



**Casa abierta al tiempo**

**Universidad Autónoma Metropolitana**

**Unidad Xochimilco**

**División de Ciencias Sociales y Humanidades**

**Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación**

**Evaluación del Desempeño Académico: análisis y perspectivas  
desde la organización académica observada en la UNAM.**

**T E S I S**

**Que para obtener el grado de  
Maestra en Desarrollo y Planeación de la Educación**

**Presenta:**

**Aidee Álvarez Arellano**

**Director de Tesis:**

**Dr. Sergio Martínez Romo**

México D.F. Agosto de 2012



**Casa abierta al tiempo**

**Universidad Autónoma Metropolitana  
Unidad Xochimilco  
División de Ciencias Sociales y Humanidades  
Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación**

**Evaluación del Desempeño Académico: análisis y perspectivas desde la  
organización académica observada en la UNAM.**

**Tesis para obtener el grado de  
Maestra en Desarrollo y Planeación de la Educación**

**Presenta: Aidee Álvarez Arellano**

**Director de Tesis: Dr. Sergio Martínez Romo**

México D.F. Agosto de 2012

**DIRECTOR DE TESIS**

DR. SERGIO MARTÍNEZ ROMO

**SINODALES**

DR. EDUARDO DE LA GARZA VIZCAYA

DR. EDUARDO CARRILLO HOYO

DR. DAVID PANTOJA MORÁN

DR. GUSTAVO HERNÁN ROJAS BRAVO

DR. SERGIO MARTÍNEZ ROMO

A mis más grandes motivaciones: **Manuel, Ofir, Odette, Majo, Santiago, Sebastián y al  
peque en camino**, quienes reafirman con sus sonrisas mi convicción en la educación como  
el sendero hacia un futuro mejor.

## AGRADECIMIENTOS

A mi **Asesor**, insuperable “entrenador de cocos” sin cuyas sabias enseñanzas no hubiera superado muchos de los prejuicios con los que llegué al posgrado. Pero sobre todo, por su confianza, paciencia y generosidad que espero retribuir con los resultados de ésta y otras investigaciones gratamente inspiradas por sus amenas charlas. Con todo mi cariño, respeto y admiración.

A mis distinguidos **sinodales**, que con sus puntuales observaciones me permitieron reconsiderar elementos para mejorar la argumentación producida por la investigación.

A los **profesores entrevistados** que desde su generosa aportación me permitieron redimensionar el valor de las diferencias disciplinares para abordar los problemas de la educación superior implícitos en la organización que describieron.

A los dos entrañables acompañantes de mi formación académica, profesional y personal. Al **Mtro. Jaime Vázquez**, por su paciente escucha y afecto interminable y a mi amada **Dra. Yépez** que siempre confió en mí y me animó a conseguir mis metas en medio de la adversidad, incluso en la más grande, la de su partida en medio de este proceso de investigación.

Desde luego, a la persona más importante en mi vida, dulce y fuerte compañía que en su cálido regazo me quitó el cansancio de las largas noches de lectura y escritura: **mi Madre**.

A la Universidad del Claustro de Sor Juana, por todas las consideraciones para cursar este posgrado y por la confianza para permitirme la puesta en marcha de lo aprendido.

## ÍNDICE

	PÁGINA
RESUMEN.....	7
INTRODUCCIÓN.....	8
<b>CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....</b>	<b>23</b>
1.1 Enfoque metodológico.....	24
1.1.1 <i>De la ubicación del objeto de estudio.....</i>	25
1.1.1.1 <i>La comprensión de las diferencias en el sistema.....</i>	25
1.1.1.2 <i>Significación de la evaluación del desempeño sobre los académicos.....</i>	26
1.1.1.3 <i>El valor de las disciplinas agrupadas por establecimiento.....</i>	29
1.1.1.4 <i>Trabajo, valores y creencias desde la percepción.....</i>	30
1.1.2 <i>Estrategia de análisis de las entrevistas semiestructuradas</i>	
1.1.2.1 <i>La noción de informantes cualificados.....</i>	31
1.2 La naturaleza de la organización académica	36
1.2.1 <i>Unidad y diversidad en el sistema de educación superior.....</i>	36
1.2.2 <i>Trabajo, creencias y valores como fuente de autoridad.....</i>	46
1.2.3 <i>Fragmentación, orientación y adaptación.....</i>	52
1.3 Evaluación y autoridad académica.....	58
1.3.1 <i>Evaluación desde la disciplina y sus valores.....</i>	60
1.3.2 <i>La evaluación desde los establecimientos y el sistema.....</i>	64
1.4 Evaluación del desempeño y organización académica.....	67
1.4.1 <i>La relación trabajo y desempeño académico.....</i>	67
1.4.2 <i>Valores y creencias en la evaluación del desempeño.....</i>	71
<b>CAPÍTULO 2. LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO A TRAVÉS DE PROGRAMAS DE ESTÍMULOS EN LA UNAM.....</b>	<b>75</b>
2.1 Educación Superior y evaluación en la consolidación de un sistema.....	79
2.1.1 <i>Organización y control de los recursos universitarios.....</i>	79

2.1.2 <i>Planeación de la educación superior y control universitario.....</i>	85
2.1.3 <i>El crecimiento matricular y las dinámicas de organización interna.....</i>	94
2.1.4 <i>Políticas de integración en los criterios de evaluación.....</i>	97
2.2 Evolución en el esquema de gestión de los estímulos académicos.....	100
2.2.1 <i>Estructura y organización de becas y apoyos.....</i>	100
2.2.2 <i>Estímulos y noción de compensación salarial.....</i>	105
2.3 Orientación y evaluación académica por estímulos en escuelas y facultades	108
2.3.1 <i>La evaluación de la docencia y la investigación.....</i>	108
2.3.2 <i>La figura del profesor-investigador.....</i>	110
2.3.3 <i>El PRIDE y los indicadores de evaluación.....</i>	114
<b>CAPÍTULO 3. LA PERCEPCIÓN ACADÉMICA DEL DESEMPEÑO EN LA ORGANIZACIÓN DE LA</b>	
<b>EVALUACIÓN POR ESTÍMULOS A LA PRODUCTIVIDAD.....</b>	119
3.1 Expectativas del establecimiento y las disciplinas sobre la evaluación.....	120
3.1.1 <i>Desarrollo del programa de estímulos PRIDE.....</i>	120
3.1.2 <i>Evaluar desempeño y productividad de forma integral.....</i>	125
3.1.3 <i>Trabajo, desempeño y productividad desde el profesor de carrera.....</i>	131
3.2 Percepciones disciplinares sobre el desempeño académico.....	137
3.2.1 <i>El trabajo del profesor de la Facultad de Ciencias.....</i>	137
3.2.2 <i>El trabajo del profesor de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.....</i>	142
3.2.3 <i>Trabajo, desempeño y perspectivas de evaluación en ambas áreas.....</i>	146
3.3 Valores y creencias de la evaluación sobre el desempeño.....	149
3.3.1 <i>Tensiones del trabajo académico en facultades frente a la evaluación.....</i>	149
3.3.2 <i>Creencias y valores sobre la evaluación del desempeño.....</i>	153
<b>CONCLUSIONES.....</b>	164
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	179
<b>ANEXOS.....</b>	187

## RESUMEN

Esta investigación aborda la evaluación del desempeño académico orientada a la productividad en la UNAM -como una institución ilustrativa de la Educación Superior en México-, desde la perspectiva de estudio de su organización académica. En ésta se advierte el trabajo en torno a disciplinas agrupadas en establecimientos (facultades) que permiten observar diferencias en el quehacer académico y en las formas de evaluarlo, en el contexto de una política que la promueve en el sistema educativo.

El análisis aporta evidencias que sustentan esta tesis a partir de las percepciones y expectativas contrastantes en académicos de dos áreas de conocimiento (disciplinas duras y blandas) frente al Programa de Primas al Desempeño Académico del Personal de Tiempo Completo (PRIDE).

Los resultados destacan la pertinencia de estudiar trayectorias y características de identidad académica en las etapas de desarrollo de las instituciones de educación superior, para reconocer sus requerimientos de desempeño y fomentar la comprensión de la evaluación como un componente dinámico en la organización de la educación superior.

**Palabras clave:** *evaluación del desempeño, trabajo académico, percepción y expectativas disciplinares, organización de la educación superior, políticas de planeación.*

## ABSTRACT

This research deals with the higher education policy to evaluate academics' performance according to productivity standards. UNAM provides a meaningful example of how this policy works.

The proposal of a higher education system integrated by establishments crossed by several disciplines is used as a theoretical reference for the analysis. In this perspective two different disciplinary perceptions and expectations -hard and soft- emerge related to their academic work and its evaluation as the targets PRIDE formally has in UNAM – incentive program to evaluate full time academic's performance indicators. That's the evidence used for this thesis.

These outcomes call for a deeply analysis on the characteristics of academic's identity and careers and the institution's development as significant conditions for a better understanding of their performance evaluation in the dynamics of higher education organization.

**Key words:** *evaluation performance, academic work, disciplinary perceptions and expectations, higher education organization, planning policies.*

## INTRODUCCIÓN

La década de los noventa en nuestro país fue un periodo de acciones resultantes de los cambios que venían suscitándose en la educación superior desde los setenta. Destacan en ellas las que conciernen a la puesta en marcha de mecanismos para evaluar el desempeño docente bajo un esquema de productividad caracterizado en la actividad integrada docencia-investigación en un tránsito del profesor universitario hacia la profesión académica. Las implicaciones de este proceso no son menores, si se observa que entre el reconocimiento de la actividad de investigación de los profesores -si acaso develadas a la luz de la evaluación de desempeño de investigación en el ámbito federal en 1984 con la creación del Sistema Nacional de Investigadores y más tarde en 1990, mediante el Programa de Becas al Desempeño Académico, después Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente de Educación Media Superior y Superior-, y el proceso de formación del académico, median los procesos de planeación producto de la coordinación en las instituciones de educación superior (IES) que se suscitó a raíz del crecimiento de su matrícula y una nueva distribución en el territorio nacional.

Esta modalidad de evaluación del desempeño académico coincidió con un incipiente desarrollo de la misma figura del académico en nuestro Sistema de Educación Superior (SES), sugiriendo una expresión tardía del reconocimiento del trabajo académico con respecto a otros sistemas del tercer nivel de países económicamente desarrollados. Sin embargo, las mismas condiciones de transformación en las que se puede advertir una cada vez mayor diversificación de IES para responder al aumento de la matrícula y el aumento de instituciones, permitieron en el marco de esta investigación distinguir en el proceso nacional de desarrollo de estos esquemas de evaluación sobre el desempeño académico, diferentes procesos de formación de la figura académica y en consecuencia diferentes experiencias frente a un esquema de evaluación que valora el desempeño individual del trabajo que se desarrolla en IES, en el ánimo de comprender el estatus y la trascendencia que tiene esta expresión de la evaluación en nuestro actual SES.

El entrenamiento de investigación ha permitido identificar las implicaciones de estas particularidades ante la complejidad de un sistema de educación superior que como el mexicano, puede distinguirse al menos desde cinco subsistemas que refiere Arizmendi (1982): “el tecnológico, el de la UNAM, el de las universidades estatales, el de las instituciones privadas y el de otras instituciones”. La diferencia observada en los procesos de desarrollo de las IES del sistema nacional orientó la atención en la Universidad Nacional Autónoma de México, como un espacio óptimo para la observación de estos esquemas de evaluación de cara a la formación de sus académicos y de su organización. La UNAM ha sido con frecuencia un referente común para identificar el sistema de educación superior nacional en la medida de su participación en la conformación del mismo a lo largo del siglo XX (Martínez, 1992), pero sobre todo por su dimensión y complejidad interna, equivalente a un subsistema en el conjunto de instituciones de educación superior que se reconocen en la actualidad, curiosamente no por representarlo, sino por ser un referente aparte, pero significativo para caracterizar los matices del SES. En el esquema de estímulos para evaluar el desempeño académico que pone en marcha la UNAM al inicio de la década de los noventa, también se observa la posibilidad de reconocer el trayecto de la evaluación del desempeño desde lo que se propone institucionalmente a través del programa de estímulos de su personal académico de tiempo completo y que hoy es reconocido por los académicos de esa institución simplemente con el nombre de PRIDE (Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo).

El referente institucional exige entonces no determinar las causas tanto como comprender en su contexto, lo que hizo posible la evaluación académica de profesores universitarios desde un esquema de estímulos al desempeño predefinido por los atributos del personal de tiempo completo que surge de su propia organización académica. El propósito: lograr “una reconstrucción articulada” (Zemelman, 1987; Goetz y Lecomte, 1984) que abone en lo posible en lo que hasta el momento se sabe de la evaluación del desempeño académico.

La posible reconstrucción recuperó las expresiones frecuentes del abordaje en torno al fenómeno discursivo sobre la evaluación de la educación, como uno con

tendencia a legitimar los propósitos y preocupaciones más o menos constantes de la época en términos de la necesidad del desarrollo de la educación superior y de reiteradas exigencias a sus instituciones para garantizar una nueva vinculación social. En este contexto, los ejercicios de evaluación en distintos niveles de la organización de las instituciones de educación superior (IES), sobre todo en América Latina, se observaban en medio de la retórica educativa de “corrección técnica”, como refiere Ratinoff (1994), en aras de transformar un funcionamiento institucional al parecer separado de las necesidades actuales de la sociedad contemporánea.

Había entonces que reconocer que sobre la significación de la evaluación como una acción correctiva ya fuera propiciada por la decisión consensuada o no de las instituciones, cabía primero la necesidad de considerar que las IES mexicanas habían venido sistematizando sus experiencias de evaluación por más de cuatro décadas y que en esto, cada institución lo ha hecho con sus propios recursos y circunstancias, pero también bajo distintos niveles de interés por identificar sus prácticas en medio de su creciente complejidad para organizarse.

Parte de estas experiencias sistematizadas, han sido observadas en la preconcepción de que la evaluación es un proceso de reflexión y valoración (disyuntiva) orientada a mejorar el funcionamiento de las instituciones y sus resultados. Desde esta perspectiva, la noción de evaluación del desempeño ha tenido que recuperar el significado del trabajo proveniente de los sistemas productivos y de la misma valoración del desempeño individual, del que poco se había hablado en la década de los ochenta (salvo en el SNI), en parte porque las preocupaciones centrales giraban, se insiste, en los requerimientos de organización interna, en los esquemas de planeación necesaria de su crecimiento. En las instituciones en las que los esquemas de evaluación del desempeño individual se ha llevado a cabo con cierto éxito y desarrollo, la conciliación con la visión del desempeño individual ha tenido que ver con un proceso de práctica organizada e institucionalizada, remitida casi siempre a oportunidades de gestión de sus recursos, resultado de la planeación.

En el desarrollo de las organizaciones educativas, la evaluación para reconocer el hacer de las instituciones y en ellas el de sus participantes ha transitado por las condiciones a los procesos y de los procesos a las personas. Así se observaría la existencia de una organización educativa con intereses y objetivos definidos y un plan a seguir para conseguirlos; seguida de una función que articula a las personas en aras de ese objetivo que le da sentido a la existencia de la organización. Los intereses, objetivos, funciones y personas producen múltiples interacciones que hacen de las organizaciones entidades que se transforman con el tiempo, en condiciones no siempre planeadas, a las que se adaptan para preservarse en el conjunto de organizaciones e instituciones en las que se distinguen. Un fenómeno similar han experimentado las universidades en el conjunto de las instituciones de educación superior. Teóricamente, las de mayor grado de institucionalización, permiten observar un mayor grado de adaptación a los cambios de su entorno. Los procesos de adaptación adquieren en esta investigación una especial relevancia porque remiten por un lado, al grado en el que las organizaciones se preservan en medio de transformaciones, pero también al cómo se transforman en su entorno. En esta consideración, si el proceso de la evaluación ha pasado de los procesos educativos – en la evaluación del desempeño escolar- a las certificaciones educativas que vive hoy el sistema de educación superior, es posible observar parte de este proceso de adaptación organizacional como una posibilidad en el análisis del fenómeno más allá de la retórica de reformas educativas inspiradas en la corrección funcional a la que se le ha dado un peso considerable en el grueso de los estudios realizados hasta el momento.

En las revisiones necesarias, el estudio de la evaluación del desempeño académico en las universidades en las que se han establecido mecanismos o definido acciones para reconocerlo se ha tendido a simplificar como un fenómeno de compensación salarial producto, casi colateral, de los cambios de la relación del Estado con la educación superior, aunque en tiempo presente es posible observar variaciones que merecen ser reconocidas.

Los análisis adyacentes a las primeras aplicaciones se vislumbraron principalmente como parte de un cambio en la conducción del Estado frente a los requerimientos de la

educación superior en lo que Neave y Van Vught (1991) observaron a un “Estado evaluador” para caracterizar las transformaciones en la relación Estado-Universidad en la Europa occidental de los ochenta, donde se reconocía una forma de control del Estado que operaba desde “una nueva estrategia de planeamiento y control racionales”, en donde las universidades permanecían bajo la supervisión del Estado. La nueva estrategia que distinguen los autores en la región, no es, como en el caso latinoamericano, de surgimiento de control, sino de cambio en la forma de controlar que se manifiesta finalmente en un interés que se traduce en el desarrollo de los SES nacionales a los que hacen referencia.

Desde esta perspectiva, Brunner (2007) discute la pertinencia de esta visión trasladada a América Latina, cuyos referentes de participación del Estado se distinguían hasta bien entrada la década de los ochenta, por una actitud de “financista benevolente”, en contraste por las diferencias observadas en los desplazamientos de la relación del Estado con la educación superior que Neave y Van Vught observaron en Europa Occidental para caracterizar el surgimiento del Estado evaluador. La perspectiva de Brunner se identifica con las observaciones realizadas por Daniel Levy (1995) para describir la autonomía universitaria con las que se desarrollaron las IES de la región, tanto del sector público como del privado con relación al Estado, con las peculiaridades del caso mexicano en el esquema partisano de ambas expresiones. Retomando a Brunner (1996) esto propició un desarrollo de la educación superior en Latinoamérica caracterizado por la asignación de recursos sin condicionamientos de desempeño o eficiencia en su uso que se tradujo con frecuencia en un acceso reducido, pocos graduados y escasa producción de conocimiento científico-técnico (Brunner, 2007, p. 2).

Bajo estas consideraciones, estar fuera del marco de análisis del estado evaluador como condicionante en el financiamiento permite observar cómo algunas universidades y otras instituciones de educación superior desarrollaron mecanismos para reconocer sus características y definir acciones en su organización al margen de la promoción o control de las políticas de evaluación marcadas desde el Estado. Los cambios de la década de los setenta, en el proceso de crecimiento de matrícula y distribución en el territorio nacional,

desde su propia organización académica con mecanismos de autorregulación en aras de no colapsarse administrativamente frente a procesos de desarrollo promovidos por el Estado (Levy, 1987). García Garduño (2003) por ejemplo, identifica algunos esfuerzos de evaluación del desempeño docente mediante cuestionarios en la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México, el ITAM y la Facultad de Contaduría de la UNAM a principios de la década de los setenta, que valdría la pena reconsiderar como un interés interno de las instituciones por saber del trabajo docente en las universidades, más allá de que su uso se extendiera para definir contrataciones, otorgamiento de estímulos o definiciones salariales en la década de los noventa y que a la fecha sigan causando controversia en términos de utilidad para mejorar el desempeño.

En medio de una serie de factores internos que había que contemplar para el análisis, fue sobre todo el contexto de la década de los noventa el que propició enfoques predominantes que tendieron a observar a estos programas en el conjunto de las estrategias de una idea de Estado evaluador, antes que en el esquema de coordinación del SES. Una parte de la literatura consultada en este sentido (Díaz Barriga, 2000; Gil, 2000; Ordorika, 2004; Galaz Et al, 2008), advierte en los programas de estímulos un instrumento de regulación-distribución de los recursos destinados a las IES como consecuencia de la aplicación de políticas económicas no necesariamente educativas que básicamente restringían el gasto público en el sector social, y en él, en la educación. Al entorno se agregó más tarde la noción de orientación a la calidad que se enfocó en la medición de la eficiencia institucional a partir de la obtención de resultados del trabajo de los académicos, complicando aún más la posible lectura de los procesos internos. Desde las restricciones en el financiamiento y la búsqueda de calidad, las expectativas sobre el SES rebasaron las aplicaciones de los programas de estímulos en su conjunto, ciñéndolas en el detrimento de las condiciones de beneficio que hasta entonces se expresaba en el financiamiento asignado en proporción a la matrícula y que se traducía finalmente en una tendencia de crecimiento en la percepción salarial del profesor universitario. En medio de las regulaciones y las expectativas de transformación, se distendió la importancia de la

evaluación como ejercicio de reconocimiento del trabajo académico realizado por los profesores.

El descuido no ha sido voluntario. El efecto de este “desborde” sobre lo esperado está asociado a la dificultad para definir en dónde se miran los resultados de una evaluación orientada a la calidad, que comenzó en la búsqueda por mejorar el proceso educativo –para muchos, el aspecto más descuidado de los estímulos-, pasando por la búsqueda del desarrollo económico nacional desde la intervención del trabajo profesional que se produce en las IES, y desde luego, derivando en la misma redefinición de su función social.

Derivado de lo anterior, el enfoque caracterizado por la sobredeterminación externa de la evaluación sobre la universidad, en la que se pondera el papel de las políticas del Estado y el condicionamiento sobre el sistema de educación superior en el que se advierte fundamentalmente el control de recursos como una estrategia para orientar el desarrollo de las IES, la evaluación del desempeño se convirtió en un mecanismo de impacto negativo sobre la autonomía operativa de la organización académica, a partir de la caracterización del sistema social.

Frente a estas expresiones sobre los programas de evaluación como mecanismos externos e irruptores del sistema de educación superior (Pacheco y Díaz Barriga, 2000; Ordorika, 2004; Muñoz García, 2006), otros estudios procuraron identificar los efectos de este tipo de evaluación sobre la organización interna de las IES –análisis novedosos en el contexto nacional frente a los desarrollos teóricos que venían trabajándose en campo de la educación superior a partir de los estudios comparados aplicados a SES- y que evidenciaban la necesidad de caracterizar las formas de acoplamiento de la organización académica en la expresión de sus prácticas, rutinas y creencias en situaciones de cambio en donde finalmente, los estímulos al desempeño trastocan formas de ser, hacer y pensar en ella. Esta visión hasta cierto punto más internalista, permitió caracterizar a un sistema de educación superior que por su diversidad y complejidad explícita (en número y diferencia) e implícita (en cuanto a las formas en las que organizan sus tareas), al ampliar el conocimiento de lo que sucede en algunas IES y en el sistema, aunque como lo refiere

Brunner (2007) la figura del *Prometeo encadenado*, que alude a la persistente condición de la educación de depender del financiamiento y la intervención del Estado, prevaleció como una mezcla de “perplejidad y utilitarismo ideológico [...] en la pugna por influir en la orientación de la políticas de educación superior” (p.3). Con frecuencia el análisis más internalista se enfrascó en ver *lo no logrado de lo buscado o lo logrado y no buscado*, como resultado de un cambio de las prácticas de los académicos que parecen buscar los estímulos económicos en una suerte de simulación que ha deteriorado las prácticas “buenas” *fundamentalmente por anteriores* de los evaluados (Ibarra, 1993; Ibarra, 1999, Gil Antón, 2000; Silva Montes, 2007). Pesa aún en esta perspectiva, la implementación externa y enajenizante de una política de evaluación que interfiere con las dinámicas internas y las transforma, dejando a la organización académica en una posición reactiva, que al conjugar sus propias reglas del juego declina los resultados que buscan los programas de estímulos.

Estos últimos abordajes coinciden con el punto de partida del análisis de esta investigación, porque parten de la necesidad de observación de las expectativas formales de los estímulos sobre la obtención de resultados predichos. Estas expectativas formales se observan en esta investigación en particular a partir de la norma que codifica el programa PRIDE, en donde la indeterminación del concepto de calidad, sea en el sistema, las instituciones o la productividad de los académicos, motiva la necesidad de un acercamiento en el que no se caractericen los resultados o posibles impactos a partir de la expectativa, en detrimento de la observación de lo que sucede en el sistema de educación superior a partir de la aplicación de estos esquemas de evaluación.

Los primeros diez años del funcionamiento de programas de estímulos al desempeño académico en un número mayor de IES en México, dieron cabida a las reflexiones en torno al “desconocimiento sobre las formas de pensar y percibir la vida institucional por parte de los académicos, así como de sus actitudes y comportamientos” (Muñoz, 2006, p. 1). Este desconocimiento, a decir de Schwartzman (1988), forma parte de una práctica común entre las universidades latinoamericanas en las que se tiende a observar su presencia y prestigio “por su relativa democratización hacia adentro y hacia

afuera, de la politización de sus alumnos y profesores, del prestigio social de sus egresados, y de la calidad de los empleos que los egresados [consiguen] en el mercado de trabajo [...]” (segundo párrafo), provocando una desatención en los procesos internos, al menos de los sectores externos interesados en la educación superior.

Como una extensión del matiz ideológico referido por Brunner (2007) también se sugirió que en el diseño interno de los mecanismos de evaluación del desempeño académico, ha sido marcado por la influencia de programas de *merit pay* o pago al mérito observados a principios del siglo XX en la educación superior estadounidense. Las diferencias culturales sin embargo, hacen necesario reconsiderar la asociación, sobre todo porque la política no respondió en Estados Unidos a una necesidad de compensar salarialmente el trabajo académico –como se ha tendido a caracterizar la función de los programas de estímulos en nuestro país-, sino fundamentalmente a la trayectoria de afianzamiento de una cultura basada en el esfuerzo individual, en donde la experiencia académica al interior de las universidades había recorrido ya un largo camino de vinculación con sectores productivos y corporaciones que más tarde influyeron en la captación del interés del Estado para convertirlos en articuladores del desarrollo científico y tecnológico alrededor de la década de los cuarenta (Clark, 1997).

Ver a los programas de estímulos al desempeño de las IES mexicanas de los noventa como “pago al mérito” sin las referencias de desarrollo de la educación superior norteamericana, permitieron adelantar un fracaso sobre el estímulo del trabajo académico, en la medida que advierte a los académicos en una búsqueda de estímulos en un esquema de reconocimiento de méritos que en realidad se venían desarrollando con el perfil académico deseado en los profesores universitarios de las IES en la década de los ochenta, cuyo propósito se identifica en el caso de los programas de becas puestos en marcha en la UNAM y los procesos de incorporación académica de la Facultad de Ciencias que se observaron en esta investigación. En el mejor de los casos, se observa conveniente desde esta investigación considerar esta similitud en términos de una coyuntura no para el restablecimiento del aumento salarial que se venía experimentando, sino para dar

cuenta de la inercia en la transformación de la organización de los académicos en los procesos de evaluación.

Los procesos de adaptación académica al tipo de pagos por mérito, como una forma de control sobre el trabajo desarrollado por las universidades públicas en la intención de incorporar nuevas nociones de calidad, eficiencia y eficacia desde el proyecto de reestructuración económica y política del país tiene alcances limitados y más complicaciones que logros (Ibarra, 1999; Gil, 2000; Grediaga, 2006; Muñoz García, 2006; Parra, 2007; Galaz Et al, 2008).

Ahora bien, estas perspectivas han sido útiles para reconocer el contexto de la evaluación como uno de fuerte impacto sobre la capacidad de operación de las instituciones y para la comprensión del fenómeno desde una perspectiva normativa a partir de los alcances de la evaluación. Las reflexiones dieron un viraje significativo sobre las posibilidades de acercamiento a las dinámicas propiciadas por la puesta en marcha de estos mecanismos, aunque fue frecuente darle un peso determinante a la política de evaluación en la que los académicos no enfrentaban, sino que sólo asumían la evaluación con recato -recelo en el caso de los universitarios- y obediencia en el caso de académicos de otro tipo de instituciones de educación superior como en las tecnológicas (Martínez, 2009) y en otros casos como testigos presenciales en función de una motivación económica (Gil, 1999; García Salord, 1999). Esta última perspectiva parece dar cuenta de los altos índices de aceptación e incorporación a los programas de estímulos y la forma en la que estos han afectado la cotidianidad de los académicos, a veces sin recuperar la percepción de los académicos sobre los estímulos y los efectos reales sobre las formas de trabajo previas al esquema de estímulos. Esta condición refrendó la importancia del tema en la revalorización de la carrera académica en tanto al grado de incidencia que tiene sobre la producción del conocimiento y su traducción en procesos económicos, políticos, sociales y culturales (Muñoz, 2006).

La tarea de identificar el contexto de la evaluación del desempeño académico en América Latina, a la luz de los señalamientos anteriores, sugirió una rearticulación al margen de la sobredeterminación de las transformaciones de la Educación Superior por

los ajustes político-económicos que caracterizaron la década de los ochenta en los países latinoamericanos, sobre todo desde la perspectiva de análisis del estado evaluador, que en dado caso sugiere resignificar el marco de los esquemas de control establecidos por los sistemas nacionales de educación superior de la región. Este necesario distanciamiento metodológico dio cabida a una distinción fundamental relacionada con los niveles de organización de un sistema de educación superior que permitiera focalizar la atención de la evaluación de desempeño académico por su valor intrínseco en la organización académica.

Genéricamente, la evaluación educativa ocupa en nuestros días un lugar preponderante en la noción de desarrollo no sólo del sistema al que hace referencia, sino que se entrelaza con los intereses de desarrollo de otros que en su conjunto articulan el sistema social. Y sucede en este entrelazamiento que la evaluación ha formado un propio sistema que con frecuencia se desvanece entre los intereses de desarrollo que parece promover dentro y fuera de los sistemas a los que hace referencia. En el caso concreto de la evaluación del desempeño de los académicos en las instituciones, tal circunstancia produce una desorientación sobre su importancia, porque tanto su ejecución como sus resultados parecen responder de forma exclusiva a un interés externo que con frecuencia se mira en la políticas educativas o en los intereses articulados de diversos sectores sociales, antes que al de los mismos grupos académicos.

Atendiendo los niveles de la organización académica propuestos por Clark (1983), y que se encuentran representados en el esquema 1.1 de esta investigación (página 58), no es posible discriminar en los sistemas de educación superior los intereses que permiten el funcionamiento de las instituciones, se advierte aquí fundamentalmente cómo interactúan distintos sectores de la organización de la educación en los linderos de lo que efectivamente distingue a la educación superior del resto de la organizaciones educativas, la interrelación de las distintas disciplinas y los establecimientos, que en sus diferencias definen la organización académica no sólo de cada sistema de educación superior, sino como sucede con algunas universidades de ese sistema, entre ellas mismas. La articulación de estos niveles da cuenta de la complejidad del sistema de educación

superior, que exige, en aras de su comprensión, un abordaje autónomo, desde sus propias categorías.

De lo anterior se desprendió la necesidad de observar la evaluación de desempeño académico atendiendo las particularidades de esta organización académica. Las implicaciones que acarrea una lectura desde este enfoque son las siguientes: la primera, es la posibilidad de distinguir lo que sucede con las propuestas de evaluación del desempeño que se ponen en marcha al interior de las instituciones; la segunda, la posibilidad de caracterizar en el marco de la propuesta de las diferencias disciplinares la percepción de esta evaluación por los que se implican en ella con respecto a la expectativa que se articula institucionalmente; y tercera, reconocer los valores que sustentan la pertinencia, continuidad o cambio de los esquemas de evaluación del desempeño académico desde su propia organización.

El acercamiento a los académicos como una unidad de análisis que articula ese sistema, en tanto informantes cualificados que viven directamente el proceso, se desarrolla ante la pregunta de investigación de ¿cómo es el desempeño académico a partir de este esquema de evaluación?, de la que derivan otras más concernientes a la misma delimitación del estudio, en términos de explorar su expresión en una universidad como la UNAM en la que se advierten escuelas, facultades, institutos y centros que distribuyen las actividades de docencia, investigación y difusión conforme a su propia estructura y evolución orgánica, articulando un micro sistema de educación superior útil en la observación de la relación de esquemas de evaluación del desempeño y el trabajo académico que se despliega a raíz de estos. Centrar el estudio en la UNAM fue una oportunidad trascendente en la investigación en virtud del proceso en que surgen los académicos de tiempo completo en la década de los sesenta y el camino que se va trazando hacia la formulación de un esquema para evaluar su desempeño en la década de los noventa.

El abordaje desde los académicos de la Facultad de Ciencias y la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y las tareas que derivan de sus distinciones, orientó la atención de la evaluación del desempeño como una de las expresiones del trabajo

académico, específicamente el de la docencia, con el propósito de caracterizar con mayor precisión a un tipo de académico que con frecuencia ha sido visto como un participante menor en los programas de estímulos a la productividad, ya por la consideración de que “la docencia no se puede medir tan fácilmente” o porque simplemente los productos de investigación sugieren una forma susceptible de evaluarse mejor en el planteamiento de la evaluación del desempeño y la productividad, en donde con frecuencia se remite a la existencia de productos de investigación tangibles (grupos de investigación, publicaciones, patentes y marcas, desarrollos tecnológicos, entre otros).

Por lo que toca al programa de evaluación, en 1990 la Universidad Nacional Autónoma de México puso en marcha un mecanismo propio de estímulos a la productividad académica identificado como Programa de Estímulos al Personal Académico (PREPAC) que tres años más tarde sería reformulado en términos de una Prima sobre el Desempeño para el Personal Académico de Tiempo Completo, hoy distinguido como PRIDE entre los académicos de esa institución. La modalidad de un estímulo individual ya como una prima de desempeño, resultó novedosa en la universidad primero porque se volvía susceptible de ser aplicada al conjunto del personal académico interesado partiendo de una evaluación sobre las características por figura académica, categoría y nivel del académico contempladas en el Estatuto del Personal Académico de esa institución, y; segundo, porque se aplicaba tras un freno en el aumento de los salarios académicos de una década anterior como resultado de los ajustes y restricciones económicas del Estado sobre sus instituciones en el sector público que ya venían experimentando transformaciones en su organización como resultado de un crecimiento paulatino de su propia matrícula en el que se exigía un reacomodo de sus propios recursos para ejercer sus tareas sustantivas.

En el primer capítulo y parte del enfoque metodológico, se expone la peculiaridad de evaluar el desempeño académico en función del mérito antes que de la obtención de un estímulo como un ajuste a “lo que se debe pagar” al académico, por lo que resultó pertinente recuperar la noción de *organización académica* identificada por Burton Clark (1983) para caracterizar la complejidad institucional de los sistemas de educación

superior. La definición del estudio sobre dos facultades, como la Facultad de Ciencias y la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales identificadas por su actividad predominante en la docencia, diferenciadas por el tipo de disciplinas que concentran, buscó exponer deliberadamente la necesidad de matizar las expresiones de la evaluación del desempeño ante el entrecruzamiento de las disciplinas y el tipo de establecimiento sobre académicos definidos por su categoría de profesor (Becher, 2001).

Asimismo, se buscó recuperar la importancia de las diferencias de los académicos desde la percepción de *lo que hacen desde donde lo hacen* para ser evaluados por un programa de estímulos como el PRIDE, en el que se advierte sí, parte de lo que otras investigaciones han arrojado en términos del esquema de estímulos individual aplicado en un contexto peculiar de estancamiento del aumento salarial, que los mismos académicos reconocen, pero en el que también se observan procesos de acoplamiento frente al cambio que pueden afirmar las dinámicas de organización académica que hacen prevalecer el carácter de “anarquía organizada” que refiere Clark (1983) retomando lo observado por C. Kerr a partir de sus observaciones desde la investigación comparada realizadas por la *Carnegie Commission on Higher Education* en Estados Unidos (Bravo, 2007), como un atributo exclusivo de las universidades y del trabajo que se desarrolla en ellas. Un concepto particularmente importante en tanto que contrasta con los temores, a veces justificables en términos de lo que se podría hacer con menos recursos o con la asignación de recursos extraordinarios, acerca de la pérdida de autonomía operativa a la que parece conducir la evaluación a la productividad.

En el capítulo 2, se invita al lector a identificar la expresión micro sistémica de la UNAM partiendo de las condiciones en las que se alienta la formulación de la evaluación del desempeño como expresión de su organización interna en relación con los cambios que experimenta los profesores universitarios y sus respectivos esquemas de estímulos hacia su formación y consolidación académica.

El capítulo tercero, articula los conceptos reconocidos en el marco teórico y los elementos del contexto desarrollados en el capítulo segundo para interpretar el rumbo que ha seguido la evaluación -el que no se puede signar sólo por el logro de sus objetivos-,

sino por la interacción que promueve las tensiones que se producen y las formas en la que los académicos incorporan en su cotidianidad este proceso, desde el tipo de actividades que realizan o han venido realizando, así como la forma en la que las realizan y las interpretan. En este apartado, se incluyen de forma predominante los resultados del análisis generado por las entrevistas realizadas a 14 profesores de carrera de las facultades seleccionadas. Los resultados obtenidos permitieron “triangular” (Saran, 1985) con la información documental y la que ofrece el programa a través de sus estadísticas, la estrategia metodológica atendida para validar el estudio (Martínez, 1992). Como se puede observar en el índice, la estructura del capítulo responde a los elementos de interés recuperados de la percepción del desempeño de los académicos en la organización de la evaluación, reconociendo las expectativas de evaluación observadas en los establecimientos estudiados y en las disciplinas de ambas facultades, las diferencias y similitudes en torno al trabajo, el desempeño y la productividad, así como las creencias y valores que se identificaron para caracterizar los resultados de la investigación que se ordenan en las conclusiones.

Los elementos que se integran permiten adelantar que la evaluación del desempeño académico tiene aún caminos por explorar, más allá del significado que una época le marque (Ben David y Zloczower, 1966). En el estudio de la educación superior la necesidad de considerar la evaluación como un proceso intrínseco a la organización, es una posibilidad para discernir la evolución orgánica de las instituciones que conforman un sistema. El propósito de esta investigación ha sido finalmente, establecer nodos para la comprensión de las políticas de evaluación que experimentan los sistemas de educación superior en nuestro tiempo y comprender la capacidad operativa de las IES en el marco de su propia autonomía, ahí en donde con frecuencia se advierte amenazada y en donde se configura su trascendencia social.

## CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO

El siguiente marco teórico esboza los elementos considerados en el análisis de la evaluación del desempeño académico en la UNAM que propició la puesta en marcha en 1990 del Programa de Estímulos del Personal Académico (PREPAC), ahora Programa de Primas al Desempeño Académico del Personal de Tiempo Académico o PRIDE.

El acercamiento al fenómeno y su construcción como objeto de estudio propició la atención en la teoría de las organizaciones a partir del reconocimiento de las cualidades de la organización académica y su injerencia en el diseño de este tipo de instrumentos de evaluación. La perspectiva permitió primero centrar el interés de investigación en los académicos y las formas particulares sobre las que organizan la transmisión y la producción del conocimiento a través de la docencia y/o investigación que se lleva a cabo en las instituciones de educación superior (IES) para dar a la dimensión de evaluación del desempeño un enfoque que permitiera observar las características que adquiere a partir de las diferencias entre disciplinas y la forma en la que éstas se organizan en el interior de la institución.

Los aportes del análisis comparado y los contrastes observados desde factores organizacionales han contribuido a ubicar el papel que puede jugar una institución como la UNAM al influir en la conformación de un sistema nacional de educación superior que funciona en tanto tal como un 'sistema flojamente acoplado' (Kerr, 1977; Clark, 1983; Levy, 1995; Martínez, 1992) con instituciones de la más diversa naturaleza por las múltiples relaciones que producen los grupos académicos que se integran en ellas, y que merecen distinguirse para entender la evaluación del desempeño académico y sus implicaciones en el contexto actual.

En este sentido, la caracterización de la organización académica a partir de los cruces que se producen entre las disciplinas y el tipo de institución busca ofrecer referentes para la comprensión del fenómeno de la evaluación del desempeño en tanto proceso inherente a la actividad *que se realiza, desde donde se realiza*. Desde esta perspectiva, el objeto de investigación (la evaluación del desempeño) se observa en su

carácter transversal en lo que concierne a la organización académica y a su capacidad de autodeterminación sobre los asuntos que la definen, frente a dinámicas externas de orientación que la retan a adaptarse desde sus particulares formas de percibir el conocimiento y de organizarlo en la docencia y la investigación.

### **1.1 Enfoque Metodológico**

Durante el proceso de construcción del problema de investigación que encaminó a recuperar la percepción de los académicos de la UNAM sobre la evaluación de su desempeño y su experiencia con el programa PRIDE. Representa un esfuerzo por sistematizar el proceso de investigación en aras de establecer nuevas rutas en la comprensión de temas relacionados con nuestro sistema de educación superior en la medida que el cuerpo de la reflexión se encuentra atravesado, más que por un orden seguido en la investigación sistematizada en una bitácora, por una inquietud compartida con quienes han dado seguimiento a las expresiones de evaluación que se suscitan en distintos ámbitos de nuestra sociedad y que en educación superior han configurado un sistema a veces ignorado por el peso mismo de otros niveles del sistema social y que a su vez podría conformar una modelación en una bitácora alterna.

Es preciso señalar que buena parte de estas reflexiones se producen en el marco del Seminario de Educación Superior (SSC) que se conformó en las instalaciones de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, bajo la responsabilidad del Dr. Sergio Martínez Romo, y cuyo propósito fue identificar distintas dimensiones del estudio de la educación superior, no sólo desde la diversidad temática, sino desde las formas de abordaje que entonces realizaban José Antonio Ramos y Rogelio Martínez en el marco de sus investigaciones de doctorado. La perspectiva crítica del seminario referido permitió, casi siempre por contraste, clarificar el interés de investigación y precisar los alcances de la misma. La trascendencia de estos aportes se aborda en la siguiente reflexión.

### **1.1.1 De la ubicación del objeto de estudio**

#### *1.1.1.1 La comprensión de las diferencias en el sistema*

La identificación de un objeto de estudio forma parte de un proceso de entrenamiento en la investigación que con frecuencia se confunde con la investigación misma. Parte de esta confusión responde al *problema de conocimiento* con el que inevitablemente, diría Gastón Bachelard (1973), nos acercamos a lo que se quiere investigar, ya sea por la forma en la que se conoce por primera vez una realidad o por la posición que se asume dentro de la estructura de lo conocido y observable de un fenómeno dado. Enfrentar el problema de conocimiento con o sin conciencia establece la diferencia entre lo que se investiga para conocer y lo que se investiga para confirmar nuestras primeras observaciones o posiciones. El lugar en el que estos senderos se bifurcan sin embargo, no son tan claros como para tomar una decisión, ya que requieren un entrenamiento más o menos continuo sobre la forma en la que pensamos una realidad para dar cuenta de cómo se modifica mientras se abonan experiencias y conocimientos producto de otras observaciones. La operación no es necesariamente de acumulación de conocimiento tanto como de simplificación y matización de lo que alcanzamos a observar y comunicar (Sergio Martínez Romo, comunicación personal, 2009).

Desde esta perspectiva, un punto de partida idóneo en la investigación está asociado con la identificación de las limitaciones de conocimiento de la condición humana y en ella, las posibilidades múltiples de conocimiento sobre un solo objeto de estudio. Sobre éstas se encuentran también las diferentes formas de acercarse a él. Cuando se establece un enfoque metodológico entonces no se establece solamente un conjunto de pasos sistematizados, sino también las dimensiones o conceptos con los que se observa la realidad y con los que se transforma la observación.

Para esta investigación, lo anterior adquiere un mayor sentido cuando de un solo referente observado como el programa PRIDE y su funcionamiento en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, se explora la evaluación del desempeño académico y sus distintas manifestaciones en un sistema de educación superior. La identificación de este objeto de estudio resultó el punto de partida de la investigación,

pero de ninguna manera la investigación misma. El primer obstáculo a vencer fue advertir que el conocimiento de la evaluación del desempeño era restringido por la referencia a un programa como el PRIDE y que requería observaciones de contraste, sin considerar aún, las implicaciones de un programa de evaluación como éstos en una universidad como la referida. El problema de conocimiento se hacía explícito frente a un universo desconocido que más tarde se descubriría óptimo abordar a través de la complejidad de la organización académica del sistema de educación superior nacional.

Lo anterior se adscribe fundamentalmente a los procesos de aprendizaje adquiridos desde la ciencia política de la FCPyS –precisados ahora por el aprendizaje de esta investigación-, en la medida que se advertía esta evaluación del desempeño académico como una coyuntura determinada por el sistema político. Visto así, la investigación corría el riesgo de ser innecesaria, porque por lo observado en el estado del arte, bastaba estudiar el sistema político para comprender la evaluación del desempeño académico, prescindiendo de las particularidades del sistema de educación superior.

Sobre las diferencias entre los sistemas, el avance de la investigación a través de la teoría producida por el análisis comparado sobre distintos sistemas de educación superior motivó la observación de sus propias diferencias y la adquisición de herramientas para problematizar la evaluación del desempeño académico que se había observado. El objeto de estudio adquiriría entonces un sentido de investigación asociado a la observación de las diferencias marcadas por la peculiaridad de la organización académica en la educación superior, el contexto de la evaluación propio de la institución a estudiar y la percepción de los académicos involucrados.

#### *1.1.1.2 Significación de la evaluación del desempeño sobre los académicos*

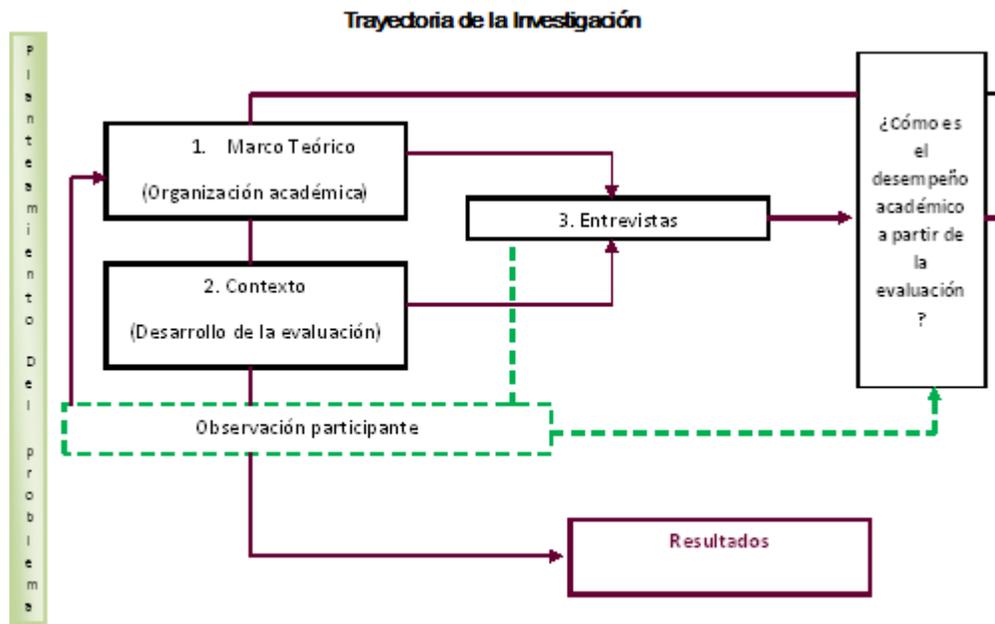
Si la necesidad en un momento dado es aclarar el enfoque que tiene una investigación bajo un proceso de entrenamiento de investigación como el descrito, cabría nombrarlo como un enfoque mixto, en la medida que no prescinde del valor de los datos generados por otras perspectivas de investigación sobre la evaluación del desempeño académico y tampoco desconoce la importancia de quienes participan en ella. No

obstante, si en lo común, la tendencia es definir un enfoque cuantitativo por la tendencia a explicar un caso en particular a la luz de una teoría o un enfoque cualitativo por la que tiene en aras de comprender las dimensiones propias del caso, esta experiencia de investigación permite identificar que el peso de la información previa y la información producida por informantes cualificados es variante en el proceso de investigación y sólo se advierte articulada en la medida que, por los momentos de acercamiento con los académicos entrevistados, se exige una reformulación de los supuestos producidos con anticipación. El esquema siguiente expone la ruta en la que se construye el objeto de estudio y en el que adquiere sentido el problema de investigación, su análisis y su posterior comunicación:

Como se observa en el esquema, la trayectoria de la investigación sobre la evaluación del desempeño académico en la UNAM se definió después de identificar las categorías de análisis y el contexto en el que se gesta el programa de estímulos PRIDE, programa que sistematiza los esfuerzos de evaluación institucional sobre la productividad de los académicos de carrera en esta universidad. El paso entre la identificación del contexto sobre el desarrollo de la evaluación en la educación superior en distintos niveles del sistema y la reformulación de la pregunta de investigación, se acomodó con un proceso de organización de observaciones previas sobre el funcionamiento del programa que se conoció durante una participación más o menos directa sobre la forma en la que se organizaban los estímulos en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales en el periodo de 2002 a 2006 y que promovían hipótesis previas a lo observado. La razón fundamental de retomarlas hasta ese momento fue establecer distancia de la “primera experiencia” que pudiera conducir a una postura de comprobación de lo observado (Bachelard, 1973). El marco teórico y el contexto servirían entonces como catalizadores de esos primeros acercamientos para definir el esquema de intercambio con los académicos, quienes se convertirían finalmente en los articuladores de un segundo momento de acomodo de la información.

