

Maestría en Sociología

Los Programas de Estímulo (PROED y PROEPA) y la contribución de los profesores de asignatura al Desarrollo de las Funciones Sustantivas en la UAEM

Lilia Moreno Núñez

**ASESORA:
Dra. Norma Rondero López**

3 de diciembre de 2010

A

Gerardo y Laura, por su amor y apoyo incondicional.

A

Arody y la pequeña Renata, por su candor y alegría.

Mi más sincera gratitud

A la Dra. Norma Rondero López, cuya invaluable calidad profesional y humana, motivó en todo momento la culminación de este proyecto.

Al Dr. Tomás Ejea Mendoza y al Dr. Romualdo López Zárate, por la dedicación y compromiso mostrado a lo largo del programa.

A la Dra. Angélica Buendía Espinosa y al Dr. José Luis Torres Franco, por su interés y pertinentes aportaciones.

Al M. en E. Francisco Valenzuela Amador, por su tiempo e incondicional apoyo.

A las autoridades de la UAEM, que en todo momento mostraron una gran disposición para facilitar la información institucional.

A los profesores de asignatura de la DES-UAEM-Valle de México, por ocasionar el tema.

A Conacyt, cuyo financiamiento hizo menos sinuoso el camino aquí emprendido.

INDICE

Introducción (1)

Capítulo I. Perspectivas para el análisis (10)

A).-Perspectiva Organizacional

- 1).-Los objetivos en las organizaciones
- 2).- La Estructura de la Organización

B).- Perspectiva Neoinstitucionalista

- 1).- Instituciones e institucionalismo
- 2).- El ambiente organizacional
- 3).- El cambio institucional
- 4).- Legitimidad

Capítulo II.- Los Programas de Estímulo al Trabajo Académico (36)

A).- Los Programas de estímulo en el contexto nacional

- 1).- La administración de Miguel de la Madrid (1982-1988) y los primeros intentos:
- 2).- La década de los 90' y el PME
- 3).- La continuidad en Fox y Calderón

B).- Las experiencias institucionales

- 1).- Investigaciones de carácter empírico
- 2).- Estudios de tipo analítico
- 3).- Estudios de carácter reflexivo

Capítulo III. Características generales de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). (69)

A). El contexto

B).- Antecedentes históricos

C).- Características institucionales

- 1).- Docencia
- 2).- Investigación
- 3).- Difusión Cultural
- 4).- Vinculación y Extensión Universitaria

D). Características del personal académico y ubicación normativa

Capitulo IV. Los programas de estímulo en la UAEM (94)

A).- El proceso de institucionalización

- 1).- Programa de Carrera Académica 1992
- 2).- Programa de Carrera Docente 1998
- 3).- Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (PROED)
- 4).- Programa de Estímulos para Profesores de Asignatura (2005)

B).- Las Unidades Académicas Profesionales (UAP'S) - Centros universitarios

C).- Los Programas de Estímulo en la DES Valle de México

Capítulo v. Los académicos de la Des-Valle de México y los programas de estímulo (123)

- A).- Datos Generales
- B).- Formación Académica
- C).- Experiencia laboral fuera del nivel superior público
- D).- Experiencia docente en el nivel superior público
- E).- Participación en Programas de estímulo
- F).- Percepción de los académicos sobre el programa de estímulos

Conclusiones (158)

Bibliografía (166)

Anexos (171)

Anexo I. Listado de instituciones de educación superior pública

Anexo II. Comparativo de puntaje en Proed-Proepa

Anexo III. Tabulador salarial

Anexo IV. Cuestionario

Índice de Cuadros

Cuadro 1. Programas y Planes De Estudio 2004-2008	77
Cuadro 2. Matricula y Eficiencia Terminal 2004-2008	78
Cuadro 3. Programa Institucional de Tutoría Académica (PROINSTA)	79
Cuadro 4. Acervo Bibliográfico e Infraestructura 2004-2008	80
Cuadro 5. Investigación y Cuerpos Académicos 2004-2008	81
Cuadro 6. Patrimonio Cultural 2008	82
Cuadro 7. Producción Editorial 2008	83
Cuadro 8. Personal UAEM 2008	85
Cuadro 9. Distribución de Planta Académica por categoría y espacio universitario 2008	86
Cuadro 10. Personal Académico en la DES Valle de México 2008 (Distribución porcentual)	86
Cuadro 11. Personal Académico en la DES Valle de México 2008	87
Cuadro 12. Personal Académico DES restantes 2008	87
Cuadro 13. Personal Académico DES restantes 2008 (Distribución porcentual)	87
Cuadro 14. Clasificación del Personal Académico	88
Cuadro 15. Profesor de carrera	89
Cuadro 16. Profesor de Asignatura	90
Cuadro 17. Técnicos Académicos.	91
Cuadro 18. Resumen Agenda Estadística 2004-2008	92
Cuadro 19. Programa de Carrera Académica 1992 (rubros a evaluar)	98
Cuadro 20. Programa de Carrera Académica 1992 (tabulador)	99
Cuadro 21. Programa de Carrera Docente 1998 (rubros a evaluar)	100
Cuadro 22. Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente 1999	102
Cuadro 23. Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente 1999 (tabulador para ptc's)	102
Cuadro 24. Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente 2003	103
Cuadro 25. Personal beneficiado PROED 2003	104
Cuadro 26. Nivel de Estímulo PROEPA 2005	105
Cuadro 27. Nivel de Estímulo PROEPA 2006, 2007, 2008	106
Cuadro 28. Puntaje Asignado a Nivel de Estudios por Programa 2003-2008	107
Cuadro 29. Planta académica UAEM / cobertura de los programas Proed- Proepa 2003-2008	107
Cuadro 30. Nivel de estudios de profesores de tiempo completo registrados ante la SEP 2003-2008	109
Cuadro 31. (%) Ptc's con maestría	110
Cuadro 32. (%) Ptc's con doctorado	110
Cuadro 33. Planta académica en Centros Universitarios	113
Cuadro 34. Académicos participantes por centro de adscripción institucional	115
Cuadro 35. Participación académicos DES Valle de México 2003-2008	115
Cuadro 36. Composición de participación 2003-2008	116
Cuadro 37. Categoría DES Valle de México 2003-2008	116
Cuadro 38. Nivel de Estudios por programa. DES Valle de México 2003-2008	117
Cuadro 39. Docencia factores 2-4	117
Cuadro 40. Docencia factores 5-13	117
Cuadro 41. Generación y aplicación del conocimiento	118
Cuadro 42. Tutoría	118
Cuadro 43. Gestión académica y participación en cuerpos colegiados	119
Cuadro 44. Antigüedad	119
Cuadro 45. Estimulo obtenido 2005	120
Cuadro 46. Estímulo obtenido 2003-2008	120
Cuadro 47. Diferencia del promedio de puntaje obtenido por el PTC/ asignatura 2003-2008	121
Cuadro 48. Total personal académico DES- Valle de México	125
Cuadro 49. Centro de adscripción institucional	125
Cuadro 50. sexo	126
Cuadro 51. Entidad Federativa	126
Cuadro 52. Nivel de estudios * tipo de contratación	128
Cuadro 53. Centro de adscripción institucional * nivel de estudios	129
Cuadro 54. Categoría actual * institución estudios actuales	130
Cuadro 55. Contribución de estudios a labor docente	131
Cuadro 56. Actividades profesionales	133
Cuadro 57. Categoría actual por actividades laborales fuera del nsp	134

Cuadro 58. Trabajo en otra IES pública * categoría actual	136
Cuadro 59. Categoría actual * años de antigüedad ininterrumpida en UAEM	136
Cuadro 60. Centro de adscripción institucional * años de antigüedad ininterrumpida en UAEM	137
Cuadro 61. Centro de adscripción institucional * categoría actual	138
Cuadro 62. Categoría actual * nivel de estudios	138
Cuadro 63. Clasificación de productos requeridos en calidad en el desempeño de la docencia	139
Cuadro 64. Categoría actual * desempeño docente	140
Cuadro 65. Años de antigüedad ininterrumpida en UAEM * número de participación en concursos	142
Cuadro 66. Número de participación en concursos * número de concursos beneficiado	143
Cuadro 67. Categoría actual * número de concursos beneficiado	143
Cuadro 68. Actividades desempeñadas para obtener el estímulo	144
Cuadro 69. Comparativo Ptc's vs asignatura en actividades de docencia	144
Cuadro 70. Categoría actual * comisión mixta de evaluación	145
Cuadro 71. Nivel de estudios * forma en que evalúan el trabajo	148
Cuadro 72. Nivel de estudios * periodicidad en que operan	149
Cuadro 73. Categoría actual * montos económicos	150
Cuadro 74. Nivel de estudios * montos económicos	151
Cuadro 75. Nivel de estudios * correspondencia entre requerimientos y montos	152
Cuadro 76. Categoría actual * contribución a la calidad de la educación	154
Cuadro 77. Nivel de estudios * conocimiento del reglamento	155
Cuadro 78. Categoría actual * conocimiento del reglamento	155
Cuadro 79. Comparativo percepciones de académicos en torno a los programas de estímulo	156

Índice de Gráficas

Gráfico 1. Estímulo 2003-2008	120
Gráfico 2. Grupos de edad	126
Gráfico 3. Estado civil	127
Gráfico 4. Nivel de estudios	128
Gráfico 5. Estudios actuales por área de conocimiento	130
Gráfico 6. Actividad laboral fuera del NSP	133
Gráfico 7. Actividad laboral fuera del NSP por categoría	133
Gráfico 8. Hrs-clase personal de asignatura	139
Gráfico 9. Desempeño docente	140
Gráfico 10. % de ingresos mensuales	146
Gráfico 11. Percepción sobre la forma en que los programas evalúan su trabajo	147
Gráfico 12. Percepción sobre la periodicidad en que operan	149
Gráfico 13. Percepción sobre los montos económicos que asignan	150
Gráfico 14. Percepción sobre el papel de los programas en su profesionalización docente	152
Gráfico 15. Percepción sobre la contribución de los programas a la calidad de la educación	153
Gráfico 16. Conocimiento del reglamento	154

ABREVIATURAS

ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
CENEVAL	Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior
CIES	Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior
COEPES	Comisiones Estatales para la Planeación de la Educación Superior
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CONAEVA	Consejo Nacional para la Evaluación de la Educación Superior
CONPES	Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior
COPAES	Consejo para la Acreditación de la Educación Superior
CORPES	Consejos Regionales para la Planeación de la Educación Superior
CUPIA	Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines
DGESU	Dirección General de Educación Superior
DES	Dependencias de Educación Superior
FOMES	Fondo para la Modernización de Educación Superior
IES	Instituciones de Educación Superior
OCDE	Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico
PDE	Programa de Desarrollo Educativo
PFA	Programa de Financiamiento Adicional
PFPN	Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional
PIFI	Programa Integral de Fortalecimiento Institucional
PIFOP	Programa Integral de Fortalecimiento Institucional de Posgrado
PME	Programa de Modernización Educativa
PND	Plan Nacional de Desarrollo
PROED	Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente
PROEPA	Programa de Estímulos para Profesores de Asignatura
PROIDES	Programa Integral de Desarrollo de la Educación Superior
PROMEPE	Programa de Mejoramiento del Profesorado
PRONAE	Programa Nacional de Educación
SEP	Secretaría de Educación Pública
SES	Subsecretaría de Educación Superior
SESI	Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (hoy Subsecretaría de Educación Superior)
SHCP	Secretaría de Hacienda y Crédito Público
SINAPPE	Sistema Nacional para la Planeación Permanente de la Educación Superior
SNI	Sistema Nacional de Investigadores
SUPERA	Programa Nacional de Superación del Personal Académico
UAEM	Universidad Autónoma del Estado de México
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana

INTRODUCCIÓN:

La transformación del modelo económico que México emprende a partir de la crisis de 1982, impacta las distintas esferas que lo conforman, en el ámbito de lo político se perfilan las pautas de las transformaciones que habría de implementar el sistema de educación superior en los años subsecuentes, las cuales no obedecen a una intencionalidad lineal y coherente, o racionalmente prevista, sino se trata de un proceso que ha sumado propuestas diversas y con frecuencia desarticuladas entre sí (Rodríguez, 2000).

Dicho proceso ha sido inducido por un doble movimiento socioinstitucional: de un lado, la instrumentalización de políticas federales, y del otro, la adaptación incremental de las universidades (Acosta, 2000), que parece más un tipo de respuesta incremental y de corto plazo a las circunstancias, algunas económicas y otras ideológicas, en el que se han ido produciendo engarzamientos múltiples de tendencias internacionales con fuerzas locales, en el contexto de sistemas cada vez más diferenciados de educación superior (Kent, 1998).

Una de las transformaciones que promovió el Estado, fue considerar a la evaluación como el instrumento básico para plantear cambios en el sistema de educación en general, y redefinir en especial, el papel de las instituciones de educación superior y las directrices en la realización del trabajo académico, a través de una serie de reformas institucionales que dieran impulso a la calidad en el desempeño de las funciones que la universidad cumple.

En la administración de Carlos Salinas de Gortari se establecieron los lineamientos para impulsar la calidad de la educación superior como fundamento de su transformación, destacando como líneas programáticas para tal efecto las de evaluación, en la aplicación de los recursos disponibles y proceso de reforma institucional (Ibarra, 1998), ante lo cual las IES han respondido de manera diversa y en función de sus particularidades organizacionales específicas, a las señales de cambio impulsadas por el Estado.

Así, derivado de las acciones planteadas por el Programa de Modernización Educativa 1989-1994, y con el motivo de la presentación del Programa Nacional de Ciencia y Modernización Tecnológica 1990-94, Carlos Salinas de Gortari indicó de manera precisa que:

(...) "b. se instituyen las becas al desempeño académico para recompensar permanencia, calidad y dedicación de tiempo completo de los profesores de las instituciones de educación superior del país, con claros criterios de reconocimiento a la vocación magisterial y a la investigación" (...) (Moctezuma, 1993: 198, citado en Comas, 2003).

De esta forma, quedó marcado el significado y el carácter de la evaluación desde el punto de vista gubernamental; como sus principales fines destacaron recompensar y estimular el desempeño en docencia e investigación, medir la eficacia para alcanzar mayor calidad y excelencia en la organización y las funciones universitarias, el reconocimiento de algunas deficiencias y necesidades del sistema educativo, la propuesta de una recuperación salarial con base en estímulos y/o recompensas económicas al desempeño y productividad en docencia e investigación (deshomologación salarial), así como la inyección de recursos al sistema, en la búsqueda de la permanencia de los profesores en sus instituciones.

El Programa para la Modernización Educativa, proponía el cambio "cualitativo" a partir del establecimiento de estructuras de promoción del trabajo académico en docencia e

investigación y, el Programa de Becas al Desempeño instituía los incentivos económicos que cada institución universitaria pública adaptó, con base en sus estructuras orgánicas y en las características de su planta académica, tanto para complementar los procedimientos de superación, actualización y perfeccionamiento continuo de las capacidades de los maestros, como para promover más calidad en los productos de la docencia y la investigación (Rondero, 2005).

Es a partir de dicha administración y las subsecuentes, que se formaliza la diferenciación salarial de los académicos en función de su rendimiento, calidad y productividad a través de la utilización de cuatro mecanismos fundamentales: 1) la ratificación del sistema nacional de investigadores (SNI), 2) la creación de becas al desempeño académico, cuya finalidad primordial es la de recompensar permanencia, calidad y dedicación de tiempo completo, y se encuentran bajo la administración de cada institución, 3) la creación del programa de carrera docente del personal académico en las IES a partir de junio de 1992, a cargo de las instancias de la administración federal, 4) programas institucionales de estímulo que premian dedicación y productividad (Ibarra, 1998:425-426).

Observamos así dos grandes constantes a partir del PME: la vinculación de la evaluación con la calidad educativa, y considerar que ésta se refleja en los productos de la evaluación del desempeño individual de los académicos.

Hoy por hoy, reproducida a partir de aquél, la cultura de la evaluación ha permeado las distintas actividades del sistema de educación público superior en el país a partir de programas de estímulo académico, de evaluación institucional y de acreditación de programas, y con ella los programas de estímulo económico se han ido consolidando: la evaluación y reconocimiento a la investigación iniciaron con el SNI en 1984, el criterio evaluador se ratificó con los programas de becas y estímulos a la docencia e investigación entre 1989-1992, y durante los noventa y lo que va de la primera década del 2000, estos programas han institucionalizado una nueva forma de regular el trabajo académico en las IES públicas a nivel nacional, y han fungido, a partir de su implementación, con distintos tonos y modalidades, como la estrategia privilegiada por el gobierno federal para lograr los estándares de calidad y competitividad que nuestro país requiere.

De tal suerte, los programas de estímulo y recompensa al trabajo académico, como producto de las políticas públicas modernizadoras dirigidas hacia el sistema de educación superior en el país a partir de la década de los noventa, ha sido el eje de estudio abordado por diversos autores -Dvries Wietse (2001, 2008), Rollin Kent (1997, 1998), Comas Rodríguez (2003), Rondero López (2005), Acosta Silva (2000), Rodríguez Gómez (2000, 2002, 2005) Díaz Barriga (1998), Rueda Beltrán (2001, 2008), Ibarra Colado (1993, 1998, 2001) Grediaga Kuri (1998, 1999), Galaz Fontés (2003), Rueda y Lendesmann (2001), Canales y Gilio (2008) entre otros-, desde diferentes posiciones, métodos y perspectivas, enriqueciendo la posibilidad de comprensión de los procesos y actores que confluyen en la generación, ejecución o efectos de esta política modernizadora, proceso, que hoy por hoy, se reconoce no unívoco-determinista y sí complejo: la implementación de políticas públicas para la evaluación del trabajo académico.

La implementación y posibles efectos de estos programas ha sido motivo de diversos estudios e investigaciones, de manera privilegiada, en dos universidades estratégicas en el sistema de educación pública del país: la UNAM (Díaz, 1998), (Rueda, 2008), (Arenas, 1998) y la UAM (Grediaga, 1998,1999), (Ibarra, 1998), (Comas, 2003), (Rondero, 2005), a los que se han ido

sumando investigaciones de otras experiencias institucionales, que expresan la heterogeneidad en la conformación del subsistema de educación superior del país, la diversidad en la conformación del mercado académico (Gil, et.al., 1994), y las diversas modalidades de evaluación al desempeño del trabajo académico (Dvries, 2001), (Acosta, 2000), (Galaz, 2003), (Aquino, 2005) (Magaña, et.al., 2006), destacando en éstas últimas, un instrumento común de evaluación -el Programa de Estímulos al Desempeño Docente-, como factor estratégico en el marco de las políticas institucionales de permanencia y promoción del personal académico, y destacando también la ausencia de estudios sobre el impacto de estas políticas de modernización, en el personal de asignatura.

Cómo hacer observable a una proporción tan significativa (70%) del personal académico del país? ¿Cómo saber si han sido actores, espectadores o rehenes (Gil, 2000) de esta modernizadora transformación?

Para efectos de la presente investigación, en las 27 IES públicas revisadas (anexo I), el Programa de Estímulos al Desempeño Docente, -nominación asignada por la SEP desde 1999 a este instrumento de evaluación-, está dirigido fundamentalmente a profesores de carrera de tiempo completo, ya que se toma como base para la asignación de recursos, hasta el 30% de las plazas registradas ante la S.H.C.P. (Lineamientos de la S.H.C.P., 2002), y sólo en 7 de ellas se brinda la posibilidad de que concursen profesores de asignatura, esto es, el 70% restante, condicionado a la disponibilidad de recursos propios de cada institución, para tal fin.

Esta estrategia de política pública, implementada para incrementar los estándares de calidad del trabajo académico desarrollado en las IES públicas, ha descansado en el supuesto de que el programa de estímulos debe orientarse hacia los académicos cuya actividad principal sea la docencia frente a grupo, esto es, a los profesores de tiempo completo (Lineamientos de la SHCP, 2002), por lo que consideró la inclusión formal, pero restringida a disponibilidad de recursos adicionales de cada IES, de los profesores de asignatura (Numeral 1.2 de Lineamientos de la SHCP, 2002), pues supone indiferenciadamente, que éstos obtienen sus ingresos principales fuera de la universidad y se ocupan sólo tangencialmente de labores docentes, es decir, como un complemento a sus ingresos.

Por ello, dicha política solo hace observable, de manera tangible, los productos del trabajo desempeñado por un tercio del personal académico a nivel nacional de este tipo de instituciones, y por ende, hace observable las conductas y estrategias desarrolladas por este tipo de profesores para lograr dichos estándares de calidad y, en consecuencia, hacerse acreedores a los estímulos, con lo cual logran mayor equilibrio en el monto de sus ingresos, ¿Y las otras dos terceras partes? ¿La contribución a la misión institucional de las IES públicas del trabajo académico realizado por el sector excluido de esta política no resulta significativa? ¿Su posible aportación radica sólo en la riqueza que representa la vinculación con la docencia de su experiencia laboral?

Se considera entonces pertinente buscar elementos que nos permitan dimensionar el papel que desarrollan estos actores en la lógica de transformación modernizadora de este subsistema de educación superior, ya que el supuesto formal del que parten las autoridades federales en cuanto a los académicos que deben ser sujetos de la política de evaluación-estímulo no se cumple, pues al menos en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), objeto de estudio de la presente investigación, el promedio de plazas ocupadas por cada profesor de asignatura es de 3.21, lo cual es indicativo de que, para los académicos que

ocupan esta categoría y laboran en esta institución, su fuente principal de ingresos sí depende de ella.

En este orden de ideas, la UAEM contaba en el 2008, con un total de 4388 académicos en el nivel superior (1008 tiempo completo, 131 medio tiempo, 3142 asignatura, 107 técnicos académicos) que desempeñan sus actividades en 20 facultades, 1 escuela de artes, 12 centros de investigación, 10 centros universitarios (articulados en 4 DES), 2 unidades académicas profesionales (desconcentrados) y se encuentran distribuidos en 7 áreas de conocimiento que agrupan los 143 planes de estudios en los niveles de licenciatura, maestría y doctorado que la institución oferta (Agenda Estadística UAEM, 2008).

En ella, se instrumentó el Programa de Estímulos al Desempeño Docente (PROED), con modificaciones diversas y afinando criterios en el transcurso del tiempo (las cuales serán abordadas de manera detallada en el capítulo IV), con una particularidad que la distingue del resto de las instituciones de educación superior público del país: abrir desde 1992 la posibilidad de concursar en dicho programa, con recursos provenientes de los gobiernos Federal, del Estado de México y propios, a todo el personal académico incluido el de asignatura, sin condicionarlos a la disponibilidad de recursos financieros, ni a que sean profesores de tiempo indeterminado o definitivos (éste último es el adjetivo que UAEM ocupa) en las unidades de aprendizaje que imparten (Programa de Carrera Académica UAEM, 2003:9).

Esta disposición, adquiere relevancia si además consideramos que toda la planta académica de la UAEM, debe someterse a concursos de oposición para ser profesores de tiempo indeterminado o definitivo, de lo cual depende formalmente su estabilidad laboral.

En esta institución, los profesores de tiempo completo y medio tiempo, representan el 28.39% del total del personal académico, y los profesores de asignatura el 71.60%, (Agenda Estadística UAEM, 2008) lo que abre la posibilidad de utilizar el Programa de Estímulos al Desempeño Docente implementado en esta institución, como tamiz para hacer observable las prácticas desarrolladas en el desempeño del trabajo académico de este tipo de profesores, y su vinculación a dicho programa.

En este proceso de afinación de criterios, UAEM generó a partir de 2005, un programa de estímulos específico para los profesores de asignatura (PROEPA), condición no hallada en las 27 IES públicas aquí revisadas, a pesar de que las disposiciones de la S.H.C.P. al respecto, prevé la posibilidad de su inclusión.

El reglamento del PROEPA, considera los mismos factores a evaluar del programa destinado a los profesores de tiempo completo y medio tiempo (PROED) (calidad en el desempeño de la docencia, dedicación y permanencia), estableciendo distinciones en la asignación del puntaje y la inclusión de la experiencia laboral en la calificación de los profesores de asignatura, lo que hace comparables ambos programas, ya que si bien están perfilados institucionalmente para evaluar el cumplimiento de funciones sustantivas diferentes, los factores a calificar son prácticamente los mismos, esto es, el PROEPA acentúa la asignación del puntaje a los productos generados en la actividad docente, mientras que el PROED pondera las actividades propias de la investigación, como queda detallado en el anexo II de este trabajo.

En la convocatoria anual de ambos programas, 2007-2008, concursaron 1246 profesores del total de la planta académica de profesores de tiempo completo y medio tiempo del nivel superior, de los cuales 835 (69.42%) participaron en el PROED, y de éstos, lo obtuvieron 787, es decir el 94.25%; en el PROEPA, concursaron solo 1153 (36.69%) profesores de asignatura, de los cuales lo obtuvieron 1051, es decir, el 91.15% (Agenda Estadística UAEM, 2008).

Lo anterior, expresa una diferenciación porcentual significativa entre tipos de profesores en la cobertura que está teniendo este mecanismo de evaluación en el personal académico de la UAEM, ya que al no participar en ellos un número considerable de profesores, acentuadamente de asignatura (63.31%), se podría considerar que no reúnen las condiciones para aspirar al estímulo y, al mismo tiempo, nos permite inferir, dado el alto porcentaje de concursantes beneficiados en ambos programas, que los profesores que sí responden a las convocatorias han desarrollado previsiblemente las actividades propicias para la obtención del puntaje requerido, es decir saben cómo obtener el estímulo.

De tal suerte, la presente investigación busca responder a las siguientes interrogantes:

¿Cómo operan organizacionalmente estos programas para los académicos de la UAEM?
¿Cómo son calificados?

¿Cuáles son las rutas que construyen los académicos de esta institución para acceder a los beneficios de estos programas?

¿Se ha transformado el desempeño del trabajo académico de los profesores de asignatura, a partir de la implementación de los programas de estímulos en la UAEM?

¿Los profesores de asignatura tienen algún referente en la experiencia desarrollada bajo este mecanismo de evaluación, en los profesores de tiempo completo, es decir, están copiando conductas o, actúan a partir de un conocimiento profundo del reglamento del programa?

Así, el problema de la presente investigación considera como central dar cuenta de la forma en que el cambio organizacional, puede tender al isomorfismo o a la diferenciación en el seno de las organizaciones, a partir del estudio de la contribución del profesorado que labora en una parte de este universo académico, esto es, en la DES-UAEM-Valle de México, al desempeño de las funciones sustantivas que esta universidad cumple, tomando como referente observacional básico, el análisis de las prácticas desarrolladas por los profesores de tiempo completo y asignatura frente a los mismos requerimientos institucionales, contenidos en los programas de estímulo que operan en ella, la forma en que dichos académicos se vinculan a ellos y, al mismo tiempo, encontrarnos en posibilidades de generar los argumentos que validen nuestras hipótesis de trabajo:

1. Las prácticas del trabajo académico desarrollado por los académicos de la DES-UAEM Valle de México, han sido modificadas a partir de la implementación de dichos programas y particularmente, los profesores de asignatura interesados en concursar en ellos, se han ido adaptando, de manera muy pragmática, en el desempeño de actividades académicas que les brinden el puntaje necesario para hacerse acreedores a los estímulos, adoptando con ello las prácticas, en la generación de productos, propias de los profesores de tiempo completo.

2. Existen pocas probabilidades de que los programas de estímulo instrumentados en la UAEM influyan en la contratación y permanencia de los profesores de asignatura dado que, por un lado, no es un requisito a cumplir para la asignación de horas-clase cada semestre escolar y, por el otro, su baja participación.

3. Dado el mínimo conocimiento de los académicos de la DES-UAEM Valle de México, del reglamento que rige el programa de estímulo institucional, es difícil considerar que con su implementación, se ha logrado crear cierto grado de homogeneidad en la interiorización de nuevos hábitos y patrones culturales en el desempeño de su trabajo lo cual, de acuerdo a la política pública que los impulsó, sería la consecuencia natural de generalizar los procesos de evaluación en el sistema público de educación superior.

En este orden de ideas, el presente estudio quedó estructurado en cinco capítulos: el primero aborda el problema de investigación a través la combinación del lente analítico aportado por la perspectiva organizacional y el neoinstitucionalismo, a fin de complementar las explicaciones pertinentes sobre la forma en que se articulan los factores internos y el ambiente de las universidades, lo que nos permitirá conocer cómo ha sido el proceso de transformación organizacional de la UAEM y de sus miembros, cómo se ha vinculado en los procesos del cambio modernizador experimentado por el SES del país a partir de la década de los noventa y, analizar en este proceso, cómo ha interactuado el trabajo académico con la política de evaluación.

En el capítulo dos, hacemos el seguimiento de la implementación de políticas públicas para la evaluación del trabajo académico a través del lente de diversos autores, a fin de identificar los nuevos procesos relacionales que se gestan a partir de la actuación ante cuestiones críticas o issues, de los distintos actores relevantes para el sistema en general, y las IES públicas en particular, en el proceso de implementación de los distintos programas de estímulo al trabajo académico. De esta identificación, obtuvimos elementos para ubicar los factores organizacionales que promovieron la reinstitucionalización de las formas de regulación del trabajo académico, y a los programas de estímulo, como el ápice de la reconfiguración de los rasgos de la diversidad de los académicos que laboran en ellas.

Dichos autores, coinciden en ubicar a éste como el proceso que pautó nuevas prácticas en el desempeño del trabajo académico, al promover la evaluación como el instrumento básico para plantear transformaciones significativas en la organización del sistema de educación en general y sus relaciones con el Estado, y redefinir en especial, el papel de las instituciones de educación superior y las directrices en la realización del trabajo académico, a través de una serie de reformas institucionales que dieran impulso a la calidad en el desempeño de las funciones que la universidad cumple.

El capítulo tres describe las características institucionales de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), a fin de observar cómo ha conformado una estructura organizacional para responder a las necesidades de cobertura educativa de la región en la que se encuentra inserta, y ha generado formas y modalidades de organización y funcionamiento de su academia, gobierno y administración que regulan los organismos académicos, centros universitarios y dependencias académicas que la constituyen.

En el cuatro se desarrolla cómo el proceso de institucionalización y consolidación de los programas de estímulo para el desempeño docente implementados en la UAEM, fue pasando

por diversas etapas de afinación y perfeccionamiento en el que los profesores, han ido aprendiendo a transitar las rutas de acceso a los estímulos, en un contexto de transformación institucional legislativa y estructural; en tal sentido, se dirige la mirada en este capítulo, a las actividades reportadas por los académicos de tiempo completo y asignatura de la DES UAEM, Valle de México, formalizadas para efectos del programa de estímulos en el periodo 2003-2008, ubicando así la contribución del trabajo realizado por sendas categorías de académicos, al desarrollo de las funciones sustantivas de la UAEM.

El capítulo cinco cierra nuestra investigación con el análisis de los resultados arrojados por nuestro estudio, en el que aplicamos una cédula de entrevista a una muestra intencional de 88 académicos de las DES-Valle de México, a fin de conocer de cerca su experiencia participativa y, especialmente, sus percepciones acerca del programa de estímulos institucionalizado por la UAEM, a fin de generar los argumentos propicios para validar las hipótesis aquí predicadas.

La metodología:

El trabajo fue desarrollado en torno a dos tipos de investigación; la documental y la de campo.

La primera, nos permitió acercarnos al conocimiento de la dimensión macro contextual en las que operan las políticas públicas de educación superior, y consistió fundamentalmente en:

a).- La revisión y análisis de fuentes de información que contuvieran el desarrollo y efectos de las políticas públicas en las IES, derivadas del programa de modernización educativa y subsecuentes, colocando especial atención, en aquellas que abordan la transformación en la relación Estado-IES y que colocan a la evaluación de este campo organizacional, como uno de los principales ejes de cambio.

b).- La fundamentación sobre la idoneidad en la selección de la UAEM, IES objeto de este estudio, y en la que se rescata que esta institución, es una de las pocas universidades públicas estatales que brinda la posibilidad de participación al total de su planta académica, a los procesos de evaluación-estimulo promovidos por el Estado, en contraste con las diversas investigaciones que colocan el acento, en el estudio del trabajo desempeñado por los profesores de tiempo completo, como el referente articulador de este tipo de IES, con las políticas publicas de educación superior en materia de evaluación.

c).- La construcción del marco analítico en el que se encuadra esta investigación, a partir de la revisión de bibliografía especializada en el estudio de las organizaciones, y sus elementos de cambio.

La segunda, se planteó en la dimensión micro institucional, y se conformo en diversas etapas que nutrieron el trabajo desarrollado en los capítulos cuatro y cinco, a fin de atender tanto las preguntas planteadas en esta investigación, como sus hipótesis propuestas. Por ello, la realización del capítulo cuatro, implicó:

a).- Identificación, revisión y análisis de documentos institucionales, que posibilitaron la elaboración del marco institucional y normativo con el cual opera la UAEM, colocando especial énfasis en el conocimiento específico de la génesis del programa de estímulos, que opera en la institución.

b).- Ubicación y recopilación de datos estadísticos disponibles a nivel institucional, que permitiera sistematizar la información pertinente para delimitar los organismos a estudiar, y que cumplieran con tres condiciones: estar desconcentrados de la sede central en Toluca, que éstos brindaran atención a una matrícula significativa y, por ende, hubiera un número significativo de personal académico laborando en ellas.

Para determinar su idoneidad, se elaboró previamente un concentrado por áreas de conocimiento, programas educativos que oferta, personal académico y matrícula registrada en el Anuario estadístico de la UAEM-2008, resultando la DES Valle de México (constituida por los centros universitarios: Ecatepec, Teotihuacán, Valle de México –Atizapán-, Zumpango), la más representativa.

c).- La recopilación de los datos estadísticos, implicó la realización de 5 visitas a la Dirección de Estudios Profesionales de la UAEM (Toluca), de donde se obtuvo:

Datos de los resultados del Programa de Estímulos al Desempeño Docente (PROED), aplicados en 2001, 2002, 2003, 2004 en la DES-Valle de México.

Datos de los resultados del Programa de Estímulos para Profesores de Asignatura (PROEPA), aplicados en 2005, 2006, 2007, en la DES-Valle de México.

d).- Se procedió a revisar y depurar la información, y con ella se construyó y procesó estadísticamente una base integral de datos (BID), en función de los 3 ejes rectores que evalúa el programa institucional de estímulos: calidad en el desempeño de la docencia, dedicación y permanencia en actividades de docencia, cuyas variables resultantes fueron 88 que expresan los rubros, subrubros y factores evaluados en cada concurso del PROED y PROEPA en los años 2003, 2005, 2006, 2007, 2008, (se descartó el 2004 por que no estaba disponible la información), de los cuatro centros universitarios que integran la DES Valle de México, quedando conformada por 422 profesores concursantes.

Del procesamiento estadístico de la BID se obtuvo: 1) puntajes totales obtenidos en cada tipo de académicos, esto es, tiempo completo y asignatura; 2) resultados diferenciados por factor y sub-rubro; 3) distribución de puntaje entre rubros, y su peso en la evaluación de cada tipo de académicos.

Este procesamiento permitió identificar:

- Factor (es) y subrubro (s) de la evaluación, determinantes en cada grupo de profesores y los factores que hacen la diferencia.
- El comportamiento, en el tiempo, de la participación de los académicos diferenciada por tipo.
- Cómo se someten los académicos de esta institución a la evaluación, es decir, qué actividades privilegian, cuáles son sus productos y cómo usan el tabulador.
- Cómo son evaluados, por tipo de académico, esto es, profesores de tiempo completo y asignatura fundamentalmente.
- Datos comparativos en el desempeño reportado, entre académicos de tiempo completo y de asignatura.

La realización del capítulo cinco, estableció como fin saber cuáles son los cambios generados por los académicos de la DES Valle de México en el desempeño de sus actividades, sus procesos de adaptación y percepción frente a la operación de los programas de estímulo, para ello:

a).- Se determinó la pertinencia de aplicar una cedula de entrevista que diera cuenta, de manera detallada, de los resultados obtenidos por los académicos de tiempo completo y asignatura en los concursos de los programas de estímulo de la UAEM 2008, y generar una muestra representativa a encuestar.

b).- La muestra intencional quedó conformada por el 25% de académicos, cuyo formato obra en los anexos de este trabajo.

b).- Se aplicó la cédula de entrevista a: 25 académicos del Centro Universitario Zumpango; 10 académicos del Centro Universitario Valle de Teotihuacán; 18 académicos del Centro Universitario Ecatepec; 40 académicos del Centro Universitario Valle de México (Atizapán).

c).- Con los resultados, se construyó una segunda base de datos, cuya depuración y procesamiento estadístico, arrojó 84 variables y 88 cuestionarios útiles y consistentes.

En suma, el camino propuesto en el presente estudio se formula en tres niveles: inicia con el planteamiento del tamiz teórico a partir del cual analizaremos el proceso de transformación en la relación Estado-IES públicas, y cómo aquél privilegia a la evaluación como el instrumento básico de la política pública, para plantear cambios sustantivos en el desempeño de los distintos actores que conforman el sistema de educación pública superior (capítulos I y II).

La necesidad de conocimiento detallado de la concreción de dicha política, provocó la selección de una IES pública que se caracterizara por incorporar de manera no selectiva, en el proceso de institucionalización de los instrumentos de evaluación determinados para tal fin, a un actor estratégico en la dinámica de funcionamiento del sistema educativo: los académicos, tanto de tiempo completo, como de asignatura. Considerado como el ambiente entonces, el capítulo III desarrolla las características organizacionales de la UAEM y, el IV da cuenta del proceso de conformación de los programas de estímulo implementados en ella.

El capítulo V, detiene la mirada en los sujetos, es decir, genera la evidencia empírica que permite conocer de cerca el desempeño de las funciones de un actor no dibujado en la política pública de evaluación, esto es, los académicos de asignatura, y la forma en que dichos actores se fueron vinculando a ella, teniendo como telón de fondo los programas de estímulo.

El cierre necesario se concentra en los hallazgos logrados por este estudio, y en abrir algunas interrogantes para futuras investigaciones.

CAPITULO I. PERSPECTIVAS PARA EL ANÁLISIS

El problema de investigación que diserta el presente estudio, será abordado a través de la mixtura de dos perspectivas analíticas: una que parte del análisis intraorganizacional de la universidad (perspectiva organizativa), a fin de indagar de qué forma su particularidad organizativa, incide en la fisonomía institucional del cambio, y, otra, que aborda el análisis interorganizacional y enfatiza la relación universidad–ambiente, desde el nuevo institucionalismo sociológico, con el propósito de explicar la forma en que el ambiente incide en la estructura, procesos y dinámicas internas de la universidad objeto de estudio.

En la primera, la atención analítica se centra en las interacciones internas y características de las organizaciones, por lo cual comprende aspectos relacionados con las estructuras, procesos y dinámicas internas, tales como las relaciones laborales, las interacciones formales e informales entre los miembros que constituyen a la organización, el diseño organizacional interno, los métodos de supervisión o control, así como la cultura organizacional. Desde este enfoque, una organización se concibe como un sistema cerrado, en el cual el cambio en las organizaciones se explica a partir de la manera en que se articulan sus estructuras, procesos y rasgos internos con la toma de decisiones.

Entre los principales aspectos internos que considera para explicar la forma en que se constituyen y funcionan las organizaciones destacan: a) la estructura formal y la informal que dan cuenta de la organización y los procesos, es decir, la forma en que se desarrollan las actividades sustantivas, las relaciones e interacciones de intercambio entre los miembros que conforman una organización, y el cumplimiento de metas en las organizaciones; b) la formalización que se orienta a observar en qué medida las reglas de organización, los procedimientos, las regulaciones y las asignaciones de tareas se encuentran explicitadas; c) la distribución de la autoridad, es decir, quién o quiénes toman las decisiones, cómo y con base en qué criterios, y d) la cultura organizacional (Del Castillo, 2006).

La segunda perspectiva, aborda dos tipos de interacciones externas: entre organizaciones, y entre organizaciones y sus respectivos ambientes. Se asume que el ambiente en el cual operan las organizaciones y con el cual interactúan e incluso compiten, tiene la capacidad de inferir en los aspectos internos de una organización. De esta manera, se reconoce que las organizaciones: a) son constreñidas por fuerzas externas con relación a su habilidad para implementar cualquier estructura y estrategia organizacional, y b) dependen en términos legales o de recursos (financieros, humanos, o materiales), del ambiente en el cual operan.

Desde la perspectiva interorganizacional, la organización se vislumbra como un sistema abierto, en el cual se registra una influencia externa sobre las organizaciones, mediante la participación de agencias gubernamentales, regulaciones públicas y privadas, sindicatos, y relaciones con el mercado, entre otros. De esta forma, el cambio se analiza como la capacidad que tienen los factores que conforman el ambiente de una organización, para incidir en su estructura, procesos y dinámicas internas. El cambio puede ser concebido de dos maneras distintas: como un proceso de adaptación a condiciones cambiantes en el ambiente, y como un proceso en el cual se sustituyen viejas formas organizacionales por nuevas (Del Castillo, 2006).

Por ello, la combinación de estas perspectivas, da cuenta de manera más completa sobre la forma en que se articulan los factores internos y el ambiente de las universidades, para dar

lugar a un tipo específico de cambio universitario ya que se asume, que en el ámbito particular de la educación superior, el cambio tiene un origen explicativo multicausal, por lo que se considera aquí necesario contemplarlo desde la combinación de ambas perspectivas para conocer cómo ha sido el proceso de transformación organizacional de la UAEM y de sus miembros, y cómo se ha vinculado en los procesos del cambio modernizador experimentado por el sistema de educación superior (SES) del país a partir de la década de los noventa, y analizar en este proceso, cómo ha interactuado el trabajo académico con la política de evaluación.

Dicha perspectiva teórica resulta útil para los fines de la presente investigación ya que el ámbito a estudiar es una organización de educación superior, en la que en gran medida la evaluación del trabajo académico, su implementación y pautas de comportamiento que trae consigo, constituyen espacios institucionalizados por las organizaciones académicas y, en ese sentido, los procesos de institucionalización de dichas pautas, formas de organización-regulación-evaluación y sus cambios, pueden ser estudiados a partir de las herramientas analíticas de esta perspectiva teórica, para ver cómo se configuran formas de comportamiento específico, en torno a los programas de evaluación del trabajo académico.

Por ello, resulta pertinente iniciar el presente capítulo con las aportaciones conceptuales de la teoría de las organizaciones, como el gran antecedente analítico del que se nutre el neoinstitucionalismo sociológico.

A).- La perspectiva Organizacional:

Entre las características sustantivas de la sociedad contemporánea se encuentra el número elevado de formaciones sociales complejas, conscientes de sus fines y racionalmente constituidas, denominadas organizaciones, las cuales se han configurado históricamente en los campos más diversos de la vida social: empresas, sindicatos, hospitales, escuelas, universidades, unidades militares, iglesias, etc., y resultan no solo una forma de ordenación, sino un elemento importante de la dinámica social.

Sin embargo, la creación de las organizaciones y su integración a la estructura de cada sociedad como elementos esenciales de ella, no constituyen un fenómeno de carácter necesario y obligado dentro de una cultura dada, es más bien un proceso que descansa sobre numerosos presupuestos especiales y sólo llega a manifestarse bajo condiciones muy determinadas, como las experimentadas en la sociedad industrial moderna (Mayntz, 1972: 13).

En su caso, el resultado de este proceso de desarrollo, ha sido la propagación de dichas formaciones sociales u organizaciones que se han independizado institucionalmente, y cumplen o persiguen fines específicos, y la pertenencia a ellas está determinada de una manera típica por su fin; además, se distinguen por una estructura diferenciada horizontal y verticalmente, la cual representa un sistema de papeles individualmente asignados, que no están ligados personalmente a los miembros concretos que la integren en un momento determinado. Una particularidad decisiva de estas formaciones sociales es su racionalidad, que refiere a la manera como una organización persigue su objetivo y no al contenido de éste.

Las organizaciones, han devenido en objeto de estudio para la sociología, cuyo análisis está basado principalmente en la teoría de la burocracia y las formas de dominación de Max

Weber; sin embargo, es la sociología en Estados Unidos la que al definir la problemática y los conceptos propios de la sociología de la empresa, posibilita su aplicación a otras organizaciones, entre ellas las instituciones de educación superior.

Esto es, los sociólogos norteamericanos conciben a la empresa como un sistema social, como un caso especial de una categoría más amplia, y la analizan mediante conceptos como los del papel que desempeñan, normas, sanciones, comunicación, etc., que pueden ser aplicados a toda organización; asimismo, presenta un fuerte interés por los elementos informales y los procesos no planificados que tienen lugar en toda organización, por el tema de la eficacia del rendimiento de la actividad humana dirigida a un fin y la decisión racional, cuestiones centrales del análisis de la organización.

Así, podemos definir mínimamente a las organizaciones, como formaciones sociales de totalidades articuladas con un círculo precisable de miembros, y una diferenciación interna de funciones que están orientadas de manera conciente hacia fines y objetivos específicos, y están configuradas racionalmente, al menos en su intención, con vistas al cumplimiento de estos fines u objetivos, por lo que éstos se convierten en la guía de las decisiones que orientan el acontecer, las actividades y procesos que se desarrollan al interior de ellas (Mayntz, 1972).

En este sentido, la visión burocrático-racional de Max Weber (1980), concibe a las organizaciones como sistemas racionales, es decir, como colectividades orientadas a propósitos relativamente específicos mediante estructuras socialmente formalizadas. En este caso, la existencia de una estructura formal y el cumplimiento de metas, constituyen los elementos organizacionales clave.

Sin embargo, Burton Clark (1983), como uno de los referentes ineludibles en el estudio de la educación superior, concibe a esta institución como un conglomerado, en el doble sentido de que sus fines son múltiples, y de que sus organizaciones están compuestas de elementos numerosos y diversos, por lo que pueden ser caracterizadas como un hecho social complejo.

Su complejidad, parte de las características específicas del conocimiento: cada vez más especializado, con una creciente autonomía de especialidades entre sí y del conocimiento general, es una actividad abierta y, es portador de herencias ancestrales.

Todo ello hace que esta sustancia sea difícil de sistematizar mediante estructuras organizacionales normales, erigidas como medios racionales para alcanzar fines definidos, pues la organización del trabajo académico en torno al conocimiento, le confiere a estas instituciones características específicas que las diferencian significativamente de otras.

En este sentido, Burton Clark (1983), retomando el estudio desarrollado por Weick (1976), define a la universidad, y en general a las instituciones de educación superior, como un complejo híbrido entre organizaciones y sociedades que se articulan como *sistemas flojamente acoplados*¹, pues son percibidas como organizaciones “*débilmente cohesionadas* en

¹ El trabajo de Karl E. Weick (1976) aportó el concepto sistemas flojamente acoplados, quien considera que las decisiones, las creencias, las selecciones y las soluciones no siempre están estrechamente vinculadas con los problemas de las organizaciones y sus resultados; en realidad existe un *flojo acoplamiento* entre ellos o, en ciertos casos, no hay conexión alguna. De hecho, la fuerza y el éxito del diseño organizacional existen gracias a que a través de la descentralización y la delegación se ha podido proporcionar a las organizaciones un espacio para conciliar, tolerar y estimular de manera *útil* la inconsistencia y la incoherencia. Esto es así porque la descentralización y la delegación generan una dinámica de largo plazo de diferenciación

las que la ambigüedad se deriva de tecnologías suaves, de tareas fragmentadas y de la continua entrada y salida de sus participantes, así como de la ambigüedad de sus fines” (Clark, 1983: 49).

La forma de organización del trabajo académico, según la perspectiva de B. Clark, permite entender por qué, se originan cursos de acción diferentes y contrapuestos al interior de las instituciones de educación superior.

1).- Los objetivos en las organizaciones:

Es importante distinguir los objetivos de las funciones en las organizaciones: se entiende por función de una organización su acción dentro del sistema de la sociedad que la abarca, la contribución que presta aquélla a una situación determinada, considerada como deseable y fijada como norma por el observador de dicho sistema. Un objetivo de la organización sólo constituye una función cuando la acción propuesta y la acción efectiva son iguales.

Las organizaciones tienen funciones a las que no aspiran directamente como objetivos. Si se trata de hacer un análisis sociológico de la sociedad, puede ser fecundo considerar a las organizaciones en sus funciones, pero si se trata de la organización, el punto central de interés lo ocupan sus objetivos.

El objetivo de una organización puede ser señalado por el propio conjunto de miembros, o bien una minoría de dirigentes dentro de ella o bien una autoridad ajena a la misma. Los miembros pueden aceptar el objetivo porque para ellos es un valor en sí o porque expresa su propio interés, pero también pueden ser indiferentes a él o rechazarlo. Cuanto menos interesado esté un grupo de miembros con el objetivo de la organización, menos se identificará con él y menos luchará por él. Si surgen conflictos de objetivos, entonces se ve afectada la eficacia del rendimiento de la organización.

Por otro lado, existen actitudes valorativas que predominan entre los miembros, las cuales no constituyen por sí mismas una parte fundamental del objetivo de la organización, pero que en ciertas circunstancias pueden influir sobre este objetivo y sobre el comportamiento en la organización; el clima de valores de una organización, no determina necesariamente lo que se hace, pero frecuentemente sí el cómo se hace.

Para una organización es perjudicial que su objetivo deje de adaptarse a las circunstancias sociales, el que pierda en consideración social o el que no coincida ya con las actitudes valorativas de la población. Organizaciones como escuelas, iglesias, empresas tienen objetivos continuados, es decir, no tienen un plazo definido.

que acentúa el nivel organizacional de *flojo acoplamiento*: cada subunidad, de manera relativamente desconectada, puede recrear sus propios objetivos, información, clientes, creencias e identidades, distintos de otras subunidades. Desde un punto de vista metodológico, Weick sugiere:

a) La necesidad de que los investigadores estén conscientes de que en las organizaciones existe un número finito de “relaciones estrechas” que ocurren en cualquier momento, pero que estas “relaciones estrechas” en un lugar implican “relaciones flojas” en otro lugar y que, por lo tanto, lo importante es estudiar los patrones de “acoplamiento” que producen los resultados observados.

b) La conveniencia de los estudios comparativos para destacar las diferencias entre contextos y la manera de interrelacionarse con las organizaciones.

Existen conflictos que surgen a consecuencia del establecimiento de objetivos múltiples; por ejemplo en las universidades –investigación, docencia, difusión- uno de los objetivos prevalece a partir de la definición de prioridades.

De tal suerte, la perspectiva organizacional destaca la importancia de las metas u objetivos perseguidos en las IES, el trabajo desarrollado, la tecnología utilizada y la relación de las organizaciones con su medio ambiente (naturaleza de las fronteras entre las organizaciones y el medio).

Autores como Burton (1983), Cohen, March y Olsen (1972), proponen el concepto de “anarquías organizadas”, para el estudio de las universidades, ya que en ellas los fines y los medios están poco articulados y definidos de manera muy general y se forman grupos de interés en torno a las disciplinas y a los establecimientos, por lo que los sistemas se presentan con una “base pesada”,² y naturalmente fragmentados.

Estos autores, plantean que el contexto de la toma de decisiones en las universidades, está caracterizado por tres aspectos:

- Una fuerte ambigüedad de preferencias: en este caso, los miembros de la organización universitaria no saben o no pueden establecer con claridad los objetivos y fines que desean. Las universidades tienen varios objetivos que resultan contradictorios o muy difícilmente conciliables, por lo que la acción precede a la formación de las preferencias.
- Una tecnología indeterminada o poco dominada: en la universidad es difícil establecer los *inputs* y los *outputs* de los procesos de docencia e investigación, inclusive existe un escaso conocimiento del proceso de transformación (inmaterial e intelectual) que permita pasar de los *inputs* a los *outputs*; por lo tanto, se da una indeterminación en los procedimientos de trabajo con relación al impacto deseado sobre los problemas previamente identificados; la dificultad para evaluar los resultados hace que se pierda el papel regulador que juegan éstos en las relaciones entre actores.
- Una fluida participación en los procesos de decisión: una tercera característica de las universidades es el constante flujo de participantes en los procesos de decisión. Éstos pueden entrar o salir de dichos procesos o introducir nuevos problemas o retirar otros.

A pesar de sus diferencias de poder, los actores universitarios tienen una gran capacidad para influir o modificar los procesos de decisión en los que intervienen mecanismos de coordinación y de integración, que posibilitan restituir la unidad.

Burton Clark, utiliza la metáfora de una estructura plana de piezas débilmente acopladas a fin de caracterizar el grado de autonomía y desajuste entre las unidades tales como la facultad, el departamento o la cátedra, basados en sus particularidades de base disciplinar: “...*Esto significa también que el trabajo académico tiene su raigambre en la evolución de las disciplinas y de las profesiones, cada una de las cuales es portadora de ideas, estilos intelectuales y tradiciones particulares que orientan sus esfuerzos*” (Clark, 1983: 41-42).

² Esto es, la autoridad tiende a concentrarse en la infraestructura del sistema, y tiende a ser bastante dispersa, dadas las características organizacionales de las IES: autonomía, libertad de cátedra, descentralización y/o división a partir de campos de conocimiento, organización a partir de escuelas, facultades, centros e institutos, cada una con sus respectivas líneas de generación y aplicación del conocimiento.

De allí se deriva la natural ambigüedad de los fines de la universidad, a partir de las múltiples visiones de los actores académicos, en la base del sistema ya que *“...Las personas y los grupos actúan en su nombre, y los paquetes de conocimiento están modelados por los modos en que están compuestos y controlados los grupos educativos. Al evolucionar las instituciones educativas, las personas y los grupos desarrollan categorías de conocimiento, determinando así la existencia y la legitimidad de ciertos tipos de saber.”* Esto da como resultado diferencias en las prácticas académicas, ya sea en términos de actividad, de enseñanza, de patrones de investigación, o en las relaciones con los estudiantes (Clark, 1983: 53-54).

Al ser los objetivos necesariamente ambiguos, las formulaciones normativas globales emanadas de los fines de la universidad, sirven de doctrina legitimadora para los objetivos específicos generados por los sistemas operativos. En todo caso, *“los objetivos formales contribuyen a dar sentido al sistema en general, pero de ningún modo representan guías de acción, provocando con ello desorientación y tensiones entre la comunidad académica”* (Clark, 1983:52).

Para el funcionamiento y eficacia del rendimiento de una organización, es importante que se mantenga el encadenamiento de las actividades mediatas respecto a las actividades que sirven directamente al objetivo, de lo contrario se habla de desviación del objetivo. Por ejemplo, cuando a la planta docente se le exige como prioridad, el cumplimiento de funciones administrativas.

Los objetivos de las instituciones académicas no son sólo muy poco claros, también son sumamente debatidos. Cuando las metas declaradas son abstractas y ambiguas, todo el mundo parece coincidir acerca de ellas. Cuando se especifican concretamente y se ponen en práctica, el conflicto aparece.

Un objetivo de la organización se traduce en actividades; entre la especie del objetivo y la especie de la estructura de la organización existe una estrecha relación. Un cambio de objetivo, trae como consecuencia cambios estructurales en la organización. Sin embargo, el objetivo de la organización no determina la estructura de tal manera que solo por el objetivo, pueda predecirse la estructura de una organización.

La conexión entre el objetivo y la estructura de una organización, no es inamovible, está influida y configurada de una manera variable por numerosos factores –presupuestos sociales, legales y tecnológicos, de la coyuntura histórica concreta-.

Pero entre estos factores se encuentra ante todo, la especie de los miembros: su actitud frente al objetivo, su predisposición para la colaboración, sus aptitudes.

El cambio del objetivo y el cambio de la estructura, no están en una relación simple y formulada de una vez y para siempre; también es concebible un cambio estructural sin que tenga que cambiar el objetivo de la organización, puede aspirarse al mismo objetivo en condiciones sociales distintas y por caminos distintos.

En este sentido, Burton Clark (1983) propone un enfoque sistemático del estudio de los cambios en la IES, ya que en el campo académico, los sistemas desarrollados imponen numerosos frenos al cambio, y son más resistentes a los mismos que los sistemas nuevos.

Muchos cambios, aún los generados internamente fracasan, porque son incapaces de acomodarse a los frenos estructurales imperantes, los cuales defienden las principales áreas de interés académico. Sin embargo, aclara que, *“pese a todas las barreras que se oponen a la innovación, los sistemas académicos pueden ser muy adaptables”* (Clark ,1983: 163).

Subraya la importancia de analizar cómo es condicionado el cambio, por la manera en que opera el sistema: *“El cambio en los sistemas organizados en torno a paquetes de conocimiento y sus grupos portadores, tenderá a ser particularmente desarticulado, por incrementos, e incluso invisible, a pesar de la imposición de vastas superestructuras de control por parte de los gobiernos modernos”* (Clark ,1983: 267); y considera que las culturas disciplinarias contribuyen a definir el cambio aceptable, en donde las tradiciones imperantes en el sistema ejercen influencia sobre lo que es o no susceptible de cambio, pues cada una de estas fuentes de creencias continuamente elabora mecanismos para legitimar la evolución del trabajo académico, y los intereses que de él se derivan: *“En suma, los grupos académicos perciben los cambios y responden a ellos bajo la orientación de sus definiciones de lo que es la actividad académica legítima y de su percepción de cómo serán afectados su trabajo, su identidad y su tradición”* (Clark ,1983: 280).

Por ello, advierte la necesidad de especificar los niveles en los que los cambios se analizan (estatal, de mercado y profesional), debido a las lógicas diferentes que operan en cada uno de ellos, ya que los cambios deseados se atenúan y fracasan, a menos que se incorporen firmemente a la estructura del trabajo académico, a la red de creencias y a la división de poderes, por lo que el estudio del cambio en la IES, comienza con *“la comprensión de cómo las estructuras existentes condicionan los cambios posteriores”* (Clark ,1983:330).

2).- La Estructura de la Organización:

Por estructura se entiende una ordenación relativamente duradera de las partes en un todo, es el modelo relativamente estable de la organización, es un aspecto del todo y nunca es idéntica al sistema social (Mayntz, 1972).

Entre los elementos estructurales que configuran una organización tenemos: la división de los cometidos, la distribución de los puestos y la ordenación de las instancias, en suma todo lo referente a relaciones, actividades, derechos, obligaciones que es preciso fijar mediante reglas y ordenanzas.

Las estructuras configuran las prácticas de la gente pero también éstas constituyen y reproducen la estructura, la cual es un medio complejo de control que se produce y recrea continuamente en la interacción y da forma a esa configuración: las estructuras se constituyen y son constituyentes y están en surgimiento continuo.

Las estructuras organizacionales sirven tres funciones:

- elaborar productos organizacionales y alcanzar objetivos organizacionales.
- minimizar o regular la influencia de las variaciones individuales sobre la organización, esto es, tienen que asegurarse de que los individuos se ajustan a los requisitos de las organizaciones y no viceversa.
- son el ambiente en donde se ejercita el poder, donde se toman decisiones y donde se desarrollan las actividades de las organizaciones (Hall, 1996).

En el caso específico de las instituciones de educación superior, la materia del conocimiento, sobre todo de tipo avanzado, es la médula de los propósitos y la esencia de cualquier sistema de educación superior, pues de ella se derivan los aspectos que le dan forma a la estructura de este tipo de organizaciones: las tareas y el trabajo (Clark, 1983).

La enseñanza y la investigación, son las tareas centrales enfocadas a la elaboración y manipulación de esta sustancia, la cual constituye la base sobre la que se estructuran las organizaciones educativas superiores.

Las actividades académicas se agrupan por disciplinas y por establecimientos: la disciplina es una forma especializada de organización por campo de conocimiento, que moldea a la profesión académica y a la organización del trabajo, y confiere contenido a las divisiones; el establecimiento, es la modalidad organizacional más visible.

Las características estructurales de toda organización son: complejidad, formalización, y centralización del poder, las cuales varían dentro de una misma organización, pues son fenómenos multidimensionales.

a. Complejidad: Hage (citado en Hall, 1996), define la complejidad como la especialización en una organización, medida por el número de especialidades ocupacionales y la duración de la capacitación necesaria para cada una. Su hipótesis sostiene que mientras más capacitación tenga la gente, más se diferencian de otras personas con niveles similares de capacitación, pero en diferentes especialidades.

No es posible considerar que exista una sola estructura en una organización, existen diferencias estructurales entre las unidades de trabajo, departamentos y divisiones de acuerdo con el nivel en la jerarquía, así como variaciones intraorganizacionales tanto dentro y entre las unidades organizacionales, como hacia arriba y hacia abajo en la jerarquía.

El trabajo fundamental sobre la estructura es la descripción de Weber del tipo ideal de burocracia (jerarquía de autoridad, autoridad limitada, división de labores, participantes técnicamente competentes, procedimientos para el trabajo, reglas para los ocupantes de los puestos y compensaciones diferenciadas), no obstante, Burns y Stalker (citado en Hall, 1996) propusieron un modelo de formas organizacionales múltiples: Identificaron su forma mecánica y orgánica y señalaron que en lugar de tener una autoridad jerárquica, las organizaciones orgánicas tienen una estructura de control en forma de red; en lugar de una especialización de la tarea, poseen un ajuste continuo y redefinición de tareas; en lugar de una supervisión jerárquica, un contexto de comunicaciones que involucran información y asesoría. Conciben las formas organizacionales, como estrechamente vinculadas al ambiente en el que las organizaciones están insertadas, especialmente en términos de tecnología.

Las organizaciones complejas, contienen muchas subpartes que requieren de coordinación y control. Los tres elementos de la complejidad son: diferenciación horizontal, vertical jerárquica y dispersión espacial.

La medición de la complejidad horizontal se logra al contar el número de diferentes puestos que tiene la gente; contando el número de divisiones, departamentos o unidades dentro de una organización.

En cuanto a la diferenciación vertical, se mide en función de la proliferación de niveles de supervisión. Tanto la diferenciación horizontal como vertical representan problemas de control, comunicación y coordinación para las organizaciones.

Existe una fuerte tendencia para que las organizaciones se vuelvan más complejas, a medida que sus actividades y el ambiente que las rodea se vuelven más complejos.

El enfoque de contingencia en la estructura organizacional, señala que en determinadas condiciones, una forma de estructura es más efectiva o eficiente, pues no existe una mejor manera para organizarse con el propósito de alcanzar las metas, ya que para este enfoque la estructura de la organización está en función de las variables ambientales, y en función de las variables contextuales y no existe una, sino muchas mejores formas de hacer las cosas, pero ello depende tanto del tipo de organización y de las variables contexto/ambientales.³

La complejidad es una característica estructural básica, está vinculada con el destino de la organización y la suerte de los individuos dentro de la organización; grados específicos de complejidad vertical, horizontal o espacial, están relacionados con la supervivencia organizacional y su continuidad en situaciones específicas. Si una organización selecciona una forma inapropiada o por cualquier razón no puede adaptar su estructura a las situaciones cambiantes, existen altas probabilidades que este en dificultades.

Al ser las instituciones de educación superior organizaciones profesionales de tipo autónomo, el trabajo que en ellas se desarrolla tiene un alto grado de incertidumbre y no involucra altos niveles de interdependencia entre los “trabajadores” (el personal académico) (Clark 1983). Estas son precisamente las condiciones de organizaciones profesionales extremadamente complejas (Scott, 1992). La tecnología usada en esas organizaciones se caracteriza por su alta complejidad, elevado nivel de incertidumbre y baja interdependencia.

En virtud de la creciente complejidad de las áreas de conocimiento, y de las actividades paralelas a ellas, el trabajo de la educación superior se efectúa por medio de una estructura que divide las tareas tanto al interior de las instituciones, como entre una y otra. Debido a su diversidad y fragmentación los sistemas académicos, estén o no formalmente organizados, constituyen sectores flojamente articulados de la sociedad en su conjunto (Clark, 1983:112).

Los establecimientos, se diferencian horizontal y verticalmente al interior de las instituciones de educación superior, y entre las instituciones entre sí.

La diferenciación horizontal determina secciones y sectores; la diferenciación vertical, niveles y jerarquías; las secciones son las facultades, escuelas, y las unidades operativas básicas: cátedra, instituto, departamento, que comprenden a una determinada especialidad o a

³ El enfoque de la Contingencia simboliza dentro de la TO un parteaguas; ello en dos sentidos. Por un lado, el interés de la contingencia ya no está en los individuos o los grupos, sino en la estructura de la organización –la estructura se convierte de esta forma, en la identidad de la organización–. Por otro lado, el interés de la contingencia no radica ya en la organización, sino en las organizaciones –así, metodológicamente se substituye el caso de estudio concreto por el análisis comparativo de una diversidad de organizaciones–. De esta forma, al menos son tres los principales aportes de la contingencia: 1) la introducción de la noción de ambiente organizacional a través de Lawrence y Lorsch y de Burns y Stalker, 2) la introducción de noción de contexto organizacional a través de Pugh *et. al.* y 3) la sustitución del principio del *one best way* por el principio del *all depends* (De la Rosa, 2002).

disciplinas enteras. Cada sección trabaja con contenidos de conocimiento diferentes, con distintos grados de estructuración, por lo que se establecen diferencias significativas entre las disciplinas “duras” que son de difícil acceso y permanencia, y entre las ciencias “blandas” (humanas y sociales), en las que es más fácil el ingreso.

En cuanto a la organización por niveles del trabajo académico, hay jerarquías de diferentes tipos, ya que existe un eje organizativo previo y fundamental, basado en el principio de secuencia en base a escalas de dificultad, con implicaciones en la democratización de la enseñanza, de los niveles y jerarquías como *“la enorme presión sobre el acceso, en la colocación ocupacional y en los vínculos de la educación superior con el mercado laboral”* (Clark, 1983: 85-86).

A nivel de los sistemas, las separaciones laterales generan sectores como el público y privado, con diversos tipos de instituciones, y con diferenciaciones de jerarquías de secuencia: dependiendo del nivel de tarea en la escala educativa, y de rango, basados en el prestigio, status, etc.

En todo caso, las investigaciones en este sentido deben responder a cuáles son los factores que condicionan ésta o aquella característica estructural, y cuáles son las repercusiones que tales factores tienen sobre la organización y sobre los procesos que se desarrollan en ella, por lo que resulta pertinente ocuparse de características más complejas de la estructura de la organización, como la formalización de la misma, o determinadas propiedades de la estructura de comunicaciones y de la autoridad.

b. Formalización y burocratización: Las organizaciones tienen siempre por definición una estructura funcional, es decir, las actividades diferenciadas con arreglo a la división del trabajo están establecidas en ellas mediante reglas, y encomendadas como cometidos a los titulares de determinados cargos.

La formalización expresa en qué medida las actividades y relaciones en una organización, vienen determinadas por reglas firmemente establecidas. El grado de formalización, indica lo que la teoría económico empresarial de las organizaciones llama diferencias en relación con la organización, la improvisación y la disposición; organizar significa crear reglas duraderas para la actuación dirigida a un fin; disposición implica instrucciones específicas válidas para una sola vez, y pueden estar completamente desvinculadas o bien, hallarse en el marco de una reglamentación organizativa duradera (Mayntz, 1972).

La formalización, está diseñada para ser un mecanismo de control organizacional sobre el individuo y tiene un significado ético y político, además de ser un componente estructural; las reglas y procedimientos para enfrentar contingencias, forman también parte de ésta. Existen reglas altamente rígidas (máxima) o laxas (mínima) (Hall, 1996).

En sentido sociológico, una organización está tanto más formalizada, cuanto más definidas se hallan las actividades dirigidas a un fin que se ejercen en ellas.

La formalización depende ante todo, de que los miembros de la organización se atengan a reglas dadas en una estructura jerarquizada de manera escalonada, la cual responde ampliamente al tipo ideal de la burocracia moderna propuesto por Max Weber (1980), cuya

forma de dominación, se legitima por la creencia de los miembros en la legalidad del orden establecido. Formalización no es lo mismo que burocratización, sino que se refiere sólo a una parte de lo que Weber ha señalado para la burocracia moderna, para quien la totalidad del cuadro administrativo se compone, en el tipo más puro, de funcionarios individuales (monocracia)⁴.

Estas características son condiciones que facilitan la formalización en la organización, de donde se sigue que solo pueden regularse de manera adecuada a la misma, aquellos procesos que se repiten o que se presentan en un número suficiente de casos.

El funcionamiento continuado de una organización exige, en todo caso, como condición previa, una cantidad mínima de reglas establecidas.

Sin embargo, la suposición implícita de que las organizaciones son sistemas funcionales en equilibrio ha sido tildada de engañosa, porque tiende a olvidar las disfunciones, el conflicto y el cambio. Los primeros autores que estudiaron las organizaciones, comprobaron que la práctica real no se ajusta al esquema formal en todos los detalles.

Los investigadores posteriores descubrieron, que tales desviaciones respecto de los procedimientos oficiales no son idiosincrásicas, sino que llegan a estar socialmente organizadas; estos esquemas sociales, organizados informalmente por los mismos participantes, complementan los que la dirección les organiza de manera formal. Es más, las organizaciones informales que surgen siempre en las organizaciones formales, resultan esenciales para las operaciones (Hall, 1996).

De acuerdo a Clark (1983), los elementos fundamentales de cualquier universidad son: el trabajo que comprende la división del trabajo (investigación y docencia), y la asignación de funciones específicas de acuerdo a una estructura formal; las creencias que comprenden el aspecto simbólico de las universidades y que se traducen en una cultura o subculturas, y la autoridad formal o informal, que de acuerdo a la complejidad de las universidades, es mejor hablar de "autoridades".

Asimismo, sostiene que una organización de tipo universitario, se compone de múltiples células de especialización colocadas horizontalmente y débilmente articuladas en los niveles operativos, junto con un pequeño número de niveles superiores de coordinación; dicha articulación de células, tienen una jerarquía más pronunciada en el sector administrativo, que en el sector académico.

De ahí que la organización académica se encuentre sujeta a un control más o menos difuso, ya que el poder de decisión tiende a concentrarse en los niveles operativos que, al encontrarse

⁴ De acuerdo a Weber (1980), sus características son: Personalmente libres, se deben solo a los deberes objetivos de su cargo; en jerarquía administrativa rigurosa; con competencias rigurosamente fijadas; en virtud de un contrato, o sea, sobre la base de libre selección, según calificación profesional que fundamenta su nombramiento -en el caso más racional, por medio de ciertas pruebas o diploma que certifica su calificación-: son retribuidos en dinero con sueldos fijos en relación con su cargo jerárquico, con derecho a pensión y son revocables; ejercen el cargo como su única o principal profesión; tienen ante sí una carrera o perspectiva de ascensos y avances por años de ejercicio, o por servicio; trabajan con completa separación de los medios administrativos y sin apropiación del cargo; están sometidos a una rigurosa disciplina y vigilancia administrativa

fragmentados en numerosos cuerpos, fragmenta también el poder difundido hacia abajo (Clark, 1983:42).

c. Centralización de poder o estructura de la autoridad: Las organizaciones poseen inevitablemente una estructura de autoridad, conformada por la división entre las facultades de decisión y de mando establecidas en reglas y papeles, de una parte, y las obligaciones de ejecución y obediencia por la otra.

Morgan (citado en Hall, 1996:119), señala que las relaciones de poder en las organizaciones tienen estructuras diferentes: autocráticas, burocráticas, tecnocráticas, codeterminación, democráticas y mixtas, en donde la influencia y la persuasión juegan un papel importante, más que la coerción; su implementación deseable depende del objetivo de la organización, y vale enfatizar que la supraordenación y subordinación estrictas, no son aconsejables para las universidades o centros de investigación, cuyo éxito depende de la cooperación continuada de todos sus miembros (Mayntz, 1972:128).

Para abordar el estudio de la estructura de la autoridad en las organizaciones, es preciso recurrir a la tipología de las formas de dominación propuesta por Max Weber (1980), para quien una burocracia muy desarrollada constituye una de las organizaciones de más difícil destrucción, y tiene un carácter "racional": la norma, la finalidad, el medio y la impersonalidad objetiva dominan su conducta.

La autoridad legal es característica de las organizaciones burocráticas y, por lo general, de las sociedades modernas. La administración burocrática pura, o sea, la administración burocrática-monocrática, atendida al expediente, es la forma más racional de ejercerse una dominación.

Dicho autor, sostiene que el fundamento de un orden social legítimo, es un esquema de valores común que se traduce en control social y en observancia de las normas dentro de una sociedad, esto es, la estructura de autoridad o de dominación es el núcleo de la organización social, y las estructuras de autoridad pueden diferenciarse, atendiendo a los sistemas de valores que las legitiman.

El control en las organizaciones se basa, por lo menos en parte, en el proceso de evaluación, y es más efectivo cuando los individuos que están sujetos a ella, creen que es importante, tiene un papel central para su trabajo, y puede ser influenciada por el esfuerzo que presenten. Si las personas creen que la evaluación tiene base firme, estarán más controladas por el proceso implícito en ésta; en una jerarquía de niveles múltiples, las personas en posición de evaluar a otras son legitimadas tanto por sus subordinados, como por sus superiores.

Las unidades organizacionales y las personas en las organizaciones, obtienen su poder por medio del control tanto de las bases como de las fuentes de poder; las bases de poder refieren a aquello que controlan, y les permite manipular el comportamiento de otros e incluyen la posibilidad de premiar o ejercer coerción, su legitimidad, conocimiento, habilidades y su utilidad como referencia para el receptor del poder.⁵

⁵ Bacharach y Lawler (citado en Hall, 1996) utilizan el término fuentes para referirse a la forma en que las partes llegan a controlar las bases de poder, y distinguen cuatro fuentes de poder en las organizaciones:

1. el puesto o posición en la estructura;
2. las características personales, como el carisma;

Según se ejerce el poder, el tenedor utiliza las bases de poder que están disponibles, siempre que tenga la fuente apropiada del poder antes que otra cosa.

También se ejerce el poder a lo largo de la dimensión horizontal, no solo en la vertical, cuando entran en juego aspectos como asignación presupuestaria, cuotas de producción, prioridades de personal, esto es, son luchas interdepartamentales sobre el eje horizontal; en la mayoría de las organizaciones se observa que las recompensas que el sistema de poder tiene para los profesionales, se tornan más complicadas que para otros miembros de la organización (reconocimiento, actualización, control, ascensos, ingresos, etc.).

Estas relaciones laterales de poder, aumentan en la medida que los profesionales y las ocupaciones profesionalizadas se vuelven cada vez más importantes para las organizaciones y, a medida que aumenta el nivel de capacitación y habilidades en las organizaciones, se incrementan las diferencias en puntos de vista, y el poder de los expertos bien puede convertirse en mayor fuente de conflicto para aquéllas.

Las organizaciones viven constantemente situaciones de poder interpersonal según cambien los eventos y las condiciones en el tiempo, por lo que se puede visualizar a la organización como *“un mosaico desconcertante de camarillas conflictivas que cambian velozmente y dividen las lealtades departamentales y las tradicionales”* (Mouzelis, 1967:159, citado en Hall, 1996:128).

Sin embargo, hay que considerar que la formación de estos grupos no es aleatoria, pues comienza a partir del orden organizacional establecido, que se convierten en variaciones de dicho orden, lo cual refleja el rejuego constante de las variables de poder dentro de las organizaciones.

En este sentido, las coaliciones desarrollan estrategias -como la manipulación de reglas-, para incrementar las prerrogativas e independencia del grupo de cualquier interferencia directa y arbitraria de los superiores, al surgir áreas de incertidumbre, o no reglamentadas, en las que se agudizan los conflictos colectivos y emergen casos de dominio y subordinación directa.

En tales casos, el grupo que por su posición en la estructura ocupacional controla el área no reglamentada, tiene una gran ventaja estratégica que se utiliza naturalmente para mejorar su posición de poder, y asegurar mayor participación en las recompensas organizacionales. Perrow (citado en Hall, 1996:131), concluye que la función más importante en una organización, es la que tiene mayor poder.

La cantidad de poder en una organización, así como en una situación interpersonal cambia con el tiempo, de manera gradual según entren elementos adicionales en la relación de poder, la cual se puede expandir en cualquiera de dos clases de condiciones: la primera es de una expansión externa de poder en el ambiente de la organización, la segunda tiene que ver con cierto número de condiciones internas que incluyen (1) condiciones estructurales que facilitan la interacción e influencia entre miembros y, (2) condiciones motivacionales que implican

3. las habilidades que se tratan como base y fuente de poder, debido a que los individuos traen sus habilidades consigo a la organización;

4. la oportunidad, esto es, la combinación de factores que da a las partes la oportunidad de utilizar sus bases de poder.

mayor interés por parte de los miembros para ejercer control, y mayor disposición de los miembros para ser controlados.

Entre los factores que pueden influir en la distribución de poder en las organizaciones, se considera la capacidad de las subunidades para confrontar la incertidumbre o los problemas que enfrenta la organización, sin embargo no puede ser considerado como constantemente cambiante, ya que no se debe soslayar la importancia de la jerarquía establecida, y el grado de centralización propio de una organización.

Una forma especial de poder es el liderazgo, el cual es algo que se atribuye a la gente por sus seguidores, y refleja la persuasión de los individuos y la innovación en ideas y toma de decisiones, lo que lo diferencia de la simple posesión de poder. En este sentido, es preciso considerar que en las organizaciones con estructuras ligeramente acopladas, como las instituciones de educación superior, el comportamiento del liderazgo tenga un gran impacto con lo que acontece en la organización (Hall, 1996:162).

El modo en que un sistema académico distribuye y legitima el poder, es quizá el aspecto más importante en el estudio de las organizaciones educativas, pues *“La salud de una universidad, depende de quienes la controlan desde dentro”* (Clark, 1983:160).

Al ser las estructuras de autoridad académica extremadamente complejas, difusas, con una *“base pesada”*, y naturalmente fragmentados, las decisiones se dan por incrementos, pues mezcla elementos gremiales, burocráticos y políticos, todo lo cual hace que los sistemas nacionales, varíen enormemente en este terreno (Clark, 1983:194).

La estructura organizacional determina quien ordena y toma las decisiones, pero también delimita las opciones decisorias (la no toma de decisiones). En los sistemas académicos, estas caras del poder se vuelven más complicadas, pues en ellos el poder legítimo adopta formas distintas, incluyendo la influencia derivada de la especialización que confiere un tipo distintivo de autoridad.

En este sentido, Clark identifica los siguientes niveles fundamentales de autoridad: departamento, facultad, universidad o collage (institución circunscrita a una localidad que incorpora bajo su techo a varias unidades operativas y facultades), administración académica (comprende varios campus), gobierno estatal o municipal (la autoridad se concreta en un departamento o ministerio y se subordina al poder ejecutivo o legislativo), y el gobierno nacional (Clark, 1983:161).

Los niveles también pueden conceptualizarse como sitios de toma de decisiones, calificados por la teoría organizacional como *“estructuras de decisión”*.

Las formas de autoridad académica, de acuerdo al citado autor, se arraigan primordialmente en las disciplinas, los establecimientos o los sistemas en su conjunto; sucintamente, se conforman de la siguiente manera:

Formas de autoridad académica

Base	Tipo	Características
1.- en la disciplina	a).personalista (profesoral)	
	b). colegiada (profesoral).	Control colectivo por medio de un cuerpo de pares o, "comunidad académica".
	c). gremial.	Es un compuesto de las dos anteriores.
	d). profesional	Se sustenta en normas derivadas de la profesión, en lugar de la organización formal. La competencia técnica prevalece sobre la competencia oficial proveniente del puesto formal.
2. en el establecimiento	a).del patronato (institucional)	Es un mecanismo de enlace entre las instituciones y el público colocando un agente externo en un puesto de autoridad institucional directa.
	B).burocrática (institucional)	Refiere al modelo weberiano.
3. en el sistema	a).burocrática (gubernamental).	Cuando el gobierno se encarga de dar servicios de educación superior, la administración se localiza en las dependencias públicas. Su influencia opera de acuerdo a la historia de la relación entre el Estado y la educación superior
	b). autoridad política	Su aceptación se deriva de la creencia en el legítimo poder de las finanzas y de su monopolio sobre el financiamiento.
	c).oligarquía académica pansistémica	Se conforma por la influencia que ejercen los académicos en todos los niveles de autoridad y de gobierno.

Fuente: (Clark, 1983:164-179)

La autoridad personalista, desencadena la iniciativa del profesor individual y el control colegiado, la del grupo académico. La burocracia institucional incrementa los poderes discrecionales de los administradores del establecimiento, mientras que la burocracia estatal amplía la influencia de otro estamento de funcionarios. La estructura de autoridad, condiciona de manera muy directa las iniciativas que se toman y las identidades que se forman, y la distribución de autoridad determina, en gran medida, la forma organizacional que adopta la universidad.

En los diversos sistemas nacionales por lo general, la distribución de trabajo de base pesada se traduce en una estructura de autoridad dominada desde abajo; las formas personalistas y colegiadas tienen una fuerte presencia, y dan al personal operativo una influencia poco común sobre los niveles nominalmente superiores. En la base, hay una gran cuota de discrecionalidad.

El débil acoplamiento que se observa en la división del trabajo, tiene su paralelo en la contraposición de la autoridad. Así, la toma de decisiones en los niveles superiores, se convierte en una movilización de los átomos de interés localizados en las cátedras, los institutos o en los departamentos y sus respectivos centros de investigación, según se trate de un sistema basado en la cátedra o el departamento. En gran medida, las cosas suceden por goteo hacia arriba, y por acumulación gradual.

En el marco del patrón de distribución de autoridad en la cúpula y en la base, los sistemas nacionales individuales han desarrollado sus propias modalidades y características, como una cúpula dominada por los oligarcas académicos nacionales, un centro estatal nacional bajo el control de funcionarios del servicio civil de carrera y, en algunas sociedades autoritarias, una cúpula controlada por dirigentes políticos, ya sea del Estado o del partido, que cuentan con facultades discrecionales para tomar decisiones arbitrarias, como la reestructuración completa del sistema.

Observamos entonces que la perspectiva intraorganizacional, y en particular el estudio que Clark desarrolla sobre las instituciones de educación superior, plantea la pertinencia de utilizar categorías analíticas centradas en el marco organizacional, que regula y constriñe los procesos de cambio al interior de las instituciones.

B) Perspectiva Neoinstitucionalista:

De esta forma, los estudios organizacionales han acogido una buena parte de los diversos 'nuevos' enfoques bajo los cuales se estudian las organizaciones que han pasado de ver a la organización "... convencional e idealizadamente, como un espacio ordenado, armónico, monolítico, funcional, transparente, homogéneo y con fronteras bien definidas" a verla "... como un espacio multidimensional, donde se cruzan lógicas de acción distintas –técnica, económica, política, emotiva, cultural, etc.–, en la cual intervienen múltiples actores, con intereses propios que hacen del conflicto y el poder, ingredientes básicos de su funcionamiento; construida sobre diversas estructuras y representando múltiples proyectos, difícilmente dissociables del resto de las demás construcciones sociales que conforman la vida cotidiana" (Montaño, 2001: 108-109 citado en De la Rosa, 2002).

Por ello, escuelas como el Nuevo Institucionalismo, entre otras, son hoy de las más relevantes para el estudio de las organizaciones y por ende, de las instituciones de educación superior, ya que la mayoría de los principales agentes en los sistemas políticos, económicos y sociales modernos son organizaciones formales, que implican procedimientos, prácticas institucionalizadas, que tienen un papel predominante en la vida contemporánea y en la propia conformación de la sociedad.

El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional, tiene características sociológicas, y destaca las formas en que se estructura la acción y se hace posible el orden, mediante sistemas compartidos de reglas que a la vez limitan la tendencia y la capacidad de los actores para optimizar, y privilegian algunos grupos cuyos intereses, son asegurados por las sanciones y recompensas prevalecientes.

Para éste, las organizaciones funcionan en tres contextos o esferas institucionales:

El primero, es la organización misma, la cual tiene un conjunto de estrategias o metas, estructuras, tecnologías y ámbitos físicos que conforman y limitan la acción. Estas formas de organización reflejan sistemas de poder, y operan para apoyar a quienes las controlan. Sin embargo, toda organización debe asignar sus recursos a objetivos específicos, lo cual suele conllevar conflictos sobre cómo alcanzarlos; la forma y estrategia reales de cualquier organización, reflejan el modo en que se ha llegado a la resolución de esos conflictos.

La estructura interna de una organización, es a la vez una fuente de gran poder y una limitación sobre la acción. Hay dos aspectos de la estructura interna: la autoridad formal e informal. La primera, refiere a una posición en una estructura jerárquica; la autoridad informal, a la demanda de poder y experiencia de los actores, que les permitirán dirigir los recursos de la organización. Quienes están en el poder, tratan de conservar su posición mediante demandas hechas a través de estructuras de autoridad formales e informales.

Sólo hay cambios en los objetivos organizacionales, cuando un nuevo conjunto de actores obtiene el poder, o cuando a quienes lo poseen les conviene cambiar los objetivos de la organización.

El segundo contexto es el campo organizacional, el cual se conforma de todas las organizaciones significativas desde el punto de vista de los actores, que influyen o participan en el desempeño de cualquier organización. Los campos organizacionales sufren cambios, y por tanto los patrones de influencia pueden ser complejos.

La estabilidad de los campos organizacionales, es una variable importante en la determinación de la probabilidad de cambio en cualquier organización. Donde existen reglas y está bien establecido un orden jerárquico de las organizaciones, es menos probable que ocurran cambios fundamentales.

La idea de campo sugiere que el ambiente, es de suyo construcciones de las organizaciones y de sus actores clave; cuando los actores dentro y entre las organizaciones, se ponen de acuerdo en una definición particular de su campo (frecuentemente una definición impuesta por el poder relativos de las organizaciones grandes y/o reglas proporcionadas por el Estado), entonces es posible decir que un campo está mejor definido y es estable.

El tercer contexto institucional, se refiere a las relaciones con el Estado, el cual como conjunto de organizaciones formales que interactúan de manera muy parecida a otras organizaciones, puede establecer las reglas del juego para cualquier campo organizacional, aunque no sea un participante directo en ese campo; puede mediar entre las organizaciones que se encuentran en él e intentar actuar a favor de todas ellas, con el fin de estabilizar los campos, por tanto puede alterar el ambiente más profunda y sistemáticamente que otras organizaciones. Es una gran fuente de estabilidad o cambio, tanto dentro del campo como de cualquier organización.

La organización interna, el campo organizacional y el Estado, crean condiciones que limitan la conducta de los actores, y que al mismo tiempo proporcionan oportunidades para el cambio (DiMaggio y Powell, 1999: 385-387).

El nuevo institucionalismo sociológico (NIS), se caracteriza por contar con un número considerable de autores, siendo los más representativos DiMaggio, Jepperson, Meyer, Powell, Rowan, Scott y Zucker, para los que 'las reglas institucionales' afectan las estructuras organizacionales y el desempeño de éstas (Meyer y Rowan, 1999: 22), y se presenta entonces como un enfoque sumamente dinámico y flexible en el estudio de: A) las instituciones, B) el ambiente organizacional, C) del cambio institucional y D) la legitimidad, ya que parte de la premisa de que las instituciones son una creación humana, por lo que el cambio institucional es de gran importancia para esta perspectiva.

1). Instituciones e institucionalismo:

De acuerdo a North (citado en Powell y Di Maggio, 1999), las instituciones son las reglas del juego en una sociedad o, más formalmente, los constreñimientos u obligaciones creados por los humanos que le dan forma a la interacción humana; en consecuencia éstas estructuran los alicientes en el intercambio humano, ya sea político, social o económico.

Para Powell y Di Maggio (1999), la institucionalización es fundamentalmente un proceso cognitivo; las obligaciones normativas entran en la vida social primero, como hechos que los actores deben tomar en cuenta. Los elementos de las instituciones no son las normas ni los valores, sino los guiones, las reglas y las clasificaciones que se dan por hecho.

Para los neoinstitucionalistas, más que organizaciones concretas que producen compromisos efectivos, las instituciones son abstracciones a macronivel, prescripciones racionalizadas e impersonales, tipificaciones compartidas, independientes de cualquier entidad particular a la que pudiera deberse una lealtad moral.

Consideran que lo que se institucionaliza son las formas organizacionales, los componentes estructurales y las reglas, no las organizaciones específicas; mientras el viejo institucionalismo consideraba las organizaciones como todos orgánicos, el nuevo institucionalismo las ubica como grupos unidos flexiblemente de elementos estandarizados.

No sólo hacen hincapié en la homogeneidad de las organizaciones, también tiende a destacar la estabilidad de los componentes institucionalizados.

Para Jepperson (1999:196), la institución representa un orden o patrón social (secuencias de interacción estandarizadas) que ha alcanzado cierto estado o propiedad, y la institucionalización indica el proceso para alcanzarlo; por lo tanto una institución es un patrón social que revela un proceso de reproducción particular que debe su supervivencia a procesos sociales que se activan relativamente por sí mismos, es decir, las instituciones no se reproducen por la acción, en el sentido estricto de la intervención colectiva en una convención social, e incluyen acciones programadas o respuestas comunes, a situaciones a partir de vínculos de perspectivas o expectativas recíprocas de predictibilidad, que afectan las revisiones de las personas acerca del ambiente y la actividad colectiva.

De tal suerte, las instituciones son esa secuencia de actividad estandarizada que han dado por hecho razones fundamentales, es decir, alguna "explicación" social común de su existencia y propósito y aunque quizá las personas no comprendan bien una institución, por lo general tienen fácil acceso a alguna explicación funcional o histórica, de la razón por la que existe en la práctica. Por tanto, las instituciones se dan por hecho, en el sentido que se les considera características relativas en un ambiente social, y se les explica (expone) como elementos funcionales de ese ambiente (Jepperson, 1999:199).

En este orden de ideas, se pueden delimitar 3 portadores primarios de la institucionalización: la organización formal, los regímenes y la cultura, en donde éstos últimos son los dos tipos primarios de institucionalización informalmente organizada.

Los regímenes, refieren a la institucionalización en algún sistema de autoridad central es decir, en reglas y sanciones explícitamente codificadas, sin una incorporación primaria en un

aparato organizacional formal. En los regímenes las expectativas se concentran en el control y sanción mediante alguna forma de centro colectivo, diferenciado.

La institucionalización llevada a cabo por medio de la cultura, significa que se da por reglas de carácter habitual o convencional, procedimientos y metas sin representación primaria en la organización formal, y sin el control y la sanción por parte de alguna autoridad central.

Una institución está altamente institucionalizada si presenta un umbral de acción colectivo casi insuperable, un problema de acción colectiva muy grande debe ser enfrentado antes de permitir la intervención en, y la obstrucción de, los procesos reproductores.

Es menos probable que una institución determinada sea vulnerable a la intervención si se halla más incorporada en una estructura de instituciones; se halla más incorporada si ha estado instituida por largo tiempo (de manera que otras prácticas se han adaptado a ella), o está establecida más centralmente dentro de una estructura (de manera que está muy arraigada). Se halla más incorporada, si está integrada dentro de una estructura por medio de explicaciones unificadoras basadas en principios y reglas comunes. Además, cuanto mayor sea el vínculo de esta institución con las restricciones concebidas para ser socialmente exógenas – es decir, ya sea a una autoridad moral (trascendental) socialmente exógena o a las supuestas leyes de la naturaleza-, menor será la vulnerabilidad a la intervención.

El grado de institucionalización también depende de la forma en que se da por hecho. Si los miembros de una colectividad dan por hecho una institución, porque no están conscientes de ésta y por tanto no la cuestionan, o porque se ha interrumpido cualquier propensión a ponerla en tela de juicio debido a la eliminación de instituciones o principios alternativos, la institución será sin duda menos vulnerable al reto y la intervención, y tendrá más probabilidades de permanecer institucionalizada.

Desde la perspectiva de Meyer y Rowan (1999), hay que poner en tela de juicio el supuesto de que las estructuras formales en realidad coordinan y controlan el trabajo, y no suponer que las características estructurales se cumplen en la actividad diaria del trabajo, ya que las instituciones conllevan obligaciones normativas e ingresan en la vida social, como hechos que los actores deben tener en cuenta; la institucionalización conlleva procesos sociales, por los que las obligaciones o realidades llegan a tomar un status de reglas en el pensamiento y la acción social; las reglas institucionales pueden tener efectos sobre las estructuras organizacionales y su cumplimiento en el trabajo técnico real, los cuales son muy diferentes de los generados por las redes de conducta y relaciones sociales, que integran y rodean una organización determinada.

Por su parte, Zucker (1999:151-156) sostiene que las medidas del grado de institucionalización construidas únicamente en el macronivel, a menudo pueden confundirse con respuestas estratégicas de las organizaciones a la dependencia externa de recursos, por lo que la investigación directa de los procesos de transmisión y conservación de las instituciones, produce conocimientos sobre la variabilidad de dichas respuestas a ambientes institucionales similares, lo cual significaría que la variación en la respuesta estratégica en el mismo ambiente, puede producir una diferenciación, en vez de isomorfismo. De tal suerte, resulta importante prestar atención al proceso institucional interno.

Acorde a ello, propone el análisis de los procesos de institucionalización a nivel de las relaciones interpersonales, pero dentro de un contexto sociocultural, ya que concibe la institucionalización como “... *el proceso por medio del cual, los actores individuales transmiten lo que socialmente se define como real y, al mismo tiempo, el significado de un acto se puede definir, más o menos, como una parte dada por hecho de esta realidad social. Por tanto, los actos institucionalizados se deben percibir como objetivos y exteriores, el grado en que estén institucionalizados puede variar, pero cuando dichos actos tienen explicaciones ya hechas, están institucionalizados*”.

Considera que los actos no son simplemente institucionalizados o no institucionalizados, existen grados en la formación de una institución; por ello, es necesario concentrarse en la institucionalización como un proceso, más que un estado, en el proceso cognoscitivo implícito en la creación y transmisión de las instituciones, en su conservación y resistencia al cambio, y en el papel del lenguaje y los símbolos en esos procesos. Bajo esta lógica, los estudios a nivel microinstitucional se convierten en una herramienta útil y complementaria de aquéllos (Zucker, 1999:150).

2) *El ambiente organizacional:*

Por ambiente o campo organizacional, se entiende a aquellas organizaciones que en conjunto constituyen un área reconocida de la vida institucional: los proveedores principales, los consumidores de recursos y productos, las agencias reguladoras y otras organizaciones que dan servicios o productos similares, refiere entonces a la totalidad de actores importantes para dicho campo.

Los campos existen, en la medida en que están definidos institucionalmente. El proceso de definición institucional, consiste en cuatro etapas: un aumento en el grado de interacción entre las organizaciones en el campo; el surgimiento de estructuras interorganizacionales de dominio, y patrones de coalición claramente definidos; un incremento en la carga de información, de la que deben ocuparse las organizaciones que participan en un campo; el desarrollo de la conciencia entre participantes, de un conjunto de organizaciones de que están en una empresa común (Powell y DiMaggio, 1999:105).

Un aspecto importante del concepto de campo organizacional, es la habilidad de una organización o conjunto de ellas para dominar o dirigir las acciones en su campo, ya que las organizaciones pueden controlar campos con base en dos principios: Primero, el tamaño relativo de las organizaciones, el cual da a sus actores poder diferencial para dictar las acciones de otros en un campo determinado. Segundo, el grado en que todos los miembros se beneficien por las reglas estables que rijan las acciones legítimas en el campo, será el grado que pueda esperarse de cooperación. Por ende, una de las grandes causas de estabilidad, depende de la habilidad de los actores para conservar el punto de vista de un campo, cuando ese punto de vista los favorece.

Meyer y Rowan (1999) introducen el concepto de mitos racionales, como una noción que tiende a sugerir que la racionalidad puede no ser toda de una pieza, sino diferenciada, presentándose en varias formas y apariencias, dando así un paso importante para avanzar de un modelo generalizado de contextos institucionales, a uno diferenciado: de una concepción de el ambiente institucional, a una de múltiples ambientes institucionales alternativos (Scott,

1999). De tal suerte, al reconocer que ninguna organización es sólo un sistema técnico, se hace manifiesta la necesidad de incorporar elementos culturales.

La insistencia “cultural nueva” (ejemplificada en el trabajo de Bourdieu, Berger, Douglas, Foucault, Habermas, citados en Scott, 1999:221) presenta la cultura, como el aspecto expresivo simbólico de la conducta humana, la cual constituye la propia realidad objetiva socialmente construida y se presenta en el ambiente organizacional “... como una caja de herramientas de símbolos, historias rituales y visiones del mundo, que las personas pueden usar en diferentes configuraciones para resolver distintas clases de problemas”; esto es, los ambientes organizacionales se componen de elementos culturales, de creencias que se dan por hecho y reglas ampliamente promulgadas que sirven como patrones para organizar, por lo que pueden existir múltiples versiones que compiten entre sí, de los sistemas de creencias institucionalizadas entre los que, en cierta medida, las organizaciones pueden seleccionar.

Las organizaciones están estructuradas por fenómenos en sus ambientes, y tienden a volverse isomorfas junto con ellos; una explicación de ese isomorfismo, es que las organizaciones formales se ajustan a sus ambientes por medio de interdependencias técnicas y de intercambio.

Asimismo, los elementos estructurales se difunden porque los ambientes crean exigencias que traspasan las fronteras entre los campos para las organizaciones, y las que incorporan elementos estructurales isomorfos con el ambiente, son capaces de administrar esas interdependencias.

Una segunda explicación para el paralelismo entre las organizaciones y sus ambientes, es que las organizaciones reflejan de modo estructural la realidad construida socialmente.

Las organizaciones tienden a desaparecer como unidades distintivas y con límites, tratan con sus ambientes dentro de sus límites e imitan los elementos ambientales en sus estructuras, por lo que el isomorfismo con las instituciones ambientales, tienen algunas consecuencias decisivas para las organizaciones:

- Incorporan elementos que son legitimados exteriormente, más que en términos de eficiencia.
- Emplean criterios de evaluación externos o ceremoniales para definir el valor de los elementos estructurales.
- La dependencia respecto de instituciones fijadas exteriormente, reduce la turbulencia y mantiene la estabilidad.

Como resultado, de acuerdo con Meyer y Rowan (1999), el isomorfismo institucional promueve el éxito y la supervivencia de las organizaciones; al incorporar estructuras formales legitimadas exteriormente, se incrementa el compromiso de los participantes internos y de los componentes externos, y el uso de criterios de evaluación externos –esto es, dirigirse hacia el estatus de una subunidad en la sociedad y no hacia un sistema independiente- puede permitir a una organización seguir teniendo éxito por definición social, reduciendo sus posibilidades de fracaso.

Por otra parte, Di Maggio y Powell (1999) al igual que Meyer y Rowan, también están interesados en los efectos ambientales sobre la estructura organizacional, pero a diferencia de

éstos, su énfasis radica en explicar la homogeneidad estructural y proponen la hipótesis que a medida que los ambientes de las organizaciones se tornan más estructurados, las estructuras organizacionales dentro de éstos se hacen más homogéneas, e identifican tres mecanismos diferentes de influencia entre las organizaciones en el mismo ambiente –coercitivo, mimético y normativo-, se predice que tienen el mismo efecto: un mayor isomorfismo estructural.

Más que la institucionalización de la estructura, el interés está puesto en los factores que hacen que las formas estructurarles tiendan a parecerse, y las maneras en que se conforman los campos organizacionales.

Scott y Meyer (1999) argumentan que bajo ciertas condiciones, los ambientes organizacionales más estructurados pueden crear una creciente diversidad de formas; por ejemplo, en los ambientes que carecen de autoridad centralizada, las formas organizacionales podrían tener una creciente similitud (debido a sus procesos competitivos y miméticos). Pero, a medida que la autoridad se vuelve más centralizada, los que toman las decisiones podrían crear formas organizacionales más especializadas, lo que aumenta la diversidad organizacional intencionalmente (coerción).

Dentro de un ambiente determinado, la relación entre los sistemas culturales compartidos y la presencia de un marco estructural, quizá sea problemática. A menudo los elementos ambientales tendrán el poder de imponer una disposición estructural en un ambiente determinado, pero carecerán del poder para crear un sistema simbólico consistente.

Di Maggio y Powell (1999), identifican al Estado y las profesiones como “los grandes racionalizadores del siglo XX”, y sugieren que es más probable que el Estado se asocie con el uso de la coerción, y las profesiones con formas de influencia normativa –Scott propone que con formas de influencia más cognitiva-. Esto a su vez sugiere, que las naciones-Estado se ocupan principalmente de crear marcos estructurales racionalizados, en tanto que es más probable que las profesiones se ocupen de crear sistemas culturales más racionalizados.

Finalmente, Zucker (1999) afirma que el análisis desarrollado por los neoinstitucionalistas, se enfoca en el papel de un ambiente institucionalizado al legitimar las organizaciones y sus estructuras, haciendo hincapié en el creciente isomorfismo entre las organizaciones sujetas a presiones institucionales similares, en los efectos del ambiente institucional en algún aspecto de la estructura o actividad organizacional; pero el proceso por medio del cual esto ocurre, generalmente es una “*caja negra*”, por lo que propone concentrarse en la institucionalización, como un proceso cognoscitivo en la creación y transmisión de las instituciones.

3) El cambio institucional:

El neoinstitucionalismo aborda la historia como un proceso de cambio institucional continuo, en el que la división más elemental del trabajo, hasta la constitución de los Estados Modernos, se han establecido cuerpos cada vez más complejos de rutinas de comportamiento, o reglas del juego, que surgen para reducir la incertidumbre existente en la interacción entre los actores sociales, los cuales carecen a priori de información sobre el posible comportamiento de los otros.

El nuevo institucionalismo nació en buena medida, para explicar las continuidades históricas que diferenciaban a la política y al desempeño económico en Estados diversos, pero en

seguida se le ha planteado el problema de ¿cómo explicar los procesos de cambio institucional?

Para este enfoque, los sujetos del cambio no son los individuos aislados, sino actores que muchas veces tienen expresión colectiva; los nuevos institucionalismos, coinciden en la idea de que las organizaciones son los espacios que dotan de una estructura a la acción humana, y le permiten cumplir su papel en la división social del trabajo.

Las instituciones ni necesarias ni frecuentemente se diseñan para ser socialmente eficientes, al contrario, por lo general son creadas para servir a los intereses de aquellos que tienen el poder de negociación suficiente para desarrollar nuevas reglas. Por lo tanto, el cambio institucional, depende en buena medida de la capacidad de negociación e influencia que desarrollen los actores, lo mismo que de su capacidad de aprendizaje, y del cambio en sus modelos mentales en sus mapas cognitivos.

Desde esta perspectiva, el cambio institucional tiene un fuerte componente de conciencia, sin embargo la experiencia histórica no permite ser muy optimista respecto a los procesos de cambio intencionales. Siguiendo a Tsebelis (citado en Powell y DiMaggio, 1999), la opción de modificar el escenario institucional no siempre es interesante para los actores, y pueden preferir en primer término cambiar sus estrategias para obtener sus recompensas dentro del mismo conjunto de reglas del juego o, simplemente no esté a su alcance la transformación, debido a la limitación de sus recursos.

En dicho sentido, Powell y DiMaggio (1999) dudan se puedan entender adecuadamente las elecciones y preferencias individuales, fuera de las estructuras culturales e históricas en que se encuentran, y consideran que las conductas y estructuras que son institucionalizadas, por lo común cambian más lentamente que las que no lo son; asimismo, rechazan las explicaciones funcionales y se concentran en las formas en que las instituciones complican y constituyen las vías por las que se buscan soluciones, y consideran que a mayor grado de institucionalización, menor es la necesidad de control social directo y mayor es la resistencia al cambio (Zucker, 1999).

De acuerdo a Jepperson (1999) se pueden distinguir 4 tipos importantes de cambio institucional:

1. la formación institucional.- es una salida de la entropía social, o de patrones de comportamiento no reproductores, o de patrones reproductores basados en la "acción".
2. el desarrollo institucional (o la elaboración).-representa la continuación institucional más que una salida –un cambio dentro de una forma institucional-.
3. la desinstitucionalización.- representa una salida de la institucionalización hacia la reproducción, por medio de la acción recurrente, o de patrones no reproductores, o de entropía social.
4. la reinstitucionalización.- representa la salida de una institucionalización y la entrada a otra forma institucional, organizada en torno a diferentes principios o reglas.

Afirma que existen formas distintas en que las instituciones, una vez establecidas, pueden cambiar: pueden desarrollar contradicciones con sus ambientes, con otras instituciones o con el comportamiento social elemental. Estas contradicciones o, en forma separada, los choques

ambientales exógenos, pueden forzar el cambio institucional al obstaculizar la activación de procedimientos reproductores, o al obstruir la terminación exitosa de los mismos y de esta manera modificar o destruir la institución. Las instituciones pueden incorporar también un cambio endógeno: por ejemplo la racionalidad procesal, como institución social en sí, impulsa al cambio social al hacerlo rutinario (Jepperson, 1999:207).

En función de lo anterior, *“el cambio organizacional se expresa a partir de una amplia variedad de lógicas, y se desarrolla a un tiempo en múltiples dimensiones, que a veces son incompatibles con los objetivos formales de la organización. Puede ser resultado de decisiones formales, o de las complejas interacciones entre sus miembros. En relación con los entornos, dicho cambio puede presentar una lógica en apariencia contradictoria: pueden tender al isomorfismo o a la diferenciación”* (Álvarez, 2003).

4) Legitimidad:

De acuerdo a Weber (1980), la legitimidad es una categoría que refiere a las relaciones de autoridad en organizaciones, grupos sociales e individuos. Para que esta relación se conserve, la autoridad debe tener la capacidad de mantener la creencia de que es conveniente y necesaria, para los fines de grupos sociales más amplios, es decir, las relaciones de autoridad son un sistema de creencias y normas que conforman una constelación de sentidos. Por ello, la legitimidad se construye a través de representaciones colectivas y sistemas de significado. Estas constelaciones suelen conjugar fuentes diversas que llegan a ser funcionales para el sistema de autoridad, a condición de no perder su equilibrio.

Existe entonces una amplia posibilidad de aplicación del término, para comprender fenómenos en los que una institución requiere ser considerada justa y necesaria por diversos grupos sociales, y sobre todo que sus preceptos sean obedecidos, ya que la legitimidad ha sido interpretada en gran medida, como si perteneciera a las evaluaciones sociales de las metas organizacionales.

Agregando la noción de un ambiente simbólico cada vez más complejo y diferenciado, la perspectiva neoinstitucionalista, sostiene que si bien la legitimidad organizacional se refiere al grado de apoyo cultural de una organización –la medida en que las varias explicaciones culturales establecidas proporcionan interpretaciones de su existencia- (Scott, 1999), las organizaciones no son actores pasivos, conformados por patrones culturales.

Más bien como sucede dentro de sus ambientes técnicos, se puede esperar que las organizaciones ejerzan *“elección estratégica”* al relacionarse con sus ambientes institucionales, y la fuerza de los argumentos que utilicen para promover la legitimidad, estará determinada por el grado de consenso dentro del sector o campo pertinente, con respecto a lo apropiado de los medios seleccionados, para lograr los fines deseados.

Para dicha perspectiva, las estructuras formales de muchas organizaciones en la sociedad post-industrial reflejan los mitos de sus ambientes institucionales, más que las demandas de sus ambientes de trabajo, por lo que las instituciones conllevan obligaciones normativas e ingresan en la vida social como hechos que los actores deben tener en cuenta, y la institucionalización conlleva procesos sociales, en los que las obligaciones o realidades llegan a tomar un status de reglas en el pensamiento y la acción sociales.

Pero no solamente dichas reglas afectan la estructura organizacional, sino que la van conformando a través del tiempo por medio de la adopción de mitos racionalizados con el objetivo de legitimar –interna y externamente– el desempeño de la organización, haciéndola parecer racionalmente eficiente, más allá de su eficiencia real (Meyer y Rowan, 1999).

Los '*mitos*' racionalizados, pero institucionalizados, legitiman a las organizaciones, las cuales reflejan estructuralmente la realidad construida socialmente; la incorporación de mitos racionalizados legitimados socialmente, es decir, institucionalizados, implica la legitimación, estabilidad y supervivencia de la organización. Al diseñar una estructura formal que se adhiere a las prescripciones de los mitos en el ambiente institucional, una organización demuestra que actúa con base en propósitos valorados colectivamente de manera adecuada.

Para estos autores, entre más burocratizada se encuentre una sociedad –en términos weberianos–, más mitos racionalizados rondarán en el ambiente, y en la medida que esos mitos estén institucionalizados, más organizaciones formales habrá (Meyer y Rowan, 1999: 28-29, 42).

Uno de los aspectos más importantes del isomorfismo con las instituciones ambientales, es la evolución de un lenguaje organizacional, ya que los vocabularios de estructura que son isomorfos con las reglas institucionales, proporcionan explicaciones prudentes, racionales y legítimas (Meyer y Rowan, 1999:89); las organizaciones que omiten elementos de estructura legitimados ambientalmente o que crean estructuras únicas, carecen de explicaciones legitimadas aceptables de sus actividades, y son más vulnerables a las acusaciones de que son negligentes, irracionales o innecesarias.

Al mismo tiempo, la incorporación de los criterios ceremoniales del valor, y las funciones de producción derivadas ceremonialmente, son útiles para las organizaciones, ya que las legitiman con los participantes internos, el público y el Estado.

El que la supervivencia de una organización dependa sobre todo de las demandas relacionales o institucionales, determina la fuerza de los alineamientos entre las estructuras y las actividades, ya que la calidad dada por hecho (y legalmente regulada) de las reglas institucionales, hace poco probable que haya inestabilidades impresionantes en los productos, técnicas o políticas; además, su legitimidad como subunidades aceptadas de la sociedad, protege las organizaciones de sanciones inmediatas por las variaciones en el desempeño técnico (Meyer y Rowan, 1999:94).

Las perspectivas de supervivencia a largo plazo de las organizaciones, aumentan a medida que las estructuras del Estado se hacen más complejas, y las organizaciones responden a reglas institucionalizadas. A mayor ajuste o incorporación a los ambientes institucionales, mayor posibilidad de supervivencia.

Para el caso específico de las organizaciones de educación superior, Álvarez (2003) afirma que la legitimidad implica una relación entre la autoridad académica y diversos públicos, en la que se intercambian bienes de autoridad (simbólicos y materiales). Esto es, a cambio de conocimiento se otorgan reconocimientos, y la autoridad proviene de la posesión de un saber, y de la capacidad para certificarlo. Los bienes académicos son el prestigio (reconocimientos, títulos, posiciones), el poder (capacidad de contratación, toma de decisiones académicas) y los recursos (salarios, estímulos, financiamientos).

Acorde a ello, el intercambio, se realiza entre sujetos internos y externos a la organización en la que se producen esos bienes; los internos participan en distintas posiciones, según los arreglos de autoridad, los intereses, valores, creencias y normas compartidas. Los externos están situados en esferas distintas, pero pertenecen o están vinculados al mismo campo.

El grado de correspondencia entre la norma, las creencias y comportamiento de los grupos e individuos, así como el reconocimiento del prestigio que ostenta la autoridad, es el consenso interno; la aceptación de sujetos no académicos sobre los productos de dichas instituciones, es el consenso externo que indica el nivel de legitimidad social.

La legitimidad de las organizaciones adopta arreglos específicos, y en las de educación superior, existen tres fuentes de legitimidad: a) científica, b) social y política, c) intelectual (Álvarez, 2003:26).

Los enfoques organizacionales en educación superior, han sostenido que la legitimidad se adquiere dentro de las comunidades académicas, ya que los reconocimientos se dan por valores internos de rigor, calidad, y novedad en el conocimiento. Estas cualidades permiten que la ciencia goce de legitimidad, esto es, que se reconozca socialmente la autoridad que las organizaciones, los grupos y los individuos involucrados en actividades científicas tienen para producir, transmitir y certificar conocimientos.

Este reconocimiento, adquiere forma de prestigio y esta asociado a la obtención de recursos. Así las organizaciones están caracterizadas por la vida colegiada, y la autoridad basada en el conocimiento.

Sin embargo, como el campo organizacional se ha hecho más amplio y complejo, un mayor número de actores intervienen en la definición de los criterios de legitimación, por lo que las universidades ya no son las únicas productoras de conocimiento: emergen centros de investigación y empresas generadoras de conocimientos y soluciones a problemas, más que por acumular meritos.

En la actualidad, ninguna organización académica obtiene legitimidad sin apelar a funciones académicas, y a las exigencias contemporáneas de competitividad, eficiencia, responsabilidad, transparencia y evaluación-certificación, impuestas por los cambiantes entornos. Es decir, las fuentes de legitimidad social y política, están cambiando hacia formas abiertas y de mercado (Álvarez, 2003: 28).

Pasemos entonces a analizar, cómo se dio el proceso de desinstitucionalización y reinstitucionalización en los términos de las relaciones entre las IES, el Estado y la sociedad, lo cual exigió la modificación de sus formas de organización y la transformaron sustancial de la naturaleza de la universidad y del trabajo académico, a partir de políticas de financiamiento y nuevos dispositivos disciplinarios, que adquirieron sentido pleno al anclarse en la evaluación.

Capítulo II.- LOS PROGRAMAS DE ESTÍMULO AL TRABAJO ACADÉMICO

El objetivo que guía este capítulo, es describir en un primer momento, los procesos de articulación entre la acción estatal y las acciones de las IES públicas, para colocar a la evaluación de los diferentes actores que conforman el sistema educativo superior, como una de las principales estrategias para promover reorientaciones y cambios sustanciales en el ambiente universitario, y pasar así a un segundo apartado, en el que capturaremos con el lente analítico de diversos autores, dichas transformaciones.

De tal suerte, observaremos el proceso en el que la cultura institucionalizada de la evaluación, fue permeando las distintas actividades del sistema de educación público superior en el país a través de los programas de estímulo académico, de evaluación institucional y de acreditación de programas, en donde los programas de estímulo económico se han ido consolidando, a partir de su implementación, con distintos tonos y modalidades, en las IES públicas a nivel nacional en el marco de un discurso oficial, que ha presentado la vinculación de la evaluación con la calidad educativa, y ha considerado que ésta se refleja en los productos de la evaluación del desempeño individual de los académicos.

A).- Los Programas de estímulo en el contexto nacional:

A partir de la década de los ochenta, y derivado de la crisis económica que nuestro país enfrenta en el ámbito de lo político, se perfilan las pautas de las transformaciones que habría de implementar el sistema de educación superior en los años subsecuentes, cuyo nuevo patrón de *policy making* modifica reglas, redefine los linderos del ámbito público y privado, redistribuye el poder político y reacomoda la cultura política a consecuencia del adelgazamiento del Estado; emergen nuevos actores políticos, esto es, emerge una política más plural, autónoma y competitiva, surgiendo con ello el problema de la racionalidad en la toma de decisiones, así como de la responsabilidad de las elecciones públicas de los gobernantes (Aguilar Luis, 1992).

Una de las transformaciones que promovió el Estado, fue considerar a la evaluación como el instrumento básico para plantear cambios en el sistema de educación en general, y redefinir en especial, el papel de las instituciones de educación superior y las directrices en la realización del trabajo académico, a través de una serie de reformas institucionales que dieran impulso a la calidad en el desempeño de las funciones que la universidad cumple, las cuales no obedecen a una intencionalidad lineal y coherente, o racionalmente prevista, sino se trata de un proceso que ha sumado propuestas diversas y con frecuencia desarticuladas entre sí (Rodríguez Gómez, 2000), y que parece más un tipo de respuesta incremental y de corto plazo a las circunstancias, algunas económicas y otras ideológicas, en el que se han ido produciendo engarzamientos múltiples de tendencias internacionales con fuerzas locales, en el contexto de sistemas cada vez más diferenciados de educación superior (Kent, 1997).