Tanto el marco teórico como el contextual, permitieron centrar la atención en los elementos susceptibles de ser identificados en la organización académica y la forma que

adquieren frente a este tipo de programas. La revisión de la literatura sobre educación superior y los procesos de evaluación en los que ha estado inmersa las últimas cuatro décadas, permitió ubicar como referencia teórica central la propuesta de Burton Clark (1983), bajo el considerando de que la identificación de las diferencias de organización del trabajo académico, así como su especificidad frente a otros sistemas sociales darían paso a un mejor acercamiento al estudio de sus procesos.



La especificidad del sistema se centró entonces en las peculiaridades de organización del trabajo académico frente a otros niveles educativos en los que predomina un trabajo profesional –el de docentes o profesores- regulados por el Estado desde la dimensión de la educación básica y obligatoria. Frente a ésta, el sistema de educación superior, una parte por su origen moderno en la articulación del conocimiento disciplinar y en otra, por los tipos de establecimientos que se van formando por esta segmentación, sugirió recuperar la noción de autonomía que desarrolla frente al sistema social, resultado de una “anarquía organizada” a veces velada por la complejidad de sus diferentes entrecruzamientos (Kerr, 1977; Clark, 1983).

Había que distinguir primero que la significación de la evaluación del trabajo académico no se advierte solamente desde su dimensión pansistémica (en la que se refiere a su función social y vinculación con ese sistema), sino la que concierne a un sistema nacional de educación superior, a sus instituciones y a sus respectivas formas de organizar el trabajo por niveles y secciones, en las que tanto las disciplinas como los establecimientos definen diferencias observables. El recorte metodológico de ese sistema se halló así en la organización académica del trabajo considerando esta matriz representada en la definición del objeto de estudio sobre dos facultades de la UNAM cuya identidad principal es la impartición de docencia como expresión orgánica del trabajo académico y su diferencia, las disciplinas que conjuntan en su interior.

#### *1.1.1.3 El valor de las disciplinas agrupadas por establecimiento*

El acercamiento a la evaluación del desempeño académico y sus posibles resultados sobre el quehacer académico adquirió una significación mayor a partir del reconocimiento de las múltiples combinaciones que se presentan entre la naturaleza de las disciplinas y los establecimientos y las formas en las que organizan el trabajo académico. La expresión dinámica de este entrecruzamiento se encontró en la percepción de los académicos.

El tópico central de la evaluación del desempeño académico en la UNAM desde esta perspectiva dio al trabajo académico y a la organización que se desprende de él, un carácter central para comprender algunos de sus efectos. El estudio adquirió al menos dos dimensiones específicas y orientadoras: las diferencias disciplinares y la forma en la que se organizan en la universidad las actividades de docencia, investigación y difusión en ambas facultades.

De origen, la propuesta de observación y recopilación de información sobre estas dos dependencias de la universidad, respondió a una búsqueda que por contraste, permitiera dar cuenta de la percepción de la evaluación del desempeño desde los académicos que son evaluados por el PRIDE sobre los distintos niveles de autoridad que produce el establecimiento (en secciones) y los que produce el desarrollo mismo de las

disciplinas en ambas facultades, a partir de sus unidades básicas de organización (en términos de departamentos y centros). Esta metodología se observó en otros estudios relacionados con la necesidad de identificar el impacto de la evaluación en las instituciones de educación superior, aunque con frecuencia, se ha privilegiado la voz de los actores de la educación que intervienen en las políticas de evaluación y de quienes piensan o diseñan los instrumentos, seguramente en el ánimo de identificar la intención de los programas de estímulos a la productividad.

#### *1.1.1.4 Trabajo, valores y creencias desde la percepción*

Frente a las categorías de análisis identificadas desde el marco teórico tales como: trabajo, valores y creencias, así como niveles de autoridad relacionables con la organización académica y las formas en las que se evalúan las actividades que los académicos desarrollan en cada entidad, se establecieron los elementos para analizar la información que se recabaría a partir de entrevistas semiestructuradas con los académicos.

Para el caso de la categoría de trabajo, se contemplaron las siguientes variables: adscripción, formación, trayectoria académica y actividades predominantes de los académicos entrevistados, con el propósito de reconocer las principales diferencias de organización, concentración y perspectivas en torno a la evaluación. Para profundizar en estas perspectivas, principal motivo del acercamiento a los académicos, en la categoría de valores y creencias se identificaron como variables centrales: la valoración que se asigna a la docencia y a la investigación en términos del grado de autonomía y libertad académica con la que las desarrollan frente a la evaluación y finalmente, en lo que concierne a la autoridad, se estratificaron las principales fuentes de autoridad que reconocen en la evaluación. Para este punto, se consideró: el grado de conocimiento sobre el proceso de evaluación, la confianza en los cuerpos colegiados y la orientación de la evaluación frente a sus intereses.

El guión de entrevista se diseñó entonces, sobre un proceso de observación participante motivado por la experiencia en procesos relacionados con el manejo de éste

y otros programas de estímulos y procesos relacionados con la contratación, selección y promoción del personal académico en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. La sistematización de esta observación -recuperada hasta el momento de elegir a los académicos idóneos para entrevistar en la modalidad especificada-, dio paso a la identificación de los elementos centrales de análisis de contenido de las entrevistas, sobre:

- La percepción que tienen de su desempeño académico a partir de la incorporación o no incorporación al PRIDE
- Los factores que distingue en el proceso de evaluación y el grado de implicación que tiene con el programa PRIDE
- Ventajas y desventajas que observan de la evaluación

Cada bloque se conformó de tres preguntas, cuyo propósito fue primero auspiciar la reflexión en los académicos sobre las actividades que realizan en la facultad antes y después de incorporarse al programa o en su defecto la razón por la que se incorporarían o no a sus convocatorias vigentes; así como las posibles formas en que el programa pudiera incidir en sus dinámicas de trabajo y organización al interior de sus dependencias; la valoración sobre su propio desempeño y la representación de este trabajo en sus disciplinas (por la docencia y/o la investigación) dentro de la institución.

### **1.1.2 Estrategia de análisis de las entrevistas semiestructuradas**

#### **1.1.2.1 La noción de *informantes cualificados***

En esta búsqueda, un factor contextual relevante de los procesos de evaluación del desempeño en las facultades de tiempo presente, se identificó en la incorporación o reincorporación de personal académico después de la huelga estudiantil de 1999-2000. Para el caso de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, el fenómeno fue más de reincorporación en términos de académicos que regresaban de largos periodos fuera de la vida en la facultad a causa de licencias para ejercer algún cargo público que concluyó con el cambio de gobierno foxista y el cambio de las estructuras administrativas de

dependencias públicas como el IFE, el SNI, embajadas y otros centros de investigación, por citar algunos. Para el caso de la Facultad de Ciencias, si bien no es identificable la participación en instancias de gobierno –desde lo que expresan los académicos entrevistados en esa dependencia-, se advirtió la incorporación de personal académico tras cumplir estancias de investigación en otros países. Ambos fenómenos permitieron una mejor definición sobre los perfiles de los entrevistados que originalmente sólo habían sido considerados en función de su carácter de académicos de carrera y su relación con el PRIDE, por un lado, y su participación en comisiones de evaluación o diseño del programa, por otro. Lo observado permitió incluir estos procesos en las dinámicas de formación académica que intervienen en cada dependencia estudiada.

Bajo esta consideración, se prefirió entonces a informantes cualificados que representaran cualitativamente al tipo de académico reincorporado o incorporado entre el año 2000-2008 por cada una de las disciplinas consideradas en las dependencias, así como al académico que permaneció en ellas sin ausencias a causa de comisiones o licencias del tipo de las arriba señaladas. Lo anterior proporcionó relaciones importantes entre el marco teórico y el marco contextual de la evaluación, sin contrariar el enfoque “internalista” retomado de Clark para la investigación, ya que ambas condiciones que se producen en el entorno de la universidad, se tradujeron al interior de las dependencias en un dinamismo que los miembros de las comisiones de evaluación distinguen sobre las necesidades de la dependencia de fortalecer vínculos con los ámbitos profesionales de las disciplinas y el desarrollo mismo de las disciplinas en las actividades de docencia e investigación (**JB/E10/Soc**).

En lo que concierne al diseño de la entrevista, los ejercicios de prueba permitieron realizar dos ajustes que se mantuvieron en el resto de las entrevistas, tales como: la petición de que describieran su trayectoria académica y, en el caso de los académicos participantes en comisiones de evaluación, la solicitud de referir la forma de evaluar. Esta última adecuación, realizada a partir de la segunda entrevista, se extendió al resto de los informantes en la medida que era advertida su participación en cuerpos colegiados, sobre

todo en términos de identificar la evaluación deseable sobre su propia producción académica.

La estructura del guión se flexibilizó en algunos casos en la oportunidad de contribuir a la producción de información sobre procesos alternos de la evaluación del desempeño. Esta situación se consideró oportuna en tres entrevistas de las cuales 2 fueron ofrecidas por sociólogos y una por un biólogo. El valor testimonial de éstas se centró en el caso de un sociólogo-político (**FA/E7/S**), por su conocimiento en el sistema de evaluación nacional y sus reflexiones a partir de la experiencia concreta sobre el Sistema Nacional de Investigadores y su impacto en programas de evaluación docente. En otro caso fue sobre la valoración del trabajo docente al estilo de “cátedra” de un académico promovido y distinguido con máximos reconocimientos como el Premio Universidad Nacional en el área de docencia en ciencias sociales y como Profesor Emérito (**JB/E10/S**). En el caso de la información del biólogo (**EN/E9/B**), su atención giró en torno al proceso de organización interna de los departamentos en la Facultad de Ciencias y los grados de tensión con niveles de autoridad del establecimiento, información que sirvió en la articulación de las particularidades de organización docente a partir de las disciplinas duras, puras y aplicadas y del desarrollo de las actividades académicas en talleres y laboratorios. El resto de las entrevistas se ciñeron al guión en contenido, sin restringir la amplitud de las respuestas a las necesidades específicas del mismo.

Sobre estos factores de selección, se continuó con el programa inicial de recuperar la información de los entrevistados distinguiéndolos por las disciplinas en las que se desarrollan, a partir fundamentalmente del departamento al que pertenecen, aunque en ambas facultades fue posible observar que hay académicos que participan en distintos programas académicos de licenciatura como por ejemplo: los matemáticos de formación en materias que se imparten dentro de los planes de estudio tanto de física, biología, actuaría y ciencias de la computación en la Facultad de Ciencias, como parte de los contenidos básicos de cada carrera que ahí se concentran. En el caso de Ciencias Políticas, la confluencia fue de los sociólogos y los politólogos de formación en los programas de ciencia política, sociología y administración pública, como parte de los contenidos de

teoría social y política, historia y metodología que atraviesan a los tres programas. Las licenciaturas de Relaciones Internacionales y Ciencias de la Comunicación desarrollan con su propia planta docente (académicos formados en esas disciplinas), los contenidos de sus programas. Pérez Correa (2004) refiere esta interacción como parte del surgimiento de la Escuela de Ciencias Políticas y Sociales, en el que la base docente provenía de la Facultad de Derecho y de la Facultad de Filosofía y Letras, cuyas visiones influyeron en la conformación de las carreras de la futura escuela (p. XIV).

La distribución de académicos entrevistados fue la siguiente, a partir de su ubicación por adscripción dentro de las facultades: dos sociólogos adscritos al Centro de Estudios Sociológicos, dos sociólogo-políticos adscritos al Centro de Estudios Políticos, un abogado-politólogo adscrito al Centro de Estudios Políticos, un comunicólogo adscrito al Centro de Estudios de la Comunicación, un abogado-tecnólogo de la educación adscrito al Sistema Universidad Abierta, un administrador público y un internacionalista, que proporcionó información sobre la evaluación PRIDE, como miembro de la comisión en diferentes momentos, todos éstos en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. De la Facultad de Ciencias, se entrevistó a dos físicos adscritos al Departamento de Física, dos matemáticos adscritos al Departamento de Matemáticas y un biólogo adscrito al Departamento de Biología. Dos casos quedaron pendientes, en el propósito de incluir las entrevistas de un internacionalista y uno más de Comunicación. Cabe señalar, que de éstos, la última entrevista permitió integrar la percepción del internacionalista con la versión que interesaba sobre una comunicóloga miembro de la Comisión PRIDE en la FCPyS. De esta manera, de los 14 entrevistados, un matemático, el relacionista y el abogado-tecnólogo fueron relevantes en la aportación de información sobre el desarrollo del programa desde su experiencia como miembros de las Comisiones de Evaluación PRIDE (en los primeros dos casos) y como parte del diseño desde la participación académico-administrativa en la Dirección de Asuntos del Personal Académico (en el último caso), por lo que no fue necesario incluirlos como testimonios separados a la selección de los académicos entrevistados, como se pensó en el diseño metodológico original.

Los referentes empíricos en torno a la observación participante sirvieron para la articulación de las entrevistas. La posterior sistematización de la observación con el referente de las entrevistas, se recuperó también en el análisis, sobre todo como contraste frente a la información desarrollada en la Facultad de Ciencias.

Para el proceso de organización de la información de las entrevistas realizadas que permitieran el análisis de contenido, se segmentó la información por las preguntas que se observan en el anexo 1. Posteriormente, se organizó en cuadros de doble entrada la información concerniente a la trayectoria académica y el trabajo que cada profesor entrevistado refirió realizar (en los casos en los que no se refirieron esos datos, se acudió a las páginas web para identificar la descripción de los perfiles y establecer la homogeneidad necesaria para la matriz) Ver Anexo 2. Lo mismo se realizó con la información concerniente a la experiencia en el programa de estímulos, en donde se privilegió la percepción de la evaluación con relación a su experiencia en el PRIDE, como evaluados y/o evaluadores y su conocimiento sobre la forma en la que funciona la asignación de algún nivel dentro del programa. También se organizó la información a partir de las diferencias o similitudes sobre la forma de evaluar en relación con los cuerpos colegiados que la ejecutan, considerando que el programa alude a la definición de los criterios de calidad de la producción de los académicos por los cuerpos colegiados de cada entidad (Ver Anexo 3). Finalmente, se organizaron las opiniones sobre el programa en términos de su incidencia sobre el trabajo que realizan, enfatizando la orientación hacia la actividad conjunta de docencia-investigación que describe el programa como actividades centrales del personal académico susceptible de ser evaluado en los términos de sus convocatorias (Anexo 4).

El conjunto de la información recabada y organizada como se observa en el esquema de la trayectoria de investigación, remitió a precisar la información desarrollada del marco teórico y el referente contextual de la evaluación del desempeño en la UNAM, para asociar la información de los entrevistados con los procesos descritos en ellos. El análisis resultante se caracterizó (como se observa en el tercer capítulo de esta

investigación) con las categorías de análisis que finalmente quedaron referidas tanto en el capítulo 2, como en los puntos siguientes de este capítulo.

## **1.2 La naturaleza de la organización académica**

### *1.2.1 Unidad y diversidad en el sistema de educación superior*

El estudio de la educación superior y sus problemas actuales no pueden ser comprendidos al margen de una percepción de sistema. Esta noción en lo que concierne a una visión de sistema como un conglomerado de instituciones que prácticamente sólo comparten la actividad educativa del tercer nivel si bien resulta útil para caracterizar la situación de la educación superior en los estados nacionales, también ha sido un punto de partida de generalizaciones inflexibles en las que la ausencia de matices y distinciones en los análisis, considera que la toma de decisiones poco o nada impactan en el conjunto o en su defecto, impactan negativamente en su comprensión, porque no hay manera de comparar las formas en las que funcionan. Este tipo de visiones simplificadoras del sistema como un todo suficiente y deseable para poder tomar decisiones ha sido una constante en lo que se refiere al diseño de políticas educativas, pero también parte del problema para estudiar los alcances que pudieran tener los análisis sobre la puesta en marcha de algunas de ellas. No obstante, caben destacar los esfuerzos de coordinación en términos de la diferenciación que se observa en lo que concierne a conjuntar por subsistemas que orientan las políticas públicas.

En las últimas décadas, se puede observar un interés creciente sobre las formas en las que se divide y distribuye el trabajo en las instituciones de educación superior. Diversas disciplinas de las ciencias sociales, como la economía, la ciencia política y la sociología han desarrollado nuevos enfoques teóricos para comprender su naturaleza, y en ella, comprender o explicar el comportamiento de los individuos en acciones colectivas y organizadas como una forma de dar cuenta de las interacciones que permiten referir un todo. El desarrollo más significativo en este sentido ha sido sobre el grado de condicionamiento de los contextos institucionales –políticos, sociales, económicos- dentro

de los que actúan los individuos, en donde las organizaciones matizan sus diferencias, convirtiéndose en el factor más importante para entender el comportamiento de quienes intervienen en la organización (March y Olsen, 1997, p. 17).

Desde esta perspectiva, la acción colectiva desde donde se observa a la sociedad, se estructura en actividades cuyos cometidos divergen en la medida que se consignan intereses, valores y creencias que garantizan la cohesión sobre su hacer. En la medida en que se consolida un campo organizacional hay “una forma particular de ‘hacer las cosas’ y de interpretar el mundo” (March y Olsen, 1997, p. 22). Esta consolidación está asociada a una conducta de racionalidad limitada –en la medida de lo que los actores alcanzan a percibir de los procesos en los que están inmersos-, desde donde se preservan los intereses de la organización en el tiempo, produciendo una maduración de las organizaciones, que se manifiesta en distintos grados de institucionalización que define un ejercicio propio y normativamente intransferible a otros espacios, en tanto que “los actores operan con cierto nivel de racionalidad y autonomía respecto al marco institucional” (March y Olsen, 1997, p. 24).

La representación de los intereses de quienes intervienen en la organización, adquiere y requiere un marco de legitimidad en consideración con las transformaciones del entorno. En el caso de instituciones que han superado largos umbrales para garantizar su presencia en el sistema social, las relaciones que establece con el entorno pueden expresarse en una necesidad que bajo distintos esquemas de adaptación e integración, se constituyen como espacios centrales de los cambios. En el conjunto de las organizaciones sociales, las tareas que desempeñan las universidades en un sistema cada vez más amplio y diverso de la educación superior sobre distintos contextos, permiten observar estas características no sólo en el tránsito en el que se ven aparecer sus primeros centros en la sociedad medieval sino en sus transformaciones en la dinámica de las sociedades modernas.

En el seno de estos cambios, no es extraordinario reconocer que la organización de las universidades con el peso de la materia prima que transforma, el conocimiento, implique múltiples relaciones de poder que en lo general han sido planteadas como una

expresión periférica o a veces intromisiva de su lógica organizacional, desplazando el valor de la estructura de autoridad que produce por sí misma la organización del conocimiento y los intereses que se gestan en su interior, de manera colateral con el impacto que tienen hacia fuera. Esto no implica que los procesos de formación de un sistema de educación superior sean independientes de las formas de ser, hacer y pensar de cada sociedad, confirma en dado caso, como lo señalan March y Olsen (1997) la presencia de tensiones entre las instituciones y el entorno (p. 25), pues según se observa, se desarrollan formas de autoridad propias que desde el sistema social se expresan casi siempre como contradicciones.

Parte de las discusiones actuales sobre la educación superior en nuestro país hacen énfasis en procesos sociales que estandarizan y conducen a modelos hegemónicos de organización que parecen poner en entredicho la naturaleza particular de las instituciones y su relación con el entorno (Ibarra, 1993; Torres, 2001; Ordorika, 2006). En esta posición se encuentra la perspectiva en la que la organización de las instituciones por la relación con el Estado y el control que ejerce, se distingue fundamentalmente por la conducción de procesos bajo una racionalización de recursos que con frecuencia responden al cambio en los proyectos de desarrollo nacionales sobre los que se ponderan reestructuraciones políticas y económicas en las que subyacen los intereses de la dominación en un modelo que hace prevalecer las desigualdades sociales. En esta visión de la organización del Estado, los compromisos sociales dependen o se remiten a una insuficiencia de infraestructura productiva para garantizar el bienestar de todos, y que en el nivel de educación superior se expresa en un acceso restringido como parte de sus principales deficiencias.

La falta de oportunidades se enfatiza en la medida que las expectativas de desarrollo económico y social se producen en una división social del trabajo cada vez más tecnificada con requerimientos de habilidades y competencias afines a la industria que sostiene los sectores productivos. El impacto sobre las instituciones de educación superior, como espacios de profesionalización del trabajo en este contexto, hace voltear a sus procesos de gestión en la medida que intervienen entonces en el éxito de los

proyectos nacionales orientados a ese desarrollo. Las experiencias han sido en este sentido diversas para los Sistemas de Educación Superior nacionales, porque en origen, los cambios que en lo común se observan en las universidades de mayor tradición han tenido que ver con el tránsito de una posición privilegiada en la esfera cultural a una posición llena de exigencias por el mercado y las políticas públicas (Brunner, 2007a, p.14). El vínculo universidad-desarrollo sin embargo, se ha manifestado en diferentes niveles por las diferencias en los procesos de industrialización, en todos sin embargo han representado una alteración a la dinámica propia de los SES, porque han significado nuevas formas de control sobre sus instituciones.

En América Latina, las que parecen impactar más son las que se suscitan en la década de los ochenta del siglo XX por la reorientación de las políticas económicas que abarcan los cambios en la asignación presupuestal del Estado para alentar la modernización económica en medio de las crisis financieras de los setenta que empieza a experimentar el modelo intervencionista de desarrollo auspiciado por los sistemas políticos de la región. Se entiende que conducirse en las formas de actuar sobre los objetivos planteados desde el sistema social en términos de calidad, eficiencia y eficacia, en medio de una insuficiente asignación de recursos del producto nacional para cubrir las necesidades educativas del país, no es motivo menor para producir la tensión de un cambio que se vive frecuentemente a “regañadientes”. La tensión al interior entre la institución y sus participantes sin embargo, tiene como referente más cercano a la naturaleza de la organización académica sobre la construcción de la autonomía y de sus dinámicas internas para validar el conocimiento que producen y transmiten a las generaciones que forman.

En este proceso se gestan distintos sentidos de unidad y diversidad que giran en torno a los agrupamientos académicos caracterizados por la fragmentación profesional y la diferenciación disciplinaria en establecimientos que estructuran sobre jerarquías y niveles de autoridad una especie de “anarquía organizada” (Clark, 1983; Ordorika, 2004). En la que es difícil identificar una sola forma de organizar el trabajo en las instituciones.

Se suman a estas peculiaridades de organización, los vínculos que se construyen en un sistema en el que la base de la unidad radica en las diferencias. En el sistema nacional de educación superior, por ejemplo, estas diferencias se han incrementado y diversificado como respuesta a las políticas de desarrollo que auspició en la década de los setenta, un mayor acceso a la educación superior, que aceleró las necesidades de coordinación de las instituciones (Martínez, 2010). El crecimiento matricular se tradujo en una reorganización del funcionamiento de los principales centros educativos en dos sentidos: sobre su desempeño frente a la demanda y sobre la diversificación de un sistema a través de una nueva planeación en la que no sólo se incorporaron nuevos sectores a la educación superior, sino que redefinieron sus relaciones con la sociedad.

El fenómeno se expresó en distintos sistemas nacionales de educación superior, promoviendo posiciones de orden jerárquico entre las mismas instituciones en la medida de sus recursos para responder a los cambios, frente a procesos sociales que exigían entonces un mayor control sobre los recursos destinados al sistema, sobre todo en instituciones del sector público. El control de los recursos, ha sido visto como una forma de forzar la transformación de las prácticas institucionales de las IES, cuya consecuencia fundamental ha sido la disparidad en los resultados para cada institución. Al respecto, la introducción que realiza Vergara para la edición en español en March y Olsen (1997) señala que entre las exigencias del medio ambiente (entorno) y las rutinas de organizaciones complejas, la posibilidad de cambio es un proceso más lento que la simple adecuación de recursos organizacionales a nuevas circunstancias, requieren una “manera aceptada de hacer las cosas” (p.29).

El proceso de expansión matricular como se ha definido al crecimiento de estudiantes en las instituciones fungió como un detonador sobre la transformación de las instituciones en la medida que ya en la década de los sesenta se reflexionaba desde la CEPAL sobre las necesidades de una universidad moderna que respondiera al desarrollo (Brunner, 2007). En ese contexto sin embargo, la viabilidad de los proyectos de modernización se distanciaba frente a las condiciones de los propios recursos humanos, con frecuencia en proceso de formación y con niveles de gestión muy por debajo del

impulso que se requería y observaba en sistemas más desarrollados en la investigación y en los campos disciplinares. La dedicación parcial de los profesores a la actividad académica en las universidades, ponía de manifiesto una lenta conformación del profesional académico, incluso en IES que centralizaban en su momento la productividad académica desde la docencia y la investigación en el ámbito nacional. La UNAM por ejemplo, es una expresión de este comportamiento.

La expresión tradicional o moderna de la universidad refleja en sí misma una organización peculiar que articula a los individuos a partir de un conjunto de normas que intervienen en su comportamiento a partir de su hacer, por la forma en la que se gobierna. Esta conducta regulada tiene un significado en las “rutinas, procedimientos, convenciones, papeles, estrategias, formas organizativas y tecnologías” que distinguen March y Olsen (1997, p. 68) como parte de un sistema de atributos, “como las creencias, paradigmas, cultura y conocimiento”, regulados por un “debe ser” que por su parte Clark (1983) ubica predominantemente en la libertad de cátedra e investigación. La forma de organización específica de la universidad permite dar cuenta de la importancia de las reglas como una manifestación en la que confluyen, no de manera equitativa, la racionalidad del orden y la racionalidad limitada con la que operan los individuos al interior de cualquier organización en una línea de tiempo. Esta racionalidad limitada tiene que ver sobre todo con los insumos con los que cada integrante de la comunidad advierte y sobre la que actúa en su realidad, que es lo que hace la diferencia con otras organizaciones. Esta racionalidad puede ser más o menos compartida según “lo intrincado de las interacciones entre los actores o los acontecimientos individuales” (March y Olsen, 1997, p. 45).

Las relaciones que se desarrollan en torno al trabajo que desempeñan los académicos, demarca relaciones flexibles hacia el exterior y el interior, a veces poco distinguibles por las dimensiones del conjunto organizacional en donde el trabajo que se desempeña al interior (por los profesores y los investigadores) se estrecha con el ámbito profesional de otros institutos y sistemas nacionales de educación superior:

“Al ser tan problemáticas las fronteras de los sistemas, especialmente en la educación superior, tiene sentido enfocar la capacidad propia de los grupos bien

ubicados en el sistema para utilizar sectores del mismo en beneficio de sus propios fines, examinándolos sin mayor inquietud por su colocación a uno u otro lado de un lindero arbitrario” (Clark, 1983, p. 23).

Lo anterior se refleja con mayor claridad en dos ámbitos indisociables de la vida en la universidad (más que en otras instituciones de educación superior), a saber: las disciplinas y los establecimientos, en donde se genera el mapa en el que se correlacionan los grupos portadores de conocimiento. En este mapa, las universidades juegan un papel central que responde a su permanencia en el sistema de transmisión y producción de conocimiento, la concentración de investigación científica y tecnológica y su intervención o injerencia en la construcción del mismo sistema, mediante la agregación e integración de nuevas instituciones que no necesariamente funcionan en el conjunto de actividades de docencia e investigación, pero que articulan monopólicamente las universidades y otras IES.

En el conjunto de Instituciones de Educación Superior (IES) mexicanas las disposiciones de gestión hacia una educación de calidad frente a la insuficiencia de recursos se enfrenta de forma diversa aún en el caso de instituciones particulares y públicas que no desarrollan actividades de investigación, a propósito de la racionalidad limitada de la que se ha venido hablando. En algunas universidades de mayor concentración matricular y orientación a la investigación, la insuficiencia presupuestal para desarrollar sus actividades también ha promovido acciones que reflejan el grado de autonomía que históricamente se defiende en estos centros educativos.

Bajo este contexto, la jerarquización del sistema se asocia al marco de independencia de sus instituciones no sólo para enfrentar los problemas inherentes a una estructura masiva sino para establecer procedimientos “para modelar su ambiente inmediato de trabajo” (Clark, 1983, p. 19). Subyace en este proceso de asimilación, la necesidad de autonomía para definir intereses y establecer su hegemonía en su esfera de actividad sobre el conocimiento, más allá de un marco jurídico de garantía de sus procesos, sobre sus prácticas, valores y creencias en donde recae parte de su especificidad y distinción. En términos de su desempeño frente a una demanda social de educación, la organización desarrolla acciones vinculantes con el exterior al mismo tiempo que defiende

sus intereses de otros sistemas. Estas acciones dan cabida a la “demanda de autonomía institucional” que la organización académica sostiene desde su propia “trinchera” a través de la libertad de cátedra y de investigación. Esta perspectiva, que es la que fundamentalmente interesa a la presente investigación, no pierde vista sin embargo, la influencia política interna que se articula con la del exterior para definir cuestiones de identidad que define tendencias hacia la colegiabilidad, burocratización y racionalización en la educación superior que caracteriza la autonomía como una libertad frente al control (Brunner, 2007a; Martínez, 1992, 2004, 2010, 2011).

La referencia con el sistema produce diferentes matices sobre la universidad que con frecuencia se asocia con un espacio idealizado de saber. Contribuye en sus diferencias el sistema social y sus necesidades de conocimiento, sin que sea posible aseverar que la determina por completo. El carácter autónomo con el que se asocia la naturaleza de las universidades, remite a la noción de libertad negativa en la que la autonomía se ejerce no por su voluntad, sino por una serie de factores que permiten que la ejerza y que se refuerza en la medida que asume control sobre sus propios procesos (Levy, 1987). Esta capacidad es diferenciada entre una universidad y otra, aún dentro de un mismo sistema.

Las diferencias observables en un sistema sin embargo, no son suficientes para definirlo, depende también de los elementos sobre los que se construye un marco mínimo de identidad. Ambas, diferencias y similitudes conforman el sistema sobre el que las instituciones “desarrollan sus propios patrones de acción” (Clark, 1983, p. 19). Estos patrones de acción se llevan a cabo por una comunidad académica que jerarquiza sus intereses y los ordena en la institución de forma que adquieren la suficiente legitimidad para mantenerse en el sistema, es decir, se vuelven norma.

El disfrute de la autonomía para los académicos, por ejemplo, lleva necesariamente a reconocer en las universidades distintos niveles de su ejercicio en virtud de su organización, aunque en lo común sea parte de los valores que sostienen su hacer en distinción con otro tipo de trabajos. Los académicos en su estructura orgánica, juegan un papel sustancial, muchas veces determinando el grado de libertad que se tiene para a su vez “determinar la naturaleza de su trabajo”, pese a las restricciones generadas por los

finde de la institución. Esta libertad acotada, sin embargo, tiene una expresión singular en el marco de funcionamiento y de la organización de las universidades, creando y recreando una serie de interdependencias que en sus enlaces permiten una libertad de acción de los académicos desde sus disciplinas, en las que es posible observar formas particulares de ejercer la docencia, de desarrollar la investigación y de establecer vínculos con el exterior, porque en la construcción del conocimiento, en su estructura epistemológica, como refiere Becher (2001), "...no hay un método único de indagación, ningún procedimiento estándar de verificación ningún conjunto definitivo de conceptos que caracterice de manera exclusiva a cada disciplina en particular" (p. 67), por restringidas que se vuelvan algunas subdisciplinas en la comunicación de su conocimiento.

La especialización del conocimiento y la formación de disciplinas definen territorios en la universidad. El territorio de la disciplina no es sobre la educación, al menos como sucede en el sistema educativo básico, usualmente determinado por el proyecto de desarrollo que se articula desde las políticas de modernización (Meneses, 1998), sino sobre objetos de estudio que se reclaman como propios en la medida que desarrollan conocimiento. Estos territorios también se trazan en la profesionalización académica sobre estas disciplinas, porque produce sectores organizacionales grandes que pueden llevar a la formación de actores sociales poderosos, que se distinguen como gremios profesionales (Clark, 1983, p. 20), que realimentan el territorio de la disciplina, como sucede con frecuencia en el campo de la medicina, el derecho, la ingeniería y en las ciencias sociales (Becher, 2001).

El planteamiento en torno a la autonomía universitaria y dentro de ella, la autonomía que alcanzan los distintos niveles de su organización frente a los mecanismos que fortalecen la dirigencia exterior, no doblegan la capacidad de acción de sus miembros (ni los que se conjugan al interior de las organizaciones ni los que estas mismas configuran frente a las demás organizaciones), más bien los transforman, modelando nuevas dinámicas de interacción. Las diferencias entre la autonomía universitaria en términos de autogobierno institucional y la libertad académica que se estructura al interior de este

tipo de instituciones, “combinan unidades autónomas y autogeneradoras dentro de una única estructura administrativa” (Becher, 2001, p. 38).

El acercamiento a las prácticas en las instituciones de educación superior, más allá de la determinación estructural que suele significar que el quehacer de las IES incida en distintos ámbitos de la sociedad, es el elemento “internalista” que Clark (1983) propone para abordar el estudio de las IES. Esto resulta particularmente atractivo y útil en el caso mexicano, en el que su SES se encuentra en un proceso de reevaluación en medio de un largo proceso de reforma del Estado, desde la década de los setenta.

La posibilidad de observar estas prácticas autónomas remite a un método inductivo que anima a reconocer a la universidad como un espacio desde donde la acción colectiva tiene distintas manifestaciones según los ámbitos en los que se desarrolla y sobre los que se distinguen normas, límites y valores preestablecidos, frente a prácticas, usos, creencias y costumbres implícitas a la percepción del trabajo académico, determinante en el rumbo de la misma. La diferenciación es, en este sentido, una necesidad intelectual para reconocer las partes del sistema, sin pretender explicar el sistema en su conjunto (Rojas, 2007).

Clark (1983) segmenta estas diferencias y similitudes en cuatro conceptos: trabajo, creencias, autoridad y poder, diferenciadas en relación con las disciplinas y los establecimientos (como expresión de su organización). La organización del trabajo académico representado por este autor sugiere una delimitación óptima de conceptos que se puede contrastar con el objeto en estudio, fundamentalmente por los conceptos y categorías de análisis flexibles posibles por la recuperación de la base empírica de los estudios comparados (Rojas, 2007, p. 3).

La visión comparativa con la que Clark aborda el estudio de diversos SES del mundo, le da una autoridad significativa para esta investigación. En otro momento, la identificación del trabajo académico para reconocer el desempeño con respecto a la UNAM, no permitía advertir la trascendencia de las disciplinas y su distinción a través de los establecimientos, que tienen una manifestación más que espacial con respecto al SES de un país, pues sus diferencias adquieren una expresión atípica de las regularidades de

un sistema, que agrega a partir de las similitudes institucionales. Tal vez en este sentido, la propuesta del autor es reconsiderar el valor de las diferencias organizativas para signar en ellas la fuerza de las universidades representativas en cada país, como un elemento de su subsistencia/adaptación, frente a tendencias homogeneizadoras operadas por la administración educativa, que subsume a partir de intangibles nociones de la función social de la educación superior.

La expresión vertical y horizontal de estos dos elementos establece una relación matricial con las dimensiones en la medida que el conocimiento, el trabajo, las creencias, la autoridad y el poder, dan cuenta de cómo se manifiesta el desempeño de los académicos, como objeto de estudio, por encima de la expresión institucional que tendría un abordaje sobre la universidad. Desde esta perspectiva, partiendo de la actividad profesional del profesor universitario como productor de significados en el caso del concepto de trabajo y de éste en el conocimiento, las creencias y la autoridad y poder, que se configuran de manera distinta y diversa según los atributos de las disciplinas y los establecimientos.

### *1.2.2 Trabajo, creencias y valores como fuente de autoridad*

Las diferencias que conforman el sistema de educación superior tienen su origen en la creciente especialización del conocimiento y los grupos académicos a los que da lugar. Los grupos de naturaleza académica desarrollan una cultura en la que “se controla la técnica y el conocimiento avanzados” (Clark, 1983, p. 33). Este control define su especificidad en el manejo del conocimiento vía las dos técnicas del dominio académico: la investigación y la enseñanza (p. 34). Ambas tecnologías producen una constante reproducción del conocimiento que multiplica los campos de pensamiento hasta producir una mayor especialización que responde a una estructura social de conocimiento avanzado.

Este fenómeno se ha expresado típicamente en universidades de forma incorporada (en la docencia y la investigación), habitual y de manera más o menos independiente entre cada campo de conocimiento y disciplina (Clark, 1983, p. 37). Tal

estructura organizacional produce disparidad entre las disciplinas, tanto por el grado de importancia que adquieren en los ámbitos profesionales como por el trabajo académico que sobre ellas se realiza al interior de las instituciones de educación superior. Estos factores retan las posibles generalizaciones sobre las acciones de la universidad en situaciones de cambio, pues remiten a una organización dinámica en la que el conocimiento adquiere una mayor complejidad por los múltiples enfoques que se producen desde los grupos académicos.

Sobre el trabajo que se produce desde la disciplina subyace la diferenciación en la organización académica porque desde ella se generan las normas y reglas “que separan a los miembros de las culturas académicas distintas” (Becher, 2001, p. 21). Estas normas se advierten en las actividades de enseñanza e investigación, aunque sea común referir que la investigación es la acción que más reafirma el valor de la disciplina (p. 20), mientras que la docencia suele reafirmar la autoridad de la institución en términos de la sujeción a programas de estudio y de formación por disciplinas<sup>1</sup>. Al respecto, Clark (1983) señala: “La disciplina –no la institución- tiende a ser la fuerza dominante de la vida laboral de los académicos” (p. 58). Sin embargo, en los sistemas académicos de la educación superior “es más provechoso reconocer el entrecruzamiento [...]” entre disciplinas y establecimientos, en las que el trabajo docente no se ha distinguido por definirse desde las destrezas pedagógicas tanto como desde la pertenencia a un campo o disciplina (p. 59).

De la misma manera, cabe precisar que la organización académica no se simplifica en el hacer de una burocracia del conocimiento, aunque es claro que en la organización compleja de los sistemas de educación superior actuales se tienda a desarrollar un trabajo de este tipo en términos de los procesos que administran la docencia y la investigación con respecto a “los fines de la institución”, tal vez sea este uno de los elementos de mayor tensión en el trabajo académico, pues como en otras organizaciones, se expresa en una

---

<sup>1</sup> El mismo autor matiza el valor de la disciplina en un sentido académico, aunque en el estudio referido expresa con claridad su interés por describir la diferenciación que produce el valor de la disciplina desde las actividades de investigación más que en el de la enseñanza. Dado que esta investigación se concentra en espacios que conjugan ambas actividades, la naturaleza de las disciplinas será advertida en un marco de referencia estructural, en la organización del trabajo académico dentro de la universidad en cuestión.

jerarquización sobre la que se definen las funciones de los miembros. La división del trabajo académico tiene una naturaleza fragmentada que inercialmente fomenta la autonomía bajo distintos valores y creencias sobre los mismos procesos de especialización de las disciplinas, que hace que la cadena de jerarquización por función se relativice y con frecuencia se desconozca.

Aquí se suscita un elemento de consenso e identidad en las disciplinas -pese a la diferenciación y fragmentación implícita en el trabajo académico- que tiene que ver con la libertad de cátedra y de investigación sobre las que se desarrollan prácticas representativas y subculturas que se entrecruzan con las creencias de la institución en términos de la integración organizacional, las leyendas y luchas institucionales, así como la diferencia competitiva, sobre la que define su prestigio en el conglomerado de instituciones (Clark, 1983; Levy, 1987).

La expresión de este aspecto simbólico en el trabajo académico se vuelve particularmente importante en situaciones que lo ponen en cuestionamiento, en la habitualidad es poco frecuente que se manifieste. Radica aquí un elemento central para esta investigación, ya que con frecuencia la evaluación del desempeño académico se presenta como un factor que cuestiona las actividades y las mide sobre preceptos más o menos estructurados por la institución, naturalmente más expuesto a las necesidades del ambiente y en este sentido, más intrusivo sobre lo que los académicos definen como parte sustancial de su hacer.

En el ambiente de la evaluación, la tradición de la libertad de cátedra y de investigación como requisitos del trabajo académico, son un marco de referencia que se vuelve norma y defensa del exterior como lo definen March y Olsen (1997, p. 21). Las reglas y normas del campo de conocimiento y la disciplina son el límite de esa libertad que construyen los grupos en su actividad, es decir, sobre el que se reconoce la enseñanza y la investigación como procesos efectivos para preservar la organización. El aspecto normativo de la organización académica con frecuencia es motivo de una retórica que no advierte el reflejo sobre las actividades del propio académico, pero tampoco impide su capacidad de cohesión interna y de integración. En las teorías organizacionales más

tradicionales, este puede ser un elemento de debilidad institucional en la medida que forma parte de un imaginario que representa más los intereses de quien lo dice que los de la institución, restándole racionalidad y veracidad a su percepción de la realidad. En contraposición a esta consideración, las creencias del académico articulan una dinámica de preferencias compartidas sobre la que no sólo representan su hacer particular en la institución, sino que contribuyen a la legitimidad del conjunto (March y Olsen, 1997, p. 64).

Clark (1983) define estas percepciones en los académicos como tradiciones cognitivas sobre las que se segmentan las rutinas y costumbres de cada disciplina. La cultura disciplinar se forma por códigos de comportamiento que incluyen y excluyen en los grupos académicos a partir de distintos mecanismos como el lenguaje (especializado o en el discurso), la forma o estilo de articular el trabajo, el dominio de los temas de la disciplina y en general el conjunto de prácticas y significaciones que dan al académico distintos sentidos de pertenencia (Becher, 2001; González Casanova, 2005). En los espacios de educación superior, tal vez el más fuerte sentido de pertenencia es el que concierne a la docencia y en consecuencia, el de “ser profesor”.

En el marco de las acciones colectivas del académico, los valores y creencias forman un carácter sobre las disciplinas en el que es más o menos frecuente dar cuenta de la organización académica en los grupos o tribus que comparten formas de hacer y pensar. Becher (2001) abunda de manera importante sobre este carácter en términos de un ámbito poco explorado de la organización académica, en términos de “la vida privada” de los académicos y de la percepción de la actividad que desempeñan, fundamentalmente desde la producción y creación del conocimiento, desde la investigación. Sobre las formas de investigar y percibir la realidad en la que están inmersos, los académicos contribuyen al desarrollo de la ciencia, razón suficientemente fuerte para dar cuenta del valor que adquieren las creencias en sus prácticas regulares en los centros de investigación, sean o no universidades. En el caso de estas últimas, las actividades de investigación, docencia y servicio producen también subculturas, que para el caso de la cultura académica, significan una mayor separación frente a la ocupación profesional que se genera por el

poco aislamiento de académicos y estudiantes. En el caso de las asociaciones, sociedades científicas y academias, el aislamiento parece reafirmar la cultura disciplinar.

Sobre estas formas de hacer y concebir sus actividades, también se define el grado de autonomía posible por disciplinas. Este elemento se asocia directamente con el “modo en el que las creencias interpretan las tendencias y demandas externas y su funcionamiento como mediaciones entre el contexto social global y el sistema de educación superior” (Clark, 1983, p. 117). La forma en la que los académicos se relacionan con el entorno admite variaciones a partir de una ideología que incluso se manifiesta por campos de conocimiento, como agrupamiento más amplios del sistema de educación superior.

Como elementos de contraste que más adelante serán abordados en esta investigación, en las ciencias duras puras, por ejemplo, en el que el cuerpo de conocimiento está más definido como un campo universal, los físicos se posicionan jerárquicamente superiores al resto de las disciplinas de su campo. Esta creencia amplía su presencia en los contextos internacionales aunque con frecuencia el cuerpo de conocimiento sea monopolio de un grupo restringido y menos numeroso en el contexto mundial. Desde luego, intervienen más factores que la simple creencia, pero en lo que concierne a los accesos de esa disciplina, se trasfiere al exterior una representación social de grupo no numeroso con muchas exigencias intelectuales. Caso contrario tal vez, el que expresan las ciencias sociales, sobre las que se ha advertido una mayor injerencia del entorno y una mayor disposición a definir su presencia académica por los flujos masivos entre la disciplina y la profesión, adquiriendo con ello otro carácter de autonomía, posiblemente menor por la influencia que tienen del entorno (Clark, 1983; Becher, 2001). Este punto admitiría otros matices, en la medida que es más frecuente observar instituciones de educación superior en las que domina la figura del ‘profesor por horas’, que dan cuenta de otra forma académica de organizar el trabajo.

El significado de símbolos compartidos se extiende a un sistema de recompensas que se construye desde la misma organización académica. Involucra sentidos de prestigio, distinción y valoración de la comunidad, que contribuyen al fortalecimiento de la

disciplina y del establecimiento. Desde la perspectiva del establecimiento, la cultura conduce a la lealtad (Clark, 1983, p. 127), que con frecuencia puede entrar en tensión con el entorno y en ese sentido con la adaptabilidad, sin embargo, robustece la presencia de la institución en el conglomerado de instituciones. Las leyendas institucionales y el triunfalismo frente al exterior operan con frecuencia a favor de la institución, sobre todo en lo que concierne al flujo de recursos financieros. Parece más confiable invertir en una institución de prestigio que aventurarse en una que no lo tiene. Por otro lado, las instituciones de prestigio académico, también pueden tener una mayor autonomía de académicos y estudiantes que obstaculicen la generación de proyectos en un sentido u otro de inversión. Esto es aparentemente confirmable en universidades públicas longevas e identitarias en sistemas europeos o latinoamericanos con una fuerte tradición de “lucha social” (Ben David y Zloczower, 1966; Clark, 1983; Levy, 1995).

Otros símbolos de identidad del establecimiento están relacionados con la antigüedad académica signada por las instituciones como un valor de pertenencia y permanencia. Así como subculturas del estudiante, el profesor y el administrador.