En este sentido, los programas de estímulo y recompensa, como producto de las políticas públicas modernizadoras dirigidas hacia el sistema de educación superior en el país a partir de la década de los noventa, ha sido el eje abordado por los estudiosos del tema, - Dvries Wietse, Rollin Kent, López Zárate, Heras G., Comas Rodríguez, Rondero López, Acosta Silva, Rodríguez Gómez, Díaz Barriga, Rueda Beltrán, Ibarra Colado, Grediaga Kuri, Galaz Fontés, Lendesmann, Canales y Gilio, entre otros-, quienes los han ubicado como parte de los cambios ocurridos en el sistema de reconocimiento y recompensas a las actividades y resultados de los académicos,

de un marco más amplio de transformaciones en las formas de organización y regulación del trabajo académico, y han enriquecido el estado de conocimiento y la posibilidad de comprensión de los procesos y actores que confluyen en la generación, ejecución o efectos de esta política modernizadora, proceso, que hoy por hoy, se reconoce no unívoco-determinista y sí complejo: la implementación de políticas públicas para la evaluación del trabajo académico.

Existe consenso entre ellos en ubicar a ésta, como el proceso que pautó nuevas prácticas en el desempeño del trabajo académico, al promover la evaluación como el instrumento básico para plantear transformaciones significativas en la organización del sistema de educación en general y sus relaciones con el Estado, y redefinir en especial, el papel de las instituciones de educación superior así como las directrices en la realización del trabajo académico, a través de una serie de reformas institucionales que dieran impulso a la calidad en el desempeño de las funciones que la universidad cumple.

Los programas de estímulo al trabajo académico emanados de esta política, han sido uno de los recursos estratégicos para promover la deshomologación salarial con base en incentivos económicos a los productos del trabajo y, vale agregar, desarticular la posibilidad de respuesta conjunta de los académicos de las IES por recuperar el poder adquisitivo de sus salarios, con afectaciones institucionales, laborales, culturales distintas en el desarrollo del trabajo académico.

Un recurso que permite identificar los nuevos procesos relacionales que se gestan a partir de la actuación ante cuestiones críticas o issues, de los distintos actores relevantes para el sistema en general, y las IES públicas en particular, en el proceso de implementación y diversificación de los distintos programas de estímulo al trabajo académico, es a partir de la fundamentación oficial que les da origen. Hagamos un breve recuento.

1).- La administración de Miguel de la Madrid (1982-1988) y los primeros intentos:

Los antecedentes inmediatos de los cambios experimentados en el sistema de educación superior, se ubican en la administración de Miguel de la Madrid, quien presenta en 1983 el "Programa Nacional de Educación, Recreación, Cultura y Deporte" con el que se introdujo el concepto de calidad, como un elemento central para consolidar la política educativa; este nuevo énfasis marcó la diferencia con los gobiernos anteriores, que se habían ocupado principalmente por incrementar la capacidad física del sistema educativo, dejando de lado la calidad de los servicios educativos; esto es, a partir de la crisis de 1982, el gobierno federal centró su atención en la situación económica, y la educación fue colocada en una posición inferior de la agenda.

Las negociaciones salariales para el personal universitario, se sometieron a los "Pactos para la Estabilidad Económica" y las decisiones financieras se trasladaron hacia la Secretaría de Programación y Presupuesto. Con esto, se limitó el campo de acción de los rectores y de la propia SEP, mientras que otros protagonistas colectivos, como los sindicatos, perdieron su posición.

Lo anterior no implicó una completa ausencia de políticas públicas hacia la educación superior, ya que desde finales de los setenta, se dieron varios intentos de planificación para el sistema. Como primer antecedente, a partir de la XVIII reunión ordinaria de la Asamblea General de ANUIES en Puebla en 1978, podemos señalar los intentos de planeación a través del Sistema

Nacional Permanente de Planeación de la Educación Superior (SINAPPES) y la elaboración del Programa Nacional para la Educación Superior (PRONAES) (CONPES, 1981).

La crisis económica tuvo varias consecuencias para estas propuestas de planeación; el diagnóstico de ANUIES en 1984 y el Programa Nacional para la Educación Superior, formulado por el gobierno en el mismo año, estipuló que la asignación de recursos adicionales se haría de acuerdo con planes entregados por la universidad, dentro de los once puntos prioritarios establecidos como marco orientador del Programa Integral de Desarrollo de la Educación superior (PROIDES),⁶ que sustituyó al PRONAES, y que postulaba como fin elevar la calidad del sistema de educación superior, moviendo gradualmente el énfasis de lo cuantitativo hacia lo cualitativo, e Introduciendo así los primeros pasos para las políticas de los noventa.

Durante los ochenta, se produjeron entonces diferentes iniciativas para reformar el sistema. En este sentido, para autores como De Vries, parece incorrecto tipificar la posición del gobierno durante la década de negligencia benigna, como lo hace Fuentes (1991), ya que hubo claras intenciones de reforma de parte del gobierno, sobre todo durante la primera mitad de los ochenta. Más bien, se produjo una situación donde la crisis económica opacó a estas iniciativas, y donde las principales modificaciones se originaron a partir de decisiones en el ámbito económico (De Vries, 2001:73).

En esta situación, los planes de reforma escasamente se convirtieron en acciones para el gobierno federal o para las instituciones. El gasto federal llegó a sus límites, y la inflación acababa con los aumentos. Esto llevó a que el gobierno careciera de instrumentos para estimular las reformas, y a que las universidades tuvieran pocos incentivos para aplicar los señalamientos. Así la planificación siguió por el rumbo indicativo, no obligatorio.

Adicionalmente, a principios de los ochenta se introdujeron varias modificaciones legislativas, sobre todo en el ámbito laboral, que dejaron las contrataciones en manos de "la universidad" Estas modificaciones, de hecho trasladaron las actividades sindicales hacia el interior de las instituciones, y en combinación con la posterior regulación de los sueldos bajo los Pactos para la Estabilidad Económica, limitaron fuertemente el campo para los sindicatos. Dieron lugar también a una descentralización de políticas laborales, donde las remuneraciones y categorías empezaron a diferir entre instituciones. Por otra parte, no se estableció una categoría laboral

⁶ 1). generar conocimientos y recursos humanos pertinentes a las metas para el desarrollo nacional; 2). Reorientación de oferta educativa y matrícula; desconcentración regional, estatal e institucional de la matrícula, y promover la consolidación institucional en aquellos estados con matrículas reducidas; 3). impulsar las áreas de ciencias naturales y exactas, y las de humanidades e ingeniería y tecnología, reduciendo la proporción en ciencias sociales y administrativas y conteniendo el ingreso a las carreras de derecho, contaduría y administración, medicina y odontología; 4). impulsar los grupos, centros, estudios y programas de investigación que atiendan problemas prioritarios de la nación; 5). mejorar el salario y las demás condiciones de trabajo del personal; fortalecer su formación y actualización; lograr una mayor precisión en la normatividad de sus obligaciones y atribuciones, así como mejorar los procedimientos para su ingreso, promoción y permanencia; 6). mejorar los procedimientos de gestión, y perfeccionar la disciplina financiera de las instituciones mediante una planeación, programación, presupuestación, evaluación, ejercicio y control más adecuados; 7) En materia de planeación se debe lograr una mayor congruencia entre los objetivos institucionales, los del sector educativo y los formulados en los planes y programas de desarrollo; contar con información confiable, oportuna y sistematizada para la planeación de la educación superior en el nivel institucional, estatal y nacional; 8). coordinación interinstitucional, con el reforzamiento de un sistema de información; 9). Sustituir los currículos rígidos por enfoques interdisciplinarios y polivalentes y fomentar los esfuerzos de innovación académica; 10). la investigación se constituirá en una tarea institucional permanente, de alto nivel y debidamente planeada; 11). innovar y adecuar los modelos, las estructuras y las organizaciones académico-administrativas para que las funciones sustantivas de este nivel se realicen más eficaz y eficientemente.

especial para el trabajador académico, con lo cual éste quedó sujeto a las políticas laborales generales (Villaseñor, 1994:24, citado en Dvries, 2001).

En 1985 se introdujo un cambio importante en los criterios del financiamiento, como primera señal de que la crisis había producido alteraciones en la posición del gobierno frente a la educación superior. Mientras que en años anteriores el monto del subsidio se basaba en la matrícula de cada institución, en ese año se introdujo como criterio el número de personal contratado.

A partir de este cambio, las universidades tuvieron que negociar el subsidio cada año, justificando los cambios en la planta a la luz de los programas académicos de la institución. La subsecretaría de educación superior e investigación científica (SESIC) entró así en las universidades, ejerciendo cierto control sobre el crecimiento, y se produjeron las primeras señales de que el estado no estaba ni dispuesto ni en condiciones de aumentar el subsidio en función del crecimiento de la matrícula. Este control central sobre el número de plazas y el monto de los sueldos implicó también, en los hechos, una delimitación fuerte de la autonomía universitaria (Dvries, 2001:74).

El principal esfuerzo de regulación del gobierno se centró así en controlar el gasto educativo, y los planes de reforma educativa se opacaron en esta situación de crisis financiera. La introducción de la planta de personal como criterio de financiamiento, implicó un congelamiento de la situación existente, por cierto muy desigual entre las universidades, y no una política educativa que buscaba establecer el número adecuado de profesores por alumno.

Esta situación anunciada y denunciada no solo por el sindicalismo universitario, sino también por grupos de investigadores de excelencia, prácticamente obligó al gobierno federal a implantar políticas y medidas concretas no al conjunto de instituciones o a la totalidad de actividades, sino a grupos específicos y en función de intereses claros (López Zárate, 1996:55).

La excepción dentro del panorama de control financiero fue el SNI, que en 1984 fue puesto en marcha como el primer programa destinado a proporcionar ingresos adicionales a los académicos, mediante una evaluación selectiva de su desempeño según criterios de calidad predefinidos, el cual permitió iniciar, desde fuera de las instituciones, una progresiva y parcial diferenciación de las percepciones monetarias para esa categoría del personal académico, dentro de un esquema salarial todavía homologado, y constituyó el primer gran antecedente en México de ligar un mecanismo de evaluación individual con asignación de presupuesto; en suma, representó un cambio de actitud en algunos académicos y de las propias instituciones, que preparaba el camino para posteriores políticas en este sentido.

En su investigación, Arenas (1998) afirma que el SNI, representa un régimen de evaluación disciplinario "duro", por el conjunto de mecanismos de integración, permanencia y movilidad entre sus niveles, tendiendo hacia un tipo de "cultura colegiada"; sin embargo reconoce que entre algunos de los efectos negativos de sus características -evaluación sumativa, meritocrática y altamente elitista-, se destacaron que sus parámetros de evaluación se orientan a cierto tipo de investigación, dejando fuera otras modalidades del trabajo académico, de manera señalada la docencia, así como procesos de simulación y rutinización en las actividades académicas, además de escasos alicientes a los proyectos de investigación de grupos, de orientación interdisciplinaria e interinstitucional.

Diversos autores coinciden (Drucker, 2004; García Salord, 2001; Cicero, 2002; Díaz, 1996, citado en Heras, 2005:209), en que más que contribuir al desarrollo de la investigación en México, que es su misión oficial, el SNI ha hecho que los académicos se interesen por participar para mejorar su propia situación salarial y, agregan, ha tenido algunos efectos perversos, como la negativa de los académicos mexicanos a publicar en revistas nacionales o impartir docencia a niveles de licenciatura, o buscar solamente aquellas tareas que son reconocidas por el sistema, o la simulación en los avances académicos, y dejar de lado algunas de las actividades de orden administrativo que las instituciones demandan de sus profesores. E incluso sentimientos de frustración (si no entran al sistema), o de abierta competencia entre colegas.

2).- La década de los 90' y el PME:

Por su parte, la administración de Carlos Salinas de Gortari, desarrolló un conjunto de políticas gubernamentales en un contexto de procesos globalizadores y por tanto, como en el caso de decisiones en materia económica, las políticas educativas fueron enmarcadas en las condiciones estructurales derivadas del reordenamiento mundial de las economías, del surgimiento de bloques económicos regionales y la mundialización de los mercados, planteando como objetivos el logro de la calidad, la productividad, la rentabilidad y la competitividad.

Ante este panorama, se trazaron retos puntuales a las IES, que tienen como función prioritaria la generación y transmisión del conocimiento, y son consideradas una pieza clave en el desarrollo económico y social del país, por lo que dirigir su quehacer hacia prioridades identificadas en la planeación nacional, adquirió una importancia insoslayable .

Desde la perspectiva de Roberto Rodríguez (2002), la política de la educación superior asumió, a partir de ese momento, un cambio de dirección importante, cuyos ejes fundamentales fueron y continúan siendo: a) el impulso de modelos de planeación estratégica en lugar de los anteriores esquemas de planeación sistémica; b) el énfasis en la evaluación de procesos y resultados; y c) la operación de programas de apoyo al financiamiento como instrumentos para impulsar la transformación de la educación superior pública. Esto no quiere decir que se haya abandonado la estrategia de conformar instancias de articulación de las IES en los ámbitos nacional, estatal y regional; por el contrario, a medida en que los procesos de expansión y diversificación han madurado, se ha hecho más evidente la importancia de contar con organismos intermedios para la gestión del sistema.

De tal suerte, la evaluación se colocó como una de las principales estrategias del Estado mexicano para promover reorientaciones y cambios sustanciales en la Educación Superior, *“Considerada como la herramienta fundamental para estimular la solvencia académica de sujetos, programas, establecimientos y sistemas, se espera que la evaluación aporte elementos de juicio que permitan identificar problemas, modificar patrones de comportamiento, introducir ajustes, afectar procesos de planeación y gestión e introducir criterios de racionalidad en la asignación y uso de recursos e incentivos. En suma, de la evaluación se espera que permita inducir y monitorear de manera sistemática el progreso en los procesos de cambio de la educación superior”* (Hernández Yáñez s/a)

En paralelo, los organismos financieros internacionales como el Banco Mundial (BM), y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), plantearon a países como el

nuestro, recomendaciones en torno al tema de evaluación (Díaz Barriga, 1998). El informe preparado por la OCDE sobre la Educación Superior en México, concluyó con una serie de recomendaciones, que rescata la perspectiva que tiene este organismo respecto a la función que tiene la evaluación:

“Mantener la política de evaluación de las instituciones de educación superior y hacer participar en ella a los representantes de los medios económicos; Establecer un sistema nacional de acreditación de las instituciones y sus programas; respaldar permanentemente los esfuerzos del CENEVAL; hacer más claros los criterios de promoción docente en todas las instituciones y vincularlos más a una evaluación; Monitorear y ampliar la aplicación del sistema de estímulos salariales; Establecer un Consejo Nacional competente para el conjunto de la educación postobligatoria, encargado de una evaluación global y de una planeación estratégica” (OCDE, 1997, citado en Hernández Yáñez s/a).

Durante dicho sexenio, la característica central de la política educativa fue la “modernización” del sistema educativo, a través de un conjunto de acciones que tenían como común denominador la reorganización del sistema educativo: búsqueda de la calidad y equidad educativas con la misma o mayor prioridad que la cobertura educativa; el énfasis en el aprendizaje de competencias científicas, tecnológicas y laborales; el fomento de la participación de los empresarios en la gestión escolar y una mayor vinculación con el sector laboral.

Así, se observa el paso a un nuevo modo de racionalidad fundado en nuevas reglas emanadas de una lógica de mercado, en la que los agentes del sistema universitario (organismos internacionales, autoridades del gobierno y de las instituciones, órganos institucionales de gobierno y de evaluación, académicos, trabajadores, sindicatos, estudiantes), construyeron nuevas estrategias que reflejan la centralidad de la evaluación, y la competencia para regular no solo el trabajo académico, sino cada uno de los espacios de la vida académica e institucional de la universidad (Rontero, 2005).

Es entonces que se establecen los lineamientos para impulsar la calidad de la educación superior como fundamento de su transformación, postulado declarado desde la campaña presidencial y contenido en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 1989-1994, que sirve de sustento al Programa de Modernización Educativa del régimen, donde se afirman los principios generales que orientan la gestión en el sexenio, entre los cuales se destacan como líneas programáticas las de evaluación, aplicación de los recursos disponibles y proceso de reforma institucional (Ibarra, 1998).

El PME, ponderó la conformación de un sistema que se adaptara a los cambios económicos que requería el país, en el contexto de las transformaciones mundiales marcadas por el libre mercado, modificando para ello los artículos 3° y 130° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, este último relacionado con la personalidad jurídica de las iglesias, con lo que se formalizó el espacio, ya de facto abierto, para la participación de la iglesia en la educación.

Para Adrian Acosta (2000), este periodo constituyó un lapso de ensamblajes conflictivos entre la instrumentación de políticas federales de educación superior, y los procesos de cambio que impulsaron las autoridades y los grupos dirigentes de las universidades; esta relación entre políticas y reformas, se expresó en la generación de diversas tensiones institucionales que se

resolvieron, en algunos casos, con cambios significativos en diversas esferas del quehacer institucional.

Como primer paso, en 1989 se reactivó la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), y se instalaron una serie de comisiones nacionales integradas por funcionarios del gobierno federal (SEP, Conacyt, SPP), y por rectores o directores del sistema de educación superior: comisiones nacionales de evaluación de la educación superior, fomento de la educación superior abierta, vinculación de la investigación con los sectores social y productivo, evaluación y mejoramiento del posgrado, evaluación y promoción de la calidad de la investigación, y participación en el Programa Nacional de Solidaridad, cada una de ellas presidida por el titular de la SEP.

Aunque estas comisiones sesionaron durante 1990 y 1991, en la práctica la única comisión que produjo resultados aplicables fue la de evaluación (Conaeva), la cual surgió en 1989 con la encomienda de definir los procesos de evaluación para las universidades mexicanas (Rodríguez, 2000). Desde la CONAEVA se estableció una propuesta de evaluación institucional múltiple, adoptada también por la ANUIES en julio de 1990, consistente en tres modalidades: a) la autoevaluación, b) la valoración interinstitucional encomendada a los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), y c) la del sistema y subsistemas de educación superior (a cargo de las subsecretarías de la SEP y la ANUIES).

Si bien las tres modalidades alcanzaron su expresión concreta en el periodo 1988-1994, únicamente la evaluación de programas (encargada a los comités de pares) derivó en una estructura estable. Sin embargo, la cultura de la evaluación alcanzó a impregnar las formas de gestión académica en las instituciones, sobre todo a través de una variedad de programas de estímulo a la productividad académica, que se difundieron en las universidades del país desde los primeros años de la década noventa (Rodríguez, 2002).

Bajo esta lógica, en 1990, la Secretaría de Educación Pública (SEP) encomendó al Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación, la realización de una evaluación del sistema de educación superior mexicano, en particular de las universidades públicas, el cual concluyó con una serie de recomendaciones para la transformación de estas instituciones, expresadas en el documento "Estrategias para mejorar la calidad de la educación superior en México", estrategia articulada en torno a siete programas (superación académica, mejoramiento de la investigación, posgrado, educación continua, extensión cultural, administración, y apoyo al bachillerato), que fueron ejecutados bajo la supervisión de dependencias pertenecientes al gobierno federal.

Dichos programas, estuvieron destinados a reconocer el mérito acumulado y la capacidad de los individuos, así como a respaldar proyectos de reforma institucional o mejoramiento de las capacidades instaladas; todos fueron diseñados y puestos en práctica, al margen de los presupuestos ordinarios de funcionamiento de las instituciones así como de las relaciones salariales convencionales; simultáneamente, brindaron a los establecimientos de educación superior la posibilidad de obtener fondos adicionales para la realización de actividades específicas, con la condición de aceptar nuevas reglas de acceso a ellos (Kent et.al., 1998).

Esto es, los Programas de Financiamiento Adicional (PFA) sustituyeron así un esquema en el cual la Secretaría de Educación Pública (SEP) era el único y exclusivo organismo proveedor de fondos por otro más diversificado, en que varios organismos, con recursos de diferente

procedencia, administraban programas propios.

Derivado de las acciones planteadas por el PME, y con el motivo de la presentación del Programa Nacional de Ciencia y Modernización Tecnológica 1990-94, Carlos Salinas de Gortari indicó de manera precisa que:

(...) "b. se instituyen las becas al desempeño académico para recompensar permanencia, calidad y dedicación de tiempo completo de los profesores de las instituciones de educación superior del país, con claros criterios de reconocimiento a la vocación magisterial y a la investigación" (...) (Moctezuma Barragán, 1993: 198 en Comas, 2003)

Quedó así marcado el significado y el carácter de la evaluación desde el punto de vista gubernamental. Como sus principales fines destacaron recompensar y estimular el desempeño en docencia e investigación y medir la eficacia para alcanzar mayor calidad y excelencia en la organización y las funciones universitarias, el reconocimiento de algunas deficiencias y necesidades del sistema educativo, la propuesta de una recuperación salarial con base en estímulos y/o recompensas económicas al desempeño y productividad en docencia e investigación (deshomologación salarial), así como la inyección de recursos al sistema, en la búsqueda de la permanencia de los profesores en sus instituciones.

El Programa para la Modernización Educativa proponía el cambio "cualitativo" a partir del establecimiento de estructuras de promoción del trabajo académico en docencia e investigación y, el Programa de Becas al Desempeño instituía los incentivos económicos para los resultados de la promoción anterior basados en estímulos y/o recompensas económicas que cada institución universitaria pública adaptó, con base en sus estructuras orgánicas y en las características de su planta académica, tanto para complementar los procedimientos de superación, actualización y perfeccionamiento continuo de las capacidades de los maestros, como para promover más calidad en los productos de la docencia y la investigación (Rondero, 2005).

Mediante la creación del fondo para la modernización de la educación superior (FOMES) se asignaron recursos extraordinarios a las instituciones para realizar proyectos específicos en función de los resultados obtenidos en los procesos de evaluación. En esta lógica, el gobierno dispuso otorgar apoyos complementarios siempre que se compruebe mediante "indicadores objetivos", la calidad y viabilidad de los proyectos institucionales, es decir, en tanto garanticen el cambio de sus formas de organización o demuestren su impacto en el mejoramiento académico-administrativo de la institución. En el mismo sentido, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) con recursos del Banco Mundial y del gobierno mexicano instaló el Programa de Apoyo a la Ciencia en México (PACIME) (Kent et.al., 1998).

Así, a partir de este momento, el subsidio directo a las universidades deja de ser considerado por el gobierno como vía privilegiada para alcanzar la recuperación financiera de las instituciones. En su lugar, se ubican el financiamiento gubernamental extraordinario y la capacidad institucional de diversificación de sus fuentes de ingresos.

En la realización de la Vigésima Reunión de la CONPES, en abril de 1991, se establecen como programas interinstitucionales de alcance nacional: formación de personal académico, infraestructura académica y red nacional de bibliotecas, diversificación de políticas salariales (deshomologación), mejoramiento de los procedimientos para otorgar los subsidios y para

otras gestiones ante dependencias del gobierno federal, programas interinstitucionales de investigación (Ibarra, 1998:405-406).

En 1992, la Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA) de la SEP presentó el programa “*La Carrera Docente del Personal Académico*”, financiado con recursos radicados principalmente en la Secretaría de Hacienda e inicialmente, en un 12%, por aportaciones estatales o propias de las universidades públicas al que estaba destinado; este programa absorbió y amplió el programa anterior de becas al desempeño iniciado en 1990 y estuvo diseñado, en su primera etapa, como una réplica del SNI, utilizó criterios similares orientados a definir por una parte un concepto de calidad profesional y por la otra las características de los beneficiarios en cuanto a tiempo de dedicación y nivel educativo donde ejercen la docencia.

No obstante, en este marco, las instituciones participaron en la operación del Programa más que en el SNI, elaborando reglamentos propios aunque basados en los lineamientos de la CONAEVA y precisando los criterios para la asignación de los estímulos, lo cuales, por norma, fueron abiertos al 30% del personal académico de tiempo completo o medio tiempo (Kent, et.al.,1998).

En 1993, la ANUIES lanzó el Programa Nacional de Superación del Personal Académico (SUPERA); dirigido e instrumentado por la Secretaría General Ejecutiva de la Asociación bajo la coordinación del Secretariado Conjunto de la CONPES, estuvo orientado para que los profesores de las instituciones afiliadas obtengan un posgrado y a consolidar la oferta en ese nivel; a diferencia de los programas similares que la ANUIES había administrado anteriormente, SUPERA no asignó recursos en función de solicitudes individuales sino de un plan institucional para la formación de la plantilla.

Todos estos programas carecieron de un carácter de obligatoriedad, por lo que la participación en ellos, individual o institucional, fue voluntaria. Fueron selectivos y competitivos: atendieron sólo una parte de sus beneficiarios potenciales, distribuyendo además recursos cuyos montos eran muy variables, salvo en el caso de la Carrera Docente que, por ser basado en la plantilla, aportó recursos de manera sostenida y continua a las IES.

Se caracterizaron además por emitir reglamentos detallados sobre los procesos de evaluación que medían la factibilidad y calidad de las solicitudes presentadas así como su coincidencia con las líneas prioritarias en cada programa; mostraron también una preferencia marcada hacia mecanismos colegiados y evaluación por pares. Sustituyeron así en su ámbito de competencia las reglas tradicionalmente opacas y las negociaciones cerradas, para otorgar el presupuesto universitario por otras formalmente definidas y otorgaron, mediante esos mecanismos, fondos no regularizables, por periodos cortos aunque de duración diversa (Kent et.al, 1998).

Los montos para cada programa estaban amarrados a los resultados de la evaluación de cada profesor y no podían ser homologados al tabulador salarial, lo cual, apartó a las organizaciones sindicales universitarias, ya que no pudieron intervenir en la negociación de dichos recursos. De tal suerte, comenzaron a producirse nuevas formas de organización, ahora de índole personal y meritocrática, ya no colectiva y cada vez menos mediante las usuales prácticas de presión sindical (Heras, 2005).

Como se observa, las políticas de educación superior se orientaron a la construcción de un sistema de incentivos y restricciones dirigido a la reforma del sistema y los establecimientos de la educación superior, que implicó un nuevo patrón de intervención estatal con efectos desiguales en las universidades, y puso en movimiento diversas estrategias de “adaptación incremental” a las nuevas reglas y condiciones del juego, en donde el factor clave para explicar el éxito o fracaso de dichas políticas en las universidades públicas, fue el de la política, esto es, los juegos de poder entre los diversos grupos universitarios de cada institución, para actuar en el nuevo escenario de restricciones y oportunidades; desde la perspectiva de Adrián Acosta, la producción de las reformas institucionales, fue posible por un doble movimiento socioinstitucional: de un lado, la instrumentalización de políticas federales, del otro, la adaptación incremental de las universidades (Acosta, 2000).

Si bien la definición de la ruta política de la educación superior, transcurrió en un escenario de franca convergencia entre la SEP y la ANUIES y con el concurso de otras instancias de la administración pública central, no se puede afirmar que este proceso de transformación haya sido resultado de una estrategia gubernamental racionalmente prevista, sino parece más un tipo de respuesta incremental y de corto plazo a las circunstancias, algunas económicas y otras ideológicas, en el que se fueron produciendo engrazamientos múltiples de tendencias internacionales con fuerzas locales, esto es factores endógenos y exógenos, en el contexto de sistemas cada vez más diferenciados de educación superior (Kent, 1997).

Es pues en esta administración que se formaliza, para ésta y las subsecuentes, la diferenciación salarial de los académicos en función de su rendimiento, calidad y productividad a través de la utilización de cuatro mecanismos fundamentales:

1. la ratificación del sistema nacional de investigadores (SNI),
2. la creación de becas al desempeño académico en 1990, cuya finalidad primordial es la de recompensar permanencia, calidad y dedicación de tiempo completo, y se encuentran bajo la administración de cada institución,
3. la creación del programa de carrera docente del personal académico en las IES a partir de junio de 1992, a cargo de las instancias de la administración federal,
4. programas institucionales de estímulo que premian dedicación y productividad (Ibarra, 1998:425-426).

Por su parte, la política de la educación superior contenida en el Programa de Desarrollo Educativo (PDE) 1995-2000, explicita la continuidad y profundización de la política de evaluación establecida en el régimen antecedente, dando continuidad a los ejes fundamentales establecidos por su predecesor: a) impulso de modelos de planeación estratégica; b) énfasis en la evaluación de procesos y resultados; c) operación de programas de apoyo al financiamiento, como instrumentos para impulsar la transformación de la educación superior pública (Rodríguez, 2002), y enfatiza como retos educativos del sexenio los de “equidad, calidad y pertinencia” de la educación y establece, entre otros, el compromiso de desarrollar programas para mejorar los ingresos de maestros e investigadores en función de su rendimiento profesional, y de duplicar el número de profesores con posgrado para el año 2000.

En el documento titulado “*Avances de la universidad pública en México*”, del Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines (CUPIA), se establecen algunas de las directrices y orientaciones del PDE, entre los que destacan: la creación de un sistema nacional de

acreditación; institucionalización de referencias mínimas de calidad para el funcionamiento de las universidades; establecimiento de nuevos fundamentos para los procesos regulares de asignación presupuestaria y para los de asignación de los fondos extraordinarios para proyectos especiales; definición del status quo de la carrera académica del personal docente y de investigación” (ANUIES, 1994).

En efecto, este gobierno propuso que en la carrera continua en la búsqueda del mejoramiento, las propias instituciones asumieran un papel más activo y formalizaran a la evaluación como una actividad de rutina, respecto a los procesos de ingreso y egreso de estudiantes, de incorporación y seguimiento de nuevos docentes, y de solvencia académica de sus propios programas; también propuso la necesidad de profundizar la relación evaluación-calidad-estímulo, mediante la intención declarada de crear y/o consolidar los llamados fondos compartidos y etiquetados para solventar nuevas demandas; aquí observamos nuevamente la coincidencia entre la voluntad gubernamental expresa de fortalecer los procesos de evaluación, y las propuestas hechas por la ANUIES en febrero de 1995, a propósito de la redefinición sexenal de las políticas sectoriales.

En ellas, la ANUIES recomendó que para fomentar una cada vez mayor calidad y pertinencia social de la educación, se precisaba establecer un Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, que permitiera lograr y garantizar públicamente la calidad de las instituciones, de los programas educativos y de los títulos y grados, así como sentar las bases para el desarrollo progresivo de una mejor interacción entre los procesos de evaluación y acreditación, para lo cual se requeriría *“de la definición de marcos de referencia, criterios y condiciones para la calidad institucional”*. En este sentido el documento subrayó un problema medular: la carencia de consensos, ni siquiera al interior de las unidades académicas básicas, acerca de lo que debe entenderse por *“calidad”* en el campo educativo. De hecho, en lugar de proceder a la definición inicial de esos necesarios *“marcos de referencia”*, se entró de lleno a la fijación de estándares de desempeño *per se*, principalmente cuantitativos y al margen de los actores (productores y consumidores), del contexto y de los procesos educacionales (Hernández Yáñez, s/a).

Dada la crisis económica de 1994, el alcance de los objetivos y metas establecidos en el programa gubernamental se vio restringido por las limitaciones financieras, de tal suerte que desde el inicio de la administración, se establecieron las prioridades que modelarían el sentido del cambio en las siguientes direcciones: reforzamiento del programa de becas de superación del personal académico de las instituciones de enseñanza superior (principalmente las del interior del país); reforzamiento del subsistema tecnológico superior; consolidación de los sistemas de evaluación y financiamiento diferenciado del conjunto de universidades públicas y, finalmente, apertura (liberalización) a la inversión privada en el campo de la educación universitaria.

El primero de estos programas implicó la creación, sustituyendo al SUPERA, en 1996, del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) que establece como condición de elegibilidad, la realización de autoevaluaciones y de programas institucionales de desarrollo, a partir de los cuales, las entidades participantes definen necesidades específicas para el desarrollo de su planta académica, que son atendidas mediante la provisión de becas para que los profesores obtengan posgrados en programas académicos de excelencia (Rodríguez, 2004).

Desde su formulación, se planteó como un programa de mediano plazo (12 años) que impulsaría la consolidación de cuerpos académicos de alto nivel, mediante becas de posgrado y otros apoyos para profesores de carrera, y a través de la generación de nuevas plazas de tiempo completo para docentes con posgrado. Los apoyos se otorgan a través de convenios específicos entre la SESIC y las IES y consisten, en orden de prioridad, en becas para realizar estudios de alta calidad, recursos y apoyos individuales para el desarrollo de trabajos académicos, y fondos para impulsar la participación en proyectos de vinculación con cuerpos académicos de instituciones de alta calidad en México y el extranjero, funcionando como un poderoso incentivo para la comunidad académica, pues además se ha ido generando un cierto prestigio entre quienes participan (perfil PROMEP) en el mismo.

Bajo el marco del PROMEP, se pretende mejorar la calidad de la educación superior en México, y se propone la creación de Cuerpos Académicos que reúnan a varios profesores de una misma línea de investigación, y busquen obtener productos académicos en conjunto. De manera que, además de constituirse como estímulos, dichos programas y los Cuerpos Académicos, están dirigidos a fortalecer las instituciones; por lo que también constituyen un incentivo para éstas últimas.

Según la SEP, la importancia de los Cuerpos Académicos radica en que son la fuerza motriz del desarrollo institucional, forman recursos humanos de profesional asociado, licenciatura y posgrado; garantizan el cumplimiento de los objetivos institucionales; autorregulan el funcionamiento institucional; propician ambientes académicos de gran riqueza intelectual; y finalmente, prestigian a la institución (SEP, 2004, citado en Heras G., 2005).

En cuanto a los Programas de Estímulo, desde 1997 la normativa que los regula comenzó a incorporar los reglamentos de las universidades públicas estatales y, en contrapartida, el gobierno ha promovido que éstas emitan lineamientos para unificar los criterios básicos de aplicación del programa (duración de los estímulos, reglas de evaluación y criterios de asignación), así como el perfil de los académicos beneficiados conforme con los lineamientos del PROMEP. Para el 2002, se estimaba en 20 mil el número de profesores (75% de tiempo completo) en universidades públicas del país que se beneficiaron con estos programas (Rodríguez, 2002).

La definición del Perfil deseable se combinó entonces con otras políticas ya en marcha - Programa de estímulos al desempeño docente (ESDEPED), Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), Sistema nacional de investigadores (SNI)-, para reforzarse mutuamente. Como resultado tangible, en un estudio realizado en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (De Vries, et.al., 2008), se concluye que ello llevó a que se colocara una suma importante de dinero para un grupo pequeño de profesores, en la forma de salarios y estímulos, mientras que el 70% de los profesores quedaron excluidos de las políticas, lo cual no difiere de la experiencia en otras IES.

Como consecuencia de lo anterior, se duda de la pertinencia de los instrumentos generados para evaluar la calidad, por lo que es difícil considerar que se ha logrado impulsar, cierto grado de homogeneidad en la interiorización de los nuevos hábitos y patrones culturales que, se supuso, serían la consecuencia natural de generalizar los procesos de evaluación en el sistema público de educación superior, y se considera necesario un mayor seguimiento de los procesos y su vinculación con los resultados logrados, para mejorar la comprensión de la complejidad implicada en el logro de las metas trazadas (Grediaga, 1998).

De hecho, la mayoría de las experiencias recientes en materia de evaluación (trátase de la evaluación del sistema promovida por SEP, de la evaluación de programas de posgrado emprendida por el CONACyT, de las autoevaluaciones institucionales, de la evaluación diagnóstica a cargo de los CIIES, de la evaluación del desempeño académico y docente hecha por las IES o de la evaluación de las competencias de los estudiantes y egresados realizada por el CENEVAL), en su momento fueron impugnadas en virtud de su carácter terminal, parcial y poco participativo; y los resultados obtenidos a partir de estos procesos, que hasta ahora han servido para sancionar el acceso o no a recursos etiquetados, difícilmente han encontrado una traducción puntual en la definición de rutas críticas que permitan avanzar efectiva y visiblemente en la dirección del mejoramiento de la calidad educacional (Hernández Yáñez, s/a).

Particularmente, respecto a los programas de becas y estímulos implementados en el periodo 1989-2000, Rondero (2005) sostiene que si bien la UAM funcionó como una especie de laboratorio, pues en ella se probaron inicialmente las estrategias y programas basados en la articulación entre evaluación, financiamiento y cambio institucional, dichos programas se presentaron como una buena oportunidad para justificar lo conveniente de operar bajo nuevas normas, tecnologías y procedimientos asentados en la competencia y en la libertad individual, arrojando un doble proceso de adaptación/construcción por parte de los académicos.

Con ello, han logrado compatibilizar sus propias estrategias para desarrollar una carrera en la institución, con las condiciones cambiantes que el funcionamiento de la misma supone en distintos momentos, proceso, enfatiza, no exento de conflictos y resistencias, y que tampoco obedece a la lógica de poder “desde arriba”, sino más bien a la operación de relaciones de poder que responden a las contingencias del momento, dando lugar a la edificación de prácticas nunca totalmente consistentes para la regulación del trabajo académico.

Acosta Silva (2000) y De Vries (2001), coinciden en que la nueva actitud del gobierno mexicano hacia la educación superior en este periodo, se expresó con la introducción de varias políticas en materia de evaluación y financiamiento, cuyo balance es una creciente centralización en la figura del rector, en decisiones estratégicas para la vida universitaria; que este nuevo esquema de coordinación se ha basado en la diferenciación creciente de las esferas, funciones y actores del desempeño institucional, en donde en la esfera académica, la diferenciación asociada a los procesos de deshomologación tabular, ha creado una clara estratificación de los cuerpos académicos, en el que élites y oligarquías académicas ocupan la cúspide de la pirámide, mientras que la mayor parte del personal académico, subsiste con pocas posibilidades de acceder a los estímulos ofrecidos para el mejoramiento académico.

Coincidimos con De Vries (2001), al sostener que se ha desarrollado una adaptación incremental del trabajo académico individual, a las formas de evaluación, con efectos negativos para la autonomía profesional y para procesos básicos como la docencia; la implementación “desde arriba” no ha dado mejores resultados, y a través de estímulos y revisiones periódicas, se logró que el académico cumpliera con lo que establece su contrato colectivo, pero no que hiciera cosas distintas, lo cual sería una genuina modernización.

Asimismo, afirma que dichas políticas no contribuyeron al fortalecimiento de las comunidades académicas; la docencia es la función principal en las IES, pero al mismo tiempo es la actividad menos valorada y atractiva; la administración se ofrece como el camino más fácil para la

carrera laboral; a raíz de las demandas externas existe menos espacio para las unidades de desarrollar actividades en función de su disciplina, o de combinar la docencia con la investigación; la respuesta de los académicos, como actores que se organizan alrededor de las nuevas políticas ha sido casi nula; la formación de grupos académicos no parece figurar en la agenda de políticas; las evaluaciones revisan los productos, pero no los procesos de enseñanza aprendizaje, y el problema no consiste en las formas de evaluación o el puntaje asignado en los formatos, sino en los cambios en el ejercicio del poder.

3).- La continuidad en Fox y Calderón:

Derivados de las promesas de campaña del presidente Fox, de las líneas estratégicas de desarrollo propuestas por la ANUIES en la Visión 2020 para el SES, y de los propios planteamientos de SESIC, en esta administración se fortalecieron y ampliaron una serie de mecanismos en el campo de las políticas de educación superior.

La propuesta de la ANUIES (2000), se dió a conocer en el contexto de un amplio debate internacional sobre el tipo de universidad que se requiere para enfrentar los retos del siglo XXI, y contiene una propuesta de largo plazo fundada en el diagnóstico de la problemática vigente en el SES, así como en una visión amplia sobre las posibilidades de orientar el desarrollo de la educación superior, para lograr una mejor articulación entre los retos tecnológicos y sociales del país, y las capacidades y potencialidades de las IES.

Dicha visión propone que para el 2020, con el compromiso efectivo del gobierno federal, de los gobiernos de las 32 entidades federativas y sus municipios, de los poderes legislativos y de la sociedad civil en su conjunto, las Instituciones de Educación Superior de México integrarán un vigoroso Sistema de Educación Superior, que forma profesionales e investigadores de alto nivel, genera y aplica conocimientos, extiende y preserva la cultura, haciéndolo con calidad, pertinencia, equidad y cantidad equiparables con los estándares internacionales. Sin embargo, habría que cuestionarnos qué tanto los recursos materiales y humanos que conforman dicho sistema, están en condiciones reales de responder a los buenos deseos de este discurso.

La estrategia de cambio de la ANUIES, que tiene como principio orientador fundamental la búsqueda del mejoramiento integral y el aseguramiento de la calidad del SES, comprende 14 programas o propuestas de acciones, que se agrupan en tres niveles –IES, SES y Estado-.

Destacan, por su importancia y alcances, el modelo de financiamiento basado en criterios de desempeño, proyecto a cargo de ANUIES, el programa nacional de becas y financiamiento y la iniciativa de programas de fortalecimiento institucional.

Acorde a ello, en el Programa Nacional de Educación Superior 2001-2006, la educación es considerada, al igual que en los precedentes, como uno de los factores esenciales para el desarrollo de México, se considera como un medio estratégico para acrecentar el capital humano y social de la nación y señala que los principales problemas de la educación superior están concentrados en tres ámbitos: 1) acceso, equidad y cobertura; 2) calidad, y 3) integración, coordinación y gestión.

En el marco de la XV Reunión Ordinaria del Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines (CUPIA), en mayo de 2000, se aprobó en lo general el modelo para el financiamiento de las universidades públicas en el que la ANUIES trabajó desde 1998. Conforme a éste, el

financiamiento a cada uno de los programas docentes de las IES, se deriva de la aplicación de fórmulas donde la unidad básica es el estudiante y se complementan con otros criterios de calidad, como el perfil de la planta académica de tiempo completo.

Para la función de investigación se proponen otros indicadores, relacionados con el potencial efectivo de cada institución para el desarrollo de la misma y su capacidad probada. La intención es que el modelo sea aplicado gradualmente para estimular el mejoramiento de la eficiencia y la calidad de las IES. En la misma reunión el CUPIA acordó iniciar las gestiones ante la SEP para la adopción del modelo por parte del gobierno federal. Consecuentemente, en el PNE 2001-2006 se incluyó la meta de operar, a partir de 2004, un nuevo modelo de subsidio para las instituciones públicas de educación superior (Rodríguez, 2002).

En cuanto al desempeño de los docentes, plantea como retos lograr que los profesores cuenten con una formación académica y pedagógica adecuada, y ampliar y fortalecer los cuerpos académicos en los diferentes niveles de las instituciones de educación superior, haciendo especial referencia a la necesaria revisión de los esquemas salariales de los académicos, y a su efectiva utilización para la mejora de la calidad de la docencia, la investigación y la difusión.

Los programas dirigidos al personal de tiempo completo y al mejoramiento de la infraestructura continuaron vigentes en dicha administración, sin embargo uno de los cambios importantes es que el conjunto de programas quedó vinculado con una línea de acción: la planeación institucional, articulada en el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), cuyo propósito es que los proyectos presentados en dicho programa, fuesen elaborados por medio de un proceso participativo de planeación estratégica en el nivel de las instituciones, reconociendo su perfil y misión, pero sobretodo que quedaran plasmadas las metas que se alcanzarían al final del 2006, los indicadores correspondientes que permitieran valorar los resultados, así como los recursos financieros para operar.

En efecto, la expectativa de contar en cada una de las instituciones de educación superior con un PIFI fue, probablemente, el lineamiento eje de la propuesta de transformación del sistema de educación superior en esta administración. La iniciativa establece una continuidad con los planes institucionales de desarrollo de los años noventa pero, a la vez, introduce la innovación de buscar integrar, efectivamente, los procesos de planeación académica de las instituciones con los de gestión de recursos a través de fondos concursables.

Se propone que los PIFI recojan las necesidades de desarrollo de cada dependencia de educación superior (DES) de las instituciones, y cuenten con las siguientes características: que se deriven de un proceso participativo de planeación estratégica que considere las necesidades de desarrollo nacional, estatal y regional; definan la visión al 2006 de cada una de las DES; identifiquen la situación actual y los retos institucionales; establezcan indicadores y metas a 2003 y 2006; propicien la mejora del perfil y el fortalecimiento de los cuerpos académicos; atiendan la pertinencia cultural y regional de la oferta; y fortalezcan la capacidad institucional para la planeación estratégica, gestión, vinculación, información, evaluación y rendición de cuentas a la sociedad.

En el marco de cada PIFI, se establece el conjunto de proyectos de desarrollo y consolidación de capacidades académicas e institucionales, que atienda las propuestas de las DES y sus cuerpos académicos.

En el PNE del gobierno federal, se propone como línea de acción gubernamental establecer un esquema mediante el cual, se otorguen recursos extraordinarios a las instituciones públicas de educación superior para la realización de los programas integrales de fortalecimiento institucional, que hayan sido evaluados favorablemente por comités de expertos que se integren para tal efecto, línea que describe el puente que se busca establecer entre la propuesta de desarrollo académico de las IES, y la de financiamiento complementario del gobierno. Con respecto al posgrado, se propone la creación del Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado (PIFOP), iniciativa que el CONACyT comenzó a impulsar en 2001 mediante la reforma del padrón, y a través de la más reciente convocatoria para la adscripción de los posgrados de las IES, conforme con el nuevo esquema de clasificación propuesto por el Consejo (Rodríguez, 2002).

Aunque el personal académico no figuraba de manera explícita en los objetivos generales del PIFI, se reconocía como el factor crucial de la estrategia de planeación institucional, por lo que se indicaba la necesidad de incorporar en él, las propuestas de la institución para mejorar la habilitación de su personal académico y para desarrollar y consolidar los cuerpos académicos (CA) de las DES (dependencias de educación superior), con lo que se establece nuevamente compromisos cuantificables entre el gobierno federal y la IES públicas (Canales y Gilio, 2008: 25).

Una vertiente complementaria de la estrategia de impulso a la calidad, mediante el financiamiento de proyectos estratégicos y la inducción de mecanismos de innovación, es la política de evaluación y acreditación conducida por la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC), en coordinación con la ANUIES, con el propósito de estimular la acreditación de los programas académicos como forma de demostración del grado de calidad alcanzado.

Por su parte, el Programa Sectorial para la Educación 2007-2012, reitera el acceso, equidad, calidad y pertinencia, a las propuestas para educación superior las cuales son, todas ellas, marcadamente continuistas de las políticas perfiladas desde el inicio de los noventa. Se reiteran propósitos de mejora a partir de la operación de programas como el Programa Nacional de Mejoramiento del Profesorado de Educación Superior (Promep), los programas integrales de fortalecimiento institucional (PIFI), los fondos a concurso para equipamiento e infraestructura, y los proyectos para ampliación de la cobertura, incluyendo las opciones de uso óptimo de capacidad instalada y educación a distancia.

La existencia de rezagos en el área educativa, es reconocida en el diagnóstico preliminar que presenta el plan al proponer la transformación del sistema educativo mexicano. Se refiere, por ejemplo, al déficit de una educación de calidad, a problemas de infraestructura, a la prestación deficiente de servicios a la población indígena, así como al interés centrado en atender los asuntos administrativos del proceso educativo. Sin embargo, en lo general, son pocos los objetivos en los cuales el PND aporta elementos claros para la solución de dicha problemática. Aunque pocas estrategias mostraron impactos y resultados concretos, se mantiene el interés de dar continuidad a programas de éxito relativo de la pasada administración.

Si bien el PND formula la meta de alcanzar, al final del sexenio, una cuota de cobertura superior al 30% del grupo de edad relevante, omite relacionar esta meta con una de sus variables fundamentales: además de ser un problema de infraestructura y recursos, la ampliación de la oferta requiere ampliar y renovar la planta académica, es decir, el

crecimiento de la cobertura si no va acompañado de una política decidida de contratación y habilitación de profesores universitarios, corre altos riesgos de no corresponder a los requerimientos de calidad.

También se reitera la necesidad de mejorar la planeación y coordinación del sistema en su conjunto. Aún está pendiente y se discute la decisión sobre si crear un nuevo Consejo Nacional para la Planeación y Coordinación de la Educación Superior, o bien reactivar el sistema de planeación instituido desde 1978 y que ha mostrado síntomas de agotamiento. A reserva de discutir los pros y contras de la iniciativa apenas perfilada, cabe notar que sus posibilidades de operación efectiva, como también la posibilidad de concretar un sistema unificado de evaluación y acreditación de programas e instituciones, dependen en buena medida de la opción de reformar la vigente Ley para la Coordinación de la Educación Superior (1978), o bien de aprobar una nueva ley de educación superior. Ambas posibilidades se han explorado en el Congreso, pero las iniciativas respectivas no han progresado en el trámite legislativo (Rodríguez, 2002).

Al inicio del gobierno del presidente Felipe Calderón Hinojosa, se dio a conocer que la prioridad de esta administración educativa sería el combate al rezago, entendiendo sobre todo el de los adultos sin instrucción básica completa. Con el correr de los meses el lugar de esa prioridad ha sido ocupado, con fluctuaciones, por la tecnología educativa, la reestructura de la enseñanza media superior, la vinculación educación-trabajo, los programas de becas o más recientemente la seguridad de las escuelas. Es preciso que el programa sectorial en proceso de definición haga explícita cuál es, entre el cúmulo de proyectos y acciones que se sugieren, la prioridad central y las metas a alcanzar al respecto.

Observamos así dos grandes constantes a partir del PME: la vinculación de la evaluación con la calidad educativa, y considerar que ésta se refleja en los productos de la evaluación del desempeño individual de los académicos.

Hoy por hoy, reproducida a partir de aquél, la cultura de la evaluación ha permeado las distintas actividades del sistema de educación público superior en el país, a partir de programas de estímulo académico, de evaluación institucional y la acreditación de programas; y con ella los programas de estímulo económico se han ido consolidando, a partir de su implementación, con distintos tonos y modalidades, en las IES públicas a nivel nacional.

Finalmente, nos sumamos a la propuesta de discutir si dado el carácter que asumieron desde su inicio estos programas, es adecuado llamarlos políticas públicas (Heras, 2005), ya que el diseño de una política pública implica la participación de los sujetos a los que esta afectará o beneficiará, e incluso su esquema, proviene de una demanda social más o menos abierta de algún grupo social o comunidad organizada. En estricto sentido una política pública (*public policy*) no es tal, en tanto se decide, se instrumenta y se aplica desde la esfera de la política estatal; o sea desde una de las partes involucradas. La pregunta sería hasta qué punto se les puede considerar como políticas públicas.

En todo caso, han sido solo políticas, dado que en su elaboración los actores afectados o beneficiados no fueron tomados en cuenta para su elaboración, al menos de forma directa y abierta. Se sabe positivamente que ese fue el caso del SNI (Gil Antón, 1999 citado en Heras, 2005), pero no se conoce la participación de los académicos en el diseño de los otros programas. Ese sería tal vez el reto de los dirigentes gubernamentales encargados de la

educación superior en México: diseñar una política pública que diera respuesta a las necesidades de la comunidad académica del país.

En suma, todas estas transformaciones no ocurrieron en el vacío histórico, sino fueron combinaciones específicas de procesos de profunda significación en las relaciones entre el Estado y las universidades, pero también resultado de la acumulación de variadas tensiones institucionales que se desarrollaron en el periodo de la expansión no regulada del sistema, y de la masificación de algunas instituciones de educación superior del país (Acosta, 2000), por lo que la desinstitucionalización del basamento tradicional de las relaciones entre el Estado y la Universidad, se presentó como ineludible a partir del PME.

De tal suerte, la reinstitucionalización de nuevos criterios para regir dicha relación, y obtener así los beneficios que representaba para las IES el disciplinarse ante las nuevas reglas del juego se convirtió, con diferentes tonos y acentos, en prioritario para éstas, desarrollando para ello un isomorfismo ambiental estratégico, por medio de interdependencias técnicas e intercambios.

La expresión secuencial de los cambios “macro” o gubernamentales, y los cambios “micro” observados en los distintos establecimientos universitarios, reflejaron la nueva actitud del gobierno hacia las IES, con el condicionamiento de recursos financieros a los resultados de la evaluación iniciada en los años noventa, y evidenció el cambio de las posiciones de los distintos actores que confluyen en el sistema educativo superior, de los temas y soluciones, pero sobre todo, modificaron las lógicas en el desempeño del poder de las instituciones, las cuales fueron presentando una adaptación incremental a las políticas federales.

Finalmente y en el mismo sentido, observamos una nueva concepción en los referentes normativos para la regulación del trabajo académico, al desarrollarse un creciente control central que fijó a la evaluación como el criterio rector de los procesos de deshomologación salarial, y del desempeño laboral de los académicos para tal fin, en donde se observa que si bien han adaptado su comportamiento a dicho criterio (se trata de ingresos complementarios a un mermado salario), esto no significa que la comunidad académica en su totalidad dé por hecho la cultura de la evaluación, y sea inexistente el interés por ponerla en tela de juicio de tal suerte que permanezca institucionalizada; veamos algunas aportaciones al respecto.

B).- Las experiencias institucionales:

Como hemos observado, la evaluación ha devenido como el eje transversal de todas las actividades institucionales en el proceso de transformación del SES en México, y con ella los distintos programas de reconocimiento y estímulo, su proceso de implementación y efectos han sido objeto de estudio en distintas instituciones de educación superior, generando una rica gama de aportaciones a partir de trabajos empíricos, analíticos y reflexivos⁷, desde diferentes posiciones, métodos y perspectivas, privilegiando como dimensión de interés analítico la relación Estado-universidad, autoridades-personal académico, disciplinas-resultados.

⁷ En los estudios analíticos, el examen de documentos constituyen la fuente esencial de los datos; en los estudios reflexivos predomina el punto vista personal del autor, sin una amplia revisión de literatura especializada.

En este sentido, el interés del presente apartado es recuperar los resultados de las distintas experiencias institucionales en este rubro, cómo han respondido ante los nuevos referentes para la gestión, administración y contenido del desempeño del trabajo académico, cuáles son los elementos de la complejidad que enfatizan, y así ubicar los consensos y/o disensos en torno a los posibles efectos de estos programas en el desempeño del trabajo académico.

En el marco de los estudios empíricos revisados, ubicamos el trabajo de Dvries Wietse (2001) Acosta Silva (2000), Comas Rodríguez (2003), Rondero López (2005) Díaz Barriga (1998), Ibarra Colado (1998) Rueda Beltrán y Elizalde Lora (2008), Grediaga Kuri (1998, 1999), Galaz Fontés (2003), Magaña Echeverría M. Alicia, et.al. (2006), Arenas Basurto (1998), con distinciones en la dimensión que guía su análisis.

Como estudios de tipo analítico abordamos los trabajos de Aboites Aguilar (2001), Rollin Kent (1997), Roberto Rodriguez (2002, 2005), Canales y Gilio (2008)

Los trabajos de Patricia Aquino (2001) y Herminio Núñez, et.al (2005) son considerados como estudios de carácter reflexivo.

1).- Investigaciones de carácter empírico:

El estudio sobre las transformaciones en la relación Estado – Universidad a partir de la década de los ochenta, es la dimensión privilegiada por los estudios empíricos de Ibarra Colado E. (1998) Acosta Silva (2000), De Vries Wietse (2001), Rondero López (2005), en los que las experiencias institucionales específicas analizadas, permiten observar dichas transformaciones como combinaciones de procesos de profunda significación, y como resultado de la acumulación de variadas tensiones institucionales que se desarrollaron en el periodo de la expansión no regulada del sistema.

Coinciden en ubicar a los distintos programas federales dirigidos a las instituciones de educación superior pública, derivados de la política de modernización educativa, como el proceso que promovió la deshomologación salarial para los académicos con base en incentivos económicos a los productos del trabajo, con afectaciones institucionales, laborales, culturales distintas en el desarrollo del trabajo académico.

De acuerdo al estudio hecho en las universidades de Puebla, Tlaxcala y la UDLA (De Vries, 2001), el resultado más importante de las políticas educativas en los noventa fue que cambiaron las posiciones de los actores dentro del campo político, cambiaron los problemas o tópicos, cambiaron las soluciones y sobre todo, modificaron las lógicas del poder de las instituciones, ya que la situación prevaleciente en el sistema de educación superior evidenciaba la crisis del modo político y el débil desarrollo del modo colegiado, por lo que la introducción de las políticas públicas se dio con una relativa facilidad, incorporando nuevos valores relativos a los modos burocráticos y empresariales, que operaron entremezclados con aquéllos dos (generando modos híbridos).

Lo anterior, no significa que el cambio en la correlación de fuerzas haya sido resultado de una redefinición de jerarquías formales, sino más bien fue por la caducidad de reglas de carácter burocrático que definieron la política laboral, por la introducción de nuevos procedimientos que permiten que las autoridades evalúen a los académicos o inciden en las formas de

organización de las unidades, y por la introducción de fondos libres en manos de la administración central.

La experiencia reportada en las universidades de Guadalajara, Puebla y Sonora (Acosta, 2000), permite afirmar que la esfera política y de gobierno se constituyó como la decisiva para instrumentar las reformas y ajustes en estas instituciones, en las que se produjeron diversos arreglos para la conciliación de intereses internos y externos gestándose un nuevo perfil de producción de liderazgos internos; se formaron élites y oligarquías académicas como resultado de las nuevas estructuras y sistemas de estímulos institucionales y, en la esfera de la organización, la búsqueda de flexibilidad ante las demandas del entorno y la descentralización de algunas decisiones y recursos, parecen constituir el eje de las transformaciones observadas.

Rondero (2005), afirma que al identificar a los agentes que constituyen los campos de fuerzas, la racionalidad que los conduce y la posición que tienen en los juegos de poder, se puede reconocer que los enlazamientos de estrategias/programas/metas y normas/tecnologías procedimientos, son efectos de la acción colectiva, de la negociación y capacidad de los agentes a adaptarse y/o influir en la construcción de nuevas condiciones.

Para ello, y tomando como referente las formas de evaluación y regulación del trabajo académico del subsistema de educación superior pública en general, y del de la UAM en particular, propone su análisis a partir de las siguientes dimensiones: aspectos laborales, organizacionales y simbólicos, que adquieren especificidad a partir del referente disciplinar y desarrolla, a detalle, los elementos que conforman el aparato institucional de modernización y evaluación, conforme a la construcción de una periodización ordenada de los cambios observados.