En el primer caso, las creencias compartidas suelen ser más dispersas aunque en lo general se perciban en actitudes y valores frente a la institución en términos académicos, colegiales, vocacionales y de disidencia (Clark, 1983, p. 133). Los dos últimos merecen un trato especial porque son las figuras que parecen estar dominando el espacio académico en las instituciones de educación superior en México, aunque de momento sólo se haga una caracterización en términos de sus creencias más generales.

En la cultura académica, la figura del profesor ha experimentado una diversificación de su función en la medida de la expansión matricular que se experimentó a partir de la década de los setenta en la educación superior. En el caso de aquellos campos de conocimiento que experimentaron una mayor demanda profesional, los profesionales ampliaron su ámbito de participación, pasando de la investigación y la docencia, al profesional de orientación práctica y/o el consultor, produciendo a un tipo de académico cuya identidad ocupacional parece estar fuera del establecimiento. El ejemplo más representativo es el profesor contratado por horas, que establece un lazo difícil de

ignorar entre la disciplina y la profesión (Martínez, 1992), porque con frecuencia genera una riqueza de vida sobre el quehacer académico y que se puede observar en los procesos de formación académica del SES latinoamericano. Becher (2001) expresa esta relación como un espacio que estrecha o expande territorios en las disciplinas (p. 78).

El otro más bien dentro del establecimiento pero distante de la disciplina, es el administrador y/o funcionario. Este tipo de profesional de la administración participa de una cultura que los grupos académicos dedicados a la docencia y a la investigación ven como un segmento ajeno (Clark, 1983, p. 137), pero que suele participar en acciones que discuten sobre los problemas de la universidad, adquiriendo habilidades para enfrentar los problemas que la institución presenta, generalmente en contextos nacionales a través de, como refiere Lunsford “consejos administrativos” (citado por Clark, 1983, p. 136).

En la institución en estudio, este sector académico -que se desempeña en el lindero de la administración pública y su campo disciplinar- recrea el valor de la institución como su fuente de poder y juega por ello un papel sustancial en el diseño y orientación de la carrera académica, por lo que vale la pena indicar que sus características serán abordadas a lo largo de este escrito, como parte del trabajo académico que se desarrolla en materia de evaluación del desempeño, si acaso matizando que son académicos los que intervienen en el diseño de instrumentos, más que administradores o gestores externos.

### *1.2.3 Fragmentación, orientación y adaptación*

Las discusiones en y sobre los sistemas de educación superior han adquirido un nuevo auge en el contexto de la globalización. Entre ellas, parece haber un consenso en el que las instituciones educativas se enfrentan a retos cada vez más concretos en términos de su aportación hacia una sociedad del conocimiento en la que dominan flujos formales e informales de comunicación que han devenido en un interacción social distinguida por redes sociales extraterritoriales, incrementadas por el acelerado desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación. En el caso de los SES inmersos en economías emergentes, las instituciones educativas enfrentan retos sobre un cuestionamiento a las actividades que comúnmente venían desempeñando en la

transmisión del conocimiento, y un viraje que les exige jugar un papel más determinante en la creación y el descubrimiento orientado al desarrollo, es decir, a la investigación entendida como un quehacer estratégico (Albatch y Balan, 2007). En este proceso subyace la preocupación predominantemente política de establecer una vinculación más directa del quehacer de las universidades con las necesidades económicas y sociales, a partir de la definición del sistema por su función social.

En el diseño de políticas públicas de educación superior de estos países, dos visiones aparecen confrontadas para definir esa función: la que concierne al papel de las instituciones en “la acción de educar” y la que se define como inherente a una actividad sectorial, en la que la pertinencia es autorreferida por la docencia y la investigación que “demanda recursos y produce resultados” (Ratinoff, 1994, p. 15) sobre el conocimiento como un valor social.

El grado de injerencia de la evaluación de las últimas décadas sobre las actividades que desempeñan las IES se ha visto permeada por un discurso pedagógico (del acto de educar) que se ha vuelto una retórica descansada en los cambios para mejorar las condiciones sociales sin precisar su significado. La perspectiva sin embargo, da cuenta que el sistema educativo nacional por ejemplo, dista mucho de ofrecer lo que desde las burocracias internas de las instituciones y las burocracias nacionales se ha ofrecido. No obstante, tampoco es posible negar el desarrollo que ha tenido el sector en términos de afianzarse de procesos, procedimientos y marcos normativos para garantizar una mayor participación de sus miembros en la toma de decisiones para solucionar sus principales problemáticas, como resultado de un proceso de planeación en el que se va integrando el propio sistema de educación superior. Esto es seguramente lo que articula la expresión política interna y externa la organización de las universidades (Martínez, 1992; Brunner, 2007).

En el caso de las universidades, tanto en las públicas como las privadas, han tenido un tránsito diferenciado por la misma naturaleza de los SES, pese a la incidencia de prácticas estandarizadas que se suscriben a un cierto nivel de cohesión de las problemáticas que las atraviesa como sistema. Las competencias institucionales sin

embargo, se han definido por la capacidad de respuesta de cada organización y aquí es donde se manifiestan las diferencias que se encubren con la noción de problemáticas homogéneas que pasan por la estigmatización de la expansión de matrícula de los años setenta al bajo apoyo de fondos a la ciencia y la investigación, incluso en los mismos discursos académicos. En la región latinoamericana, este ha sido un factor de distracción para comprender cómo operan las universidades y cómo se desarrolla la transmisión y la producción del conocimiento. La puesta en marcha de mecanismos de evaluación para definir la calidad de los servicios educativos, ha sido en dado caso más un esfuerzo por reconocer la operación del sistema, mismo que por una serie de circunstancias históricas, creció y se desarrolló con una libertad inusitada bajo el auspicio del Estado (Levy, 1995).

La situación no sería tan conflictiva en medio de los ajustes estructurales, si el SES no generara un uso de recursos que, partiendo del discurso de la demanda educativa, pareciera no tener justificación cuando la cobertura de la población en edad de estar en el nivel educativo es del 2% en México (ANUIES, 2000). Esta forma de evaluar el sector, ha sido en la últimas décadas uno de los elementos de tensión principal con el quehacer académico, en la medida que hay tendencias dicotómicas de los valores de la universidad y las necesidades del gobierno sobre la educación. Así, mientras se incrementa por el lado de la política pública la necesidad de una planeación coordinada por la preocupación de los altos costos de la educación, la universidad valora una política orientada por las preferencias y expectativas de la comunidad universitaria (Levy, 1987, p. 35), en las que un mayor control sobre sus recursos laborales, académicos y económicos juega como elemento del sistema, aportando a la institución una mayor capacidad de autogobierno.

Para el caso que ocupa esta investigación, la evaluación del desempeño académico que se ha generado como una necesidad de política pública, encuentra en la UNAM un espacio de estudio en el que discutir la calidad educativa se acompaña de la necesidad de revalorar el trabajo académico de docencia e investigación y los elementos que permiten que esta evaluación se lleve a cabo.

La expresión de función social al interior de las Instituciones de Educación Superior (IES) ha adquirido una importancia mayor con la puesta en marcha de mecanismos e

instrumentos de evaluación externa e interna. En términos de Burton Clark (1983) esto podría significar un triunfo de las visiones simplificadoras que han estado presentes en la historia de los Sistemas de Educación Superior (SES), en la medida que la definición de fines en la educación superior “son representaciones pobres de la realidad e inadecuadas guías para dar cuenta del presente” (p. 48). En dado caso, señala el mismo autor, el problema radica en la desorientación de quienes conciben en abstracciones la organización del trabajo académico, como un servicio más de los sistemas sociales.

La tensión que provoca el concepto de función social en las universidades y su aparente necesidad de orientar el trabajo académico, radica principalmente en una dificultad para reconocer los distintos niveles de autoridad con los que opera la organización académica. La función social está estrechamente relacionada con las “voces de autoridad” que se reconocen tanto en las disciplinas como en los establecimientos, las que pueden ser múltiples y diversas dependiendo del sistema del que estemos hablando. La lectura de la función social en la educación superior se vuelve confusa insiste Clark (1983), en la medida que se busca simplificar o conducir el trabajo académico, mediante fórmulas integradoras que con frecuencia atentan con la naturaleza fragmentada de la organización del conocimiento y que entonces, no la reflejan.

Resulta particularmente inquietante, que la evaluación educativa en cualquiera de sus modalidades se vea permeada por esta búsqueda re-orientadora, que se diluye entre ‘la búsqueda por mejorar procesos’ o ‘la búsqueda por fomentar la productividad académica’, prescindiendo de los objetivos que operan los académicos con la organización del conocimiento. Por lo que se ha señalado hasta el momento, la necesidad de identificar cómo ha sido el desempeño académico tras la aplicación de estos mecanismos en un caso de comparación por campos de conocimiento y establecimientos, no deja de ser útil, tanto como para advertir las formas de evaluación más cercanas a la disciplinas y a los establecimientos, como elementos que dan cuenta de una organización del trabajo que preserva su autonomía bajo ciertas condiciones y se adapta a los cambios.

Algunas perspectivas institucionalistas, remiten a la búsqueda de cambio institucional como fenómeno externo en términos de intención. En March y Olsen (1997),

este tipo de cambios sobre las organizaciones, depende de su adaptación por consenso. Desde la noción que se ha abordado hasta el momento, “las instituciones desarrollan y redefinen sus metas al tiempo que toman decisiones y se adaptan a las presiones del entorno, por lo cual es posible que se pierda su intención inicial” (Hauschildt citado por March y Olsen, 1997, p. 127). Esta posibilidad está dada en el caso de las instituciones de educación superior por el grado de independencia que alcanzan algunas disciplinas en su interior. La autodefinición de sus objetivos tiende a un aislamiento que genera tensión con la intención del entorno, aunque también es posible observar que esta tensión sea moderada, en la medida que forman parte de los valores y creencias de la organización, porque se incluye en ellos la vocación de servicio. “La disparidad se da fundamentalmente en las velocidades de los cambios de las distintas partes de una estructura” (March y Olsen, 1997, p. 128) y se observa en el caso de las IES del SES mexicano en la capacidad de respuesta a “procesos de conmoción radical” que podría estar representado por la expansión matricular de la década de los setenta, en donde se observan mecanismos de control sobre el crecimiento de la matrícula no en esa década, sino una década después:

“Las conmociones radicales premeditadas pueden transformar la instituciones [...] pero los mismos factores de autonomía y estabilidad institucionales que posibilitan las estrategias de conmoción también las convierte en difíciles de implantar o controlar. Los cambios formales en la estructura se resisten o se corrompen, razón por la cual los esfuerzos por efectuar cambios radicales se frustran con frecuencia” (March y Olsen, 1997, p. 126).

Clark (1983) por su parte refiere esta posibilidad como un tropiezo del Estado frente al sistema académico, en la búsqueda por establecer un orden con resultados que más bien han sido contraproducentes (p. 201). La noción de “sistema flojamente acoplado” –identificada en realidad por Clark Kerr en 1978 en el marco de los estudios comparados de doce SES, en los que se incluyó el de México-, distingue al sistema de educación superior está asociada a esta perspectiva de integración del conglomerado de IES que existen en un país. Burton Clark sostiene que el paso más significativo ha sido la de establecer una coordinación del sistema (como en el caso de Suecia y Francia) a través de “una alta capacidad de planeación y un aparato estatal central bien integrado en un

pequeño sistema nacional” (p. 202), sin que esto signifique una integración fuerte que abarque la complejidad de esos sistemas.

En general, los incentivos de cambio que tienen un origen externo a la organización académica, con intención económica y/o política enfrentan importantes retos que dependen de la vinculación que se tiene con las oligarquías académicas. La constitución de estos grupos sobre las disciplinas, aumenta la diferenciación de los mismos vínculos. La alta diferenciación sin embargo es moldeable a las coordinaciones estatales, en la medida que los académicos tienden a optar “por un cuerpo amortiguador intermedio que sea comprensivo con las instituciones y sensible a sus necesidades para que los represente ante el gobierno” (Clark, 1983, p. 205), para el caso de sistemas nacionales organizados por el Estado, como ha sido el caso inglés por décadas (Martínez, 1992).

La integración y orientación de la actividad académica puede ser mejor comprendida desde los aspectos que intervienen en la evaluación de las instituciones y la forma en la que se organiza la actividad docente y de investigación desde las unidades básicas de organización en los niveles de autoridad del establecimiento, tema del apartado 1.3 de este capítulo. De momento, cabe señalar que las acciones simplificadoras de una organización compleja como resulta ser la organización académica, aparece matizada en una parte de nuestro sistema de educación superior por la apropiación de los mecanismos de evaluación académica. La administración de estos procesos adquiere formas institucionales muy concretas en la que se agregan actores e intereses a los grupos académicos, tales como: administradores, especialistas o expertos y desde luego marcos normativos que formalizan nuevos espacios de representación. La evaluación sobre el desempeño académico está llena de esos matices y forma parte de una estructura de integración que reta a la organización académica y a sus formas tradicionales de organización.

### 1.3 Evaluación y autoridad académica

En los SES lo más cercano a los fines es lo que tiene que ver con los propósitos en términos de lo que hacen las instituciones. La docencia, la investigación y el servicio a la comunidad, son una declaración de propósitos más o menos compartida de los ámbitos universitarios, lo que no suprime diferencias de una institución a otra. En esta declaración, el conglomerado de instituciones encuentra una organización distintiva en donde lo relevante gira en torno al conocimiento y “a los individuos que poseen los cuerpos de conocimiento” (Clark, p. 53).

Se han referido que los niveles de autoridad de la organización del trabajo sobre el conocimiento representan un conflicto en los procesos de evaluación, sin especificarse en qué radica la tensión. La evaluación del desempeño académico en específico tiene distintas expresiones que se multiplican a través de las diferencias relacionales entre las disciplinas y los establecimientos. En el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México, esta expresión tiene relevancia en la medida que su estructura compleja la convierte en un subsistema de educación superior por sí misma y ofrece un campo de estudio comparable con universidades de otros SES como el del Reino Unido, Estados Unidos o Alemania, por lo que es posible identificar patrones globales de autoridad. Estos patrones tienen que ver con el grado de maduración de las disciplinas y desde luego, con la forma en que se organiza el trabajo académico.

Las voces de autoridad que se presentan en este tipo de institución definen el control sobre el sistema porque sus distintos niveles han adquirido un prestigio que legitima la toma de decisiones desde adentro. Este factor se cruza con un factor central en el ejercicio de los propósitos de docencia e investigación, en términos de autonomía, porque tanto por la disciplina como por el establecimiento el grado de autoridad articula intereses de los académicos en aras de una mayor capacidad de acción sobre su esfera.

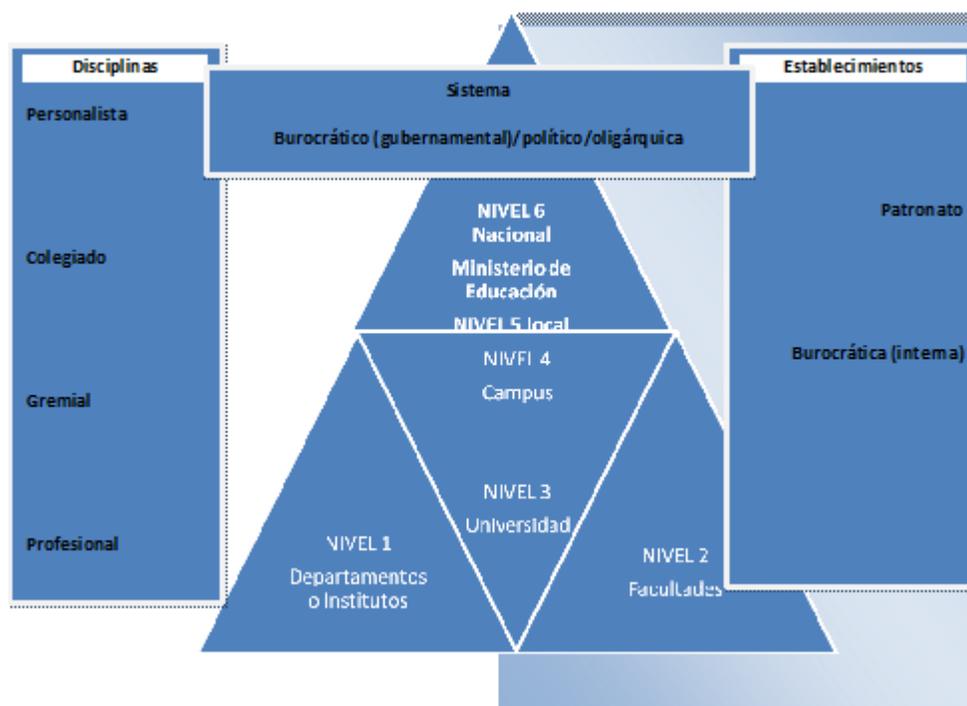
La estructura de autoridad puede o no controlar el grado de injerencia de una política de evaluación externa, que con frecuencia puede ser vista por los cuerpos académicos como un elemento de control y una amenaza a su esfera de actividad. Las

abstracciones sobre la función social de la universidad pueden ser una camisa de fuerza para el trabajo académico, lo mismo que la inserción de programas de estímulos a la productividad una conducción hacia el conocimiento “necesario”, cuando se percibe como recursos de compensación salarial. Pero este factor incide de manera distinta a las IES. En el caso de la universidad en cuestión, definir el impacto de la evaluación sobre el desempeño académico remite a su estructura de autoridad, porque ejerce este tipo de evaluación con mecanismos propios, pero con fines aparentemente difusos. El trabajo radica entonces en discernir cómo se encuentra estructurada la evaluación sobre el académico para acercarse al grado de injerencia, alcances y perspectivas.

Clark distingue seis niveles de autoridad para los sistemas complejos, cuya base son el departamento o instituto, las facultades, la universidad, el o los campus, el ministerio de educación estatal o local y por último el nacional (Ver esquema 1.1). Estos niveles se aprecian en el SES mexicano y de manera particular a la UNAM porque es una universidad nacional reconocida como el principal centro de educación superior y de investigación, y en ocasiones un ministerio de educación superior, que le ha permitido un alto control universitario sobre lo laboral, lo académico y lo económico de sus procesos (p. 26). Estas tres dimensiones son relevantes porque inciden de manera directa sobre su capacidad de planeación y en ella para evaluar sus propios procesos de organización y desempeño. Los cuestionamientos en torno al control gubernamental que se ejerce por el carácter público de su subsidio, tienen una relevancia menor para el tema en la medida que, es un factor por el que se genera una dependencia mutua en el que la universidad pública y la UNAM ha sido vigorosamente favorecida en términos de su control interno.

Desde la perspectiva de los niveles de autoridad, el esquema 1.1 permite considerar dos lecturas: una relacionada con las disciplinas y su organización y otra, sobre los establecimientos y su organización. El repaso de abajo-arriba y de arriba-abajo sobre el esquema busca identificar ambos espacios como los elementos de tensión interna en el que la evaluación del desempeño dimensiona un predominio de alguna de las dos expresiones de organización.

Esquema 1.1 Niveles de autoridad en algunos SES complejos



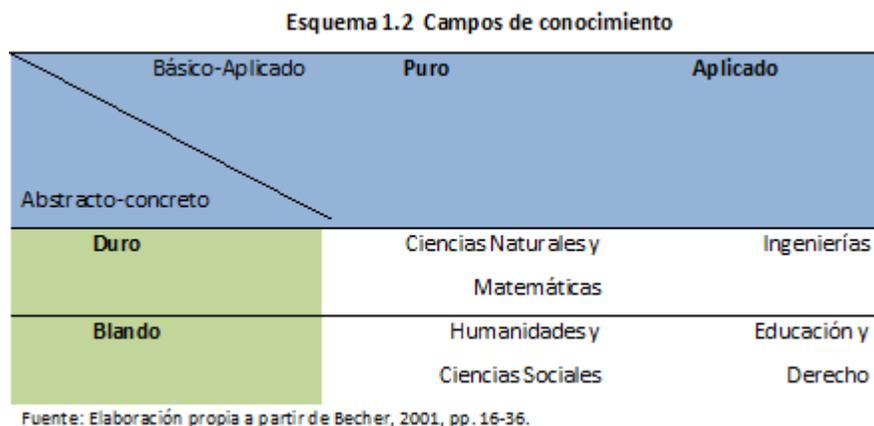
Fuente: Elaboración propia a partir de Clark (1983).

### 1.3.1 Evaluación desde la disciplina y sus valores

La organización académica expresada en la enseñanza y la producción del conocimiento entraña múltiples relaciones que para efectos de esta investigación se han ceñido a una díada que se articula de distintas formas a través de disciplinas y establecimientos dentro de las instituciones de educación superior. Se ha señalado también que estas relaciones generadas por una división de trabajo se desarrollan en grupos académicos portadores de conocimiento que accionan de conformidad a ciertos valores y creencias que dan forma a “rutinas, procedimientos, convenciones, papeles, estrategias, formas organizativas y tecnologías” (Peters, 2003, p. 51).

La división de trabajo que producen las actividades de docencia e investigación gira en torno a las disciplinas que estructuran campos de conocimiento, sobre estos se gestan patrones de autoridad diversos que establecen mecanismos de exclusión e inclusión que remiten a las formas de reconocimiento y validación de pertenencia a los grupos académicos. En el caso de establecimientos como las universidades, esta estructura suele ser amplia y variada porque incorpora varios campos de conocimiento, cuya agrupación

puede tener múltiples formas y estructuras pero que se pueden distinguir más fácilmente en las siguientes: ciencias duras-puras, blandas-puras, duras-aplicadas y blandas aplicadas. Esta estructura propuesta por Becher (2001) a partir de la noción de Kolb y Biglan, relaciona matricialmente lo abstracto y lo concreto con lo aplicado y básico, permite clasificar las disciplinas como se visualiza en el esquema 1.2.



Desde la perspectiva del esquema 1.1, los niveles de autoridad que se pueden advertir en la organización por disciplina, pueden ser representados por los campos de conocimiento, aunque es perceptible que las diferencias se incrementan aún en disciplinas de un mismo campo.

La clasificación de los campos de conocimiento en el mapa de relaciones que se gestan en la organización académica, define los territorios en los que se desempeñan los grupos. La naturaleza de estos territorios tiene fronteras que se estrechan o se amplían en función del dinamismo que adquieren las disciplinas. Este dinamismo depende de las acciones vinculantes que los grupos académicos establecen fundamentalmente a través de la investigación, que se convierte en la tecnología académica más preocupada por “encarnar los valores centrales de la disciplina” (Becher, 2001, p. 18), a partir de cuestiones epistemológicas sobre la que se fortalece el saber científico, tales como: el papel de la teoría, las técnicas especializadas y el alcance de sus generalizaciones, cualidades particularmente fuertes en la columna de las ciencias duras; o el grado de cuantificación o precisión de las técnicas y sus resultados aplicables, en el caso de las

disciplinas articuladas en campos aplicados. Estos pueden convertirse en los valores que se inculcan en las disciplinas desde la docencia, pese a que intervienen más factores relacionados con la decisión del profesor en el ejercicio de la libertad de cátedra, el valor de la disciplina también se estrecha o expande por el conocimiento que se trasmite a las generaciones que se forman.

Sobre esta base, la disciplina establece códigos simbólicos de pertinencia de la actividad académica en la disciplina, que a su vez produce reputación y recompensas que garantizan la pertenencia y permanencia dentro de los grupos, respaldando la naturaleza del trabajo que subyace en la organización. En el esquema de autoridad por disciplina se despliegan regímenes de gobierno que pueden ser personalistas, colegiales, gremiales y profesionales en distintos matices, dependiendo de la forma en la que se opera la producción del conocimiento y su transmisión. Este tipo de autoridad es la que se admite legítima en la evaluación de su actividad y es una referencia necesaria para que la autoridad del establecimiento pueda operar, sin trasgredir el desarrollo de las disciplinas.

En el ámbito académico de las universidades, estos regímenes están presentes de forma simultánea. El profesor ejerce con frecuencia un poder personalista sobre los aprendices y sobre el profesorado más joven. La fuente de autoridad está en la experiencia y en el 'dominio de los trucos' que se desarrollan en las disciplinas, llevado esto a la investigación. En los sistemas basados en la cátedra y de docencia e investigación avanzada (posgrado), el dominio personalista fomenta la libertad individual, creencia compartida en la actividad académica.

La autoridad colectiva o colegial es producto de un desarrollo de la autoridad personalista a causa de la especialización del conocimiento. El poder que ejerce es con frecuencia representativo en la evaluación por pares como una forma única de autoridad, pero en realidad convive con los otros regímenes. Su estructura jerárquica está más cercana a la coordinación de la universidad, porque se define por la decisión de una comunidad restringida sobre la que hay que generar acuerdos y consensos. Esta forma de autoridad refiere Clark, puede ser más operativa y en esa medida una premisa en los SES

(p. 167), porque se estructura en los primeros cuatro niveles que se ubican en el esquema 1.1, como una forma de autogobierno de la institución.

La forma gremial por otro lado, es una asociación definida por el territorio y conjuga la autoridad personalista y colegial, más cercana a la estructura burocrática y profesional. La estructura del gremio sin embargo es expresión de una comunidad sobre la actividad que se desempeña, es un tipo de autoridad que se distingue por lo ocupacional, por ejemplo: el ser profesor dentro de la estructura académica.

Por último, la autoridad profesional puede ser un régimen más distante de la organización académica, porque define las jerarquías en el entorno de las profesiones y las habilidades técnicas adquiridas. Es una forma de autoridad más cercana al establecimiento, aunque se conserva en el esquema de autoridad por disciplina.

La autoridad por la disciplina personalista y colegial tiene una relación más estrecha con los valores de los grupos académicos. Intervienen aquí elementos de la autoridad del establecimiento, pero destaca en el sentido que Becher (2001) observa sobre los aportes que tienen los académicos (investigadores) sobre la disciplina. El mérito se distiende entre la aportación al objeto de conocimiento de las disciplina, a la disciplina o a los grupos de ésta. El autor, considera sentidos distintos de la evaluación en la producción de conocimiento en virtud de los campos en donde los grupos de pares establecen el marco normativo por el cual se establecen estándares de producción y se evalúa el mérito y la reputación (p. 94).

Esto también parece ser más observable en los ámbitos de investigación que en los de docencia, en los que el prestigio está más determinado por los sistemas de cátedra o en la supervisión de las tesis de posgrado (Clark, 1983, p. 165). No obstante, si lo que una comunidad valora es el prestigio en la cátedra o en el número o calidad de formación de recursos, el sentido de evaluación desde las disciplinas se extiende necesariamente a la docencia.

### 1.3.2 *La evaluación desde los establecimientos y el sistema*

Como se ha advertido, las materias de conocimiento son la base primordial de la organización académica en una institución de educación superior. De estas materias se desprende una división de trabajo en la que los establecimientos constituyen elementos de análisis para comprender la organización académica y sus diferencias dentro de un sistema de educación superior.

Cuando se habla de *trabajo académico*, la división del mismo evoca a una organización especializada agrupada en disciplinas y establecimientos (Clark, p. 55). El carácter disciplinar es, a decir del propio Clark, la expresión más autónoma de la organización del trabajo académico, mientras que el establecimiento es la orientación de ese trabajo académico (p. 58), motivo por el cual se encuentra más vinculado con el carácter de la institución.

En el análisis comparado de los sistemas nacionales de educación superior, el caso mexicano no es la excepción en términos de la alta diferenciación institucional y aunque en el uso común se representen sus diferencias desde una perspectiva partisana entre lo público y lo privado, a partir de la distinción de las fuentes de financiamiento, desde la perspectiva de la organización del trabajo se ofrecen matices más útiles para el análisis. La atención sobre la forma institucional que adquiere la organización académica en este sentido, forma parte de la diferenciación del sistema.

El establecimiento es una unidad constitutiva de los sistemas nacionales y como tal adquiere formas complejas de organización dependiendo de los campos de conocimiento que concentre, cómo lo organice, en facultades, escuelas o colegios y el número de disciplinas de las que se esté hablando. Esto da elementos para identificar la proporción o el peso de una institución dentro del SES y permite distinguir grandes o pequeños establecimientos.

Desde la perspectiva de Clark, el grado de complejización de la estructura institucional es resultado del desarrollo y la estructuración de los campos de conocimiento. El funcionamiento de las facultades, departamentos o institutos no puede ser entendido entonces desde una mera función burocrática de la organización del

trabajo, sino que pasa por la forma en la que se concentran las disciplinas para establecer la diferenciación por secciones (o campos de conocimiento).

El planteamiento sobre la evaluación de disciplinas y evaluación de establecimientos no es más que un recurso metodológico para segmentar distintos niveles de la organización académica y su expresión frente a un sistema altamente diferenciado justamente por los resultados que produce el cruce de ambas dimensiones, razón por la cual no pueden estar separadas si se ha de comprender la organización del trabajo académico. La evaluación desde el establecimiento, se enuncia en este sentido, como un elemento de diferenciación de la institución con respecto a otras instituciones del mismo sistema, a partir de los elementos de autoridad que permiten su estructuración.

La administración de los recursos de una universidad forma parte central del argumento de la evaluación ejercida por el establecimiento y puede representarse en el sentido de una autoridad supervisora y una jerarquía formal burocrática (como parte constitutiva) que se manifiesta explícitamente en puestos y oficinas que buscan coordinar las tareas académicas. Esta expresión de la organización académica es la que se observa como “la antítesis del dominio personalista y colegiado” de las disciplinas (Clark, 1983, p. 175).

La supervisión y la autoridad burocrática son elementos de diferenciación en los sistemas de educación superior. La expresión burocrática de la organización, sin embargo, lleva con frecuencia a signar la organización académica como tal, cuando en realidad, como se ha de insistir, es una organización *académica* que en la división del trabajo produce también mecanismos para administrar sus recursos. En el caso de la UNAM, con un alto nivel organizacional, la autoridad burocrática se presenta en distintas modalidades, pero funciona más en el nivel institucional que en el del sistema, en virtud del prestigio y lugar que ocupa en él. Incide en esta modalidad el hecho de que en algún momento haya fungido como ministerio de educación superior (Levy, 1987; Martínez, 1992).

Sobre estas consideraciones se han desarrollado cuestionamientos a la autonomía de la universidad, principalmente en el sentido del grado de control burocrático que se

ejerce sobre la vida académica. No obstante, en las diferencias que se observan en el SES mexicano, la Universidad Nacional Autónoma de México ha construido desde adentro los elementos de control sobre su organización, operando y equilibrando la tensión entre la evaluación que establece el establecimiento en términos de hacer prevalecer su prestigio frente al SES y lo que requiere en términos institucionales frente a la evaluación que se lleva a cabo desde las disciplinas y sus peculiares formas de concebir el desarrollo del conocimiento, en donde se conforman tribus y grupos académicos que validan la transmisión y la producción del conocimiento.

Esto permite reconocer que la definición de quiénes son los burócratas en la universidad, podría ser mejor definido por la institución que por el sistema, desde donde se podría pensar que agentes externos a la institución (que no al sistema) llevan a cabo las tareas administrativas, de las que típicamente el académico promedio no está interesado en ejercer. Para el caso de la organización de la UNAM, esto también admite matices entre escuelas y facultades, institutos y centros, en parte por el desarrollo mismo de las disciplinas y sus ámbitos profesionales. Si se considera por ejemplo que la administración pública ha sido un destino laboral importante para egresados de la universidad pública en México, el grado de influencia puede ser mayor, sin que necesariamente represente que la incorporación a la burocracia institucional sea una imposición del control gubernamental, porque finalmente entra a una institución con reglas y normas propias y el límite de acceso de los agentes externos los define la misma organización académica y el sistema de méritos con los que opera, como lo relacionado con el prestigio académico que se distingue desde las disciplinas o los campos de conocimiento de la universidad.

Ahora bien, no se puede ignorar bajo estos elementos una tendencia burocratizadora en la organización académica. La más consistente podría ser la que se “predica” en términos de la función de la universidad y que se extiende o vincula con la autoridad del sistema en términos de la función educativa.

Así como la organización académica desde las disciplinas genera una alta fragmentación en la división de trabajo, la visión de unidad en la institución tiende a la integración. La fragmentación se refleja en la actividad académica desde las disciplinas por

una definición de límites del campo de conocimiento para establecer su diferencia con otros campos y disciplinas, mientras que la expresión integradora del establecimiento define límites en función de la organización interna y del sistema. Esto produce una tensión en la organización académica y se puede distinguir en distintos momentos y circunstancias por la fuerza que adquiere una u otra.

La evaluación académica por ejemplo, es un elemento de tensión. En donde el centro de discusión gira en torno a la medición del desempeño académico desde lo que las disciplinas esperan del académico y lo que la institución espera del mismo. La medición del desempeño académico que parece estar en boga al interior de las IES y la búsqueda por evaluar ese desempeño, expone dos perspectivas sobre el trabajo académico. Cuando se dimensiona desde el establecimiento, puede asociarse a los criterios de reclutamiento y de la asignación de tareas para cumplir con los fines de la institución.

El término evaluación adquiere aquí un lugar relevante porque se asocia con una búsqueda particular del establecimiento, a partir de las creencias y la autoridad. En lo siguiente, parece oportuno reconocer que este concepto juega un papel articulador de principios fundamentalmente construido por la *autoridad del sistema*, lo que a decir de Clark, se vuelca en los objetivos y fines según su función.

## **1.4 Evaluación del desempeño y organización académica**

### *1.4.1 La relación trabajo y desempeño académico*

La evaluación es observada como un ejercicio unilateral que recae sobre el individuo en términos de su eficiencia frente a un interés colectivizado y jerarquizado en el que se consigna una calificación de sus habilidades y resultados.

La calificación desde esta perspectiva guarda una relación estrecha con las escalas que se establecen para determinar un grado de aprobación o reprobación sobre la función de los distintos ámbitos colectivos, una forma de rendición de cuentas sobre lo que se hace en términos de los compromisos adquiridos de jure o de facto. Desde esta

perspectiva, la evaluación desde el establecimiento, como se ha advertido, es más susceptible a la influencia del sistema.

En la UNAM, esta influencia se da desde los mismos ejercicios de planeación educativa en el diseño de políticas públicas desde la década de los sesenta. Como un mecanismo de definición de los marcos de acción de las instituciones -sobre todo las de carácter social- frente a la expansión del SES, los funcionarios de la universidad *miran* al sistema para ejercer una mayor supervisión de sus recursos humanos, técnicos y financieros. En el contexto de las IES nacionales de carácter público, esta perspectiva se ha acentuado conforme las transformaciones del Estado han exigido un mayor control sobre esos recursos que le representan un gasto público que justificar en términos de la administración gubernamental del desarrollo nacional.

La evaluación como un mecanismo de planeación estratégica que incide en la mejora del funcionamiento de estas instituciones se encuentra con frecuencia velada por una serie de prescripciones tendientes a signarla como un proceso estandarizado que se pone en marcha (o implementa) como un factor externo que las universidades desconocen y al cual parece, deben supeditarse a costa de su autonomía institucional y académica.

En el surgimiento de los esquemas de evaluación al desempeño académico en las instituciones de educación superior, estas prescripciones se manifiestan en la necesidad de caracterizar el trabajo académico como aquel que sostiene las tareas sustantivas de la institución, por las que el académico se convierte en el actor principal del sistema y en el sujeto a y del trabajo colectivo que genéricamente se observa en la docencia y la investigación, a la que se agregan las actividades de difusión y extensión de la cultura. Frente a estas actividades, la evaluación del trabajo académico está relacionada con la valoración de lo que las instituciones plantean como su quehacer sustantivo, como el *ejercicio* de la docencia y la investigación que requiere para dar cuenta de su función. La evaluación del desempeño remite a una valoración sobre la forma en que se realizan esos quehaceres, en la que es posible observar una orientación articulada por la institución en los entrecruzamientos propios de la división del trabajo que se produce en las disciplinas y

los establecimientos, que se modifican en el tiempo conforme a la maduración de la propia institución. Por lo que habrá que reconocer que ambos esquemas de valoración, sobre el trabajo y el desempeño, se modifican en términos del desarrollo de las instituciones de educación superior y de sus respectivos sistemas.

La organización académica permite observar esa división del trabajo como una acción que define posiciones y responsabilidades específicas (Clark, 1983, p. 55). La división de trabajo se expresa en el Esquema 1.1 con los niveles y secciones que reflejan su complejidad interna y externa, y en donde se reflejan el conjunto de jerarquías que se desarrollan en ella. El resultado es un trabajo de una profesión fragmentada que la distingue de otro quehacer profesional, menos por la posibilidad de que una misma persona realice distintas actividades, que por la heterogeneidad que se produce en la figura de la profesión académica acotada por las disciplinas y los establecimientos, pero también por el cambio de su posición en respuesta a las necesidades internas, como lo señala Schwartzman (1988) al referir la aparición del profesional académico que integra docencia e investigación en sistemas de educación superior latinoamericanos:

“Las presiones combinadas [...] sobre las universidades tradicionales, que sufrían al mismo tiempo un proceso general de masificación, llevó al surgimiento de un nuevo actor que antes no existía, o sea, un cuerpo profesores universitarios profesionales, que no tiene ni las características de los profesores antiguos, profesionales liberales enseñando en tiempo parcial, ni la formación y las posibilidades de carrera propias de profesores -investigadores. El surgimiento de este nuevo grupo responde, en parte, al crecimiento mismo de la educación superior, que pasó a necesitar de más maestros; fue, en parte, una forma de compensar por el desempleo creciente de los diplomados, que pudieron de esta forma permanecer en el sistema universitario después de terminar sus cursos; y fue facilitado, finalmente, por la presión de los académicos por la introducción de los sistemas de tiempo integral y la eliminación del antiguo sistema de cátedra. Estas transformaciones se han dado en ritmos distintos en diferentes países y sectores. En las universidades públicas en Brasil, en porcentaje de maestros en las universidades con dedicación de tiempo integral a llegado a más del 75%; en otros países, no ha pasado del 30%, como en Colombia, México o en el sector privado en Brasil. En todos los dos casos, los maestros de tercer grado se aproximan más de los del según grado que de los profesores-investigadores de las universidades o sectores adonde la integración entre investigación y enseñanza se ha efectivamente desarrollado” (Décimo párrafo).

Desde esta perspectiva, los procesos de evaluación sobre el trabajo tienden a valorar las actividades de quienes participan en ella desde los marcos normativos de las instituciones en tanto cumplimiento de obligaciones y ejercicio de los derechos en relación con sus fines (ANUIES, 2000), a la que se suman, las dinámicas de control de recursos internos en las que se modifican las formas de trabajo y se exigen nuevos esquemas de valoración, para definir los cambios en las trayectorias de la misma profesión académica. Esto se relaciona finalmente con el nivel de autoridad de las políticas educativas que representan los intereses sociales sobre la educación superior, aunque los cambios operados desde aquí se observan más lentos con respecto a lo que se suscita al interior en términos de cómo se acomodan las disciplinas en los establecimientos, en donde se pueden ir agregando especialidades que atienden la necesidad externa en cuanto a espacios de formación y profesionalización, en el marco de interés de los territorios disciplinares, que a decir de Clark (1983) se expanden y contraen con más frecuencia de la que se cree como resultado de la autoridad que tienen las disciplinas más consolidadas en un establecimiento determinado.

La diversificación del trabajo trae consigo diferentes formas de evaluar el desempeño y la evaluación del desempeño la modela el trabajo colectivo que definen las disciplinas y su organización por establecimientos. Los criterios de evaluación desde las disciplinas se signan por los atributos que distinguen, sobre la noción de especialidad e identidad, “diferentes organizaciones de la actividad laboral” (Becher, 2001, p. 69), que se forman en los establecimientos. La validez de estos criterios de valoración sólo pueden darse entre quienes trabajan los mismos temas, problemas similares o que pueden obtener resultados del mismo nivel de calidad (p. 89).

La aparición de la evaluación de pares, surge en un marco más amplio de la autoridad de las disciplinas, se ciñe al esquema de valoración de la actividad laboral, por los que investigan, por los que hacen docencia. En el orden de la jerarquía de las disciplinas sobre los establecimientos, la evaluación académica desde la disciplina, permite que los miembros de una comunidad más amplia, tal vez del campo de conocimiento, establezca estándares y evalúe el mérito y la reputación (p. 94).

La referencia de la evaluación del desempeño por mérito y reputación, introduce aquí al esquema de valoración de las creencias que sostienen el trabajo académico para medir el desempeño de una comunidad académica determinada.

#### *1.4.2 Valores y creencias en la evaluación del desempeño*

Las jerarquías que produce la organización académica se manifiestan en todos los niveles del sistema de educación superior. Las que se observan en el conjunto de las instituciones son las que conciernen al prestigio de unas sobre otras y se manifiesta de distintas formas por el tipo de instituciones que se forman en el sistema para responder las necesidades de educación superior, como el sector de universidades, centros, institutos y escuelas, cuya representatividad varía en función de su selectividad, recursos financieros, accesos al mercado ocupacional y “oportunidades vitales en general” (Clark, 1983, p. 278).

Por lo que toca al interior, las instituciones también desarrollan jerarquías en las estructuras de trabajo. Estas jerarquías se dimensionan en la legitimidad de las posiciones de los contenidos del conocimiento y de las exigencias que se plantean desde la docencia, la investigación y servicio (p. 280). La legitimidad de los quehaceres académicos está asociado a lo que es aceptable y necesario para el desarrollo de las disciplinas y los establecimientos. Esta legitimidad es definida por los grupos académicos desde su interés natural de preservación, y también de su identidad y tradición dentro de los establecimientos y de su relación con ellos.

La valoración del desempeño desde los niveles y secciones de la organización, ya representa un problema mayor para acercarse a una definición de proceso, sin embargo se ajusta y se vuelve observable en el cuadrante en el que se presenta. Como se ha analizado en esta investigación, las motivaciones de esta evaluación varían en el tiempo y desarrollo de cada institución, aunque es posible identificar algunas tendencias que remiten a los valores y creencias que se producen tanto en la particularidad del trabajo, como en el que se especifica por disciplinas y establecimientos.

Por lo que toca al trabajo, la evaluación del desempeño tiene su contenido simbólico en el compromiso y responsabilidad de los integrantes frente a la libertad académica que las distingue. Así, en lo que concierne a la docencia, la distinción del “profesor” como mentor de las generaciones futuras, se consolida en la imagen del catedrático que se distingue en la alta estima que desarrolla por su disciplina y la confianza en que la transmisión que hace de ella sostiene parte del sistema al que pertenece. Para el “investigador”, no basta la estima a la disciplina, sino el impacto que logra en la producción de conocimiento de una especialidad o un campo de conocimiento.

La evaluación del impacto sobre la transmisión o la producción del conocimiento, produce el reconocimiento individual o colectivo que está asociada en ambos casos en la expansión de los territorios de los grupos académicos y está no depende sólo de productos tangibles, como la formación de cátedras o publicaciones. Para el investigador “mientras que la publicación constituye el criterio formal y explícito para el reconocimiento, hay, aquí, como en cualquier otra parte, una dimensión tácita e informal que también debe ser tomada en cuenta. Por importante que sea la calidad, no sólo cuenta lo que escribimos, sino también quiénes somos y de dónde venimos” (Becher, 2001, p. 80). El autor hace alusión a la condición de prestigio que tienen las instituciones para mejorar la percepción sobre la producción de una persona, y el prestigio suele ser una condición de evolución en la que los académicos sugieren una consolidación de sus propias tareas.

Los distintos mecanismos de control de calidad que operan en la organización académica para la obtención de prestigio y reconocimiento, también tiene su parte de construcción simbólica en los mitos institucionales, que como ya se señaló, sugieren legitimidad frente a la preservación institucional en medio de exigencias del sistema social. Las universidades que surgen en el sufijo de la “lucha social” se apropian de estas creencias para propiciar su desarrollo y supremacía.

Sobre estas consideraciones, la profesión académica que integra docencia e investigación, conforma una fuente más ambigua en la cultura de la organización académica (Clark, 1983, p. 138) y más difícil de evaluar en el esquema de desempeño. A

decir de este autor, son quienes reclaman como tal, la libertad de investigación y enseñanza, para enfatizar la autonomía personal y el autogobierno colegiado (p. 138). La afinidad de los académicos por esta idea, forma una suerte de doctrina útil para cohesionar a los académicos que en lo común trabajan en medio de una fuerte fragmentación profesional,

“Como resultado de la obsesión por la libertad individual y grupal, se fortalece la afirmación normativa de los derechos individuales. Los académicos de todo el mundo piensan que tienen el derecho de criticarse mutuamente y de criticar las acciones de otros sujetos, incluyendo las autoridades gubernamentales. Ostentan, en efecto, derechos de propiedad sobre sus ideas y formulaciones, apoyándose en un conjunto de prohibiciones aceptadas y en recompensas tales como el reconocimiento de su creatividad” (p. 143).

Por encima de lo que se supone un derecho natural, Becher (2001) sostiene que el derecho de opinar sobre el trabajo de los demás, es débilmente ejercido en la práctica. El juicio de los pares colegiados o no, es motivo de reclamos entre la comunidad académica. Estos reclamos se recrudecen cuando la valoración se hace con fines de asignación de recursos. Los investigadores lo experimentan tempranamente cuando concursan por subsidios para realizar la investigación. Los académicos lo experimentan en esquemas de merit pay o de programas de estímulos a la productividad que han proliferado en los sistemas de educación superior para alentar estándares de calidad institucional.

Los reclamos expresan parte de las creencias sobre la evaluación y forma algunas tendencias que se identifican con frecuencia al momento de estudiarla. Uno muy frecuente es el que tiene que ver con el mérito que se gana en la academia y que no necesariamente se preserva como consecuencia del trabajo permanente, sino que se vuelve un prestigio estático que termina favoreciendo a unos cuantos miembros. Otro es el que tiene que ver con la validez y confiabilidad de la evaluación imparcial, y otro más, relacionado con la falibilidad del juicio humano. Definir la autoridad de algunos académicos sobre otros, es parte de las complicaciones tácitas de la evaluación del desempeño.

Sobre las dificultades operativas, la evaluación del desempeño de otro, está el valor de los aportes que se hacen desde el trabajo que se realiza. Entra aquí la noción de calidad de los productos que se logran con el trabajo académico, para la comunidad

académica y específicamente para quienes evalúan con la legitimidad del prestigio y el mérito. En general se puede sugerir que en algunas disciplinas, es más confiable la evaluación del desempeño por la calidad de lo que se produce, tanto porque las líneas de conocimiento son más acotadas o porque la autoridad evaluadora logra un reconocimiento suficiente para validar el juicio; pero también se observa como tendencia, que las posibilidades de evaluación sobre la originalidad de la producción es más remota frente a disciplinas con múltiples líneas de trabajo o cuando el control de calidad externo (como el que desempeñan las editoriales para publicar o difundir conocimiento), se vuelven laxas en el ánimo de productividad en las que se mueven, promoviendo la evaluación del desempeño por la cantidad de productos, que por la calidad de productos.

Para concluir este capítulo, resulta pertinente resaltar que la evaluación del desempeño juega un papel fundamental en la conformación de valores de la organización académica, no es una expresión novedosa en las instituciones de educación superior, en tanto ejercicio de regulación interno. Es necesario volver la vista entonces a la presencia de la evaluación como un fenómeno intrínseco al desarrollo de la organización académica que se menciona en esta investigación, para comprender los matices que adquieren los programas de evaluación de desempeño que se analizan y que operan con cierta regularidad en las instituciones de nuestro tiempo y nuestro contexto. Frente a las complicaciones señaladas, se considera que la importancia de la evaluación del desempeño traza una historia diferente de los académicos que habrá que observar como parte de un proceso que atraviesa a los sistemas de educación superior.

## CAPÍTULO 2. LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO A TRAVÉS DE PROGRAMAS DE ESTÍMULOS EN LA UNAM

El tema de la evaluación se ha vuelto central en los análisis sobre educación superior de la última década. Los abordajes recientes insisten en advertirla como un mecanismo de orientación institucional mediante el cual se busca mejorar la organización de los recursos humanos, técnicos y financieros con los que se cuentan. Desde el ámbito de la planeación del sistema y de los esfuerzos de coordinación desde la política, la evaluación tiene por objeto “influir en las decisiones de mejora de las organizaciones” (ANUIES, 2000, p. 10). Este objetivo se encuentra estrechamente ligado a una expectativa sobre la educación superior como motor de desarrollo social que “[proporciona] a los mexicanos los elementos para su desarrollo integral y [forma] científicos, humanistas y profesionales cultos, en todas las áreas del saber, portadores de conocimiento de vanguardia y comprometidos con las necesidades del país” (Rubio, 2006, 51).

Esta visión de la educación superior desde la política educativa -que se refuerza con la formulación de programas nacionales de desarrollo y sectoriales-, se encuentra formulado ya sobre una base significativa de acciones de planeación y coordinación de las IES desde décadas anteriores. Julio Rubio (2006), destaca que el objetivo estratégico de esta política educativa sobre el sistema es lograr “el impulso del federalismo educativo, la planeación, la coordinación, la integración, la gestión del sistema y sus instituciones, y la participación social [para contar con un] sistema de educación abierto, flexible y de buena calidad” (p. 51). Esta necesidad sin embargo, ha enfrentado distintos retos frente a la visión de un sistema de instituciones de educación superior que se caracterizan por una amplia diversificación y fragmentación interna para desarrollar sus actividades, mostrando una naturaleza sino adversa al entorno social, por lo menos tendiente a resguardar los resultados de la educación superior en sus actores y procesos en una suerte de confirmación de su propia autonomía, en donde los académicos se desvanecen en instituciones que a decir de Grediaga (2000):

“Parecen más una asociación de asociaciones, comunidades y grupos de interés, que se distribuyen las tareas y responsabilidades de las IES. Por tanto, su

forma de vinculación social puede caracterizarse más como interdependencia funcional para alcanzar ciertos fines, que como identidad comunitaria pues, incluso en términos éticos y políticos, esta profesión representa un campo dividido o arena de conflicto en la que operan distintos valores, criterios de prestigio, ideas de universidad y formas de reconocimiento en competencia” (p. 18-19).

No obstante, en la perspectiva recuperada de Clark (1983) y Becher (2001), la interacción que se suscita en el marco de la organización académica y de los mismos campos disciplinarios es posible distinguir en estas “asociaciones” elementos identitarios, que marcan las fronteras del quehacer por disciplina y establecen interacciones en la diversidad de sus tareas no necesariamente acopladas (Kerr, 1977).

Destaca en ambas interpretaciones, la tensión que se produce en el sistema en lo que concierne a su acción educativa, lo que se espera de la educación superior y lo que la educación superior ofrece y puede ofrecer en un contexto determinado. La puesta en marcha de políticas públicas encaminadas a garantizar la educación necesaria y deseable de la actualidad, en este sentido, se enfrenta en el mismo ámbito educativo con lo que las instituciones pueden ofrecer a partir de sus dinámicas internas, razón por la cual no es sencillo establecer el impacto de los mecanismos de planeación y evaluación bajo la simple orientación del entorno. Las observaciones sobre la evaluación y sus resultados suelen ser parciales en la medida de las diferencias, aunque haya esfuerzos importantes por advertir las regularidades de este proceso.

Desde esta perspectiva, el SES mexicano ha pasado por distintos momentos de desarrollo de la evaluación en los que se distingue la creación de mecanismos para evaluar el desempeño académico como un elemento intermedio entre la evaluación de los planes y programas –en términos de las necesidades educativas de un proyecto de desarrollo- y la misma evaluación institucional. Este orden particular responde a un proceso de maduración de la organización académica de la que se ha hecho referencia en el marco teórico.

En el ámbito de las instituciones se advierte la capacidad de adaptación de su organización ante los cambios de su entorno. Por lo que toca a las IES esta capacidad se reconoce en el papel creciente de las instituciones de educación superior, sobre todo de

las universidades, como “actores influyentes” en el proceso de planeación y evaluación del sistema que integran (Martínez, 2009, p. 69).

La posibilidad de evaluar el desempeño académico y hacerlo como se ha hecho hasta el momento en el SES mexicano, ha dependido de por lo menos tres factores que vale la pena resaltar:

1. La organización y control de las universidades sobre sus recursos universitarios.
2. La coordinación nacional autónoma y descentralizada de su administración.
3. La consolidación de la colegialidad como forma de agrupación social.

El conjunto articula el proceso de planeación y de evaluación de forma diferenciada en las instituciones, en parte porque la organización académica de cada institución evoluciona también bajo ritmos diferentes. Un ejemplo claro de estos ritmos diferenciados es lo que se puede advertir con la creación del Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep) en 1996, cuyo propósito fue: “mejorar el nivel de habilitación del personal académico y fomentar el desarrollo y consolidación de los cuerpos académicos” (Rubio, 2006, p. 248), previa consideración de que estaba ausente o al menos en un momento incipiente.

La organización académica es resultado de una división de trabajo que se desarrolla en espacios relacionados con la generación, producción y transmisión del conocimiento, que en lo común se asocian a actividades realizadas por el académico. Sin embargo, la convergencia de docencia e investigación se suscitó hacia el siglo XIX en las universidades alemanas, francesas, inglesas y americanas, partiendo de la caracterización del profesor universitario como al maestro que investigaba o al investigador que enseñaba. La distinción del profesor alemán, por ejemplo, requería de una investigación avanzada superior a la obtención de un doctorado para poder ejercer el cargo público de profesor. Parte de este criterio de selección se extendió en otras universidades, sobre todo en lo que concierne a la obtención del doctorado, en donde la evaluación recaía en los maestros examinadores (Castaños-Lomnitz, 2000, p. 44).

En el estudio de la conformación de la figura académica en México, es reiterativo el señalamiento de que “los docentes no eran profesores universitarios en el sentido alemán sino profesionistas que daban clases por horas” (p. 45), lo que permite sino expresar una experiencia tardía en la organización académica sobre otros sistemas, sí un sentido distinto de la profesión académica que desarrollan las universidades en nuestro país. Un tema particularmente discutible en este sentido, está en la colegiabilidad (identificada aquí como colegialidad posible) que se imputa a la organización académica como parte de su naturaleza y que forma parte de las discusiones que alcanzan a ver la evaluación como un fenómeno que altera negativamente el quehacer autónomo del académico, en el que es frecuente insistir en la influencia externa que tienen los académicos que organizan la academia en las universidades (Díaz Barriga, 2008; Muñoz, 2006; Ordorika, 2006).

Esta influencia externa en el caso de la Universidad Nacional, está dada por el tipo de académico que se desarrolla en ella y en el que como podrá observarse, predomina el “profesional por horas” en actividades de docencia, que se incluye -bajo mecanismos de selección y promoción que va construyendo la institución-, para conformar al académico que integra actividades de docencia e investigación según las características del establecimiento. No es de extrañarse, en esta consideración, la baja o nula oposición observada, a las medidas institucionales sobre la forma de evaluación académica que se instrumenta desde las instancias administrativas de la misma universidad (Muñoz, 2006; Gil, 2000). En estas circunstancias, parece mucho más significativo atender la expresión que adquiere la actividad académica frente a mecanismos que buscan transformar a la organización académica, incluyendo la instauración de cuerpos colegiados como articuladores “de la disciplina, la forma de organización de las funciones y los objetivos institucionales de los distintos establecimientos de educación superior” (Becher, 2001; Grediaga, 2000, p. 22).

El presente capítulo integra parte de estas discusiones sobre la evaluación del desempeño y sus posibles efectos en los factores que distinguen a la Universidad Nacional y sobre su proceso de organización interna en la evaluación de sus académicos. Se resaltan los elementos que inciden en la formación de personal académico y la forma en la

que se organiza para auspiciar un sistema interno de estímulos a la productividad, que requiere ser advertido en su diferencia para dar cuenta de posibles similitudes con la organización académica en la que se piensa y articula la evaluación desde la visión del SES mexicano.

## **2.1 Educación Superior y evaluación en la consolidación de un sistema**

### *2.1.1 Organización y control de los recursos universitarios*

El ejercicio de la evaluación como un mecanismo para orientar las actividades de grupos de profesores a los fines de la institución (en este caso hacia la integración de la docencia y la investigación), ha tenido distintos momentos en los que es posible advertir una coordinación cada vez mayor de las instituciones de educación superior y los ministerios de educación, en la que cabe señalar sus propios procesos de adaptación.

En el conjunto de transformaciones que se venían suscitando desde los setenta en torno al sistema político y económico, la Universidad Nacional Autónoma de México ha experimentado diversos procesos de adaptación e integración a los cambios de su entorno. En los últimos años, los conflictos en su interior han propiciado una reforma paulatina que parece conducirla a una redefinición de sus tareas fundamentales hacia un modelo de universidad de investigación. El movimiento estudiantil de 1999 como expresión de estos conflictos internos ha sido observado como parte del agotamiento de un proyecto de universidad concebido “más social” por aglutinar a grandes masas de estudiantes. La continuidad frente a estos cambios podría representar para la universidad una muestra de su propia evolución organizacional en la medida que logre acomodar los elementos que la distinguen en el sistema al que pertenece con las innovaciones que requiere la sociedad actual.

La centralización del Estado posrevolucionario en México y su forma de conducir la economía y gobernar, ha propiciado una concentración poblacional y un crecimiento acelerado de zonas conurbadas en torno a los centros de producción. Para la década de los cincuenta, los efectos de la urbanización se manifestaban con una clase media

demandante de servicios públicos y sociales, para los que la educación se convirtió en un elemento central de movilidad social. Estas características poblacionales, auspiciaron la relevancia de la Universidad Nacional quien tras garantizar su estabilidad organizacional con la ley orgánica de 1945, se vio favorecida por el Estado con una infraestructura para operar con la construcción de una Ciudad Universitaria que recreó el encargo particular de fungir como un magisterio de educación superior cuando la prioridad de la política educativa desde el gobierno se concentraba en el control de las fuerzas sociales y la garantía de educación básica como compromiso constitucional. A decir de Levy (1987), el posicionamiento de las clases medias en las universidades públicas y en particular en la UNAM, permitió configurar desde su respectiva visión ideológica, un espacio autónomo que le permitió salir del control organizativo del régimen. En esta consideración cabe precisar que estar fuera del control organizativo del Estado, no significó ser inmune al control del Estado, se han expuesto ya algunos de los elementos que favorecieron la codependencia universidad- gobierno, precisada tal vez en el hecho de que también la universidad se volvió en un espacio de “tensión estable” en la relación de las clases medias con el gobierno, a partir de los esfuerzos por la atención de demanda educativa.

Destaca en dado caso sobre lo anterior, la disposición que adquiere la universidad para manejar sus recursos laborales, académicos y financieros sin una expresa intervención del gobierno, permitiendo una dinámica propia en la que incluso sus conflictos internos ganaron autonomía del entorno en el que la demanda educativa pudo haber inferido mayor control del Estado. La crisis de 1968 fue excepcional (Levy, 1987, p. 41), pero la naturaleza de los conflictos aducidos a la movilidad estudiantil de las décadas posteriores encajan en esta característica. Tanto el movimiento de 1986 como el de 1999, responden a una acción de las autoridades universitarias en relación con las políticas de acceso y del desempeño de la universidad.

Desde esta perspectiva, los factores contextuales inciden en una relación de intercambio de oferta y demanda de la educación superior, descansada en la codependencia de la universidad y el gobierno. La concentración de la matrícula auspiciada por la política educativa, representó hasta la década de los sesenta la fuente de

autonomía de la universidad, quien se comprometía con el proyecto de educación al garantizar la estabilidad de las clases medias y un espacio de reclutamiento de la clase política. Esta representatividad se acentuó por el papel de intermediación de la universidad con el gobierno para encaminar la política de educación superior en conjunto con un sistema de previsión futura para definir el sentido y la orientación de la acción educativa del país (Arizmendi, 1982; Martínez, 1992; Levy, 1995; Muñoz, 2006). El resultado social de estas interacciones ha sido la confirmación de la universidad nacional como el principal centro de educación e investigación del país.

La organización de la universidad en este sentido, ha reposado en la capacidad de autogobierno de los académicos y del control sobre los recursos de la institución. La Universidad Nacional vivió un momento de autonomía sin base económica hasta 1940. Entre 1940 y 1945, como órgano descentralizado del Estado logró autonomía de gobierno. Desde esta perspectiva, la fuerza del financiamiento estatal da cuenta de un híbrido en el que la autonomía que se define por un control universitario mayor sobre lo laboral, lo académico y lo económico, está dado por un control firme del Estado, para que así suceda, pero sobre todo de una división del trabajo académico.

El control de la Universidad Nacional sobre lo académico remite al control sobre: el acceso, la selección, la oferta de planes de estudio, requisitos y autorización para obtener títulos y su libertad académica. En lo laboral, habría que definir las dimensiones de control que adquiere sobre la contratación, promoción y despido de profesores, selección y despido de directores, rectores y otro personal administrativo, así como términos del contrato de trabajo. En lo económico, la determinación de quien paga, el monto de los fondos, criterios para el uso de fondos, la preparación y distribución del presupuesto universitario y su contabilidad (Levy, 1987, p. 26).

Sobre estas necesidades de organización, la universidad establece una división de trabajo sobre la transmisión y la producción de conocimiento que en el desarrollo de grupos en torno a disciplinas y establecimientos, propicia también diversas perspectivas para enfrentar la conducción de una institución, que como se ha dicho, ha desarrollado una alta injerencia política y social por la concentración histórica de la matrícula.

En la década de los sesenta, la tensión se condensó en dos proyectos que se mantuvieron en disputa, redefiniéndose a finales de los ochenta mediante la aplicación de mecanismos de evaluación como recursos de orientación académica: uno sugerido como 'populista' encabezado entonces por Barros Sierra, desde la perspectiva de garantizar el ingreso de estudiantes de educación media superior a la universidad y otro sugerido 'elitista' representado por Chávez durante la década de los sesenta en el sentido de fomentar la investigación para el desarrollo en una lectura con expectativa de universalización de la matrícula que se observa en el planteamiento de Ordorika (2006).

La concentración histórica de estudiantes y profesores en la UNAM, se desbordó durante los años setenta y la primera mitad de la década siguiente, pese a los intentos por equilibrar por dentro el dominio del proyecto populista de la década de los sesenta que buscó desde la administración garantizar el acceso a la educación superior. Confluían en este proceso de crecimiento de la demanda de educación superior, un crecimiento paulatino de instituciones, de modo que en 1970 se registraban 111 instituciones y en 1980, 260 (sin contemplar el sector normalista). El aumento de IES transformó los niveles de concentración matricular de la universidad nacional, sin detener el crecimiento real de estudiantes. La universidad pasó de concentrar el 50% de estudiantes en educación superior a un 17.6%, aunque en valores absolutos su matrícula se haya duplicado de 72 mil 492 estudiantes a 147 mil 747. El aumento de estudiantes impactó en el crecimiento del cuerpo de profesores. Según los Anuarios Estadísticos de la UNAM, entre 1940 y 1950, se pasó de 1, 510 profesores a 2, 352, sin que exista registro de personal académico de tiempo completo en esas décadas. En 1960 aumentó a 4, 766, de los cuales, 470 contaban con un contrato de profesor o investigador de tiempo completo, para casi duplicarse en la década siguiente a 9, 410 (780 de tiempo completo). En la década de los ochenta, la cifra de profesores se triplicó a 29, 426 y casi se quintuplicó en relación con profesores de tiempo completo a 3 524 (Guevara Niebla, 1986). Hasta este momento, el ritmo de crecimiento del personal académico se mantuvo en un 10% en relación con la contratación de profesores por asignatura. La complejidad de la institución se manifestaba

con claridad a partir de los setenta con estos niveles de crecimiento en ambos tipos de profesores.

El control sobre el acceso se volvió una tarea estratégica de la administración de la Universidad, por el cual se desarrollaron diversas acciones de planeación para retransferir un problema educativo que el Estado había delegado por largo tiempo a la UNAM. La universidad había previsto el crecimiento matricular a través de la observación de las necesidades de educación media superior durante los sesenta. El crecimiento demográfico y el de las clases medias (principales demandantes de la educación pública) generado por el modelo de desarrollo del Estado mexicano. En la década de los setenta, con la definición de un sistema de bachillerato propio sostenido por las preparatorias nacionales y los colegios de ciencias y humanidades, y una población académica predominantemente dedicada a la docencia, el control en los accesos se volvió indispensable.

Una labor trascendente en este sentido fue afianzar su papel gestor acercando las tareas de la ANUIES con la SEP. Como parte de estas acciones se creó el Centro Nacional de Planeación Nacional para la Educación Superior a cargo de la ANUIES en 1968, sobre el que se dan los trabajos para la Ley de Educación Nacional de 1977 en la que se consignan las propuestas de la citada asociación y se abren espacios de representación para la educación superior (Martínez, 1992) tales como: las Comisiones Estatales para la Planeación de la Educación Superior (COEPES), los Consejos Regionales para la Planeación de la Educación Superior y la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONAPES), que en su conjunto permiten observar el surgimiento de un Sistema Nacional de Planeación Permanente de Educación Superior (SINAPPES). Internamente, la Universidad Nacional crea la Dirección General de Personal Académico (DGAPA), con el propósito de organizar la información académica y coordinar las actividades académicas hacia el fortalecimiento institucional, lo que auspicia un nuevo organigrama en Escuelas, Facultades e Institutos, en donde se establecen oficinas internas para operar dicha organización.

Desde esta perspectiva, aunque con frecuencia el problema referido como expansión matricular ha sido visto como un imponderable en el sistema, en el caso de la UNAM se convirtió en un nuevo reto para definir su orientación educativa. La necesidad de controlar el acceso de estudiantes (con el pase reglamentado vía un examen de admisión), de regular los procesos de contratación, promoción y evaluación de personal académico (con la creación del Estatuto de Personal Académico, en 1970), se gestaron en la universidad como parte de un proceso de evaluación interna (Cfr. Ordorika, 2006, p. 304) en el que predomina el proyecto orientado hacia la docencia.

El predominio académico del docente, fortaleció una perspectiva de organización académica que en los ochenta auspició la conflictividad en torno a la figura gremial del profesional que pasó, como sucede con el grueso de las organizaciones profesionales, por conflictivas relaciones con otros sectores laborales de la universidad y las autoridades. En el proceso de formación del académico de la UNAM, el predominio de la figura del profesor ha sido un factor de tensión frente a un proyecto con orientación hacia la investigación, cuyas diferencias se incrementan por los campos de conocimiento, las disciplinas y el nivel de desarrollo de las profesiones (Schwartzman, 1993).

A diferencia de la organización académica, los movimientos estudiantiles gestados en su interior fueron organizativamente más autónomos de la universidad que del entorno, sin que hayan dejado de ser una expresión política de las tensiones en la universidad. La creación del Consejo Estudiantil Universitario en 1986 y del Consejo General de Huelga de 1999 no dejó de ser una cara del proyecto 'populista', discursivamente contenido en la defensa del espacio educativo y de la percepción de la función social de la universidad. Sobre el control de los accesos como el *pase reglamentado* y el aumento de cuotas (principal articulador de las tensiones con el estudiantado), las autoridades de la universidad hacían hincapié en orientarse fundamentalmente a la investigación y al desarrollo del posgrado, un proyecto ya concebido en la primera mitad del siglo, como uno de carácter más autónomo por la naturaleza organizativa de la producción del conocimiento, pero que empieza a consolidarse hacia la década de los noventa con las transformaciones al Reglamento

General de Posgrado y la puesta en marcha del Programa de Estímulos al Personal Académico (PREPAC) que inaugura un sistema de pago por méritos encaminado a reformular la carrera académica en la UNAM.

### *2.1.2 Planeación de la educación superior y control universitario*

Las manifestaciones más recientes de la organización académica de las IES en México no pueden entenderse sin el reconocimiento de su crecimiento y comportamiento a partir del fenómeno de expansión matricular de la década de los setenta. La identificación de este hecho, implica advertir cómo se transforma la educación superior en este suceso y en qué se traduce para la organización interna de sus instituciones.

La división del trabajo académico en las IES se complejiza en la medida que se crean nuevas tareas. Estas tareas en el marco de un crecimiento matricular no sólo se diversifican en términos burocráticos –en cuanto se tiene que atender a una mayor población que demanda servicios educativos-, sino que produce un impacto en la estructura de las disciplinas y sus instituciones para poder llevar a cabo las tareas de docencia e investigación (Schwartzman, 1993).

Por lo que se advierte en el SES mexicano, las instituciones de educación superior han reaccionado de forma diferenciada a la expansión de matrícula con base en los recursos humanos, técnicos y financieros con los que cuenta. Una mayor capacidad de respuesta a los cambios por parte de las instituciones ha significado un elemento de diferenciación entre instituciones grandes y de menor tamaño. En el caso de la UNAM, como sucede con algunas universidades nacionales de la región latinoamericana, esta diferenciación forma parte de su fortaleza institucional, pues aparecen en sus respectivos SES como instituciones concentradoras de matrícula.

La concentración histórica de estudiantes, auspició desde la década de los cuarenta una mayor afluencia de recursos gubernamentales sostenida por un proceso de maduración orgánica en lo laboral, lo académico y lo económico (Levy, 1987). En México, el crecimiento de la matrícula se vivifica en la década de los setenta. Entre 1950 y 1960, no hubo un crecimiento significativo, según datos de la ANUIES (1994) en 1960 la población

estudiantil en licenciatura era de 17, 905 estudiantes, frente a un registro poblacional de 34 923 millones, cuya característica era contar con una población de 23.3 años promedio. Los 252, 200 estudiantes registrados en 1970, representan una multiplicación de once veces la población estudiantil de finales de los cincuenta, frente a 48 225 habitantes, con una edad promedio de 26.1 años (Ver tabla 2.1).

Hasta las décadas de los cuarenta y cincuenta había cerca de 22 universidades públicas autónomas en diferentes entidades, de las cuales, tan sólo la Universidad Nacional concentraba 24, 054 estudiantes en 1950, es decir, un 80.46% de la matrícula en ese año (De la Torre, 2000).

La concentración de la matrícula había sido promovida por un modelo de crecimiento económico hacia la industrialización mediante la sustitución de importaciones, que alentó una rápida concentración poblacional en los centros urbanos y un aumento de la clase media, que se volvió la principal demandante de educación superior pública. La educación privada hasta antes de los setentas se convirtió en un espacio educativo de élite y de sectores conservadores que se oponían al manejo de la educación que hasta entonces había seguido el Estado. El sector privado se convirtió en formador de sus propias bases sociales (Levy, 1987).

**Tabla 2.1. Evolución de la matrícula en Educación Superior en México**

Año/ciclo	1907	1925	1930	1950	1970	1980-1981	1990-1991	1995-1996	1999-2000
<b>Matrícula</b>	9,884	16,218	23,713	29, 892	252,200	811,300	1,252,027	1,532,846	1,940,341

Fuente: Tomado de Miguel de la Torre, 2000. Estadísticas históricas de México, TOMO I, INEGI, 1994. Estadística básica SEP (varios años. Citado por Daniel Reséndiz).

La asociación matrícula y presupuesto, sobre todo en lo que concierne al sector de las universidades públicas es motivo de gran controversia. Por principio, constituye la base de planeación sobre la que se busca racionalizar los recursos, y segundo, es usual que el crecimiento de la matrícula no resulta proporcional a la asignación de recursos. Pero más

que un referente sobre la asignación de recursos, el presupuesto refleja el gasto necesario para operar la atención a la matrícula. A decir de Rubio (2006), esto se relaciona con los modelos de asignación de financiamiento. Hasta 1988, éste pareció ser el modelo predominante para las IES públicas, después de ese año, se suscita un cambio relevante para esta investigación: “el modelo de asignación de recursos a las instituciones públicas se basa fundamentalmente en el tamaño de la plantilla de sus trabajadores autorizada por la SHCP” (p. 194). Esto trae como consecuencia una revalorización sobre el trabajo y el tipo de trabajo que se desarrolla en las IES.

Desde este patrón de financiamiento, la planeación se suscita en medio de un proceso de reordenamiento económico que busca racionalizar el uso de los recursos y una orientación educativa a partir de la calidad del profesorado. En la década de los ochenta, se advierten algunos antecedentes, como en el IPN, que en 1982 ya contaba con un instrumento de orientación hacia la educación tecnológica, que a decir de Levy representa a un subsector destinado a romper los modelos tradicionales universitarios, por su alto ceñimiento al Estado (Levy, 1995, p.302). Las distintas organizaciones relacionadas con la evaluación de la educación superior como la ANUIES, la SEP y el CONACYT, así como organismos internacionales como la OCDE y el Banco Mundial en sus recomendaciones, asumen esta orientación del sistema (Díaz, 2003, p. 83), que no tarda en transferirse a los procesos de evaluación de la educación superior. Destaca en este sentido, la dinámica particular de poner en marcha programas cuyo *sufijo* es internalizarse en estructuras de autoridad de la organización académica en las universidades que la tienen y/o propiciar la formación disciplinar de cuerpos colegiados que se constituyan en los promotores de la función institucional definida por la hegemonía del sector público a través del financiamiento, como se planteó a través del Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep) y el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), que han pretendido no sólo un cambio en las formas de trabajo académico, sino a su misma conformación.

La expresión del Sistema de Educación Superior en México, manifiesta una asimetría que refleja a la sociedad que la auspicia, en diferencias de libertad, elección,

equidad y efectividad (Levy, 1995). En el siglo XX, su diversidad y complejidad sin embargo, tiene una delimitación en lo que concierne a las fuentes de financiamiento público y privado, que se traducen en diferencias de orden político e histórico por la presencia de un Estado autoritario. La hegemonía del sector público ha enfatizado en los últimos treinta años, el rumbo del proyecto educativo, tanto desde su peculiar forma de entender el desarrollo nacional con modelos de crecimiento económico hacia la sustitución de importaciones, como en la necesidad de modernización institucional. En este patrón, los modelos para mejorar la gestión de recursos a partir de concepciones de calidad educativa desde las políticas públicas, ha alentado mecanismos para incidir en el manejo de las IES públicas, con resultados diferentes.

La creación de la CONAEVA (1989), por ejemplo, se plantea como un mecanismo de evaluación diagnóstica y cualitativa de las IES, que muestra la confluencia de la ANUIES y la SEP en el diseño de la política educativa a partir de la propuesta y creación del Sistema Nacional para la Planeación Permanente de la Educación Superior (Martínez Romo, 2009). Sin llegar a tener mayor incidencia, se convirtió en un instrumento de acceso a las universidades públicas autónomas a través del establecimiento de Comisiones de Evaluación Institucional al interior de las universidades para atender a los requerimientos de información de la ANUIES-SEP, que se vuelve un antecedente de la creación en 1991 de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).

Entre la etapa de creación de la CONAEVA y la formación de los CIEES, la Universidad Nacional también se encuentra en un proceso de reestructuración interna en el que se debate su autonomía en medio de un Congreso Universitario promovido por los estudiantes que reaccionan ante el diagnóstico realizado durante el rectorado de Jorge Carpizo en el que se produce el documento “Debilidades y fortalezas de la UNAM” como una síntesis de los retos que enfrenta la universidad y la necesidad de su reforma. El debate sobre la docencia se centró entonces en procurar su calidad y orientar su desarrollo hacia la investigación, preservando la organización autónoma y definiendo una política de autoevaluación en parte porque el desarrollo de su planta docente ya permitía observar contrataciones de tiempo completo desde 1960, que se incrementa hacia finales

de los setenta como énfasis de las políticas y reformas de la década (Martínez Romo, 1992, 2009). Guevara Niebla (1986) señala este proceso como uno de respuesta de la Universidad ante la expansión de la matrícula, mismo que fortaleció su estructura académica y de organización, a diferencia del resto de las universidades públicas.

La ruta de adecuación y adaptación de la Universidad a las políticas de modernización educativa, se había fortalecido décadas atrás con la creación del Centro Nacional de Planeación Nacional para la Educación Superior en el seno de la ANUIES en 1968 por iniciativa de varios académicos de la UNAM, sobre el que se dan los trabajos para la Ley de Educación Nacional de 1977, en la que se consignan las propuestas de la ANUIES y se abren espacios de participación en los procesos de planeación tales como: las Comisiones Estatales para la Planeación de la Educación Superior (COEPES), los Consejos Regionales para la Planeación de la Educación Superior (CORPES) y la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONAPES), que articularon el SINAPPES. El papel de intermediación institucional de la UNAM, fue una condición que le permitió con frecuencia adelantarse en la puesta en marcha de programas para reafirmar su autonomía y sus procesos de autoevaluación (Martínez, 1992).

De la misma manera, la participación de sus académicos en la creación del Consejo Nacional de la Ciencia y la Tecnología en 1970, le permite trasladar la preocupación del desarrollo de conocimiento al ámbito socioeconómico. La política de formación de científicos, significó un nuevo compromiso social de las universidades en el que la formación de profesionistas, resultó insuficiente. La UNAM aseguró esa nueva cuota rápidamente formando investigadores y fomentando la atracción de fondos y posicionamiento de las universidades con mayor capacidad de investigación, sobre todo a partir de la creación del Sistema Nacional de Investigadores en 1984, un precedente importante en la evaluación de la investigación en México.

De forma alterna a estas participaciones, la Universidad Nacional crea la Dirección General de Personal Académico (DGAPA) en 1977, con el propósito de organizar la información académica y orientar sus actividades hacia el fortalecimiento institucional, lo que auspicia un nuevo organigrama en Escuelas, Facultades e Institutos, en donde se

establecen oficinas internas para operar dicha organización. Si como lo señala Rubio (2006), la puesta en marcha del SINAPPES se tradujo en acciones tales como “la [formación] de planificadores, la [difusión] de métodos y técnicas de evaluación, [así como] la conformación de sistemas de información y multiplicación de instancias de planeación en las Instituciones” (p. 207-208), la UNAM se había adelantado casi una década en estos procesos (fue pionera y su experiencia influyó en la modelación de la política y las herramientas de coordinación y planeación, herramientas de gobierno como sugiere Martínez Romo (1992)

Lo anterior, no impide reconocer que la promoción de la expansión de la educación superior pública por la necesidad política de bienestar social del Estado y que ha permitido la expansión de a las clases medias, había favorecido más a unas IES que a otras. La expresión política del fenómeno se extendió a una necesidad de legitimación en el que las formas adquiridas por las universidades públicas al concentrar la oposición a los regímenes emanados de la revolución, articulaban una mayor influencia social, si acaso ahí se puede observar el prestigio que adquieren las universidades. A decir de Levy (1984), el posicionamiento de las clases medias en las universidades públicas por un lado y de los núcleos más conservadores en las universidades privadas que surgieron en la década de los cuarenta (Ibero, ITESM, UAG y La salle) por otro, permitió configurar desde sus respectivas visiones ideológicas, dos espacios autónomos que más que consolidar su desarrollo académico y de investigación, les permitió salir del control organizativo del Estado.

Desde esta perspectiva, es posible comprender que la búsqueda de rendición de cuentas en la noción de la nueva gerencia pública – y que paradójicamente se aduce como un ejercicio común de la empresa privada-, no fue una acción propiciada por las IES de este sector, aún con los condicionamientos operativos en la validación de sus programas y de la expedición de títulos a cargo del aparato gubernamental, e incluso frente a su mismo proceso de expansión en el que aparecen instituciones de captación de demanda, como un subsector privado claramente definido por sus en el que progresivamente se observan

claros fines de lucro, favorecidos por las políticas de cuotas y cobros por este servicio y por las exenciones del Estado<sup>1</sup>.

Fueron las IES públicas por el vínculo manifiesto con los poderes locales y nacionales, representantes al fin del sector público, quienes se convirtieron en objeto de observación y diagnóstico<sup>2</sup>. En este sentido, las IES públicas transitaron por tres etapas en materia de regulación: en la primera de planeación, en la segunda de programación y en la tercera de certificación. Una cuarta etapa podría observarse a finales de los noventa bajo una visión prospectiva, en la que se concibe a la educación superior en un proceso de fortalecimiento institucional para el siglo XXI (ANUIES, 2000).

En la primera etapa, se suscita un énfasis en la investigación frente a IES predominantemente orientadas a la docencia que se da en forma paralela al establecimiento del CONACYT. El viraje se convirtió en una misión de corto plazo, pero que demandó un incremento notable en el financiamiento para sostener la investigación. La crisis económica de 1982 había provocado una austeridad en las finanzas del Estado y una recesión económica para los sectores subsidiados por él, incluyendo el educativo, cuyo mayor costo es ha sido el de postergar el desarrollo científico. En la segunda etapa, se constriñe la capacidad de acción de las IES públicas, al permitir un crecimiento acelerado de las instituciones privadas, que se mantienen distantes del financiamiento público, aunque con una tendencia creciente a demandarlo en las dos décadas recientes. En esta etapa, parece más costosa la inversión en educación pública, que un descuido “deliberado” sobre el otorgamiento de permisos para establecer IES privadas y en la relativa ‘laxitud’ en el otorgamiento de los RVOES a estas instituciones para acreditar

---

<sup>1</sup> La Federación de Instituciones Mexicanas de Educación Particular (FIMPES), se constituye en 1982 y otorga su primera acreditación hasta 1996, agrupando sólo IES particulares hasta la fecha. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) se funda en 1950, bajo el auspicio de directivos de IES nacionales y públicas (entonces 11 universidades públicas y 15 institutos), admitiendo más tarde a institutos tecnológicos y IES privadas (Pallan, 2000). Un tema abierto para una futura investigación radicaría en la trascendencia de estas asociaciones en términos de su diferencia y pertinencia contextual en el hecho de constituir una *Federación Mexicana*, como una concepción *ad hoc* a los núcleos conservadores de la educación privada en México, frente a una Asociación Nacional, que implica una noción del carácter de las IES públicas que la constituyen como un órgano autónomo “frente al poder público” (Ibídem)

<sup>2</sup> La acción no es tan arbitraria como parece, según Schwartzman (1996) hay dos presiones consistentes para motivar las transformaciones en las universidades: la búsqueda de eficacia en el uso de los recursos y la necesidad de diversificar sus fuentes de financiamiento, a partir del aumento en sus costos de operación.

jurídica y formalmente su operación que previamente estuvo 'sujeta académicamente' a la acreditación formal de la Universidad Nacional hasta la década de los ochenta. En este caso, el aumento se manifiesta en una matrícula de 27, 276 en 1970 y de 118, 999 para 1981 en la matrícula de estas instituciones (Levy, 1995) y que se confirma desde mediados de los ochenta con un aumento hasta de más de 2,500 instituciones del sector privado sobre todo pequeñas y orientadas a profesiones 'no costosas'<sup>3</sup>.

En la tercera etapa, es posible advertir que dicho sector domina campos de profesionalización demandados por la modernización y la búsqueda de trabajo (comercio y administración) que se extienden al área de sociales en economía y derecho y que en general tienen pocos requerimientos de infraestructura, exceptuando medicina (Levy, 1995, p. 301). Los campos de investigación lo preservan IES públicas de financiamiento federal, como la UNAM, el IPN, el CINVESTAV, la UAM y la Universidad Autónoma de Chapingo; cuyos espacios concentran a más del 50% de investigadores a nivel nacional en 1996 (Alcántara, 2005, p. 156). Martínez (2011) alude a esta misma concentración de la investigación, pero sin contemplar a la Universidad Autónoma de Chapingo.

A diferencia de lo que refiere Mejía (1994), si bien la modalidad de evaluación empleada a partir de la CONAEVA no fue la más adecuada y exitosa en términos de recursos metodológicos rigurosos para apreciar las necesidades educativas, significó un avance en el camino hacia mecanismos homogéneos de evaluación cuyos resultados se manifestaron en la asignación de la creación de fondos extraordinarios (como herramienta adicional de política a partir de la crisis de 1982), cuyo antecedente se ubica en los setenta en la Dirección General de Coordinación Educativa (DGCE).

El reduccionismo frecuente en el que este despliegue institucional se traduce en una ampliación del control burocrático, no ha alcanzado a visualizar la complejidad de acercarse al hacer de las IES, en la que en dado caso, sería necesario entender la evaluación como un proceso en el que es posible advertir nuevas prácticas al interior de las instituciones educativas, mismas que no siempre chocan con la organización del

---

<sup>3</sup> En el año 2001 el número de IES privadas era de 1,441, frente a 883 del sector público, y su crecimiento matricular en relación con el que reporta Levy hasta 1981, tan sólo en la década de los noventa se cuadruplicó (Casillas y López, 2006, p. 99)

conocimiento en las disciplinas y del trabajo autónomo, que constituyen en realidad una antesala de la planeación del sistema como un ejercicio de coordinación.

La propuesta de Clark (1983) en este sentido resulta pertinente al identificar los distintos niveles de autoridad que es posible advertir en los SES. Para el caso mexicano, las últimas décadas han sido de incentivos para la coordinación del conglomerado de instituciones y reconocer su grado de desarrollo y funcionamiento. Parte de este reconocimiento, ha permitido caracterizar la organización de las IES públicas desde órganos externos de diagnóstico, que se han perfeccionado normativamente, como el caso de los Lineamientos Generales del Plan Nacional de Educación Superior de 1981, en los que se ubican cinco subsistemas: “el tecnológico, el de la UNAM, el de las universidades estatales, el de las instituciones privadas y el de otras instituciones” (Arizmendi, 1982).

El carácter de subsistema de la Universidad Nacional, permite identificar que sus prácticas se asocian a un proceso particular de orientar el trabajo académico a la investigación en escuelas y facultades, así como condiciones que favorecen su articulación, como el hecho de contar con académicos de tiempo completo y una participación intensiva de sus cuadros docentes en la organización de la institución.

Si se busca representar hacia dónde ha llevado la puesta en marcha de mecanismos, programas e instrumentos de evaluación al desempeño académico, primero habría que tomar en consideración el proceso en el que se gestan. Asimismo, resulta pertinente retomar uno de los planteamientos centrales de Clark (1983), para dar cuenta del posible impacto de un despliegue institucional de evaluación, en términos de la importancia que tiene la organización académica en la formación disciplinar del conocimiento como un factor central de su autonomía y su eventual tensión con visiones homogeneizadoras implícitas en la cultura del establecimiento que produce el discurso de la función social de las universidades.

La incidencia de la UNAM en la planeación educativa del país es clara hasta principios de la década de los noventa hasta donde es perceptible cómo la maduración de su estructura orgánica le permite poner en marcha sus propios dispositivos de evaluación

académica al mismo tiempo que participa en el diseño y ejecución de otros mecanismos externos. El despliegue institucional de la evaluación de las décadas siguientes en las que aparece la Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA) y los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), forman aún parte de esta expresión en la que Levy (1987) ubicó a la Universidad como un ministerio de educación superior. Su ubicación en el sistema se ha movido por el crecimiento de las IES y su consecuente distribución en el territorio nacional, sin embargo, sigue resultando importante establecer las relaciones que produce en su interior como parte de una respuesta que afecta al sistema. En lo que concierne a la evaluación académica, los siguientes puntos distinguen su importancia.

### *2.1.3 El crecimiento matricular y las dinámicas de organización interna*

Entre los años setenta y noventa es posible observar una participación más influyente de las IES sobre la planeación educativa del sistema. En él se advierte la transformación del papel central de la Universidad Nacional a uno crucial sí, pero de menor determinación sobre el SES. Su representación en el contexto de la llamada expansión matricular de llegar a contar hasta con el 65% de la matrícula al inicio de los sesenta, pasó al menos del 22% en la hacia el final de esa misma década de los noventa dada la expansión de la matrícula en las universidades de los estados (Martínez, 2009, p. 223), una representación tal vez aún no proporcional en términos de su injerencia en el SES por su participación en la matrícula nacional, pero que se tradujo en una serie de tareas nuevas en su interior y en la “orientación y liderazgo” del conjunto de universidades y en el ahora sistema nacional de educación superior.

La expansión matricular se convirtió en el elemento central para la reorganización del sistema, en el que la planeación se ejerció predominantemente desde la capacidad y recursos de cada institución. En este proceso, la UNAM concentró sus esfuerzos en controlar el crecimiento y la concentración de la matrícula en la ciudad universitaria, porque la situación ponía en riesgo su capacidad operativa interna y en el sistema.

Pese a su experiencia de planeación a partir de la concentración histórica de la matrícula nacional -como parte de su hegemonía en el SES-, desde la década de los sesenta la visión sobre el desarrollo de la ciencia, la investigación y de la misma universidad se empieza a transformar desde adentro por la consolidación de su estructura orgánica y un mayor control sobre sus recursos académicos, que se advierten en su estructura docente y de investigación.

Hasta antes de 1975, la universidad había establecido cierto control ante la expansión matricular y su concentración con la creación de los Colegios de Ciencias y Humanidades con el que se garantizaba un acceso reglamentado a la universidad junto con el circuito de Preparatorias, estableciendo un espacio-tiempo para planear su matrícula. Asimismo, en la década de los setenta, con el fin de desconcentrar su matrícula en el Campus principal (Ciudad Universitaria), se crean cinco campus descentralizados con el proyecto de Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP), y más tarde el establecimiento de límites o topes al nuevo ingreso a algunas licenciaturas (medicina encabezando la lista de 24 de las 56 ofrecidas en ese entonces).

La aparente atención sobre la investigación y sus establecimientos, impactó en las formas de organización del trabajo académico en escuelas y facultades, expresando una suerte similar al bajo control gubernamental sobre las universidades, pero desde adentro. Los grupos académicos al interior de las escuelas y facultades fomentaron una asociación interna que adquirió matices de anarquía frente a la administración central, pues precipitó formas de representación de co-gobierno y en algunos casos, de "autogobierno" que entraron en tensión con el proyecto de estabilidad política interna (Ordorika, 2006, p. 230-238).

Las disputas que se generaron en este entorno culminaron con la desarticulación de las intenciones sindicales del profesorado, para dar paso a la Asociación Autónoma del Personal Académico de la UNAM (AAPAUNAM), lo que significó el inicio de una distinción de lo laboral con lo académico que parece culminar en 1985 con la separación de la Subdirección de Asuntos Laborales de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico. La importancia de adecuar los recursos internos, a decir de Levy (1987),

consistió más en la definición de los fondos que en fomentar una organización sobre la decisión de éstos. La década de los setenta marcó un cambio sustantivo en la organización académica en la UNAM. Las acciones sobre un posible descontrol de la institución por el crecimiento acelerado de la matrícula (que pasó de 58,519 estudiantes en 1960 a 107,056 en 1970), propició desde las autoridades universitarias una búsqueda de representatividad mayor de los académicos en los cuerpos colegiados y en los procesos de toma de decisiones (Ordorika, 2006, p. 15), sugiriendo una forma de democratización interna que permitiría a la institución mantener la autonomía universitaria al implicar los intereses de distintos grupos académicos que empezaron a vigorizar sus espacios de operación desde sus disciplinas y la forma particular de agruparse en escuelas y facultades, centros e institutos de investigación.

Las acciones para formalizar las actividades de su personal a través de la creación del Programa de Formación docente, que hacia 1965 exigiría una operación más compleja a consecuencia de los incentivos en forma de becas y apoyos a la superación del personal docente, propició la creación de una Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) en 1977. En el lapso, frente al crecimiento de la planta docente de tiempo completo y la necesidad de reorganización de los institutos y centros de investigación, se crearon los Estatutos para el Personal Docente y el de Personal de Investigación (Ordorika, 2006, p. 132), cuya naturaleza de gestión desde el rectorado, daba cuenta de una visión de ámbitos diferenciados del trabajo académico en la universidad, lo que también auspició una forma de asociación poco clara de los académicos durante la década de los sesenta y los setenta manifestada en los intentos de organización sindical, más bien distante de su naturaleza organizativa. Una asociación comprensible frente un crecimiento acelerado de profesores e investigadores (9,400) y del personal administrativo (9,126) en 1970, un crecimiento del 21% y del 28% respectivamente, en relación con el año de 1966. Schwarzman (1993), sostiene sin embargo, que este crecimiento del personal administrativo especializado no representa un riesgo significativo a la organización académica:

“La administración es de los docentes. Obviamente hay una estructura administrativa, pero los puestos decisivos están en manos de los docentes. Todas

las posiciones más importantes, como jefes de departamento, inclusive el manejo de las finanzas, son puestos académicos; todo lo que tiene que ver con el contenido de la función universitaria es hecho por profesores. Los funcionarios cumplen un papel meramente burocrático” (párrafo 27).

La necesidad institucional de regular la participación de los académicos hizo posible la creación del Estatuto del Personal Académico en 1970, sobre el que si bien se preservaban las diferencias entre profesor e investigador, se reconocía una estructura organizativa del trabajo académico en la figura del profesor-investigador, sobre el que se fijaron los procedimientos y las características de contratación de los académicos de tiempo completo. La preocupación institucional giró en torno a la formación de personal académico mediante el otorgamiento de apoyos para la obtención de posgrados (como un mecanismo de selectividad académica) y hacia la década de los ochenta, mediante la puesta en marcha de acciones para su estabilización.

#### *2.1.4 Políticas de integración en los criterios de evaluación*

La conformación de la profesión académica en las universidades públicas de México y América Latina, tanto por sus características culturales como de organización, no ha sido una tarea sencilla. Pesan en su conformación los referentes de otros sistemas de educación superior y las formas de adecuarlos a la diversidad institucional en las que las propias IES se han desarrollado. A la dificultad de conformarse, se suma la dificultad de evaluar la actividad que realizan a través de indicadores que con frecuencia desidealizan la labor académica, un elemento de tensión interna asociable a la dimensión que los propios académicos dan a la labor que desempeñan y a la visión que las instituciones desarrollan sobre lo que deberían estar realizando, en términos de una función institucional dentro del sistema.

La construcción de indicadores genéricos para medir el desempeño académico constituye en este sentido, “propiedades deseables de los colectivos” (Grediaga, 2000, p. 17). Estos indicadores tienen una tendencia hacia la homogeneización en la medida que el desempeño de las IES se transfiere a la calidad y participación de su profesorado, pero que contrasta con lo que se observa con la formación y con la intervención de cuerpos colegiados que agrupan campos de conocimiento. Un punto clave para esta valorización

de la carrera académica por parte de las instituciones tiene que ver, en el caso de las universidades públicas mexicanas, con la asignación de recursos públicos a partir de su plantilla de trabajadores y sólo entonces una preocupación para observar su desarrollo.

Desde 1978, con la Ley para la Coordinación de la Educación Superior, se estableció un régimen de control sobre el flujo de recursos destinados a las IES públicas, partiendo de la necesidad de planeación y rendición de cuentas sobre el desarrollo de sus tareas. El proceso alcanza un nivel de madurez institucional con la Ley de Planeación de 1983, con la que se incluye en el Art. 26 de la Constitución, la formulación de planes de desarrollo nacionales y sectoriales para coordinar la acción pública y el uso de los recursos, procedentes del mismo SINAPPES que ya se refirió en páginas anteriores.

Sobre este marco normativo, hacia 1984 se crea lo que para muchos estudiosos del tema, representa el antecedente más significativo de la evaluación del desempeño académico (orientado a la investigación e innovación tecnológica): el Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Tomando en consideración que las IES concentran en una proporción importante “las actividades de investigación científica, tecnológica y humanística del país” (Rubio, 2006, p. 113), la evaluación sobre los investigadores no tardó en abarcar el trabajo académico del profesorado –relativamente hacia el año 2000- con actividades de investigación (Canales, 2008).