Señala que si bien la UNAM fue el modelo institucional a seguir en la conformación de las nuevas universidades públicas en los años cincuenta y sesenta y que, a través de una especie de isomorfismo mimético, funge como referente organizativo, simbólico y de regulación del trabajo académico, la UAM desde su origen se aleja de él.

En ella el modo de regulación del trabajo académico, basado en la deshomologación salarial mediante procesos de evaluación a concurso, fue institucionalizándose paulatinamente, ya que a partir de la confluencia de diversas rutas y ritmos, los académicos de esta institución evidenciaron su gran capacidad de adaptación a los perfiles académicos delineados por este modo de regulación –incrementos en la productividad, obtención de grados académicos más altos, etc.–, y afirma que dicha institucionalización así como sus crisis y rupturas, fueron el resultado de la acción de los agentes que conforman el campo de fuerzas en el que se negocian proyectos distintos para la universidad, cuyo carácter contingente muestra que las rutas que siguen las prácticas sociales, nunca se ajustan a los planes y programas previamente diseñados.

Para Ibarra (1998, 1999), a partir de 1989-1990 el régimen gubernamental desplazó el énfasis de la planeación hacia la evaluación, y con ello, de la regulación del proceso hacia la verificación de los productos, por lo que la modernización de la universidad se ha constituido como un proceso de ruptura, cuya transformación se expresa en la modificación radical de las relaciones que la universidad mantiene con la sociedad y el Estado y en su operación, bajo una lógica gobernada por números, así como en la incorporación de nuevos discursos basados en la explotación de símbolos, como la calidad y la excelencia.

Considera que una de las consecuencias más importantes de este nuevo modo de racionalidad, se encuentra en los profundos efectos que provoca al reconstituir las identidades de las instituciones y de los sujetos.

En el análisis que presenta de la evaluación del trabajo académico, señala que la Universidad Autónoma Metropolitana, fue en donde se implantó el primero de una serie de programas que trastocaron, la composición del trabajo académico y las identidades de quienes lo realizaron, y sus resultados arrojaron que los académicos de la UAM lograron reacomodarse rápidamente a este mecanismo de diferenciación (Ibarra, 1998, 2000).

A su juicio, la evaluación, ha conducido más a una cultura institucional de simulación en la universidades que a la elevación de la calidad y el cambio institucional, bajo el auspicio de una autonomía regulada, marcada por la contabilidad, en donde los programas han funcionado como dispositivos de fragmentación del cuerpo académico, imposibilitándolo a una resistencia significativa y fomentando comportamientos individualistas reforzados con la zanahoria del utilitarismo, y propiciando una competencia sin mediaciones.

Por otro lado, y conforme a la línea de estructuración propuesta para el presente apartado de este capítulo, observamos que si bien, se desarrollaron estudios que dieron cuenta de los diversos factores que confluyeron en las transformaciones de las relaciones entre el Estado y la universidad, también se han generado cada vez más investigaciones que abordan la discusión de cómo se ha estado implementado la evaluación en diversos ámbitos institucionales, y cuáles han sido sus efectos en el desarrollo del trabajo académico y en las funciones sustantivas institucionales.

De tal suerte, entre los estudios empíricos que enfatizan la dimensión analítica autoridades-personal académico, ubicamos los trabajos desarrollados por Díaz Barriga (1998), Grediaga Kuri (1998, 1999), Arenas Basurto (1998), Comas Rodríguez (2003), Galaz Fontés (2003).

Al presentar una perspectiva de cómo visualizan los académicos de la UNAM, el PREPAC-PRIDE⁸ en cuanto a la valoración de su trabajo, y sobre el conocimiento que tienen de los criterios de operación que subyacen en estos programas, Díaz (1998) ubica la evaluación como una práctica gestada en el seno de los intereses políticos, de control y de gestión y por ello son los que predominan en su ejecución, ya que en la evaluación de profesores existen dos finalidades opuestas: clasificar a los docentes o desarrollar procesos de mejoramiento de su desempeño.

A su juicio, los mecanismos de evaluación sumativos, buscan clasificar a los docentes, lo cual no coadyuva a mejorar el trabajo pedagógico porque no está pensado para realizar una tarea de retroalimentación, sino compararlo frente a un patrón de desempeño, mientras las formas de evaluación con carácter formativo sí observan el proceso, la retroalimentación y los resultados.

Considera que es necesario aceptar que existe una dificultad estructural para evaluar la docencia, puesto que esta actividad produce bienes simbólicos, de carácter dinámico,

⁸ El programa de estímulos a la productividad y rendimiento académico 1990-1993 (PREPAC), es sustituido en junio de 1993 por el programa de primas al desempeño del personal académico de tiempo completo (PRIDE).

cualitativo, procesual y de múltiples integraciones, que no se materializan en algo inmediato y sus incapturables resultados, constituyen una perspectiva ignorada por los sistemas de evaluación.

Como resultado de las entrevistas realizadas por el autor, los académicos de la UNAM adjudican a cuatro tipos de causas la puesta en práctica de dichos programas: política, laboral, histórica e institucional, pero no perciben el papel que han jugado algunos organismos internacionales (Banco Mundial, CEPAL – UNESCO). Consideran que el programa ha establecido una lógica de competencia que favorece el individualismo en detrimento del trabajo colectivo; los estímulos son percibidos como sanciones premio-castigo, lejos de ser considerados como un elemento de evaluación.

La relación del programa con incentivos económicos, se considera que pervierte el sentido mismo del programa: no importa tanto la calidad o el sentido de lo que se hace, lo importante es obtener puntos y calificar en el programa. Los docentes se perciben en desventaja frente a los investigadores ante los criterios de evaluación, y se observa una serie de tensiones para “dosificar” la generación de productos, como las publicaciones, conferencias, etc., en ambas categorías y ubican el trabajo realizado por las comisiones evaluadores, como subjetivo.

En su estudio, Díaz Barriga concluye que la evaluación que se realiza en los programas de pago al mérito, tiende a desvirtuarse por estar vinculada con los resultados y no con los procesos, y ha generado resentimientos, rivalidades e incluso falseamiento de información.

Ubicados en la lógica de que la variabilidad interinstitucional de la instrumentación de los procedimientos de evaluación, en la asignación de las llamadas becas y estímulos es muy grande, a juicio de Grediaga (1999,2001), un aspecto general que habría que revisar sistemáticamente, son los posibles efectos no esperados de los mecanismos de contratación y el sistema de recompensas vigentes sobre la organización de la vida académica, la estabilidad laboral, la calidad y la productividad de los resultados de los académicos.

Si bien existe cierta variación de criterios y parámetros entre los distintos programas de la política pública de evaluación de los académicos, lo que efectivamente no ha sido igual, aún cuando los indicadores y criterios pudieran considerarse unificados, han sido las formas de instrumentación de los mecanismos de evaluación empleados en las IES para asignar los recursos adicionales al subsidio; dichas medidas han sufrido importantes traducciones y adaptaciones en el nivel de los establecimientos, que han dado lugar a importantes variaciones en los criterios, mecanismos efectivamente aplicados y participación de los académicos en las organizaciones que conforman el SES público.

Uno de los problemas centrales de los mecanismos planteados de evaluación periódica del desempeño de los académicos (En alguna medida el SNI, pero especialmente las becas y estímulos), es que, con algunas excepciones (profesores eméritos o distinguidos), no se considera en ellos el conjunto de la trayectoria a lo largo de la vida académica, sino se supone que debe existir, con independencia de la etapa productiva en la que se encuentren los individuos, resultados similares en función de los indicadores de perfil y producción estimados.

Durante la última década, por lo menos para el estrato de mayores ingresos dentro de la profesión, los recursos derivados de la evaluación, más que complementarios y formas de

diferenciación, premio y reconocimiento a las labores extraordinarias, se han convertido en parte de los ingresos ordinarios con los que se enfrenta al deterioro del valor adquisitivo del salario contractual; sin ellos se pone en riesgo la reproducción del nivel de vida de una parte creciente de los académicos, a pesar de la activación de mecanismos, como el PROMEP, FOMES, los múltiples programas de apoyo a la permanencia del personal académico (becas y estímulos), la administración por parte del CONACyT de la formación de los nuevos recursos humanos del país y la entrega por concurso de recursos para el desarrollo de proyectos de investigación, así como del SIN.

Los mecanismos empleados hasta ahora no han incorporado, como dimensión necesaria y fundamental para el desarrollo de la educación superior, medidas que propicien una reproducción regulada de la planta académica actual y que fortalezcan la calidad formativa de las subsecuentes.

El cambio en los criterios y mecanismos de asignación de recursos públicos, tanto a las organizaciones, como a los académicos, no ha llevado a una disminución de la injerencia externa en la vida universitaria, sino a su transformación en una mayor regulación o supervisión indirecta por parte de un creciente número de agentes tanto del gobierno — Contraloría, SHCP, SEP-SESIC o SEIT, CONACyT, etc.—, como financieros —organismos y fundaciones nacionales o internacionales, los sectores productivo o sociales directamente interesados—, y como en las distintas instituciones del sistema se utilizan distintos procedimientos, tanto las exigencias para obtener las recompensas, como los montos a los cuales se puede aspirar en caso de evaluación positiva son muy distintas, es difícil considerar que se ha logrado impulsar, cierto grado de homogeneidad en la interiorización de los nuevos hábitos y patrones culturales que, se supuso serían la consecuencia natural de generalizar los procesos de evaluación en el sistema público de educación superior.

Por ello concluye, es necesario un mayor seguimiento de los procesos y su vinculación con los resultados logrados, para mejorar la comprensión de la complejidad implicada en el logro de las metas trazadas.

Como resultado del estudio comparativo entre el SNI y el PREPAC-PRIDE, Arenas (1998) afirma que estos programas de evaluación han provocado efectos heterogéneos según la disciplina del investigador y que, en el caso particular del SNI, tiende a representar un régimen de evaluación disciplinario "duro", por el conjunto de mecanismos de integración, permanencia y movilidad entre sus niveles que tiende hacia un tipo de "cultura colegiada", mientras el PRIDE es un régimen de evaluación "flexible" y se inclina por una "cultura del desarrollo institucional", en donde los fines de la institución moldean otros valores.

El SNI sirvió de paradigma a otros programas como el del Posgrado de Excelencia del CONACyT, y fue un factor que contribuyó a la introducción de las políticas de evaluación en el ámbito de la investigación científica, las universidades públicas e instituciones de educación superior en general.

Por su parte, el PEPRAC-PRIDE se orientó a la evaluación de los desempeños individuales del personal académico y estuvo inmerso en un amplio proyecto orientado a lograr la "academización" de la UNAM, dada la necesidad de modificar algunas condiciones que en esta institución minaban la profesionalización de algunos sectores académicos.

Entre las características de este régimen de evaluación, es que sus valores responden a la misión y objetivos de la propia institución, exhibe mecanismos más flexibles de integración y promoción en sus niveles, y una tendencia a transformar sus criterios cuantitativos de evaluación hacia criterios de orden cualitativo, esto es, su disposición a incorporar algunos elementos que apoyan la evaluación formativa, con énfasis en el mejoramiento de los procesos de enseñanza y la valoración de materiales didácticos.

Concluye el autor que, si uno de los efectos del PRIDE fue impulsar la jerarquía de los prestigios con base en el mérito académico, en determinadas dependencias, se han promovido relaciones de tipo corporativo y clientelar en las que existen académicos que se evalúan unos a los otros, otorgándose los niveles más altos de este programa, sin tener los niveles de calidad de otras dependencias con niveles más bajos.

Desde la perspectiva de Comas (2003), el nivel de ingresos que los académicos mexicanos alcanzan con los estímulos y su relación con la calidad de sus productos, son parte de una controversia, cuyos alcances y consecuencias deben ser analizados de manera continua, dada la falta de revisión por parte del gobierno federal de las consecuencias de las políticas instrumentadas, y el pragmatismo con el que operó los programas de estímulo al desempeño docente; este pragmatismo quedó expuesto a través de dos hechos: su facilidad para promover cambios y transformaciones; y su reticencia profunda por analizar los efectos y consecuencias de sus estrategias políticas, económicas y sociales.

De acuerdo a los resultados obtenidos en la investigación que desarrolla al Programa de Becas al Desempeño Académico, instituido en 1990 en la Universidad Autónoma Metropolitana denominado programas especiales de superación académica (PESA), sostiene que la fórmula impuesta por la política gubernamental para los académicos, pero sin los académicos: salario académico más estímulo económico eran igual a superación académica más aumento de la calidad y número de productos del trabajo, no obtuvo los resultados esperados.

Asimismo, sostiene que los efectos de esta estrategia modernizadora comenzaron a observarse en el interior de las universidades y entre su personal académico, a través de varias dimensiones. En la dimensión metodológica, el programa de estímulos económicos carece de criterios e indicadores para evaluar los efectos de los mismos sobre el trabajo académico, ya que en México los resultados de la aplicación de los estímulos fueron considerados como “una caja negra” propiedad de las instituciones. En la dimensión política, considera que fue concebido con el fin de despolitizar a la comunidad universitaria, a través del encandilamiento por los beneficios económicos y, por ende, debilitar las posiciones sindicales.

En la dimensión económica, el hecho de que no especificó su duración, ni cuándo se estimaba alcanzar sus metas, generó un egreso cada vez más pesado para el Estado al tiempo que una dificultad creciente para costear la apertura de nuevas plazas.

Respecto a la dimensión laboral señala que la vida laboral de los universitarios, unos con estímulos y otros no, resintió los efectos y consecuencias de los cambios en las estrategias de producción académica, ya que aparecieron conflictos con los sindicatos porque los estímulos no fueron parte de las relaciones bilaterales pactables; se promovió la separación de intereses de administrativos y académicos en cuanto a salarios; la jubilación de profesores con suficiente antigüedad se pospuso, ya que los estímulos al no formar parte del salario, menos aún participan de la percepción jubilatoria; se generó un tabulador semioculto que operando

en conjunto con el tabulador académico oficial, ampliaba las posibilidades de percepción para cada categoría y nivel, según las combinaciones que cada profesor podía realizar entre salario base más estímulos económicos y grados académicos.

En la dimensión educativa observó, se invirtieron las prioridades institucionales y la actividad docente quedó por encima de la investigación, los criterios para evaluar el trabajo académico de calidad nunca fueron precisados y los profesores orientaron sus actividades hacia las tareas medibles cuyo reconocimiento en el tabulador les permitía obtener los estímulos; en la dimensión de la cultura académica, considera que ésta enfatizó el producto académico de menor envergadura, difundido principalmente en congresos y le restó peso a las actividades que no aportaban puntos para la obtención del estímulo económico.

Finalmente, afirma, los PESA han introducido un componente de pérdida de diversidad poblacional que debe ser revisado en sus alcances y consecuencias.

La investigación que presenta la experiencia de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) durante la última década, en el ejercicio de la definición del trabajo académico y su consecuente forma de evaluarlo por medio de los programas de estímulo al personal académico (Galaz, et.al., 2003), tiene como objetivo mostrar la relación existente entre la concepción del trabajo académico, y los procedimientos e instrumentos para evaluar su desempeño.

Plantea como hipótesis que la manera de concebir al académico, influye en la determinación de los procedimientos e instrumentos para evaluar su trabajo, y contribuye al análisis y discusión sobre los objetivos y la estructura de este tipo de programas.

En la práctica de la evaluación del desempeño docente, se parte de un perfil único de académico, idea prevaleciente en la década de los noventa; el académico “integral” que debe dar respuesta, con el mismo nivel de calidad y eficiencia, a todas las tareas sustantivas de la universidad, cumpliendo por igual con las funciones de investigación, docencia, difusión de la cultura y participación universitaria.

De tal suerte, los lineamientos generales para la operación del Programa de estímulos al desempeño del personal docente de educación media y superior de la SHCP supone la existencia de académicos que realizan actividades similares en contextos de trabajo homogéneos y, por tanto, están en igualdad de condiciones para competir por el estímulo. En este modelo, además, se imponen los criterios provenientes de la evaluación de la investigación en perjuicio de otras actividades académicas, tales como la docencia, situación que, considera el autor, tiene un alto costo profesional.

Los resultados que arroja el estudio de los programas de estímulos al personal académico (PEPA) en la UABC, reflejan el reconocimiento de la diversidad existente en la institución al reconocer la heterogeneidad del trabajo académico, ya que se establecieron cuatro esquemas de evaluación: uno para profesores- investigadores, otro para técnicos académicos de docencia y de investigación, uno más para personal del área de deportes, el cuarto para personal del área de extensión; al mismo tiempo, se diseñaron cuatro formatos del instrumento de evaluación denominado “Tabla de identificación de actividades” (TIA de docencia-investigación para profesores-investigadores, TIA de docencia-investigación para técnicos académicos, TIA para el personal de deportes y TIA para el personal de extensión).

Asimismo, reconoció el hecho de que un académico, para profesionalizarse, no tiene que desempeñar con igual intensidad funciones de docencia, investigación, extensión de la cultura y participación universitaria; la diversidad del perfil académico, se vio reflejada en los ponderadores otorgados a los diferentes rubros que constituyen la tabla de actividades utilizada para evaluar a los académicos, así como en el tipo de actividades consideradas en cada factor.

La idea de la diversificación se reforzó con la conformación de comités evaluadores de pares académicos por áreas de conocimiento, pero también, por función principal desarrollada (se formó un comité de docencia y uno de investigación para evaluar a los académicos de cada una de las siete áreas de conocimiento). Esto dio como resultado que los niveles superiores de los estímulos, se distribuyeran entre las funciones académicas que se desarrollan dentro de la universidad y algo parecido sucedió, aunque con una mayor variabilidad, respecto de las áreas disciplinarias y tipos de unidad académica.

El estudio empírico realizado por Magaña Echeverría, et.al. (2006), parte del análisis de la relación entre disciplinas y resultados obtenidos por los profesores de tiempo completo en las evaluaciones del Programa de Estímulos del Desempeño del Personal Docente (ESDEPED) 2001-2005, en la universidad de Colima, y se plantean como objetivo analizar los resultados del desempeño docente arrojados por de los PTC por área del conocimiento, y nivel de formación del profesorado y, establecer si existe diferencia significativa en el desempeño docente entre los niveles de formación del profesorado, y entre las áreas del conocimiento.

En los resultados obtenidos en cuanto a desempeño docente, se encontró que no hubo un mejoramiento homogéneo en todas las áreas del conocimiento; con respecto a las comparaciones entre los niveles de formación del profesorado, se encontraron marcadas diferencias significativas entre estos en las variables docencia e investigación, en todas las áreas del conocimiento, siendo los doctores y licenciados, los mejor y peor evaluados respectivamente.

No obstante, en las variables tutorías y gestión académica solamente en algunas áreas del conocimiento se presentaron diferencias significativas entre los niveles de formación del profesorado, lo cual, suponen los autores, se debe al poco interés de parte de los doctores hacia las tutorías y hacia la participación en la gestión académica. Finalmente, en las comparaciones entre áreas del conocimiento también se encontraron diferencias significativas. Para las variables docencia e investigación, las áreas del conocimiento mejor evaluadas resultaron ser Agropecuarias, Naturales y Salud. Mientras que para las variables tutorías y gestión académica, el área mejor evaluada fue Agropecuarias, y las peor evaluadas resultaron ser las restantes áreas del conocimiento, entre las cuales no existen diferencias significativas.

Concluyen que de acuerdo al análisis de las encuestas aplicadas a los alumnos, en la variable desempeño docente no existe diferencia significativa entre los tres niveles de formación del profesorado, mientras que de acuerdo con los resultados del ESDEPED, existen diferencias altamente significativas entre los niveles de formación del profesorado en las variables docencia e investigación. Siendo aquí los mejor evaluados los doctores, y los peor evaluados, los licenciados.

2).- Estudios de tipo analítico

El trabajo realizado por Kent (1997), pondera la dimensión analítica de la relación Estado-Universidad, en el que busca identificar el movimiento de los diversos actores relevantes para la formulación de políticas de educación superior, y sus movimientos frente a las cuestiones críticas o *issues*, y señala que el programa de estímulos al desempeño académico ha revestido rasgos equívocos, ya que la declarada intención de premiar el alto rendimiento académico, se ha convertido primordialmente en un nuevo mecanismo de segmentación del mercado académico y solo secundariamente, en un instrumento de elevación de la productividad, ya que no ha quedado claro si efectivamente han promovido una mejoría en el proceso educativo.

Distingue la evaluación que se ha desarrollado para los establecimientos dedicados a la enseñanza (universidades e institutos tecnológicos públicos), de los que se han desarrollado para los centros e institutos de investigación (muchos de los cuales forman parte de las universidades); respecto a los primeros, señala que durante 1990 la SESIC y la ANUIES negociaron una propuesta que contiene tres programas: 1) La autoevaluación de los establecimientos, que implica la posibilidad de solicitar financiamiento especial para proyectos de desarrollo institucional. 2) La evaluación individual de los profesores, a través de las becas de desempeño académico que buscan estimular la permanencia, dedicación y calidad del personal académico de tiempo completo en las categorías de titular y asociado. 3) La evaluación externa de los programas académicos, hecha por los comités interinstitucionales de evaluación de la educación superior (CIEES).

En cuanto a las políticas de evaluación dirigidas a la investigación científica y el posgrado, señala que la evaluación es percibida por los investigadores como una modalidad normal e incluso necesaria para el profesionalismo científico, lo cual difiere de lo que ocurre en licenciatura, por ello se produjo una situación híbrida: las políticas de investigación y posgrado siguieron una vía, y para las instituciones de enseñanza en licenciatura siguieron otras. Esto fue así no por una incongruencia en el diseño de las políticas (en el supuesto de que éstas respondiesen a voluntades únicas y racionales), sino porque en unas y otras intervinieron actores distintos.

Concluye que a su juicio, el incremento selectivo de los emolumentos académicos corrió el riesgo de convertirse primordialmente en un nuevo mecanismo de segmentación del mercado académico, y sólo secundariamente en un instrumento de elevación de la productividad. Es una asignatura pendiente saber si este mecanismo induce la elevación del desempeño individual, o bien si es meramente un instrumento de aumentos salariales diferenciados.

Con el propósito de determinar la orientación de cambio presente en la última década, en el balance de las políticas de educación superior en México de 1988 -2004, que presentan Rodríguez y Casanova (2004), retoman el análisis de una serie de reformas que han respondido a la intención modernizadora iniciada en la década de los ochenta (Rodríguez, 2000), la cual no ha sido lineal y coherente, sino un proceso que ha sumado propuestas diversas y con frecuencia desarticuladas entre sí, que evidencian un patrón de ensayo y error, más que la continuidad de un proyecto fincado en bases conceptuales y políticas estables.

Los cambios que desarrolló el sistema en la década de los noventa son, desde su perspectiva, en parte, resultado de estrategias e instrumentos operados durante las administraciones de

Salinas y Zedillo, pero también producto de la gestación de nuevos arreglos y transacciones entre las instancias de la administración pública, y los distintos subsistemas de enseñanza superior, sin minimizar la importancia de las transformaciones impulsadas desde las propias instituciones y de las transformaciones derivadas de la actuación de los agentes involucrados en la educación superior privada (empresarios y grupos eclesiásticos, principalmente) y, por último, los cambios originados en las orientaciones, preferencias y comportamientos de la demanda.

Visto así, la dinámica de cambios se origina en la intersección de múltiples lógicas políticas y sociales, cuya convergencia es contingente y no exenta de tensiones y conflictos.

Como recurso de interpretación de las transformaciones observadas, parten de la distinción entre políticas de modelación sistémica y políticas de cambio organizacional, ya que estos dos grupos de políticas concentran y reflejan las principales tendencias de cambio durante la década. Definen las políticas de modelación sistémica como el grupo de iniciativas, estímulos, proyectos y decisiones que se traducen en dinámicas de crecimiento y redistribución de componentes del sistema, y por instrumentos de cambio organizacional refieren a las políticas inductivas de formas de planeación, evaluación, rendición de cuentas y reformas de régimen jurídico u organizacional.

A su juicio, los resultados de las últimas tres décadas son altamente inconsistentes en términos políticos y sociales. Las sucesivas gestiones presidenciales a partir de los ochenta, han dado forma a una suerte de modernización que no siempre ha resultado coherente y con rumbo definido. Se ha carecido de un planteamiento rector que articule las diferentes políticas gubernamentales en una dimensión de largo aliento, y que atienda —desde una perspectiva de Estado— las demandas y necesidades de la sociedad mexicana.

Las reformas impulsadas, han privilegiado el corto plazo y una visión técnica de los complejos componentes del sistema educativo superior. En tal sentido, se han ignorado las dimensiones sociales del problema universitario en México, y temas fundamentales de la educación superior nacional —como la democracia, la igualdad y la compensación de las diferencias sociales en México—, han quedado subsumidos en la retórica de la modernización y de la funcionalidad técnica.

El trabajo realizado por Aboites (2001), destaca el impacto que desde su perspectiva han tenido los programas de becas y estímulos en la conformación de la cultura política de los académicos, y sostiene que la manera en que la cultura de la evaluación se ha incorporado dentro del contexto nacional, reitera uno de los aspectos más centralistas y verticales del pasado político mexicano: la acción gubernamental como fundamentalmente autoritaria, reactiva e impermeable a la discusión y participación, al diálogo constructivo, a la legalidad e incluso, a la evidencia científica acumulada sobre la evaluación.

Para este autor, los rasgos más importantes de la cultura de la evaluación que la esfera oficial se ha propuesto construir son:

1° Evaluación sin participación: Fue una decisión tomada entre funcionarios gubernamentales y rectores, no se estructuró en torno al concepto y práctica de la participación; 2° Evaluación como discurso político: el cual se estructura como un instrumento para dar respuesta a fuerzas opositoras o críticas, pero no de diálogo y mejoramiento de las iniciativas. Cuestionar

la evaluación es tanto como cuestionar el poder, cuestionar éste pone en peligro la estructura que sostiene la evaluación; 3° Evaluación y legalidad: a excepción del SIN, no se ha dotado de una base legal a las iniciativas posteriores de evaluación de académicos ya que en ningún momento se menciona expresamente cuál es el marco legal que los respalda, y solo instituciones como la UAEM y la UAM, parecen tener una mayor preocupación por fincar en algún lugar estos programas; 4° Evaluación sin ciencia: dada la carencia de análisis y difusión de estudios con base científica que contribuya a plantear un mejor camino para la evaluación de los académicos en las IES.

A su juicio, los incentivos derivados de estos programas son salario, deben estar sujetos a negociación bilateral, y repercutir en todas las prestaciones, incluida la jubilación; si bien el laudo de 1981 contra el SITUAM determinó la improcedencia de cláusulas que abordaran cuestiones referentes al respecto, y en la evaluación la legalidad se subordina a un criterio político, estima pertinente la discusión y participación amplia sobre cuál es la mejor manera de incentivar el trabajo académico.

Concluye que la evaluación a nivel institucional, sectorial y nacional debe ser objeto de una discusión que concluya en la fijación de lineamientos socialmente acordados.

En el trabajo realizado por investigadores de IISUE (Canales y Gilio, 2008), se afirma que las reformas educativas en el nivel superior han relegado lo esencial, esto es, la mejora de la actividad docente: a pesar de que alrededor del 87% de las más de 1500 unidades académicas de nivel superior en México, tienen como actividad central la docencia en el nivel licenciatura, sólo indirectamente ha formado parte de las políticas educativas.

Un aspecto importante que consideran estos autores, es el desplazamiento conceptual de la figura del docente por la del académico a partir de los años ochenta, del que dan cuenta diversos investigadores (Landesmann, Gil Antón, Grediaga Kuri, Garcia Salord), lo que permitió caracterizar diferentes prácticas, condiciones laborales, representaciones y formas de organización del personal que se desempeña en la IES, y avanzar en el acervo de conocimiento al respecto.

Sin embargo, afirman los autores, prácticamente se ha asumido que la profesionalización o mejoramiento de la docencia, se producirá por la sola instauración de mecanismos de evaluación del desempeño individual.

En la exploración que hacen de las medidas y/o programas⁹ que han operado desde la década de los noventa, destacan que las más importantes estuvieron orientadas a fortalecer la infraestructura de las instituciones, y a elevar el nivel de escolaridad del personal de tiempo completo, a pesar de que éste solo representa en las IES públicas alrededor del 30%, mientras los de asignatura el 61%, lo cual significa que en el mejor de los casos, algunos programas produjeron una mejora en una porción de la tercera parte del total del personal, dado que no todos participan.

⁹ Programa de Superación del Personal Académico (SUPERA), Programa de Estímulos al Desempeño para el Personal Académico, Programa de Mejoramiento al Profesorado (PROMEP), Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), Programa de Apoyo al Desarrollo Universitario (PROADU), Fondo de Aportaciones Múltiples (FAM), Programa de Equipamiento para la Educación Tecnológica.

En la administración 2000-2006 se continuo con la misma línea de acción, pero ahora vinculada a la planeación institucional, es decir con el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), en el que si bien el personal académico no figura explícitamente en sus objetivos generales, sí se reconoce como el factor crucial de la estrategia de planeación institucional a partir de su habilitación y de la consolidación de los cuerpos académicos de las dependencias de educación superior, estableciéndose nuevamente compromisos cuantificables entre el gobierno federal y las IES públicas.

Concluyen que todas las iniciativas desarrolladas hasta el momento, en estricto sentido, no han sido dirigidas a mejorar la actividad docente, como actividad medular de las IES, y al desarrollo de un esquema de evaluación de ésta, lo cual ubican como el gran desafío del sistema educativo actual.

3).- Estudios de carácter reflexivo

El balance hecho por Núñez et.al. (2005) de los programas de estímulo en la Universidad Autónoma del Estado de México, de 1993 a 2001, sostiene que los resultados de la calidad y la productividad del personal universitario, han sido notables por el número de profesores beneficiados.

Consideran que si bien es cierto, dichos programas les han traído beneficios económicos y académicos a los profesores, en gran parte también, han hecho que se los docentes enfoquen su trabajo en la obtención de puntos y no en el aumento de la calidad académica, por lo que seria pertinente aclarar, si realmente es un mecanismo de superación profesional o bien es una compensación salarial adicional, ya que dicha evaluación valida el “desempeño” y “productividad” de docentes e investigadores sin importar la categoría laboral, y surge una tendencia a considerar todas las tareas académicas (investigación, docencia y difusión) importantes, y en este sentido exigir que todos los académicos muestren resultados en las tres tareas.

Concluyen que la implantación de los programas de evaluación vinculados a una percepción económica, tienen el efecto de generar malestar sobre las comunidades académicas, lo cual es visto por los autores como algo normal cuando se compite por un salario; los programas de estímulo, han creado un proceso de competencia que ha generado un clima dañino, porque ahora la mentalidad de los docentes es “no hacer nada por la Universidad, que no sea aquello que directamente les de puntos”.

Coincide con esta perspectiva, la reflexión hecha en torno a los programas de estímulos que opera en la Universidad de Tabasco, por Patricia Aquino (2005), para quien la política de Evaluación al Desempeño Docente, está sustentada en la lógica de a mayor cantidad de profesores con estudios de postgrado, mayor calidad de las instituciones educativas, lo cual repercute en las formas de contratación y promoción de los profesores al interior de las instituciones, pues no considera la antigüedad y trayectoria académica, ya que sólo está dirigida al personal de tiempo completo y medio tiempo, dejando fuera a un gran número de profesores de asignatura que representa más del 40% de la planta académica; la figura del académico universitario es la de profesor-investigador, que en el caso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, tal “etiqueta” es dada desde el momento de su contratación, sin importar la categoría, y ser investigador no se adquiere por decreto.

Los instrumentos son elaborados desde las instancias centrales, tienen la función de compensación económica, lo que trae como consecuencia que no existan políticas de retroalimentación, mejora y mucho menos de promoción para el profesor.

Desde su perspectiva, es criticable la existencia de procesos de evaluación distintos –a pesar de que la ANUIES lo considera una ventaja–, uno para la docencia y otro para la producción académica global; es más bien una evaluación sumativa que formativa, pues una de las desventajas de la utilización de tabuladores por puntos, es que ha tenido un efecto no deseado en la actitud de algunos profesores, dado que su interés se ha enfocado en la consecución de “puntos”, mas no en la aplicación de sus capacidades y su esfuerzo para apoyar un mayor desarrollo académico de sus alumnos, o una mayor solidez en el trabajo científico.

Afirma que si bien es cierto que se han logrado avances significativos en la evaluación de profesores (aunque sea sobre su producción), hay que reconocer que aún falta encontrar los mecanismos para integrar tanto la evaluación del desempeño docente como la evaluación de la trayectoria académica de los profesores, que sea incluyente, sin importar categorías, cuyos fines sean el desarrollo individual y colectivo de los profesores, así como el desarrollo de la institución.

Para cerrar este capítulo, se considera pertinente recuperar el trabajo recientemente realizado por Rueda y Elizalde, cuyo objetivo es identificar y analizar la producción de material que da cuenta de la asociación entre evaluación y compensación salarial (Rueda y Elizalde, 2008), para contribuir al esclarecimiento de una situación que, a su juicio, es equívoca, esto es, la persistencia a no diferenciar entre la evaluación general de los académicos, y la evaluación específica de la actividad como profesor frente a grupo.

Así, distinguen la evaluación de la docencia -que definen como la valoración de la interacción del profesor con sus estudiantes en el salón de clase, en el marco de un programa de formación profesional perteneciente a una institución escolar-, de la evaluación de los académicos.

Identificaron 14 trabajos que hacen referencia explícita a la temática, de los cuales 7 tienen como foco discursivo la evaluación de los académicos, y el resto la evaluación de la docencia.

En el conjunto de trabajos que refieren a la evaluación de los académicos, se resalta el surgimiento de programas gubernamentales e institucionales para evaluar a las universidades mismas, a los programas de formación profesional y a los académicos; el énfasis puesto en éstos últimos, se dirige discursivamente hacia el mejoramiento de la calidad de la educación, insistiendo en la productividad y rendimiento, aunque en los hechos se contribuye más a la recuperación salarial de un sector de ellos dedicado a la investigación.

Señalan que a excepción del trabajo de Rueda y Hernández (1991), en el resto predomina el análisis derivado de la reflexión o la descripción de las políticas y los procesos de evaluación.

Los autores concluyen que existe consenso en la literatura revisada, de evitar la asociación entre evaluación y compensación salarial; consideran necesario el desarrollo de más trabajos empíricos sobre las experiencias concretas de evaluación de la docencia para tener más elementos comprensivos de la naturaleza de la tarea propuesta por las políticas, que si bien

manifiestan en el discurso una preocupación por la calidad de la educación, en los hechos han cumplido la función de aminorar los efectos de los bajos salarios de los académicos.

Con lo hasta aquí enunciado, no resulta fortuito entonces, que en los diversos y numerosos estudios realizados por los diversos autores revisados, a partir de experiencias institucionales específicas exista consenso entre ellos, aunque con diversos matices, que dichos programas:

- Han sido promovidos por el discurso oficial como una estrategia para incrementar la calidad de la educación superior.
- Conllevan una confusión conceptual entre evaluación y calificación, generada por el énfasis en la asignación de puntajes con criterios contables.
- No se realizan en función de las tareas sustantivas del trabajo académico (docencia o investigación), sino atienden más a las formas que al proceso que hay detrás de ellas.
- Que una de las principales funciones que han cumplido ha sido la deshomologación salarial en un contexto de crisis económica y escasez de recursos federales.
- Han fungido como una nueva forma de regulación laboral a partir de la década de los 90.
- Han operado de manera diversa en cada una de las instituciones de educación superior pública en nuestro país.
- Que sus efectos han sido variados en función de las características específicas de la planta académica de cada universidad.
- Han brindado la posibilidad a los académicos de obtener recursos adicionales a sus ingresos por vías no salariales.
- Han desvirtuado el sentido del trabajo académico por estar vinculados a criterios económicos.

En síntesis, a partir de los noventa, los programas de estímulo y reconocimiento han sido el recurso privilegiado por las políticas federales, para elevar la calidad del trabajo académico.

Observamos que desde 1990, el CONACYT amplía su programa de becas para posgrados nacionales e internacionales, e instituye el Padrón de Excelencia del Posgrado. Un poco más tarde, en 1994, se crea el programa nacional de Superación Académica (SUPERA), y simultáneamente continúan las iniciativas institucionales de superación académica a partir de la implementación del programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (ESDEPED) que opera en las universidades públicas, con los lineamientos establecidos por la S.H.C.P., y con la expresa intención de estimular la calidad en la docencia, pero dejando a cada universidad cierto grado de libertad para establecer los procedimientos particulares.

Con la instauración del PROMEP (1996), la apuesta central es que el desempeño del docente depende fuertemente de su preparación expresada en el grado académico alcanzado, y su integración en cuerpos académicos comprometidos con sus instituciones y vinculados a los medios nacionales e internacionales de generación y aplicación innovadora del conocimiento; bajo esta idea, con el PROMEP se establece la figura del profesor con “perfil deseable”, y a fungir como el criterio rector para la contratación del personal académico.

Adicionalmente, el PROMEP ha sido acompañado, desde 2000, por el Programa Integral de Fomento Institucional (PIFI), programa federal que agrupó varios fondos extraordinarios ya existentes desde inicios de los noventa, y cuyo aspecto central es la planeación minuciosa del

desarrollo de los perfiles deseables, y cuerpos académicos por Dependencias de Educación Superior (DES).

Así, la recuperación de los trabajos desarrollados por los autores precedentes, permite identificar los asuntos comunes de orden analítico, que ubican a los instrumentos de evaluación como parte del tema de fondo: el cambio en las formas de organización, y la nueva regulación del trabajo académico.

En ese sentido, observamos que los estudios revisados han vinculado diferentes dimensiones de análisis: la perspectiva teórica que consideran idónea para encuadrar su estudio, la contextual, refiriendo las políticas públicas que dan origen a los programas de estímulos, y sus antecedentes; la organizacional, para analizar el ambiente institucional y la conformación del personal académico e, incorporan, una dimensión subjetiva, la cual considera las prácticas y percepciones de los actores involucrados con los programas de estímulos.

Para ello, ponderan el nuevo posicionamiento de los actores y su capacidad de respuesta, la modificación de sus formas de participación en la vida académica de las instituciones, los cambios de los referentes normativos y los procesos implicados en el desempeño de las actividades académicas, los cuales se presentan con matices diferentes en las IES.

¿Cuál es la estructura organizacional implementada por la UAEM, y los mecanismos de regulación institucional que generó para acoplarse a dichas transformaciones?

CAPÍTULO III. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO (UAEM).

Desde la perspectiva intraorganizacional, las estructuras organizacionales configuran las prácticas de la gente, pero también éstas constituyen y reproducen la estructura, la cual es un medio complejo de control que se produce y recrea continuamente en la interacción, y da forma a esa configuración; las estructuras están en surgimiento continuo y sirven tres funciones: 1) elaborar productos organizacionales y alcanzar objetivos organizacionales; 2) minimizar o regular la influencia de las variaciones individuales sobre la organización, esto es tienen que asegurarse de que los individuos se ajustan a los requisitos de las organizaciones y no viceversa y, 3) son el ambiente en donde se ejercita el poder, donde se toman decisiones y donde se desarrollan las actividades de las organizaciones (Hall, 1996).

De ahí que la diversidad de respuestas de las IES a la lógica de modernización del sistema educativo superior, se haga observable a través del análisis de las formas de implementación de la política que le da vida, de las formas de vinculación de las instituciones hacia ella, así como de los efectos obtenidos en los actores involucrados; para llegar a ello, el conocimiento detallado de sus características organizacionales internas, se presenta como imprescindible.

Por lo anterior, el objetivo del presente capítulo se centra en la descripción de la estructura institucional de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), y en la ubicación normativa de sus académicos, la cual se desempeña en una entidad federativa que se distingue por ser la más poblada del país, con un creciente flujo migratorio, una estructura económica crecientemente urbano-industrial, y cuya planta productiva genera una quinta parte del producto interno bruto (PIB) a nivel nacional, sólo superado por el del Distrito Federal.

En el tiempo, esta universidad ha conformado una estructura organizacional que ha buscado ajustarse, a los principios centrales del modelo burocrático racional analizado por Weber: formalización, entendida como la explicitación de reglas, procedimientos y regulaciones; instrumentalización, referida al vínculo medios-fines, por lo que se cuenta con una estructura interna diseñada para llevar a cabo propósitos particulares; y la autoridad legal-racional, ya que se fundamenta en la posición formal de la autoridad, y cuenta con la aceptación de los subordinados de que ésta, es el mejor medio para cumplir con los objetivos de la organización (Weber, 1980).

Con ello, ha buscado responder a las necesidades de cobertura educativa de la región, y ha generado formas y modalidades de organización y funcionamiento de su academia, gobierno y administración que regulan los organismos académicos, centros universitarios y dependencias académicas que la constituyen.

A). El contexto:

El intenso proceso de urbanización que registró el país desde los años sesenta, determinó que la demanda de educación superior se concentrara en un número reducido de entidades federativas, y del que la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) no ha quedado al margen, por lo que las políticas públicas del Gobierno Federal propiciaron la expansión acelerada del sistema de educación superior y su matrícula, mediante el crecimiento de las

instituciones existentes y la creación de instituciones, principalmente institutos tecnológicos federales y universidades públicas estatales, con lo que se logró aumentar la matrícula del sistema e incrementar en las diferentes regiones del país las oportunidades de acceso a la educación superior.

En consonancia con la SEP, el Programa Integral de Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES) de 1986, el Programa de Modernización Educativa (PME) y el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, enfatizaron la necesidad de integrar subsistemas regionales en el marco de una planeación nacional, y de propiciar una mayor participación de los gobiernos de los estados en el financiamiento de las instituciones públicas asentadas en ellos, para impulsar el crecimiento y la distribución regional de la oferta educativa pública, y reducir las desigualdades en cobertura entre las entidades federativas.

A partir de 1990 la SEP estableció como política, privilegiar la creación de instituciones públicas en los estados, bajo el régimen de organismos descentralizados de los gobiernos estatales.

En 1997, la SEP definió un conjunto adicional de lineamientos para la conciliación de la oferta y la demanda de educación superior en los estados del país. A éstos se han sumado otros establecidos por el Gobierno Federal, de acuerdo con los gobiernos estatales en el marco del PRONAE, y en su conjunto constituyen el marco que ha orientado las acciones de la SEP, en los últimos años, para decidir sobre la ampliación y diversificación de una oferta educativa pertinente en los estados, distribuir las responsabilidades de financiamiento entre los gobiernos federal y estatales, y fortalecer la dimensión regional de sus políticas nacionales.

Por ello, la expansión continua del subsistema público de educación superior, el incremento en su cobertura y su contribución al desarrollo estatal, han sido parte de los objetivos y de la dimensión regional de las políticas educativas de los diferentes niveles de gobierno en las últimas décadas (Rubio Oca, 2006).

Con este propósito, la SEP también ha apoyado en los últimos años, la apertura y ampliación de nuevos programas en los niveles de licenciatura, maestría y doctorado aprovechando la capacidad instalada en el subsistema, de tal forma que instituciones como la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), entre otras, pusieron en operación nuevos centros universitarios y servicios educativos, para ampliar su cobertura de atención a la demanda en el transcurso de los últimos años.

El Gobierno Federal ha fomentado la dimensión regional específica de la educación superior, mediante la ampliación y diversificación de la oferta educativa, ofreciendo a los estudiantes un amplio espectro de opciones en los diversos subsistemas públicos, y en el marco de cada uno de ellos, en instituciones con diferentes perfiles tipológicos.

En la creación y desarrollo de las nuevas instituciones públicas se ha establecido, entre otras políticas nacionales, que en las nuevas instituciones, según su perfil tipológico y la naturaleza de su oferta educativa, se contraten profesores de tiempo completo y de tiempo parcial en las proporciones adecuadas y con los perfiles académicos deseables (Rubio Oca, 2006).

De tal suerte, el sistema de educación superior en el Estado de México está conformado actualmente por 108 instituciones particulares y 77 oficiales, entre las que destacan: dos universidades autónomas, cinco Universidades Tecnológicas, 14 Institutos Tecnológicos, 36 Escuelas Normales, las Universidades Politécnicas del Valle de México y del Valle de Toluca, la Universidad Estatal del Valle de Ecatepec y la Universidad Intercultural del Estado de México y la perspectiva es consolidarlas mediante la ampliación de la cobertura y el mejoramiento de la calidad de la educación que ofrecen, así como incrementar el número de carreras acreditadas.

La UAEM es un amplio sistema universitario estatal, desconcentrado funcional y administrativamente, quien por su tradición secular se encuentra profundamente identificada en la sociedad mexiquense; es una institución educativa de nivel medio superior y superior del Estado de México, que ha buscado responder y adecuarse a las cambiantes necesidades que plantea el desarrollo del Estado contribuyendo a formar bachilleres, técnicos, profesionistas e investigadores.

En este contexto de expansión continua del subsistema público de educación superior, en esta institución, el incremento en el nivel de licenciatura ha sido explosivo y con escaso control, con el inevitable impacto negativo sobre todos los aspectos de la vida universitaria: sobresaturación de grupos, improvisación de profesores, crecimiento desordenado de la planta física, insuficiencia de equipamiento y otros muchos. Para finales de la década de 1980, comenzó a controlarse este crecimiento y a volver la mirada a las expectativas de calidad, aun cuando el problema de fondo no ha sido resuelto: el requerimiento de profesionales con educación superior en una proporción mayor a la actual, que contribuyan al desarrollo del país.

Cuenta con programas no escolarizados y no seriados que le permitan atender a una nueva población demandante de servicios universitarios, mediante la educación a distancia y la instauración de la llamada universidad virtual.

La estrategia de desarrollo aplicada en los últimos años conjugó dos condiciones: crecimiento de la matrícula para ampliar la oferta educativa y, al mismo tiempo, control de la misma en las unidades existentes con el fin de impulsar la calidad, lo cual busca lograrse mediante la selección de aspirantes por concursos y creación de nuevas unidades académicas en el interior del estado.

Una mirada a su historia nos permite ubicar el crecimiento que ha tenido esta institución.

B).- Antecedentes históricos:

En el número 9 de la calle Triunfo de la Libertad, del antiguo pueblo de Tlalpan, hoy delegación política del Distrito Federal, pueden observarse todavía algunos vestigios de un antiguo edificio del siglo XIX que fue conocido con el nombre de Casa de las Piedras Miyeras, en donde se inauguraron las cátedras del Instituto Literario del Estado de México, una vez que fue establecido, por decreto del Congreso, cuando Tlalpan era todavía capital de la entidad, el 3 de marzo de 1828.

Dos años después, tuvo que ser clausurado por haberse ordenado el traslado de los poderes públicos a Toluca, la nueva capital, en donde el Instituto fue restablecido en 1833, en un

edificio del siglo XVIII conocido como el Beaterio, que es hoy, todavía, sede administrativa de la Universidad Autónoma del Estado de México.

En 1835, al promulgarse la constitución llamada de Las siete leyes, el Instituto fue clausurado de nueva cuenta y permaneció así hasta 1846, año en que se decretó su segunda y definitiva reapertura.

En 1851, la actividad del instituto se consolidó, al ser promulgada su primera Ley Orgánica y en 1872, se fundó en el Instituto, la Escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria, una de las primeras del país, que en 1882 se convirtió en Escuela Normal Anexa, dando origen a la educación normal en el Estado de México.

Con la introducción de las nuevas carreras de Ingeniería y una planeación más adecuada de la carrera de Derecho, el Instituto fue denominado en 1886 "Instituto Científico y Literario del Estado de México", nombre que en 1889 fue sustituido por el de "Instituto Científico y Literario Porfirio Díaz".

Después de la revolución de 1910-1917, el Instituto pasó a depender del Consejo Universitario, dependiente éste, a su vez, de la Dirección General de Educación en el Estado, recobrando entonces su nombre de "Instituto Científico y Literario del Estado de México".

En 1943, el gobernador del estado, Isidro Fabela, reconoció la autonomía del Instituto, que a partir de entonces fue identificado con las siglas: ICLA.

De 1944 a 1946, el licenciado Adolfo López Mateos ocupó el puesto de director y sentó las bases de la transformación del colegio en universidad, la cual fue posible diez años después, cuando el 21 de marzo de 1956 se aprobó en el Congreso, la ley orgánica que dio vida a la Universidad Autónoma del Estado de México, establecida inicialmente con seis escuelas y facultades, Preparatoria, Medicina, Jurisprudencia, Comercio, Enfermería y Pedagogía Superior.

El 21 de marzo del mismo año, entra en vigor la Ley Orgánica de la Universidad, la cual contemplaba en su totalidad los fines, organización y patrimonio de la Institución.

En 1964, el presidente López Mateos inauguró la Ciudad Universitaria de Toluca, edificada en el antiguo cerro de Coatepec con sólido apoyo de los gobernadores Gustavo Baz y Juan Fernández Albarrán, ambos ex alumnos del Instituto Científico y Literario. En otro rumbo de la ciudad, en tanto, se desarrolló el "campus Colón", formado por la Escuela Preparatoria y las facultades de Química, Medicina, Enfermería y Odontología. La disponibilidad de nuevos espacios hizo crecer la matrícula, y propició la creación de nuevas escuelas y facultades.

En el año de 1970, debido al incremento de demanda estudiantil, y a las reformas del sistema educativo nacional, se hizo necesario plantear una reestructuración de la enseñanza en la UAEM. Se vio entonces la conveniencia de dividirla en cuatro ciclos: ciclo de educación básica general (preparatoria), ciclo de ciencias básicas de campo (institutos), ciclo de ciencias aplicadas (licenciaturas) y ciclo de especialización (maestría y doctorado); al conformarse esta nueva estructura, la UAEM, contaba en ese año, con una inscripción total de 4,693 alumnos, de los cuales, 1,570 correspondían al nivel superior.

En 1978 se iniciaron formalmente los procesos de investigación de manera institucional y en esa década surgieron los estudios de posgrado.

El Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988, estableció en el objetivo específico 4, Regionalizar y desconcentrar la educación superior, la investigación y la cultura, por lo que en 1984 UAEM comenzó a aplicar un programa de desconcentración, que permitió extender los servicios educativos a diferentes regiones del Estado de México, iniciando con la apertura de una unidad académica profesional, en el municipio de Atlacomulco.

A nivel nacional, entre las instituciones oficiales de Educación Superior, la Universidad Autónoma del Estado de México ocupó, en ese año, el octavo lugar por el número de estudiantes atendidos después de la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad de Guadalajara, la Universidad Veracruzana, la Universidad Autónoma de Puebla, la Universidad Autónoma de Nuevo León, la Universidad Autónoma de Sinaloa y la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Para 1985, la Universidad rebasaba los 67,000 alumnos en todos los niveles y modalidades. Al nivel superior, licenciatura y posgrado, correspondían más de 23,000 alumnos, que representan casi el 25% de la población total atendida por las 26 instituciones de educación superior existentes en el Estado en aquel entonces; a nivel preparatoria se contaba con una matrícula total del orden de los 46,000 alumnos, incluyendo escuelas propias e incorporadas.

En consonancia con el Programa Integral de Desarrollo de la Educación Superior (Proides), que enfatizó la necesidad de integrar subsistemas regionales en el marco de una planeación nacional, y de propiciar una mayor participación de los gobiernos de los estados en el financiamiento de las instituciones públicas asentadas en ellos (Rubio, 2006:93), la UAEM puso en operación a partir de 1986, es decir, posterior al periodo de expansión acelerada del sistema de educación superior a nivel nacional, nuevos centros universitarios y servicios educativos en el interior del estado que, dentro de los parámetros internacionales, no rebasaran la llamada magnitud pequeña (máximo cinco mil estudiantes en total por cada unidad), para ampliar su cobertura de atención a la creciente demanda, y cumplir con las funciones sustantivas propias de la universidad, esto es, docencia, investigación y difusión.

Las Unidades Académicas profesionales (UAP's), hoy Centros Universitarios, son actualmente 10, articuladas en 4 Dependencias de Educación Superior (DES), y las recién creadas UAP's Nezahualcoyotl y Santiago Tinaguistengo; las DES están articuladas de la siguiente forma:

Valle de México (Totihuacán, Zumpango, Ecatepec y Atizapán)

Texcoco (Texcoco, Amecameca y Chalco)

Sur del Estado de México (Temascaltepec y Tenancingo)

Atlacomulco

Cabe aclarar que la distinción básica entre una UAP y un centro universitario, radica en que éstos últimos ya han pasado por los procesos normativos conducentes, a fin de lograr la conformación de órganos de gobierno propios, proceso concluido en el 2005 y en el que ahondaremos en el apartado respectivo.

Finalmente, en 1992 se promulga la nueva Ley de la Universidad que sustituye a la de 1956, y en 1996 entra en vigor el Estatuto Universitario que, con reformas, derogaciones y adendas, rige hasta el momento la vida de la institución.

C).- Características institucionales:

Los esquemas de gobierno son la estructura formal, de la cual -en principio- parte la toma de decisiones (*decisión making*) en las IES públicas. Es un cuadro dual de poder, autoridades ejecutivas (rector y directores de escuelas y facultades), y autoridades técnicas y legislativas (los consejos universitarios y de gobierno). Formalmente, en ellas, el rector y los directores toman el segundo lugar en dicha toma de decisiones, ya que son instruidos por los Consejos, considerados como máximas autoridades.

En este sentido, desde los años cincuenta, el modelo de organización interna que sirvió de base a las IES estatales fue el de la UNAM, por lo que en la práctica, la mayoría de ellas copiaron, en casi todos los ámbitos: fines, principios, asuntos académicos y administrativos, menos en uno: el tipo de gobierno el cual, hasta la fecha, es presidido por una Junta de Gobierno, que decide sobre asuntos medulares de la institución, mientras que en las universidades estatales dicha figura no existe.

La Ley que rige la vida institucional de la UAEM, define una estructura de autoridad (Ver organigrama anexo), conformada por los siguientes órganos de gobierno universitario: el consejo universitario, rectoría, el consejo de gobierno de cada organismo académico, de cada centro universitario y de cada plantel de la escuela preparatoria, el director de cada centro universitario y de cada plantel de la escuela preparatoria; todos estos órganos de gobierno tienen los ámbitos de competencia, facultades y obligaciones, integración, procesos de renovación de sus miembros, formas de organización y funcionamiento, establecidos en dicha Ley, en el Estatuto Universitario y reglamentos derivados (Ley de la UAEM, 1992:7,8).

Las tareas administrativas se llevan a cabo por un conjunto de instancias radicadas en lo que se denomina Administración Central, que bajo la dirección del rector, organiza las actividades de 7 secretarías (cada una responsable de cierto número de direcciones subordinadas), dos direcciones generales, y la oficina del abogado general.

Este pesado aparato administrativo tiene un orden de jerarquías pronunciadamente vertical, lo cual no permite una delegación de responsabilidades, sino que por el contrario la concentra en una sola persona, lo cual obliga a una toma de decisiones lenta.

La Secretaría encargada de lo administrativo, se presenta en la misma posición y jerarquía que las otras secretarías, lo cual indica que lo académico no está considerado en primer lugar y que no establece las directrices generales de todas las tareas de la institución. Ya que, en principio, la realización de todas estas tendría que depender del carácter académico de la institución: la investigación y los estudios avanzados, la difusión, la extensión y vinculación universitarias. El administrativo, debería ser útil y al servicio de éstos, sin necesariamente estar a su mismo nivel de decisión.

El rector es entonces la figura ejecutiva y central, y sus decisiones son legitimadas por los Consejos universitario y de gobierno, lo cual, es una condición veladamente impuesta por el subsistema político imperante, con objeto de lograr la funcionalidad de las universidades

(Heras, 1997), ya que de esta forma controla más eficazmente las demandas del subsistema universitario, cuando éstas son expresadas por autoridades más o menos independientes en su toma de decisiones, respecto de la comunidad universitaria.

Es en la década de 1970, cuando esta institución empieza a elaborar de manera sistemática los planes y programas de desarrollo, ya que en esos años se establece el Departamento de Planeación Universitaria, que elabora estadísticas y manuales de organización, y participa también en estudios de prospectiva, relacionados con el crecimiento de la demanda de ingreso y sus factores condicionantes.

Posteriormente, a partir de los años ochenta, debido al explosivo crecimiento de la Universidad, la planeación se vuelve instrumento indispensable para definir políticas institucionales que permitan administrar eficientemente la cada vez más compleja organización universitaria, de modo que, a partir de la administración 1981-1985, todos los rectores presentan en su momento, un plan de desarrollo como parte de sus obligaciones al asumir el cargo.

Hasta antes de 1996, los instrumentos oficiales de planeación eran el Plan Institucional de Desarrollo (PIDE) y los planes de desarrollo específicos de cada plantel académico y administrativo. El Estatuto Universitario aprobado en 1996, modifica esta perspectiva al establecer el Plan General de Desarrollo, cuyo horizonte abarca 12 años, y el Plan Rector de Desarrollo Institucional (PRDI), que debe elaborar cada nueva Rectoría durante los primeros cinco meses de su gestión, y que comprenden los cuatro años estipulados por la legislación Universitaria.

Cabe destacar que esta disposición, esta altamente vinculada al cambio de reglas de juego que vivieron las IES estatales a partir de diciembre de 1997, en cuanto a asignación de recursos federales se refiere, ya que anteriormente, de acuerdo a Martínez Rizo (2001), solicitaban en forma anual los recursos necesarios para su operación a la Subsecretaría de Educación Superior, quien se encargaba de incluirlos en la solicitud de presupuesto de la SEP; negociaba con la Secretaría de Hacienda los ajustes necesarios y, una vez autorizado el monto global, procedía a su distribución entre las universidades, aplicando criterios muy generales (matrícula primero, plantilla autorizada después) y dando lugar, a las gestiones particulares de cada universidad, según sus necesidades y su capacidad de presión y negociación.

En lo sucesivo, la petición debería ser presentada por el Ejecutivo de la entidad, como parte de sus requerimientos de recursos federales, previa presentación de un plan que considerara las necesidades de crecimiento de todas las IES públicas del estado para el periodo 1998-2003, y que respetara los criterios establecidos por la SEP para la asignación de plazas, esto es, con perfil PROMEP.