El SNI surgía entonces como un mecanismo para evitar la emigración de los científicos a causa de la crisis económica y bajo esta intención, el programa mostraba poca claridad sobre los elementos a considerar para distinguir el desempeño. Los primeros 10 años del programa equivalieron a una labor de perfeccionamiento sobre los indicadores de evaluación, que originariamente se confiaba a los comités de evaluación, formado ya desde entonces por investigadores distinguidos. La evaluación se tornó paulatinamente más numérica y más rígida, en la medida que las inconformidades de la comunidad científica se manifestaban a causa del condicionamiento de los ingresos adicionales (Castaños-Lomnitz, 2006, p. 49).

En el proceso de consolidación del SNI, en el que es posible advertir una inscripción mayor de investigadores –en parte porque el sistema se consolida como la forma

predominante de reconocimiento de la producción científica individual a nivel nacional-, las IES empiezan una labor por estabilizar su planta docente y alentar la profesionalización académica. Para la década de los ochenta, tan sólo la UNAM contaba ya con 3 524 académicos de tiempo completo (Guevara, 1986), de 12 558 registrados en educación superior (incluyendo el subsistema tecnológico y normalista) según los anuarios estadísticos de la ANUIES, es decir, el 28% de los profesionales académicos de todo el país. Hacia finales de los noventa, la cifra a nivel nacional se duplicó a 26, 363 académicos de tiempo completo (Grediaga, 2000, p. 41), concentrándose en la UNAM un total de 5, 030 profesores de carrera y 2, 060 investigadores. A decir de Canales (2008), el reto más importante sobre la evaluación individual de este tipo de académicos, versó en la dificultad para evaluar la docencia. Los programas de evaluación se centraron entonces en reconocer la formación académica como expresión de la superación y la adquisición de conocimientos actualizados, la docencia (únicamente en términos de materias o asignaturas impartidas), la investigación, actividades de extensión y divulgación y más tarde, actividades de participación institucional.

La abrupta incorporación del profesorado a las IES durante el periodo de expansión matricular y de ampliación del SES, daban cuenta en las primeras aplicaciones de la evaluación sobre el desempeño, de una evaluación regida por criterios de productividad de investigación (sobre la resultados de publicación y de incidencia en el ámbito de los posgrados) y un difícil reconocimiento de las actividades realizadas por los académicos orientados a la docencia. La incipiente experiencia con el SNI, hizo de las primeras expresiones para evaluar el desempeño docente una extensión de los criterios de evaluación de la productividad de la investigación, parcializando sus alcances sobre la valoración de la docencia (Díaz, 2000; Canales, 2008).

La aparición de programas de becas al desempeño docente que se inauguraron en los noventa, como parte de acciones sobre la asignación de recursos a las IES públicas a partir de la integración de los trabajadores de cada una, tuvo experiencias muy diversas, pese a la existencia de Lineamientos del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente de Educación Media Superior y Superior, establecidos en 1992 por la

Secretaría de Hacienda y Crédito Público. Al ser un documento de regulación sobre la asignación de recursos extraordinarios para estimular el desempeño docente sustituyó al Programa de Becas al Desempeño Académico de 1990 y buscaba complementar la labor ejercida sobre la investigación a través del SNI, como un programa paralelo. Los indicadores debían ceñirse a la calidad del desempeño docente, la dedicación a la docencia y a la permanencia en actividades docentes, asumiendo una valoración mayor al primer aspecto (entre un 60 y un 70%), aunque en realidad se permitía a las IES, la reglamentación en objetivos, condiciones de otorgamiento, el tipo de personal beneficiado, beneficios, criterios de evaluación, recursos económicos, niveles y montos de estímulos, formas de pago, periodicidad y responsabilidades, es decir, la organización de los estímulos (SHCP, 2002). Esta flexibilidad, propició con frecuencia descontrol sobre el destino de los recursos y prácticas inadecuadas sobre la asignación de los estímulos, porque finalmente el problema de evaluar la docencia y determinar su calidad, dedicación y permanencia, sólo podía seguir midiéndose en términos cuantitativos por cumplimiento a los estatutos y antigüedad.

Cabe señalar que tanto la UNAM, como instituciones dependientes de la Dirección General de Bachillerato y el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, quedaron fuera de la aplicación de estos lineamientos y fueron sujetos a otra reglamentación a partir de considerar sus características funcionales. La Universidad Nacional había desarrollado para entonces su propio sistema de estímulos, transitando también de un esquema de becas y apoyo a programas de compensación salarial que se empezaron a ejercer a mediados de la década de los ochenta por las crisis económicas, como se señala más adelante.

## **2.2 Evolución en el esquema de gestión de estímulos académicos**

### *2.2.1 Estructura y organización de becas y apoyos*

Hasta antes de 1977, la administración de los recursos humanos de la universidad había tenido un cariz predominantemente laboral, en el que la organización del trabajo

académico se mantuvo supeditada al Contrato Colectivo de Trabajo. Esto significaba en el fondo un menor control y registro sobre el desarrollo de las actividades académicas, porque *in estricto* se procuraba el cumplimiento docente o de investigación conforme a los resultados del proceso educativo, sobre la impartición de clases o el desarrollo de las investigaciones comprometidas institucionalmente, no así con una evaluación sobre la productividad individual.

En el contexto de crecimiento matricular y el aumento de la demanda educativa de educación superior, el profesorado en la UNAM había ido en aumento, distinguiéndose un crecimiento mayor del profesor de tiempo parcial, sobre el de profesores de tiempo completo. En esta circunstancia, la institución exigía mecanismos para ubicar las tendencias de crecimiento y establecer líneas de acción sobre su personal. Por lo que señala la DGAPA (2007), aduciendo a su proceso de creación y estructura orgánica, la ausencia de un sistema de información académica en la universidad hacia finales de la década de los setenta, llevó a reorganizar a este importante sector universitario. En este lapso, si bien la orientación institucional de la carrera académica estaba presente, respondió fundamentalmente a la formación de recursos académicos y a la preservación de fuentes de financiamiento federal. La conducción interna de la profesionalización de los académicos, se había llevado hasta entonces mediante el otorgamiento de becas a los egresados que más tarde se incorporaban al personal académico. Esta situación motivó la creación de diversos dispositivos formales, como las bases para el otorgamiento de Becas de 1932 y el Reglamento General de Becas con la operación del Departamento de Intercambio Cultural, Relaciones Públicas y Becas, creado en 1955.

En 1965, se crea el Programa de Formación del Personal Académico (PFPA) y un año más tarde tiene lugar la creación de la Dirección General del Profesorado, como dependencia directa de Rectoría. Los fondos de las becas provenían de recursos propios de la universidad en el caso de las áreas de humanidades y artes, mientras que en el caso de las becas para áreas científicas, médicas, tecnológicas y administrativas provenían de un financiamiento por convenio con el Banco de México firmado en 1968, que equivalía a un 40% de crédito. Esto implicaba una autorización de la institución crediticia para el

otorgamiento de becas, por lo que se transformó dos años después, con la integración de una comisión de la UNAM, lo que volvió el financiamiento en un fideicomiso con un comité técnico apoyado por las comisiones de las entidades académicas. Las adecuaciones al sistema de becas provocaron un ajuste administrativo, en el que este comité técnico fue organizado por la Secretaría General de la Universidad.

Entre 1971 y 1977 el comité fue ampliando el otorgamiento de becas y su regulación mediante instructivos y manuales de procedimiento. Con la intervención del Colegio de Directores, el Programa de Formación de Personal Académico (PFPP) -que en realidad había venido estructurando el trabajo de la institución con el académico-, se transformó en un programa de superación permanente, a cargo de la nueva Dirección General de Asuntos del Personal Académico.

Hasta este momento, la tarea fundamental de la universidad se había concentrado en la formación de personal académico, que si bien ya contaba con profesores de carrera, exigía un mayor conocimiento de su estructura. La DGAPA inició sus labores de diagnóstico e información académica a partir del seguimiento inicial del otorgamiento de becas del PFPA. Desde la perspectiva institucional, la interacción con los académicos se definió con mayor claridad a partir de 1989 como parte de una reestructuración desde la Secretaría General.

La propuesta de “academizar” la universidad en 1989, fomentó la definición de líneas para coordinar las actividades académicas y orientarlas al fortalecimiento de académicos de carrera mediante: la estimulación en la formación de investigadores (retomando a profesionales con estudios de posgrado o fomentando la incorporación de profesores a programas de esta naturaleza), el incremento de niveles académicos (en los que se incluye una mayor segmentación de la carrera académica y la formalización de dos figuras académicas adjuntas al desempeño de actividades de docencia e investigación, como el ayudante de profesor e investigador y el técnico académico, que se contemplaban ya en el Estatuto del Personal Académico de 1977) y el fomento a la incorporación temprana de jóvenes académicos.

A finales de la década de los ochenta, se estableció como prioridad la estabilización de la planta docente para ellos, se promovió una nueva relación laboral con el personal académico en la que se distinguía su participación administrativa en términos de nómina y su trabajo académico al interior de las entidades. Esto permite que en 1984 se produzca por primera vez el documento de estadísticas del personal académico y más tarde una participación definida sobre el diseño de programas para la evaluación y estimulación del desempeño académico, bajo la noción de distinguir el mérito universitario. De estos, destaca el Programa de Perfeccionamiento Académico que otorga recursos complementarios a los académicos que realizan actividades de difusión y extensión de la cultura. De manera paralela, las entidades incorporaron a sus administraciones instancias de personal académico, que se convirtieron en oficinas de enlace con asuntos relacionados a él, en una suerte de coordinar las acciones de la institución con el desarrollo de las dependencias.

Durante el rectorado de José Sarukhán (1989-1996), la DGAPA incrementó sus funciones y se establecieron en gran medida las atribuciones que hasta hoy conserva. Las más importantes relacionadas con la coordinación y supervisión de programas para fortalecer la carrera académica y el seguimiento en la formación de comisiones dictaminadoras de sus programas.

Con el Acuerdo que reorganiza la estructura administrativa de la Secretaría General de la UNAM de 1989, se auspicia el diseño del Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico, centrado en fomentar la vinculación investigación-docencia. Se publica su primera convocatoria el 5 de marzo de 1990. De forma casi paralela, la DGAPA diseña una nueva convocatoria del Premio Universidad Nacional, en la que se incluyen el área de Investigación y docencia en ciencias económica-administrativas, docencia en educación media superior en ciencias exactas y humanidades, ciencias sociales y económico administrativas, como una forma de distinguir las actividades desarrolladas en esos campos de conocimiento.

Asimismo, se crea un sistema de Análisis y Diagnóstico de la Planta Académica (PLANTAC) a través del Colegio de Directores, mediante el cual las entidades se

comprometen a retroalimentar el sistema de información básico sobre el personal académico. Hasta esos años, la DGAPA había desarrollado mecanismos e instrumentos para fomentar sistemas de información, que en realidad maduran en la medida que se coordinan las actividades con las entidades.

La administración central en este sentido, alienta la creación de programas de estímulos que si bien responden a una política hasta entonces vista como de “compensación salarial”, después de mediados de la década de los ochenta, se manifiesta más en el sentido de reformar la orientación académica en términos de conjugar las actividades de docencia, investigación y difusión de la cultura, sobre un largo proceso de diagnóstico de las condiciones en las que los académicos desarrollan sus actividades, así como la identificación de las formas básicas de organización del trabajo académico.

En 1993, como parte del conjunto de reformas académicas, se implementa un programa de definitividad para profesores de asignatura con antigüedad superior a tres años, lo que hace considerar la importancia que adquiere este tipo de contrataciones al interior de escuelas y facultades en las que se desarrollan actividades predominantemente de docencia, y la falta de recursos para ofrecer plazas de tiempo completo. No obstante, el alcance de estos programas fue limitado, en parte porque la orientación no fue desde un principio estimular la docencia:

“En 1997 los fondos destinados al programa docente de asignatura representaban apenas una cuarta parte de los que se destinaban al personal de tiempo completo; además, mientras que el 80% del personal de carrera recibía incentivos, para los de asignatura el porcentaje era de 50%” (Canales, 2003).

En 1993 se publica la primera convocatoria del PRIDE, en el que se especifican lineamientos, requisitos y bases de operación y se establecen gran parte de las reglas de operación de los programas de investigación y de becas que se encuentran vigentes. En general, gran parte de las acciones de reestructuración administrativa en la DGAPA, dan cuenta de una búsqueda de perfeccionamiento de los procesos de gestión, en una dinámica de eficientizar los recursos mediante una estabilización de la planta docente.

Este proceso se acelera después del año 2002, en el que tras un largo proceso de regularización de actividades para recuperar el ritmo afectado por el paro de la universidad con el movimiento de 1999, se buscó establecer sistemas de control

administrativo más eficientes (a partir de un acuerdo de reestructuración en el 2000 bajo el primer periodo rectoral de De la Fuente). Las modificaciones implicaron una inversión mayor en infraestructura de seguimiento de procesos, en el que sobre todo, se mejoraron los sistemas de información y de acceso coordinado por la DGAPA. Esto probablemente significó, en términos del manejo de programas de las entidades un mayor control de los programas, sobre todo en cuestiones de los tiempos para registrar solicitudes y los tiempos de evaluación.

Al parecer, incide en este proyecto un reacomodo institucional en el que se busca fortalecer la presencia nacional e internacional de la Universidad. Los dos periodos rectorales de De la Fuente, representan una reorientación sobre el trabajo que se había venido desempeñando socialmente por la universidad. En la parte política, el estrecho vínculo de la universidad con las necesidades educativas del país, ponían de manifiesto los riesgos implícitos de no fomentar la producción de conocimiento nuevo a cambio de permanecer estructuralmente favorecido por el subsidio federal. El documento de ANUIES (2000), hace hincapié por ejemplo, en la necesidad de redefinir la función social de la educación superior, en el sentido de establecer el límite entre ser un espacio de protección de intereses de grupos para transitar a una institucionalidad más definida por las necesidades sociales de educación y conocimiento científico en el entorno de la globalización.

### *2.2.2 Estímulos y noción de compensación salarial*

El proceso de sustitución de los programas de becas y apoyos por estímulos, tiene un significado importante en la visión de la evaluación sobre el desempeño académico. En el caso de la UNAM, dicho proceso da cuenta de los momentos importantes de formación de su personal académico y la forma de réplica que tiene el SES frente a estos cambios que se dan en la década de los ochenta y que coincide más tarde con la puesta en marcha de políticas públicas de evaluación sobre programas en lo común referidos como de compensación salarial (De la Garza, 1990).

Los ingresos complementarios por evaluación dieron paso a un sistema de recompensas (Rueda, 2004), uno de los resultados que más se critican en el común denominador de los materiales producidos sobre la evaluación del desempeño académico en nuestro país y que más demandan análisis. Una de ellas sostiene que lo que más preocupa de estas dinámicas es la falta de reflexividad de los académicos sobre los efectos que tiene en términos de su autonomía (Ibarra, 1999). El planteo desde esta perspectiva, exige reconocer de alguna manera las implicaciones de la evaluación más allá del *ethos* que le da relevancia y pertinencia social en la historia de las universidades. La relación con la autonomía puede ser muy marginal si no se comprende que son acciones que motivan subjetividades que no dependen ya del simple y fundamental reconocimiento normativo.

El cambio en la concepción de los estímulos de becas a estímulos sobre el desempeño es sobre todo un cambio de valoración político-institucional de su personal académico y su composición. La transformación en la composición del personal académico desde los sesenta en la Universidad Nacional ha sido inversa en los últimos treinta años, de forma que de constituirse en un 57% por profesores de tiempo completo en 1965 ha pasado a ser sólo del 33%, sobre un crecimiento exponencial de la figura docente como consecuencia de las necesidades de atención escolar (García Salord, 1999, p. 63). Entrado el siglo XXI, esta composición resultaba en un 90% de personal académico dedicado a la docencia y sólo un 10% a la investigación, que sugiere una concentración de la actividad académica sugerida en Escuelas y Facultades, que se extiende al nivel bachillerato de la universidad.

El momento de conversión se advierte en los procesos de crecimiento de la matrícula de la década de los setenta, en el que se acelera un ingreso menos selectivo al que se había ponderando hasta una década anterior con una reducida planta académica y aulas como el espacio de reclutamiento idóneo del trabajo académico en la docencia. Se suscitaba un cambio sobre el concepto de carrera académica que indiscutiblemente abarcó a las generaciones formadoras de la segunda mitad del siglo. El Estatuto de 1975, por ejemplo, traduce el ejercicio profesional de la condición académica en “un ejercicio asalariado de una función institucional”, que entonces se asume como un nombramiento

laboral (García Salord, 1999, p. 66). Esta es una condición indispensable para que los programas de “pago por méritos”, como también se les ha llamado, funcionaran hacia la década de los ochenta como “un ancla de los salarios y como un mecanismo de diferenciación salarial” (Suárez y Muñoz, 2004, p. 27).

La consecuencia inminente fue un desarrollo desigual de itinerarios y trayectorias en el personal académico, cuyo desarrollo dependió de los apoyos como “oportunidades ofrecidas por las relaciones y los mecanismos informales vigentes de la institución y la relación de fuerza con la que se participa en el juego interno de cada dependencia” (García Salord, 1999, p. 67).

El aumento en la oferta de posgrados y la obtención de un espacio en la academia, fue expresión de esa estructura inicial sobre la que se consolidaron grupos y líneas de trabajo que se extendieron en las dependencias, otra parte dependió de la apertura de espacios de trabajo que vincularon a la universidad con asociaciones académicas, partidistas y secretarías de estado, como un espacio de formación que sustituyó las aulas sobre todo en áreas de ciencias sociales y humanidades, a decir de García Salord (1999).

La noción de becas y apoyos hasta la década de los ochenta, hacía convivir esas formas tradicionales de selección del personal por el mérito demostrado dentro de la universidad y el reconocido por el desarrollo profesional hacia afuera, pero fijaba la atención en un sistema patrimonialista que se empieza a erosionar rápidamente en la segunda mitad de la década como parte de la crisis económica nacional.

El sentido de compensación salarial que lo sustituye en la noción de “estímulo”, trae consigo una racionalidad que concibe los “apoyos” institucionales como articuladores de su propia función educativa, garantizando la distinción sobre lo que se hace y lo que no se hace desde la muy peculiar visión de los académicos. Esto es, desde el referente teórico abordado, uno de los elementos de tensión más significativos entre la actividad que desarrollan los académicos y las visiones integradoras que propicia la institución para permanecer en el sistema de bienes sociales. Hoy en día el académico no se representa “becario” o beneficiario del sistema de estímulos, más bien asocia el otorgamiento del estímulo a una evaluación en la que se distingue con criterios más o menos claros su

trayectoria, desempeño y productividad, resultado al fin de un proceso de desapropiación del beneficio institucional que en décadas anteriores alentó la formación del profesorado y la obtención de estudios de posgrado.

Este proceso ha sido visto por algunos estudiosos de la evaluación, como un fenómeno de desinstitucionalización, cuyo efecto más severo ha descansado en “una pérdida de las identidades universitarias y la ruptura de comunidades y lealtades” (Suárez y Muñoz, 2004, p. 28).

### **2.3 Orientación y evaluación académica por estímulos en escuelas y facultades**

#### *2.3.1 La evaluación de la docencia y la investigación*

En el proceso de planeación y evaluación de la Educación Superior, el reto más importante ha sido caracterizar el trabajo que desempeñan sus académicos. Como se ha advertido, los esquemas iniciales de evaluación se concibieron sobre la producción individual en el ámbito científico a través del SNI, sobre una idea de investigador, que paradójicamente se concentraba en IES, es decir, de un “maestro que investiga”. El propósito entonces, no era evaluar el trabajo académico tanto como el trabajo sobre la producción de conocimiento. En la década de los noventa, se observó una mayor preocupación desde la política educativa por incorporar a los esquemas de evaluación el trabajo docente como una actividad separada de la investigación. Ambos ejercicios de evaluación no tardaron en manifestarse infructuosos frente a las características del trabajo académico en las universidades, en las que la convergencia de actividades docente y de investigación era parte de un itinerario de las universidades.

La UNAM en este aspecto podría ser ilustrativa, no sólo por lo que se supone en términos de la composición de su planta académica, sino por el proceso de formación de la profesión académica, en la que con frecuencia se infiere la conjugación de las actividades de docencia, investigación y difusión y extensión de la cultura como un común denominador del perfil del profesorado, incluso cuando por contraste se observa un dominio actual de la figura de “profesor de asignatura” cubriendo la actividad frente a

grupo y un profesor de carrera destinando un tiempo mayor de su actividad a la docencia, antes que a la investigación.

La inferencia está dada a partir de una creencia colectiva sobre las actividades universitarias de docencia e investigación, como tareas que sólo se pueden desarrollar de manera conjunta. La fortaleza de esta creencia ha producido una conformación vasta de perfiles académicos, cuya valoración ha sido convenientemente asignada a los cuerpos colegiados, en la confianza de que pueden distinguir los méritos de unos y otros, a partir de la construcción de indicadores genéricos que signan lo que regularmente realizan los académicos en una universidad u otro tipo de IES.

En términos contractuales, la UNAM tiene diferenciados los perfiles del profesor y de investigador de carrera desde el Estatuto del Personal Académico, aunque en su origen, eran regidos por normas diferentes. Frente al marco normativo, las tareas que se desarrollan en las distintas dependencias no siempre coinciden con su denominación, pues en su desarrollo es posible observar Escuelas y Facultades con actividades importantes de investigación y Centros o Institutos con actividad de docencia, condición que hace más difícil separar la docencia y la investigación (Martínez, 1984). De aquí la importancia de recuperar la organización académica sobre el desarrollo de las disciplinas, que parece ser un buen referente para comprender el trabajo académico en IES, en tanto que:

“[...] las disciplinas determinan en gran parte la división del trabajo en los establecimientos y confieren contenido a las divisiones. Cada una detenta algo que se aproxima a un monopolio local sobre el conocimiento especializado respecto de una operación concreta. Y este proceso se agudiza conforme las disciplinas se profesionalizan y fortalecen su autonomía al enfatizar la certificación, las calificaciones y las jurisdicciones con miras a trazar sus fronteras con toda claridad” (Clark, 1983, p. 62)

En esta referencia se aprecia el valor que tiene la unidad básica de organización académica frente a la organización de la institución. En el caso de la UNAM, las facultades de ciencias y ciencia políticas, por ejemplo, entrañan una organización académica en forma de los departamentos y consejos internos que no están reconocidos en la estructura normativa de la institución, pero condicionan “todos los aspectos importantes de la organización” (Clark, 1983, p. 63).

Tal vez desde esta perspectiva se podrían observar resultados diferenciados también de la evaluación en términos de los mecanismos que asocian la productividad genérica desde la investigación como un esquema transferido a la docencia. Sucede que la evaluación académica se encuentra atravesada por los múltiples cruces de las disciplinas con los establecimientos, manifestada en la organización académica que se produce, en parte también porque “los vínculos entre secciones son altamente centrífugos, ya que el descubrimiento, el almacenamiento y la transmisión del conocimiento puede efectuarse de manera aislada en el interior de las secciones” (Clark, 1983, p. 73). Es lo que el autor refiere como una alta fragmentación organizacional, sobre la que vale la pena abundar a partir de la percepción del profesor-investigador que se conjuga en el trabajo académico en nuestro SES.

### *2.3.2 La figura del profesor-investigador*

La convergencia de docencia e investigación, según Heriberta Castaños (2000), produjo nuevas formas de evaluación del personal universitario, que en la UNAM se empiezan a estructurar en la década de los ochenta tras el impacto de la crisis de 1982 sobre la percepción salarial del académico. La primera respuesta a este impacto sin embargo, se da a nivel del sistema y desde un espacio que empieza a definir una revaloración de la investigación en el quehacer académico de las IES que realizan investigación, con la aparición del Sistema Nacional de Investigadores, creado a partir de las propuestas de la Academia Mexicana de las Ciencias, creada en 1959. No obstante, la perspectiva de compensación salarial promovida desde el SNI a partir de 1984, no alcanza los niveles de cobertura de apoyo deseables (en parte porque se diseña como un mecanismo para evitar la fuga de cerebros a causa de la crisis), aunque establece una pauta intermedia en términos de los indicadores de evaluación académica, sobre los que la UNAM diseña su propio sistema de estímulos, en 1990.

La respuesta aparentemente tardía a la caída salarial responde a las condiciones de trabajo académico en la UNAM en este periodo. La década de los setenta exigía estabilidad organizativa y controlar los niveles de inscripción, que ya habían impactado

sobre la estructura académica. Estas acciones se convirtieron en parte de la política institucional del rectorado de Guillermo Soberón, sobre el que Ordorika (2006) concibe una visión elitista de la universidad a imagen y semejanza del rectorado de Chávez, porque restringe el acceso y la hace crecer desde una perspectiva administrativa, más cercana a la autoridad del establecimiento por las regulaciones que motiva en la formación de subsistemas que se encuentran vigentes en las estructura orgánica de la UNAM. La investigación en este momento se convirtió en un elemento de prestigio institucional que se confirmó con la diferenciación de las actividades de investigación frente a las de docencia, en términos de atención de las autoridades, en la búsqueda de afianzar y concentrar la investigación en los centros e institutos en detrimento de la labor de investigación de las escuelas y facultades.

Más allá de esta perspectiva sobre los proyectos de universidad gestados en su interior, el desarrollo de la investigación en la Universidad Nacional se había incorporado a su estructura orgánica desde 1929, en algunos casos, “atendiendo de forma exclusiva determinadas esferas del conocimiento y, en otros, complementando las labores desarrolladas por otras instituciones de su género” (Domínguez, 2007, p. 10). En este caso estuvo la investigación en ciencias (como el Instituto de Geofísica y Biología), que alcanzó una maduración institucional interna más rápida que la de ciencias sociales y humanidades, porque venían desarrollando un trabajo previo a su instalación en la Universidad.

La concentración de la investigación en la UNAM se desarrollo predominantemente antes de la Ley Orgánica de 1945, al menos en lo que concierne a la agregación de centros e institutos a su estructura. Hacia 1945 los estudios superiores retomaron un nuevo auge en el programa nacional en el que el Estado incrementaría su inversión en la Universidad sobre una fuerte promoción, en la que “la prioridad fue la producción subsidiada de cuadros profesionales para el fomento industrial y de servicios” (Domínguez, 2007, p. 49) que alentó una estructura predominantemente docente sobre el perfil académico, concentrada en las escuelas y facultades.

La universidad buscó una diferenciación de funciones a través de los reglamentos que aparecieron entonces sobre la creación del profesorado de carrera y de investigadores, que más tarde fue cuestionada por el rector Pablo González Casanova en 1971, durante la XIII Asamblea de la ANUIES, “en la medida que esa escisión generó una enseñanza que trasmite los resultados de la investigación y no sus métodos y técnicas” (Gaceta UNAM, junio de 2010). La apuesta entonces era que tanto la docencia como la investigación confluyeran en la formación de los profesionales y tanto una como la otra fortalecieran el desarrollo de los campos de conocimiento. Dadas las condiciones señaladas por Domínguez (2007), el resultado fue una mayor diferenciación en los establecimientos, pues no todas las disciplinas valorizaron el desarrollo de la investigación al mismo tiempo, por la misma maduración de los campos de conocimiento dentro y fuera del país.

En los propósitos institucionales, la profesionalización de la investigación se manifestó desde 1946 con el Reglamento para los Investigadores de Carrera, en él se señalaba la imposibilidad de que un investigador desarrollara empleos o cargos ajenos a la investigación, al mismo tiempo que se delimitaba su hacer en la investigación pura y aplicada (Domínguez, 2007, p. 59). Frente a esta disposición con miras a fortalecer la investigación en la universidad, se presentaba una limitante importante a partir de la asignación de los recursos, pues con frecuencia, los recursos a la investigación eran desplazados por las necesidades de formación profesional de las escuelas, lo que supeditaba la autonomía de los institutos al desarrollo de la docencia. La necesidad de separación de los institutos de las escuelas fue fundamentalmente una cuestión de autonomía financiera.

La separación paulatina de los institutos de las escuelas, hizo más tardía la constitución de facultades y con ello, la organización académica sobre el desarrollo disciplinar, aunque marcó una percepción de diferenciación importante entre el trabajo desarrollado según los establecimientos, que se consolida con la construcción de la Ciudad Universitaria en 1954, sobre la que vale la pena advertir más que una cuestión de

desarrollo espacial de la universidad, una nueva configuración en la articulación y conjunción de las disciplinas.

El posterior surgimiento del Estatuto del Personal Académico en 1970, daría sustento a la práctica conjunta de la docencia y la investigación. El reconocimiento se daba fundamentalmente sobre el proceso de selección académica, en la caracterización de los perfiles para la contratación como una forma de diferenciación en la que subsistieron las diferencias entre el profesor y el investigador.

El marco de organización sobre los espacios de reclutamiento referidos por García Salord (1999), adquieren aquí una mayor relevancia en términos de reconocer lo que también refiere Castaños-Lomnitz (2000) en torno al “maestro que investiga” y el “investigador que enseña”, porque la fuerte interacción que se suscita en el ámbito político de la universidad, promueve la agrupación de intereses sobre las dependencias, sean estas escuelas, facultades o institutos. La concentración de la investigación en los institutos se relativiza en la medida de esta interacción, porque entonces los grupos académicos que se organizan en las escuelas y facultades empiezan a desarrollar investigación, que además compite con la producción de los institutos no sólo en campos de conocimientos puros y aplicados, sino también en las humanidades.

De nueva cuenta, el crecimiento de la matrícula que se experimenta en los setenta, se convierte en un elemento de reacomodo de la actividad académica en donde: “La interacción de los planteles docentes y los dedicados a la investigación habían cimentado una plataforma académica en donde la formación específica en campos bien diferenciados podía derivar hacia actividades laborales correspondientes” (Domínguez, 2007, p. 95). La afluencia de estudiantes se convirtió inevitablemente en un elemento de maduración de las disciplinas y fuente de su representación en la institución. Tal fue el caso de las facultades de Filosofía y Letras, Derecho, Economía y Ciencias Políticas y Sociales. Esta última experimentó un crecimiento exponencial en su matrícula entre 1961 y 1973, pasando de atender a 620 estudiantes a 4, 618. La alta demanda estudiantil, auspició en estos espacios la atención de los académicos y con ello, una mayor afluencia de recursos, al menos hasta que la matrícula era referente en la asignación de los mismos.

Aunque no fue el caso que esto propiciara un desplazamiento de los investigadores a los espacios de docencia, el desarrollo de la actividad docente y de organización interna, alentó a que las facultades desarrollaran investigación original, haciendo que los institutos compartieran el crédito de la investigación en la universidad.

Hasta aquí es posible advertir que el desarrollo de la figura del profesor-investigador ha tenido un comportamiento diferenciado en parte por la determinación que ha tenido la organización de estas actividades tanto desde las directrices de las autoridades universitarias como desde los incentivos del entorno sobre la orientación de la docencia en momentos en que la Universidad servía con especial énfasis al proyecto educativo nacional. Sobre estos factores de coordinación y orientación, resulta más relevante aún la forma en la que interactúan la docencia y la investigación en la Universidad Nacional al interior de las dependencias sobre lo que realizan los académicos, lo que remite en parte a la forma en que se organizan las disciplinas en cada establecimiento.

### *2.3.3 El PRIDE y los indicadores de evaluación*

Desde la perspectiva institucional, el conjunto de programas para estimular y reconocer el desempeño académico en sus distintas figuras: profesores de carrera, profesores de asignatura, ayudantes de profesor y técnicos académicos, en el ámbito de la docencia; e investigadores, técnicos investigadores y ayudantes de investigador, en lo que concierne a la investigación, se centró en impulsar y consolidar la vida académica.

Atendiendo a la estructura orgánica de la UNAM, la implementación de estos programas corrió a cargo de la Dirección General de Asuntos del Personal Académica, creada en 1977, estableciendo oficinas de operación al interior de los subsistemas, equivalentes estos a las unidades académicas de las que habla Clark (1983).

El conjunto de programas surgidos para impulsar y consolidar la vida académica se encuentran divididos en programas para promover la superación del personal académico, mejoramiento de la enseñanza y estimular la investigación. Para la superación académica, los programas se articularon en programas de becas para estudios de grado, como el

Programa de Superación Académica del Personal Académico (PASPA) y uno reciente como el Programa de Becas Posdoctorales (POSDOC). Dentro de los programas para fortalecer la docencia, uno importante fue el Programa de Fomento a la Docencia (FOMDOC), cuyo propósito fue alentar la docencia en los investigadores y que actualmente ya no tiene vigencia, en parte por un cambio hacia la revigorización de la investigación que se fortalece a partir del año 2000.

La generación de programas para fortalecer la investigación en escuelas y facultades hacia finales de la década de los noventa dio origen al Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) y el Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME). Actualmente existen nuevos programas encaminados a fortalecer la carrera docente y de investigación en términos de la inserción de género como el Programa de Fortalecimiento Académico para las Mujeres Universitarias y otros más, para la superación académica de profesores de bachillerato, como el Programa de Formación de Profesores para el Bachillerato Universitario y la Iniciativa para Fortalecer la Carrera Académica en el Bachillerato de la UNAM (INFOCAB)<sup>4</sup>, por citar algunos.

En el grueso de esta estratificación de los fondos universitarios para fomentar la superación académica, destacan los orientados a estimular la productividad académica, no sólo por estar en el marco de la orientación a la investigación, sino porque signa una estrategia integral sobre la valoración del trabajo académico. El Programa de Primas al Desempeño Académico del Personal de Tiempo Completo evalúa el trabajo de los profesores, investigadores y técnicos académicos de carrera, mientras que el Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento Académico del Personal Académico de Asignatura (PEPASIG) evalúa el desempeño de la planta docente contratada por horas-asignatura.

El Programa de estímulos al desempeño académico, antes PREPAC y ahora PRIDE que se opera en la UNAM desde 1993, es uno de los mecanismos más importantes de evaluación del trabajo académico en la institución. Su representatividad está identificada

---

<sup>4</sup> Datos obtenidos de <http://dgapa.unam.mx/programas/fortalecimiento.html>, consultada el 12 de enero de 2009.

en esta investigación por las formas en las que expresa el desempeño académico de la planta académica de tiempo completo en la UNAM –en específico sobre el que desarrollan académicos de la Facultad de Ciencias y la Facultad de Ciencias Políticas-, cuyos miembros se incorporan o renuevan su estancia en el programa conforme a los lineamientos que establece a través de la emisión de dos convocatorias anuales.

Como parte de su objetivo institucional, el programa busca estimular la productividad conforme a las actividades sustanciales de la universidad: docencia, investigación y difusión y extensión de la cultura. En este considerando, la ponderación se establece sobre cinco rubros básicos que permiten la asignación de cualquiera de los cuatro niveles (A, B, C y D) sobre los siguientes rubros de evaluación: formación y superación académica, experiencia profesional, docencia y formación de recursos humanos, investigación y difusión y extensión de la cultura, con el fin de distinguir la “productividad, calidad y trascendencia del trabajo académico” (Convocatoria PRIDE, 2002).

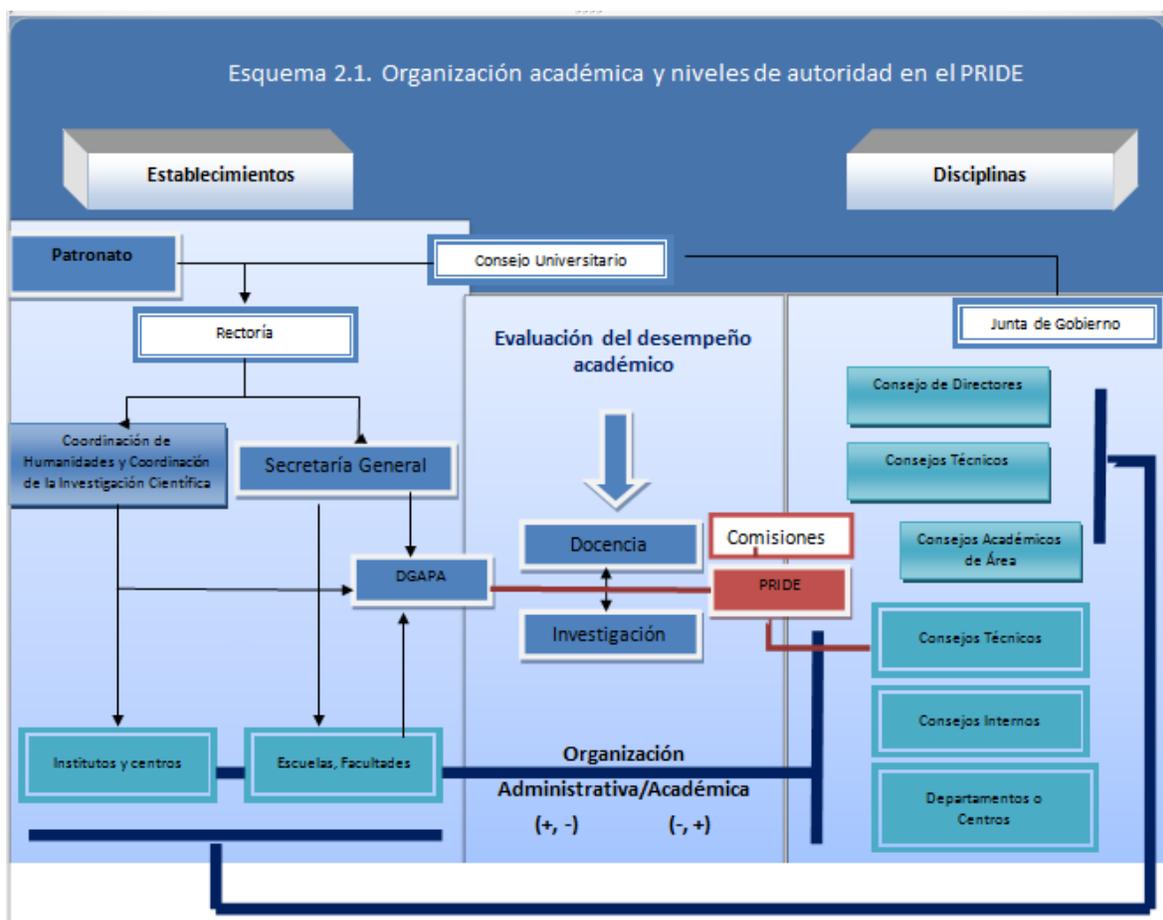
La incorporación voluntaria al programa permite observar un ingreso gradual que se acelera a partir de 2002, de manera coincidente con una serie de políticas del SES para afianzar la presencia de la UNAM en el contexto de competitividad nacional e internacional de las mediciones de productividad por sistemas de ranking institucionales.

Las políticas institucionales por este camino han impulsado la evaluación del desempeño académico mediante el pago por mérito desde hace dos décadas. Un número cada vez mayor de los académicos de tiempo completo se encuentran incorporados al programa. En promedio, el 90% de los académicos contratados con una antigüedad superior a un año se encuentran incorporados actualmente, lo que manifiesta un proceso con distintas etapas en las que se refleja la interacción institucional de los fines de la universidad con el trabajo que estos desempeñan.

Durante la década de los noventa, el ingreso a este programa había sido paulatino. Hasta 1993, el PREPAC -que se había puesto en marcha en 1990-, si bien había sido diseñado por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA), consistía en una asignación de presupuesto programable a escuelas, centros e institutos cuya

asignación y distribución dependía de la evaluación de una comisión interna. Los primeros años de operación del programa, se caracterizaron por una etapa de diagnóstico en el que la organización de la asignación de recursos, pese a estar organizada por la DGAPA, continuó bajo el control administrativo/académico de cada centro, escuela, facultad e instituto. Esta forma de operación motivó distintas inconformidades por parte de los académicos en la consideración de un manejo inadecuado en la asignación de los estímulos por parte de las autoridades universitarias de las dependencias. En su origen sin embargo, el presupuesto asignado a los estímulos era más reducido y la asignación de estímulos era limitado.

La base de la organización disciplinar que sostiene la universidad sin embargo, no ha permitido la imposición de políticas de evaluación sin la intervención de los cuerpos colegiados de las dependencias, lo que se observa en la misma estructuración de programas y su funcionamiento (Esquema 2.1).



En el caso del manejo del PRIDE, los procedimientos fueron acomodándose a la experiencia de implementarlos en la complejidad de la misma universidad. Hasta el 2005, el manejo si bien respondía a los periodos consignados en las convocatorias, con frecuencia admitieron una flexibilidad que requería la intervención de los directores. Esto dependía en realidad del grado de acercamiento del profesor afectado con el director de la entidad para que éste accediera “a realizar una llamada”. Lo que no quiere decir, que estas fueran frecuentes, ni que el programa de estímulos en cuestión no haya alcanzado cierto nivel de crédito entre los académicos de la UNAM. El capítulo 3 analiza las dimensiones del programa en relación con la organización académica de las facultades estudiadas y expone finalmente en qué consisten los acomodados de la misma evaluación del desempeño académico a la luz de lo que refieren los académicos.

### **CAPÍTULO 3. LA PERCEPCIÓN DEL DESEMPEÑO EN LA ORGANIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN POR ESTÍMULOS A LA PRODUCTIVIDAD**

La evaluación es un proceso que experimentan las instituciones de educación superior en sus propios procesos de formación, integración y consolidación. Como se ha referido en el capítulo 2, los propósitos de la evaluación se expresan en los distintos niveles y secciones de su organización académica. En la Universidad Nacional Autónoma de México, la experiencia en este proceso es amplia en la medida de su participación en la formación del propio sistema y de la complejidad que ha adquirido su propia organización del trabajo en el marco del SES nacional que la distingue como pionera, a veces inspiración, reflejo y componente por su complejidad y funciones así como por su rol identitario en la sociedad mexicana.

Distinguir en qué medida la evaluación del desempeño se va articulando en el sistema desde la base orgánica del trabajo que llevan a cabo los académicos, ha requerido un acercamiento que se describe en el siguiente enfoque metodológico de la investigación.

En el análisis empírico, la ponderación sobre la relación observable entre el programa de estímulos PRIDE y el Estatuto de Personal Académico que regula la actividad de los académicos en la UNAM, se volvió un factor central ante la referencia que hacen los profesores entrevistados sobre su trabajo. Las categorías en torno a la organización académica de la evaluación y sus efectos se articularon principalmente sobre el trabajo y su valoración previa identificación de la relación que cada académico manifestó con el programa PRIDE.

La relación entre la expresión normativa de la evaluación del trabajos y lo que los académicos refieren en lo que hacen más allá de lo que se espera en la evaluación se expresó con frecuencia en una tensión de menor o mayor grado con los intereses de la universidad sobre la búsqueda de productividad de sus académicos dependiendo del establecimiento y de las formas que adquiere la organización de las disciplinas en cada facultad. Subyace en esta tensión lo que se denominan “expectativas del establecimiento”

en la estructura de autoridad de la propia universidad y “expectativas de los académicos” que al participar en la evaluación para el otorgamiento de los estímulos como lo dispone la organización del programa, modulan y modelan el funcionamiento de los instrumentos de evaluación a las necesidades de su organización, con frecuencia más en el sentido del trabajo docente que realizan y de la idea de profesor universitario que tienen, que al que se aspira en términos del desarrollo de sus propias disciplinas, como en un inicio se pudo pensar, si acaso, a partir de la percepción del académico con perfil de investigador de la FCPyS y del perfil de aquellos que tienen una relación más estrecha con los distintos procesos de evaluación al interior de las dependencias, sobre todo, de quienes son o han sido miembros de las comisiones que evalúan estos procesos.

La diferencia se observa mejor en términos de lo que Becher (2001) reconoce como parte de la actividad profesional, en tanto que los familiariza con “la naturaleza de los modelos de comunicación, las formas y la frecuencia de publicación, la estructura de las redes personales, la competencia y la prioridad, el plagio y las malas artes, los subsidios para investigar y las modas, el alcance del trabajo en equipo y la incidencia de la jerga” (p. 18).

Algunos de estos elementos permiten dar cuenta de los resultados observados en esta tensión para reflexionar sobre el desempeño de los académicos en las facultades estudiadas.

### **3.1 Expectativas del establecimiento y las disciplinas sobre la evaluación**

#### *3.1.1 Desarrollo del programa de estímulos PRIDE*

La puesta en marcha del programa de evaluación del desempeño PRIDE y su desarrollo permite dar cuenta de la organización académica que se suscita en parte de la UNAM. Por un lado, refleja la expectativa del establecimiento -como articulador cercano a los fines de la institución- al buscar el fortalecimiento de las tareas sustantivas de la universidad como la docencia, la investigación y la difusión, y por otro, las expectativas de las disciplinas que se conjuntan en una estructura orgánica y que se expresan por quienes

realizan esas tareas sustantivas. A decir de Cordero et al (2003), la experiencia sobre la aplicación de este tipo de programas ha desplazado “cualquier interés sistemático, exclusivo y de largo alcance por la docencia o la generación de conocimiento” (p. 760) frente a la preocupación de la subsistencia. No obstante, esta perspectiva ya observada en lo que constituye una política institucional que deteriora la calidad académica, también ha desplazado el valor que ha tenido la evaluación del desempeño en términos de la evolución de la organización académica y la forma en la que se adoptan y adaptan las nuevas prácticas en la vida de los académicos. Desde luego, el análisis de la evaluación del desempeño no puede excluir la importancia en términos de valor agregado al salario que ha tenido el PRIDE y que se vuelve parte de la “jerga” del académico contemporáneo que los vive y de quienes lo analizan, aunque por lo recuperado en las entrevistas, resulta insuficiente para describir la articulación de procesos que se suscitan frente al trabajo académico.

Por sus documentos básicos, el PRIDE se describe como un programa que establece el interés de estimular la calidad del trabajo académico –como una labor conjunta de docencia e investigación- en correspondencia con las exigencias estatutarias de la propia universidad hacia su personal académico, diferenciando criterios de evaluación entre profesores e investigadores y los técnicos académicos. Al respecto, una actualización reciente de las estadísticas del personal académico de la UNAM que publica la DGAPA (2012), refiere un total de 37, 127 académicos, de los cuáles, 12, 023 son académicos de tiempo completo. De estos, el 90% está actualmente incorporado al PRIDE. El índice de participación se ha mantenido estable desde la convocatoria de 2002, cuando se advirtió un ingreso significativo al programa, el cual ha experimentado pocos cambios en su operación.

Una de las últimas convocatorias, específicamente la emitida el 13 de diciembre de 2010 planteó la posibilidad de una renovación para la permanencia en el programa cada cinco años (en las anteriores era de tres), así como adecuaciones que precisaban que “los estímulos son beneficios adicionales que no forman parte del salario nominal”, así como cambios en la estructura de dictaminación entre la comisión evaluadora y los consejos

técnicos. Estos puntos, causaron una reacción sobre algunos sectores académicos de la universidad frente a lo que se observaba como una posible estrategia para transformar el conjunto de las percepciones salariales. Frente a la situación, la Rectoría intervino para dirimir las interpretaciones, dejando como opción la renovación de tres o cinco años y reafirmando la posición de no afectar los ingresos académicos.

Un trasfondo que vale la pena retomar frente a esta coyuntura que para algunos ha significado la importancia que tiene el programa en términos de “compensación salarial” más que sobre el impacto en la productividad, es el hecho de que la formulación de criterios de evaluación que se publicaron en 1996, fueron producto de los primeros resultados de evaluación del PREPAC realizados por miembros de la comunidad académica. En este sentido, la contribución de los profesores entrevistados radica en reconocer los cambios que se suscitaron para dar forma al PRIDE, como una primera respuesta de la universidad a la descompensación salarial que sufrieron los sueldos académicos en la década de los ochenta, pero más como una expresión de la situación económica nacional que como medida de control específica sobre la universidad.