Se trata entonces de un viraje fundamental, que apunta claramente a un fortalecimiento del nivel estatal, en relación con el federal, en lo que se refiere a la planeación y la gestión de la educación superior nacional (Martínez, 2001).

La planeación en la Universidad Autónoma del Estado de México se vincula con el Sistema Nacional para la Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPPES) a través de sus diferentes instancias: Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), Consejo Regional para la Planeación de la Educación Superior (CORPES), Comisión

Estatal para la Planeación de la Educación Superior (COEPES) y Unidad Institucional de Planeación (UIP); siendo esta última, la instancia que promueve y coordina el proceso de planeación de cada institución de educación superior.

A la UIP de la UAEM, le corresponde coordinar las tareas de planeación de las dependencias académicas y administrativas de la Institución, incorporando los indicadores de evaluación de la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) y los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), a los mecanismos de regulación institucional.

Otro instrumento de planeación dentro de la UAEM, se integra por los planes de desarrollo de distintos organismos académicos, incluidos centros universitarios y unidades académicas profesionales (UAP); cada uno de ellos contempla líneas rectoras, así como los compromisos de cada organismo, de acuerdo con sus características particulares de desarrollo, en sus funciones sustantivas y adjetivas y en concordancia con el Plan General de Desarrollo y el PRDI.

Para la elaboración de este tercer instrumento, se cuenta con asesoría de la Secretaría de Planeación y Desarrollo Institucional (SPyDI), además de manuales y documentos guía, que proporcionan los elementos pertinentes, para producir documentos congruentes con las condiciones y necesidades de cada espacio universitario.

En este orden de ideas, los datos contenidos en los documentos oficiales, entre ellos, los anuarios estadísticos, están controlados y auditados por la SPyDI y constituyen la fuente idónea para conocer, cuantitativamente, las características generales de la institución en el periodo de este estudio -2004-2008-, en función de ser el periodo en que la información se publica en forma sistematizada.

Clark (1983), afirma que las tareas y el trabajo son los aspectos que le dan forma a la estructura de las IES, puesto que son las actividades esenciales que en ellas se desarrollan, y están dirigidas a la producción y reproducción del conocimiento; por ello se considera pertinente exponer en los siguientes apartados cómo están constituidas las funciones sustantivas (docencia, investigación, difusión), y el trabajo inherente a ellas, en esta institución.

1). Docencia:

La Universidad Autónoma del Estado de México, concibe la docencia como la realización de procesos dinámicos, creativos y continuos de enseñanza aprendizaje que transmita el conocimiento universal, desarrolle facultades y aptitudes, infunda valores y eleve el nivel cultural de los individuos, cimentada en el libre examen y discusión de ideas, con mutuo respeto entre alumnos y personal académico (Ley de la UAEM, 1992:6).

La estructura organizacional en la que descansa el cumplimiento de esta función, está constituida actualmente por 21 facultades, 2 institutos, 16 centros de investigación, 10 centros universitarios (articulados en 4 DES), 2 unidades académicas profesionales (desconcentrados), y agrupa en 7 áreas de conocimiento los 154 planes de estudios en los niveles de licenciatura, maestría y doctorado que la institución oferta (Agenda Estadística UAEM, 2008).

Tiene un total de 102 programas educativos (*pe*) de calidad, que incluyen 42 programas acreditados por los organismos correspondientes, pertenecientes al Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes), ocupando actualmente el segundo lugar nacional por el número de *pe* con el nivel I de los CIEES, tanto entre las universidades públicas del país como del Consorcio de Universidades Mexicanas (Cumex), y logrando que 84.8% de la matrícula de licenciatura se ubique en un *pe* de reconocida calidad, lo cual representa un incremento positivo en estos rubros en el periodo 2004-2008, como se observa en el siguiente cuadro:

Cuadro 1. Programas y Planes De Estudio 2004-2008

	2004	2005	2006	2007	2008	(%) Incremento 2004-2008
Programas Educativos						
Licenciatura	121	122	122	126	131	8.00
Planes de estudio						
Licenciatura	58	58	58	62	67	15.51
Posgrado	74	65	71	81	87	17.56
Especialidades Médicas	17	16	19	20	20	17.64
otras Especialidades	14	12	14	16	16	14.28
Maestría	33	27	27	32	37	12.12
Doctorado	10	10	11	13	14	40.00
Programas educativos de estudios profesionales de calidad						
de calidad	28	31	88	93	102	264.28
Acreditados	15	15	19	27	42	180.00
Programas de posgrado de calidad						
PIFOP	14	12	nd	nd	nd	
CIFRHS	nd	15	16	17	17	
VA	nd	nd	nd	1	nd	
PNPC						
Especialidades	nd	nd	4	4	8	
Maestrías	nd	1	5	9	15	
Doctorados	nd	1	3	7	8	

PIFOP: Programa Institucional de fortalecimiento al posgrado/ CIFRHS: Comisión Interinstitucional para la Formación de Recursos Humanos para la Salud / PNPC: Padrón Nacional de Posgrado de calidad/ VA: United States of America Department of Veterans Affairs/ Fuente: Secretaría de Planeación y Desarrollo Institucional, UAEM.

De acuerdo al III informe del rector Martínez Vilchis, en el 2008, la UAEM reporta una matrícula de 15 533 estudiantes en bachillerato, lo que representa el 4.40% de los 352 503 alumnos registrados en este nivel de estudios ante la SEP de la entidad mexiquense (III Informe de Gobierno, Estado de México, 2008); asimismo, reporta a 33 839 alumnos en estudios profesionales, y a 2 627 en estudios de posgrado, cifras que constituyen el 14.31% de los 254 765 estudiantes matriculados en el nivel superior del Estado de México.

Dichos porcentajes, son insuficientes para atender la creciente demanda educativa de un estado cuya magnitud poblacional asciende a 14 435 284 habitantes (III Informe de Gobierno, Estado de México, 2008), y exiguos para poder alcanzar la meta establecida en el programa nacional de educación para el año 2012: garantizar que todas las entidades federativas cuenten con al menos 20% de cobertura educativa, para la población de 19 a 23 años de edad.

Esto significa que para mantener la cobertura del 14.31%, en los próximos cinco años, la institución deberá construir nuevas instalaciones que alojen al menos 12 000 estudiantes, además de los casi 52 000 que actualmente atiende (Rectoría UAEM, III Informe - 2008). De ahí que busque ampliar la cobertura de los servicios educativos que oferta, a través de la creación de centros universitarios distribuidos estratégicamente en esta entidad federativa, como organismos desconcentrados.

De acuerdo al siguiente cuadro, durante 2008, concluyeron sus estudios profesionales 6421 alumnos, y se titularon 4190 egresados; el índice de eficiencia terminal por cohorte generacional resultó de 59.8% mientras que el global fue de 71.3 por ciento (III Informe rectoral UAEM, 2008).

Cuadro 2. Matricula y Eficiencia Terminal 2004-2008

	2004	2005	2006	2007	2008	(%) incremento 2004-2008
Matricula						
Estudios profesionales	31637	32626	33076	33923	33839	6.96
Posgrados						
Especialidades médicas	664	718	829	880	920	38.55
Otras especialidades	196	223	374	502	436	122.44
Maestría	772	725	857	834	1059	37.18
Doctorado	145	97	138	160	212	46.21
Ingreso						
estudios profesionales						
alumnos inscritos 1er. año	7823	7676	7593	8097	8542	9.19
Posgrado						
alumnos inscritos 1er. año	nd	nd	nd	1032	1123	
Egreso						
estudios profesionales	4497	4827	4999	5315	6421	42.78
especialidad	350	168	374	346	637	82.00
Maestría	290	324	352	267	280	-3.45
doctorado	35	33	30	47	20	-42.86
Titulación						
estudios profesionales						
Titulados	3606	3212	2974	3768	4190	16.20
Graduación						
Maestría	118	96	122	182	171	44.92
Doctorado	5	9	20	31	36	620.00

Fuente: Secretaría de Planeación y Desarrollo Institucional, UAEM.

La reforma académica de los estudios profesionales iniciada en 2003, permitió la elaboración y aprobación del Reglamento de estudios profesionales que otorga mayor certidumbre a las decisiones institucionales con respecto a la creación, reestructuración, modificación y suspensión de planes de estudio de este nivel, integrando, como sus modalidades, la flexibilidad académica, la movilidad estudiantil y la tutoría académica, entre otros.

Siguiendo los planteamientos de la ANUIES, y conforme con la visión institucional, los programas tutoriales representan elementos indispensables para la transformación cualitativa

del proceso educativo en el nivel superior en México y, en ese sentido, el Plan Rector de Desarrollo Institucional 2001-2005 de la UAEM, propuso que en el nuevo modelo educativo que la universidad emprende, debe establecerse un Programa Institucional de Tutoría Académica (PROINSTA), que ofrezca apoyo académico a los estudiantes, como una de las medidas importantes para elevar la calidad educativa de esta institución y estar acorde con las exigencias laborales del mundo globalizado.

Durante el ciclo escolar 2007-2008, el total profesores que colaboraron en dicho programa en el nivel superior fue de 1941: 34.2% profesores de tiempo completo (ptc), 3.7% de medio tiempo, 6.8% técnicos académicos y 55.3% de asignatura; de un total de 33839 alumnos, se atendieron a 29123, lo que significa una cobertura del 86.06% de la matrícula, y el promedio de alumnos por tutor es de 16, observando que, en los centros universitarios se reporta una disminución del 29.63% de alumnos por tutor en el periodo de estudio.

Cuadro 3. Programa Institucional de Tutoría Académica (PROINSTA)

	2004	2005	2006	2007	2008	(%) Incremento 2004-2008
Matricula						
Organismos académicos	18570	18790	18992	19096	19151	3.13
Centros universitarios	13067	13836	14084	14827	14688	12.41
Alumnos atendidos						
Organismos académicos	10458	11673	14426	15186	17022	62.77
Centros universitarios	9325	10038	10020	11980	12101	29.77
tutores						
Organismos académicos	833	934	1056	1290	1314	57.74
Centros universitarios	345	363	411	448	627	81.74
Alumnos por tutor						
Organismos académicos	13	12	14	12	13	0.00
Centros universitarios	27	28	24	27	19	-29.63

Fuente: Secretaría de Planeación y Desarrollo Institucional, UAEM.

Asimismo, promueve el sistema de educación a distancia, iniciado en 1996, y ha desarrollado un sistema diversificado de becas para su alumnado -de escolaridad, económicas y PRONABES- con el objetivo de contribuir en la formación del capital humano necesario en la región.

El sistema bibliotecario de la Universidad cuenta con una biblioteca central (que data de 1897) y 55 unidades de información, y un total de 693177 ejemplares, con una relación de 13 volúmenes por alumno, cercano al parámetro de 15 volúmenes por alumno, recomendado por la ANUIES.

Cuadro 4. Acervo Bibliográfico e Infraestructura 2004-2008

	2004	2005	2006	2007	2008	(%) Incrementos 2004-2008
Acervo bibliográfico						
títulos	355535	387 036	385 953	400 668	424021	19.26
volúmenes	570 593	633 444	616 973	649 299	693177	21.48
Bibliotecas	54	55	56	56	56	3.70
volúmenes por alumno	12	13	12	13	13	8.33
Infraestructura						
Aulas de clase automatizada	nd	nd	11	52	83	
Centros de auto acceso	nd	13	30	34	36	
Laboratorios	197	176	186	205	241	22.34
Talleres	29	63	47	55	64	120.69

2).- Investigación:

Una de las funciones sustantivas desarrollada por las IES, y agendada como prioritaria por las autoridades federales educativas, particularmente desde el PME, ha sido la investigación, en torno a la cual se integran los lineamientos establecidos en el Promep y del programa para el fortalecimiento del posgrado nacional (PFPN), a fin de incrementar la capacidad institucional en la generación y aplicación innovadora del conocimiento.

Acorde a ello, en el 2007, la UAEM acreditó ante el PNP de la SEP y el Conacyt, ocho planes de estudios avanzados con orientación a la investigación: 4 maestrías y 4 doctorados. De esta manera, se cuenta con 20 posgrados acreditados en PNP, con una oferta que abarca prácticamente todas las áreas del conocimiento, lo que coloca a la institución en la octava posición de las universidades públicas estatales; la tasa de graduación alcanzó 66% en doctorado y 68% en maestría.

El total de planes de estudios de posgrado asciende a 36 especialidades, 32 maestrías y 13 doctorados. La oferta educativa en posgrado se amplió con la creación de 15 programas en diversas áreas del conocimiento: 3 especialidades, 9 maestrías y 3 doctorados.

La evaluación a los cuerpos académicos (CA) institucionales hecha por la SEP en su convocatoria 2007, derivó en el registro de 4 nuevos CA de calidad, contando a la fecha con 5 consolidados, 31 en consolidación y 57 en formación (Anuario estadístico UAEM, 2008).

Todas las áreas del conocimiento cuentan con CA de calidad, los cuales desarrollan 42 líneas de generación y aplicación del conocimiento, además de 131 que se cultivan en el resto de los cuerpos académicos. El incremento en la consolidación de los CA —integrados por 622 ptc— se ha logrado con la mejora en la capacidad académica institucional; de forma que el número de profesores con perfil académico reconocido por el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep) de la SEP asciende a 433 ptc's (38.7% del total de ptc's registrados en la SEP). Actualmente, del total de 1025 ptc's registrados en SEP, 400 cuentan con grado de doctor.

Cuadro 5. Investigación y Cuerpos Académicos 2004-2008

CONCEPTO	2004	2005	2006	2007	2008	incrementos 2004-2008
Total PTC en SEP	833	854	921	977	1025	23.04
con estudios de técnico superior	2	2	2	2	2	0
con licenciatura	208	180	172	128	117	-43.75
con especialidad	32	33	35	29	20	-37.5
con maestría	400	419	432	480	486	21.5
con doctorado	191	220	280	338	400	109.42
con perfil Promep	227	224	334	378	433	90.74
en el SNI	92	115	153	197	240	160.86
Investigadores	255	265	286	300	323	26.66
con licenciatura	5	3	1	1	1	-80
con maestría	96	91	75	61	45	-53.12
con doctorado	154	171	210	238	277	79.87
Cuerpos Académicos registrados en SEP						
	92	103	96	100	93	1.08
Consolidados	nd	1	5	5	5	
en consolidación	7	8	20	24	31	342.85
en formación	85	94	71	71	57	-32.94

Fuente: Secretaría de Planeación y Desarrollo Institucional, UAEM.

Asimismo, 44 ptc's ingresaron al SNI, con lo cual se tienen 240 investigadores en ese sistema, lo que representa un incremento de 21.82% en relación con 2007. Además, 31 investigadores de tiempo parcial miembros del SNI colaboran en programas institucionales de investigación y posgrado.

En el área de investigación, existen 339 proyectos registrados, que se realizan en facultades y centros de investigación –el más importante es el Centro Interamericano de Recursos del Agua (CIRA)-; la mayoría de sus proyectos de investigación son financiados con recursos propios y algunos tienen financiamiento externo.

En relación con la evolución del nivel de habilitación de la planta académica, de acuerdo con el reporte que emite el Promep, el indicador de porcentaje de ptc adscritos al SNI presentó una mejora con respecto al 2006, al pasar de la decimotercera posición a la octava en el 2007, entre las universidades públicas estatales y con respecto al porcentaje de ptc con doctorado —34%— se ubica en el noveno lugar.

En apoyo a la labor de estos profesores, fundamental para consolidar la capacidad académica de la Universidad, a partir de 2008 se implementó el Programa Institucional de Impulso y Reconocimiento a la Investigación, y el Perfil Académico (Proinv) del Profesorado de Tiempo Completo de la UAEM.

La difusión de los resultados de investigación se da a través de revistas científicas universitarias de calidad, seis de las cuales están incluidas en Redalyc: Convergencia, Papeles de Población, Educere, Journal of Materials Education, Contribuciones desde Coatepec y Tiempo de Educar. Las dos primeras, así como Superficies y Vacío —coedición entre la UAEM y

la Sociedad Mexicana de Ciencia y Tecnología de Superficies y Materiales A.C.—, se encuentran en el Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica del Conacyt; asimismo Convergencia y Papeles de Población se encuentran registradas en el ISI Thompson Scientific.

La hemeroteca científica y virtual de Redalyc, que incluye 500 revistas, registró en 2007 arriba de 33 mil artículos en las áreas de ciencias sociales, humanidades y ciencias exactas y naturales, crecimiento de 50% comparado con el año anterior, que representa más de 75 mil artículos a texto completo en línea.

3).- *Difusión Cultural:*

Para el desempeño de esta función, la universidad ha implementado 352 talleres que involucran diferentes disciplinas artísticas, (160 se imparten en organismos académicos y 192 en 6 centros universitarios), a los que asisten 4840 alumnos (Secretaría de Difusión Cultural, UAEM, 2008) además de contar con el Centro de Actividades Culturales, en el que se desarrollan ciclos de conferencia, exposiciones, festivales culturales, cursos de capacitación, talleres diversos, así como presentaciones afines.

Un valioso elemento innovador del compromiso que tiene la institución de difundir actividades culturales de calidad, es el programa Intermezzo Cultural, creado en 2008 para establecer las condiciones que permitan diálogo e interacción entre la comunidad universitaria y los artistas; la dinámica —consistente en propiciar la convivencia entre el público y los músicos, artistas plásticos, literatos y actores—, inició en 14 espacios académicos fuera de Toluca: 10 CU UAEM, la extensión académica Tejupilco, 1 UAP y 2 planteles de la Escuela Preparatoria, donde destacan los conciertos didácticos de la Orquesta de Cámara.

Asimismo, UAEM ha conformado un patrimonio cultural cuya composición se expresa en el cuadro 6:

Cuadro 6. Patrimonio Cultural 2008

concepto	cantidad
exposiciones	145
Obras en galería virtual universitaria	252
Proyecto museográfico	1
Colecciones artísticas	44
Obra plástica adquirida	32

Fuente: Secretaría de Difusión Cultural, UAEM, 2008

La producción editorial de UAEM se expresa en el cuadro 7, en la que destacan dos revistas, una de divulgación cultural (La Colmena) y otra de divulgación científica (Ergo Sum), que han obtenido premios nacionales entre publicaciones de su género (Rectoría UAEM, III Informe - 2008).

Cuadro 7. Producción Editorial 2008

concepto	cantidad
Programa editorial	
Boletines	7
Concursantes	133
Libros publicados/editados	41
revistas	15
Difusión del fondo editorial	
Libros comercializados	6865
Presencia en entidades	16
Presencia en librerías	182
Presentaciones de libros	135
Puntos de venta	182
Otras publicaciones	
Diseño e impresión de material gráfico	1017

Fuente: Secretaría de Difusión Cultural, UAEM, 2008

La diversidad de actividades culturales realizadas por esta institución, expresa la importancia que tiene esta función en la formación de su alumnado.

4).- Vinculación y Extensión Universitaria:

Las funciones de extensión y vinculación son ubicadas por esta institución, como los medios que permiten el contacto permanente y la retroalimentación entre la Universidad y los sectores público, privado y social, en un esquema de reciprocidad y provecho mutuo, por medio de la atención a necesidades específicas, de la promoción de los productos y servicios, así como de la interacción en proyectos concretos.

Durante 2007 suscribió con los sectores público, privado y social, 374 instrumentos legales en la lógica de organizar eventos para lograr una vinculación redituable, brindando a la sociedad el conocimiento que se genera en la institución.

Realiza diversas actividades culturales y deportivas, así como foros de encuentro con los sectores productivos; una muestra importante es la Red de Incubadoras de Empresas UAEM, la cual cuenta con cinco unidades en operación: Ecatepec, Texcoco, Toluca, Incubadora de Empresas Uaeméx-Incubask y el Centro de Apoyo a la Pequeña y Mediana Empresa de la Facultad de Contaduría y Administración.

Las tres primeras están registradas en el Sistema Nacional de Incubación de Empresas como de tecnología intermedia, e Incubask como de alta tecnología. Estas incubadoras atendieron 428 proyectos a través de 4 473 asesorías, consultorías y tutorías.

La Secretaría de Economía y el gobierno del estado de México —a través del Instituto Mexiquense del Emprendedor—han aportado los recursos necesarios para el fortalecimiento de la Red de Incubadoras de Empresas UAEM, recursos destinados a la construcción y equipamiento de tres nuevas incubadoras —en los centros universitarios Valle de Chalco, Valle de México y en la Facultad de Geografía—, así como al pago de consultorías especializadas para las incubadoras ya existentes.

El trabajo de las incubadoras de empresas ha permitido que sus proyectos obtengan importantes reconocimientos en el ámbito nacional, como el Premio Tecnos 2007 en la categoría Desarrollo de Tecnologías Biológico- Orgánicas, otorgado por el gobierno del estado de Nuevo León al laboratorio Nafex; y el Galardón Pyme 2008 en la categoría Empresa de Alta Tecnología Incubada, otorgado por la Secretaría de Economía a la empresa Tecnología Envasadora Avanzada S.A. de C.V.

UAEM, ha fomentado entre sus estudiantes la responsabilidad de acercar el conocimiento a la atención de necesidades de la comunidad, respetando sus particularidades locales y regionales a través de las Brigadas Universitarias Multidisciplinarias; en 2008 se implementaron proyectos de desarrollo en 39 comunidades de pobreza extrema, y se desarrollaron 18 proyectos nuevos que atendieron problemáticas específicas en educación, cultura, salud, alimentación y medio ambiente

En paralelo y con el propósito de atender comunidades y municipios con alto índice de marginación, en particular adultos mayores y población escolar, se implementó el Programa de Unidades Móviles de Salud Comunitaria, en 2008, este programa atendió a 4 130 personas —22% más en relación con 2007— en diez municipios, mediante talleres educativos para adolescentes, consultas médicas generales, detección de enfermedades crónico-degenerativas, detección de cáncer cérvico-uterino y de mama, consultas y servicios odontológicos.

Dentro de los compromisos que genera la institución con la comunidad universitaria y con la sociedad en general, se encuentran los servicios de enseñanza de idiomas impartidos por el Centro de Enseñanza de Lenguas (Cele), y el Centro Internacional de Lengua y Cultura, quienes han observado un comportamiento dinámico en el crecimiento de su matrícula, y han signado convenios con diversas instituciones educativas.

D). Características del personal académico y ubicación normativa:

De acuerdo a Grediaga (1999), los académicos constituyen un tipo específico de rol ocupacional, pues son responsables directos del proceso de enseñanza-aprendizaje, y realizan las tareas de investigación para desarrollar el conocimiento en los distintos campos del saber especializado que cultivan IES.

Por la multiplicidad de concepciones, formas de comprometerse con la vida académica e intereses presentes en el ámbito universitario, y la diversidad en los grados de autonomía de las organizaciones —aunque la política pública constituye el referente y situación en que se desarrolla la acción—, los criterios y mecanismos considerados en su operación, no se trasladan mecánicamente a las organizaciones particulares. En cada una, los actores concretos las adecuan y modifican en función de sus correlaciones de fuerza, por lo que resulta ineludible acercarse a las características específicas de este actor estratégico en el funcionamiento del SES.

Así, la estadística básica sobre el personal académico y administrativo de la institución que nos ocupa, incluido el nivel medio superior para el 2008, se presenta en el siguiente cuadro:

Cuadro 8. Personal UAEM 2008

Categoría	Personas	% personas	Plazas UAEM	% plazas	Promedio plazas por persona
Profesores	5266	100.00%	14033	100.00%	2.66
Tiempo completo*	1151	21.85%	1151	8.20%	1.00
Medio tiempo	145	2.75%	155	1.10%	1.07
Asignatura	3970	75.38%	12727	90.69%	3.21
Técnicos académicos	154	100.00%	154	100.00%	1.00
Tiempo completo	146	94.80%	146	94.80%	1.00
Medio tiempo	8	5.19%	8	5.19%	1.00
Personal académico total	5420	100.00%	14187	100.00%	2.62
Tiempo completo*	1297	23.93%	1297	9.14%	1.00
Medio tiempo	153	2.82%	163	1.15%	1.07
Asignatura	3970	73.25%	12727	89.71%	3.21
Personal administrativo	3335	100.00%	3430	100.00%	1.03
De confianza	1025	30.73%	1120	32.65%	1.09
Directivo	116	3.48%	116	3.38%	1.00
Sindicalizado	2194	65.79%	2194	63.97%	1.00
Personal total	8755	100.00%	17617	100.00%	2.01
personal académico	5420	61.90%	14187	80.53%	2.62
personal administrativo	3335	38.09%	3430	19.46%	1.03

Elaboración propia. Fuente: Anuario Estadístico UAEM 2008

*Incluye Investigadores

De estas cifras obtenemos que el personal académico correspondiente al nivel superior se ubica en 4560 académicos y 10887 plazas, lo que representa el 84.13% y 76.73% respectivamente, del total del sistema UAEM; asimismo distinguimos que para el caso concreto de los profesores de asignatura, el promedio de plazas por persona de 3.21, indica que un profesor está adscrito en más de un organismo académico de dicho sistema.

Al buscar la distribución por espacio universitario de la planta académica que labora para UAEM (ver cuadro 9), obtuvimos que 2867 profesores y técnicos académicos (62.87%) se desempeñan en los diferentes organismos académicos (escuelas, facultades y centros de investigación), 116 (2.54%) en los centros de investigación, y 410 (8.99%) en las dependencias de administración central, ubicados todos en la ciudad de Toluca, lo cual aglutina a un total de 3393 personas, esto es el 74.41%, en dicha localidad.

Respecto al 25.59% restante, esto es 1167 académicos, se desempeñan en los centros universitarios, los cuales son organismos desconcentrados y distribuidos estratégicamente a lo largo de la entidad federativa y atienden una matrícula que asciende a 14 821 alumnos, incluidos estudiantes de posgrado, lo que representa el 40.63% de la matrícula total (Anuario Estadístico UAEM, 2008).

Cuadro 9. Distribución de Planta Académica por categoría y espacio universitario 2008

Espacio Universitario	Profesores			Técnicos académicos		total
	Tiempo	Medio	asignatura	Tiempo	Medio	
	completo	Tiempo		completo	tiempo	
Organismos académicos	732	101	1981	48	5	2867
Centros universitarios	130	13	1021	3	0	1167
Centro de investigación	101	3	0	12	0	116
Dependencia de administración central	101	2	272	35	0	410
total	1064	119	3274	98	5	4560

Fuente: Anuario Estadístico UAEM 2008

De dichos organismos desconcentrados, el interés analítico para el presente estudio, se enfoca en los 4 centros universitarios que conforman la DES valle de México, interés sustentado por el número de matrícula que atiende, el porcentaje de personal académico desconcentrado de la sede central, y la importancia económica de la región en que opera,

Esta DES, brinda servicio a 6172 (45.61%) alumnos, de la matrícula total de los 14 821 que absorben estas unidades desconcentradas de Toluca, provenientes de los municipios más poblados del Estado de México – Naucalpan, Tlalnepantla, Atizapán, Ecatepec, entre otros- con 472 académicos (ver cuadro 10) esto es, el 10.35% del porcentaje total del personal académico de la UAEM.

Cuadro 10. Personal Académico en la DES Valle de México 2008
(Distribución porcentual)

Centro Universitario	Total personas	distribución % personas	Total plazas	distribución % plazas
Ecatepec	72	15.25	212	16.07
Valle de México (Atizapán)	172	36.44	524	39.73
Valle de Teotihuacan	61	12.92	149	11.30
Zumpango	167	35.38	434	32.90
total	472		1319	
% personal académico total UAEM	10.35%	100	12.11%	100

Fuente: Anuario Estadístico UAEM 2008

La conformación de la planta académica de esta DES, estaba constituida en el 2008 por 36 ptc's, 6 de medio tiempo y 430 de profesores de asignatura, como se expresa en el cuadro 11, lo que significa que a cada profesor de tiempo completo, le correspondería atender a 171 alumnos.

Cuadro 11. Personal Académico en la DES Valle de México 2008

Espacio	Personal Académico						
Universitario							
Centro Universitario	Tiempo completo	Medio tiempo	Asignatura	Total personas	Total plazas	Promep	S.N.I.
Ecatepec	10	0	62	72	212	5	2
Valle de México	9	0	163	172	524	3	1
Valle de Teotihuacan	2	0	59	61	149	0	0
Zumpango	15	6	146	167	434	7	2
total	36	6	430	472	1319	15	5

Fuente: Anuario Estadístico UAEM 2008

En los 6 centros universitarios restantes, más las unidades académicas Nezahualcoyotl y Tianguistengo, labora un universo de 692 personas, ocupando 1599 plazas, con la siguiente distribución por categoría:

Cuadro 12. Personal Académico DES restantes 2008

Centro Universitario	Tiempo completo	Medio tiempo	Asignatura	Total personas	Total plazas	Promep	S.N.I.
Amecameca	12	5	93	110	253	3	2
Atlacomulco	8	2	98	108	210	3	-
Temascaltepec	14	0	77	91	198	7	4
Tenancingo	8	0	51	59	145	4	1
Texcoco	11	0	148	159	414	5	1
Valle de Chalco	14	0	79	93	224	4	2
Tianguistengo (UAP)	13	0	11	24	57	0	0
Nezahualcoyotl (UAP)	14	0	34	48	98	0	1
total	94	7	591	692	1599	26	11

Fuente: Anuario Estadístico UAEM 2008

Los citados 8 establecimientos atienden a 8061 alumnos, esto es el 54.38% restante, con el 14.74% del porcentaje total del personal académico, como se observa a continuación:

Cuadro 13. Personal Académico DES restantes 2008

(Distribución porcentual)

Centro Universitario	Total personas	distribución % personas	Total plazas	distribución % plazas
Amecameca	110	15.90	253	15.82
Atlacomulco	108	15.61	210	13.13
Temascaltepec	91	13.15	198	12.38
Tenancingo	59	8.53	145	9.07
Texcoco	159	22.98	414	25.89
Valle de Chalco	93	13.44	224	14.01
Tianguistengo (UAP)	24	3.47	57	3.56
Nezahualcoyotl (UAP)	48	6.94	98	6.13
Total	692	100	1599	100
% personal académico total UAEM	14.74%		14.08%	

Las cifras precedentes nos permiten dimensionar la importancia regional y cuantitativa en cuanto a atención a matrícula refiere, así como al personal académico que comporta la DES Valle de México.

Respecto a la ubicación normativa de este universo laboral, el personal académico de la UAEM está constituido por técnicos académicos, profesores e investigadores; de acuerdo al Artículo 20° del Estatuto Universitario vigente desde 1996, dicho personal se integra por personas físicas que prestan sus servicios en forma directa a la universidad, realizando trabajos de docencia, investigación, difusión y extensión y demás actividades académicas complementarias a las anteriores, conforme a los planes, programas y disposiciones establecidas por la institución. Establece tipos, reglas, condiciones, procedimientos y procesos de evaluación para su personal académico y lo define como aquél que planea, diseña, coordina, dirige, ejecuta, evalúa, difunde y extiende, servicios teóricos o prácticos de docencia o de investigación.

En congruencia con el citado Estatuto, el Reglamento del Personal Académico en vigor, y que data desde 1982, formaliza las funciones de docencia, investigación, difusión y extensión que debe desempeñar el total del profesorado, el cual, esta constituido de la siguiente forma:

Cuadro 14. Clasificación del Personal Académico

Tipo	Ordinario		Profesor e Investigador (De carrera o no)		
			Profesor de asignatura		
	Visitante				
	Ad-honorem				
Por la naturaleza de actividad que desempeñe	Profesor e Investigador	Ordinarios	Labores permanentes de docencia e investigación		
		Extraordinarios	Distinguidos por la UAEM.		
		Visitantes	Funciones académicas específicas por tiempo determinado		
		Eméritos	Distinguidos por la UAEM por antigüedad y mérito.		
	Técnico académico	ordinario	Planean, diseñan, coordinan, dirigen, ejecutan, evalúan, difunden o extienden en una determinada materia o especialidad servicios prácticos de docencia o investigación		
		Visitante	Desempeñan funciones por tiempo determinado y remuneración preestablecida.		
	Tiempo completo				

Por la jornada que desarrolle	Medio tiempo Tiempo parcial o Profesor de asignatura
Por su contratación	Definitivo Temporal

Fuente: Reglamento del Personal Académico UAEM, 1982.

Como observamos, la normatividad institucional no establece distinciones en las funciones que deben cumplir los académicos que laboran en la UAEM, ya que por la naturaleza de la actividad que desempeñan, tanto los profesores de tiempo completo (ptc's), medio tiempo y asignatura, son clasificados por su tipo como ordinarios y, por lo tanto, están previstos por la institución para desempeñar actividades de docencia, investigación, difusión y extensión.

Con ello la UAEM, como organización del conocimiento, expresa una gran complejidad en la forma de concebir el trabajado académico en su estructura normativa, ya que al consignar la obligatoriedad de sus funciones, éstas entran en contradicciones derivadas de la propia lógica bajo la cual se lleva a cabo cada una de estas actividades, con lo que se provoca *“desorientación y tensiones entre la comunidad académica”* (Clark, 1983:52).

Las distinciones básicas las ubicamos en la jornada que los profesores desarrollan (ptc, medio tiempo y tiempo parcial o de asignatura), y en la condición de contratación (definitivo o temporal); en este sentido, cabe destacar que todo el personal académico debe sujetarse a concurso de oposición o juicio de promoción, para lograr el nombramiento como profesor o técnico académico definitivo en la categoría que aspiren ocupar (convocados exclusivamente por las autoridades centrales, con sede en Toluca) y, de no emitirse convocatoria alguna, se mantienen en calidad de interinos hasta que la institución se encuentre en condiciones de regularizar su situación (Reglamento del Personal académicos de la UAEM, 1982: capítulos II y III).

Los profesores e investigadores ordinarios, son los que tienen a su cargo las labores permanentes de docencia e investigación, y son considerados por la legislación universitaria como de carrera, porque dedican a la institución medio tiempo o tiempo completo, en la realización de labores académicas e incluso, sí así lo resuelven los consejos de gobierno y académico, pueden firmar convenio de exclusividad con la institución, laborando 48 horas semanales y pueden tener movilidad dentro de las siguientes categorías:

Cuadro 15. Profesor de carrera

Naturaleza de la actividad	Categoría	Requisitos**	Jornada
Profesor o investigador de carrera	A	I, II, III, IV	Tiempo completo 36 hrs.sem. Medio tiempo 18 hrs.semána-clase o actividades que se deriven de ella
	B	I, III, V, VI,	
	C	I, III, V, VII	
	D	I, III, V, VIII	
	E	III, V, IX, XI,	
	F	III, V, X, XII	
** I. Licenciatura o estudios que acrediten una preparación académica equivalente			

La

- II. Dos años en labores docentes o de investigación.
- III. Acreditar la calificación prevista en el art. 58 de este reglamento.
- IV. Haber aprobado concurso de oposición
- V. Por dictamen favorable a partir del juicio de promoción o del concurso de oposición
- VI. Dos años mínimo como profesor o investigador de carrera o carga académica equivalente
- VII. Cuatro años mínimo como profesor o investigador de carrera o carga académica equivalente
- VIII. Seis años mínimo como profesor o investigador de carrera o carga académica equivalente
- IX. Ocho años mínimo como profesor o investigador de carrera o carga académica equivalente
- X. Diez años mínimo como profesor o investigador de carrera o carga académica equivalente
- XI. Grado de maestro o estudios que acrediten una preparación académica equivalente
- XII. Grado de doctor o estudios que acrediten una preparación académica equivalente

movilidad en el rango de categorías que la universidad tiene previstas, está en función de merecimientos académicos y de antigüedad (Reglamento del Personal académicos de la UAEM, 1982: capítulo V).

Por la naturaleza de la actividad que desempeñan, también el profesor de asignatura debe realizar actividades de docencia, investigación, difusión y extensión; sin embargo, el Artículo 25° del citado reglamento, especifica que *“los profesores de asignatura impartirán cátedra en materias de su especialidad sin exceder los límites máximos”*, esto es, 18 horas a la semana.

Del enunciado precedente, se deriva una duda razonable: ¿existe de origen, una contradicción en la normativa que refiere a las condiciones de contratación de los profesores de asignatura? De no ser así, ¿la UAEM incorpora en el salario de este tipo de profesores lo que, en todo caso, les correspondería por el desempeño de las demás funciones que están obligados a cumplir por la normatividad institucional?.

De acuerdo al tabulador salarial respectivo (ver anexo III), se consigna únicamente el salario correspondiente a las horas-clase impartidas, así como los montos de las prestaciones establecidas por el contrato colectivo de trabajo; por lo que es evidente que las actividades que realizan más allá *del impartir cátedra en materias de su especialidad*, no les son pagadas por la UAEM, de ahí que se torne relevante para los académicos, el lograr reunir el puntaje requerido para concursar anualmente en el programa de estímulos, y compensar de alguna forma sus ingresos por vías no salariales.

Asimismo, nos lleva a inferir que el acatamiento de *los límites máximos* en la asignación de horas-clase a la semana, contradice el resultado obtenido de 3.21 en el número de plazas promedio que ocupan los profesores de asignatura en el sistema UAEM; igualmente, nos remite a las categorías conceptuales aplicadas en el análisis hecho por Gil Antón, et.al. (1994:166), en el sentido de que no necesariamente los profesores de asignatura que laboran en esta institución, comportan una dedicación marginal académica, pues el promedio de plazas reportadas, es indicativo del rebasamiento de la jornada estipulada por la normatividad

institucional y por ende, de la relevancia de esta relación laboral en la composición de sus ingresos.

El cuadro 16 sintetiza las condiciones formalizadas de contratación y permanencia, para este tipo de profesores:

Cuadro 16. Profesor de Asignatura

Naturaleza de la actividad	Requisitos mínimos	Categoría	Contratación	Permanencia	Jornada
Profesor de asignatura	Preparación académica propia al nivel en el que se impartirá la asignatura.	"A"	Interinos	Nombramiento por 1 año, renovable por 1 sola ocasión.	18 hrs.-semana Nivel licenciatura 12 hrs.-semana Nivel posgrado
		A" y "B"	Definitivos	Concurso de oposición	

Elaboración propia. Fuente: Reglamento del Personal Académico UAEM, 1982

Para este tipo de académico, el Reglamento del Personal Académico UAEM (1982) establece que cuando no exista profesor definitivo para impartir una asignatura, el Director del establecimiento, previo dictamen del Consejo académico, someterá a consideración del consejo de gobierno el nombramiento de un profesor interino para un plazo no mayor de un año lectivo; podríamos asumir entonces que el ingreso es discrecional, ya que no formaliza el proceso al que han de atenerse los aspirantes.

Una vez incorporado a la institución, y para ser candidato a concursar por su definitividad en una asignatura, este tipo de profesor debe cubrir, además de los requisitos establecidos por los artículos 58° y 59° del Reglamento del Personal Académico, dos periodos consecutivos impartiendo la misma materia; esto significa que con dos años de antigüedad, virtualmente, podría regularizar su condición y estabilidad laboral.

Por su parte, y aunado a las funciones ya descritas en el cuadro 14, los técnicos académicos están previstos por la UAEM para desempeñar actividades cuya exigencia primordial sea de carácter operativo, por lo que no pueden tener bajo su responsabilidad, actividades preponderantemente docentes o de investigación y también está sujeto a las mismas condiciones que los académicos de asignatura para lograr su estabilidad laboral, como se resume en el siguiente cuadro:

Cuadro 17. Técnicos Académicos.

Naturaleza de la actividad	Requisitos mínimos	Categoría	Contratación	Permanencia	Jornada
Técnicos Académicos	1. Capacidad operativa específica de la función a desempeñar 2. Licenciatura o equivalente	A, B, C, D, E, F	Interinos	Nombramiento por 1 año, renovable por 1 sola ocasión.	Medio tiempo (18 hrs.-sem) Tiempo completo (36 hrs.-sem)
		A, B, C, D, E, F	Definitivos	Concurso de oposición	

Elaboración propia. Fuente: Reglamento del Personal Académico UAEM, 1982

Sin embargo, por el ritmo de las convocatorias, volumen de juicios de promoción y de concursos de oposición, expresadas en el cuadro 18, y dada la ausencia de información institucional disponible que consigne el número de profesores de tiempo indeterminado, esto es, con definitividad, por tipo y categoría, podríamos inferir que existe un universo significativo de académicos, en todos los tipos y categorías previstas por la UAEM, que se mantienen en condición de interinos por más del periodo formalmente estipulado¹⁰.

Al mismo tiempo, podemos afirmar que no necesariamente el comportamiento porcentual negativo (a excepción del correspondiente a profesores de asignatura), reportado en los juicios de promoción y concursos de oposición, estaría indicando que el proceso para lograr la estabilidad laboral del personal académico, ha sido regularizado por sus autoridades.

Cuadro 18. Resumen Agenda Estadística 2004-2008

Procesos	2004	2005	2006	2007	2008	Comportamiento Porcentual 2004-2008
Juicios de promoción ₁						
Convocatoria abierta profesores	114	121	104	55	55	-51.75
Profesores	78	104	87	50	45	-42.30
Técnicos académicos	36	17	17	5	10	-72.22
Regularización*	69	75	24	35	22	-68.11
Profesores	64	71	24	33	22	-65.62
Técnicos académicos	5	4	0	2	0	-
Concursos de oposición ₂	132	146	50	157	75	-43.18
Profesores	114	130	45	154	74	-35.08

¹⁰ Inferencia respaldada en el análisis estadístico desarrollado para los programas de estímulo en el capítulo IV, los cuales consideran como objeto de puntaje el factor "permanencia en actividades de docencia" que refiere a la antigüedad de los profesores que participan en ellos.

Tiempo completo	70	77	14	65	29	-58.57
Medio tiempo	14	11	3	14	6	-57.14
Asignatura	30	42	28	75	39	30
Técnicos académicos de tiempo completo	18	16	5	3	1	-94.44

Fuente: Anuario Estadístico UAEM 2007

* La información se consigna con base en los datos obtenidos de la agenda estadística de la institución; este proceso implica el número de académicos que lograron alguna promoción en su categoría.

1. Es el procedimiento interno del Consejo Académico para dictaminar promociones del personal académico, mediante la calificación de los factores de eficiencia, preparación y antigüedad. (Reglamento del Personal Académico de la UAEM, Art. 53°)

2. Se denomina Concurso de oposición, al procedimiento por el cual se determina la definitividad del personal académico, para ocupar plazas vacantes o de nueva creación. (Reglamento del Personal Académico de la UAEM, 1982, Art. 48°)

Como observamos entonces, la formación y desarrollo de la UAEM como institución educativa se gestaron a partir de la conformación de una estructura organizacional secular, que le ha permitido posicionarse como la universidad de mayor arraigo en su entidad, y atender la creciente demanda de los servicios que oferta.

Los elementos estructurales que ha configurado, ha correspondido a las políticas gubernamentales que se instrumentaron a partir de los años ochenta, la cuales a través del condicionamiento de recursos financieros ligados a la evaluación, incorporaron a la planeación como el referente central para lograr una mayor calidad, y modificar las condiciones de desempeño laboral de su planta académica.

De tal suerte, la ubicación normativa que regula al personal académico de esta institución, si bien prevé a los profesores de asignatura como una modalidad de atención a la docencia, la realidad que refleja su reglamentación es que indistintamente de la categoría que ocupen, todos están llamados al desempeño de todas las funciones que la universidad cumple, lo cual es a todas luces una irregularidad; por ello, resulta inevitable cuestionarnos sobre el papel que la federación de asociaciones autónomas del personal académico (FAAPUAEM), ha podido desempeñar al respecto.

Recuperando la investigación hecha por Rondero (2005), resulta claro que es en 1979, cuando se genera la nueva legislación para la regulación del trabajo universitario, ya que se adicionó el capítulo XVII al título sexto de la Ley Federal del Trabajo (Ley López Portillo) y se modificó el Art. 3° constitucional, elevando a rango constitucional la autonomía universitaria (aprobada en 1980) con la que se faculta a las instituciones para gobernarse así mismas; para determinar planes y programas facultando a los órganos de gobierno para delimitar las funciones institucionales y darles contenido a través de la generación de programas de docencia e investigación; para administrar su patrimonio y para fijar los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico (Rondero,2005:89).

Entre las cuestiones más evidentes de esa nueva legislación, encontramos la diferenciación entre trabajador académico y administrativo; la pérdida de toda atribución de los sindicatos para negociar lo referente al ingreso, promoción y permanencia del personal académico (laudo de la Junta Federal de Conciliación y Arbitraje de 1981) y, la definición del personal de carrera, quienes al realizar actividades de docencia e investigación, contempla la contratación de personal de tiempo completo y medio tiempo, -lo cual permitiría el desarrollo de una carrera dentro de la institución-, pero distingue, que el personal que realiza *sólo actividades de docencia*, podrá ser contratado por horas (Rondero,2005:91).

De ahí que, a nuestro juicio, la FAAPUAEM, constituida en 1979, tutele el contrato colectivo de trabajo bajo una modalidad política (De Vries, 2001:56), pues si bien reconoce que *las finalidades que persiguen los organismos contratantes -FAAPA y UAEM-, no son excluyentes, sino complementarias, pues las vicisitudes que se presentan con motivo del desarrollo de la relación laboral, en ocasiones rebasan las prescripciones legales o se advierten lagunas en las disposiciones que la conforman* (Cct-UAEM-FAAPUAEM, 2008-2009:15), está legalmente imposibilitada para subsanar la señalada irregularidad.

Al encontrarse el personal académico de asignatura ante los mismos requerimientos, pero en condiciones laborales diferenciadas, los programas de estímulo al desempeño docente se tornan estratégicos en las posibilidades que tienen para obtener ingresos adicionales a su salario, que dicho sea con antelación, es igualmente diferenciada (como detallaremos en el siguiente capítulo), por lo que dicho actor se ha ido adaptando a los criterios de evaluación, sin generar tensiones u oposición a ello.

Con lo hasta aquí expuesto, podemos afirmar que las características organizacionales de esta institución, y su estructura de poder altamente jerarquizado y funcional para el subsistema político del Estado de México, fungieron como factores proactivos a la estrategia gubernamental de evaluación, como detonador del cambio universitario, ya que de acuerdo al estudio sobre las estructuras de poder en las IES mexicanas, que desarrolla Heras (1997), esta institución se caracteriza por ser una universidad funcional, debido a que: 1) no disiente del subsistema político local ni nacional, sus miembros, salvo excepciones, no ejercen fuertes críticas hacia la acción de éste, por lo que el subsistema no ha hecho uso de la prerrogativa financiera, o de la fuerza pública en la institución; 2) ha proporcionado buena parte de los recursos humanos calificados que se requieren para el aparato productivo y administrativo del desarrollo estatal, lo que le ha redituado positivamente en su propio desarrollo académico, y en este sentido, ha fortalecido su autonomía.

Pasemos entonces a revisar cómo se vincula la complejidad organizativa de esta institución, con las políticas de evaluación al trabajo académico, como factor exógeno.

CAPÍTULO IV. LOS PROGRAMAS DE ESTÍMULO EN LA UAEM.

Desde la perspectiva del neoinstitucionalismo sociológico, uno de los tipos importantes de cambio institucional es el de la reinstitucionalización, la cual se define como la salida de una institucionalización y la entrada a otra forma institucional, organizada en torno a diferentes principios o reglas (Jepperson, 1999), en este sentido, las diversas formas de cambio organizacional ocurren, en las sociedades post-industriales, como resultados de procesos que hacen a las organizaciones más similares u homogéneas.

El concepto que mejor contiene este proceso de homogeneización se denomina isomorfismo institucional, entendido como un conjunto de organizaciones y reglas que constriñe la acción y comportamiento de las organizaciones individuales, en función del tipo de relación de dependencia que se establece entre organizaciones y ambientes. Lo característico del

isomorfismo institucional es que, en el mediano y largo plazos, conduce a que las organizaciones en ambientes similares observen semejanzas (Di Maggio y Powell, 1999).

No obstante, autores como Zucker (1999), sostienen que si bien el marco institucional presiona a las organizaciones para que observen dichas semejanzas, la variación en las respuestas estratégicas a un mismo entorno que adoptan aquéllas, puede generar diferenciación más que isomorfismo, por lo que es importante considerar que el cambio institucional puede presentarse en múltiples dimensiones, ámbitos, niveles, y tener distintos alcances, vías y temporalidades (Álvarez, 2003); al mismo tiempo, dicho cambio no se entrevé como el resultado de una sola acción, sino como un proceso derivado de la tensión constante entre instituciones (reglas del juego) y la universidad, bajo ambientes específicos (Di Maggio y Powell, 1999).

En este sentido, las organizaciones que conforman el sistema de educación superior público, compiten actualmente no solo por recursos y clientes, sino también por legitimidad institucional (Powell y Di Maggio, 1999:109), por lo que, en función de sus particularidades, requieren administrar las exigencias que el entorno les presenta.

Así, la evaluación del desempeño de las IES derivado del PME 1989-1994, se ha convertido en la principal herramienta, para medir el alcance de los objetivos en las políticas y programas públicos.

Con este marco, la evaluación ha cumplido un papel multifuncional que da cuenta de su centralidad: a) representa la principal fuente de información, ya que se espera de ella datos objetivos y actualizados sobre el desempeño y los resultados de la administración pública de acuerdo con los valores o criterios de legalidad, eficiencia y eficacia establecidos por ésta; b) contribuye a la gestión integral, a reconocer logros o fracasos de su acción, y en este sentido es una herramienta de "control" para verificar el cumplimiento o incumplimiento de sus líneas de acción; c) es también una herramienta que contribuye a medir la aceptación y el respaldo social, es decir, la legitimidad política, y d) es una manera de dar cauce a la rendición de cuentas del gobierno sobre los resultados de sus decisiones, acciones y presupuestos y, en este sentido, es una condición básica para la transparencia y visibilidad de la información pública sobre el desempeño gubernamental (Del Castillo, 2006).

En dicho contexto, el Estado mexicano indujo a las universidades públicas, por la vía de la evaluación y del financiamiento etiquetado, a emprender una serie de acciones para su transformación en el que, el personal académico pasó a ser, desde la perspectiva oficial, un recurso fundamental y su gestión se convirtió, por mediación de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC), en una cuestión prioritaria; de tal suerte, la reinstitucionalización de la regulación laboral del trabajo académico, vía programas de estímulo, modificó el desempeño de los docentes que prestan sus servicios en la UAEM.

Dado lo anterior, el presente capítulo tiene como objetivo reconstruir el proceso de institucionalización de los programas de estímulo en la UAEM, como el referente observacional principal, en la institucionalización de las formas de evaluación del trabajo de los académicos que en ella laboran, y con ello observar cómo la adopción de las nuevas reglas externas de evaluación, se fueron articulando con el sistema interno de evaluación del trabajo académico en esta institución, por lo que la estrategia de análisis para atender este proceso, se estructuró en tres apartados.

En el primero, se hace un recuento de las transformaciones normativas que dichos programas han sufrido desde 1992 (año en que inician su operación), hasta 2008 (año hasta el cual está disponible la información institucional), con el fin de desarrollar los argumentos que den cuenta de sus formas de operación organizacional, los criterios con que han sido calificados los académicos y los mitos racionalizados (Meyer y Rowan, 1999) incorporados para legitimar su implementación.

El segundo, explica la transición de las unidades académicas profesionales de la UAEM a los actuales centros universitarios, y su estructuración formal en dependencias de educación superior (DES), donde se ubica la seleccionada para el análisis del presente estudio, esto es, la DES Valle de México.

El tercero, parte de la sistematización estadística de los resultados logrados por los académicos de la DES Valle de México, en los programas de estímulo 2003-2008, con el fin de responder a una de las interrogantes planteadas en este estudio, esto es, si se ha transformado el desempeño del trabajo académico de los profesores de asignatura, a partir de la implementación de dichos programas en la UAEM.

Asimismo, tiene como fin expresar parte de la evidencia empírica para comprobar si las prácticas del trabajo académico desarrollado por los académicos de la DES-UAEM Valle de México, han sido modificadas a partir de la implementación de dichos programas.

A).- El proceso de institucionalización:

Acorde a las recomendaciones para la transformación modernizadora de las IES públicas, el documento "*Estrategias para mejorar la calidad de la educación superior en México*", estableció las bases para la implementación subsecuente de uno de los programas institucionales de alcance nacional: la evaluación del desempeño del trabajo académico (Kent, 1997).

Sobresaliendo, en este sentido, la adopción de criterios nacionales homogéneos para regular la vida laboral de los académicos, el Programa Carrera Docente en 1992, el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) en 1996, y el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI).

Lo que han tenido en común estos instrumentos de política es, la reproducción del mito racionalizado (Meyer y Rowan, 1999), de que el personal académico es el agente central en el empeño por mejorar la calidad de la educación superior, y de ahí la importancia concedida a su homologación, evaluación, formación, desarrollo y eventual consolidación (Kent, 1997).

Decimos que es un mito racionalizado porque al inicio de la década de los noventa, según cifras de ANUIES, de las poco más de 1,500 unidades académicas en el país, el 87% correspondía a IES que tenían como función primordial la docencia a nivel licenciatura (no de posgrado), y concentraban cerca de la mitad de la matrícula total de educación superior (ANUIES, 2000); asimismo, el personal académico sumaba 73,874, de los cuales el 75% eran profesores de asignatura, el 17.1% de tiempo completo y el 7.8% de medio tiempo (ANUIES, 2000).

Las cifras precedentes muestran el carácter central de la actividad docente en nuestro subsistema de enseñanza superior. El que las diferentes iniciativas gubernamentales para evaluar el trabajo académico, haya colocado el énfasis en el perfil de una figura académica interesada preponderantemente en actividades de investigación y dedicación completa, no encaja con la amplia mayoría del personal que labora en las IES públicas y, los programas de pago al mérito, han ponderado hasta la fecha, los productos de investigación sobre las actividades de docencia.

Al mismo tiempo, estos programas han sido la expresión de un claro realineamiento político del Estado frente a la universidad pública que, entre otros aspectos, ha impactando poderosamente la naturaleza, la trayectoria y las condiciones materiales para el ejercicio de la profesión.

El proceso de institucionalización y consolidación de estos programas, fue pasando por diversas etapas de afinación y perfeccionamiento, reforzando a cada paso, la lógica invariable de que a mayor habilitación en la planta docente, mayor calidad en el desempeño de sus funciones y por ende, en la educación que las IES ofrecen.

Si bien estos programas han carecido de un carácter de obligatoriedad formal, por lo que la participación en ellos, individual o institucional, ha sido voluntaria, se han consolidado como la estrategia por excelencia del gobierno federal para la asignación de recursos a las IES y, han orientado la construcción de un sistema de incentivos y restricciones dirigido a la reforma del sistema y los establecimientos de la educación superior, lo cual ha implicado un nuevo patrón de intervención estatal con efectos desiguales en las universidades (Kent, et.al., 1998).

Este proceso de perfeccionamiento de los instrumentos de evaluación al personal académico de la UAEM, lleva de 1992 a la fecha, esto es 17 años, en que los profesores han ido aprendiendo a transitar las rutas de acceso a los estímulos, en un contexto de transformación institucional legislativa y estructural.

1). Programa de Carrera Académica 1992:

Meyer y Rowan (1999:88), sostienen que cuando una estructura formal se adhiere a las prescripciones de los mitos en el ambiente institucional, una organización demuestra que actúa con base en propósitos valorados colectivamente de manera adecuada, lo cual proporciona una explicación de las actividades que protege a la organización de que se dude de su conducta. Es decir, la organización se hace legítima y usa tal legitimidad, para fortalecer su apoyo y asegurar su supervivencia.

Una de las grandes prescripciones que operó como mito racionalizado, gestado en el ambiente de las IES por el Programa de Modernización Educativa (1989-1994), fue el del impulso a la conformación de un sistema de educación superior de calidad, que se adaptara a los cambios económicos que requería el país, en el contexto de las transformaciones mundiales marcadas por el libre mercado,

Para ello el PME, propuso como uno de los ejes rectores del cambio cualitativo del SES, presentado como necesario, la evaluación del trabajo académico vinculada a resultados y, del que la UAEM no se sustrajo.

Así, el primer antecedente del programa "*La Carrera Docente del Personal Académico*" para las IES públicas de nuestro país, se ubica en la Asamblea General Extraordinaria de la ANUIES realizada en el mes de abril de 1989, donde se aprobó un Programa de Distinción y Reconocimiento a los Profesores y del que se derivó a partir de 1990, un apoyo especial para iniciar un programa de estímulos denominado Becas de Desempeño Académico.

Con cargo a este programa, se definieron becas y estímulos que se aplicaron con diferentes nombres en muchas de las instituciones públicas de educación superior (IES), para incentivar el desempeño académico y en ese tenor, la SHCP anunció en el mes de abril de 1992, que todos los programas de estímulos al personal docente quedarían agrupados bajo una sola denominación presupuestal: Programa de Carrera Docente.

Los lineamientos generales estipularon elementos tales como: características y objetivos del programa, recursos económicos, otorgamiento de los estímulos económicos, procedimientos de evaluación y calificación, establecimiento de comisiones de evaluación y criterios de evaluación ponderados, referidos a la permanencia, a la dedicación y a la calidad académica (ANUIES, 1993).

Sin cuestionar la ambigüedad subyacente en los medios establecidos para el logro de los objetivos propuestos por el PME, la UAEM incorporó dichos lineamientos firmemente a la estructura del trabajo académico, a partir del registro de las bases para el Programa de Carrera Académica, en la Ley del 3 de marzo de 1992, con el fin de otorgar distinciones y estímulos en función de la calidad y productividad lograda por su profesorado; asimismo, agregó en ella, las diferentes modalidades de contratación académica establecidas por la SEP (profesores e investigadores de tiempo completo, medio tiempo, profesores de asignatura, técnicos académicos de tiempo completo y medio tiempo), integrando los recursos de los programas federales "*Beca al Desempeño Académico*", "*Carrera docente del personal académico*", los provenientes del gobierno estatal y la parte proporcional de ingresos propios.