Durante la vigencia del PREPAC (1990-1993), el principal problema se observó en la falta de lineamientos y en la poca confianza en el “buen criterio” de los evaluadores. Con la versión de 1996, se publicaron los lineamientos generales para la evaluación de profesores e investigadores, así como los de técnicos académicos, estableciéndose por primera vez los objetivos del programa y la expectativa institucional para alentar la calidad y la productividad individual de su personal académico de tiempo completo.

La acción de ajustar los programas de estímulos sin embargo, daba cuenta de que el primer ejercicio sobre el programa enfrentaba no sólo la diversidad relacionada con el tamaño de la universidad, sino la relacionada con las formas de conjuntar actividades y disciplinas. La experiencia de esos años, entre 1990 y 1996, fue que los programas de este tipo se establecieran como una extensión de la política de incentivos a los salarios de los académicos dedicados a la investigación a través del SNI y que se proponía para un perfil más ampliamente definido por la docencia en donde estos investigadores también participaban (FG/E7/CP). La primera visión de ampliar estos programas se había

desarrollado bajo la noción de “beca” en la intención de no asociar el incentivo a una cuestión salarial, haciendo que la base de los incentivos al desempeño fueran regidos por la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) y la SHCP, quienes aportaban los recursos para la puesta en marcha de los estímulos y vigilar que la distribución de los recursos no fuera discrecional (SHCP, 1997). Sin embargo, esta normatividad no se aplicó a la UNAM, la UAM y al Colegio de Bachilleres, en consideración a que por su funcionalidad específica, les sería aplicada una normatividad específica” (SHCP, 1997).

En la UNAM como en otras universidades, los estímulos académicos en origen se habían planteado en el sentido de becas destinadas a la superación académica en el ánimo de alentar la obtención de grados académicos, valorizando desde esta perspectiva una mayor profesionalización académica, que en principio funcionó para las áreas de conocimiento con mayor tradición, principalmente de las llamadas ciencias duras. La aplicación de la evaluación y los estímulos sobre el desempeño hizo que los lineamientos de estos programas se fueran ajustando a las necesidades de la institución y que buscaran ampliar los rubros a evaluar, sobre todo en lo concerniente a la docencia, puesto que en la experiencia académica dentro del SNI la evaluación de la productividad parecía más clara, según lo observado por uno de los profesores entrevistados:

“En el SNI es muy claro, para poder tener una consideración favorable, no hay otra más que estar publicando y nada de que yo entregué un artículo y haber cuándo sale, eso no cuenta. Pues lo que entregó usted hasta que no salga no venga, primero. Y segundo tienen que ser publicaciones reconocidas, publicaciones arbitradas, las no arbitradas no cuentan para nada” (DP/E6/CP).

La claridad y apropiación de los criterios de evaluación y de lo evaluable sin embargo, pareció depender de la forma en la que se conformó el proceso. A decir de Castaños-Lomnitz (2000), en el SNI en un principio se consideraba que “los comités ‘sabrían’ distinguir con cierta facilidad entre un investigador meritorio y uno que no lo era” (p. 49), dinámica que no tardó en modificarse tendiendo a rigidizar y multiplicar los criterios de evaluación, en parte porque lo que tenían en frente no era una comunidad científica dedicada exclusivamente a la investigación, sino académicos de universidades

que concentraban la investigación del país y que por consiguiente traían una trayectoria mediada por la academia universitaria y su infraestructura.

La dinámica de adecuación de los lineamientos en el caso del PRIDE, respondió en su momento a críticas conjuntas de sus subsistemas sobre la forma de asignar los estímulos, en este sentido, no fue un patrón burocrático que se aplicara sin miramientos. Los académicos entrevistados que señalaron estas modificaciones en el sentido de una mejora del programa actual, refirieron “un manejo poco transparente y discrecional” en la ejecución de la primera versión del programa de estímulos, el PREPAC, principalmente por la falta de criterios y hasta cierto punto la necesidad de una intervención mayor por las autoridades de las dependencias para organizarlos, distinguiendo entre ellas al Director y su cuerpo administrativo como los ejecutores de los programas. Esta visión fue reconocida por la universidad, según versan los documentos de algunos Consejos Académicos de Área de 1992 y 1996, fundamentalmente a través de las propuestas del Consejo Técnico de la Investigación Científica (CTIC) y del Consejo Técnico de la Coordinación de Humanidades (CTCH). En ellos se establecía como motivación de los cambios la presencia de “criterios susceptibles de ser manipulados... e insuficientes para identificar las aportaciones fundamentales y de no dar un peso adecuado a la calidad y relevancia de la obra realizada” (CTIC, 1992). Las revisiones correspondieron a una consulta solicitada por la DGAPA a los consejos técnicos de todas las dependencias involucradas para reformar el funcionamiento del programa PREPAC y posteriormente para el PRIDE. Los Consejos Técnicos se pronunciaron entonces por dar un cariz definitivamente académico al otorgamiento del estímulo, impugnando por un lado el criterio de basar la evaluación en la suma de puntos sobre cada rubro de la producción académica sobre una partida fija administrada por cada dependencia, una ruta hasta cierto punto inspirada por las dinámicas de evaluación de la docencia que se produjeron a inicios de la década para evaluar la docencia “académica” como si fuera una carrera magisterial.

Las discusiones se centraron en los criterios de evaluación, la presentación de informes y la composición de las comisiones de evaluación de los programas en el caso del CTIC; y al tipo de productividad académica (científica, humanística, artística o tecnológica)

y de equivalencias de grado para las humanidades, por ser elementos de conflicto en la evaluación del programa de las respectivas áreas (DGAPA, 1998). Las perspectivas de análisis sobre el programa de estímulos reflejaban entonces las inquietudes de los subsistemas, como parte también de la evolución en la organización de las disciplinas científicas y humanísticas.

Si se entiende este tipo de participación como una forma de representar los intereses de los establecimientos y de las disciplinas, los respectivos consejos técnicos estaban modelando desde entonces los lineamientos del programa. La DGAPA funcionaba entonces como un articulador de la administración central de la universidad que le permitió establecer ciertos ejes de acción susceptibles de ser modificados por la intervención de los académicos en diferentes niveles de autoridad, como lo sucedido con la convocatoria del PRIDE 2011.

### *3.1.2 Evaluar desempeño y productividad de forma integral*

Las principales contribuciones de los lineamientos generales para PRIDE en 1996, fueron diferenciar la evaluación de la docencia y la investigación, así como el trato diferenciado en la evaluación de profesores, investigadores y técnicos académicos. La estrecha vinculación de las actividades deseables para cada categoría y nivel establecidas para profesores, investigadores y técnicos académicos se regularon mediante el EPA, desplazando la evaluación por puntos, que sigue vigente en algunos programas de estímulos de otras instituciones de educación superior. Desde la perspectiva de los entrevistados, el perfeccionamiento del programa PRIDE se debió fundamentalmente a la injerencia de los cuerpos colegiados en la evaluación y a la intervención que tienen en su diseño, los subsistemas y las áreas de conocimiento.

El programa estableció entonces esquemas de referencia que admitirían diferencias frente a un requerimiento de participación mínima de los académicos -según su categoría-: de colaboración para los asociados, de responsabilidad en tareas académicas y de proyectos para los titulares A y de coordinación de grupos de trabajo para titulares B y C. Asimismo, enfatizó una evaluación “más específica y precisa” del

trabajo docente, a partir de una descripción de la evaluación del desempeño sobre un análisis de la actividad de los académicos en los rubros de: formación y trayectoria académica y profesional, labores docentes y de formación de recursos humanos, productividad académica, difusión, extensión y servicios a la comunidad y participación institucional.

En su conjunto, los lineamientos de evaluación especificaron qué de cada rubro sería evaluable en términos de la categoría y nivel de los académicos según lo establecido en el EPA, no sin antes especificar su carácter ejemplificativo, previendo la diversidad de actividades que los académicos pueden realizar en las distintas disciplinas, al parecer atendiendo la observación de los cuerpos colegiados sobre la evaluación individual y su ponderación en el marco de actividades deseables para la institución o la misma dependencia. De la misma forma, el catálogo de actividades susceptibles de ser consideradas en la evaluación es con frecuencia remitida a la aprobación de los consejos técnicos de las dependencias y de los planes de trabajo de los académicos aprobados previamente por ellos. Desde esta perspectiva, aunque la DGAPA ha centralizado la operación del programa, la capacidad de integrar los planes de trabajo de las entidades con el desempeño de los profesores sigue definiéndose por cada dependencia y en realidad, esto está previsto por la misma normativa del programa, cuya tendencia no es decir cómo se debe evaluar sino qué se requiere para hacerlo.

También es posible advertir que los recursos organizativos para llevar a cabo la evaluación varían de una dependencia a otra. En el caso de la Facultad de Ciencias, contar con una estructura académica de autoridad como son los departamentos (1 de matemáticas, 1 de física y 3 de biología) ha permitido definir con mayor claridad estos planes de trabajo, así como organizar anualmente los informes de sus profesores con miras a apoyar la evaluación del desempeño sobre las necesidades de cada departamento. A decir de los académicos entrevistados de la FC, esta organización media entre los académicos evaluados y las autoridades que formalmente realizan la evaluación y dictaminan, como la comisión dictaminadora PRIDE y el Consejo Técnico, que son las dos entidades responsables de dictaminar los estímulos por cada dependencia. Mientras que

en la FCPyS, al ser la entrega de informes de actividades una obligación frente al EPA, no se ha logrado integrar la necesidad de los centros de estudio con el desempeño de los académicos, porque no hay una revisión expresa de los informes de actividades para facilitar u orientar la evaluación del desempeño por cada centro de adscripción. Aquí parece más relevante la intervención de la comisión PRIDE para mediar la evaluación entre el académico y el Consejo Técnico.

La descripción de la evaluación tanto por lo que implica cada rubro como por la asignación de determinado nivel del estímulo, busca vincular los programas académicos de los establecimientos con la productividad individual y en esta medida, los documentos oficiales que regulan el PRIDE, contemplan un personal académico estrechamente definido por el EPA, el establecimiento y el tipo de disciplinas. Así, es posible reconocer distintos niveles de autoridad en los que participan de manera activa los cuerpos colegiados en la definición de los criterios particulares sobre la “alta productividad”, “alta calidad” o “grado de originalidad”, sobre todo en lo que concierne a lo que el programa denomina productividad académica que aparece diferenciada por productividad de investigación y docente. El carácter de desempeño “sobresaliente” que consignan los lineamientos para sustentar la asignación del estímulo, así como la confirmación de que esta caracterización es un atributo de los pares, confiere a los evaluadores la capacidad de definir las precisiones necesarias. Según Castaños-Lomnitz (2000) “esta objetividad ha sido alcanzada a costa del contenido mismo de lo que es o debe ser una *evaluación*, es decir, un juicio de valor a una persona y no la aplicación de una fórmula numérica” (p. 50).

En el esquema de análisis, es importante observar que los criterios de objetividad consisten, a decir de los miembros de las comisiones dictaminadoras del programa, en definir el estímulo conforme a la exigencia del EPA, pero considerando las diferencias que atañen al tipo de trabajo que realiza cada académico y a la dificultad que entraña la productividad en determinadas disciplinas:

“Tenemos como por decirlo de broma, una tablita que se evalúa en cada una de las ramas que pensamos más importantes, que son las tres que ya señalé [docencia, investigación y difusión]. Se hace una especie de tablititas mágicas, se hace una suma y se ve en qué categoría caería, eso ayuda a que todo mundo sea calificado de una manera uniforme. Es muy difícil como en cualquier rama, en física

o en lo que quieras, decir: yo publiqué en estos tres años dos artículos y otro dice cómo, ¡qué no haces nada, yo publiqué quince!. Y entonces uno dice qué está pasando, se ven las ramas y entonces uno revisa esta revista gringa que hace unos sondeos para seguir a los investigadores de las universidades gringas y entonces ahí se ve en cada rubro cuál es el promedio de artículos, de gente muy buena. Ah! entonces uno dice, ¡cámara!, si en Estados Unidos que tiene universidades tan prestigiosas, el promedio es tanto y acá tiene tanto y se aproxima, felicidades. Y en la otra rama, el promedio es quince en tres años y tú hiciste cinco y el otro hizo uno y en esa rama son dos, pues tal vez el que hizo una de dos es mejor entre comillas que cinco de quince. Es muy difícil” (LK/E8/Matemáticas).

Esta misma intención de objetividad se expresa en la FCPyS sobre las diferencias en las actividades más que en las diferencias en las disciplinas, de la siguiente manera:

“Los niveles y las calidades yo digo que son diferentes y cada una de ellas al momento de medirlos o ser evaluados, porque algunas se valoran injustamente positiva o negativamente. Digamos un Técnico Académico que da clases y da más clases que un profesor, no se le puede valorar sólo como un técnico académico, pero de todas maneras es injusto porque no es profesor, porque no sigue el rumbo que siguen los profesores para su promoción, para su superación, a no ser que sean técnicos que van a permanecer como colaboradores de los profesionistas en cuestión, el único caso en el que yo veo que hay una vinculación muy estrecha es en ciencias de la comunicación, por el manejo de los aparatos, de los equipos y por otro lado la informática y la cibernética tiene que ver con esas actividades en las que se necesitan técnicos académicos de alto nivel. En dado caso es injusto que sigan dos caminos diferentes, pero de alguna manera realizable, en ingresos y reconocimiento también diferentes, en una facultad supuestamente unitaria e integrada” (EH/E14/Relaciones Internacionales).

La expectativa de evaluación desde lo que se establece en el programa enfatiza una visión de la actividad conjunta de las actividades de docencia e investigación tanto para profesores como para investigadores, agregando una preocupación mayor por valorar el desempeño de forma cualitativa como una actividad regular del trabajo académico, porque se practica una valoración por cada dependencia. Esto se advierte, en los Lineamientos Generales de Evaluación del PRIDE caracterizan una práctica de evaluación estándar que centra la función del programa en las actividades de los académicos desde la racionalidad normativa, pero confiere a los establecimientos y sus cuerpos colegiados una amplia capacidad para definir los criterios de calidad para medir o

valorar todo aquello que concierne a la distinción de los académicos sobre su productividad. No existe en este sentido, una valoración numérica *a priori* de la producción de los académicos, tanto como una forma de garantizar el cumplimiento del trabajo académico en las tareas sustantivas de la universidad. Lo que sostiene el programa de evaluación del desempeño académico de la UNAM, es que éste realiza en principio, cualquiera de las actividades que se enuncian y que hay un peso diferenciado de ellas dependiendo del proyecto o programa de trabajo académico de cada establecimiento.

Una primera parte del documento de los lineamientos insiste por ejemplo, en la coordinación de la información y de las tareas a cargo de las estructuras formales de autoridad de los establecimientos, fundamentalmente del Consejo Técnico de escuelas, centros y facultades, que en estricto sentido, sería el espacio de articulación de las actividades de cada entidad con la universidad. En la administración del programa, esto ha ido perfeccionándose con una serie de medidas que involucran una mayor comunicación de resultados de las actividades que realizan los académicos al interior de las dependencias con la entrega de informes de actividades que cuentan con el visto bueno de las unidades académicas de adscripción, lo que no sucedía pese a ser una de las obligaciones del personal académico según lo que establece el EPA y los mismos sistemas de información académica que se empezaron a poner en marcha desde la DGAPA, con el llamado programa PLANTAC que funcionó hasta el 2002, como un mecanismo para concentrar información de las actividades que realizan los académicos.

La tarea de coordinación de actividades del programa para sistematizar información ha sido observada como una forma excesiva de “acumular papeles” para demostrar la realización de las actividades, porque de alguna manera el programa concentra hoy gran parte de la sistematización de información que la institución tiene de los académicos, sobre todo en términos del nivel de estímulo que se les otorga. Se infiere fundamentalmente desde los datos que arroja la operación del programa que más del 70% que se encuentra beneficiado por él, cuenta con un nivel C que requiere satisfacer los siguientes requisitos:

“Profesores: Tener el grado de doctor [...] o estén inscritos en un programa de estudios de posgrado y hayan demostrado un avance satisfactorio. Contar con

una obra y una trayectoria académica y/o profesional sobresalientes, de acuerdo con su categoría y nivel[...] haber participado de manera sobresaliente en los cursos, que en el marco de la legislación universitaria, le haya asignado su Consejo Técnico, de acuerdo con su categoría y nivel, y haber participado de manera sobresaliente en dirección de tesis, asesorías y tutorías, en la UNAM o en otras instituciones [...]haber mantenido una sobresaliente productividad científica, humanística, artística o tecnológica, en el contexto de los proyectos académicos de su programa anual de trabajo [...]cuyos resultados sean comprobables mediante una obra original y de alta calidad”(Lineamientos PRIDE, 1996, p. 9-10).

La satisfacción institucional sobre el programa conforme a este perfil, sería definitivamente elevada, porque que el 70% de su personal caiga en esta expectativa significaría una elevada productividad, que sin embargo, se cuestiona frente a la diversidad a la que se enfrentan los evaluadores y a los criterios de evaluación no escritos en los lineamientos.

La asignación de un nivel A, B o C en el programa desde los criterios que se aplican para la evaluación en cada establecimiento dan cuenta a la institución de una valoración que concierne directamente a la unidad académica y que permite operar el programa tanto en la necesidad de la equilibrar los ingresos económicos en la que se generó, como en la de articular la información sobre el trabajo académico indispensable de la institución; mientras que el nivel D implica un nivel mayor de certificación sobre la productividad del académico, al tener que ser evaluado por un órgano externo a la unidad, pero dentro del área de conocimiento, fundamentalmente con la intervención de los consejos académicos de área que operan en la universidad. Se observa en esta valoración además, un mayor control de los recursos de la universidad para asignarlos, porque representa con frecuencia una distinción de mayor alcance, pues un académico con nivel D se observa como un académico con mayor presencia en la toma de decisiones institucionales en tanto auspicia un nuevo espacio para la *oligarquía académica pansistémica* de la que habla Clark (1983, p. 179-180). Este tipo de autoridad no se define por la asignación de un estímulo, tanto como por el prestigio que permite a los académicos reconocer trayectoria y productividad excepcional en unos cuantos, acción que concede autoridad en algunos académicos y en los mismos procesos de evaluación:

“Yo recuerdo el caso de un compañero que entró a concurso como ayudante de profesor, excelente, no, era ayudante de investigador, que ya no tenemos en la Facultad, porque en aquel entonces sí teníamos. Pues se ingresó, sin ninguna duda se promocionó a ayudante A, B, C, concursó ya decidido como profesor de asignatura definitivo, profesor de carrera asociado A, pues era un muchacho con tres años de experiencia básica y concurso contra un señor que había trabajado creo durante treinta años en educación pública, tenía una experiencia muy alta en experiencia docente, tenía algunos artículos, su prueba era buena, pero francamente la del muchacho era excelente y el otro le ganó por puntos, por antigüedad y dije bueno...y lo discutimos en comisión dictaminadora [...] era un excelente académico y el otro es un señor respetable que va a dar una clase mediocre y pues bueno, tenemos una reglamentación algo rara pero si no aceptamos, frente a la autoridad del CT, pues la comisión no tiene reglas. Pues ganó el [señor respetable]. Afortunadamente fue el tiempo en el que se podían quedar con las plazas, al año siguiente se abrió otro concurso y lo ganó sin más [el concursante más joven]. Seguramente estaba mal la distribución del peso entre experiencia y prueba. Lo de la experiencia es algo que cuenta en la academia.” (JB/E10/Sociología)

Los alcances del programa para modelar al personal de tiempo completo de la universidad son desde esta perspectiva, relativos, antes bien parece sistematizar un proceso de evaluación que se mantuvo cautivo en los establecimientos por una estructura académica que se observa en las facultades estudiadas funcionando desde los grupos académicos no necesariamente colegiados que se representan en los consejos técnicos, como autoridades centrales de las dependencias para la universidad. Las distintas percepciones de trabajo y desempeño observadas en las facultades estudiadas dan cuenta de parte de esta condición.

### *3.1.3 Trabajo, desempeño y productividad desde el profesor de carrera*

La trascendencia del trabajo académico, previamente distinguido por la articulación de la docencia y la investigación que caracteriza a una universidad de otras IES como lo advierte Clark (1983), se recuperó por la división de éste en la organización por escuelas o facultades de disciplinas con diferentes áreas de conocimiento. En la selección de la Facultad de Ciencias (FC) y la de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS) de la UNAM, se observa el valor sobre el trabajo docente articulado en la figura del profesor de carrera

distinguido del investigador desde su estructura orgánica, en la que se diferencian los establecimientos, su sentido y orientación. En términos de la definición de *lo comparable* para identificar similitudes y diferencias, las consideraciones en torno a la contribución del profesor en la transmisión, producción y reproducción del conocimiento y su organización, no distaron de lo planteado en el marco teórico. Esto parece responder a los diferentes valores y creencias que giran en torno al trabajo académico desde la perspectiva de los profesores fundamentalmente sobre la *exclusividad* de su actividad en la formación de “las generaciones del futuro”, fortalecida por un distanciamiento con el trabajo académico que se realiza en los espacios consignados por la institución y los propios grupos académicos para la investigación. La docencia, definida por los académicos entrevistados independientemente de la disciplina, se caracterizó con frecuencia en diferentes momentos como el compromiso fundamental de su participación en el establecimiento en tanto Facultades y no centros de investigación, aunque dicha actividad se manifestó “complementaria”, “inseparable” e “indispensable”, pero matizada por la dedicación en tiempo en la formación del estudiante que con frecuencia se entrelazó con diferentes perspectivas de una “vocación” no compatible para aquel que centra su actividad académica en la investigación, como lo expresa un profesor de la FCPyS con una amplia experiencia como evaluador del programa:

“[...] las diferencias de percepción de lo que es un profesor universitario [...] han sido muy útiles para que los profesores nos responsabilicemos más de nuestro trabajo, con conciencia de lo que tenemos que hacer, han servido para que quede muy claro lo que es ser un profesor-investigador como era originalmente, y yo sigo diciendo que debe de seguir siendo porque aunque el trabajo prioritario de una facultad sea la docencia, no se puede dar clase, si no se investiga. Entonces forzosamente el profesor tiene que investigar para actualizarse, para estar al día y poder cumplir mejor con sus funciones. Y entonces también, el nombre formal, que también no debió haber sido cambiado ni dividido como se hizo entre profesores e investigadores, en escuelas y facultades e institutos...Ahora resulta que los investigadores son incapaces en buena medida, de dar clase, a pesar de que una disposición -de hará unos veinte años- los obligaba también a dar clase; pero se necesitan tener condiciones, habilidades y capacidades especiales para ser profesor [...]” (EH/E13/Internacionalista)

Estas consideraciones sobre el trabajo docente, sin embargo, en términos de la relación con la evaluación del desempeño y las actividades que se establecen en la normatividad vigente –reconocida por el conjunto de los entrevistados–, no impidieron que generalmente, el profesor respondiera que sus actividades giran en torno a la docencia, la investigación y la difusión de la cultura, como se estipula en la Ley Orgánica de la universidad, acercándolos a una perspectiva de identidad institucional, que como refiere Clark (1983), es perceptible en universidades grandes y de prestigio. Aún en los casos en los que hubo una marcada referencia a la concentración en actividades de docencia, tales como: la preparación de un programa para la impartición de clases, la dirección y asesoría de tesis y la misma atención a los alumnos fuera del aula o incluso la simple impartición de una clase en los casos en los que se refirió una predominancia de trayectoria y participación en actividades académico administrativas, la relación docencia-investigación-difusión y extensión de la cultura se mantuvo como parte de un “deber ser” con tendencias a definir un *profesor universitario*:

“[...] lo que pasa es que la mayor parte de nuestras actividades invariablemente desembocan en docencia, investigación, divulgación” (SCH/E9/Matemático)

La postura frente a esta “invariabilidad de actividades” que realiza el profesor de tiempo completo, expresó casi de forma regular una diferencia entre las áreas de conocimiento, entre una facultad y otra, que también se matizó por el grado de acercamiento de los entrevistados con los distintos espacios de participación institucional, en tanto miembros de cuerpos colegiados o participantes en alguna actividad académico-administrativa y los que al momento de la entrevista no registraron una relación estrecha con estas funciones, es decir, entre la perspectiva de los que evalúan y que en ese ejercicio asumen parte de la “expectativa del establecimiento” y los que son evaluados y no están inmersos en el proceso como evaluadores.

Las percepciones *de profesor* desde esta perspectiva tendieron en el caso de la FC a observar la docencia-investigación-divulgación como parte de una actividad integral del profesor, mientras que en la FCPyS hacia la predominancia de la actividad docente y la

complementariedad de la investigación en el marco de la evaluación del desempeño, de alguna manera expresadas en los siguientes testimonios contrastantes:

“No se vale por ejemplo que de sólo sus clases y que haga mucha investigación, y que de algunas conferencias –que las tiene que dar- y entonces nosotros le decimos, dónde están tus tesis, dónde están tus pláticas de difusión, dónde está esto, donde está esto otro. Y así le cambian las cosas. Debe ser como, un *profesor completo* pues, de tiempo completo en sentido de que haga de todo” (LK/E8/Matemático)

“[El programa] atiende en una escala yo creo que muy menor la actividad principal de los profesores de una facultad que es la docencia y en una proporción muy alta la *actividad complementaria* que es la investigación” (MS/E11/Politóloga)

El “hacer de todo” como una regularidad en el trabajo de los académicos de ciencias, se contrapone en los académicos de la FCPyS que refieren que esta búsqueda de hacer docencia, investigación y extensión complejiza sus labores de profesor, como una petición que se proyecta sobre o contra el área de conocimiento y la visión misma del profesor en confrontación con el investigador. La diferencia se marca aún más en términos del tiempo dedicado a la docencia. Para los de la FCPyS, la docencia, que se extiende a actividades de preparación de cursos, tutorías y asesorías, les significa una dedicación horaria casi total que dificulta las actividades de investigación o al menos les reduce el tiempo de dedicación a ella. La predominancia de actividades docentes define la figura de “profesores” con la que se identifican, en contraste con las actividades del investigador, que la asocian a una figura distante y apropiada para otra categoría dentro la UNAM. Desde esta perspectiva los profesores de la FCPyS identifican como principal problema del programa PRIDE y del grueso de los programas de estímulos, una baja consideración al trabajo que implica la docencia y en ese sentido un alcance limitado para definir la productividad de los académicos; los profesores de la FC, sin embargo, refieren la relación más como parte de su cotidianidad, en la que cubrir los requerimientos del programa no les representa una exigencia mayor a lo que hacen.

El trabajo y el desempeño desde la perspectiva de los profesores entrevistados también se encuentran atravesados por la perspectiva de que la docencia es una actividad muy difícil de evaluar. La mitad de los entrevistados refirieron esta dimensión, aunque fue

más común observar en los académicos de la FC sus reservas con expresiones como: “yo tengo entendido que la evaluación de la docencia es más difícil” (AA/E1/Física) o “dicen que es más difícil evaluar la docencia” (SCH/E9/Matemáticas) o “yo no sé cómo es esto de la evaluación pero supongo que se puede dificultar con la docencia” (PM/E6/Física). Mientras que en el caso de los entrevistados de la FCPyS predominaron expresiones como: “Evaluar la docencia siempre ha sido muy difícil, aunque se pueden explorar formas para hacerlo” (FG/E7/Ciencia Política), “La docencia no se puede evaluar, porque el resultado de lo que uno hace en clase no se alcanza a valorar más que cuando los alumnos egresan y se desarrollan en lo que se formaron, y eso no lo ve un programa de estímulos por el tiempo que se tiene para evaluar” (MS/E11/Ciencia Política). Frente a estas expresiones, los académicos con experiencia de evaluadores manifestaron que no parece haber una forma de evaluar la docencia y que esto puede llevar a inferir que la docencia no se evalúa, cuando en realidad ha habido una evolución importante para hacerlo:

“Los sistemas para evaluar la docencia son perfectibles, pero no estoy de acuerdo en que la docencia no se pueda evaluar, ya se puede hacer una valoración muy buena de la actividad en cada uno de sus rubros de la docencia, quienes emiten esos juicios –de que no se puede evaluar la docencia- o no están bien informados o son aquellos que arguyen con la bandera de la libertad de cátedra para impartir cualquier cosa que les venga en gana, y eso no puede ser porque en cada facultad, en cada dependencia universitaria el plan de estudios o un conjunto de planes de estudio y hay los programas de cada una de las materias que están en ellos, y es frecuente ver la renuencia de los profesores a impartir ese programa con su estilo con su capacidad con su iniciativa, darlo para asegurar que el alumno tenga los contenidos y los conocimientos que le van a servir junto con los otros para estructurar una base y un edificio académico muy sólido, entonces se han hecho muchas cosas para evaluar la docencia incluso la valoración que hacen los alumnos de los profesores que ahí es donde habría que hacer modificaciones porque hay preguntas muy tontas que confunden a la universidad con una aula con una sala de un partido político o de una escuelita en donde no hay personas adultas con criterio o juicio propio, ahí sí hay que revisar estas preguntas que se hacen para la valoración, pero a pesar de dos o tres preguntas que no deberían estar ahí, entre otras que están mal formuladas, son elementos que pueden ayudar a saber cuál es la valoración que hacen los alumnos a la carrera de un profesor, junto con la asistencia, con el programa y el nivel que él tenga, y si es profesor de carrera qué tiempo tiene de no ser promovido porque no lo ha intentado o no ha pasado porque no ha sido suficiente lo que ha hecho. Yo creo que es perfectible el sistema, pero sí nos sirve para valorar la docencia como para valorar la investigación, incluso la

vinculación para valorar la investigación para la docencia a parte de la investigación para impulsar el desarrollo de la disciplina, para impulsar la mejorar profesional o para impulsar orientaciones políticas como el caso de la política exterior de nuestro país o derecho internacional en sus diferentes variantes, entonces yo creo que es incorrecta la apreciación de que no se puede evaluar la docencia” (EH/E14/Relaciones Internacionales).

Los testimonios de los entrevistados permiten observar diferencias significativas en lo que concierne a la forma de mirar la docencia que realizan. Por un lado, manifiestan cohesión en lo que a la actividad docente significa para los profesores como una actividad particular distinguida de otras actividades profesionales, visión comúnmente explotada por los ámbitos pedagógicos desde donde se valora la actividad docente como la actividad académica central de las universidades, pero por otro lado, en términos de la evaluación del desempeño que experimentan con el programa PRIDE, la docencia adquiere el cariz de una actividad que se evalúa con el cumplimiento de una asignación de horas-clase, de direcciones de tesis y de asesorías que en el programa se traducen en la formación de recursos humanos que se pueda comprobar y por lo que concierne a quienes cuentan con experiencia en la evaluación no se objeta en un sentido más amplio, porque prevalece como la trinchera más fuerte en términos los valores de la docencia en la libertad de cátedra. Subyacen en este sentido, distintas expresiones para elogiar u objetar la evaluación de la actividad docente en virtud de las experiencias de evaluación. El rango para identificar estas expresiones va entre lo que por tradición se ejerce en “horas pizarrón” y lo que no se ejerce a causa de otras actividades que se realizan en el marco de lo que se debe hacer. En ninguno de los casos estudiados, se justifica un buen resultado de la evaluación del desempeño en ausencia del mínimo requerido de este compromiso, como haber impartido clases, salvo en los casos en que hay una consideración por el hecho de haber gozado una licencia o una comisión en el marco de lo que establece el EPA.

Las insinuaciones en torno al impacto que produce no evaluar los resultados de la docencia sobre el aprendizaje de los alumnos y sobre la credibilidad de los programas de desempeño, parecen inspirarse más en un diagnóstico de los alcances de la educación en

el marco de su propio desarrollo social, que en las características que han adquirido estos programas de estímulos en otras instituciones.

Cabe señalar, que la versión sobre las dificultades de evaluar la docencia si bien tienen una relevancia en el sentido que imprime a los programas de estímulos por parte de los profesores, no parece aún tener el alcance de modificar las prácticas docentes.

### **3.2 Percepciones disciplinares sobre el desempeño académico**

En principio, no se puede eludir que muchas de las percepciones sobre el trabajo académico de los entrevistados han sido matizadas por las diferencias entre establecimientos y disciplinas que conjuntan. La razón ha sido principalmente metodológica en el ánimo de sistematizar la complejidad que supone la actividad académica que conjuga docencia, investigación y difusión de la cultura en diferentes tipos de establecimiento, con diferentes disciplinas, frente a un elemento articulador que es el programa de estímulos PRIDE.

El resultado ha sido organizado de forma horizontal y vertical para cada uno de los entrevistados y en esta medida es que al llegar a este punto del análisis, habiendo caracterizado el trabajo en relación con la institución y sus expectativas, se requiere explorar la expresión de las disciplinas para matizar aún más las percepciones. Las percepciones disciplinares sobre el trabajo y la evaluación presentes en la organización del establecimiento y su peculiaridad, remite a la distinción de culturas académicas que se desarrollan en cada facultad.

#### *3.2.1 El trabajo del profesor de la Facultad de Ciencias*

El esquema de análisis provisto por las entrevistas permitió distinguir parte de las trayectorias de los profesores de cada facultad. En el caso de la Facultad de Ciencias, sin que se pueda apelar a una coincidencia, los académicos expresaron una formación centrada en la disciplina profesional de origen y una trayectoria de ingreso a la universidad muy ordenada desde la perspectiva del Estatuto del Personal Académico, es

decir: conclusión de algún posgrado, ingreso por concurso abierto a la facultad y promociones consecutivas conforme a concursos cerrados. Las principales diferencias se mostraron en términos de los momentos de incorporación, puesto que se entrevistó a académicos de distintas edades y género, bajo el único requisito de haber sido evaluados por el programa PRIDE y en consecuencia, sin la intención de definir alguna representatividad muestral frente al grueso de los académicos de la facultad.

El acercamiento con la FC fue novedoso en muchas dimensiones. Las características físicas del establecimiento dieron una primera imagen de la organización departamental por disciplinas en la facultad. Tres edificios concentran a los académicos de las tres disciplinas que abastecen docencia e investigación a cinco carreras universitarias que se imparten en ella: física, matemáticas, ciencias de la computación, actuaría y biología. En los costados el Departamento de Física y los de Biología y al centro, el Departamento de Matemáticas.

El departamento de física distribuye a sus académicos conforme a su actividad predominantes, con cubículos individuales y colectivos en el caso del piso que concierne específicamente a investigación: Docencia e Investigación, Investigación, Docencia. En el piso intermedio los docentes-investigadores, arriba los que se dedican predominantemente a la investigación (porque realizan investigación de la disciplina) y abajo los que se dedican predominantemente a la Docencia (porque imparten docencia e investigan formas óptimas para la enseñanza de la física).

En el departamento de matemáticas, predominan los cubículos compartidos por dos profesores y no establece la división que el departamento de física, sino por las sub-áreas que predominan, ya que tampoco se distribuyen por las 3 licenciaturas a su cargo (actuaría, matemáticas y ciencias de la computación), en tanto que el 90% de su planta académica de tiempo completo son matemáticos.

El departamento de biología, en el que predominan los laboratorios y talleres en los que interactúan varios profesores y alumnos de forma permanente, cuenta con una distribución más específica por cuatro unidades de enseñanza: biología celular, biología comparada, biología evolutiva y ecología y recursos naturales, conjuntadas en dos alas del

edificio distribuidas en tres pisos. Esta organización responde fundamentalmente al crecimiento de la demanda escolar de la carrera, que concentra a más del 70% de la población escolar total de la facultad.

Desde esta perspectiva, cada departamento agrupa a los profesores por campo de conocimiento y permite la intervención de cada uno de ellos en los planes de estudio de manera diferenciada, es decir, los profesores no se encuentran agrupados en torno a una carrera sino que intervienen en los contenidos de la disciplina de distintas carreras:

“Este departamento es un departamento de servicio, tenemos acá cinco carreras y nosotros les damos a las cinco. Le damos a matemáticos todo, a actuarios casi todo, a computación todo. A físicos el 50% y los biologuitos -aunque sufran-tienen que llevar unos cursos de matemáticas, entonces este departamento es de servicio, también cumple con esa misión, dentro de la Facultad” (LK/E8/Matemáticas).

Esto establece una diferencia significativa frente a lo que se distingue en la organización académica por cátedra-facultad y el departamento-colegio, como expresiones contrapuestas en una línea de evolución de la autoridad basada en la disciplina. El dominio personalista del profesor que se distingue en la organización basada en la cátedra, al ser parte de las tradiciones académicas, subsiste en la organización departamental aunque en menor medida, se expresa de manera distinta en el tipo de docencia y el tipo de investigación que se hace, porque la tendencia es reflejar un mayor grado de complejidad de la actividad, que los reafirma como ejecutores exclusivos de la transmisión de conocimiento: “En la asesoría muchas gentes pensamos, que uno debe sino dominar algunos temas básicos, sí saber, por ejemplo: lee este libro, te va a iluminar” (LK/E8/Matemáticas).

En este esquema de caracterización del profesor en la FC, cabría señalar que si bien se representa una mayor dedicación al estudiante, la dedicación no se centra en las “horas pizarrón”, tanto como en la formación del estudiante que se adjunta para desarrollar investigación o prepararse para ser docente (como ayudantes de profesor). Este criterio parece compartirse predominantemente entre los físicos y los biólogos, que desarrollan actividades de laboratorio, en donde, como dice Becher (2001) se socializan las reglas del

juego de estas disciplinas. En el caso de los entrevistados en matemáticas, la dedicación académica al estudiante se reafirma en el reclutamiento que el profesor logre más allá del espacio de clase, fundamentalmente en la difusión de la disciplina:

“Difusión sería atraer a gente de las prepas acá, o tal vez hablar de un tema interesante que lo entiendan todos los matemáticos. Este investigador que trabaja en el área tal, subárea tal que sólo le van a entender sus cuates y quién sabe dónde, eso no es difusión para mí. La perspectiva es ampliar la disciplina, más o menos” (LK/E8/Matemáticas).

Destaca en este sentido, la predominancia de este tipo de actividades en los profesores de matemáticas que realizan investigación sobre la enseñanza de la disciplina a través de laboratorios de enseñanza y talleres especializados de cómputo dentro de la Facultad. Pero también la investigación que se realiza para fortalecer la disciplina y que se produce en inglés, ningún reporte de investigación que se identifica en su página se escribe en español y que puede estar relacionado al hecho de que con frecuencia, las redes de conocimiento que se producen desde ahí y en general en el campo de las ciencias duras se presenta en el marco de hipótesis conocidas que con frecuencia forman parte de un conocimiento divulgado para los matemáticos en una comunidad mundial: “Estados Unidos es un liderazgo. Las universidades gringas son diferentes a las nuestras, las personas que están ahí son personas de nivel muy alto, yo estuve y sí me di cuenta que yo fui a dar un curso de primer año, pero luego ves su trabajo de investigación” (LK/E8/Matemáticas).

Resulta difícil en este sentido, definir en el marco de la información que los profesores de la FC proporcionaron sobre la evaluación, la forma en la que trabajan. La distribución de sus actividades cae en el estándar del profesor de tiempo completo que se define en el EPA, las horas promedio de impartición de clases, la dedicación a la investigación y la difusión si acaso se diferencia por la perspectiva que tienen del desempeño. La evaluación del programa PRIDE en este sentido, tiene, al menos desde la perspectiva del profesor de la FC, una injerencia menor a la que se advierte desde la que se observa en los de la FCPyS, porque los primeros definen que su dedicación a la investigación es una garantía de buenos resultados en la evaluación, sin que signifique que

producen en este sentido para obtener buenos resultados en el programa, es decir, la investigación está incluida en su labor como profesores mucho antes de la implementación de los estímulos y de la orientación integral de la docencia y la investigación del PRIDE.

Ambos físicos, el biólogo y uno de los matemáticos, centran su actividad en la investigación y aunque caracterizan su labor docente como una de gran importancia porque están en una facultad cuya tarea fundamental es la docencia, no se conciben como investigadores. Salvo la perspectiva del matemático que cuenta con una visión del conjunto en tanto evaluador del programa y además una fuerte visión del profesor universitario (coincidente con el evaluador de la FCPyS), el resto de los profesores manifestaron una fuerte vinculación con la investigación sobre la disciplina y las expectativas de evaluación que incluso acentuaron las diferencias entre las disciplinas de la facultad.

En estas diferencias desde luego, no están ausentes los aspectos simbólicos que los reafirman como parte de un grupo (disciplinar en este caso), con respecto a sus colegas de la facultad como profesores. Dicho de otra manera, “somos profesores, pero unos somos físicos, otros matemáticos y otros biólogos” (ET/E12/Biología). No sería la intención, definir aquí el carácter de alguno de los académicos por las referencias que hacen de sí mismos en sus respectivas disciplinas o de las que hacen sobre el resto de los profesores, aunque es posible advertir parte de lo que Clark (1983) señala: “las reafirmaciones de las particulares virtudes del campo; los reportes sobre el progreso del campo; o incluso, hostilidades fronterizas, con otros campos” (p. 123).

Como se ha podido observar, el establecimiento matiza los límites de las “hostilidades fronterizas”, porque la reafirmación disciplinar se hace con referencia a las disciplinas que conjunta el establecimiento y el desempeño como profesores (en una suerte de subcultura), sólo con respecto a su disciplina. Esto resulta ilustrativo en el caso del físico que observa diferentes niveles de desempeño en su departamento “a lo mejor no todos trabajan como debe ser, pero en general creo que sucede poco, al menos entre los físicos” (PM/E6/Física). La objeción del desempeño por encima de la diferencia

disciplinar sólo puede señalarse como una expresión desafortunada por la falta de información: “aún los físicos no entienden bien ciertas ramas de matemáticas, o los biólogos, que algunos investigadores que evalúan pues dicen cada tres años: pues no están haciendo nada, pero no saben” (LK/E8/Matemáticas). Estas hostilidades frente a otros campos de conocimiento, se expresan como fortaleza: “Igual el problema de los físicos es que en el país no ubican mucho lo que hacemos y entonces los ingenieros son los que más se benefician de nuestra producción, pero pocos saben que muchos de los conocimientos que aplican son posibles gracias a lo que nosotros descubrimos, somos diferentes” (PM/E6/Física).

### *3.2.2 El trabajo del profesor de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales*

Las diferencias observables sobre el establecimiento en términos de las disciplinas que se conjuntan podrían significar amplios contrastes sobre los objetos de estudio, a no ser por la dimensión que adquieren como facultades o espacios predominantemente dedicados a la docencia en la estructura orgánica de la universidad. No obstante, como sucede con la FC, la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales expresa una organización académica de la docencia que también refleja el desarrollo de sus disciplinas por el campo de conocimiento. Subyacen en este sentido, las peculiaridades sobre el trabajo y el desempeño que inciden en las visiones sobre la evaluación.

La organización por cátedra prevalece como forma de autoridad en las disciplinas. Los profesores se agrupan en torno a un plan de estudios que alberga la expresión de cada disciplina, a veces en centros de estudios, de departamentos o simplemente de coordinaciones de carrera, que se registran como centros de adscripción de los profesores. Así es posible observar una geografía muy peculiar de la facultad en la que estos centros o coordinaciones se ubican en un mismo edificio, sin aparente jerarquización.

La trayectoria académica de los profesores es más flexible frente a la que se observa en la FC. Hay profesores adscritos a Ciencia Política, con formación de sociología y derecho o adscritos a Sociología con formación en historia, antropología y educación. Las

fronteras disciplinares se desdibujan con frecuencia en aras de la prioridad que se asigna a las necesidades de formación en las carreras y a los mismos requerimientos de las asignaturas que integran los planes de estudio.

Lo mismo sucede en las rutas de incorporación al personal de carrera de la facultad. Antes, hay una trayectoria que con frecuencia refleja “un viacrucis” en el que la obtención de un lugar de la planta docente se muestra prolongada o más incierta por los mismos intereses e inquietudes de los académicos sobre su formación profesional. Por lo que se observó, es frecuente que el trabajo académico en la facultad sea un proceso culminante en el que antes se privilegió la trayectoria profesional. Esto se expresa como la combinación de actividades de docencia, investigación y la administración dentro y fuera de la universidad, en el que “el regreso”, la “reincorporación” o “la reinserción” forman parte de un léxico en los académicos entrevistados. Esto es particularmente contrastante con la FC, en la que la incorporación al personal académico está siempre reflejada con respecto al mérito en la formación en tanto que la obtención de un posgrado se vuelve referente para hablar de una invitación institucional en los términos de “la facultad me invita a ser parte del personal académico” o “la facultad me pide que me incorpore”.

“cuando ya empezaba yo a despegar una carrera académica, el Rector Soberón me designó Secretario General del Colegio de Ciencias y Humanidades, y dos años después Coordinador del CCH, ahí pasé ya 6 años más. El Licenciado Reyes Heróles me designó Director General de Educación Superior en la SEP y luego, regresé otra vez a la Universidad, cuando terminó mi cargo.” (DP/E6/CP).

En la FCPyS prevalece el mérito sobre el lugar ocupado con anterioridad para ser considerado un candidato idóneo del personal académico. Esto no evita la referencia a los términos que el EPA establece para la incorporación por concurso, antes bien la refuerza en términos de las aptitudes.

“Pero como académico, desde mi situación particular, cuando estuve en la coordinación de humanidades lo que me motivó a salir un rato, apartarme un poco de la actividad académico-administrativa y seguir mi formación, fue el otorgamiento de una beca para continuar con mi formación profesional” (JV/E2/DP).

Lo anterior más que una coincidencia sobre los entrevistados da cuenta del desarrollo mismo de estas disciplinas en la universidad. El surgimiento de la Escuela de Ciencias Políticas y Sociales hacia principios de los cincuenta, se trazó fundamentalmente en la necesidad de establecer un espacio para el desarrollo de estas disciplinas a partir de una marcada influencia de las facultades de derecho y economía, y de la misma situación nacional en la que se priorizaba la formación de recursos humanos en áreas con mayor posibilidad de inserción laboral. La formación del profesorado en este sentido fue predominantemente en ella. El periodismo, las ciencias diplomáticas y el ejercicio de la política como un quehacer cada vez más profesional sin prescindir de quienes destacaban en esos escenarios, fueron la base de su organización académica.

Desde su creación, la ENCPyS había experimentado la asistencia de directores procedentes de la administración central, que con frecuencia no tenían relación con las disciplinas recién auspiciadas. El proceso de consolidación académica fue tardío en la medida que se observaba un proyecto novedoso en la formación de las ciencias sociales como carreras al servicio del Estado (FCPyS, 2004, p. 27). Hasta la llegada de Pablo González Casanova en 1957, el enfoque predominante de los académicos era el jurídico y hasta cierto punto, se daba cabida y reconocimiento a investigadores de historia, antropología y recién llegados de Europa formados en ciencia política, “los fuimos integrando, e hicimos un proyecto de becas para que los egresados de la Facultad también se fueran a hacer sus doctorados al extranjero” (Pablo González Casanova, FCPyS, 2004).

El sociólogo adquirió entonces un papel cada vez más relevante en la planta académica de la Facultad, que persiste a la fecha por los tiempos de inserción del personal académico con una participación hasta del 60% con respecto al resto de las disciplinas y a su participación en los cinco planes de estudio que se imparten en la Facultad. Sin embargo, a decir de uno de los entrevistados las diferencias disciplinares en el campo ha tenido variaciones:

“Las cinco carreras son diferentes, tienen en común que son ciencias sociales, pero en la práctica y en el ejercicio unas se parecen más a otras. La comunicación en algunos aspectos se parece más a las relaciones internacionales que a la sociología; ahora lo mismo sucede con ciencia política o administración pública, que están identificadas con el peso o la disminución del significado de

sociología a raíz de la desaparición de los grandes sociólogos que había en esta facultad, pues estos se pegaron a ciencia política, entonces hay por lo menos dos grupos de profesionales y de egresados, en esta materia” (EH/E14/RI)

La relevancia de la sociología en la facultad sin embargo, no está definida por el número de profesores formados en la disciplina, antes bien, ha adquirido un papel predominante la ciencia política en ciertos niveles de autoridad del establecimiento y las mismas ciencias de la comunicación por la fuerte afluencia de estudiantes en la carrera (comparable a la experiencia que tiene biología en la FC con respecto a su población escolar). A decir del mismo Pablo González Casanova (FCPyS, 2004), estos cambios no dejaron de ser el reflejo del cambio de posición de la sociología, que siendo punto de lanza entre los sesenta y los setenta para el desarrollo de la Facultad se condujo por una ruta de desarrollo disciplinar muy restringida, desabrigando el carácter de la “sociología continental” con la que llegaron los primeros profesores de Europa con amplio dominio interdisciplinar y de los problemas nacionales, incluso por encima de la ciencia política. “La crisis del Estado de Bienestar, que afecta duramente a los países industrializados y más duramente a los de la periferia mundial, va a darle un peso distinto y a la sociología dentro del conjunto de las profesiones en ciencias sociales vinculadas al Estado” (FCPyS, 2004, p. 66-67).

Desde esta perspectiva, los profesores entrevistados con frecuencia matizaron su trayectoria y desempeño con respecto a un contexto nacional que de alguna manera no sólo marca los atributos léxicos de los que ya se han hablado, sino que incorporan con mayor frecuencia la incidencia del desarrollo nacional como uno que impacta directamente su quehacer al transformar las necesidades profesionales sobre las que se organiza su participación en cada centro de adscripción. Esta percepción se refuerza con la idea de que el acomodo de las carreras de ciencias políticas y sociales en el mercado de trabajo “es cosa de del talento personal y de las relaciones sociales” a decir de Enrique González Pedrero (FCPyS, 2004, p. 79), factores referidos por el entrevistado de Administración Pública y una de la entrevistadas en Ciencia Política.

### *3.2.3 Trabajo, desempeño y perspectivas de evaluación en ambas áreas*

El acercamiento a las actividades que los académicos realizan en sus respectivas facultades, permitió reconocer perspectivas diferenciadas sobre el proceso de evaluación. Sobre el análisis de las actividades que realizan, se identificaron también cargas distintas hacia una actividad, que oscilaron entre la impartición de clase, dirección de tesis, asesoría, investigación y difusión. Se agregó de manera importante en algunos casos la actividad académico-administrativa como una actividad que modifica de manera singular la perspectiva sobre la evaluación como una necesidad institucional y una reorientación sobre la actividad que venían desarrollando.

Los académicos de ambas facultades, refieren el surgimiento de los estímulos en un momento difícil para la UNAM, vinculando con cierta frecuencia esa dificultad a un problema de la institución para el uso de sus recursos. Se advierte una actitud comprensiva y hasta cierto punto de justificación con respecto a la aparición del programa de estímulos como una forma de diferenciar el trabajo académico y al mismo tiempo para distribuir los recursos de una manera más racional. Quienes reconocen el surgimiento del PREPAC (antecedente del actual programa PRIDE), advierten su dificultad para ponerse en marcha por cuestiones de organización de los estímulos, ya que señalan una distribución arbitraria y con poca credibilidad en términos de la medición del trabajo académico, que incluye la idea de un manejo discrecional y definido por los intereses de la dirección en turno. Esto parece más claro en el caso de la Facultad de Ciencias, porque los profesores se incorporan desde que aparece el PREPAC, siendo profesores de tiempo completo desde antes de los noventa. Los profesores de la FCPyS que lo refieren, lo hacen en términos de un programa con muchas fallas para operar, en parte por representar una “bolsa limitada de recursos” (VG/E3/S), que impedía que se asignara con criterios claros y en función de la productividad de los académicos. Se agrega a esta perspectiva, que en origen, no se definían en ese programa los rubros a evaluar que en un principio fueron los cinco vigentes en el PRIDE, como: Formación y Superación, Experiencia Profesional, Docencia, Investigación y Difusión y Extensión, para después simplificarse en tres, por Docencia, Investigación y Difusión y Extensión, conforme a lo estipulado en la Ley Orgánica de la

UNAM. El PRIDE retomó los primeros cinco rubros e incorporó la participación institucional, como parte de un desarrollo de los sistemas de evaluación académica en términos de la selección, el ingreso y la promoción, en donde se observaba una creciente participación de los académicos en cuestiones administrativas dentro de la misma universidad, en aras de “no perjudicar al académico” (EH/13/RI).

La percepción sobre los estímulos varía fundamentalmente por el tipo de acercamiento que se tiene con el programa más allá de ser evaluados. Los más involucrados con la evaluación académica, al reconocer la estructura del programa y ser parte de las comisiones que evalúan e inclusive que van reconociendo las necesidades de evaluación frente a perfiles diversos, la advierten como una labor complicada y con frecuencia “delicada”, porque tiene que ver con la asignación de recursos a los profesores, con el programa de cada departamento o de la Facultad y con la misma presencia de los académicos en la institución. La responsabilidad adquiere matices predominantemente institucionales, en la medida que sugieren que la evaluación se ejerce sobre la diferencia del trabajo que cada académico realiza, pero sobre las áreas a las que está comprometido un profesor de tiempo completo en términos de lo que establece la normatividad vigente como la docencia, la investigación y la difusión.

Un nivel de autoridad importante en la evaluación está dado por las necesidades de los departamentos o centros a los que están adscritos los profesores, lo que matiza la productividad de los académicos en sus disciplinas. En el caso de los académicos entrevistados de la Facultad de Ciencias, el físico, el matemático y el biólogo que realizan actividades académico-administrativas, ponderan la actividad en la evaluación sobre las necesidades de cada departamento, cuya estructura académica se vincula con las necesidades de la institución en otros niveles de autoridad entre los que se distinguen los consejos académicos de área que están fuera de la Facultad y que intervienen directamente en el organigrama para la asignación del estímulo más alto dentro del programa, el nivel D, como una distinción de productividad excepcional, sobre la que cabe decir, 5 de los 6 entrevistados en esa facultad consideran producir en esa condición y no ser evaluados por las limitaciones en los recursos de la UNAM y de problemas en los

criterios para ese nivel. Esta característica aparece más definida en el caso de los físicos aduciendo a una producción constante y destacada en los rubros que el programa evalúa, sobre todo en la investigación y el desarrollo teórico que exige la disciplina.

En matemáticas, más que en otros casos de los entrevistados, se especifica también una evaluación con referencia externa en términos de lo que se produce en la disciplina regularmente, como parte de un catálogo construido desde las universidades más prestigiosas en Estados Unidos (LK/E8/M), que se vuelve un referente fundamental para realizar una valoración justa, partiendo de que en una cultura como la anglosajona que valora socialmente la pertinencia de las matemáticas en los programas de estudio y que las condiciones de producción docente y de investigación resultan óptimas, en contraste con una cultura nacional que resalta las deficiencias matemáticas dentro del sistema educativo.

Esta particularidad sobre la evaluación del desempeño adquiere un carácter más constante en la perspectiva de los evaluadores que por el programa mismo, cuyos principales elementos de regulación están establecidos genéricamente sobre la actividad definida por el EPA para los profesores de carrera, permitiendo una definición mayor de la asignación de los estímulos por parte de los cuerpos colegiados y con frecuencia, bajo criterios mucho más estrechos con la trascendencia sobre las disciplinas, pese al papel institucional que desempeñan como parte de las comisiones evaluadoras.

Desde la perspectiva del evaluador, la estructura colegiada de la evaluación le da garantías al evaluado, visión que se comparte por el evaluado en casos en los que la evaluación es o ha sido favorable. En esta consideración los académicos entrevistados observan por un lado, que la poca transparencia en los criterios de evaluación, da una mayor representación a los evaluadores; mientras que en los casos en los que los indicadores son percibidos como más claros existe poca preocupación por la participación de los evaluadores. Esto resulta particularmente interesante porque quienes distinguen una mayor participación de los evaluadores sobre la asignación de los estímulos se considera que hay una mayor determinación de intereses de grupo, haciendo de la

evaluación un asunto relacionado con el poder de los grupos y menos con la cuestión “institucional” de estimular la productividad.

### **3.3 Valores y creencias de la evaluación sobre el desempeño**

#### *3.3.1 Tensiones del trabajo académico en facultades frente a la evaluación*

Frente a las tensiones que se pueden expresar entre las expectativas sobre las actividades que se desarrollan en una universidad por su cuerpo académico, esta investigación sobre la evaluación del desempeño ha permitido observar otras más que se relacionan con el interés de los profesores sobre el programa, como las que conciernen a la exposición de las dinámicas de evaluación internas y las que obligan al académico a salir de su espacio de confort. Esta última parece ser la de mayor interés en términos de las prácticas y acciones que la institución pone en marcha para salvaguardar los intereses de la institución sobre la función que desempeña. En Clark (1983) podrían asociarse con las dinámicas de integración que operan en el sistema y que “atentan” a veces con la percepción de la “anarquía organizada” que distingue a las universidades. Se ha abordado ya parcialmente la que concierne a la docencia como bien “inmaterializable” de evaluación que recae en la forma en que los profesores preservan el control de su actividad. Resulta óptimo en este momento, establecer el conjunto de las expresiones en las que es posible advertir el cambio que experimentan los académicos frente a la evaluación del desempeño para posteriormente vincularlo con las diferencias disciplinares observadas.

Frente a las resistencias al cambio como un elemento para definir los alcances de un programa de estímulos que se experimenta cada vez más como parte de la vida de los académicos no sólo en términos salariales, se presentan las prácticas cotidianas que incluyen la definición sobre una línea de trabajo, la necesidad de obtener comprobantes de sus actividades y la búsqueda por incluirse en grupos de trabajo que favorezcan su productividad. El aparente rechazo, puede relacionarse con lo que Clark (1983) expresa en torno a los sistemas desarrollados -apoyándose en los descubrimientos de Becher y

Kogan-, sobre las resistencias al cambio como una resistencia social antes que una posición particular que pudieran adoptar sus miembros por separado y en este sentido observar un grado de maduración de la organización académica en cuanto a su capacidad de adaptación (p. 263-264).

Los primeros diez años de la aplicación de este tipo de programas sobre los académicos de nuestras universidades, arrojaron diversos ejercicios de evaluación que observaron fundamentalmente la tendencia sistémica de su crecimiento en diferentes ámbitos de la actividad académica. Éste ha sido el marco contextual para acercarse al problema de evaluación en muchas otras dimensiones, pero también ha sido el problema por el que no se alcanzado a mirar la manera en la que opera en la actualidad. Subyacen en las visiones actuales las “jergas” de las primeras evaluaciones o en el mejor de los casos, simplemente no se han observado otras dimensiones, así sería comprensible que haya una menor renuencia de los académicos a los programas de estímulos y a su disposición por concursar por otros fondos o simplemente no hacerlo porque así les acomoda.

El interés sobre la evaluación del desempeño, ha permitido observar el interés de los académicos sobre las actividades que desempeñan y en esta medida comprender ¿qué interés tienen en la evaluación? La pregunta se suscita en la medida que forma parte de los niveles de adaptación al programa en aras del acercamiento central del ¿cómo ha sido la evaluación del desempeño?, sobre las que se valoran las condiciones y las motivaciones de producir en el conjunto de los rubros del programa, desde un perfil de profesor de facultad.

El esquema del trabajo de investigación ha permitido explorar el problema desde el ámbito de las diferencias entre los establecimientos y de las disciplinas que concentran en aras de la organización que tienen como facultades. Los profesores entrevistados reflejan en este sentido, un conocimiento amplio de las dinámicas en las que funciona y poca intención de querer transformarlas pese a que se objeten algunas prácticas dentro de la evaluación:

“[...]hice los arreglos para el PRIDE y pues tuve un disgusto, porque quienes se encargaban de la comisión dictaminadora del PRIDE, me puso, digamos me

concedió el PRIDE B, y bueno yo creí tener[...], bueno porque yo para entonces tenía el doctorado y aunque yo había estado alejado del trabajo cotidiano no había dejado de publicar, tenía yo algunas cosas y nunca había dejado de dar clases, entonces simplemente le pregunté a la comisión por qué, yo quería saber cuáles era los criterios y me contestaron que así, que así era y ya. Digamos, sin recurso ulterior, nada, cero. Entonces ya dejé pasar los tres años y a los tres años volví a solicitar y entonces me dieron el PRIDE C el que tengo ahorita. Y desde que ingresé al SNI, siempre tuve el SNI 2, no sé porque aquí [...] yo ya tenía un trabajo anterior. Así que no tengo mucha experiencia [en estímulos] más que ese “tropezón” en el PRIDE” (DP/E6/ Ciencia Política)

La experiencia en los programas de estímulos, sobre todo lo que tiene que ver con las inconformidades son percibidas menos como producto de las deficiencias del diseño del programa que de las que conciernen a los criterios de evaluación que “las personas” responsables realizan, aunque en términos de lo expresado con anterioridad, forma parte del diseño del programa que sean esas “personas” las que valoren en términos de su conocimiento sobre el desarrollo de las actividades en cada dependencia. La tendencia a definir la evaluación como parte de un “asunto personal”, está presente en otras formas de evaluación que experimenta el académico, como en el de selección e ingreso:

“Yo estuve mucho tiempo en la dictaminadora, después estuve fuera un tiempo, me nombraron Secretario del Personal Académico [...] hasta que dije que ya quería dedicarme al trabajo académico, propiamente dicho porque esos puestos son muy absorbentes, muy tensos, muy estresantes porque hay que tratar con gente que...Con cinco aspirantes que cada uno tiene todos los méritos para ganar y como nada más uno puede ganar y pues uno es un desdichado, porque además se responsabiliza al presidente de la comisión y se les olvida que la comisión es un cuerpo colegiado con un mínimo de cuatro votos. De tres a cinco te ven como un desdichado que “me fastidia” (JB/E10/Sociología)

Esto resulta mucho más claro y comprensible para los que realizan la evaluación que para los que son evaluados, aunque se signifique en términos de los grupos que se forman al interior de las dependencias. Esta disparidad entre lo que se aspira a obtener de una evaluación y lo que resulta, produce una tensión que tiende a justificarse por los entrevistados como expresión de una política académica que se articula en sus propias dependencias, en la formación de grupos y redes que construyen intereses al interior de las facultades, de los campos de conocimiento y de la propia universidad:

“Los elementos que inciden en la evaluación, hay un primer bloque digamos, los que están contenidos en las reglas de evaluación, digamos hay un formulario y ahí están contenidas, el material explícito que va formar parte de este juego. En la práctica también hemos visto que hay otros elementos que inciden, por ejemplo, el pertenecer a grupos de interés, principalmente de la Facultad, si hay algunos otros no podría yo decir nada. Dentro de la Facultad y dentro de la Universidad, porque lo que es matemáticas interactuamos mucho con lo que es programas de docencia, posgrados, algunos institutos, el propio Instituto de Matemáticas, el IMASS y algunas nuevas carreras que están creando. Entonces, algunos de esos grupos son muy poderosos y como, las comisiones, los comités evaluadores no son todos del interior, sino se pide que gentes externas participen, pues muchas veces esos grupos llegan a tener una influencia muy interna, muy fuerte en los grupos de evaluadores” (SCH/E9/ Matemáticas).

La organización académica más allá de los cuerpos de evaluación, parece anteponerse a las dinámicas de evaluación del propio programa. En el caso de los entrevistados en la FC, la naturaleza de la organización académica se encuentra matizada más por lo que define la presencia de los grupos y su predominancia en lo disciplinar, mientras que en el caso de la FCPyS esta organización de grupos se asocia a “las grillas” internas a veces no asociadas a la disciplina.

Estas diferencias entretejen diversas creencias sobre el trabajo de evaluación que modifican la percepción del programa de estímulos. El léxico ha sido una parte central para identificarlas, porque remite a la forma en la que los académicos expresan sus disciplinas y su desarrollo en los establecimientos. El sociólogo, los politólogos y el administrador público observan en los grupos que se estructuran en su dependencia, *grupos de poder* a los que se enfrenta con otro grupo de poder, cuyos beneficios sólo son observados si se pertenece a ellos. En lo que concierne a la evaluación, la asignación del estímulo podría depender del lado del grupo al que se pertenezca, antes que a la evaluación de su desempeño. Esa es la regla no escrita en la que los académicos “juegan” en el proceso de evaluación. Esta percepción es particularmente contrastante cuando se cuestiona a los evaluadores si esta forma de evaluar persiste u opera al momento de revisar la productividad de los académicos. Para estos, la evaluación procura manejarse en un estándar de objetividad que concierne a la misma normatividad que no sólo se rige por

documentos sino por la importancia que tiene la participación de los académicos en el mejoramiento de las disciplinas y las mismas dependencias.

La idea de los físicos, los matemáticos y del biólogo está más en función del reconocimiento y la autoridad que adquieren ciertos grupos para hacer la evaluación conforme a los criterios de un entorno institucional y de sus propias disciplinas.

En ambos casos se presentan percepciones de prestigio académico para realizar la evaluación. En la FCPyS, afín a las formas de expresar la organización desde el trabajo que desempeñan como académicos de ciencias políticas y sociales, los que evalúan podrían tener la capacidad para hacerlo en la medida que su “astucia” les permite estar en una trinchera que les favorece (MQ/E14/Administración Pública), mientras que en el caso de la FC, los que evalúan son los que reúnen las características para ejercerlo.

Los niveles de conflictividad interna de la evaluación del programa podrían no reflejarse en términos del indicador con el que cuenta la institución para registrarlo, como lo son los recursos de revisión previstos por él, con sólo el 5% de los casos evaluados por periodo (JV/E2/SUA), pero permite sugerir un vínculo más estrecho con las formas de organización que preceden al programa y que lo rebasan.

De las tensiones que se suscitan desde la percepción de la evaluación hacia las dinámicas de trabajo de los académicos, el establecimiento adquiere una significación mayor ya que los parámetros de convivencia que suscita la interacción de las disciplinas sobre el trabajo del profesor alientan una mejor comprensión de por qué se perciben así.

### *3.3.2 Creencias y valores sobre la evaluación del desempeño*

El aporte empírico de los académicos de ambas facultades ha sido particularmente recreativo en lo que concierne a la cuestión de los valores y creencias que se reconocían formalmente en la organización académica. El énfasis sobre la percepción establece el marco para referirla como parte de un constructo que metodológicamente tuvo cabida por el entrecruzamiento del establecimiento y las disciplinas sobre la información cualificada que aportaron el núcleo de profesores entrevistados, pero para estos efectos, parece necesario recuperar los elementos en los que estas creencias y valores definen las

subculturas que podrían no ser reconocidas por un programa de estímulos cuyas diferencias sustanciales están marcadas por los tiempos de dedicación a la docencia, la investigación y al apoyo técnico a ambas actividades.

Influyen aquí un conjunto de referencias que aparecen intercaladas tanto en la forma en la que expresan sus trayectorias académicas, su participación y percepción sobre el programa PRIDE, el reconocimiento del proceso de evaluación y su propia evaluación de la evaluación, tanto de su experiencia como del discurso colectivo que se produce unas veces asociado a las “jergas” institucionales y otras a las de cada una de sus disciplinas. Desde esta perspectiva más que el reconocimiento semántico, pesa la necesidad de tener algo que decir sobre el desempeño propio y su valoración frente a los resultados que se esperan del programa, en el que con frecuencia se erige el valor del profesor más allá del contexto universitario en el que desarrollan sus actividades.

Por lo que toca a lo que expresan en sus trayectorias académicas, hay una fuerte influencia disciplinar que se ajusta a la misma formación de las áreas de conocimiento en las facultades consideradas. Los académicos de la Facultad de Ciencias describen su trayectoria académica fundamentalmente por su formación disciplinar, caracterizada por una consistencia en los estudios desde lo profesional hasta los estudios de doctorado, si acaso matizando la especialización en alguna de las ramas de las matemáticas, la física o la biología, que los lleva a incorporarse a la vida académica y a trabajar en la facultad, en el departamento correspondiente, tras la obtención del grado. Esto responde también al esquema de incorporación de finales de los años setenta y principios de los ochenta en la UNAM, en los que se privilegiaba en el esquema de becas la contratación de profesores con posgrados, generalmente obtenidos en el extranjero en esta área de conocimiento.

La formación académica en el caso de los académicos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y la adscripción a determinado centro de estudios no siempre corresponde con la formación del profesor, aunque permanecen dentro del área de conocimiento. Un análisis preliminar sobre esta Facultad, permitió dar cuenta que una proporción del personal de tiempo completo cuenta con estudios profesionales en sociología en un 60%, aunado a un factor de selección del profesorado a partir del

dominio de los temas sobre las asignaturas que se imparten en los programas que concentra. Desde esta perspectiva, tanto en el Centro de Estudios Sociológicos (CES) como en el de Estudios Políticos (CEP) y Administración Pública, los profesores imparten materias relacionadas con sus líneas de trabajo e investigación. Para el primero, sobre temas de metodología e historia y para el segundo, en temas de instituciones políticas, gobiernos comparados, partidos políticos, sistema político mexicano, movimientos sociales, que en general pueden ser desarrollados por un abogado, un sociólogo-político, al igual que un politólogo.

Como se observa en la tabla 3.1, los profesores de la FCPyS refieren una formación con saltos entre disciplinas del mismo campo de conocimiento, que no se observa en el caso de los profesores de la FC. Sobre estas diferencias, cabe agregar que en las referencias particulares sobre sus trayectorias, hacen alusión a una trayectoria profesional que se combina con las actividades académicas y que se anclan predominantemente con la docencia. Se observa en el caso de la FCPyS, una incorporación de los profesores a la vida académica como profesores de asignatura, que responde al esquema de cambio que experimentó la UNAM en la década de los setenta como resultado de la expansión de la matrícula que ya se caracterizó en el capítulo anterior. La obtención de grados y posgrados, se vuelve una necesidad para los profesores ya cuando se desempeñan como docentes de asignatura. Esto se asocia también al desarrollo del establecimiento en sus distintos niveles. En la actualidad si hay un interés institucional por seleccionar y contratar profesores de carrera con posgrados, en el marco de que hay un sector demandante de espacios académicos que ya cuenta con ellos ante la expansión y la graduación de posgrados del área de ciencias sociales, en los que se privilegia a los que cuentan con ellos sobre los que no lo tienen, pero también porque la participación se vuelve más homogénea, es decir, hay más candidatos en esa condición.

**Tabla 3.1. Relación de profesores entrevistados por adscripción y formación académica**

Entrevistado	Adscripción	Formación		
		Lic	Mae	Doc
MY/E1/CC	CECC/FCPS	CC	CC	S
JV/E2/SUA	SUA/FCPS	D	TE	
VG/E3/S	CES/FCPS	S	SU	
DP/E4/CP	CEP/FCPS	D	D	CS
AA/E5/F	DF/FC	F	F	F
PM/E6/F	DF/FC	F	F	F
FG/E7/CP	CEP/FCPS	S	SP	
LK/E8/M	DM/FC	M	M	M
SCH/E9/M	DM/FC	M	M	M
JB/E10/S	CES/FCPS	H	S	
MS/E11/CP	CEP/FCPS	S	CP	CP
ET/E12/B	DBC/FC	B	B	B
EH/E13/RI	CERI/FCPS	MC/CD	RI	RI
MQ/E14/AP	CEAP/FCPS	AP	AP	

Sobre las actividades específicas que los académicos entrevistados reportan, hay una referencia generalizada al esquema de profesor que se reconoce en la normatividad vigente. En términos estatutarios, el profesor de carrera en la UNAM está obligado a realizar actividades de docencia, investigación y difusión por cargas diferenciadas a partir de la categoría y nivel en la que se encuentra. Las cargas están definidas por la categoría, si son titulares tienen una mayor responsabilidad en investigación, que si son asociados, en donde tienen una mayor responsabilidad en docencia. Este esquema se hace explícito en lo que señalan los entrevistados, pero es especificado por la descripción de su trayectoria y de sus actividades a partir de lo que hacen predominantemente. En este

esquema, la tabla 3.2 expresa las principales responsabilidades que los profesores distinguen en su hacer cotidiano y su aporte específico.

**Tabla 3.2 Relación de profesores entrevistados por actividades predominantes sobre trayectoria y trabajo actual**

Entrevistado	Adscripción	Trayectoria	Trabajo	
			Actividades actuales	Especificación
MY/E1/CC	CECC/FCPS	PD	PD	DT
JV/E2/SUA	SUA/FCPS	PAA	PAA	IC
VG/E3/S	CES/FCPS	PD	PD	DT
DP/E4/CP	CEP/FCPS	PAA	PI	P
AA/E5/F	DF/FC	PD	PI	L
PM/E6/F	DF/FC	PI	PI	L
FG/E7/CP	CEP/FCPS	PAA	PD	IC
LK/E8/M	DM/FC	PD	PD	A
SCH/E9/M	DM/FC	PD	PD	IC
JB/E10/S	CES/FCPS	PD	PD	PE
MS/E11/CP	CEP/FCPS	PD	PD	IC
ET/E12/B	DBC/FC	PD	PAA	L
EH/E13/RI	CERI/FCPS	PDI	PDI	PE
MQ/E14/AP	CEAP/FCPS	PAA	PD	IC

La clasificación permite observar en el conjunto de los profesores una trayectoria predominantemente en docencia (PD) que sin embargo se reduce a la mitad en relación a las actividades que realizan al momento de la entrevista, en donde los profesores disminuyen su dedicación en la docencia para realizar actividades predominantemente de

investigación (PI) o actividades predominantemente académico-administrativas (PAA). En los casos en los que se refiere un predominio de actividades académico administrativas (PAA) y que reportan un cambio, la actividad actual es la docencia (PD), mientras que en los casos en los que hay una trayectoria de investigación (PI) se mantienen en actividades actuales predominantemente de investigación (PI).

La consistencia entre trayectoria y actividades actuales predominantes en docencia (PD) no refleja diferencias sustantivas entre las facultades estudiadas, mientras que la continuidad en trayectoria y actividades actuales de investigación (PI), aparece concentrada en la FC. La acentuación de actividades actuales de investigación en profesores de física y biología, responde a los atributos disciplinares y del establecimiento en los que se precisó actividad en laboratorio y desarrollo de investigación por esta condición. Los dos casos de la FCPyS en los que se observan actividades actuales predominantes en investigación, se reflejan en relación a la dedicación orientada a publicaciones. El profesor que registró una distribución equilibrada en docencia e investigación (PDI), se reflejó por su estatus de profesor emérito (PE), diferenciando al otro profesor emérito cuya dedicación es predominantemente a la docencia (PD).

En las especificaciones de las actividades realizadas por los académicos, se identificó una dedicación predominante en la impartición de clases (IC), no como una labor exclusiva, pero sí de mayor importancia en lo expresado por los entrevistados. Seguido por una valoración acentuada en la dirección de tesis, sobre todo en la FCPyS, como una actividad más vinculada con la docencia que de formación en la investigación. En el caso de la FC, la asesoría a estudiantes (A) y el entrenamiento en laboratorio (L) sí reflejó la valoración de los profesores como una actividad de investigación.

Las variaciones entre actividades predominantes se concentran nuevamente en la FCPyS en corroboración con lo observado en la formación académica y las rutas de incorporación como profesores de carrera. Al respecto, es preciso señalar que los profesores entrevistados en esa facultad con frecuencia aluden su participación académico-administrativa como parte de su trayectoria académica enfatizada por su compromiso como docentes en la impartición de asignaturas. Las referencias a

académicos y funcionarios con los que colaboran en la administración central o específica de sus facultades, redundan en el esquema de formación académica, que parece responder más a un esquema de entrenamiento dentro del área de conocimiento, que a una suerte de beneficio propiciado por la posición de autoridad.

Sobre estas diferencias en la trayectoria académica y la dedicación predominante en actividades de docencia y/o investigación, la evaluación del desempeño encuentra un marco de reflexión que permite comprender las posiciones frente al PRIDE. Una pauta para comprender estas posiciones está en las diferencias observadas en términos del desarrollo de docencia e investigación, como actividades compartidas por la figura académica de profesores. Las diferencias oscilaron en términos de la valoración que dan a la docencia y el lugar que ocupa en el resto de sus actividades.

La percepción sobre los estímulos varía fundamentalmente por el tipo de acercamiento que se tiene con el programa más allá de ser evaluados. Los más involucrados con la evaluación académica, al reconocer la estructura del programa y ser parte de las comisiones que evalúan e inclusive que van reconociendo las necesidades de evaluación frente a perfiles diversos, la advierten como una labor complicada y con frecuencia “delicada”, porque tiene que ver con la asignación salarial de los profesores, con el programa de cada departamento o de la Facultad y con la misma presencia de los académicos en la institución. La responsabilidad adquiere matices predominantemente institucionales en la medida que sugieren que la evaluación se ejerce sobre la diferencia del trabajo que cada académico realiza, pero sobre las áreas a las que está comprometido un profesor de tiempo completo en términos de lo que establece la normatividad vigente como la docencia, la investigación y la difusión.

Un nivel de autoridad importante en la evaluación está distinguido por las necesidades de los departamentos o centros a los que están adscritos los profesores, lo que matiza la productividad de los académicos en sus disciplinas. En el caso de los académicos entrevistados de la Facultad de Ciencias, el físico, el matemático y el biólogo que realizan actividades académico-administrativas, ponderan la actividad en la evaluación sobre las necesidades de cada departamento, cuya estructura académica se

vincula con las necesidades de la institución en otros niveles de autoridad entre los que se distinguen los consejos académicos de área que están fuera de la Facultad y que intervienen directamente en el organigrama para la asignación del estímulo más alto dentro del programa, el nivel D, como una distinción de productividad excepcional, sobre la que cabe decir, 5 de los 6 entrevistados en esa facultad consideran producir en esa condición y no ser evaluados por las limitaciones en los recursos de la UNAM y de problemas en los criterios para ese nivel. Esta característica aparece más definida en el caso de los físicos aduciendo a una producción constante y destacada en los rubros que el programa evalúa, sobre todo en la investigación y el desarrollo teórico que exige la disciplina. En matemáticas, más que en otros casos de los entrevistados, se especifica también una evaluación con referencia externa en términos de lo que se produce en la disciplina regularmente, como parte de un catálogo construido desde las universidades más prestigiosas en Estados Unidos (LK/E8/M), que se vuelve un referente fundamental para realizar una valoración justa, partiendo de que en una cultura como la anglosajona que valora socialmente la pertinencia de las matemáticas en los programas de estudio y que las condiciones de producción docente y de investigación resultan óptimas, en contraste con una cultura nacional que resalta las deficiencias matemáticas dentro del sistema educativo. Esta particularidad sobre la evaluación del desempeño adquiere un carácter más constante en la perspectiva de los evaluadores que por el programa mismo, cuyos principales elementos de regulación están establecidos genéricamente sobre la actividad definida por el EPA para los profesores de carrera, permitiendo una definición mayor de la asignación de los estímulos por parte de los cuerpos colegiados y con frecuencia, bajo criterios mucho más estrechos con la trascendencia sobre las disciplinas, pese al papel institucional que desempeñan como parte de las comisiones evaluadoras.

Desde la perspectiva del evaluador, la estructura colegiada de la evaluación le da garantías al evaluado, visión que se comparte por el evaluado en casos en los que la evaluación es o ha sido favorable. En esta consideración los académicos entrevistados consideran por un lado, que la poca transparencia en los criterios de evaluación, da una mayor representación a los evaluadores; mientras que en los casos en los que los

indicadores son percibidos como más claros existe menor preocupación por la participación de los evaluadores. Esto resulta particularmente interesante porque quienes distinguen una mayor participación de los evaluadores sobre la asignación de los estímulos, consideran que hay una mayor determinación de intereses de grupo, haciendo de la evaluación un asunto relacionado con el poder de los grupos y menos con la cuestión “institucional” de estimular la productividad.

Los académicos con mayor antigüedad, refieren una época de mayores estímulos de la institución hasta antes de los ochenta y una época más difícil para las nuevas generaciones. Subyace una visión de la universidad más comprometida con el desarrollo de sus académicos y más espacios para demostrar su trabajo.

Las mayores dificultades que enfrentan los académicos son en términos de su incorporación a la universidad como profesores de carrera, incluso en disciplinas o áreas que en lo común tendrían un crecimiento limitado, como en Matemáticas o Física, en términos de la representación social que tienen en el conjunto de conocimientos que esta sociedad valora. En ambos casos, matemáticos y físicos refieren una dificultad social para comprender su función social, que deriva generalmente en ámbitos de conocimientos aplicados, en dónde se vuelve más fácil evaluar el producto del trabajo intelectual (PM/E6/F y LK/E8/M). En ambas disciplinas, el valor de la difusión del conocimiento en física y matemáticas adquiere un matiz relevante que se extiende a las actividades de promoción en otros niveles educativos, sobre todo en el sistema de bachillerato nacional. Los matemáticos entrevistados refieren esta actividad como una sobresaliente para la evaluación porque es parte del reclutamiento que exige un óptimo desempeño docente dentro de la Facultad. Colateralmente, se observa una producción de material didáctico orientado a este nivel que es generado por los académicos de esa Facultad y que es valorado de manera importante por el evaluador del programa.

En este mismo sentido, la antigüedad académica y la experiencia profesional en la disciplina, adquiere distintos matices que se traducen fundamentalmente en la percepción sobre el profesor universitario, su desempeño y la evaluación. Recuperando la perspectiva antropológica que ofrece Becher (2001) para distinguir las culturas en las disciplinas, el

hemisferio que corresponde a la ciencias puras duras y blandas en las que estarían situadas en parte las disciplinas que se desarrollan desde la docencia en la Facultad de Ciencias y Ciencias Políticas y Sociales, con matices diferenciados sobre Biología, Administración Pública y en parte Ciencias de la Comunicación por el auspicio de desarrollo profesional fuera de las universidades ( y que se observa en la composición de las respectivas plantas académicas de tiempo completo que las componen en una proporción prácticamente de 1 a 4 en relación con el resto de la composición de las otras disciplinas), quien estudia sociología, ciencia política, relaciones internacionales, física y matemáticas, asume que gran parte de su espacio laboral/profesional es académico y dentro de universidades.

Así es posible observar, en el caso del administrador, del biólogo y del comunicólogo, que la evaluación de lo académico se vuelve parcialmente objetivo en la medida que la evaluación que se hace es netamente académica frente a trayectorias y ejercicios que los vinculan con espacios de la función pública, la industria o los medios de comunicación para los que han sido habilitados profesionalmente, antes que a la valoración de la docencia y la investigación dentro de las tradiciones académicas, que en dado caso por el hemisferio de los campos de conocimiento son más teóricos que prácticos, pese a que se traduzcan en un conocimiento especializado en términos de la impartición de asignaturas relacionadas con su quehacer externo. Administración Pública, Biología y Ciencias de la Comunicación son las carreras que más dependen del ejercicio del “profesor por horas” en las facultades referidas.

Se suma a estas características, la historia de los mismos establecimientos, en cuanto a su conformación. La Facultad de Ciencias se consolidó por una serie de agrupaciones académicas para incentivar la investigación científica desde la década de los treinta, primero con los Institutos de Geofísica y Biología, el de Física y Matemáticas, que más tarde alentarían la formación de una Facultad que aglutinaría a parte de estas disciplinas, seguidas del desarrollo de los Institutos de Estéticas y de Investigaciones Sociales (Domínguez, 2006, p.10-11).

Por otro lado, en 1949 se auspicia la propuesta de una Escuela de Ciencias Políticas y Sociales, con la organización de cuatro disciplinas genéricas como: ciencias sociales, ciencias diplomáticas, ciencia política y periodismo, manteniéndose en discusión la posibilidad de profesionalizar en Administración Pública, como un ejercicio y campo dominado desde la Facultad de Economía (Pérez, 2004). Aunque originalmente se concebía la conformación de la Escuela de Ciencias Políticas bajo la dirección del Instituto de Investigaciones Sociales, la tendencia fue constante hacia la separación de la investigación con la docencia, no así en el caso de la Facultad de Ciencias, que mantuvo un estrecho vínculo con las instancias consideradas como sus gestoras.

La información ofrecida por los entrevistados permitió recuperar en el análisis las percepciones en las que coinciden y se distancian las prácticas del profesor de facultad en la UNAM. Las más importantes en términos de la investigación han sido las que conciernen a la valoración del trabajo y a las percepciones que inciden desde estas valoraciones sobre la evaluación del desempeño para dar cuenta cómo ha sido el desempeño de los académicos tras su participación en el PRIDE.

La valoración del trabajo académico y su reconocimiento en relación con el desarrollo de las disciplinas no ha dependido desde las percepciones de los profesores, de su participación o no en el programa tanto como de las actividades a las que se comprometen como profesores universitarios. Desde esta perspectiva, el programa de estímulos no los obliga a realizar tareas fuera de las que regularmente realizan, no es un programa para estimular el trabajo. En contraste, la evaluación de la productividad como un indicador de desempeño.

## CONCLUSIONES

En esta investigación, el reconocimiento de la evaluación del desempeño como una expresión intrínseca de la organización académica surge de advertir una disposición particular de la misma UNAM para incluir nuevos procesos en medio de rutinas y hábitos que se dibujan en las trayectorias de los académicos, concebidas por ellos mismos, en cuanto expresan la forma en la que se incorporan a las actividades propias de perfiles académicos caracterizados por el Estatuto del Personal Académico (EPA) desde la década de los setenta. El acomodamiento al que da lugar en su estructura orgánica por la incorporación de nuevos campos de conocimiento y la consolidación de otros es atravesado por los cambios de la expansión de la matrícula en el incipiente sistema de educación superior, en donde entonces es posible observar establecimientos que se encuentran en distintos momentos de su desarrollo académico para alcanzar esos perfiles académicos, definidos por las actividades que realizan.

Una de las tareas más significativas en este proceso fue reconocer las distintas formas de trabajo académico que se distribuyeron en escuelas y facultades y en centros e institutos en la ciudad universitaria. La puesta en marcha de los programas de estímulos dependería de este reconocimiento no sólo para operar sino para garantizar su aplicación a partir de los niveles de autoridad de cada establecimiento, en donde las diferencias de evaluación sobre las categorías de profesores e investigadores de tiempo completo, radican fundamentalmente en el énfasis dado a sus cargas predominantes en función de categoría y nivel establecidas por el EPA. Parte de esto se puede advertir con la integración de los lineamientos del PRIDE de 1996, sobre los que sigue operando el programa hasta nuestros días, en donde los consejos técnicos de cada dependencia tienen la autoridad formal en la definición del estímulo que se otorga a los académicos que se evalúan, más si se observa que una mayoría de los académicos se ubican en un nivel C de estímulos que está en el tope de lo que puede evaluar un consejo técnico sin la intervención de los Consejos Académicos de Área que intervienen en la evaluación del nivel D, el más alto que establece el programa. Las percepciones del desempeño sobre el

trabajo que se realiza en estructuras específicas de la organización académica que enarbola a través de la conformación de cuerpos colegiados que en distintas dimensiones y posiciones en la estructura de autoridad de la UNAM. Se observa en particular en el esquema 2.1 de la página 116, que si bien el diseño y la puesta en marcha del PRIDE se atribuye a un brazo administrativo como la DGAPA, los lineamientos de 1996 dan prioridad en los criterios para evaluar la calidad y la productividad de los profesores a cada una de las entidades, con la persistente intermediación de los Consejo Técnicos, en los que intervienen el conjunto de representantes de quienes realizan la actividad que permite su organización, tales como: profesores de carrera, de asignatura, alumnos y autoridades de la dependencia.

Desde esta perspectiva, la evaluación puede ser vista como un atributo racional de la planeación en la que es posible observar nuevas prácticas asociadas al propósito de vincular más estrechamente lo que se cree con lo que realmente se hace. Hoy estas prácticas cada vez más insistentes en los procesos de gestión en la educación terciaria, se significan en la dimensión de congruencia en términos de la función que desempeñan las instituciones y que se estrecha cada vez más con su participación en la generación y transformación del conocimiento para el desarrollo nacional. En las organizaciones educativas, esta posibilidad ha significado un reto importante porque surge en medio de prácticas, usos y costumbres en forma de hábitos y rutinas difíciles de comprender en la presencia de cambio permanente, más cuando pareciera que los propósitos de cambio se distancian de lo que parece un medio de subsistencia que se construye en su interior y que se robustece en el conjunto de reglas, valores, mitos, leyendas y creencias de sus integrantes, en las que por paradójico que resulte, se expresa parte de su valor *sine qua non* (Clark, 1983; Brunner, 2007a; Schwartzman, 1993). Las experiencias recuperadas en la literatura de los estudios comparados que hicieron énfasis en los factores y condiciones que propiciaron cambios significativos o que incidieron en las formas específicas de otros SES, sugirieron sin embargo, que frente a las reticencias a los cambios en instituciones de mayor tradición y prestigio, su organización académica ha motivado una necesidad de adaptabilidad en la que se observa su conservación en el tiempo y cuyo grado establece

las diferencias para definir su consolidación o debilitamiento, en medio de las tensiones que se producen en los distintos niveles y secciones en las que se articulan los mismos campos de conocimiento (Clark, 1983; Becher, 2001).

Esta perspectiva fue, de manera importante, una motivación para explorar las implicaciones de la evaluación del desempeño académico en las IES, específicamente la que concierne a la UNAM, no como un estudio de caso, sino como se advirtió en un principio a partir de sus peculiaridades dentro del SES, que en origen y conformación la hace un referente peculiar y necesario para comprender expresiones que como en la evaluación del desempeño académico, permite observar un contexto más o menos compartido en diferentes momentos sobre las implicaciones de formar profesores en lo académico y evaluar su desempeño, en la visión heredada o trasladada de las tareas sustantivas que sugieren la pertinencia de la institución universidad.

Es preciso entonces recuperar como lo sugiere Brunner (2007a), que no es conveniente operar con el esquema modelístico para comprender los cambios que experimenta la educación superior ni para emprender cambios sobre experiencias bien logradas en momentos de presiones menos condicionadas por el exterior, frente a las que se viven en el presente siglo como exigencia y con fuertes condicionamientos ya no necesariamente del control gubernamental, sino de los mercados ocupacionales, el desarrollo tecnológico y la diversificación de fondos, en medio de la desigualdad competitiva, las brechas tecnológicas y las pocas oportunidades de financiamiento, por citar algunas de las más relevantes para organizar a las IES de nuestro tiempo.

El acercamiento logrado por esta investigación radica principalmente en una propuesta metodológica que apunta a la pertinencia de atender el fenómeno de la evaluación del desempeño académico mediante el recurso de esquemas de estímulo individual a partir de un amplio marco conceptual provisto por las implicaciones que tiene la organización académica desde las disciplinas y las formas en las que interactúan al interior de los establecimientos, en donde además este tipo de evaluación y su funcionamiento no está cosificado, sino que aparece representado por lo que define la existencia de una organización académica en el trabajo de los profesores, representado

por los profesores. Subyace en esta peculiar perspectiva una oportunidad por fortuna ya antes observada, sobre la necesidad de entender las dificultades de la distribución de bienes materiales y simbólicos (Brunner, 2007a) y los conflictos que se generan a su alrededor.

Estos conflictos fueron abordados en la investigación tanto desde las perspectivas de análisis predominantes sobre los programas de estímulos al desempeño, como los experimentados al interior de la UNAM por su expresión microsistémica en la que se observaron niveles y secciones de autoridad que intervienen en la definición de los estímulos y que dan cuenta de las formaciones que se van forjando por necesidades diferenciadas entre los proyectos de universidad, las expectativas de los académicos con tareas predominantes de docencia y las condiciones o circunstancias que impulsan o postergan los intereses de las diferentes personas que intervienen en la actividad académica.

La experiencia en particular de la UNAM sobre el desarrollo de mecanismos para evaluar el desempeño de sus profesores puede revisarse en el conjunto de efectos de la planeación que le implicó, al menos históricamente, ser una universidad generadora de identidad en el SES y concentradora de su matrícula, y en esta medida reflejar otras condiciones para el desarrollo de estrategias de evaluación a las que experimenta el resto del sistema a partir de la década de los setenta. El punto de encuentro en términos de la puesta en marcha de programas de estímulos al desempeño de mediados de la década de los ochenta y principios de los noventa, tanto en la UNAM como en otros subsistemas, no deja de ser paradigmático en función de que, como se observa, el crecimiento de la matrícula ya había ponderado la necesidad de mirar las formas de trabajo interno que le da cabida y que reposa en gran medida en la organización académica de la institución. Y esto parece tener respuesta en el hecho de que la misma complejidad que propicia su condición en el SES, retrasa la posibilidad de ésta de establecer un programa de estímulos, incluso adelantándose a lo que en la materia se innovó con el surgimiento del SNI.

Este crecimiento había sido significativo, tan sólo en la década de los cuarenta la matrícula aumentó en un 58% y para la década siguiente subió a un 143% que exigió un

control en la década de los sesenta en dónde se incrementó sólo un 82%. La década de crecimiento matricular que propició la coordinación de las IES y que modificó la composición del SES hacia un proceso de diversificación, fue en el ámbito nacional de un 300% que cambió el papel de la UNAM como una institución concentradora, sin perder el esquema de crecimiento que venía manifestándose alcanzando un 183% con respecto a un decenio anterior, y en el que también casi se duplicó el número de profesores de tiempo completo, pasando de 470 según los datos de 1960 a 780 para 1970. Las necesidades de atención ponderaron en la década de los setenta los trabajos de coordinación interna a la que en realidad el resto de las instituciones entró hacia la década de los ochenta. Para la UNAM la organización de los recursos humanos necesarios para atender sus compromisos institucionales apuntó hacia el fortalecimiento de su planta predominantemente docente, en donde también se observó el aumento en el número de profesores pasando de 1500 a casi 5000 tan sólo entre 1940 y 1960, cuyo compromiso con la universidad estaba restringido, puesto que se empezó a incorporar como profesores de tiempo completo para el desarrollo de la docencia, a los profesionales de las disciplinas, auspiciando una fuerte presencia de gremios que articularon durante el periodo una nueva fuerza de trabajo en las facultades existentes, en una convivencia transitoria con las generaciones de profesores catedráticos que había consolidado el proyecto universitario entre 1940 y 1945 con la recuperación del financiamiento sin pérdida de autonomía (si acaso un conflicto severo enfrentado durante los años treinta). La fuerza disciplinar de la universidad se dibujó entre ese sector de catedráticos con una fuerte autoridad personalista y los gremios profesionales que ejercían docencia, por aludir a las categorías descritas en el marco teórico.

Hasta entonces, el trabajo de las autoridades universitarias, representadas por los distintos rectorados se habían concentrado en un proceso de coordinación de sus distintos niveles de autoridad, en función también del papel que jugaba la UNAM para articular acciones sobre la educación superior en ausencia de un ministerio que organizara el nivel educativo, frente a una Secretaría de Educación Pública centrada en la organización y administración de la educación básica. La creación en 1978 de la

Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC), como resultado de la asignación de recursos económicos asignados al tercer nivel a principios de la década para sustentar su expansión, se advierte entonces como una medida para coordinar el sistema, pero también como una demostración de atención inusitada sobre la educación superior a partir de los acercamientos entre ANUIES y SEP que se observan en la Ley de Educación Nacional de 1977, con el reconocimiento de algunas de sus propuestas sobre las cuales se desarrolla un Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior con coordinaciones en los distintos órdenes de gobierno.