Sin embargo, el estudio de Gil et.al (1994), dio cuenta de las características del personal académico que se insertó a esta profesión previo a la década de los noventa, y que en su mayoría no tuvieron un proceso de formación formal para ejercer la docencia y desarrollar la investigación, por lo que el ejercicio del trabajo académico, incluida la planta docente de la UAEM, puede calificarse como un acto fundado en la improvisación (García, 2001:77).

Desde la perspectiva de García Salord (2001:75), la incorporación del total de la planta académica a este mecanismo de evaluación significó, colocar en la sombra de la duda, a los profesores que hasta ese momento gozaban de legitimidad en el ejercicio de su profesión como docentes, ya que al cambiar las condiciones y juzgar desde otros criterios, se resignificó la valoración de sus prácticas y perfiles a través de la inclusión, sin diferenciación.

Como política específica, UAEM estableció el otorgamiento de estímulos en forma anual para el personal académico de carrera y técnicos académicos de tiempo completo y medio tiempo, y en forma semestral para los de asignatura, previo dictamen del comité general de evaluación académica (Reglamento del Programa de Carrera Académica UAEM, 1992).

En este sentido, los 5 rubros a evaluar por el programa de carrera académica, eran los mismos tanto para los profesores de asignatura como para los Ptc's, como da cuenta de ello el cuadro 19:

Cuadro 19. Programa de Carrera Académica 1992 (rubros a evaluar)

Rubro	porcentaje		Factores a evaluar
I.- Formación académica	20%		Escolaridad, capacitación, actualización, profesionalización y desarrollo académico profesional logrado dentro y fuera de la UAEM.
	Puntaje requerido		
	asignatura	Tiempo completo	
	220	280	
II.- Eficiencia	30%		Producción académica, experiencia docente, experiencia profesional no docente (ésta última para profesores de asignatura), revisión y dirección de tesis.
	Puntaje requerido		
	asignatura	Tiempo completo	
	70	110	
III.- Calidad del desempeño	30%		Responsabilidad, colaboración, puntualidad y asistencia.
	Puntaje requerido		
	asignatura	Tiempo completo	
	44	60	
IV.- Apreciación estudiantil	10%		Percepción que los estudiantes tienen de los académicos por su desempeño en la docencia.
	Puntaje requerido		
	asignatura	Tiempo completo	
	Mínimo B	Mínimo B	
V.- Trayectoria en la institución	10%		Está conformada por antigüedad, cargos de coordinación o dirección académica, reconocimientos y estímulos
	Puntaje requerido		
	asignatura	Tiempo completo	
	80	80	

Fuente: Reglamento del Programa de Carrera Académica UAEM, 1992

En cuanto a puntaje requerido, sí establecía diferencias en formación académica, eficiencia y calidad del desempeño entre ambos tipos de académicos; en apreciación estudiantil y trayectoria en la institución (considerada como antigüedad), el puntaje establecido era el mismo para ambos tipos de profesores.

El puntaje asignado al subrubro nivel de estudios, en el rubro formación académica estaba conformado así: licenciatura (100 pts.), especialidad (125 – 170 pts.), maestría (150 – 190 pts.), doctorado (180 – 250 pts.). Para ser candidato al estímulo, los profesores de asignatura deberían acumular el puntaje necesario que porcentualmente equivaliera al 75%, esto es, mínimo 424 puntos, mientras que el personal de tiempo completo debería acumular el 80%, es decir 540 puntos.

El siguiente tabulador expresa de manera detallada, el porcentaje de calificaciones requeridas a los profesores participantes, así como el porcentaje de salario base asignado a aquéllos que cubrían los mínimos solicitados:

Cuadro 20. Programa de Carrera Académica 1992 (tabulador)

Profesores de asignatura, personal de carrera de medio tiempo, técnicos académicos de tiempo completo y medio tiempo		Personal de carrera de tiempo completo	
calificaciones	estímulo	calificaciones	estímulo
75 al 79%	10%	80 al 84%	30%
80 al 84%	15%	85 al 89%	50%
85 al 89%	20%	90 al 94%	75%
90 al 94%	25%	95 al 100%	100%
95 al 100%	30%		

Fuente: Reglamento del Programa de Carrera Académica UAEM, 1992

Para la asignación del estímulo a partir del 50%, el personal académico de tiempo completo tenía que optar por la exclusividad, esto es, la dedicación de tiempo completo -48 hrs.- a actividades académicas dentro de la UAEM, de no hacerlo, recibía un estímulo equivalente al 30% del sueldo base establecido por el tabulador vigente en la institución; el proceso de evaluación, estaba a cargo del comité general de evaluación académica, a través de comisiones mixtas integradas por seis profesores (3 del propio comité y 3 designados por el consejo de gobierno y académico).

Con el Programa de Carrera Académica, la UAEM inicia en 1992, lo que Jepperson (1999:207) denomina el cambio institucional basado en la institucionalización de la forma institucional de evaluación del trabajo académico, organizada en torno a los principios o reglas que planteó la Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA) de la SEP en 1990, a partir de la elaboración de un reglamento propio que precisó los criterios para la asignación de los estímulos a sus académicos y, al aceptar las nuevas reglas de acceso a ellos, garantizó la posibilidad de obtener fondos federales adicionales al financiamiento histórico (Kent et.al, 1998).

2).- Programa de Carrera Docente 1998:

El Programa de Desarrollo Educativo (PDE) 1995-2000 explicitó la continuidad y profundización de la política de evaluación al desempeño del trabajo académico, y enfatizó la necesidad de desarrollar programas que posibilitaran la duplicación en el número de profesores con posgrado para el año 2000 (Rodríguez, 2002).

Para ello, la normativa que regula los Programas de Estímulo desde 1997, comenzó a incorporar los reglamentos de las universidades públicas estatales, y el gobierno federal promovió que éstas emitieran los lineamientos para unificar los criterios básicos de aplicación del programa (duración de los estímulos, reglas de evaluación y criterios de asignación), así como el perfil de los académicos beneficiados conforme con los lineamientos del PROMEP (1996). De tal suerte, las IES entraron de lleno a la fijación de estándares de desempeño *per se*, principalmente cuantitativos y al margen de los actores (productores y consumidores), del contexto y de los procesos educacionales (Hernández Yáñez, s/a).

Así, derivado de los lineamientos establecidos por la SEP, para la asignación de recursos etiquetados para estimular al personal docente de carrera, y evitando omitir elementos de estructura legitimados ambientalmente y acusaciones de negligencia e irracionalidad (Meyer y Rowan, 1999:90), durante el periodo rectoral 1997-2001, el H. Consejo Universitario de la UAEM aprobó el denominado Programa de Carrera Docente (1997), iniciando su operación en la convocatoria 1997-1998, con el propósito fundamental de orientar e incrementar el nivel de profesionalización de su planta docente, privilegiando lo referente a la permanencia, dedicación, productividad, rendimiento y calidad.

Este programa sustituyó al programa de carrera académica, e incorporó modificaciones importantes, como puede apreciarse en el siguiente cuadro:

Cuadro 21. Programa de Carrera Docente 1998 (rubros a evaluar)

Rubro	Subrubro/porcentaje		Factores a evaluar	
I.- calidad en el desempeño de la docencia (65%)	Formación académica / 30%		Escolaridad, capacitación, actualización, profesionalización y desarrollo académico profesional logrado dentro y fuera de la UAEM.	
	Puntaje requerido			
	asignatura	Tiempo completo		
	220	280		
		Eficiencia / 35%		Producción académica, experiencia docente, experiencia profesional no docente (ésta última para profesores de asignatura), cursos extracurriculares, revisión y dirección de tesis.
		Puntaje requerido		
		asignatura	Tiempo completo	
		70	220	
II.- dedicación a la docencia (25%)	Cumplimiento en la docencia / 15%		Responsabilidad, colaboración, puntualidad y asistencia.	
	Puntaje requerido			
	asignatura	Tiempo completo		
	44	60		
		Apreciación estudiantil / 10%		Percepción que los estudiantes tienen de los académicos por su desempeño en la docencia.
		Puntaje requerido		
		asignatura	Tiempo completo	
		De 3.1 – 4.0	De 3.1 – 4.0	
III.- permanencia en actividades de docencia (10%)	Trayectoria en la institución / 10%		Está conformada por antigüedad, cargos de coordinación o dirección académica, reconocimientos y estímulos.	
	Puntaje requerido			
	asignatura	Tiempo completo		
	80	80		

Fuente: Programa de Carrera Docente UAEM, 1998

Entre dichas modificaciones destaca la recomposición en la cantidad de rubros a evaluar en el porcentaje asignado a cada uno de ellos (de cinco que eran en la versión anterior, queda en tres), y en el puntaje asignado al nivel de estudios en el rubro formación académica, que en maestría queda con 150 – 200 pts., y el grado de doctor -como requisito indispensable- en 280 pts.

Otra modificación que puede observarse es que para ser candidato al estímulo, los profesores de tiempo completo tenían que acumular 650 puntos - en lugar de 540 -, para lograr el 80% requerido.

Para los profesores de asignatura, se mantiene el requerimiento de 424 puntos, equivalente al 75% como mínimo para hacerse acreedor al estímulo de 10% del salario.

En cuanto al tabulador que establecía el porcentaje de salario base asignado a los profesores que cubrían los mínimos requeridos, el Programa de Carrera Docente 1997- 1998 mantuvo el propuesto en la versión anterior del programa, y conservó también la periodicidad en su otorgamiento, esto es, en forma anual para el personal académico de carrera y técnicos académicos de tiempo completo y medio tiempo, y en forma semestral para los de asignatura.

3).- Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (PROED):

El Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (PROED), es el nombre que asignó la SEP desde 1999, al instrumento de evaluación al personal académico de la IES públicas, y en el caso particular de la UAEM, dicho programa ha tenido diversos ajustes en el transcurso del tiempo en los subrubros a evaluar así como en el puntaje, con lo que denota la evolución en la adopción de un lenguaje estructural isomorfo con las prescripciones del ambiente organizacional (Meyer y Rowan, 1999: 89), que refieren a la necesidad de evaluación del trabajo académico y con ello, los elementos de legitimidad que esta universidad va incorporando; dichos ajustes se exponen en el presente apartado.

La versión del PROED 1999, tiene como objetivo general explícito, la consolidación de la profesionalización de su personal académico a partir de la evaluación y estímulo del desarrollo académico de los docentes con el fin de acrecentar e incentivar la permanencia, dedicación, productividad, rendimiento, participación y calidad en el desempeño de sus actividades, en congruencia con lo establecido en el PDE 1995-2000.

Los porcentajes y puntajes para la instrumentación y aplicación de la evaluación del personal docente para profesores de asignatura, y profesores investigadores de medio tiempo, mantuvieron los mismos criterios expresados en el programa de carrera docente - 1998, sin embargo incorporó modificaciones importantes:

- Canceló el subrubro de experiencia profesional no docente, a los académicos de asignatura.
- Incrementó el puntaje mínimo requerido para la evaluación de los profesores-investigadores de tiempo completo, como lo expresa el siguiente cuadro:

Cuadro 22. Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente 1999

<p>categoría</p>	<p>Calidad en el desempeño de la docencia (650 pts.)</p>	<p>Dedicación a la docencia (250 pts.)</p>	<p>Permanencia en actividades de docencia</p>
------------------	--	--	---

					(100 pts.)
	Formación académica	eficiencia	Cumplimiento en la docencia	Apreciación estudiantil	Trayectoria en la institución
Profesor investigador de tiempo completo	300	350	150	100	100

Fuente: Reglamento del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente UAEM, 1999

- Modificó la asignación del estímulo para los PTC, expresada ya no en porcentaje de salario tabular vigente, sino en número de salarios mínimos, como lo muestra el siguiente cuadro:

Cuadro 23. Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente 1999
(tabulador para ptc's)

Profesor investigador de tiempo completo (puntuación)	Salarios mínimos					
	Por categorías					
	A	B	C	D	E	F
De 800 a 849	2	2	2	3	3	4
De 850 a 899	3	3	3	4	5	5
De 900 a 949	4	4	5	6	7	8
De 950 a 1000	5	6	7	8	9	10

Fuente:
Reglamento del

Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente UAEM, 1999

La versión 2001 del programa, reincorporó el subrubro de experiencia profesional no docente para los profesores de asignatura y, modificó a 50% el porcentaje mínimo requerido a esta categoría de académicos, para hacerse acreedor al estímulo.

Cabe destacar que desde el Programa de carrera académica, 1992, hasta esta versión del programa, operó el criterio de asignar un punto por año a la permanencia en las actividades de docencia, esto es, antigüedad lograda en la institución; en las versiones subsecuentes del programa, se establecen 15 puntos por año, y si el académico concursante cumple once años o más, se le asignan 200 puntos en forma homogénea.

Las transformaciones hechas en el 2003 al programa de estímulos al desempeño docente, expresó el perfeccionamiento del formato en los rubros, subrubros, factores, criterios, documentos de validación, y puntaje para evaluar a los académicos de la institución, de tal suerte que es el formato que prevalece hasta la fecha. Dada su trascendencia para las evaluaciones subsecuentes, se expone el formato de esta versión, en el siguiente cuadro:

Cuadro 24. Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente 2003
(Composición final de la calificación)

rubros	subrubros	Factores	Puntuación máxima	Puntuación total	
				máximo	%
Calidad en el desempeño de la docencia	1. docencia	1. nivel de estudios	150	150	15
		2. evaluación del desempeño docente por los estudiantes	35	35	3.5
		3. cumplimiento en el programa de trabajo	25	25	2.5
		4. cumplimiento en las actividades de docencia	10	10	1
		5. Otros factores del 5 al 13			
	2. generación y aplicación del conocimiento	Del 1 al 15			
	3. tutoría académica	Del 1 al 7			
	4. gestión académica y participación en cuerpos colegiados	Del 1 al 16			
			380	380	38
		Total de calidad	600	600	60
Dedicación a la docencia	Mínimo de 4 hrs.-semana-mes en ambos semestres de clase frente a grupo	200	200	20	
Permanencia en la docencia en la institución	15 puntos por año.	200	200	20	
	De 11 años en adelante 200 puntos				
Puntuación total				1000	100

Fuente: Reglamento del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente UAEM, 2003

Las modificaciones que observamos en la versión 2003 del programa, son las siguientes:

- Incorpora la misión que tiene el programa.
- Establece como anual la evaluación y asignación del estímulo para todas las categorías de académicos.
- Incorpora, para los profesores de carrera, la especificación determinada por la SEP en cuanto a las categorías de académicos a concursar, esto es, "A", "B", y "C" equivalente a profesor asociado, "D", "E" y "F" equivalente a profesor titular.
- Formaliza la posibilidad de participación de los profesores y técnicos académicos de medio tiempo y de asignatura, con recursos adicionales obtenidos por reducciones al capítulo 1000 <servicios personales>, por aportaciones del gobierno estatal, y propios.
- Establece como requerimiento mínimo para ser acreedor al estímulo, 181 puntos en el factor de calidad en el desempeño de la docencia, para todas las categorías de académicos, con una diferencia en los rangos, es decir, para los profesores y técnicos académicos de tiempo completo, el puntaje mínimo requerido para asignar un salario mínimo oscila de 181 a 240 puntos; para los profesores y técnicos académicos de medio tiempo y asignatura es de 181 a 360 puntos.

- Establece la aceptación exclusivamente de documentos probatorios de actividades académicas realizadas en y para la UAEM, así como solamente aquellas que prueben la productividad desempeñada dentro del periodo a evaluar.
- Cancela nuevamente el subrubro de experiencia profesional no docente para los profesores de asignatura.
- Reduce el puntaje asignado al nivel de estudios en el rubro formación académica: doctorado 120-150, maestría 70-90, especialidad 50 y licenciatura 40.
- Distingue el subrubro tutoría académica
- Perfecciona la composición de los órganos encargados de la operatividad del programa (comité general de evaluación docente, secretaria administrativa, los consejos de gobierno y académicos de los espacios académicos, el consejo asesor de la administración central y la comisión mixta de evaluación).

De dicha convocatoria, el PROED-2003 atendió 2026 solicitudes, otorgando el estímulo al 72.75% de ellas (III Informe del Rector, 2003:50), en donde la composición de los académicos beneficiados fue la siguiente:

Cuadro 25. Personal beneficiado PROED 2003

Categoría	total	%
PTC	691	46%
MT	96	7%
Asignatura	603	41%
TATC	84	6%
Total	1474	100%

Fuente: Reglamento PROED – UAEM, 2003

Si analizamos las cifras tenemos que, de 4675 personas que conformaban el personal académico en 2003, (incluidos los técnicos académicos de tiempo completo y medio tiempo) concursó el 43.33% (2026 solicitudes), lo cual indica que el programa incidió solo en el 31.52% (1474 profesores beneficiados), del total de la planta académica en dicho año.

Las diferencias en la posibilidad de obtención y asignación de puntajes (181 puntos mínimo en el rubro de calidad para todas las categorías de profesores), para determinar los salarios mínimos entre los profesores y técnicos académicos de tiempo completo (de 1 a 14 salarios mínimos) y los de medio tiempo y asignatura (de 1 a 3 salarios mínimos), colocaba, como en los programas precedentes, a éstos últimos en desventaja clara, esto es, ante la posibilidad de cubrir los mismos requerimientos y lograr el mismo puntaje –por ejemplo, 421 puntos en calidad en el desempeño de la docencia-, un profesor de asignatura resultaba beneficiado con 2 ssm., mientras que el de tiempo completo con 5 ssm.

Sin embargo, en esta ocasión, los parámetros tan disímiles entre categorías en la asignación de estímulos ante requerimientos iguales, provocó que los profesores de asignatura de la DES-Valle de México manifestaran su inconformidad ante las autoridades de la institución, de tal suerte que, reduciendo la posibilidad de que esta inconformidad se hiciese extensiva al resto de los organismos académicos que conforman la universidad, en el 2005 implementó el

Programa de Evaluación para Profesores de Asignatura (PROEPA) (Gaceta Universitaria, abril, 2004), haciendo suyo el argumento de inequidad expresada por los académicos.

Al incorporar a los profesores de asignatura en un programa de evaluación propio, la UAEM empleó elementos legitimados exteriormente, más que en términos de eficiencia, para definir el valor de la aplicación de los criterios de evaluación y con ello, redujo la posibilidad de turbulencia entre este tipo de académicos, y mantuvo la estabilidad en la institución (Meyer y Rowan, 1999).

Así, en la práctica de la evaluación del desempeño docente, UAEM fue consolidando el perfil único de académico: el “integral” que debe dar respuesta, con el mismo nivel de calidad y eficiencia, a *todas* las tareas sustantivas de la universidad, cumpliendo por igual con las funciones de investigación, docencia, difusión de la cultura y participación universitaria y reproduciendo el supuesto del que parte la SHCP: la existencia de académicos que realizan actividades similares en contextos de trabajo homogéneos y, por tanto, en igualdad de condiciones para competir por el estímulo (Galaz, et.al., 2003).

4). *Programa de Estímulos para Profesores de Asignatura (2005):*

De acuerdo a Scott (1999), la legitimidad organizacional se refiere al grado de apoyo cultural de una organización, es decir, a la medida en que las varias explicaciones culturales establecidas proporcionan interpretaciones de su existencia, por lo que las organizaciones que omiten elementos de estructura legitimados ambientalmente o que crean estructuras únicas, carecen de explicaciones legitimadas aceptables de sus actividades (Meyer y Rowan, 1999).

Conforme a ello, UAEM resolvió diseñar el formato del PROEPA como una mimesis del PROED (avalado por la SEP y la S.H.C.P.), en rubros, factores y subfactores a evaluar. Las distinciones básicas radicaron primero, en el puntaje mínimo exigido -150 puntos para el primero y 181 puntos para el segundo- y solo aplicable en la evaluación correspondiente al periodo 2004 – 2005; segundo, en la composición de los factores que conforman el rubro calidad en el desempeño de la docencia, rubro determinante para la asignación del estímulo y tercero, en la reincorporación del subrubro experiencia profesional no docente, reconocida sólo a los profesores de asignatura.

En lo que refiere al nivel de estímulo a asignar, para los profesores de asignatura que se hicieron acreedores a éste en el 2005, UAEM estableció lo siguiente:

Cuadro 26. Nivel de Estímulo PROEPA 2005

Puntuación total		Puntuación mínima en		Nivel	Estímulo en %
puntaje	%	Puntaje	%		
250-500	15-30	150-300	60%	I	20%
501-750	30.1-45	301-450		II	40%
751-1000	45.1-60	451-600		III	60%

Fuente: Reglamento del Programa de Estímulos para profesores de Asignatura UAEM, 2005:43

Las versiones subsecuentes, esto es 2006, 2007 y 2008 del PROEPA, han evaluado a los profesores de asignatura con los criterios expresados en el cuadro 25 (PROED 2003), destacando la reincorporación del requerimiento mínimo para ser acreedor al estímulo, esto es, 181 puntos en el factor de calidad en el desempeño de la docencia; en cuanto al nivel de estímulo a asignar, ha operado de la siguiente forma:

Cuadro 27. Nivel de Estímulo PROEPA 2006, 2007, 2008

Puntuación total		Puntuación mínima en calidad		Nivel	Salarios mínimos
puntaje	%	puntaje	%		
250-500	15-30	181-300	60%	I	1
501-750	30.1-45	301-450		II	1.5
751-1000	45.1-60	451-600		III	2

Fuente: Reglamento (s) del Programa de Estímulos para profesores de Asignatura UAEM, 2006, 2007, 2008

A partir de la convocatoria 2005-2006, observamos entonces la coexistencia de dos programas de evaluación para los académicos de la UAEM, por un lado el PROED, destinado a evaluar con recursos financieros federales, la productividad de los profesores y técnicos académicos de tiempo completo y el PROEPA, exclusivo para evaluar a los profesores de asignatura y técnicos académicos de medio tiempo, con recursos adicionales obtenidos por reducciones al capítulo 1000 "Servicios personales", por aportaciones del gobierno estatal y por ingresos propios.

En cuanto a los órganos competentes encargados de la operatividad de ambos programas se establece que serán: I. El Comité General de Evaluación Docente. II. La Secretaría de Docencia. III. La Secretaría de Administración de la UAEM. IV. Los HH. Consejos Académico y de Gobierno de los espacios académicos. V. Consejo Asesor de Administración Central. VI. Las Comisiones Mixtas de Evaluación.

Cada una de estas últimas comisiones, conformadas por académicos de diversas disciplinas nombrados para tal fin, tiene la responsabilidad de analizar los expedientes con la documentación entregada por cada profesor y asignar el puntaje correspondiente, avalados por los órganos competentes previos a ellas.

En este sentido, Díaz (1998:77) afirma que las comisiones evaluadoras trabajan con criterios indicativos muy generales que tienen que traducir a las condiciones específicas de cada caso, lo cual genera desgaste y conflicto entre los miembros de la comisión, debido a que dicha traducción ocupa buena parte del trabajo, y porque está implicado el sentido de pertenencia al grupo disciplinar; por ello, el buen desempeño de la comisión mixta es estratégica para el proceso en UAEM, ya que el reglamento que regula el programa, contempla que los profesores tienen derecho al recurso de revisión, si consideran que el puntaje fue mal calculado.

El número de salarios asignados por la comisión, depende del puntaje obtenido en función de los rubros y subrubros que marcan ambos programas, así como a los tipos y categorías que ocupan los académicos. Esto es, profesores y técnicos académicos de tiempo completo pueden obtener de 1 a 14 salarios mínimos; técnicos académicos de medio tiempo de 1 a 3

s.m.; profesores de asignatura de 1 a 2 s.m, lo cual enfatiza que ante los mismos requerimientos formalmente establecidos, la diferencia en número de salarios asignados es abismal.

Tanto el PROED como el PROEPA, han establecido como objetivo formal fortalecer el perfil profesional de los académicos de la UAEM, mediante la evaluación y otorgamiento de estímulos económicos que contribuyan al desarrollo de las funciones sustantivas, y contribuir en la calidad de los servicios educativos de la institución.

Pese a ello, parte de un principio de inequidad insoslayable entre programas, en cuanto a puntaje asignado a nivel de estudios refiere ya que, como lo sintetiza el cuadro 28, a un profesor de tiempo completo con doctorado, evaluado por el PROED se le asignan 150 puntos, mientras que a un profesor de asignatura con el mismo grado, evaluado por el PROEPA, se le asignan 90 puntos:

Cuadro 28. Puntaje Asignado a Nivel de Estudios por Programa 2003-2008

Nivel de estudios	PROED 2003	PROED 2005	PROEPA 2005	PROED 2006	PROEPA 2006	PROED 2007	PROEPA 2007	PROED 2008	PROEPA 2008
Doctorado	150	150	90	150	90	150	90	150	90
Candidato a doctor	120	120	80	120	80	120	80	120	80
Maestría o especializaciones medicas	90	90	70	90	70	90	70	90	70
Candidato a maestro	70	70	60	70	60		60		60
Especialidad	50	50	50	50	50	50	50	50	50
Licenciatura	40	40	40	40	40	40	40	40	40

Fuente: Reglamento (s) del Programa de Estímulos para profesores de Asignatura UAEM, 2003- 2008 / Reglamento (s) del Programa de Estímulos para profesores de tiempo completo UAEM, 2003- 2008

En el periodo de análisis considerado en este estudio, el crecimiento registrado de la planta académica, conformada por profesores de tiempo completo, medio tiempo y asignatura, fue de 11.17%; si bien el número de profesores participantes se incrementó, observamos que respecto al total del personal académico, el porcentaje de participación disminuyó en un 5.97% de 2003 a 2008.

Asimismo, y aún cuando el porcentaje de profesores beneficiados se haya incrementado en 9.14%, y el porcentaje anual que reflejan los datos es significativo, podemos afirmar que los programas de estímulo que operan en la institución, PROED –PROEPA, se tornan cada vez más inaccesibles para el personal académico, como lo refleja el siguiente cuadro:

Cuadro 29. Planta académica UAEM / cobertura de los programas de estímulos Proed- Proepa 2003-2008

año	ptc	pmt	Asignatura	Total	Participantes	% participación	beneficiados	% profs. beneficiados
2003	940	134	2935	4009	2026	50.54	1474	36.77
2004	986	137	3046	4169	2155	51.69	1607	38.55
2005	1028	128	3245	4401	2100	47.72	1902	43.22
2006	970	121	3242	4333	1830	42.23	1674	38.63
2007	1008	131	3142	4281	1988	46.44	1838	42.93
2008	1064	119	3274	4457	2118	47.52	2046	45.91

	1.13	0.89	1.12	1.11	1.05	0.94	1.39	
	0.13	-0.11	0.12	0.11	0.05	-0.06	0.39	
	13.19	-11.19	11.55	11.17	4.54	-5.97	38.81	9.14%

Fuente: Secretaría de Docencia UAEM. Anuarios Estadísticos 2003-2008

Más aún, entre las políticas de ingreso al PROED, textualmente se señala... “De acuerdo con el PROMEP, el grado mínimo aceptable es un grado superior al que se imparte, así para licenciatura, se requiere maestría; para maestría se requiere doctorado....., el grado prioritario en todas las áreas y disciplinas es el doctorado, ya que éste habilita para la plena realización de las funciones sustantivas” (Programa de estímulos al desempeño docente, 2005:13), lo cual significaría que solo los académicos que cumplieran con el grado establecido estarían habilitados para concursar en el programa federal, en el que están considerados de manera restringida los profesores de asignatura.

Recordemos que las políticas federales, ubicaron el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) como el ápice para incrementar la habilitación de la planta académica nacional, cuya apuesta central es que el desempeño del docente depende fuertemente de su preparación, expresada en el grado académico alcanzado.

El objetivo general del PROMEP es “mejorar sustancialmente la formación, dedicación y el desempeño de los cuerpos académicos de las instituciones como un medio para elevar la calidad de la educación superior”, pues su finalidad última es sustentar la mejor formación de los estudiantes.

Para ello, se plantea como principio la sólida formación académica del profesorado y su integración en cuerpos académicos comprometidos con sus instituciones, y vinculados a los medios nacionales e internacionales de generación y aplicación innovadora del conocimiento. Al elevar la calidad del profesorado y mejorar su dedicación a las tareas académicas fundamentales, centradas en la figura del profesor de tiempo completo como profesor-investigador, se refuerza la dinámica académica que constituye la columna vertebral de la educación superior (Subsecretaría de Educación Superior [SES], 2006).

Bajo esta idea —y a diferencia de políticas anteriores como las del SNI, CONACYT o SUPERA—, el PROMEP introdujo una serie de aspectos adicionales a las becas para estudiar un posgrado. Establece la figura del profesor con “perfil PROMEP deseable”, definido como aquel académico que se dedica de manera equilibrada a la docencia, la investigación, el tutelaje y la gestión académica.

Este profesor debe además pertenecer a un grupo de académicos con estudios de posgrado, lo que en los términos de PROMEP es considerado como un “cuerpo académico consolidado”. Debe también interactuar con redes internacionales y tener adecuadas condiciones de trabajo en cuanto a infraestructura (Programa de Mejoramiento del Profesorado [PROMEP], 1996, citado en De Vries, et.al., 2008)

¿A que obedece que la UAEM haya incorporado desde 1992 a los profesores de asignatura en el programa federal de estímulos, e implementar un instrumento en 2005 – PROEPA- ex profeso para evaluarlos? Cuanto y más si tomamos en cuenta que UAEM es la única institución

a nivel nacional que no ha condicionado a disponibilidad de recursos financieros, la posibilidad de participar, en sendos programas, al total de su profesorado.

Consideramos que lo anterior, ha obedecido a diversos factores que subyacen a la necesidad de estabilidad y supervivencia organizacional, ya que al requerir la incorporación de elementos socialmente legitimados, y racionalizados en sus estructuras formales para maximizar su legitimidad e incrementar sus recursos y capacidad de sobrevivencia, la UAEM generó inconsistencias estructurales previstas por Meyer y Rowan (1999), en el cambio sustentado en el isomorfismo institucional: 1) las actividades técnicas y las demandas de eficiencia, crean conflictos e inconsistencias en los esfuerzos de una organización institucionalizada, por sujetarse a las reglas ceremoniales de la producción; 2) como estas reglas ceremoniales se transmiten por mitos que pueden surgir de diferentes partes del ambiente, las reglas suscitan conflictos entre sí; tales inconsistencias, hacen que sea problemático el interés por la eficiencia, la coordinación y el control rigurosos.

En efecto, una de dichas inconsistencias refiere a la misma ubicación normativa que hace la institución de su planta académica, que a la letra dice "...el personal académico de la UAEM se integra por personas físicas que prestan sus servicios en forma directa a la universidad, realizando trabajos de docencia, investigación, difusión y extensión y demás actividades académicas complementarias a las anteriores..." (Art.20, Estatuto Universitario UAEM).

Esto es, aunque existen diferencias en las exigencias de producción por tipo de profesor, toda la planta académica está obligada a desarrollar las 3 funciones sustantivas propias de las IES, lo que significa que independientemente de la jornada en que sea contratado el personal académico, no hay diferencia en la naturaleza del trabajo que deben cumplir y al ubicar las distinciones básicas entre programas en el puntaje, número de salarios y origen de recursos para su operación, UAEM no reconoce la heterogeneidad en las condiciones laborales de sus académicos para competir por el estímulo (Galaz, et.al., 2003).

Otro factor que se presenta como pertinente en la búsqueda de despejar tal interrogante, es la composición por nivel de estudio, de los profesores de tiempo completo de la UAEM registrados ante la SEP, que si bien observó un crecimiento positivo de 376.74% en el periodo 2003-2008, dista aún de tener el perfil idóneo establecido por la política federal, como lo expresa el cuadro 30:

Cuadro 30. Nivel de estudios de profesores de tiempo completo registrados ante la SEP 2003-2008*

año	técnico	licenciatura	especialidad	maestría	doctorado	total de ptc's (A)	total de planta académica (B)	% (A) / (B)
2003	0	4	0	89	122	215	4009	5.36
2004	0	5	0	95	154	254	4169	6.09
2005	2	180	33	419	220	854	4401	19.40
2006	2	172	35	432	280	921	4333	21.26
2007	2	128	29	480	338	977	4281	22.82
2008	2	117	20	486	400	1025	4457	23.00
Incrementos % 2003-2008	0	2825	-39.39	446.07	227.87	376.74	11.17	17.63

Fuente: Secretaría de Docencia. Anuarios Estadísticos UAEM 2003-2008

* La fuente indica que los académicos quedan registrados ante la SEP, a partir de 2005.

El cuadro precedente se torna significativo si vinculamos el porcentaje de profesores de tiempo completo con grado de maestría, con que ha contado la institución en el periodo de estudio, con el total de la planta académica:

Cuadro 31. (%) Ptc's con maestría

año	maestría	total de planta	%
	(A)	académica (B)	(A) / (B)
2003	89	4009	2.22
2004	95	4169	2.27
2005	419	4401	9.52
2006	432	4333	9.96
2007	480	4281	11.21
2008	486	4457	10.90

Fuente: Anuario (s) estadístico (s) UAEM 2003 - 2008

Y correlacionamos el porcentaje de profesores de tiempo completo, con grado de doctor, con el total de la planta académica:

Cuadro 32. (%) Ptc's con doctorado

Año	doctorado	total de planta	%
	(A)	Académica (B)	(A) / (B)
2003	122	4009	3.04
2004	154	4169	3.69
2005	220	4401	4.99
2006	280	4333	6.46
2007	338	4281	7.89
2008	400	4457	8.97

Fuente: Secretaria de Docencia, UAEM. Anuario (s) estadístico (s) 2003 - 2008

Como podemos observar en el cuadro 30, si bien es cierto que la habilitación de académicos tuvo un comportamiento positivo en todos los niveles, exceptuando la especialidad (-39.39%), la evidencia indica que hasta el 2008, con 10.90% de profesores con maestría (cuadro 31) y 8.97% con doctorado (cuadro 32), la UAEM no ha logrado contar con una planta académica habilitada en términos de grados, que constituya la columna vertebral de la educación superior y sustente la mejor formación de los estudiantes, como lo marca el perfil PROMEP.

Un tercer factor pertinente a incorporar al presente argumento, es que si bien es cierto en el diseño de esta política, el gobierno federal y la SEP cuidaron el no considerar los estímulos como parte del salario, también es cierto que el hecho de haberlos institucionalizado y formen parte considerable de los ingresos "no salariales" de los académicos, resultaría fuente de tensión y conflicto para las autoridades institucionales, el pretender cancelarlos.

De hecho, a pesar de que la legislación laboral vigente en nuestro país establece: "El salario se integra con los pagos hechos en efectivo por cuota diaria, gratificaciones, percepciones,

habitación, primas, comisiones, prestaciones en especie y cualquier otra cantidad o prestación que se entregue al trabajador por su trabajo (Art. 84, LFT) y , “ a trabajo igual, desempeñado en puesto, jornada y condiciones de eficiencia también iguales, debe corresponder salario igual” (Art. 86 LFT), ésta no es aplicable al trabajo académico¹¹, y menos aún a los programas de estímulo.

Desde la perspectiva de autores como Hugo Aboites (2001), la no integración de los ingresos por concepto de estímulos al salario, no obedece a razón jurídica alguna, de lo que se trata es de excluir a toda costa la participación de los sindicatos en cualquier tipo de negociación (el laudo de 1981 de la JFCyA marcó la pauta), y de negar la discusión y participación amplia de los académicos, en torno a un tema tan espinoso para el gobierno mexicano: el incremento de salarios.

B).- Las Unidades Académicas Profesionales (UAP'S) - Centros universitarios:

La perspectiva intraorganizacional, afirma que las organizaciones complejas, contienen muchas subpartes que requieren de coordinación y control, y un elemento que evidencia tal complejidad es la dispersión espacial, con la que se pone a prueba la fuerza y el éxito del diseño de una organización (Hall, 1996). Asimismo sostiene que la descentralización y la delegación, generan una dinámica de largo plazo de diferenciación que acentúa el nivel organizacional de *flojo acoplamiento*: cada subunidad, de manera relativamente desconectada, puede recrear sus propios objetivos, información, clientes, creencias e identidades, distintos de otras subunidades, de tal suerte que a través de ellas se puede proporcionar a las organizaciones un espacio para conciliar, tolerar y estimular de manera *útil* la inconsistencia y la incoherencia (Weick,1976).

Así, para cumplir con sus funciones sustantivas y responder a las necesidades de cobertura educativa de la región la UAEM, creó de manera diferenciada en el tiempo Unidades Académicas profesionales (UAP's) a partir de 1984, las cuales transitaron hacia un proceso de transformación a centros universitarios, a partir del 2005.

En efecto, el 31 de enero de 1984 el Consejo Universitario aprobó el *Programa de Desconcentración de la UAEM con el objetivo de vincular a la Universidad con el desarrollo de*

¹¹ Una amplia explicación de este proceso lo encontramos en Rondero (2005), quien señala que en 1979 se genera la nueva legislación para la regulación del trabajo universitario: se adiciona el capítulo XVII al título sexto de la LFT (Ley López Portillo) y se modifica el Art. 3° constitucional, en el que se eleva a rango constitucional la autonomía universitaria (aprobada en 1980) con la que se faculta a las instituciones para gobernarse así mismas; para determinar planes y programas facultando a los órganos de gobierno para delimitar las funciones institucionales y darles contenido a través de la generación de programas de docencia e investigación; para administrar su patrimonio y para fijar los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico.

Entre las cuestiones más claras de esta nueva legislación se encuentra: la diferenciación entre trabajador académico y administrativo; la pérdida de toda atribución de los sindicatos para negociar lo referente al ingreso, promoción y permanencia del personal académico y, la definición del personal de carrera.

La nueva legislación establece que el personal académico que realiza actividades de docencia e investigación, puede ser contratado de tiempo completo y medio tiempo, -lo cual permitiría el desarrollo de una carrera dentro de la institución- y el que realiza sólo actividades de docencia podrá ser contratado por horas.

Así, las normas de orden nacional ya no sólo se ocuparían de regular los aspectos estrictamente laborales; se incorporaron los criterios bajo los cuales se organiza y otorga contenido al trabajo académico.

la entidad federativa y sobre todo ser fuente de identidad de los mexiquenses con las instituciones, para lo cual propuso desconcentrar los servicios educativos de la Universidad hacia aquellas zonas potencialmente receptoras de educación superior, atendiendo para ello los requerimientos regionales de profesionalización de actividades, la demanda de estudios superiores, la disponibilidad de docentes y la existencia de un adecuado equipamiento en materia de servicios.

Por cuanto hace al esquema de desconcentración, se propuso fuera desarrollado en dos modalidades: extensiones académicas y unidades académicas profesionales. Las primeras dirigidas al establecimiento de carreras de una sola Escuela o Facultad; mientras que las segundas, concentrarían extensiones académicas de dos o más Escuelas o Facultades. Estas últimas, se caracterizarían por compartir entre ellas los servicios administrativos y de apoyo académico.

Hace especial énfasis en las limitaciones materiales y humanas para establecer un modelo de organización académica basado en la departamentalización, es decir, en la existencia permanente o temporal de carreras pertenecientes a diversas áreas del conocimiento.

Por otra parte, en 1995 se reformuló el *Programa de Desconcentración de la UAEM* de 1984, por el cual se promovió el fortalecimiento de la Unidades Académicas Profesionales, así como la búsqueda de nuevos mecanismos y opciones educativas, que fomentasen la calidad del trabajo académico, la naturaleza y finalidad de la Universidad Pública Mexicana.

Al mismo tiempo, propuso ampliar su cobertura educativa y desarrollar un modelo que apoyara la creación y operación de nuevos organismos académicos para atender la necesidad de brindar alternativas de formación profesional que, por su estructura académica y organizacional, respondieran con mayor dinamismo a las necesidades del entorno, y dieran a la institución una dimensión estatal.

En la sesión ordinaria del Consejo Técnico General de Unidades Académicas Profesionales, celebrada el 17 de agosto de 1999, la Dirección General de Planeación presentó mediante un diagnóstico, la situación que en aquél entonces privaba en las Unidades Académicas Profesionales, aportando diversos planteamientos tendientes a resolver su variada problemática, y atendiendo a los lineamientos establecidos en el documento titulado *Procedimientos para la conciliación de la oferta y demanda de educación superior en las entidades de la Federación (Propuesta de refuerzo de la misión de las COEPES)*, distribuido por la SESIC en 1997 entre las autoridades educativas estatales, y los titulares de las IES de todo el país (Rubio, 2006:210-211) .

Consecuentemente, propuso el modelo educativo que se consideraba daría respuesta a las necesidades de las Unidades Académicas Profesionales; a la vez que presentó los objetivos, estrategias, líneas de implementación y componentes de la estrategia que posibilitaron la transformación de las Unidades Académicas Profesionales en Centros Universitarios, describió los componentes que permitirían conformar los Centros Universitarios, así como el establecimiento de sus funciones y fines académico-administrativos.

De acuerdo a dicho documento, la propuesta de transformación de las Unidades Académicas Profesionales en Centros Universitarios, buscaba su reorganización académica mediante la

ampliación de sus tareas sustantivas y la incorporación de su representación estudiantil, docente, directiva y administrativa, ante los órganos colegiados de gobierno.

En septiembre de 1999, el Rector de la Universidad, turnó a las Comisiones Permanentes de Planeación y Evaluación Académica y a la de Legislación Universitaria del Consejo Universitario, la *Iniciativa de Decreto para la transformación de las Unidades Académicas Profesionales en Centros Universitarios*, la cual no prosperó por ausencia de consensos.

Durante el mes de junio de 2005, se llevó a cabo el foro regional de consulta para la formulación del plan rector de desarrollo institucional 2005-2009, del que se derivó el *Proyecto de Reforma a la Ley de la Universidad Autónoma del Estado de México*, y se vislumbró la factibilidad jurídica de transformar las Unidades Académicas Profesionales en Centros Universitarios, mediante la integración de sus órganos colegiados; el establecimiento de procedimientos para la designación de sus autoridades; la creación de un Consejo de Centros Universitarios y la representación de la comunidad universitaria de dichos Centros, ante el Consejo Universitario.

Este proyecto, buscó dotar a las Unidades Académicas Profesionales de una naturaleza jurídica propia e idéntica a la de los Organismos Académicos, es decir, darles un *status* jurídico pertinente para el cumplimiento de los objetivos y fines institucionales; para ello, era necesario reformar y adicionar la Ley de la Universidad, proceso culminado el 30 de marzo del 2006 (Gaceta Universitaria UAEM, 2006).

De tal suerte, existen actualmente 10 Centros Universitarios, articulados en 4 Dependencias de Educación Superior (DES): Valle de México (Teotihuacán, Zumpango, Ecatepec y Atizapán); Texcoco (Texcoco, Amecameca y Chalco); Sur del Estado de México (Temascaltepec y Tenancingo); Atlacomulco; y las UAP's Nezahualcoyotl y Tianguistengo, creadas de manera reciente; en conjunto, la planta académica en estos organismos desconcentrados tuvo un crecimiento de 19.63%, en el periodo de estudio:

Cuadro 33. Planta académica en Centros Universitarios

año	ptc	pmt	asignatura	total CU'S (A)	total planta académica (B)	% (A) / (B)
2003	46	12	915	973	4009	24.27
2004	62	14	930	1006	4169	24.13
2005	60	14	958	1032	4401	23.44
2006	81	14	959	1054	4333	24.32
2007	102	12	1003	1117	4281	26.09
2008	130	13	1021	1164	4457	26.11
% de crecimiento				19.63	11.17	1.84

Fuente: Secretaría de Docencia, UAEM. Anuario (s) estadístico (s) 2003 - 2008

Meyer y Rowan (1999) afirman que toda organización, son expresiones de mitos racionalizados que se enuncian en forma ceremonial y ritualizada, por lo que su constitución es el reflejo de las reglas, entendimientos y significados ligados a las estructuras sociales institucionalizadas. De acuerdo a ello, las posibilidades de cambio en las formas de

desempeño del trabajo académico, depende de la valoración que cada profesor haga de los riesgos u oportunidades que le representa dicho cambio.

De tal manera, consideramos preciso afinar la mirada de esta investigación, en una muestra que de cuenta del proceso de adaptación de los académicos de la UAEM a la cultura de la evaluación, para lo cual seleccionamos a los profesores que laboran en la DES-Valle de México, selección que, como ya quedó expresado en el apartado metodológico (*supra p.8*), obedece a tres criterios: número de matrícula que atiende, número de personal académico que en ella labora e, importancia geoeconómica en la que se ubica.

C).- Los Programas de Estímulo en la DES Valle de México:

Weick (1976) afirmó que las decisiones, creencias, selecciones y soluciones no siempre están estrechamente vinculadas con los problemas de las organizaciones y sus resultados, por lo que es importante estudiar los patrones de “acoplamiento” que producen los resultados observados, sugiriendo la conveniencia de estudios comparativos para destacar las diferencias entre contextos.

En este sentido, el interés del presente apartado se centra en la generación de la evidencia empírica que permita observar los patrones del acoplamiento del trabajo académico desarrollado en la DES-UAEM Valle de México, a la estrategia de evaluación de su planta docente adoptada por esta universidad e inducida por la política pública educativa, y con ello poner a prueba lo afirmado en una de nuestras hipótesis de trabajo, esto es, si las prácticas del trabajo académico desarrollado por los profesores de la DES-UAEM Valle de México, han sido modificadas a partir de la implementación de dichos programas y particularmente los profesores de asignatura interesados en concursar en ellos, se han ido adaptando, de manera muy pragmática, en el desempeño de actividades académicas que les brinden el puntaje necesario para hacerse acreedores a los estímulos, adoptando para tal fin las prácticas, en la generación de productos, propias de los profesores de tiempo completo.

La ruta construida, parte del análisis de los resultados logrados en los programas de estímulo 2003-2008, por los académicos de la DES Valle de México (Teotihuacán, Zumpango, Ecatepec y Atizapán), con el objetivo de hacer observable el comportamiento de las evidencias reportadas por los profesores, en los rubros evaluados y determinaron la obtención del estímulo, así como el comparar dicho comportamiento, entre los académicos de tiempo completo y los de asignatura.

Con estos objetivos en mira, solicitamos a las autoridades universitarias correspondientes, nos facilitaran el acceso a los archivos de los formatos, que compilan los resultados anuales de los concursos de los programas de estímulo para el periodo aquí delimitado; con ellos, procedimos a construir una primer base de datos, que atendiera los subrubros que articulan dichos programas.

Esta base de datos, se conforma por 422 profesores que participaron en el PROED y/o PROEPA –según el año-, destacando que la institución no tiene disponible los resultados obtenidos por los académicos en el año 2004, al momento que se realiza la recopilación de información para el presente estudio.

De tal forma, la enunciación de las variables a considerar es la siguiente: centro de adscripción institucional, programa de estímulo en el que participan los académicos, categoría, nivel de estudios, docencia factores 2-4 (comprendida por: evaluación de estudiantes, cumplimiento en programas de trabajo o de unidad de aprendizaje, cumplimiento en las actividades de docencia), docencia factores 5-13 (comprendida por: material didáctico, traducciones, conferencias, cursos, lenguas, reconocimientos institucionales), generación y aplicación del conocimiento (comprendida por: ponencias, publicaciones, patentes, trabajos de investigación), tutoría académica, gestión académica y participación en cuerpos colegiados, dedicación a la docencia (horas clase), antigüedad y estímulo obtenido.

En los 4 centros universitarios que conforman esta DES, laboran 472 académicos que representan el 10.35% del porcentaje total del personal académico de la UAEM, y la distribución de participación de profesores en los programas de estímulo, por centro universitario a los cuales están adscritos, fue la siguiente:

Cuadro 34. Académicos participantes por centro de adscripción institucional

Centros Universitarios	Frecuencia	Porcentaje válido
Atizapán	179	42.4
Ecatepec	81	19.2
Teotihuacán	54	12.8
Zumpango	108	25.6
Total	422	100.0

Como podemos observar, en el centro universitario ubicado en el municipio de Atizapán, labora el 42.4% del personal académico que conforma esta DES, seguido por Zumpango con el 25.6%, Ecatepec con el 19.2% y Teotihuacán con el 12.8%

La participación de los académicos de la DES Valle de México en el programa de estímulos, tuvo en el periodo de estudio un incremento positivo de 40.47%, como se muestra a continuación:

Cuadro 35. Participación académicos DES Valle de México 2003-2008

año	frecuencia
2003	210
2005	132
2006	245
2007	269
2008	295
% incremento 2008/2003	40.47

Sin embargo, al desagregar la participación de los académicos por programa a partir del 2005, que entró en vigor el PROEPA, encontramos lo siguiente:

Cuadro 36. Composición de participación 2003-2008

Programa	fr	%
Proed 2003	210	100
Proed 2005	59	44.7
Proepa 2005	73	55.3
Proed 2006	20	8.2
Proepa 2006	225	91.8
Proed 2007	28	10.4
Proepa 2007	241	89.6
Proed 2008	28	9.5
Proepa 2008	267	90.5



Proepa	fr.	Proed	fr.
2005	73	2003	210
2008	267	2008	28
2008/2005	265.75	2008/2003	-86.67

El cuadro 36, refleja que los profesores de asignatura aumentaron su participación en el PROEPA en 265.75%, mientras que el porcentaje de académicos que concursaron en el PROED disminuyó en 86.67% del 2005 al 2008, cifra explicable si consideramos que en la convocatoria 2004-2005, les fue permitido aún concursar en dicho programa, a 115 profesores de asignatura.

Por tipo de académicos que concursaron, encontramos un incremento de 39.79% de profesores de asignatura, 116.66% de ptc's, y una disminución en la participación de los académicos de medio tiempo del 80%:

Cuadro 37. Categoría DES Valle de México 2003-2008

año	asignatura	medio tiempo	tiempo completo	Técnico Académico Tiempo Completo	total
2003	191	5	12	2	210
2005	115	0	17	0	132
2006	225	2	18	0	245
2007	241	1	27	0	269
2008	267	1	26	1	295
% incremento 2008/2003	39.79	-80	116.66	-50	40.47

En el subrubro nivel de estudios, el cuadro 38 expresa que disminuyó la participación de profesores con estudios de licenciatura en un 20.42%, y se incrementó el flujo de académicos con maestría en un 154.83%, lo cual podría leerse, como un indicador de la adaptación incremental de los profesores a las nuevas reglas del juego, en materia de habilitación idónea para concursar:

Cuadro 38. Nivel de Estudios por programa. DES Valle de México 2003-2008

Programa	licenciatura	especialidad	candidato a maestro	maestría o especialización médica	candidato a doctor	doctorado	Total
PROED-2003	142	8	31	25	2	0	208
PROED- 2005	45	11	28	23	1	1	109
PROED-2006	0	0	2	17	1	0	20
PROEPA-2006	120	13	53	34	1	3	224
PROED-2007	0	0	0	24		4	28
PROEPA-2007	116	9	59	50	4	2	240
PROED- 2008	0	0	0	27	0	1	28
PROEPA- 2008	113	4	79	64	5	0	265
% incremento	-20.42	-50	154.83	156	150		

Los factores 2 al 4 en el rubro de docencia, comprende la evaluación de estudiantes, cumplimiento en programas de trabajo o de unidad de aprendizaje y el cumplimiento en las actividades de docencia; el siguiente cuadro nos muestra que un porcentaje significativo de académicos participantes por año, se encuentra entre los que obtienen el puntaje más alto:

Cuadro 39. Docencia factores 2-4

año	total (A)	fr (B)	puntaje más alto	% (B) / (A)
2003	210	200	51 o más	95.24
2005	132	68	101 o más	51.52
2006	245	98	101 o más	40.00
2007	269	200	101 o más	74.35
2008	293 ¹²	235	101 o más	80.20

Los factores 5 al 13 ubicados también en el rubro de docencia, evalúan productos como material didáctico, traducciones, conferencias, cursos, dominio de lenguas extranjeras, reconocimientos institucionales, y el contraste con el subrubro anterior es marcadamente amplio, ya que nos indica que un porcentaje considerable de académicos no presentó evidencia a evaluar, en este tipo de productos:

Cuadro 40. Docencia factores 5-13

año	total (A)	fr (B)	puntaje más alto	fr. 0 puntos (C)	% (B) / (A)	% (c) / (A)
2003	210	3	101 o más	28	1.43	13.33
2005	132	2	101 o más	57	1.52	43.18
2006	245	7	101 o más	114	2.86	46.53
2007	269	15	101 o más	137	5.58	50.93
2008	293	18	101 o más	145	6.14	49.49

¹² El procesamiento estadístico subsecuente, considera para el año 2008 sólo a ptc's y profesores de asignatura.

El subrubro generación y aplicación del conocimiento evalúa: ponencias en congresos, publicaciones de artículos en revistas impresas, virtuales e indizadas, publicaciones de capítulos, libros, patentes, trabajos de investigación registrados los cuales, cabe hacer notar, al profesor de asignatura solo se le considera en calidad de colaborador. Los resultados se expresan en el siguiente cuadro:

Cuadro 41. generación y aplicación del conocimiento

año	total (A)	fr (B)	puntaje más alto	fr. 0 puntos (C)	% (B) / (A)	% (C) / (A)
2003	210	7	51 a 150	178	3.33	84.76
2005	132	4	101 o más	91	3.03	68.93
2006	245	7	151 o más	150	2.85	61.22
2007	269	8	201 o más	188	2.97	69.88
2008	293	8	201 o más	173	2.73	59.04

Como podemos notar del cuadro precedente, existe una disminución de académicos participantes por año, en relación al total de éstos, que figuran en el puntaje más alto (de 3.33% en el 2003 a 2.73% en 2008), y notamos también que un alto porcentaje de los académicos participantes, no presentaron ninguna evidencia para ser evaluada aunque, cabe resaltar, este comportamiento ha disminuido del 84.76% en 2003, a 59.04% en 2008.

Este comportamiento en especial, evidencia la adaptación incremental de los académicos (particularmente los profesores de asignatura), a realizar actividades que difícilmente, podríamos considerar, desempeñaban antes de entrar en operación los programas de estímulo.

Por su parte, conforme a la propuesta presentada por la ANUIES referente a *“la necesidad de que las IES pongan en marcha sistemas integrales de tutoría”* (ANUIES, 2000: numeral 4.4.2), en la administración de Rafael López Castañares (2001-2005) UAEM instrumentó el programa institucional de tutoría académica (ProInsTa), con la finalidad de ofrecer a los estudiantes los apoyos adecuados para subsanar las necesidades académicas en su formación y, contribuir al abatimiento de los índices de reprobación, rezago y deserción estudiantil.

Dado el impulso que la institución ha brindado a éste programa, en el cuadro 42 se denota el incremento considerable de profesores que participan en él:

Cuadro 42. Tutoría

Año	total (A)	fr (B)	puntaje más alto	fr. 0 puntos (C)	% (B) / (A)	% (C) / (A)
2003	210	3	201 o más	145	1.43	69.05
2005	132	6	101 o más	43	4.55	32.58
2006	245	11	151 o más	63	4.49	25.71
2007	269	8	201 o más	64	2.97	23.79
2008	293	17	201 o más	63	5.80	21.50

Si bien la citada propuesta, enfatiza que el objetivo real de las IES no es la enseñanza, sino el aprendizaje (es posible concebirlas en forma aislada?), y que aquéllas deben centrar su

atención en los alumnos (ANUIES, 2000: 173); a nuestro juicio, los profesores de muto propio, han fungido históricamente como tutores en forma inherente a su desempeño, les den o no puntos por ello, la gran diferencia radica en que la evaluación a la que se sujetan, ha hecho visible su labor en esta actividad.

La evaluación del subrubro gestión académica y participación en cuerpos colegiados, se conforma por la participación en el diagnóstico, fundamentación, diseño e integración de la currícula educativa; participación en comisiones desprendidas de los órganos colegiados; organización de encuentros académicos; actividades de vinculación, extensión y difusión.

Los resultados reportados por los académicos, se expresan a continuación:

Cuadro 43. Gestión académica y participación en cuerpos colegiados

año	total (A)	fr (B)	puntaje más alto	fr. 0 puntos (C)	% (B) / (A)	% (C) / (A)
2003	210	2	201 o más	123	0.95	58.57
2005	132	2	151 o más	72	1.52	54.55
2006	245	2	201 o más	136	0.82	55.51
2007	269	3	251 o más	128	1.12	47.58
2008	293	3	251 o más	105	1.02	35.84

Del cuadro precedente advertimos, que el comportamiento del porcentaje de académicos que conforman el puntaje más alto entre 2003 (0.95%) y 2008 (1.02%) es poco significativo, mientras que el porcentaje de profesores que no presentaron evidencia para ser evaluados, disminuyó sensiblemente al pasar de 58.57% al 35.84%, en el mismo periodo.

Este subrubro y el de generación y aplicación del conocimiento, representan un nicho de producción especialmente favorable a los ptc's, ya que son actividades inherentes a su tipo de contratación y en las que, no obstante, los profesores de asignatura también generan productos a evaluar.