Puesta la atención en este proceso de coordinación, la evaluación del desempeño académico se da en un marco a partir de los cambios o acomodos que se producen en la organización interna de las IES, en donde el trabajo académico empieza a jugar un papel fundamental.

Lo recuperado por los profesores de las Facultades estudiadas sin embargo, dan cuenta de las distinciones en el hacer de los profesores por disciplina, no sólo por las tareas individuales que realizan, sino por la forma en la que distinguen el trabajo que realizan los profesores a partir de su organización en centros de estudios o departamentos, que para el caso forman la base de la organización académica que nutre a los cuerpos colegiados permanentes y los que se forman *ex profeso* para la tarea de evaluar mediante comisiones evaluadoras, comisiones especiales y comisiones revisoras en caso de inconformidad con el estímulo que se otorga. Los mismos profesores que tienen experiencia como evaluadores enfatizan estas diferencias como parte del desarrollo que experimenta cada disciplina al interior de sus facultades.

Una primera caracterización de las visiones sobre el trabajo académico se encuentra en el desarrollo por disciplinas y su organización al interior de facultades descrito por los académicos entrevistados en términos de sus respectivos procesos de incorporación al trabajo de docencia e investigación, como práctica unificada. Los profesores caracterizan su trabajo y su desempeño en cumplimiento con la norma establecida por el perfil de profesor de carrera que hace docencia, investigación y difusión de la cultura, como lo sostiene el EPA. Sin embargo, la vinculación de la docencia con la

investigación es distinta para los profesores de la Facultad de Ciencias (FC) y para los de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS). En el primer caso, responde a un esquema que desde los años ochenta en el que el académico se incorporó como profesor de tiempo completo, después de haber concluido sus estudios de doctorado. Mientras que la experiencia de los profesores entrevistados en la FCPyS, incluyendo a profesores eméritos, refiere un proceso de incorporación a actividades académicas de docencia e investigación, previa participación como profesores por horas y en actividad profesionales relacionados con el campo de su disciplina.

La relevancia del desarrollo de las disciplinas que concentra cada facultad y las formas de trabajo a las que da lugar también dan pauta a prácticas que si bien se pueden deducir por las diferencias disciplinares, están sujetas al desarrollo de la organización académica por el tipo de establecimientos, concretamente al de ser facultades orientadas a la docencia. Mientras que la FC se constituye en una fuerte tradición de investigación disciplinar de los años treinta por el trabajo de los institutos de geofísica y biología, que le da origen; la FCPyS emerge como parte de un proyecto de inclusión de nuevos campos de profesionalización en la universidad a finales de la década de los cuarenta, con un predominio de la actividad docente, que privilegia el desarrollo de cátedras ante la falta de académicos con tradición disciplinar de investigación en ciencias políticas y sociales.

Sobre este desarrollo de las facultades, las diferentes perspectivas del trabajo académico se traducen en una percepción distinta de la evaluación del desempeño académico que se realiza a través del PRIDE. Conforme a lo expuesto en el capítulo tercero, las diferencias en la percepción del trabajo académico se expresan por las diferencias constitutivas de los establecimientos. Estas diferencias impactan en la percepción sobre la vinculación docencia-investigación que sugiere el trabajo académico de los profesores, porque necesariamente mientras en la facultad de ciencias la tradición es el ejercicio de la docencia en complementación con actividades de investigación, en la facultad de ciencias políticas la tradición es la dedicación docente que transita a la investigación en la expectativa de formar al profesor universitario que se produce por la pertenencia a la institución. Una buena parte de las investigaciones sobre el impacto de la

evaluación del desempeño, parece estar reflejando la inquietud de este último perfil académico que transita a esquemas de investigación frente a un ejercicio predominante de la actividad docente, que se traduce entonces en la percepción de la evaluación del desempeño como una acción exigente y distante de lo que hacen, más cuando se sugiere un peso mayor a la investigación en el programa.

Desde el análisis realizado, también se puede observar que las diferencias en la vinculación de la docencia con la investigación de los entrevistados se traduce en percepciones diferenciadas sobre la efectividad del PRIDE, fuera del esquema en el que regularmente se han caracterizado los efectos de este tipo de programas, en parte por una sobrevaloración a las voces de otros niveles de autoridad de la organización académica, como a autoridades universitarias o diseñadores de los programas de estímulos. Para los profesores de la FC, el PRIDE no estimula el desempeño ni la productividad, porque evalúa lo que los profesores en la FC hacen con la regularidad en la que se incluyeron como profesores de carrera en actividades de docencia e investigación; mientras que en el caso de los profesores de la FCPyS, sin que se alcance a definir lo contrario, el programa ha promovido esquemas de inclusión de la investigación en los casos donde no la había porque el esquema de profesor de carrera representa una suerte de promoción sobre la trayectoria del profesor de horas.

Con la creación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), el esquema de evaluación de desempeño tiende a resaltar el papel del académico como “investigador”, en la medida que las IES como la UNAM han sido las principales articuladoras de investigación en el país. La propuesta fue un aliciente para que los académicos de las IES pudieran asumir esta nueva función. En la UNAM, una expresión más clara de esta orientación había sido incentivada con antelación por un Comité de Becas que más tarde fue sustituido por la Dirección de Asuntos de Personal Académico (DGAPA) en 1977 y cuyo objetivo central fue articular los programas de formación y superación académica. La definición de los perfiles académicos por profesores, investigadores y técnicos académicos, junto con la definición de un esquema de formación que alentaba la obtención de grados académicos mediante becas, daba cuenta de un esfuerzo

institucional por consolidar la organización académica con profesores de tiempo completo frente a un proceso de crecimiento de la matrícula que ya exigía una nueva planeación en la UNAM desde la década de los sesenta, como se expresa en el capítulo dos de esta investigación. La formación del académico de carrera que realiza actividades de docencia e investigación desde esta perspectiva, venía mostrándose como resultado de una evaluación del profesor en la universidad, antes de la aplicación de los programas de estímulos al desempeño.

Bajo estas consideraciones, si la efectividad de los programas de evaluación ha sido valorada no por sus resultados, sino por los resultados no esperados, cabría replantear hasta qué punto los efectos de la evaluación del PRIDE sobre los académicos de la UNAM han sido fortuitos o consecuencia de su propia organización académica.

Que los programas de estímulos sean reflejados como meros marcos normativos que sólo tienen el propósito de constreñir las actividades académicas a lo que establecen y definen como mejora institucional, ha permitido asociarlos como mecanismos de “pago al mérito”, lo que resultaría poco apropiado en virtud de que al menos lo que se observa en el PRIDE por lo que dicen sus académicos, el estímulo no siempre corresponde al mérito sobre el trabajo que se realiza. Para el caso de los académicos en Ciencias, los estímulos contemplados por el PRIDE son insuficientes en proporción al trabajo que realizan, sin que esto implique que a partir de la implementación del programa hayan modificado sus dinámicas de trabajo, en general percibidas en el contexto de las actividades que realiza un profesor de facultad, de la FC. En el caso de la FCPyS, el programa tampoco se expresa como un mecanismo de pago al mérito, en cuanto represente una remuneración sobre el esfuerzo, tanto como un esquema que busca modificar sus prácticas de la docencia hacia la investigación, que puede modificar las dinámicas de trabajo, sin que al momento las haya modificado en función de lo que estipula su convocatoria y lineamientos. Desde esta perspectiva, identificar el programa como uno de “merit pay”, sólo podría estar representando un fracaso, en tanto que no estimula el esfuerzo individual de los académicos, en este caso, de los profesores.

La inserción de políticas de evaluación para medir la capacidad vs calidad ocupacional de los académicos ha sugerido la diversificación de funciones, en una expectativa externa que requiere reconocer ciertos atributos que es importante considerar para evaluar los alcances que tienen los ejercicios de la evaluación. El primero y el más importante en esta investigación, es la diversidad del trabajo que se produce en cada uno de los establecimientos de una misma universidad. Recuperando lo señalado en el marco teórico, las características de un grupo laboral-profesional como los académicos en el que la organización académica se establece por la conjunción de actividades de docencia, investigación y difusión, en mayor o menor medida dependiendo de la organización de la disciplina y establecimiento de procedencia, y del tipo y grado de identidad desarrollada de forma grupal que ha sido asociada a la maduración de las disciplinas y su posicionamiento dentro de la producción científica desde la investigación.

El segundo, que deriva de la diversidad anterior, que concierne a la autonomía con la que se puede desarrollar el trabajo académico entre un establecimiento y otro, en instituciones como la UNAM y el tercero, el grado de cohesión que adquieren los esquemas de evaluación validados por los académicos. En estos tres puntos, los alcances de estas políticas de evaluación en términos de la diversificación, pueden ser más bien restringidas, en la medida que enfrenta una diversidad que no se vislumbra sólo por lo que hacen los académicos en términos de estas actividades genéricas, sino por lo que la misma comunidad reconoce como elementos para evaluar el desempeño.

La validez del PRIDE como instrumento de evaluación del desempeño, expresa las expectativas que produce la institución formal o informalmente a través de quienes la integran. Aquí es donde adquiere relevancia la evaluación del desempeño académico, porque permite observar una visión flexible sobre las acciones que llevan a cabo las organizaciones y sus posibilidades, mismas que se van modificando por las nuevas prácticas que dan lugar a nuevas metas. El alcance gradual de las metas que se establece una institución depende en gran medida de la disponibilidad de sus miembros que se traduce en participación, la que en el caso del PRIDE está garantizada tanto por los términos de la convocatoria, como la forma en la que se lleva a cabo la evaluación

colegiada. El desarrollo de la evaluación parece estar ampliamente condicionado a esta participación.

Hasta donde se ha señalado, la organización académica modela el ambiente inmediato de trabajo más allá de las restricciones normativas de la institución, las que son trastocadas por la acción vinculante que desarrollan los académicos desde la disciplina, en donde se desarrolla la diversificación del trabajo académico que enuncian las autoridades como tareas sustantivas. Desde las perspectivas de los profesores, la organización de su trabajo al interior de las facultades, tiene una expresión singular en el marco de funcionamiento y de la organización institucional, creando y recreando una serie de interdependencias que en sus enlaces permiten una libertad de acción de los académicos desde sus disciplinas. Como sucede en el énfasis que dan al trabajo docente, como una actividad difícil de evaluar y en esa medida, “resguardada” de una intención homogeneizadora del quehacer académico. La expresión de este aspecto simbólico en el trabajo académico se vuelve particularmente importante en situaciones que lo ponen en cuestionamiento, ya que en la habitualidad es poco frecuente que se manifieste. Radica aquí un elemento central para esta investigación, ya que con frecuencia la evaluación del desempeño académico se presenta como un factor que cuestiona las actividades y las mide sobre preceptos más o menos estructurados desde el establecimiento, naturalmente más expuesto a las necesidades del ambiente y en este sentido, más intrusivo sobre lo que los académicos definen como parte sustancial de su hacer. La forma personal que adquiere la docencia, se convierte en la forma insalvable que a los profesores les permite distinguirse en el grueso de las actividades académicas que la norma reconoce como una actividad genérica del académico. Una perspectiva que seguramente podría indagarse en otro tipo de establecimientos dentro de la misma universidad con respecto a la evaluación del desempeño en académicos dedicados a la investigación.

El análisis sobre las trayectorias en el trabajo académico permite aducir una lenta profesionalización en el sentido de la noción de convergencia docencia-investigación que parece autodefinirse en SES consolidados, aunque no ha sido posible evitarla en términos de enunciar la diversidad de actividades que desarrollan los académicos aún en espacios

que se consignan para la docencia y en el que se observan diferentes percepciones del trabajo académico y de la relación entre la docencia y la investigación. La asociación ha sido particularmente significativa en lo que interesa al académico le sea considerado en la evaluación de su desempeño y que tiene que ver con la dimensión que adquiere la docencia sobre la investigación o de qué manera ésta se integra en el grueso de sus actividades como académicos en perfiles más tendientes a la docencia por la conjugación implícita de la organización de los departamentos en los que se desarrollan.

Es así que tal vez, frente a las críticas generadas sobre la forma de evaluar o lo que se evalúa, los académicos convengan estar en un programa de estímulos más que por una cuestión de compensación salarial -que con frecuencia aducen responde medianamente a su dedicación académica-, refleje un acomodamiento de las prácticas de evaluación de los académicos con los requerimientos del programa, el cual fundamentalmente organiza parcialmente las expectativas de la institución desde lo que normativamente se observa en su legislación, las instancias de evaluación y las formas divergentes de organización de cada establecimiento, aun siendo facultades de una misma universidad en un mismo campus.

La recuperación de información proporcionada por los académicos, se fundamentó en una valoración expresada desde el marco teórico en términos de los intereses, valores y creencias sobre los que se desarrolla una actividad organizada como la academia en un marco institucional definido por una universidad pública y nacional como es el caso de la UNAM y del reconocimiento expreso de que estas características dan cuerpo a “una forma particular de ‘hacer las cosas’ y de interpretar el mundo”.

Los programas de estímulos en este sentido, parecen tener una mayor incidencia sobre la toma de decisiones de los profesores sobre su productividad y la definición de sus líneas de trabajo en términos de los intereses que buscan hacer prevalecer (JV/E2/DP). En el caso particular de los académicos entrevistados, estos intereses tienen diversa jerarquía tanto por el grado de maduración de las disciplinas como de los espacios en los que se desarrolla, explícitamente, sobre el trabajo que desarrollan desde las escuelas, facultades, institutos y centros en los que se encuentra organizada la actividad universitaria.

Los posibles cambios sobre la estructura de las principales actividades de docencia e investigación, no se advierten con homogeneidad, antes bien, el grado de diferenciación y fragmentación que distingue al trabajo académico se traduce en las perspectivas de la evaluación, en las que cabe insistir los académicos se implican de forma diferenciada. Esta es la naturaleza de la organización académica y que prevalece frente a las visiones integradoras que definen a otros sistemas, pero no al que concierne al de la educación superior, como se enfatizó en esta investigación.

Las expresiones que ha adquirido la evaluación académica en este sentido, no dejan de ser un referente importante en la comprensión del fenómeno, pero exigen reconsiderar el grado de determinación que tiene el entorno sobre una forma de organización que sin anunciarse autónoma, se autodefine autónoma para el desempeño de sus actividades, como ha sido el caso de quienes construyen la institución-universidad, como un espacio de trabajo, los académicos. Advertir las formas de evaluación inherentes a la organización académica y cómo se manifiestan ante una situación de cambio sobre la misma evaluación, constituye una historia que representa a un sistema nacional de educación superior en el que cada vez se implican los académicos y sus grupos, de forma diferenciada desde su propia organización.

En las diferencias que se observan entre las IES, la Universidad Nacional Autónoma de México ha construido desde adentro los elementos de control sobre su organización, operando y equilibrando la tensión entre la evaluación que establece el establecimiento en términos de hacer prevalecer su prestigio frente al SES y lo que requiere en términos institucionales frente a la evaluación que se lleva a cabo desde las disciplinas y sus peculiares formas de concebir el desarrollo del conocimiento, en donde se conforman tribus y grupos académicos que validan la transmisión y la producción del conocimiento.

Desde esta perspectiva, lo que se ha observado tras el análisis propuesto es que los académicos, específicamente los profesores de las facultades estudiadas, dan cuenta de la diversidad de percepciones y dimensiones en las que se cumplen las tareas sustantivas de la universidad y en las que se percibe la evaluación. La diversidad que refleja al sistema sin embargo, no sólo se ubica en las diferencias de opinión propias de la racionalidad limitada

en la que los profesores pueden dar cuenta de su trabajo académico y de su experiencia en la evaluación de su propio desempeño, sino también en la significación que dan a su trabajo frente a un proceso de evaluación que con frecuencia se sugiere homogéneo por la aplicación de un programa. Surge en este sentido, la posibilidad de redimensionar la práctica heterogénea de la evaluación del desempeño en tanto que se opera desde los valores que se producen en las disciplinas de cada uno de los establecimientos.

Así el atributo de la organización académica como una “anarquía organizada” no es menor para comprender cómo observan los académicos su evaluación –en términos de percepción-, pues remite necesariamente al conjunto de creencias y valores que les dan vigencia en el contexto social, sobre todo cuando se habla de profesores que distinguen su hacer de otros quehaceres. En la evaluación de su desempeño, éstos refieren un trabajo peculiar en el que suele prevalecer la libertad de cátedra y de investigación, no necesariamente como una actividad *descontrolada* o no supervisada, antes de la puesta en marcha de los programas de estímulos, porque deviene de una organización autorregulada. La evaluación del desempeño académico como mecanismo para fortalecer el trabajo docente y de investigación, expresa aquí un parámetro de calidad que la institución define en función de su propia organización y que entonces se diferencia por la significación que tiene en el trabajo para cada académico, aunque se refleje en actividades que comprenden la docencia, la investigación y la extensión y difusión de la cultura, en diferentes niveles que se pueden jerarquizar sin que se pondere en una escala de menor o mayor productividad, tanto como por el tipo de participación que tienen en alguna de las actividades que se contemplan tanto en la transmisión del conocimiento como en la producción del mismo desde la organización de sus respectivas facultades.

La expresión de la *anarquía organizada* es, en este sentido, una forma de representar la diversidad que caracteriza a los sistemas de educación superior, que no significa ausencia de organización sino la presencia de múltiples valores de autoridad que se despliegan en el desarrollo de la docencia y la investigación como tareas sustantivas. Este principio de identidad en el sistema –la diversidad- es lo que tal vez y, como se desprende de esta investigación, da pauta a mirar los procesos que experimenta de

manera aparentemente homogénea, en las especificaciones de la organización en cada institución de educación superior y en ellas, los verdaderos alcances de los mecanismos que se operan para transformarla.

## BIBLIOGRAFÍA

Acosta, A. (2006). "Señales cruzadas: una interpretación sobre las políticas de formación de cuerpos académicos en México". *Revista de la Educación Superior*, XXXV (139), julio-septiembre.

Altbach, Philip y Jorge Balan eds. (2007), *Worldclass Worldwide: transforming research universities in Asia and Latin America*, Baltimore, Johns Hopkins University Press.

Alcántara Santuario, Armando (2005), *Entre Prometeo y Sísifo. Ciencia, tecnología y universidad en México y Argentina*, México, Ediciones Pomares, 268 p.

Anzaldo Campos, Beatriz (2006), "Estructura y organización académico administrativa de las Instituciones de Educación Superior", *Revista de Educación Superior*, No. 69, México, ANUIES,  
[http://www.anui.es.mx/servicios/p\\_anui.es/publicaciones/revsup/res069/txt4.htm](http://www.anui.es.mx/servicios/p_anui.es/publicaciones/revsup/res069/txt4.htm)

ANUIES (2000), *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*, México, ANUIES, Documentos Estratégicos,  
[http://www.anui.es.mx/servicios/d\\_estrategicos/documentos\\_estrategicos/21/index.html](http://www.anui.es.mx/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/21/index.html)  
 consultada en octubre de 2009.

Arizmendi Rodríguez Roberto (1982), "Consideraciones sobre la planeación de la educación superior en México" en *Revista de Educación Superior*, No. 42, abril-junio, ANUIES, México [http://www.anui.es.mx/servicios/p\\_anui.es/publicaciones/revsup/](http://www.anui.es.mx/servicios/p_anui.es/publicaciones/revsup/)  
 consultada el 25 de noviembre de 2009.

Bachelard, Gastón (1973), *Epistemología*, Barcelona, Anagrama.

Balbatchevsky, Elizabeth; Magalhaes De Castro, María Elena (2008), "Experiencias internacionales de reformas y evaluación de la educación superior y su impacto sobre la profesión académica: Brasil (1995-2007)". *Revista de Educación Superior*. (México), Vol: 37, No: 1(145), Mes: Ene-Mar, Año: 2008, Págs: 101-113.

Becher, Tony (2001), *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, España, Gedisa.

Ben-David, Joseph y Zloczower, Awraham (1966) "Universidades y Sistemas Académicos en las Sociedades Modernas", En: Ben-David et al. (1966) *La Universidad en Transformación*, Seix Barral, Barcelona.

Ben David (1979). *Centres of learning*. USA. The University of Chicago Press.

Brunner, J.J. (2007), *Dr. Prometheus visits Latin America* (capítulo de libro en *Towards a cartography of higher education policy change. A Festschrift in Honour of Guy Neave*), Holanda, Universidad de Twente, 2007, 400 p.

Brunner, J.J. (2007a), *Universidad y sociedad en América Latina*, Segunda Edición, México, Instituto de Investigaciones en Educación/Universidad Veracruzana, 133 p. [http://www.uv.mx/bdie/Brunner/brunner\\_universidad\\_sociedad.pdf](http://www.uv.mx/bdie/Brunner/brunner_universidad_sociedad.pdf) consultado en abril de 2012.

Brunner, J.J. (1996). 'Educación en América Latina durante la década de 1980: la economía política de los sistemas', en Kent, R. (comp.), *Los Temas Críticos de la Educación Superior en América Latina. Estudios Comparativos*. México, Fondo de Cultura Económica, pp. 106-170.

Clark, Burton (1983), *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*, México, UAM.

Clark, Burton (1997). *Las universidades modernas: espacio de investigación y docencia*. México: Coordinación de Humanidades, UNAM; Miguel Ángel Porrúa, pp. 183-247.

Canales, Alejandro (2003), "¿Cuál política para la docencia?" en *Revista de Educación Superior*, No. 127, Vol. XXXII, México, ANUIES, [http://www.anui.es/servicios/p\\_anui.es/publicaciones/revsup/127/02b.html](http://www.anui.es/servicios/p_anui.es/publicaciones/revsup/127/02b.html) consultada en mayo de 2010.

Canales, Alejandro (2008), "La evaluación de la actividad docente: a la espera de las iniciativas" en *Revista Electrónica de Investigación educativa*, Especial, <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-canales.html> consultada el 19 de mayo de 2010.

Casillas Miguel Ángel y Romualdo López (2006), "Los desafíos para la educación superior en la sucesión presidencial 2006" en *Revista de Educación Superior*, No. 140, Octubre-Diciembre, [http://www.anui.es/servicios/p\\_anui.es/publicaciones/revsup/pdf/RES%20140.pdf](http://www.anui.es/servicios/p_anui.es/publicaciones/revsup/pdf/RES%20140.pdf) consultada en septiembre de 2007.

Castaños-Lomniz, Heriberta (2000), "Sistemas de valoración de la actividad académica en México" en Pacheco Méndez, Teresa y Ángel Díaz Barriga (Coord.), *Evaluación Académica*, México, CESU-UNAM/FCE, p. 43-63.

Cordero Arroyo Graciela Et al (2003), "La evaluación de la heterogeneidad de los perfiles académicos por medio de un programa de estímulos. Experiencia de una universidad pública estatal", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 8, No. 19, septiembre-diciembre 2003, p. 759-787.

De la Garza, Eduardo (1990). *Planning evaluation and teachers training in the expansion of higher education in Mexico*. PhD Thesis, University of East Anglia. Centre for Applied Research in Education.

De la Torre Gamboa Miguel (2000), "Educación superior en el siglo XX" en *La educación en México*, México desconocido, p. 156. [http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_8.htm](http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_8.htm) consultada el 2 de Noviembre de 2009.

De Vries, Wietse, Guillermo González Pomposo, Patricia León Arenas e Ignacio Hernández Saldaña (2008), "Políticas públicas y desempeño académico o cómo el tamaño sí importa", *Revista de Investigación Educativa*, julio-diciembre, No. 7 consultada el 27 de marzo de 2009, [http://www.uv.mx:80/cpue/num7/inves/completos/de\\_vries\\_politicas\\_publicas.html](http://www.uv.mx:80/cpue/num7/inves/completos/de_vries_politicas_publicas.html)

DGAPA (2007), *Historia de la DGAPA (1977-2007). 30 años de servir al personal académico*, México, UNAM, 145 p.

Díaz Barriga, Ángel (2000), "Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos" en Pacheco Méndez, Teresa y Ángel Díaz Barriga (Coord.), *Evaluación Académica*, México, CESU-UNAM/FCE, p. 11-31.

Didou, S. (1994). "Políticas de reestructuración del sistema de educación superior y nuevas modalidades de organización del trabajo". *Revista de Educación Superior*, XXIII (90), abril-junio.

Eduardo Toribio, Daniel (1999), "La evaluación de la estructura académica", Buenos Aires, <http://eco.mdp.edu.ar/cendocu/repositorio/00092.pdf>, consultada el 8 de marzo de 2009.

Galaz, J. F. (1999). "La experiencia universitaria y la profesión académica". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1 (1). de <http://redie.uabc.mx/vol1no1/contenido-galaz.html>

Galaz, J.F., Laura Padilla, Manuel Gil y Juan José Sevilla (2008), "Los dilemas del profesorado en la Educación Superior mexicana", en *Calidad en la Educación*, No. 28.

García Garduño, José María (2003), "Los pros y los contras del empleo de Cuestionarios para evaluar al Docente" en *Revista de Educación Superior*, México, Vol. XXXII (3), no. 127, julio-septiembre.

García Ramírez, Sergio (2005), *La autonomía universitaria en la constitución y en la ley*, México, IJJ-UNAM.

García Salord, Susana (1999) "Evaluación académica: recuento curricular y balance histórico". En Rueda, M. y Landesmann, M. Compiladores. *¿ Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?*. Pensamiento Universitario 88, tercera época. CESU- Coordinación de Humanidades. UNAM.

Geiger, Roger L. (1986). *Private Sectors in Higher Education. Structure, Function and Change in Eight Countries*. USA. The University of Michigan Press

Gil, Manuel (2000). "Los académicos en los noventa: ¿actores, sujetos, espectadores o rehenes?" en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2 (1). Consultado el 5 de abril de 2009 en: <http://redie.uabc.mx/vol2no1/contenido-gil.html>

Glaser, B.G. y Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory*. London. Weidenfield and Nicolson.

Glazman, Raquel, "Evaluación y libertad académica", en *Educación: Revista de Educación*, Nueva época, No. 19, octubre-diciembre 2001. <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/19/19indice.html>

Goetz, J. P. and Lecompte, M. D (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Orlando. Academic Press.

Grediaga Kuri, Rocío (2000), "La Profesión académica" en ANUIES. *Evaluación del desempeño del personal académico. Análisis y propuesta de metodología básica*, México, ANUIES-Biblioteca de la Educación Superior, p. 13-43.

Grediaga Kuri, Rocío (2006), "Las políticas hacia los académicos en las últimas décadas". *Cpu-E: Revista De Investigación Educativa*. (México), No: 2, Mes: Ene-Jun.

Guevara Niebla, Gilberto (1986), "Masificación y profesión académica en la Universidad Nacional Autónoma de México" en *Revista de la Educación Superior*, No. 58, México, ANUIES, abril-junio, [http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/) consultada el 10 de noviembre de 2009.

Ibarra, Eduardo Coord. (1993), *La Universidad ante el espejo de la excelencia. Enjuegos organizacionales*, México, Universidad Nacional Autónoma Metropolitana, Iztapalapa, 482 p. 482.

Ibarra, Eduardo (1999), “Evaluación, productividad y conocimiento: barreras institucionales al desarrollo académico”. Ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional de Ciencias Sociales, COMECOSO, Ciudad de México.

Kuhn, Thomas (2004), *La estructura de las Revoluciones científicas*, México, FCE.

Levy, Daniel C. (1987), *Universidad y Gobierno en México. La autonomía en un sistema autoritario*, México, FCE, 176 p.

Levy, Daniel C. (1995). *La Educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al dominio público*, Ed. CESU, UNAM, Miguel Ángel Porrúa.

March James G. y Johan P. Olsen (1997), *El redescubrimiento de las instituciones. La base organizativa de la política*. México, Fondo de Cultura Económica, 329 p.

Martínez Romo, S. (1983). *The Planning of Higher Education in México*. England. University of Lancaster.

Martínez Romo, S. (1992). *Political and Rational Models of Policy Making in Higher Education*. London. University of London. Institute of Education. The creation and establishment of the National System for Permanent Planning of Higher Education 1978 – 1986.

Martínez Romo, Sergio (1992, 2009), “Políticas en educación superior frente a la transición del siglo XXI” en Revista *Reencuentro*, núm 56, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, p. 70-75.

Martínez Romo, S. (2004a). *Building the academic society. Academics in the policy making process in higher education in Mexico*. Bristol SRHE Conference. England.

Martínez Romo, S. (2004b). Grupos, tribus, cuerpos y redes académicas. Vicisitudes y retos de las políticas para la educación superior. En Fresán, M. (Comp) *Repensando la Universidad. 30 años de trabajo académico de innovación*. México. UAM pp 321 – 340.

Martínez Romo, S. (2009). La educación superior en México. Una generación de políticas públicas en la conformación del Sistema de Educación Superior. En Fernández Lamarra, N. *Universidad, Sociedad e Innovación. Una perspectiva internacional*. Bs. Aires. EDUNTREF. pp 363 – 386.

Mejía Montenegro, Jaime (1994), "La evaluación cualitativa de la educación superior mexicana ¿una perspectiva aplazada?" en *Revista de Educación Superior*, No. 89, Vol. 23, México, ANUIES, p. 1-13. <http://publicaciones.anuies.mx/revista/89/1/5/es/la-evaluacion-cualitativa-de-la-educacion-superior-mexicana-una> consultada en febrero de 2010.

Meneses Morales, Ernesto (1998). *Tendencias educativas oficiales en México: 1821-1911. La Problemática de la Educación Mexicana en el Siglo XIX y Principios Del Siglo XX*, México, 958 p.

Muñoz García, Humberto Coord. (2006), *Relaciones universidad gobierno*, México, Miguel Ángel Porrúa, 217 p.

Naishtat, Francisco (2006), "Autonomía académica y pertinencia social de la Universidad pública. Una mirada desde la filosofía política", Buenos Aires, Instituto de Investigaciones Germani, UBA.

Neave, G. and Van Vught, F. (comps.) (1991). *Prometeo Encadenado. Estado y Educación Superior en Europa*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Neave, Guy (1996), *Autonomía, responsabilidad social y libertad académica*, Asociación Internacional de Universidades (AIU). <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001135/113549so.pdf>, consultada el 12 de marzo de 2009.

Ordorika, Imanol (2004), *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*, México, Cámara de Diputados LIX Legislatura/CRIM/UNAM.

Ordorika, Imanol, (2006), *La disputa por el campus: Poder, política y autonomía en la UNAM*, México, DF, Seminario de Educación Superior-UNAM / CESU-UNAM / Plaza y Valdés.

Pallán Figueroa (2000), "El papel de la ANUIES: una fructífera marcha para el mejoramiento de la educación superior", en *Revista de Educación Superior*, No. 116, octubre-diciembre, ANUIES, México [http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/res116/info116.htm](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res116/info116.htm) consultada el 26 de noviembre de 2009.

Parra Sandoval, María Cristina (2007), "Políticas públicas y cambios en los ritmos de producción y modalidades de difusión de los resultados de investigación en la profesión académica. El caso venezolano". *Sociológica*. (México), Vol: 22, No: 65, Mes: Sep-Dic. pp. 17-43.

Pérez Correa, Fernando (2004), *Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Historia testimonial de sus directores*, México, UNAM, 329 p.

Peters, Guy (2003), *El nuevo institucionalismo*, México, Ed. Gedisa, 256 p.

Ratinoff, Luis (1994), "Las retóricas educativas en América Latina. La experiencia de este siglo" en *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, N° 35. Santiago: UNESCO-OREALC, pp. 22-38.

Rojas Bravo, Gustavo (2007), " Problemas metodológicos de los estudios comparados en Universidades", Ponencia presentada en el *II Congreso Nacional I Encuentro Latinoamericano de Estudios Comparados en Educación*, Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación, Buenos Aires, 14-16 de junio.

Rubio, Julio Coord. (2006), *La política educativa y la educación superior en México 1995-2006: una balance*, México, Secretaría de Educación Pública/Fondo de Cultura Económica, 317 p.

Rueda, Mario (2004). "La evaluación de la relación educativa en la universidad" en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). Consultado el 7 de abril de 2009 en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-rueda.html>

Saran, R. (1985). The use of archives and interviews in research in educational policy. in Burgess (de) *Strategies of Educational Research. Qualitative Methods*. London. The Falmer Press. 207-241.

Silva Montes, César (2007) "Evaluación y burocracia: Medir igual a los diferentes" <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/604/60414301.pdf>

Suárez Zozaya María Herlinda y Humberto Muñoz (2004), "Ruptura de la institucionalidad universitaria" en Ordorika, Imanol (2004), *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*, México, Cámara de Diputados LIX Legislatura/CRIM/UNAM.

Schwartzman, Simon (1988), *La calidad de la educación superior en América Latina*, Texto preparado para el Seminario sobre la Eficiencia y la Calidad de la Educación Superior en América Latina, Brasilia, Noviembre. Consultada en noviembre de 2010, <http://www.schwartzman.org.br/simon/calidad.htm>

Schwartzman, Simon (1993). "La profesión Académica en América Latina. Notas para el Debate", 10. Lima: Grade. <http://www.schwartzman.org.br/simon/grade2.htm> consultada en mayo de 2012.

Schwartzman, Simon (1996), "La Universidad como empresa económica" en *Revista de la Educación Superior*, vol. XXX (1), n. 117, México, Enero-Marzo, pp. 99-104. Versión original preparada para el seminario sobre "El Papel de las Universidades en el Desarrollo Social" realizado para las agencias de cooperación técnica da Alemania (GTZ, CIM, DAAD, DSE), Universidad Austral de Chile, Valdivia, 3 a 7 de marzo de 1996. <http://www.schwartzman.org.br/simon/valdivia.htm> Consultada el 25 de octubre de 2009.

Torres, Jurjo (2001), *Educación en tiempos de neoliberalismo*, Madrid, Morata.

Wasser, Henry (1995), Redefinición de la Autonomía de las Universidades, Publicado originalmente como "Redefining Autonomy of Universities", *Higher Education Policy*, Vol. 8, No. 3, Traducción del inglés por Carlos María de Allende. [http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/res104/txt5.htm](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res104/txt5.htm)

# **ANEXOS**

## ANEXO 1

### GUIÓN DE ENTREVISTA

#### Requisitos del informante calificado

- Ser Profesor de Tiempo Completo de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y de la Facultad de Ciencias y participar de alguna manera en el proceso de evaluación del Programa PRIDE (Como evaluador y/o como evaluado)

#### Elementos de interés en la entrevista

- Percepción de su desempeño a partir de la incorporación o no incorporación al programa
- Factores que distingue en el proceso de evaluación
- Ventajas y desventajas de la evaluación

#### Elementos de análisis

- Relaciones que establece con las dinámicas de evaluación
- Autoevaluación de su desempeño
- Atención sobre los intereses como académico

#### ***Percepción del entrevistado sobre su desempeño a partir de la incorporación al programa (Cómo es su desempeño)***

1. El Programa de Primas al Desempeño Académico indica en su convocatoria el propósito de “estimular la labor del personal académico, así como elevar calidad y productividad del académico”. Actualmente cerca del 90% del personal académico de tiempo completo está incorporado al programa y la Universidad publicita por distintos medios esta productividad de sus académicos en lo que pareciera estar satisfaciendo su expectativa con el programa **¿Cuál era su percepción de los programas de estímulos de la universidad? ¿que factores inciden en la incorporación a un programa de estímulos?**
2. Los indicadores de productividad (Formación y trayectoria académica-profesional, docencia y formación de recursos, productividad académica – equivalente a investigación-, difusión, extensión y servicios a la comunidad, así como participación institucional), están relacionados con un sistema de evaluación académica en el ámbito internacional de los SES. Al parecer, estos indicadores condensan gran parte de las actividades realizables por cualquier académico dentro de una universidad **¿Considera que el trabajo que usted**

**realiza se encuentra representado por estos indicadores? ¿Hay alguna actividad que no sea evaluada por estos indicadores? ¿Cuál?**

3. Según los estudiosos de los mecanismos de evaluación académica, estos se construyen con la intención de incidir en las prácticas del docente o del investigador **¿Cómo ha impactado este factor los ritmos de trabajo de la producción académica?**
4. Hay tendencias de arrastre en la evaluación académica **¿qué factores influyen en la incorporación al programa?**

***Factores que el entrevistado distingue del proceso de evaluación (Cómo se organiza la evaluación en las facultades)***

5. En los lineamientos generales del programa, se consideran necesarios criterios de evaluación sobre “una justa valoración” de las labores que los académicos realizan **¿Qué elementos considera que inciden para una justa valoración de lo que produce un académico?**
6. La evaluación académica está consignada como una labor que debe ejecutarse por pares. Esta evaluación abarca la selección, la contratación, la promoción y los programas de estímulos. En su facultad, las labores se orientan por varias disciplinas de un campo de conocimiento lo que le da una complejidad mayor al proceso de evaluación, desde su disciplina **¿cómo ha sido esta evaluación sobre su desempeño? ¿Quién define la forma de evaluar el desempeño académico?**
7. Los recursos de revisión pueden ser una forma de inconformarse con la decisión de los pares, **¿cómo percibe esta parte del proceso en la evaluación del trabajo académico?**

***Ventajas y desventajas de la evaluación realizada sobre su desempeño***

8. ¿Cómo observa la conformación de grupos académicos sobre los programas de estímulos?
9. ¿Qué consecuencias advierte en la aplicación de programas de estímulos sobre la organización académica?

10. Desde su perspectiva ¿Quiénes han resultado favorecidos por el esquema vigente de la evaluación del desempeño?
11. ¿Qué elementos cambiaría de la evaluación académica?

## ANEXO 2.

## Perfiles académicos y trabajo

Entrevistado	Adscripción	Formación			Trayectoria	Trabajo	Especificación
		L	M	D			
MY/E1/CC	CECC/FCPS	CC	CC	S	PD	PD	DT
JV/E2/SUA	SUA/FCPS	D	TE		PAA	PAA	IC
VG/E3/S	CES/FCPS	S	SU		PD	PD	DT
DP/E4/CP	CEP/FCPS	D	D	CS	PAA	PI	P
AA/E5/F	DF/FC	F	F	F	PD	PI	IC
PM/E6/F	DF/FC	F	F	F	PI	PI	P
FG/E7/CP	CEP/FCPS	S	SP		PAA	PD	IC
LK/E8/M	DM/FC	M	M	M	PD	PD	A
SCH/E9/M	DM/FC	M	M	M	PD	PD	IC
JB/E10/S	CES/FCPS	H	S		PD	PD	PE
MS/E11/CP	CEP/FCPS	S	CP	CP	PD	PD	IC
ET/E12/B	DBC/FC	B	B	B	PD	PAA	IC
EH/E13/RI	CERI/FCPS	MC/CD		RI	PDI	PDI	PE
MQ/E14/AP	CEAP/FCPS	AP	AP		PAA	PD	IC

Formación: CC= Ciencias de la Comunicación (Periodismo y Comunicación Colectiva); S= Sociología; D= Derecho; TE= Tecnología Educativa; SU=Sociología Urbana; CS= Ciencias Sociales; F= Física; SP= Sociología Política; M= Matemáticas; H=Historia; CP= Ciencia Política; B=Biología; MC=Médico Cirujano; CD= Ciencias Diplomáticas; AP=Administración Pública.

Trayectoria: PD=Predominantemente Docencia; PI= Predominantemente Investigación; PAA= Predominantemente Actividades Académico-Administrativas; PDI= Predominantemente Docencia-Investigación.

Especificación: IC= Impartición de Clases; DT=Dirección de Tesis; P=Publicaciones; Asesoría; PE= Profesor Emérito.

## ANEXO 3.

## El papel de los cuerpos colegiados en el programa

Entrevistado	Adscripción	Formación			Menor definición de la evaluación por el evaluador	Indicadores y evaluadores por igual	Mayor definición de la evaluación por el evaluador
		L	M	D			
MY/E1/CC	CECC/FCPS	CC	CC	S			“Bueno, en la Facultad ya existían grupos antes del programa. Así que sólo se organizaron para mantener los espacios de decisión”
JV/E2/SUA	SUA/FCPS	D	TE			“La gama de actividades que se realizan, es lo que valora el programa y lo que valoran los académicos. Por eso están distinguidos de los académicos que evalúan tu desarrollo académico, y son cuerpos colegiados creados ex profeso para cada convocatoria del programa. Una vez concluido el proceso, ellos dejan de trabajar y no reciben ningún salario, es un trabajo honorario, igual que las	

						comisiones dictaminadoras. No hay posibilidad de corrupción en ese sentido"	
<b>VG/E3/S</b>	CES/FCPS	S	SU		"Yo creo que a diferencia del primer programa, el PRIDE se ha perfeccionado y da más garantías al académico, porque no depende de una decisión arbitraria del director"		
<b>DP/E4/CP</b>	CEP/FCPS	D	D	CS	<p>"Las reglas, es el diseño, es una regla no dar información. Una consideración que no me parece correcta, porque de esa manera piensan que no pueden ofender a las personas, pero ya estoy grandecito. De esa manera se queda uno en la oscuridad total.</p> <p>Con la pretensión de hacer una evaluación objetiva se cae en el "despeñadero de la puntitis" y se que es más difícil, más objetivo, más chicloso,</p>		

					impreciso, pero debiera haber un esfuerzo por dedicarle a la calidad, a la parte sustantiva y de contenido más atención y no sólo al número”	
<b>AA/E5/F</b>	DF/FC	F	F	F		Yo creo que el programa es bastante claro y evalúa todas las áreas y aunque se diga que depende de los miembros de la comisión yo creo que la convocatoria regula y permite una evaluación justa, que al final si depende de las personas, pero con reglas”
<b>PM/E6/F</b>	DF/FC	F	F	F		Pues no sabría precisar, yo creo que sí influyen las personas en la evaluación, incluso por la flexibilidad de las reglas”
<b>FG/E7/CP</b>	CEP/FCPS	S	SP			“Las reglas pueden ser claras, pero si no tienes a buenos evaluadores pues no se evalúa como se espera”
<b>LK/E8/M</b>	DM/FC	M	M	M		“Si uno no evalúa de forma uniforme, en el sentido de que si son valiosas

						<p>cada una (de las actividades) en su sub área, yo digo que está bien, yo no digo que sea lo mismo la difusión que la investigación, pero alguien que de verdad aspire a estar en el nivel más alto debe hacer de las tres cosas y una de ellas muy bien. Pero la UNAM no piensa así, a la UNAM le basta para ese que se llama nivel D, dice ok, te distinguiste en dos de esas áreas, de una manera sobresaliente, ok, adelante. Y nosotros pensábamos que no”</p>	
<b>SCH/E9/M</b>	DM/FC	M	M	M		<p>“Los elementos que inciden en la evaluación, hay un primer bloque digamos, los que están contenidos en las reglas de evaluación, digamos hay un formulario y ahí están contenidas, el material explícito que va formar parte de este juego. En la práctica también hemos visto que hay otros elementos que inciden, por ejemplo, el pertenecer a</p>	

						grupos de interés, principalmente de la Facultad, si hay algunos otros no podría yo decir nada. Dentro de la Facultad y dentro de la Universidad”	
<b>JB/E10/S</b>	CES/FCPS	H	S				“Pesán las tradiciones para evaluar, las culturas en las que está el profesor... No falta quien echa un vistazo a lo que quiere el Director. Si los miembros de la Comisión dictaminadora tienen criterio propio, la evaluación es una función de la comisión”
<b>MS/E11/CP</b>	CEP/FCPS	S	CP	CP			“No existe un criterio transparente de evaluación...va uno poco a ciegas confiando en el criterio de los evaluadores. Los criterios son vagos y el procedimiento es poco transparente, los estímulos son a juicios de las personas que participan en las comisiones evaluadoras”

<b>ET/E12/B</b>	DBC/FC	B	B	B	“Nosotros no definimos la evaluación, eso tiene que ver con criterios externos, desde los consejos académicos, los consejos técnicos, es de desarrollo institucional”		
<b>EH/E13/RI</b>	CERI/FCPS	MC/CD		RI		“La evaluación no es proceso mecánico, requiere gentes experimentadas, que conozcan el trabajo que se realiza en una Facultad como esta”	
<b>MQ/E14/AP</b>	CEAP/FCPS	AP	AP				“Cuando entre pares, te evalúan los que no han estado en la trinchera. O los que han estado sólo en la academia y no tienen una experiencia en la trinchera no se vuelve objetiva la evaluación”

## ANEXO 4.

## La evaluación de la docencia y la investigación

Entrevistado	Adscripción	Formación			El PRIDE como un mecanismo de evaluación integral	El PRIDE como un mecanismo de evaluación incompleto
		L	M	D		
MY/E1/CC	CECC/FCPS	CC	CC	S		“Bueno, por un lado, la evaluación se ha enfocado mucho en la investigación y la publicación de materiales de investigación, dejando de lado que somos profesores, no investigadores”
JV/E2/SUA	SUA/FCPS	D	TE		“Hay una gran gama de académicos que forman un gran mosaico” que como espacios deben ser valorados en su diversidad. Como están planteadas las convocatorias es posible que sean valorados”.	
VG/E3/S	CES/FCPS	S	SU			“Yo creo que la evaluación ha evolucionado, pero sigue habiendo inconformidad porque no se evalúa adecuadamente la docencia”
DP/E4/CP	CEP/FCPS	D	D	CS		
AA/E5/F	DF/FC	F	F	F	“Yo sé que evaluar la docencia es muy difícil, y en ese sentido quien realiza sólo docencia puede llegar a tener problemas con el PRIDE. Como yo hago investigación no tengo problema”	

<b>PM/E6/F</b>	DF/FC	F	F	F	“Yo no entiendo muy bien eso de la evaluación, pero si se hace docencia, investigación y divulgación pues lo tienes resuelto”	
<b>FG/E7/CP</b>	CEP/FCPS	<b>S</b>	SP			<b>“El problema de los programas de estímulos a la docencia es la dificultad que existe para definir y comprender la docencia”</b>
<b>LK/E8/M</b>	DM/FC	M	M	M	“No se vale por ejemplo que de sólo sus clases y que haga mucha investigación, y que de algunas conferencias –que las tiene que dar- y entonces nosotros le decimos, dónde están tus tesis, dónde están tus pláticas de difusión, dónde está esto, donde está esto otro. Y así le cambian las cosas. Debe ser como, un profesor completo pues, de tiempo completo en sentido de que haga de todo”	
<b>SCH/E9/M</b>	DM/FC	M	M	M	“Yo creo que mayormente, la actividad que realizamos está bien representada en la evaluación, si existe algo que no se evalúe tendría yo que meditarlo, pero lo que pasa es que la mayor parte de nuestras actividades invariablemente desembocan en docencia, investigación,	

					divulgación"	
<b>JB/E10/S</b>	CES/FCPS	H	S			<b>“No es fácil evaluar la calidad de clase de un profesor...hay distintas tradiciones que se tienen que valorar de manera distinta y en el PRIDE no hay prueba didáctica”</b>
<b>MS/E11/CP</b>	CEP/FCPS	S	CP	CP		<b>“Atiende en una escala yo creo que muy menor la actividad principal de los profesores de una facultad que es la docencia y en una proporción muy alta la actividad complementaria que es la investigación”</b>
<b>ET/E12/B</b>	DBC/FC	B	B	B	“La evaluación está definida por criterios externos que dependen del desarrollo institucional y son regulados por los departamentos. El profesor en este sentido, hace actividades de docencia pura (horas pizarrón) y de formación en la investigación, esto es lo que define una productividad consistente”	