La permanencia en actividades de docencia, como ya se había señalado, se refiere a la antigüedad de los académicos en la institución, y en los resultados obtenidos se observa un incremento de 356.41%, en la participación de profesores con 6.1 años o más de permanencia en la institución, como lo refleja el cuadro 44:

Cuadro 44. Antigüedad

año	total (A)	fr. 0 a 6 (B)	fr. 6.1 a más de 10 (C)	% (B) / (A)	% (C) / (A)
2003	210	171	39	81.43	18.57
2005	132	88	44	66.67	33.33
2006	245	130	115	53.06	46.94
2007	269	120	149	44.61	55.39
2008	293	115	178	39.25	60.75
% incremento 2008/2003		-32.75	356.41		

Como se recordará, el reglamento del PROEPA 2005, estableció en porcentajes de un salario mínimo (ya sea el 10%, 20%, 30%, según puntaje obtenido), como criterio para la asignación de estímulos para los profesores de asignatura; de tal suerte, es explicable que el 74.24% de los académicos se ubique en el rango de 0.1 a 1 salario como lo expresa el cuadro 45:

Cuadro 45. estímulo obtenido 2005

salarios	Fr.	%
0	15	11.36
0.1 a 1	98	74.24
2 a 3	13	9.85
4 a 5	5	3.79
6 o más	1	0.76
	132	100%

Dada la anterior consideración, el cuadro 46 permite denotar que el porcentaje de académicos que no obtuvieron el estímulo disminuyó en un 93.80%, y que en términos absolutos, el mayor número de profesores se encuentra en el rango de 1 a 2 ssm., ya que es el número máximo de salarios permitidos por el reglamento a asignar a los académicos de asignatura, quienes representan el mayor aforo en términos de participación:

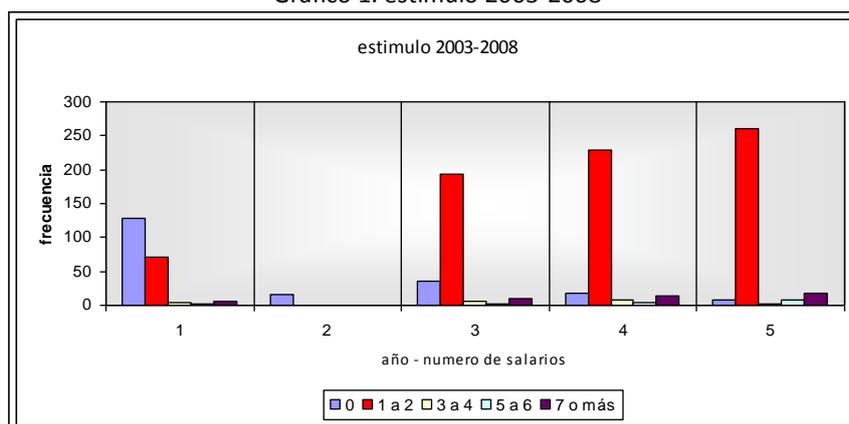
Cuadro 46. estímulo obtenido 2003-2008

año	número de salarios				
	0	1 a 2	3 a 4	5 a 6	7 o más
2003	129	71	4	1	5
2005	15	NA	NA	NA	NA
2006	35	193	6	2	9
2007	17	228	7	3	14
2008	8	260	1	7	17
	-93.80	266.20	-75	600	240

NA= no aplica

La expresión gráfica del precedente enunciado, refleja claramente dicho comportamiento en el periodo de estudio:

Gráfico 1. estímulo 2003-2008



Si bien la evaluación vinculada a ingresos económicos, ha logrado ser una herramienta eficaz de control (Del Castillo, 2006) del trabajo desempeñado por los académicos, los resultados obtenidos permiten cuestionar qué tanto estos académicos han asumido como un acto dado por hecho (Zucker, 1996), la evaluación de productos como indicador de excelencia educativa.

Finalmente, como lo refleja el cuadro 47, al comparar por categoría el comportamiento en el periodo de estudio, del puntaje promedio obtenido por los académicos en las actividades evaluadas por el programa de estímulos, obtenemos que los profesores de tiempo completo han incrementado en más del 100% su puntaje en factores como nivel de estudios, docencia factores 5 al 13 (docen2), generación y aplicación del conocimiento; en actividades de tutoría, gestión y participación en cuerpos colegiados, el incremento promedio en el puntaje ha sido sensiblemente menor, 4.94% y 41.89% respectivamente:

Cuadro 47. Diferencia del promedio de puntaje obtenido por el PTC/ asignatura 2003-2008

Año	Nivest	Docen 1	Docen 2	GenyAp	Tutoria	Gesty	Dedoc	Antig	Punterc	Puntor	Estímulo
2003	14.74	-0.97	38.66	32.68	61.78	80.04	11.54	3.28	233.27	233.45	3.88
2005	9.93	-49.37	39.05	37.78	19.23	62.02	-5.92	0.57	123.99	114.9	2.63
2006	40.07	-36.74	76.72	90.69	32.86	83.89	4	2.76	225.64	196.81	5.19
2007	46.48	-50.68	90.02	79.96	43.29	87.39	-7.63	0.7	235	238.76	4.82
2008	38.6	-47.67	93.14	83.01	64.83	113.57	1.14	1.42	224	-34.12	5.85
% incremento											
2008/2003	161.87	4814.43	140.92	154.01	4.94	41.89	-90.12	-56.71	-3.97	-114.62	50.77

Abreviaturas

Nivest: nivel de estudios

Docen1: docencia factores 2-4 (evaluación de estudiantes, cumplimiento en programas de trabajo o de unidad de aprendizaje, cumplimiento en las actividades de docencia)

Docen2: docencia factores 5-13 (material didáctico, traducciones, conferencias, cursos, lenguas, reconocimientos institucionales),

GenyAp: generación y aplicación del conocimiento (ponencias, publicaciones, patentes, trabajos de investigación),

Tutoría: tutoría académica,

Gesty: gestión académica y participación en cuerpos colegiados,

Dedoc: dedicación a la docencia (horas clase),

Antig.: antigüedad

Punterc: puntaje total real en calidad en el desempeño de la docencia

Puntor: puntaje total real (incluye dedicación a la docencia y antigüedad)

Estímulo: estímulo obtenido en número de salarios mínimos

Los datos reflejan que en docencia factores 2 al 4 (docen1), se ha incrementado considerablemente (4814.43%) la disminución de puntaje promedio en este rubro, y que en dedicación a la docencia (-90.12%) y antigüedad (-56.71%), el puntaje promedio obtenido por los ptc's, refleja un comportamiento desfavorable respecto a los académicos de asignatura.

Más aún, las cifras obtenidas en el puntaje total real en calidad en la docencia (punterc), que determina el número de salarios a ser asignados en el programa de estímulos, apreciamos que el ptc disminuyó en un -3.97% el promedio de puntaje reportado en el periodo de estudio.

Si observamos el puntaje promedio obtenido en puntaje total real (puntor) en 2008, tenemos también una disminución en este rubro; no obstante, el crecimiento porcentual en cuanto a

promedio de estímulos asignados a los ptc's (50.77%), resulta una expresión inequívoca del acento institucional para incentivar el desempeño de este tipo de académicos, a fin de lograr el perfil establecido por la política federal.

Así, la mirada dirigida en este capítulo a este claro alineamiento de la UAEM a las nuevas reglas del juego implementadas por la política pública en materia de financiamiento a las IES, ubica a la evaluación como el principal detonador de cambios que emprende esta organización, en diferentes ámbitos que conforman su estructura formal, y sus procesos de formalización.

Uno de los cambios que aquí fue observado en forma detallada, refirió fundamentalmente a la incorporación por parte de la UAEM, de elementos estructurales isomorfos con el ambiente en materia de evaluación del trabajo académico, a partir de la década de los noventa.

La complejidad de su estructura organizacional, se acentuó con la creación de los centros universitarios, y requirió de la transformación de los procesos de gobierno y de gestión para regular el trabajo y tareas que en ellos se desempeña; cambios que si bien se han dado en forma paulatina e incremental, han sido favorecidos por la confluencia de dos factores endógenos: una estructura de poder marcadamente jerarquizado, con una toma de decisiones altamente centralizada, y una planta académica que percibió y respondió a los cambios bajo la orientación de sus definiciones, de lo que es la actividad académica legítima (Clark ,1983: 280), y de su percepción de cómo afecta su trabajo el no incorporarse a las nuevas reglas del juego.

Así, la lógica de la evaluación a la productividad está formalizada como mecanismo de control organizacional, para ser aplicada a toda la planta académica de la UAEM, marcando a su vez, transformaciones significativas en la trayectoria de la naturaleza y desempeño de la labor docente, ya que como pudimos observar, los profesores fueron adaptando paulatinamente su desempeño docente a los requerimientos establecidos por el programa institucional de estímulos, siguiendo las rutas en forma muy pragmática de actividades que les significa puntos y les brinda la certeza de que contarán, por lo menos el año sujeto a concurso, con mayores ingresos.

Las actividades reportadas para efectos del programa de estímulos en el periodo 2003-2008, por los académicos de tiempo completo y asignatura de la DES UAEM Valle de México aquí expuestas, fungió como un botón de muestra de dichas transformaciones, por lo que resulta importante pasar a analizar, cómo se da este proceso de adaptación en los sujetos y cómo perciben la política de evaluación como el mecanismo legitimado para elevar la calidad de la educación, ya que al cambiar las condiciones para obtener mayores ingresos, se resignifica el conjunto de prácticas y perfiles de los actores involucrados, y son juzgados desde otros criterios de legitimidad, cayendo, bajo *la sombra de la duda* (García, 2001), aquéllos que no logran el puntaje requerido.

CAPITULO V. LOS ACADÉMICOS DE LA DES-VALLE DE MÉXICO Y LOS PROGRAMAS DE ESTÍMULO

En los capítulos precedentes, hemos observado cómo el neoinstitucionalismo aborda el cambio institucional a partir del isomorfismo, cuyos mecanismos (coercitivo, mimético y normativo), han resultado muy oportunos para ubicar el proceso de institucionalización de las formas de evaluación del trabajo académico, experimentado en la UAEM desde 1992.

Como parte de esta perspectiva, Zucker (1999:129) señala que “la institucionalización es un proceso por medio del cual los actores individuales transmiten lo que socialmente se define como real, y al mismo tiempo el significado de un acto, se puede definir como una parte dada por hecho de esta realidad social. Por tanto, los actos institucionalizados se deben percibir como objetivos y exteriores; el grado en que los actos estén institucionalizados puede variar, pero cuando dichos actos tienen explicaciones ya hechas, están institucionalizados”.

Afirma que el análisis desarrollado por los neoinstitucionalistas por lo general opera en el macronivel, esto es, se enfoca en el papel de un ambiente institucionalizado al legitimar las organizaciones y sus estructuras, haciendo hincapié en el creciente isomorfismo entre las organizaciones sujetas a presiones institucionales similares, en los efectos del ambiente institucional en algún aspecto de la estructura o actividad organizacional; pero el proceso por medio del cual esto ocurre, generalmente es una “caja negra”.

Por ello, propone que es importante tomar en cuenta que los actos no son simplemente institucionalizados o no institucionalizados, sino que existen grados en la formación de una institución; que es necesario concentrarse en la institucionalización como un proceso, más que un estado, y en el proceso cognoscitivo implícito en la creación y trasmisión de las instituciones, en su conservación y resistencia al cambio, y en el papel del lenguaje y los símbolos en esos procesos. Bajo esta lógica, los estudios a nivel microinstitucional se convierten en una herramienta útil y complementaria de aquéllos (Zucker, 1999:150).

En este sentido, consideramos que la institucionalización de la cultura de la evaluación vía programas de estímulo en la UAEM, como indicador de la institucionalización de las formas de evaluación del trabajo académico, no es un proceso consolidado en esta universidad, ya que el haberlos hecho extensivos al total de su planta académica, no ha garantizado en forma alguna que ésta la asuma como legítima o dada por hecho.

A nuestro juicio, la mezcla de mecanismos isomórficos experimentados por esta institución, facilitaron el cumplimiento de las funciones sustantivas inherentes y el consecuente flujo de recursos financieros federales¹³ pero, siguiendo a Zucker (1999) y Clark (1983), es importante

¹³En este sentido, cabe recordar que la SEP partir del 2001, ha requerido a las IES la formulación de Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional (PIFI), cuya operación, ha vinculado al Programa Fondo de Modernización para la Educación Superior (Programa Fomes), y al Programa Fondo de Inversión de Universidades Públicas Estatales con Evaluación de la ANUIES (FIUPEA), como los medios estratégicos para financiar, la mejora integral de la calidad de la oferta educativa y servicios que ofrecen las IES (DGESU-SEP).

Con el cumplimiento por parte de las IES, de los requisitos establecidos por estas fuentes de financiamiento, las autoridades educativas federales abonan al logro de lo establecido en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, que establece la necesidad de consolidar el perfil y desempeño del personal académico, y extender las prácticas de evaluación y acreditación, para mejorar la calidad de los programas de educación superior (PND- 2007-2012: estrategia 14.3).

tener presente que además de la estructura, las instituciones poseen una cultura que está constituida por relatos, creencias y valores compartidos, que contribuyen a proporcionar una identidad y estabilidad institucional, y que este aspecto simbólico o cultural, implica la construcción de significado inherente a toda acción humana; de este modo, en la conformación de la cultura académica, no se deben soslayar las fuentes primordiales de creencias: la disciplina, el establecimiento, la profesión y el sistema nacional.

Por ello, se estima que sin el involucramiento del personal de asignatura, a los valores que promueve la cultura de la evaluación (dado el alto porcentaje que este tipo de profesores le representa), probablemente se habrían generado tensiones en la universidad, a fin de lograr cubrir los indicadores requeridos por las autoridades educativas.

No obstante este mecanismo inclusivo, consideramos a nivel de hipótesis, que existen pocas probabilidades de que los programas de estímulo instrumentados en la UAEM, influyan en la contratación y permanencia de los profesores de asignatura dado que, por un lado, no es un requisito a cumplir para la asignación de horas-clase cada semestre escolar y, por el otro, su baja participación. Conjeturamos también que en la UAEM, no se ha logrado crear cierto grado de homogeneidad en la interiorización de nuevos hábitos y patrones culturales en el desempeño del trabajo académico, acordes a la política de evaluación.

De ahí que, una vez observado cómo el perfil institucional de esta organización fue proactivo al cambio regulado por el Estado, y con el objetivo de aproximarnos al “micronivel” propuesto por Zucker, del proceso implícito en la creación y trasmisión de la cultura de la evaluación en la UAEM, hemos considerado pertinente acercarnos en este último capítulo: 1) al conocimiento de las características del cuerpo académico conformado en esta institución; 2) saber si éstas influyen en la constitución de las creencias que los académicos desarrollan en torno a la evaluación, 3) comparar la percepción que tienen los Ptc's y profesores de asignatura, sobre los programas de estímulo. Todo ello con el fin de someter a prueba, las afirmaciones arriba enunciadas.

Con nuestros objetivos en mira, se recurrió a la aplicación de una cédula de entrevista a una muestra intencional de académicos que cumplieran dos condiciones: 1° que estuvieran adscritos a cualesquiera de los cuatro centros universitarios que conforman la DES Valle de México; 2° que hubieran concursado al menos una vez en el programa.

Utilizando invariablemente a los programas de estímulo en esta investigación, como un recurso metodológico para hacer observable a un actor poco asible en los diversos trabajos referentes a la educación superior, la cédula de entrevista aquí diseñada incorporó, además de los rubros del factor “calidad en el desempeño de la docencia” que califica el programa, preguntas que permitieran: 1) ubicar las rutas que han construido para hacerse acreedores al estímulo; 2) saber si la aportación de los profesores de asignatura, radica sólo en la riqueza que representa la vinculación de su experiencia laboral con la docencia, 3) capturar sus percepciones respecto a este instrumento de evaluación; 4) determinar si los profesores de asignatura, tienen algún referente en la experiencia desarrollada bajo este mecanismo de evaluación, en los profesores de tiempo completo, es decir, están mimetizando conductas o, actúan a partir de un conocimiento profundo del reglamento del programa.

De tal manera, se validaron 88 cuestionarios útiles y completos, conformados por 12 profesores de tiempo completo (ptc's), 75 profesores de asignatura, y 1 de medio tiempo, que

representan en términos proporcionales, al 30% de los 295 académicos de la DES-Valle de México, y participaron en la convocatoria 2008, cuyos resultados son los disponibles al momento que se concluye la presente investigación.

Este instrumento se estructuró en 6 dimensiones estratégicas, que transitan desde el conocimiento de los datos generales de los sujetos encuestados, hasta sus percepciones en torno a los programas; los resultados son presentados a continuación.

A).- Datos Generales:

El conocimiento de los datos generales de los académicos que conforman nuestra muestra, contribuye a ubicar los rasgos de la diferenciación, de los sujetos que prestan sus servicios en esta institución.

Como se había ya referido, el total de personal académico de la UAEM se conforma por 4457 profesores, (Agenda estadística UAEM, 2008), de los cuales 473 laboran en la DES- Valle de México, esto es el 10.61%, ocupando 1319 plazas y presentando un promedio de 2.79 plazas por persona. Su distribución total por centro de adscripción institucional es la siguiente:

Cuadro 48. Total personal académico DES- Valle de México

Centro Universitario	Total personas	distribución % personas	Total plazas	distribución % plazas	promedio de plazas por persona
Atizapán	173	36.57%	524	39.72%	3.03
Ecatepec	72	15.22%	212	16.07%	2.94
Teotihuacán	61	12.89%	149	11.29%	2.44
Zumpango	167	35.30%	434	32.90%	2.60
Total personal académico DES-Valle de México	473	100.00%	1319	99.98%	2.79
Total planta académica UAEM	4457				
% personal académico de la DES-Valle de México respecto, al total de la planta académica UAEM	10.61%				

De éstos, el personal que conforma nuestra muestra de estudio, representa el 18.60% del total del personal de los centros universitarios, con la siguiente distribución por centro de adscripción institucional:

Cuadro 49. Centro de adscripción institucional

Centro Universitario	No. de centro	Fr. (A)	Porcentaje	personal total (B)	% de muestra (A) / (B)
Atizapán	20	40	45.5	173	23.12
Ecatepec	21	17	19.3	72	23.61
Teotihuacán	22	6	6.8	61	9.84
Zumpango	23	25	28.4	167	14.97
	Total	88	100	473	18.60

La composición por sexo del personal encuestado, indica que el 55.7% se conforma por profesores del sexo masculino, y el 44.3% del femenino, como se puede apreciar en el siguiente cuadro:

Cuadro 50. sexo

sexo	Fr.	%	% índice de feminización	% índice de masculinización
masculino	49	55.7		125.73
femenino	39	44.3	79.53	
Total	88	100.0		

El porcentaje de participación por sexo, nos indica que el índice de feminización se encuentra 46 puntos porcentuales por debajo del aforo masculino, pese a ello, la contribución del trabajo femenino en esta institución no es nimia.

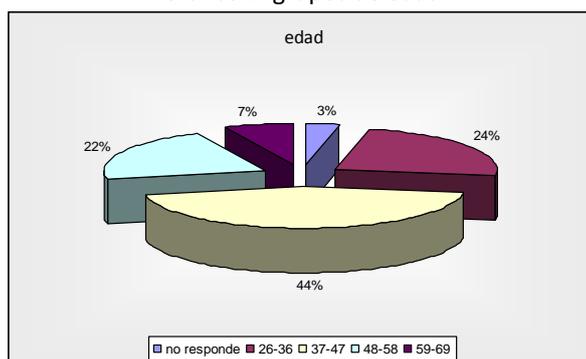
La entidad federativa a la que refieren el 51.1% de los participantes como su lugar de nacimiento es el Distrito Federal, lo cual llama la atención debido a que podría hablar de que o bien existe una inmigración de profesores del D.F. hacia el Estado de México para ubicarlo como lugar de residencia y trabajo o, los académicos que laboran en este subsistema UAEM no provienen de la misma entidad federativa en la que se desempeñan, dada la cercanía con la zona metropolitana de la ciudad de México:

Cuadro 51. Entidad Federativa

Entidad Federativa	Fr.	%
Distrito Federal	45	51.14
Estado de México	23	26.14
otra	16	18.18
no contesta	4	4.55
Total	88	100

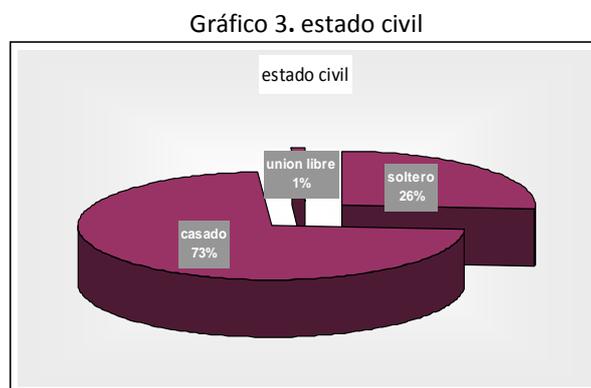
Respecto a la edad, obtuvimos que 39 profesores, se encuentran en un rango de 37 a 47 años (44%); 21 reportan tener de 26 a 36 años (24%); 19 se ubican entre los 48 y 58 años (22%); 6 tienen entre 59 y 69 años (7%); 3 profesores omitieron responder (3%):

Gráfico 2. grupos de edad



Observamos entonces, que el promedio de edad de los 85 (96.59%) académicos que respondieron esta pregunta, es de 45.02 años.

En cuanto a su estado civil, 23 académicos reportaron ser solteros, 64 casados, y 1 vivir en unión libre; la distribución porcentual respectiva, se expresa en el gráfico 3:



Los datos generales obtenidos en la muestra, permiten hacer una caracterización inicial en esta dimensión:

- Estamos ante un cuerpo de académicos cuya presencia mayoritaria (45.5%) se ubica en el centro universitario Atizapán de Zaragoza, ya que es el centro de adscripción que atiende principalmente la demanda emanada de una región alta y densamente poblada, como es éste municipio y aledaños (Tlalnepantla, Nicolás Romero, Naucalpan), entre otros.
- Presenta una distribución por sexo más o menos equilibrada.
- El 51.1% del personal académico señala como su lugar de nacimiento el Distrito Federal, el 44.3% el Estado de México y otras entidades federativas y el 4.5% omitió su respuesta.
- Es una planta académica en edad madura, ya que señalan un promedio de 45.02 años.
- En su gran mayoría (73%) son casados, lo que indica que se trata de un personal con responsabilidades en la obtención de ingresos suficientes, para la manutención de sus familias.

B) Formación Académica:

El Programa Sectorial de Educación 2007-2012, señala como necesario fortalecer los procesos de habilitación y mejoramiento del personal académico y dar continuidad al PROMEP (Programa Sectorial de Educación 2007-2012, estrategia 1.14), por lo que uno de los propósitos expresos de los programas de estímulo, es incentivar la habilitación en grados académicos en los profesores concursantes.

En este sentido, el nivel de estudios que reportan los profesores concursantes es: 19.32% con licenciatura; 28.41% maestría (falta tesis) y 34.09% con maestría concluida; sólo el 1.14% afirmó tener el grado de doctor, lo cual indica que el 63.64% de la muestra encuestada a la

planta académica de la DES-UAEM Valle de México cuenta con estudios de posgrado. Los resultados absolutos se expresan a continuación:

Gráfico 4. nivel de estudios



Una forma esperable de darle continuidad al Programa Sectorial de Educación 2007-2012, sería quizá, que aquéllos que han obtenido grados mayores a la licenciatura, tuvieran un tipo de contratación laboral que incrementara sus vínculos de permanencia con la universidad, y así desarrollar una “carrera académica” para beneficio mutuo, sin embargo los resultados obtenidos con este cruce de variables, distan mucho de acercarse a esta conjetura:

Cuadro 52. nivel de estudios * tipo de contratación

nivel de estudios	Tipo de contratación							
	asignatura	%	medio tiempo	%	tiempo completo	%	Total	%
licenciatura	17	19.32	0	0.00	0	0.00	17	19.32
estudios parciales de especialización	3	3.41	0	0.00	0	0.00	3	3.41
especialización	2	2.27	0	0.00	0	0.00	2	2.27
estudios parciales de maestría	5	5.68	0	0.00	0	0.00	5	5.68
maestría (falta tesis)	24	27.27	0	0.00	1	1.14	25	28.41
grado de maestría	24	27.27	1	1.14	5	5.68	30	34.09
estudios parciales de doctorado	0	0.00	0	0.00	2	2.27	2	2.27
doctorado (falta tesis)	0	0.00	0	0.00	3	3.41	3	3.41
grado de doctor	0	0.00	0	0.00	1	1.14	1	1.14
Total	75	85.23	1	1.14	12	13.64	88	100.00

Como se observa en el cuadro 52, de 30 profesores que tienen el grado de maestría, sólo uno ha logrado una contratación de medio tiempo y 5 de tiempo completo, lo cual coadyuva a reforzar la autoridad basada en el establecimiento (Clark, 1983), propia de esta institución, y puede obedecer a diversas causas, pero dado que la misma fuente muestra que 6 sujetos con

estudios de doctorado tienen un tipo de contratación de tiempo completo, nos remite a coincidir con el planteamiento hecho por De Vries (2000), en el sentido de que la política evaluatoria instrumentada por el Estado, se encuentra básicamente centrada en la mejora de las calificaciones de los profesores y de la infraestructura, de crecer, no de cambiar, que más bien propone acciones remediales, ya que para los académicos, se introdujeron becas y estímulos al desempeño, sin que esto influya en la modificación de sus salarios o formas de contratación.

Del nivel de estudios del profesorado, por centro de adscripción institucional, obtuvimos que el 28.41% de los profesores encuestados tiene estudios concluidos de maestría (falta tesis), el 34.09% tiene el grado en dicho nivel, y solo el 1.14% ostenta el grado de doctor, como lo refleja el cuadro 53:

Cuadro 53. Centro de adscripción institucional * nivel de estudios

Centro de adscripción institucional	nivel de estudios									Total
	licenciatura	estudios parciales de especialización	especialización	estudios parciales de maestría	maestría (falta tesis)	grado de maestría	estudios parciales de doctorado	doctorado (falta tesis)	grado de doctor	
Atizapán	13	2	1	2	9	13	0	0	0	40
%	32.5	5	2.5	5	22.5	32.5	0	0	0	45.45
Ecatepec	2	0	0	2	4	6	1	1	1	17
%	11.76	0	0	11.76	23.53	35.29	5.88	5.88	5.88	19.31
Teotihuacán	1	1	0	0	2	2	0	0	0	6
%	16.67	16.67	0	0	33.33	33.33	0	0	0	6.81
Zumpango	1	0	1	1	10	9	1	2	0	25
%	4	0	4	4	40	36	4	8	0	28.40
Total	17	3	2	5	25	30	2	3	1	88
%	19.32	3.41	2.27	5.68	28.41	34.09	2.27	3.41	1.14	100

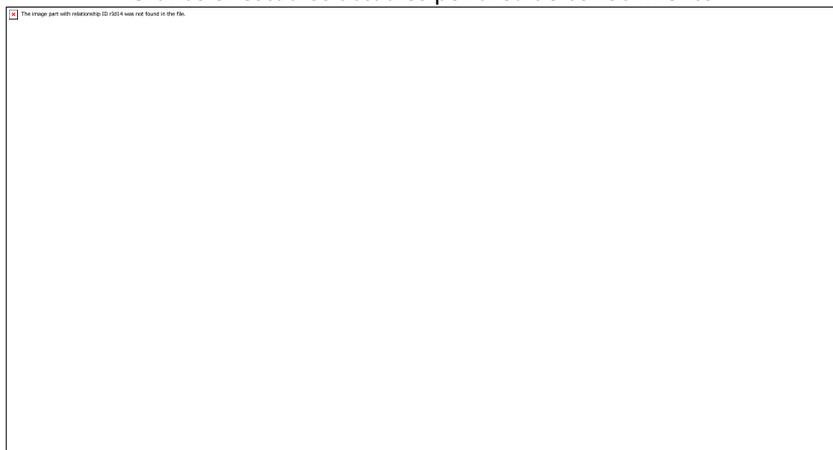
Al analizar en términos relativos, los datos del cuadro 53 respecto a los profesores habilitados con grado de maestría, destaca que el CU ubicado en Atizapán, creado en 1996, con un mayor número de académicos (45.45%), presenta el menor porcentaje de profesores (32.5%) en dicho nivel; el CU Teotihuacán, creado en el año 2000, presenta el 33.33%; el CU Ecatepec, data también de 1996 y observa el 35.29%; el CU Zumpango comporta en este rubro el 36%, lo cual podría obedecer a que éste último inició operaciones en 1987, en la lógica institucional de cobertura regional, y ha logrado cierto fortalecimiento en cuanto a habilitación de su planta académica refiere.

Asimismo, se consideró pertinente preguntar sobre la realización actual de estudios; los hallazgos al respecto, señalan que 65 académicos (73.86%) no se encuentran incorporados a algún tipo de programa de estudios actualmente, y 23 (26.14%) que sí lo hacen, reflejan una vocación mayoritaria hacia las ciencias exactas e ingenierías, influyendo con ello a definir el

cambio aceptable, pues cada una de las culturas disciplinarias, constituyen fuentes de creencias que continuamente elabora mecanismos para legitimar la evolución del trabajo académico, y los intereses que de él se derivan (Clark ,1983: 267); lamentablemente no fue factible tomar esta enriquecedora vía de análisis, ya que el hecho de que el cuerpo docente no esté aún conformado por academias en la Des UAEM-Valle de México, imposibilitó explorar algún tipo de caracterización bajo este rubro.

El gráfico 5, refleja la distribución de profesores que realizan estudios actualmente, por área de conocimiento:

Gráfico 5. estudios actuales por área de conocimiento



Del 26.14% de profesores que realizan estudios actualmente, esto es 21 académicos, el 60.87% expresó hacerlo en instituciones de educación superior pública, el 30.43% en IES privadas, y el 8.70% omitió su respuesta. Al cruzar esta variable con la categoría actual en la que se desempeñan los académicos, observamos los siguientes resultados:

Cuadro 54. categoría actual * institución estudios actuales

categoría actual	institución estudios actuales								
	no realiza estudios actualmente	%	pública	%	privada	%	no contesta	%	Total
asignatura A	56	86.15	8	34.78	4	17.39	1	4.35	69
asignatura B	4	6.15	1	4.35	1	4.35	0	0.00	6
tiempo completo B	1	1.54	0		0	0.00	1	4.35	2
tiempo completo C	2	3.08	3	13.04	0	0.00	0	0.00	5
tiempo completo D	1	1.54	2	8.70	2	8.70	0	0.00	5
medio tiempo B	1	1.54	0		0	0.00	0	0.00	1
Total	65	100%	14	60.87	7	30.43	2	8.70	88

Estas cifras, nos permiten cuestionar la capacidad de la UAEM para involucrar a su personal académico en el objetivo institucional respectivo, y con el del Plan Nacional de Desarrollo

2007-2012, que establece “la necesidad de consolidar el perfil y desempeño del personal académico y extender las prácticas de evaluación y acreditación, para mejorar la calidad de los programas de educación superior” (PND 2007-2012, objetivo 14), ya que no se puede calificar a los actos simplemente como institucionalizados o no institucionalizados, sino que existen grados en el proceso de reproducción de una institución (Zucker,1999).

El hecho de que solo el 26.14% busque incrementar su nivel de estudios, nos permite observar el grado de adaptación al cambio (Clark, 1983: 163), y el nivel de aceptación de los académicos encuestados a dichos objetivos, ya que, como lo señala la perspectiva intraorganizacional (Mayntz, 1972), los miembros pueden aceptar el objetivo porque para ellos es un valor en sí, o porque expresa su propio interés.

A la pregunta sobre el grado de contribución de sus estudios a su labor como docentes, observamos el grado de utilidad que les representa su formación profesional en su desempeño laboral, el cual es altamente significativo conforme al grado que expresan tener, y esto puede apreciarse en el cuadro 55:

Cuadro 55. contribución de estudios a labor docente

contribución								
licenciatura			especialidad			maestría		
clave	Fr.	%	clave	Fr.	%	Clave	Fr.	%
A			A			A	1	1.14
B	1	1.14	B	1	1.14	B		0.00
C	12	13.64	C	3	3.41	C	12	13.64
D	54	61.36	D	15	17.05	D	39	44.32
No contesta	2	2.27	No contesta	2	2.27	No contesta	2	2.27
Total	69	78.41	total	21	23.86	total	54	61.36
perdidos sistema	19	21.59	perdidos sistema	67	76.14	perdidos sistema	34	38.64
total	88	100		88	100		88	100

Clave: A: nada, B: poco, C: medianamente, D: totalmente

Cabe señalar que el resultado de esta pregunta en el rubro de contribución de la especialidad, aparece una frecuencia de 21 respuestas, lo cual podría parecer inconsistente con la pregunta respectiva al nivel de estudios, en la que 3 académicos afirmaron contar con estudios parciales de especialidad y 2 manifestaron haberla concluido; sin embargo habría que considerar que en aquélla están declarando solamente su último nivel de estudios, más no los diversos que han cursado, por lo que se consignan las respuestas tal y como lo predicaron los académicos.

En forma sintética, la caracterización que se derivaría de esta segunda dimensión sería:

- El 63.64% de la planta académica encuestada afirma contar con estudios de posgrado.
- Del 34.04% de profesores que cuentan con grado de maestría, el 27.27% tiene una modalidad de contratación por asignatura.
- El 73.86% de los académicos, no se encuentra incorporado a algún programa de estudios actualmente, el 26.14% sí, manifestando una vocación predominante hacia las

ciencias exactas e ingenierías, por lo que su cultura disciplinar, influye en la definición del cambio que consideren aceptable en el desempeño de sus tareas.

- La mayoría, esto es el 60.87%, expresó realizar sus estudios actualmente en instituciones de educación superior pública, decisión que se torna trascendente, si los académicos proyectan ocupar puestos directivos en el sistema UAEM, ya que éste es un requerimiento consignado en la legislación universitaria de la institución (Art.116 Estatuto Universitario UAEM).
- Existe un amplio reconocimiento de los académicos, de la contribución de los estudios logrados a su labor como docentes.

C).- Experiencia laboral fuera del nivel superior público:

La investigación desarrollada por Gil (1994:164-168) sobre profesionalización académica, aborda una dimensión de observación que refiere a las condiciones de trabajo de la muestra estudiada, y la agrupa en función de dos consideraciones: la importancia que los ingresos económicos derivados de la actividad académica tienen en sus ingresos totales, y el hecho de contar o no, con otro trabajo no académico que se realiza de forma simultánea a las labores encomendadas en las IES; de acuerdo a ello, categoriza a los académicos que tienen dedicación plena académica, y los que tienen una dedicación marginal académica.

Los resultados obtenidos, lo llevan a afirmar que existe un segmento importante de profesores (75.7%), que pertenecen a la agregación con dedicación plena, con contratación de tiempo parcial o por horas, lo cual puede deberse a la acumulación de varias contrataciones de tiempo parcial, en diversos establecimientos educativos.

Estos referentes son fundamentales para aproximarnos, a la condición de vinculación de nuestra muestra encuestada, con la actividad y cultura académica que se desarrolla al interior de la institución, ya que desde la perspectiva de Clark (1983:138), la disciplina y el establecimiento son fuentes poderosas en la conformación de creencias al interior de una organización, y los profesores que no esta contratados por tiempo completo constituyen "*una especie cosmopolita a la inversa*", pues el establecimiento académico no es necesariamente su fuente principal de identidad ocupacional, lo cual influye en la constitución de valores compartidos, y por ende, en la percepción que desarrollan sobre la evaluación de su labor académica.

Como quedó expresado en el capítulo cuatro de este estudio, uno de los subrubros que ha sido objeto de indecisiones para ser incorporado en el programa de estímulo de la institución, ha sido el evaluar la experiencia laboral no docente que aportan los académicos de asignatura; recordemos que desde el programa de carrera académica (1992) hasta 1999, año en que se implementa el PROED y con el cual se cancela, sí fue considerado como uno de los factores a evaluar. En 2001 es reincorporado, en 2003 se vuelve a cancelar para, finalmente, convertirse en uno de los argumentos institucionales estratégicos que dieron vida al PROEPA en 2005, y que hasta la convocatoria 2008 sigue siendo calificado.

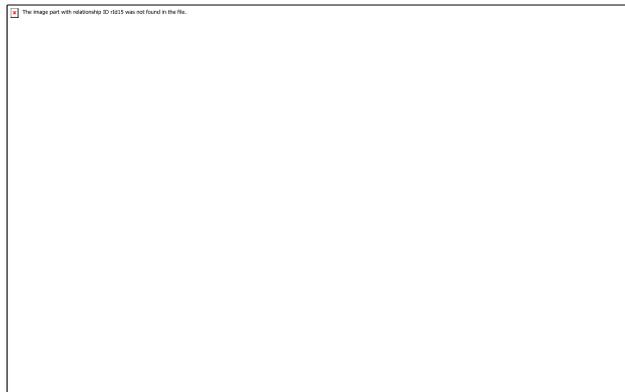
De tal suerte, se consideró conveniente aproximarnos al conocimiento de la aportación de dicha experiencia laboral que desempeñan fuera de las IES públicas, y se planteó una pregunta que diera cuenta de ello, la cual fue estructurada de la siguiente forma:

Cuadro 56. actividades profesionales

1. negocio propio
2. empleado en empresas particulares
3. servidor público
4. profesor de nivel básico o medio (nbm) en escuelas particulares
5. profesor de nivel básico o medio (nbm) en escuelas públicas
6. profesor en nivel superior en escuelas particulares
7. otras actividades (asesorías)

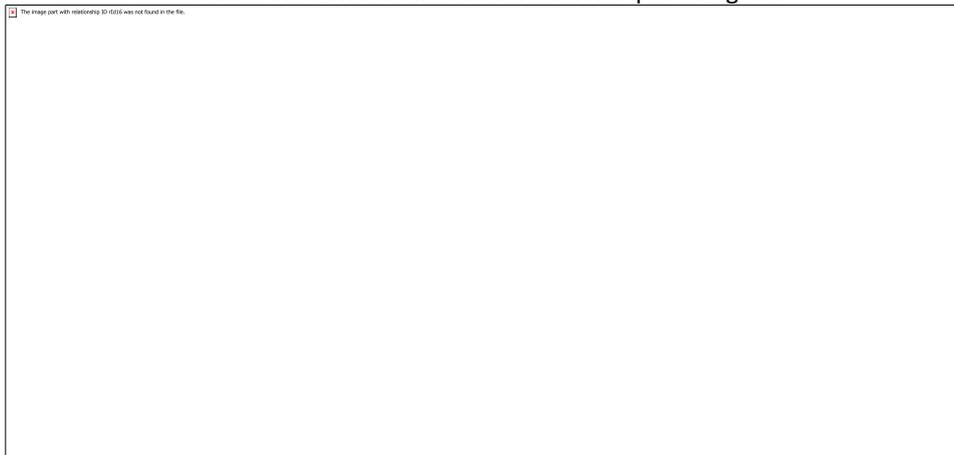
Los resultados obtenidos reportan que el 70.45% de académicos, esto es 62, realizan actividades laborales fuera del sistema de educación superior público, de los cuales el 35% afirma desempeñarse en un negocio propio, y el 57% señalan combinar su fuente de ingresos como empleados de la UAEM y otras instituciones, reportando una presencia significativa de actividades de docencia en otros niveles educativos, como se puede apreciar en el gráfico 6:

Gráfico 6. actividad laboral fuera del NSP



Al cuestionarnos sobre la relación entre categoría y actividades laborales fuera del nivel superior público, obtuvimos la distribución que se expresa en el siguiente gráfico:

Gráfico 7. actividad laboral fuera del NSP por categoría



Examinando estos resultados y considerando al 100% a los 62 académicos que respondieron este cuestionamiento de manera positiva, observamos que tanto en totales absolutos como relativos, los resultados exceden el tamaño incluso de la muestra, esto consideramos obedece a que, de acuerdo a lo consignado en los cuestionarios, un mismo profesor, sin distinción entre categorías, combina como recurso estratégico, más de una actividad laboral fuera del nivel superior público con su trabajo en la UAEM, diversificando así su fuente de ingresos.

De tal suerte, el cuadro 57 refleja que el 51.62% de profesores con negocio propio son de asignatura y el 19.35% son PTC's, lo cual representa al 70.97% de académicos como propietarios de algún negocio, lo cual llama la atención específicamente en los 7 ptc's que afirmaron participar en esta actividad, ya que además de cubrir 36 hrs.sem.mes o bien, firmar convenio de exclusividad con la institución, comprometiéndose a laborar 48 horas semanales (Art.36 Reglamento del Personal Académico UAEM), esto es, tienen una plena dedicación académica, desarrollan también actividades fuera de sus compromisos con la institución que complementen, en alguna medida, su ingreso.

La distribución del 29.04% de académicos restante al 70.96%, que realiza las actividades laborales fuera del nivel superior público, es la siguiente:

Cuadro 57. categoría actual por actividades laborales fuera del nsp

	Fr.	%	negocio propio	%	empleado empresas particulares	%	servidor público	%	nb/m* escuelas particulares	%
asignatura A	69	78.41	26	41.94	8	12.90	6	9.68	4	6.45
asignatura B	6	6.82	3	9.68	1	1.61	1	1.61	0	0
tiempo completo B	2	2.27	1	3.23	0	0	0	0	0	0
tiempo completo C	5	5.68	2	8.06	0	0	1	1.61	0	0
tiempo completo D	5	5.68	1	8.06	1	1.61	0	0	0	0
medio tiempo B	1	1.14	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	88	100	33	70.96	10	16.13	8	12.90	4	4.55

Cuadro 57. categoría actual por actividades laborales fuera del nsp ... (continuación)

	Fr.	%	nb/m* escuela pública.	%	IES particulares	%	otras actividades (asesorías)	%	absolutos	relativos
asignatura A	69	78.41	10	16.13	15	24.19	6	9.68	75	120.97
asignatura B	6	6.82	3	4.84	1	1.61	0	0	9	19.35
tiempo completo B	2	2.27	0	0	0	0	0	0	1	3.23
tiempo completo C	5	5.68	1	1.61	1	1.61	1	1.61	6	14.52
tiempo completo D	5	5.68	0	0	1	1.61	1	1.61	4	12.90
medio tiempo B	1	1.14	0	0	0	0	0	0	0	
Total	88	100	14	22.58	18	29.03	8	12.90	95	170.97

*refiere a trabajo en escuelas de nivel básico o medio

Como podemos observar del cuadro precedente, el desempeño de los profesores de asignatura en otras actividades fuera del nivel superior público, refleja que 14.61% está empleado en empresas particulares; 11.39% como servidor público; 6.45% trabaja en el nivel básico o medio de escuelas particulares; 20.97% en el nivel básico o medio de escuelas públicas; 25.80% en IES particulares y 9.68% en asesorías. El comportamiento para los ptc's, en el mismo orden de actividades es: 1.61%; 1.61%; 0%; 1.61%; 3.32%; 3.32%, respectivamente.

Sucintamente entonces, los hallazgos logrados en esta tercera dimensión son:

- La contribución de la experiencia laboral no docente que aportan los académicos de la UAEM al desempeño de las funciones sustantivas que cumplen, no es privativa de los profesores de asignatura, también los Ptc's presentan una aportación diversa y significativa, la cual no es considerada en el PROED, dada su formal plena dedicación académica.
- 62 académicos (70.45%), realizan actividades laborales fuera del sistema de educación superior público, independientemente de la jornada que cumplan al interior de UAEM, y 26 (29.55%) afirman desempeñarse únicamente en ella.
- El 53.22% de profesores de asignatura, obtienen ingresos derivados de actividades de docencia, desempeñada en escuelas públicas o privadas de nivel básico o medio, y del sistema de educación superior particular, mientras que el comportamiento de los profesores de tiempo completo, en este sentido, es de 8.25%.
- Sin distinción de tipos y categorías como académicos, el 35% afirma tener un negocio propio, y el 57% se desempeña como empleado en otras instituciones, combinando así su fuente de ingresos.
- Los resultados del comparativo en esta dimensión, refleja que a pesar de formar parte de los rasgos caracterizados por Gil (1994), esto es, tener plena dedicación académica, los profesores de tiempo completo de la Des-UAEM-Valle de México desempeñan, aunque en porcentajes mínimos, actividades laborales que les reportan ingresos no provenientes de su labor docente.
- Aunado a la creciente complejidad de las áreas de conocimiento y a la fragmentación del trabajo académico (Clark, 1983), el hecho de que tanto los Ptc como los profesores de asignatura, desempeñen actividades laborales complementarias a sus ingresos fuera de UAEM, tiene implicaciones importantes en la conformación de la cultura académica frente a la evaluación a la que se sujetan, ya que la construcción e integración simbólica de elementos de identidad en cualquier sentido, se entorpece, generando una diversidad de percepciones y creencias que hacen poco factible el desarrollo de una actitud crítica, frente a los programas de evaluación al mérito.

D). Experiencia docente en el nivel superior público:

El cuadro 58, permite notar que el 19.3% de académicos que se desempeñan en otras IES públicas, aparte de los servicios que prestan en UAEM, corresponde a profesores de asignatura y, resulta interesante indicar que de los 5 que no contestaron, uno reporta ser profesor de tiempo completo, ausencia de respuesta que quizá, como señalábamos, obedezca al constreñimiento que implica la modalidad de su contratación.

Cuadro 58. trabajo en otra IES pública * categoría actual

trabajo en otra IES pública	categoría actual							
	asignatura A	asignatura B	tiempo completo B	tiempo completo C	tiempo completo D	medio tiempo B	Total	%
si	15	2	0	0	0	0	17	19.3
no	51	4	2	5	4	0	66	75.0
no contesta	3	0	0	0	1	1	5	5.7
Total	69	6	2	5	5	1	88	100

Al contrastar los resultados de la pregunta anterior con los aquí obtenidos, podemos notar que los Ptc's que contestaron en aquélla positivamente, no tuvieron reticencia en compartirnos que tienen otras fuentes de ingresos, y en lo que respecta a ésta sí mostraron cautela, lo que a nuestro juicio tiene que ver con las altas probabilidades que existen de evidenciarse, si es que tienen firmado convenio de exclusividad con la UAEM, y poner en riesgo su fuente de trabajo.

Un excelente indicador del cambio en los criterios de autorización de plazas académicas a las Universidades Públicas Estatales (UPES), es la antigüedad, como factor endógeno de estabilidad laboral para los académicos de la UAEM, por lo que resulta importante detener la mirada en ella y observar el grado de adaptación que ha tenido esta institución a los criterios exógenos establecidos por la SEP, y a los requerimientos señalados por el PIFI y el PROMEP (SEP/DGESU/Fondo para el reconocimiento de plantillas de las UPES).

Al respecto, encontramos que los años de antigüedad ininterrumpida en UAEM reportada por los académicos encuestados, oscila de 2 a 22 años, y que el número de años promedio es de 10.88. Al agrupar el número de años de antigüedad en intervalos de 5, y cruzarlo con la categoría actual que ocupan, encontramos lo siguiente:

Cuadro 59. categoría actual * años de antigüedad ininterrumpida en UAEM

categoría actual	años de antigüedad ininterrumpida en UAEM									
	2 a 6 años	%	7 a 11 años	%	12 a 16 años	%	17 a 21 años	%	más de 21 años	%
asignatura A	18	20.45	39	44.32	8	9.09	3	3.41	1	1.14
asignatura B	0	0.00	3	3.41	2	2.27	0	0.00	1	1.14
tiempo completo B	1	1.14	0	0.00	1	1.14	0	0.00	0	0.00
tiempo completo C	0	0.00	3	3.41	2	2.27	0	0.00	0	0.00
tiempo completo D	1	1.14	2	2.27	2	2.27	0	0.00	0	0.00
medio tiempo B	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	1.14	0	0.00
total	20	22.73	47	53.41	15	17.05	4	4.55	2	2.27

Estos resultados, nos permiten ver el papel que juega éste indicador en la categoría actual que ocupan los académicos, pues la normatividad institucional respectiva indica para el caso de los profesores de asignatura, que con dos años de antigüedad, pueden regularizar su

condición y estabilidad laboral obteniendo, la(s) definitividad(es) en la(s) unidad(es) de aprendizaje que logren ganar, y pasar de ocupar la categoría “A” que refiere a interinos, a ocupar la categoría “B” de profesores definitivos (Art. 27 Reglamento del Personal Académico UAEM).

Para el caso de los profesores de tiempo completo, también prevé la posibilidad de sujetarse a concurso, y lograr el tiempo indeterminado o definitividad, y la movilidad ascendente en las distintas categorías que la institución contempla.

En efecto, los datos que refleja el cuadro 59, deja en entredicho la dinámica de regularización y movilidad que tienen los académicos de la UEM, en contradicción con su legislación vigente, ya que existen 69 profesores de asignatura (78.40%) con categoría “A”, que tienen más de 2 años de antigüedad, es decir, se mantienen en condición de interinos, rebasando el periodo formalmente estipulado por la propia legislación.

Al mismo tiempo, en la interacción que pudimos lograr en la aplicación de esta cédula de entrevista, un profesor de tiempo completo nos expresó “... a pesar de haber logrado esta categoría no somos definitivos, firmamos contrato cada periodo...”, lo cual indica la condición de incertidumbre al interior de la institución, en la que se encuentra también este tipo de profesores.

Al inquirir sobre la composición de los años antigüedad ininterrumpida por centro de adscripción institucional, notamos que en los 4 centros universitarios el 100% del personal de la muestra aquí encuestada, tiene más de 2 años de antigüedad:

Cuadro 60. Centro de adscripción institucional * años de antigüedad ininterrumpida en UAEM

Centro de adscripción institucional	años de antigüedad ininterrumpida en UAEM											
	2 a 6	%	7 a 11	%	12 a 16	%	17 a 21	%	más de 21	%	total	%
Atizapán	3	3.41	26	29.55	10	11.36	0	0	1	1.14	40	45.45
Ecatepec	4	4.55	13	14.77	0	0	0	0	0	0.00	17	19.32
Teotihuacán	5	5.68	1	1.14	0	0	0	0	0	0.00	6	6.82
Zumpango	8	9.09	7	7.95	5	5.68	4	4.55	1	1.14	25	28.41
Total	20	22.73	47	53.41	15	17.05	4	4.55	2	2.27	88	100

Asimismo, se consideró pertinente examinar si la virtual madurez lograda por los centros universitarios (ver cuadro 61), ha influido en la regularización y consecuente estabilidad de la planta académica, y como puede apreciarse a nivel de ejemplo, el centro universitario Ecatepec, creado el mismo año que Atizapán, con el 57.5% menos de personal académico encuestado, refleja también 3 ptc’s, pero 2 de ellos con categoría “D”, lo cual podría atribuirse a que Ecatepec cuenta con académicos con estudios de doctorado, y a la capacidad de gestión de sus directivos, que han sintonizado su desempeño al nuevo marco de reglas exógenas (Perfil Promep), y a los nuevos esquemas de tramitación y distribución de recursos, que trajo consigo la reforma del 2005 para los centros universitarios.

Cuadro 61. Centro de adscripción institucional * categoría actual

Centro de Adsc. Instit./ año de creación	Asig. "A"	%	Asig. "B"	%	Ptc. "B"	%	Ptc. "C"	%	Ptc. "D"	%	medio tiempo "B"	%	Total	%
Atizapán 1996	34	38.64	3	3.41	0	0.00	3	3.41	0	0.00	0	0.00	40	45.45
Ecatepec 1996	14	15.91	0	0.00	0	0.00	1	1.14	2	2.27	0	0.00	17	19.32
Teotihuacán 2000	5	5.68	0	0.00	1	1.14	0	0.00	0	0.00	0	0.00	6	6.82
Zumpango 1987	16	18.18	3	3.41	1	1.14	1	1.14	3	3.41	1	1.14	25	28.41
Total	69	78.41	6	6.82	2	2.27	5	5.68	5	5.68	1	1.14	88	100.00

Así, como una expresión de la adaptación institucional al cambio, el factor que explica la estabilidad y movilidad laboral de los académicos en UAEM, se encuentra en el nivel de estudios, destacando que, como lo refleja el cuadro 62, de 30 profesores con grado de maestría, es decir el 16.66%, ocupa un puesto de tiempo completo, al igual que los que tienen estudios de doctorado:

Cuadro 62. categoría actual * nivel de estudios

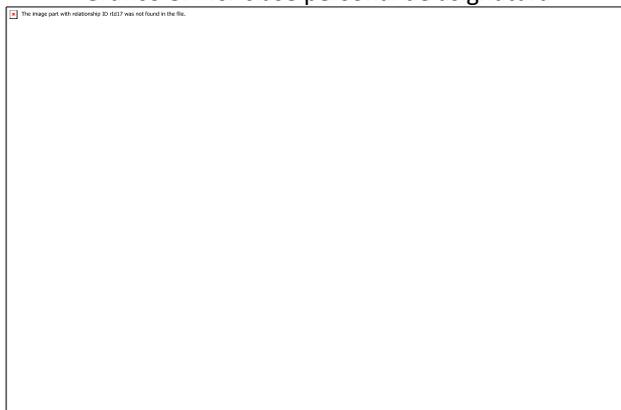
categoría actual	nivel de estudios									Total
	licenciatura	estudios parciales de especialización	especialización	estudios parciales de maestría	maestría (falta tesis)	grado de maestría	estudios parciales de doctorado	doctorado (falta tesis)	grado de doctor	
asignatura A	17	3	2	5	21	21	0	0	0	69
asignatura B	0	0	0	0	3	3	0	0	0	6
Ptc. B	0	0	0	0	0	1	1	0	0	2
Ptc. C	0	0	0	0	0	3	1	1	0	5
Ptc. D	0	0	0	0	1	1	0	2	1	5
medio tiempo B	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Total	17	3	2	5	25	30	2	3	1	88

Este cambio de referente de estabilidad laboral, es importante para el desarrollo de la cultura académica fundada en el establecimiento ya que, de acuerdo a Clark (1983:132), la antigüedad institucional constituye la fuente principal de símbolos y del sentido de comunidad en ideales y actividades, por lo que los ancianos de la tribu institucional portan más cultura que los jóvenes, simplemente porque llevan más tiempo construyendo símbolos, incluyendo las ideologías legitimadoras del puesto y del poder.

La mayoría de profesores de asignatura (53.41%), se desempeñan en un rango de 12 a 20 horas-clase a la semana por semestre, lo que se encuentra dentro de los parámetros establecidos por la legislación institucional que a la letra indica "... Los profesores de asignatura impartirán cátedra en materias de su especialidad sin exceder el límite máximo de

18 hrs.-semana para los profesores del nivel licenciatura...” (Art.25 Reglamento del Personal Académico de la UAEM), al tiempo que nos permite inferir que en esta muestra estudiada, se encuentra un porcentaje mínimo de casos que se ubican en el 3.21 promedio de plazas por persona (cálculo ya expuesto en el capítulo III del presente estudio):

Gráfico 8. hrs.-clase personal de asignatura



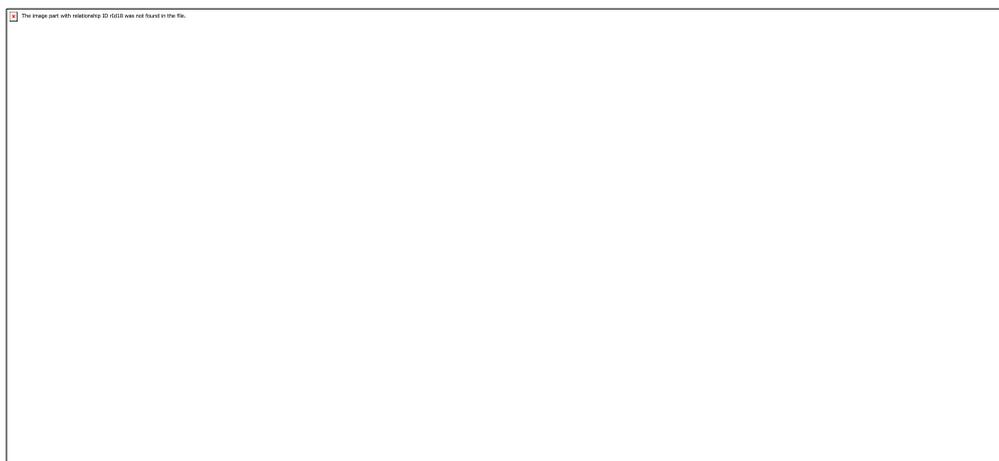
Para cerrar esta dimensión propicia para el análisis, se cuestionó a los académicos sobre las actividades que desempeñan en la categoría actual que ocupan, tomando en cuenta la parte sustancial de los productos requeridos en el factor “calidad en el desempeño de la docencia” del formato del programa de estímulos que opera en la institución, quedando estructuradas las posibilidades de respuesta como se muestra a continuación:

Cuadro 63. clasificación de productos requeridos en calidad en el desempeño de la docencia

- (1) Docencia (horas-clase)
- (2) elaboración de material didáctico
- (3) conferencias
- (4) traducciones
- (5) elaboración de programas de estudio
- (6) cursos de actualización disciplinaria y/o formación pedagógica
- (7) diplomados
- (8) publicaciones
- (9) genera trabajos de investigación registrados
- (10) participa como tutor en el PROINSTA
- (11) dirige trabajos de titulación
- (12) funge como revisor en trabajos de titulación
- (13) Participa en encuentros académicos como organizador o colaborador
- (14) Participa en actividades de vinculación, extensión o difusión
- (15) Otras _____ Especifique:_____

Los resultados obtenidos, en términos de frecuencias, indican con claridad primero que, en alguna medida, el personal académico encuestado afirma desempeñarse en 14 de las actividades enunciadas y segundo, permite ubicar aquéllas en las que se presenta mayor recurrencia:

Gráfico 9. desempeño docente



Al vincular el comportamiento de dicho desempeño por categoría (ver cuadro 64), se manifiesta que efectivamente, como lo predica una de nuestras hipótesis, el profesor de asignatura se ha adaptado a realizar actividades que no se circunscriben exclusivamente a la impartición de horas-clase, sino que forman parte ya de su perfil académico, aún cuando no participaran en los programas de estímulo:

Cuadro 64. Categoría actual * desempeño docente

Categoría actual	material didáctico	conferencias	traducciones	programas de estudio	cursos de actualización	diplomados	publicaciones
Asig. A	35	23	1	28	50	15	16
Asig. B	3	3	0	6	4	4	1
Ptc. B	2	1	0	2	2	1	1
Ptc. C	2	2	0	2	4	3	1
Ptc. D	2	3	0	2	2	3	4
total	44	32	1	40	62	26	23
Comparativo de porcentaje de participación por categoría:							
asignatura	50.66%	34.66%	1.33%	45.33%	72%	25.33%	22.66%
PTC's	50%	50%	0	50%	66.66%	58.33%	50%

Cuadro 64. Categoría actual * desempeño docente ... (continuación).

Categoría actual	investigación	tutoría	dirección de tt*	revisión de tt*	encuentros académicos	vinculación	otras actividades
Asig. A	13	42	46	48	27	15	6
Asig. B	1	4	5	4	2	3	0
Ptc. B	2	2	2	2	1	0	0
Ptc. C	1	3	3	3	3	2	0
Ptc. D	2	5	4	4	4	4	1
total	19	56	60	61	37	24	7
Comparativo de porcentaje de participación por categoría:							
asignatura	21.33%	61.33%	68%	69.33%	38.66%	24%	8%
PTC's	41.66%	83.33%	75%	75%	66.66%	50%	8.33%

*trabajos de titulación

En el mismo cuadro 64, el hacer el ejercicio de contraste entre tipo de académicos considerados al cien por ciento (75 profesores de asignatura y 12 ptc's), por resultados arrojados en las referidas actividades, nos permitió observar que el profesor de tiempo completo presenta un desempeño insoslayable, en relación a los profesores de asignatura. Veamos 4 actividades consideradas como comparables entre ambos tipos de profesores, a nivel de ejemplo: el 50% de ptc's elabora programas de estudio, mientras sólo lo hace el 45.33% de profesores de asignatura; tutoría 83.33% vs 61.33%; dirección de trabajos de titulación 75% vs 68%; revisión de trabajos de titulación 75% vs 69.33%, respectivamente.

Qué afirmaciones se derivan de esta cuarta dimensión?

- El 19.3% de profesores laboran en otras IES públicas.
- El número de años promedio de antigüedad de los académicos es de 10.88 años, encontrando que no es un factor que incida ni en la estabilidad, ni en la movilidad laboral del personal académico al interior de la institución, ya que existen 69 profesores de asignatura (78.40%) con categoría "A", que se mantienen en condición de interinos, en franca contradicción con su legislación vigente, lo que nos lleva a pensar en la seria necesidad de adecuarla a los criterios que de facto, son aplicados en este rubro para tal fin.
- Encontramos que la antigüedad, como factor endógeno de estabilidad laboral, ha sido sustituida por los criterios exógenos establecidos por la SEP (Perfil Promep), cuyo logro le garantizaría a la UAEM, la autorización de nuevas plazas para ptc's y la consecuente regularización, en dicha categoría, de su personal académico.
- El factor de estabilidad y movilidad laboral de la planta académica de la UAEM, es el nivel de estudios, cumpliendo con ello uno de los objetivos del Programa Sectorial para la Educación 2007-2012, que reitera la necesidad de mejorar la calidad de la educación a partir de la operación de programas como el Programa Nacional de Mejoramiento del Profesorado de Educación Superior (Promep), y los programas integrales de fortalecimiento institucional (PIFI) (Canales y Gilio, 2008).
- Este cambio de referente de estabilidad laboral, resulta clave en la construcción del significado de la evaluación externa para los académicos que laboran en la Des-Valle de México, ya que al desinstitucionalizarse la antigüedad, como una de sus principales fuentes de símbolos e identidad, se enfatiza la ambigüedad (propia de organizaciones con flojo acoplamiento) de percepciones y preferencias que les guía, para tomar la decisión de adoptar y adaptarse, a los valores y criterios que promueve la política de evaluación.
- El 53.41% de profesores de asignatura se desempeñan en un rango de 12 a 20 horas-clase a la semana por semestre, por lo que se puede inferir que en esta muestra estudiada, se encuentra un porcentaje mínimo de casos que se ubican en el 3.21 promedio de plazas por persona existente en el sistema UAEM, y deja abierta la posibilidad de que éstos se encuentre en las escuelas y facultades ubicadas en la ciudad de Toluca.
- Retomando las categorías analíticas propuestas por Gil (1994:164-168), si consideramos este 53.41% como el tipo de contratación, y el 53.22% de profesores de asignatura que obtienen ingresos por trabajar en escuelas públicas o privadas del nivel básico o medio y del sistema de educación superior particular, como el ingreso, observamos que el índice de centralidad en las actividades académicas, es altamente significativo para un porcentaje considerable de este tipo de profesores, que componen nuestra muestra.

- El total del personal académico encuestado se desempeña en 14 de las actividades enunciadas, lo cual evidencia especialmente la adaptación del profesor de asignatura a las directrices federales, aquí ya expresadas.

E). Participación en Programas de estímulo:

Con 17 años de vigencia y con la posibilidad de inclusión que han brindado desde su implementación a los profesores de asignatura, un escenario esperable sería que los programas de estímulo hayan permeado cada vez más a un porcentaje mayor de académicos, máximo si consideramos el promedio de antigüedad de los profesores que conformaron la muestra de este estudio que, señalábamos arriba, es de 10.8 años.

En este sentido, Zucker (1999:151-152) sostiene que las medidas del grado de institucionalización construidas únicamente en el macronivel, a menudo pueden confundirse con respuestas estratégicas de las organizaciones a la dependencia externa de recursos, por lo que la investigación directa de los procesos de transmisión y conservación de las instituciones, produce conocimientos sobre la variabilidad de dichas respuestas a ambientes institucionales similares, lo cual significaría que la variación en la respuesta estratégica en el mismo ambiente puede producir una diferenciación, en vez de isomorfismo. Por lo que resulta importante prestar atención al proceso institucional interno.

Dada la afirmación precedente, el criterio básico que guió la selección de los sujetos para aplicar este instrumento estadístico, fue el que hubiesen participado en el programa de estímulos, a fin de tener elementos que nos diesen cuenta del número de concursos en los que fueron beneficiados; en este sentido, el cuadro 65, demuestra que el porcentaje mayoritario de profesores, esto es el 42.05%, ha participado en un intervalo de 4 a 6 concursos, de los cuales el 28.41%, se ubica en un rango de 7 a 11 años de edad:

Cuadro 65. años de antigüedad ininterrumpida en UAEM * número de participación en concursos

antigüedad	número de participación en concursos											
	1 a 3	%	4 a 6	%	7 a 9	%	10 a 12	%	13 a 15	%	total	%
2 a 6	15	17.05	5	5.68	0	0	0	0	0	0	20	22.73
7 a 11	7	7.95	25	28.41	14	15.91	1	1.14	0	0	47	53.41
12 a 16	2	2.27	6	6.82	3	3.41	4	4.55	0	0	15	17.05
17 a 21	0	0.00	1	1.14	3	3.41	0	0.00	0	0	4	4.55
más de 21	1	1.14	0	0.00	0	0	0	0.00	1	1.14	2	2.27
total	25	28.41	37	42.05	20	22.73	5	5.68	1	1.14	88	100.00

A la vez, permite observar que si bien es cierto el número de profesores que reportó tener 12 años o más de antigüedad fueron 21, notamos que no necesariamente a mayor antigüedad expresada por los académicos, existe una mayor experiencia participativa.

En cuanto al número de concursos en que los académicos resultaron beneficiados, respecto al número de veces que participaron en concursos, el cuadro 66 nos permite apreciar que el 96.59% de profesores participantes obtuvieron el estímulo, y un porcentaje mínimo (3.41%) no consiguió cubrir los requerimientos:

Cuadro 66. número de participación en concursos * número de concursos beneficiado

participación en concursos	número de concursos beneficiado											
	0	%	1 a 3	%	4 a 6	%	7 a 9	%	10 a 12	%	total	%
1 a 3	3	3.53	22	25	0	0	0	0	0	0	25	28.41
4 a 6	0	0	7	7.95	30	34.09	0	0	0	0	37	42.05
7 a 9	0	0	1	1.14	5	5.68	14	15.91	0	0	20	22.73
10 a 12	0	0	0	0	0	0	2	2.27	3	3.41	5	5.68
13 a 15	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1.14	1	1.14
beneficiados			30	34.09	35	39.77	16	18.18	4	4.55	85	96.59
no beneficiados	3	3.53									3	3.41
Total de académicos participantes											88	100

Dados los resultados obtenidos en el contraste del número de intentos con el de éxitos, podemos notar que los académicos que deciden concursar, han previsto el cumplimiento de las actividades que les brinda el puntaje requerido para lograr el estímulo, lo cual evidencia la adopción y permeabilidad de los criterios de la cultura de la evaluación en aquéllos que participan.

Con el propósito de detectar a qué tipo de profesores pertenece el 3.41% de sujetos no beneficiados, se decide relacionar la categoría actual que ocupan los académicos, con el número de concursos en el que resultaron beneficiados (ver cuadro 67), y encontramos que se ubican entre los profesores de asignatura:

Cuadro 67. categoría actual * número de concursos beneficiado

categoría actual	número de concursos beneficiado											
	0	%	1 a 3	%	4 a 6	%	7 a 9	%	10 a 12	%	total	%
Asig. A	3	3.41	29	32.95	21	23.86	14	15.91	2	2.27	69	78.41
Asig. B	0	0.00	0	0.00	4	4.55	0	0.00	2	2.27	6	6.82
ptc B	0	0.00	0	0.00	2	2.27	0	0.00	0	0.00	2	2.27
ptc C	0	0.00	0	0.00	4	4.55	1	1.14	0	0.00	5	5.68
ptc D	0	0.00	1	1.14	4	4.55	0	0.00	0	0.00	5	5.68
medio tiempo B	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	1.14	0	0.00	1	1.14
Total	3	3.41	30	34.09	35	39.77	16	18.18	4	4.55	88	100

Como observamos entonces, la transformación de las prácticas desarrolladas en el desempeño del trabajo académico de los profesores de asignatura "A" (interinos), se hace patente a partir del hecho de que de 69 concursantes, un total de 64, se vio favorecido con los programas de estímulo, y solo 3 de ellos no lo lograron.

Atendiendo a los indicadores contenidos en el factor "Calidad en el desempeño de la docencia" del formato del programa institucional de estímulos, cuyo puntaje favorable es el decisivo para la obtención del estímulo, se decidió cuestionar a los académicos sobre alguna intención expresa en ellos, de realizar actividades de manera preferente, a fin de verse beneficiados en los concursos, y se obtuvieron los siguientes resultados:

Cuadro 68. actividades desempeñadas para obtener el estímulo

material didáctico	conferencias	traducciones	Programas de estudio	cursos de actualización disciplinaria	diplomados	publicaciones	investigación	tutoría	dirección	revisor	encuentros académicos	vinculación, extensión difusión	otras actividades
45	33	1	41	63	26	23	20	57	61	61	37	24	7
51.14 %	37.50 %	1.14 %	46.59 %	71.59 %	29.55 %	26.14 %	22.73 %	64.77 %	69.32 %	69.32 %	42.05 %	27.27 %	7.95 %

El cuadro 68 denota, que los académicos de la DES-UAEM-Valle de México, en porcentajes significativos, han construido la ruta de acceso a los beneficios de dichos programas, a partir de 4 actividades: cursos de actualización disciplinaria 63 (71.59%), dirección y/o revisión de trabajos de titulación 61 (69.32%), tutoría 57 (64.77%); al tiempo que en el factor “otras actividades”, 7 profesores (7.95%), reportaron que su incorporación a órganos colegiados como el consejo de gobierno o consejo académico, respondía abiertamente a dicho fin.

Teniendo presente que a la agregación de tiempos completos y medios tiempos en nuestro país, se ha convenido denominarle personal de carrera, aludiendo al conjunto de personas en condiciones de desarrollar, de manera concentrada, sus trayectorias en el espacio ocupacional del nivel superior (Gil, et.al., 1994:41), generamos un comparativo por categoría de académicos consideradas al 100% cada una, esto es 75 académicos de asignatura (100%), y 12 de tiempo completo más uno de medio tiempo (100%), de las actividades enunciadas en el cuadro anterior, y obtuvimos el siguiente comportamiento de frecuencias, reflejadas en términos porcentuales:

Cuadro 69. comparativo Ptc's vs asignatura en actividades de docencia

categoría	material didáctico	conferencias	traducciones	programas de estudio	cursos de actualización	diplomados	publicaciones
asignatura	50.66	34.66	1.33	45.33	72.00	25.33	22.66
Ptc's	53.84	53.84	0	53.84	69.23	53.84	46.15

Cuadro 69. comparativo Ptc's vs asignatura en actividades de docencia ... (continuación)

categoría	investigación	tutoría	dirección de tt*	revisión de tt*	encuentros académicos	Vinculación, extensión	otras actividades
asignatura	18.66	61.33	68.00	69.33	38.66	24.00	8.00
Ptc's	46.15	84.61	76.92	69.23	61.53	46.15	7.69

*trabajos de titulación

El concentrado expresa que a pesar de representar el 14.77% de la muestra tomada, los profesores de tiempo completo presentan una ventaja significativa en el desempeño de 11 de las 14 actividades de docencia, que evalúa el programa institucional de estímulos, lo cual puede reflejar la ruta construida por este tipo de profesores para acceder a los estímulos.

Un aspecto importante, en la conformación endógena de consensos en torno a la legitimidad de los programas institucionales de estímulo, refiere a la participación de los académicos en las comisiones dictaminadoras, pues la dinámica que adquirió el proceso de modernización educativa en las IES, a partir de la década de los noventa del siglo pasado, ha dejado en claro que los docentes no participaron en el diseño de la propuesta de vincular estímulos económicos a productos del trabajo (Comas, 2003), "...lo que se tuvo fue un aviso de que estos programas vendrían a instaurarse" (Aboites, 2001:37), y que las comisiones dictaminadoras no son garantes por sí solas, de lograr juicios académicos correctos (Rueda, 2001:30).

En la UAEM, la estructura jerárquica de los órganos competentes, se conforma por seis instancias, siendo la última la comisión mixta de evaluación, coordinada y supervisada por el comité general de evaluación docente, órgano presidido por un secretario técnico, e integrado por académicos de las escuelas y facultades con sede en Toluca.

Para el caso de los centros universitarios, en la comisión mixta confluye la colaboración de académicos adscritos a cada uno de ellos en calidad de vocales, y son quienes realizan la labor contable del puntaje de cada uno de los expedientes sujetos a concurso, por lo que se consideró oportuno incorporar un reactivo que diera cuenta, del tipo de profesores que participan en los órganos encargados de la operatividad de los programas de estímulo, cuyos resultados se expresan a continuación:

Cuadro 70. categoría actual * comisión mixta de evaluación

categoría actual	comisión mixta de evaluación					
	si	%	no	%	Total	% total
Asig. A	19	21.59	50	56.82	69	78.41
Asig. B	1	1.14	5	5.68	6	6.82
Ptc B	0	0.00	2	2.27	2	2.27
Ptc C	1	1.14	4	4.55	5	5.68
Ptc D	2	2.27	3	3.41	5	5.68
medio tiempo B	0	0.00	1	1.14	1	1.14
total	23	26.14	65	73.86	88	100.00

El cuadro 70 refleja que 65 profesores (73.86%), no han tenido experiencia de participación en la comisión mixta de evaluación, destacando que 9 (10.23%) de ellos son ptc's; del 26.14% que sí lo ha hecho, el 86.95%, esto es 20 académicos, corresponde a profesores de asignatura.

Estos datos indican que no necesariamente los que tienen mayores grados académicos, cubren esta función, y que la labor de los profesores de asignatura, representa una contribución estratégica para el desahogo del proceso evaluatorio en la institución.

En lo que refiere al porcentaje de ingresos no salariales mensuales que representa el monto obtenido vía programa de estímulos, conforme lo declarado por el 90.99% de los académicos, es menor al 51%. El gráfico 10, desagrega las frecuencias obtenidas al respecto:

Gráfico 10. % de ingresos mensuales



Resultados que no resultan incongruentes con el promedio de hrs.semana.mes laboradas por éstos (*supra* gráfico 8), al tiempo que se convierte en un factor explicativo del alto porcentaje de profesores que complementan sus ingresos necesarios por otras vías, desempeñándose laboralmente en otras instituciones educativas u otras actividades.

Así, los hallazgos logrados en esta quinta dimensión son:

- Después de 17 años de haber sido implementados, existe un decremento en la participación de los académicos de la UAEM con mayor antigüedad en los programas de estímulo, lo que si bien indica que no necesariamente por el hecho de tener un mayor número de años trabajando en la institución se accesa al estímulo, también puede ser indicativo de una variabilidad de respuesta importante por parte de los académicos de asignatura específicamente, a las limitaciones impuestas por dichos programas; al mismo tiempo, puede leerse como un reflejo de resistencia al cambio, en cuanto a incorporarse a la cultura de la evaluación.
- La desinstitucionalización de la antigüedad como el factor estratégico de movilidad, se presenta como uno de los grandes indicadores de los cambios a nivel macro, registrados en los referentes normativos del trabajo desempeñado por los académicos.
- Los académicos de la Des-UAEM-Valle de México, han construido la ruta de acceso a los beneficios que otorga el programa de estímulos a partir de 4 actividades: cursos de actualización disciplinaria, dirección y/o revisión de trabajos de titulación, y tutoría, lo que significa que han adoptado y adaptado las prácticas requeridas de sus académicos por la institución, independientemente de la categoría que ostenten.
- Llama la atención que, aún cuando es altamente consistente con la composición general de la planta académica de esta institución, y de ser una fuente de puntaje, los profesores de tiempo completo tengan una participación mínima en las comisiones mixtas de evaluación de los programas de estímulo, ya que dada su categoría y habilitación sería muy útil su experiencia en esta trascendente función.
- El porcentaje de ingresos no salariales mensuales, que representa el monto obtenido por el programa de estímulos, es menor al 51% para el 90.99% de los académicos, lo que permite explicar el alto porcentaje que se desempeñan laboralmente en otras actividades, cuanto más si consideramos que la UAEM no tiene un tabulador para el total de su planta académica, que establezca distinciones salariales por grados o definitividades logradas.

F). Percepción de los académicos sobre el programa de estímulos:

Este apartado, aborda el micronivel que representa la percepción de los académicos sobre los programas de estímulo, lo cual resulta un ejercicio teórico útil para observar cómo los académicos de la Des Valle de México han internalizado el cambio propuesto por las nuevas formas de evaluación de su trabajo docente.

De ahí que retomemos el planteamiento etnometodológico de la institucionalización (Zimmerman, Poller y Berger citados en Zucker, 1999), el cual afirma que la realidad, aunque construida en forma social, se experimenta como un mundo intersubjetivo reconocido o que se reconoce de acuerdo con otros, y proporciona las estructuras objetivas resistentes que limitan la acción. Para llegar a definiciones compartidas de la realidad, los actores individuales transmiten una realidad exterior y objetiva que define lo que es real para estos mismos actores, por lo que al ponerla en vigor, la transmite a otros actores en el sistema social.

Por ende, los actos institucionalizados se deben percibir a la vez como objetivos y exteriores: son objetivos cuando otros actores pueden repetirlos potencialmente sin cambiar el entendimiento común del acto; son exteriores cuando el entendimiento subjetivo de los actos se reconstruye como entendimiento intersubjetivo, de manera que los actos se consideran parte del mundo externo (Berger y Luckmann, citados en Zucker 1999:129).

Así, dada la disminución en las posibilidades de participación de los académicos en los programas de estímulo, como ha quedado demostrado en esta investigación, una consecuencia esperable sería que la percepción que tienen en cuanto a la forma de evaluación, periodicidad en que operan, montos económicos que asignan, y función que cumplen, esté influida por los resultados tan limitados que han logrado en su experiencia participativa.

De hecho, si agrupamos los resultados expresados en el gráfico 11, observamos que el 54% de académicos consideran que la forma en que los programas de estímulo evalúan el trabajo académico, oscila entre muy malos y regulares y, el 46%, pondera las bondades que dicho programa les representa:

Grafico 11. percepción de los académicos sobre la forma en que los programas de estímulos evalúan su trabajo



Por el impacto que tiene en el número de salarios asignados en el programa de estímulos, se considero pertinente buscar el papel que juega el nivel de estudios en la composición del porcentaje anterior, por ello, se decidió no solamente ubicar en términos absolutos y relativos el comportamiento de esta variable, sino analizarla también a la luz de datos agrupados en dos clases de profesores: 1) los que tienen de licenciatura a estudios parciales de maestría y, 2) los que tienen de maestría (falta tesis) a los que poseen el grado de doctor, como se presenta a continuación:

Cuadro 71. nivel de estudios * forma en que evalúan el trabajo

nivel de estudios	forma en que evalúan el trabajo											
	muy buenos	%	buenos	%	regulares	%	malos	%	muy malos	%	Total	%
licenciatura	1	1.14	3	3.41	8	9.09	2	2.27	3	3.41	17	19.32
estudios parciales de especialización	1	1.14	1	1.14	1	1.14	0	0.00	0	0.00	3	3.41
especialización	0	0.00	2	2.27	0	0.00	0	0.00	0	0.00	2	2.27
estudios parciales de maestría	0	0.00	2	2.27	3	3.41	0	0.00	0	0.00	5	5.68
maestría (falta tesis)	2	2.27	10	11.36	8	9.09	2	2.27	3	3.41	25	28.41
grado de maestría	5	5.68	9	10.23	8	9.09	5	5.68	3	3.41	30	34.09
estudios parciales de doctorado	0	0.00	1	1.14	1	1.14	0	0.00	0	0.00	2	2.27
doctorado (falta tesis)	0	0.00	2	2.27	0	0.00	1	1.14	0	0.00	3	3.41
grado de doctor	0	0.00	1	1.14	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	1.14
Total	9	10.23	31	35.23	29	32.95	10	11.36	9	10.23	88	100.00

Resultado de sumatoria de porcentajes:

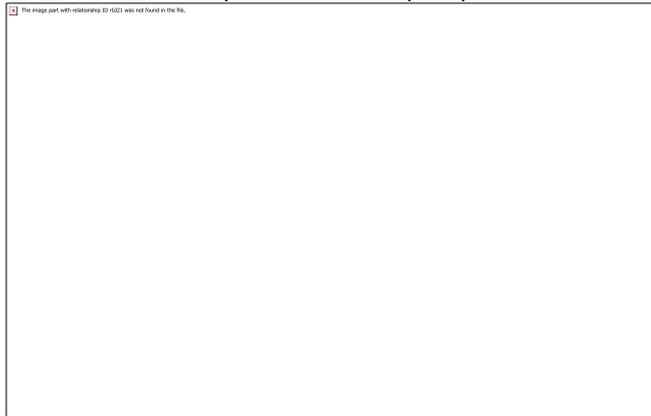
11.36%	19.32%	34.09%	35.23%
--------	--------	--------	--------

Como se aprecia del pie del cuadro 71, el 11.36% del primer grupo de profesores, tiene una percepción positiva de la forma en que el programa evalúa el trabajo académico, mientras que el 19.32% expresa una apreciación que oscila de regulares a muy malos. En el segundo grupo, encontramos que el 34.09% de académicos con mayor nivel de estudios, tiene una percepción positiva al respecto, pero el 35.23% difiere de ellos.

Del comportamiento de estos datos, se infiere (por composición de la muestra y por el nivel de estudios reportados), que los Ptc's coinciden también en una percepción negativa en este rubro, lo cual permite ver el grado de entendimiento común que este tipo de académicos ha construido en torno a este ítem.

El hecho de que el programa que opera en la UAEM, evalúe en forma anual los productos reportados por los académicos, fue percibido positivamente por el 76% de éstos, como lo expresa el gráfico 12:

Grafico 12. percepción de los académicos sobre la periodicidad en que operan



Un factor significativo en este resultado, fue el nivel de estudios predicado por los académicos, del cual se esperaría que dada la categoría que ocupan y los montos económicos que les permite obtener el programa en que concursan, a mayor grado logrado por éstos, se torne más positiva su percepción al respecto. El cuadro 72 expresa los resultados obtenidos:

Cuadro 72. nivel de estudios * periodicidad en que operan

nivel de estudios	periodicidad en que operan										Total	%
	muy buenos	%	buenos	%	regulares	%	malos	%	muy malos	%		
licenciatura	1	1.14	8	9.09	5	5.68	1	1.14	2	2.27	17	19.32
estudios parciales de especialización	1	1.14	2	2.27	0	0.00	0	0.00	0	0.00	3	3.41
especialización	1	1.14	1	1.14	0	0.00	0	0.00	0	0.00	2	2.27
estudios parciales de maestría	1	1.14	4	4.55	0	0.00	0	0.00	0	0.00	5	5.68
maestría (falta tesis)	3	3.41	16	18.18	6	6.82	0	0.00	0	0.00	25	28.41
grado de maestría	3	3.41	20	22.73	4	4.55	1	1.14	2	2.27	30	34.09
estudios parciales de doctorado	0	0.00	2	2.27	0	0.00	0	0.00	0	0.00	2	2.27
doctorado (falta tesis)	1	1.14	2	2.27	0	0.00	0	0.00	0	0.00	3	3.41
grado de doctor	1	1.14	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	1.14
Total	12	13.64	55	62.50	15	17.05	2	2.27	4	4.55	88	100.00

Resultado de sumatoria de porcentajes:

21.60%	54.54	9.09%	14.77%
--------	-------	-------	--------

En efecto, si nuevamente sumamos los porcentajes totales de la muestra, a partir de datos agrupados por el nivel de estudios, encontramos que el 21.60% de profesores con estudios que oscilan de licenciatura hasta estudios parciales de maestría, consideran muy adecuado que sean evaluados en forma anual, al igual que para el 54.54% con grado de maestría y doctorado. Sin embargo, hallamos un contraste importante al ubicar que para el 14.77% de

sujetos con mayores grados académicos, no es favorable la percepción que tienen en torno a la periodicidad en que operan los programas.

Uno de los indicadores más controversiales, refiere a los montos económicos que dichos programas asignan, ya que implican el reconocimiento institucional al trabajo desempeñado por los académicos, y en este sentido observamos que para el 67% del personal encuestado, los montos asignados oscilan entre regulares y muy malos:

Grafico 13. percepción de los académicos sobre los montos económicos que asignan



Desde nuestra perspectiva, este resultado tiene que ver con los criterios inequitativos en el puntaje asignado (ver anexo II), y el número de salarios mínimos consignada en los programas de estímulo, en relación al tipo en el que se ubican los profesores y al tipo de programa en el que les es permitido concursar, los cuales, al ser miméticos, no reconocen la diversidad en la posibilidad de desempeño de actividades entre categorías de académicos.

De ahí que, si consideramos que el 85.22% de profesores encuestados son de asignatura, el 14.77% son ptc's (incluido uno de medio tiempo), la diferencia de percepciones entre categorías, en este sentido, se confirme al cruzar estos dos indicadores:

Cuadro 73. categoría actual * montos económicos

categoría actual	montos económicos										
	muy buenos	%	buenos	%	regulares	%	malos	%	muy malos	%	Total
Asig. A	3	3.41	14	15.91	27	30.68	15	17.05	10	11.36	69
Asig. B	0	0.00	1	1.14	1	1.14	2	2.27	2	2.27	6
Ptc. B	0	0.00	2	2.27	0	0.00	0	0.00	0	0.00	2
Ptc. C	1	1.14	3	3.41	0	0.00	1	1.14	0	0.00	5
Ptc. D	2	2.27	3	3.41	0	0.00	0	0.00	0	0.00	5
medio tiempo B	0	0.00	0	0.00	1	1.14	0	0.00	0	0.00	1
total	6	6.82	23	26.14	29	32.95	18	20.45	12	13.64	88

Recordemos que los profesores de asignatura que deciden concursar, son evaluados con los mismos criterios que a los profesores de tiempo completo pero, de acuerdo al reglamento del PROEPA, sólo pueden aspirar a obtener hasta dos salarios mínimos, en contraste con los 14 salarios mínimos que el PROED les permite obtener a los profesores de tiempo completo, resultando por demás paradójico e incomprensible que al académico de tiempo completo se le estimule y premie por cumplir con las funciones inherentes a su puesto, con una amplia ventaja en puntos y salarios, y al académico de asignatura, al que le son formalmente requeridas las mismas actividades en tiempos fuera de las horas-clase que imparten, y que son las únicas por las que reciben su salario, se les segregue.

A nuestro juicio, esta amplia diferencia de ingresos no salariales, se torna en un argumento fuente de resistencia de los académicos a los cambios promovidos por la cultura de la evaluación, ya que el cumplir los requerimientos establecidos por el reglamento del programa y obtener mayores grados académicos, no se ven compensados con la modalidad de contratación, pues el lograr un contrato como profesor de tiempo completo, depende del número de plazas que la SEP y SHCP autoricen.

Más aún, llama la atención en este sentido, como se puede observar en el cuadro 74, que el nivel de estudios no fue un factor que modificara la percepción que tienen los académicos al respecto, sino más bien la confirma, ya que 59 profesores, que representan el 67.05%, valora de regulares a muy malos los montos económicos asignados por los programas:

Cuadro 74. nivel de estudios * montos económicos

nivel de estudios	montos económicos											
	muy buenos	%	buenos	%	regulares	%	malos	%	muy malos	%	Total	%
licenciatura	3	3.41	0	0.00	9	10.23	2	2.27	3	3.41	17	19.32
estudios parciales de especialización	0	0.00	1	1.14	0	0.00	2	2.27	0	0.00	3	3.41
especialización	0	0.00	1	1.14	1	1.14	0	0.00	0	0.00	2	2.27
estudios parciales de maestría	0	0.00	1	1.14	1	1.14	2	2.27	1	1.14	5	5.68
maestría (falta tesis)	1	1.14	6	6.82	11	12.50	5	5.68	2	2.27	25	28.41
grado de maestría	0	0.00	10	11.36	7	7.95	7	7.95	6	6.82	30	34.09
estudios parciales de doctorado	0	0.00	2	2.27	0	0.00	0	0.00	0	0.00	2	2.27
doctorado (falta tesis)	2	2.27	1	1.14	0	0.00	0	0.00	0	0.00	3	3.41
grado de doctor	0	0.00	1	1.14	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	1.14
Total	6	6.82	23	26.14	29	32.95	18	20.45	12	13.64	88	100.00

Los resultados expresados en la pregunta anterior, se fortalecen con la siguiente pronunciación hecha por los académicos (ver cuadro 75), ya que el 72% considera que no existe una correspondencia adecuada entre los requerimientos que deben cumplir para hacerse acreedores al estímulo y los montos económicos otorgados, el 27% la considera

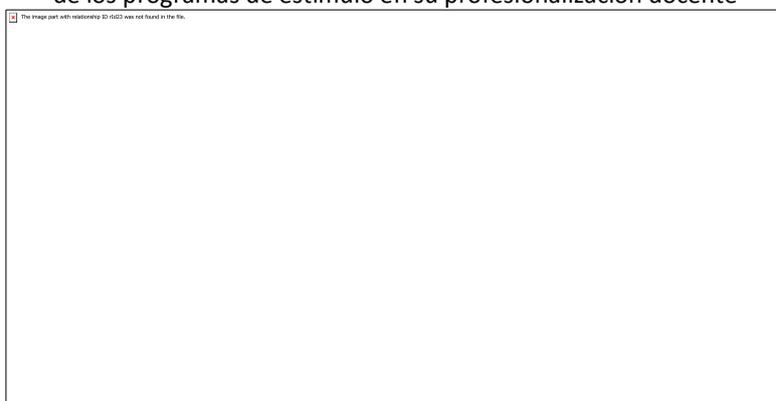
adecuada y el 1% no contesta; al considerar el indicador nivel de estudios, observamos que son los profesores con doctorado quienes califican dicha correspondencia como adecuada, lo cual se deriva de su categoría (ptc's) y del número de salarios a los que puede aspirar:

Cuadro 75. nivel de estudios * correspondencia entre requerimientos y montos

nivel de estudios	correspondencia entre requerimientos y montos							
	adecuada	%	inadecuada	%	no contesta	%	Total	%
licenciatura	4	4.55	13	14.77	0	0.00	17	19.32
estudios parciales de especialización	0	0.00	3	3.41	0	0.00	3	3.41
especialización	1	1.14	1	1.14	0	0.00	2	2.27
estudios parciales de maestría	0	0.00	4	4.55	1	1.14	5	5.68
maestría (falta tesis)	6	6.82	19	21.59	0	0.00	25	28.41
grado de maestría	8	9.09	22	25.00	0	0.00	30	34.09
estudios parciales de doctorado	1	1.14	1	1.14	0	0.00	2	2.27
doctorado (falta tesis)	3	3.41	0	0.00	0	0.00	3	3.41
grado de doctor	1	1.14	0	0.00	0	0.00	1	1.14
Total	24	27.27	63	71.59	1	1.14	88	100.00

Al cuestionarles sobre su apreciación en torno al papel que los programas de estímulo han jugado en su proceso de profesionalización como docentes, si bien los resultados no son del todo homogéneos, el 24% afirma que sí han motivado en ellos la necesidad de incrementar su producción académica, para el 16% han representado una motivación importante en la búsqueda de mayores grados académicos y, para el 17% no han sido un factor clave en su permanencia dentro de la institución, resultados que, en la percepción de los académicos, coloca como efectivo en dicho proceso, el papel que han jugado estos programas:

Grafico 14. percepción de los académicos sobre el papel de los programas de estímulo en su profesionalización docente

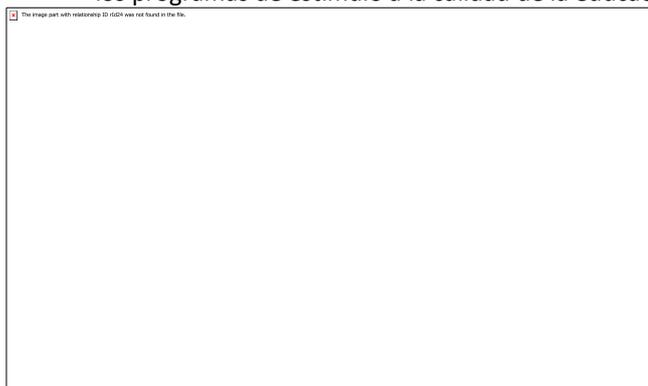


Zucker (1999:129), señala que es posible percibir el significado de un acto como exterior y subjetivo, esto es, el grado de institucionalización, a partir de la situación en la que el acto se lleve a cabo y/o la posición o papel que ocupe el actor, por ello nos cuestionamos ¿A qué obedece que el 17% de profesores, considere que su participación en los concursos, no ha sido un factor clave en su permanencia dentro de la institución?

Conjeturamos que esto obedece a que, más de lo que les pueda representar en términos económicos el participar y verse favorecidos por los resultados obtenidos en las convocatorias, no afecta su relación laboral con la institución, pues la legislación universitaria no lo prevé, ni aún para los ptc's, como un requerimiento para la asignación de horas-clase por semestre, por lo que consideramos que la reproducción y permanencia de la cultura de la evaluación en la Des-UAEM-Valle de México, es un proceso en curso, y no del todo institucionalizado.

El neoinstitucionalismo sostiene que el conocimiento social una vez institucionalizado, existe como un hecho, como parte de la realidad objetiva, y se puede transmitir directamente sobre esa base, por lo que el uso endógeno de un vocabulario isomórfico al ambiente, resulta importante en la legitimación de una institución (Meyer y Rowan, 1999); en este sentido, podríamos presumir que los académicos que concursan en los programas de estímulo, coinciden con el discurso isomórfico que refiere a la contribución de este instrumento de política pública, al objetivo expreso de incrementar la calidad educativa en las instituciones de educación superior; el resultado en este cruce, es el siguiente:

Gráfico 15. percepción de los académicos sobre la contribución de los programas de estímulo a la calidad de la educación



Observamos al respecto una percepción equilibradamente dividida entre los académicos, ya que el 56% percibe la función de estos programas como exterior y subjetiva (Zucker, 1999), y por ende la asume como una explicación dada por hecho (Rowan y Meyer, 1999); el 43% restante, no identifica como una realidad objetiva dicha función, y el 1% no contesta.

Al comparar esta percepción por categoría de profesores, obtenemos lo siguiente:

Cuadro 76. categoría actual * contribución a la calidad de la educación

categoría actual	contribuyen a la calidad de la educación						Total
	si	%	no	%	no contesta	%	
Asig. A	37	42.05	31	35.23	1	1.14	69
Asig. B	3	3.41	3	3.41	0	0.00	6
Ptc. B	2	2.27	0	0.00	0	0.00	2
Ptc. C	2	2.27	3	3.41	0	0.00	5
Ptc. D	4	4.55	1	1.14	0	0.00	5
medio tiempo B	1	1.14	0	0.00	0	0.00	1
Total	49	55.68	38	43.18	1	1.14	88

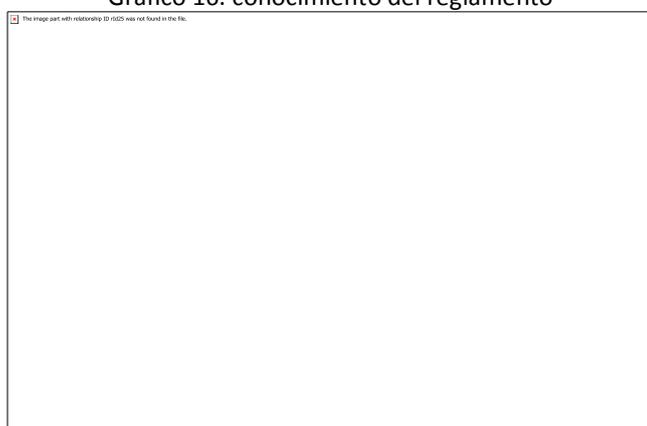
Resultado de sumatoria de porcentajes:

45.46%	38.64	10.23%	4.55%
--------	-------	--------	-------

Agrupando los porcentajes contenidos en el cuadro 76 por categoría, encontramos que el 45.46% de profesores de asignatura percibe como positiva dicha función, y el 38.64% difiere de ella; mientras que para los Ptc's, el comportamiento es de 10.23% y 4.55%, respectivamente, lo cual se torna en un indicador más, del grado de institucionalización de la cultura evaluatoria en la Des-UAEM-Valle de México.

Debido a la importancia que implica para los académicos que concursan en dichos programas, el tener un conocimiento amplio sobre el reglamento que rige su funcionamiento, nos pareció pertinente aproximarnos a partir de una pregunta de autoevaluación al respecto y encontramos que, agrupando datos, 39 (44.31%) profesores afirman conocer el reglamento en menos del 50%, y 48 (54.54%) en más del 50%, como puede derivarse del gráfico siguiente:

Gráfico 16. conocimiento del reglamento



En este sentido, quisimos saber también qué factores inciden en ello, por lo que decidimos considerar el nivel de estudios como un indicador que influye en el porcentaje de conocimiento del reglamento, los datos obtenidos se expresan en el cuadro 77:

Cuadro 77. nivel de estudios * conocimiento del reglamento

nivel de estudios	conocimiento del reglamento											
	de 0 a 25%	%	de 25 al 50%	%	de 50 al 75%	%	de 75 al 100%	%	no contesta	%	Total	%
licenciatura	6	6.82	6	6.82	2	2.27	2	2.27	1	1.14	17	19.32
estudios parciales de especialización	1	1.14	0	0.00	2	2.27	0	0.00	0	0.00	3	3.41
especialización	0	0.00	2	2.27	0	0.00	0	0.00	0	0.00	2	2.27
estudios parciales de maestría	1	1.14	1	1.14	2	2.27	1	1.14	0	0.00	5	5.68
maestría (falta tesis)	0	0.00	9	10.23	13	14.77	3	3.41	0	0.00	25	28.41
grado de maestría	2	2.27	7	7.95	13	14.77	8	9.09	0	0.00	30	34.09
estudios parciales de doctorado	0	0.00	2	2.27	0	0.00	0	0.00	0	0.00	2	2.27
doctorado (falta tesis)	0	0.00	2	2.27	1	1.14	0	0.00	0	0.00	3	3.41
grado de doctor	0	0.00	0	0.00	1	1.14	0	0.00	0	0.00	1	1.14
Total	10	11.36	29	32.95	34	38.64	14	15.91	1	1.14	88	100

Resultado de sumatoria de porcentajes:

29.54%	28.41%	14.77%	26.14%
--------	--------	--------	--------

Así, encontramos que 26 (29.54%) profesores con estudios de licenciatura hasta maestría (falta tesis), expresan tener hasta un 50% de conocimiento del reglamento y 25 (28.41%) que se encuentra en el mismo nivel, afirman conocerlo de un 50 al 100%; mientras que el comportamiento observado en profesores con grado de maestría o más, es de 13 (14.77%) y 23 (26.14%), respectivamente.

Al vincular la categoría actual que ocupan los académicos con la variable anterior, hallamos que 35 (39.77%) profesores de asignatura dicen conocer el reglamento del programa en menos del 50%, y 39 (44.32%), de un 50 al 100%; mientras que el comportamiento de los Ptc's y medio tiempo es de 4 (4.55%) y 8 (9.09%), como podemos notar en el cuadro 78:

Cuadro 78. categoría actual * conocimiento del reglamento

categoría actual	conocimiento del reglamento										Total
	De 0 a 25%	%	De 25 al 50%	%	De 50 al 75%	%	De 75 al 100%	%	no contesta	%	
Asig. A	10	11.36	22	25.00	25	28.41	11	12.50	1	1.14	69
Asig. B	0	0.00	3	3.41	2	2.27	1	1.14	0	0.00	6
Ptc. B	0	0.00	1	1.14	1	1.14	0	0.00	0	0.00	2
Ptc. C	0	0.00	2	2.27	1	1.14	2	2.27	0	0.00	5
Ptc. D	0	0.00	1	1.14	4	4.55	0	0.00	0	0.00	5
medio tiempo B	0	0.00	0	0.00	1	1.14	0	0.00	0.00	0.00	1
Total	10	11.36	29	32.95	34	38.64	14	15.91	1	1.14	88

Si observamos en términos absolutos los datos del cuadro anterior, notamos que en general, a 17 años de su implementación, los académicos de asignatura de la Des-UAEM-Valle de México, no han logrado un conocimiento mas o menos profundo del reglamento que rige los programas de estímulo, lo cual, puede ser leído como un indicador de que dichos programas, aún no son definidos del todo por dichos académicos como exteriores y objetivos (Berger y Luckmann, citados en Zucker 1999:129), y de que para este tipo de profesores, aún se encuentra en proceso de construcción el entendimiento común de este *acto*, que pretende ser institucionalizado por la UAEM.

Un cierre preliminar necesario, exige observar los datos vertidos a la luz de la lógica comparativa establecida, de tal suerte, se consideró al 100% cada uno de los tipos de profesores que conforman la muestra aquí estudiada, esto es 75 profesores de asignatura (100%), y 12 ptc's más uno de medio tiempo (100%), encontrando lo siguiente:

Cuadro 79. comparativo percepciones de académicos en torno a los programas de estímulo

Comparativo académicos	forma en que evalúan el trabajo		periodicidad en que operan		montos económicos		correspondencia entre requerimientos y montos		Contribuyen al desarrollo de la carrera académica
	muy buenos a buenos	regulares a muy malos	muy buenos a buenos	regulares a muy malos	muy buenos a buenos	regulares a muy malos	adecuada	inadecuada	
asignatura	32	43	56	19	18	57	16	58	32
%	42.67	57.33	74.67	25.33	24.00	76.00	21.33	77.33	42.67
ptc's	8	5	11	2	11	2	8	5	9
%	61.54	38.46	84.62	15.38	84.62	15.38	61.54	38.46	69.23

Cuadro 79. (continuación) comparativo percepciones de académicos en torno a los programas de estímulo

Comparativo Académicos	motiva a obtención de grado académico	impulso a puestos de jefatura o directivos	motiva incremento de productividad académica	afectación negativa en el tiempo de preparación de clase	contribuyen a la permanencia	Generan nuevos hábitos en el desempeño docente	contribuyen a la calidad de la educación	
							si	no
asignatura	30	6	51	13	37	36	40	34
%	40.00	8.00	68.00	17.33	49.33	48.00	53.33	45.33
ptc's	9	2	10	1	5	9	9	4
%	69.23	15.38	76.92	7.69	38.46	69.23	69.23	30.77

Cuadro 79. (continuación) comparativo percepciones de académicos en torno a los programas de estímulo

Comparativo de conocimiento del reglamento en %			
	De 0 al 50%	De 50 al 100%	total
Asignatura	46.67	52.00	98.67
Ptc's	30.77	69.23	100.00

De acuerdo a lo anterior, y al observar comparativamente el porcentaje de frecuencias por variable, podemos arribar a las conclusiones que se derivan de esta última dimensión:

- El hecho de que el cuerpo docente que labora en la Des- UAEM-Valle de México, no esté aún conformados por academias, imposibilitó el desarrollo de algún tipo de diferenciación bajo este rubro.
- Encontramos que son los ptc's, quienes tienen una percepción positiva de cómo están operando los programas, y la función que han cumplido en el proceso de profesionalización de su carrera académica, a excepción del ítem que refiere a la contribución de la permanencia en la institución, la cual es mejor percibida en un porcentaje ligeramente mayor de profesores de asignatura.
- Asimismo, encontramos que en el ítem que refiere al conocimiento del reglamento del programa de estímulos, los porcentajes en frecuencias de los Ptc's, indican un mejor manejo de dicho reglamento, lo que permite inferir, que este tipo de profesores se ha nutrido de la información pertinente para elegir racionalmente, las actividades que les brinda el puntaje necesario a fin de hacerse acreedores, a un determinado monto económico.
- La modalidad de contratación y la clara ventaja en el conocimiento del programa, permite a los Ptc's fungir como referente ante los profesores de asignatura, ya que cualquier acto que desempeñe el ocupante de una posición o papel específico en el contexto organizacional, se considerará altamente objetivo y exterior, y por ende altamente institucionalizado, por lo que los demás actores (en este caso los profesores de asignatura), lo considerarán como un reflejo exacto de un hecho de vida, y tenderán a transmitir este entendimiento cultural (Zucker, 1994:130-131).
- No obstante el enunciado precedente, los resultados obtenidos indican que los profesores de asignatura, no han construido un entendimiento común en torno a los programas de evaluación, lo cual se puede atribuir a la continua disminución de concursantes, pues no logran cubrir el puntaje requerido.
- El hecho de que la participación en los concursos de los profesores de asignatura no se contemple como un requisito para la asignación de horas- clase por semestre, nos lleva a pensar que de implementarse esta medida, afectaría la persistencia de la cultura de la evaluación buscada por la UAEM, ya que "sancionar negativamente actos institucionalizados puede provocar su desinstitucionalización, e indicar que existen otras alternativas atractivas posibles" (Zucker, 1999:129).
- Consideramos también que su incorporación a este instrumento de evaluación, no fue con el fin de cumplir con el objetivo declarado de promover y consolidar la profesionalización de la planta académica que labora en la UAEM y con ello lograr incrementar la calidad de los servicios educativos que la institución ofrece, sino que fungieran como coadyuvantes en el desempeño de las funciones sustantivas, a las que toda universidad pública se debe. De haber sido así, la UAEM se encontraría en severos problemas de liquidez financiera, para enfrentar el pago del número de salarios al que los profesores se hicieran acreedores.

CONCLUSIONES

La combinación de las perspectivas intra e interorganizacionales utilizadas en esta investigación, y abordada en el capítulo uno, obedeció a la consideración de que el sistema de educación superior en general y las IES en particular registraron, desde la década de los noventa, transformaciones significativas que impactaron su vida institucional, la del ambiente, y la relación entre ambas, por lo que se afirma, tuvieron una génesis multicausal.

Una de dichas transformaciones significativas, fue el establecimiento de pautas que vincularon las formas de organización-regulación-evaluación del trabajo académico, las cuales fueron constituyéndose en actos institucionalizados de manera isomórfica, por las organizaciones que conforman el campo educativo superior; por ello, el integrar los recursos teórico-conceptuales de ambas perspectivas, posibilitó identificar cómo los rasgos organizacionales de la UAEM, la formalización bajo la cual desarrolla sus funciones sustantivas y regula el trabajo académico, y la forma en que ha conformado sus niveles de autoridad, se articularon a dichas pautas y configuraron, formas de comportamiento específico en torno a los programas de evaluación del trabajo académico.

Sin embargo, siguiendo a autores como Zucker (1999) y Álvarez (2003), en organizaciones complejas como las IES, los procesos de isomorfismo hacen que éstas converjan alrededor de un conjunto de valores académicos, y a que adopten determinadas soluciones para alcanzar los objetivos propuestos pero, su adaptación ante ese entorno, es un proceso que ocurre básicamente en el plano discursivo y normativo formal (Álvarez, 2003:38), que no implica necesariamente se produzcan cambios profundos en sus prácticas en otros ordenes, por lo que, en relación con los entornos, pueden registrarse cambios isomórficos en algunos niveles de la organización y, de acuerdo al perfil de cada institución, diferenciaciones en otros.

Esto es justamente lo que logramos constatar en este estudio, ya que la UAEM, en materia de evaluación del trabajo académico, administró isomórficamente las exigencias del entorno a partir del desarrollo de cambios en el ámbito técnico (planeación; gestión; insumos y procedimientos adoptados y adaptados con el programa de estímulos), pero no realizó transformaciones significativas en su estructura burocrática altamente jerarquizada, ni en la centralización de la toma de decisiones en lo que respecta especialmente a los Centros Universitarios, a pesar de que la reforma interna del 2006, prevé el autogobierno de estos organismos desconcentrados, lo cual hasta el momento ha quedado en el papel, con las implicaciones que esto representa para los académicos que laboran en ellos.

En este orden de ideas y a lo largo del capítulo dos, logramos recuperar el proceso en el que el Estado mexicano indujo a las universidades públicas, por la vía de la evaluación y del financiamiento etiquetado, a emprender una serie de acciones para su transformación a partir de la década de los 90. Y en el marco de estos procesos de transformación, el personal académico pasó a ser, desde la perspectiva oficial un recurso fundamental, convirtiendo su gestión en una cuestión prioritaria, estableciendo las bases para la implementación subsecuente de uno de los programas institucionales de alcance nacional: la evaluación del desempeño del trabajo académico.

En este contexto, los programas de estímulo y reconocimiento han sido el recurso privilegiado por las políticas federales para pautar nuevas prácticas en el desempeño del trabajo académico al promover la evaluación como el instrumento básico para plantear

transformaciones significativas en la organización del sistema de educación en general y sus relaciones con el Estado, y redefinir en especial, el papel de las instituciones de educación superior así como las directrices en la realización del trabajo académico, a través de una serie de reformas institucionales que dieran impulso a la calidad en el desempeño de las funciones que la universidad cumple.

Así, el gobierno mexicano inició la ejecución de distintas estrategias orientadas a inducir una nueva cultura de gestión del trabajo académico, sobresaliendo, en este sentido, la adopción de criterios nacionales homogéneos para regular la vida laboral de los académicos, perfilada ya por el SNI desde 1984, a saber: el Programa Carrera Docente en 1992, el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) en 1996 y el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI).

Lo que pusieron de manifiesto estos instrumentos de política, fue la idea de que el personal académico es el agente central en el empeño por mejorar la calidad de la educación superior, y de ahí la importancia concedida a su homologación, evaluación, formación, desarrollo y eventual consolidación. Al mismo tiempo, estos programas han sido la expresión de un claro realineamiento político del Estado frente a la universidad pública que, entre otros aspectos, ha impactando poderosamente la naturaleza, la trayectoria y las condiciones materiales para el ejercicio de la profesión.

Por lo que, en los estudios realizados sobre experiencias institucionales específicas, por los autores aquí revisados, existe consenso entre ellos, aunque con diversos matices, que dichos programas:

- Han sido promovidos por el discurso oficial como una estrategia para incrementar la calidad de la educación superior, llevando a una confusión conceptual entre evaluación y calificación, generada por el énfasis en la asignación de puntajes con criterios contables ya que no se realizan en función de las tareas sustantivas del trabajo académico (docencia o investigación), sino atienden más a las formas que al proceso que hay detrás de ellas.
- Que una de las principales funciones que han cumplido ha sido la deshomologación salarial en un contexto de crisis económica y escasez de recursos federales, pues si bien han brindado la posibilidad a los académicos de obtener recursos adicionales a sus ingresos por vías no salariales, también han fungido como una nueva forma de regulación laboral a partir de la década de los 90, desvirtuando el sentido del trabajo académico por estar vinculados a criterios económicos.
- Han operado de manera diversa en cada una de las instituciones de educación superior pública en nuestro país, por lo que sus efectos han sido variados en función de las características específicas de la planta académica de cada universidad.

En el capítulo tres, desarrollamos cómo, en consonancia con la SEP, el Programa Integral de Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES) de 1986, el Programa de Modernización Educativa (PME), el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, y el programa sectorial para la educación 2007-2012, enfatizaron la necesidad de integrar subsistemas regionales en el marco de una planeación nacional, y de propiciar una mayor participación de los gobiernos de los estados en el financiamiento de las instituciones públicas asentadas en ellos, para impulsar el crecimiento y la distribución regional de la oferta educativa pública, y reducir las desigualdades en cobertura entre las entidades federativas.

De tal suerte, la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), para cumplir con sus funciones y responder a las necesidades de cobertura educativa de la región, en el tiempo, conformó una estructura organizacional y generó formas y modalidades de organización y funcionamiento de su academia, gobierno y administración que regulan los organismos académicos, centros universitarios y dependencias académicas que la constituyen.

Al dar cuenta de las características organizacionales de la institución objeto del presente estudio, enfatizamos las especificidades normativas que formalizan las funciones de docencia, investigación, difusión y extensión que debe desempeñar el personal académico, en condiciones laborales que, desde nuestra perspectiva, y como quedó demostrado en dicho capítulo, se encuentran en franca contradicción con la estructura normativa formalizada por la institución.

La mirada del capítulo cuatro, se centró en el análisis del proceso de institucionalización y virtual consolidación de los programas de estímulo implementados por UAEM, proceso que fue pasando por diversas etapas de afinación y perfeccionamiento, reforzando a cada paso, la lógica federal de que a mayor habilitación en la planta docente, mayor calidad en el desempeño de sus funciones y por ende, de la educación que la institución ofrece.

Observamos cómo, este proceso de perfeccionamiento de los instrumentos de evaluación al personal académico de la UAEM, lleva de 1992 a la fecha, esto es 17 años, en que los profesores han ido aprendiendo a transitar las rutas de acceso a los estímulos, en un contexto de reconfiguración institucional, legislativa y estructural.

Sin embargo, cabe preguntarnos sobre los procesos de cambio institucional en la UAEM e incorporar algunos argumentos que, a nuestro juicio, los explica.

La reconfiguración en su estructura organizacional, como respuesta positiva ante los nuevos lineamientos establecidos por la política federal a partir de la década de los noventa, incorporó elementos estructurales isomorfos con el ambiente, ya que modificó los procesos de gobierno y gestión, con el ejercicio sistemático de planeación y evaluación de todas sus actividades. La asunción de una nueva forma de hacer gestión, ha permitido a la UAEM administrar su interdependencia con los distintos actores que confluyen en el sistema, y estar en condición de reportar su grado de avance, en el cumplimiento de los objetivos propuestos por los programas federales, y con ello, verse favorecida por los nuevos criterios de financiamiento.

La institucionalización de los distintos procedimientos de evaluación en la UAEM, reforzó la estructura de autoridad (centrada en gran parte en la figura del rector) y debilitó aún más cualquier forma de integración colectiva alterna, ya que si bien a partir del laudo de 1981, los sindicatos universitarios perdieron su capacidad de injerencia en lo referente a ingresos y condiciones laborales de sus agremiados, la FAAPUAEM (Federación de Asociaciones Autónomas del Personal Académico de la UAEM) se ha caracterizado desde su fundación (1979), por constreñir sus oficios a las disposiciones institucionales, en desmedro de alguna exigencia reivindicatoria por parte de los académicos, de tal suerte, podemos afirmar que se presentó como un actor pasivo ante los distintos cambios desarrollados por la institución.

La institucionalización de los programas de estímulo en la UAEM, fue factible por el alto grado de formalización que desarrolló en el transcurso del tiempo, el cual ha sido útil también para

diluir cualquier acción colectiva en contra que, vale la pena destacar, no se encontró evidencia alguna de que en los 17 años que llevan operando, fueran objeto de cuestionamiento o descontento explícito por parte de los académicos.

Sin embargo, cabe mencionar que a partir de los resultados de la convocatoria PROED-2009 (cuya posibilidad de análisis quedó fuera de los alcances temporales de esta investigación ya que para cuando ésta se cierra, aún no se publican), el propio rector de la institución reconoció la disminución considerable en el porcentaje de profesores beneficiados, así como en el número de salarios obtenidos; por ello, convocó a la realización de un foro de consulta entre la comunidad académica, a fin de incorporar las aportaciones de los profesores participantes en el rediseño del reglamento del programa institucional de estímulos,

La adaptación incremental de los académicos de la UAEM a los instrumentos de evaluación legitimó la nueva forma de regulación de su trabajo, asumiendo la explicación dada por la política gubernamental para su existencia y propósito, esto es, elevar la calidad de la educación superior, aún cuando no conocieran y comprendieran del todo bien, las consecuencias en la transformación de la naturaleza de sus condiciones laborales.

Cómo han tejido los académicos de la UAEM su vínculo con los programas de estímulo?

Las respuestas logradas se construyeron en dos etapas, y constituyen la evidencia empírica que nos permite complementar los argumentos a favor de las hipótesis de esta investigación:

La primera, (contenida en el capítulo cuatro) fue a través del análisis estadístico de los resultados obtenidos por los 422 académicos concursantes en las convocatorias 2003-2008 de la DES Valle de México, teniendo como objetivo la trayectoria de los resultados obtenidos por éstos en los diferentes factores que los programas de estímulo califican (calidad en el desempeño de la docencia, dedicación a la docencia, permanencia en la institución) y con ello observar, como lo expresan nuestras hipótesis, los cambios, en las prácticas del trabajo académico desarrollado por los profesores de la UAEM y, probar la ausencia del peso de dichos programas en su estabilidad laboral dentro de la institución.

La segunda (contenida en el capítulo cinco), a través de la aplicación de una cédula de entrevista, (estructurada en 6 dimensiones estratégicas) a una muestra intencional de 88 profesores que han participado en los concursos, también integrantes de dicha DES, con la mira enfática de dar cuenta del grado de contribución del trabajo académico desempeñado, al cumplimiento de las funciones sustantivas de la UAEM y capturar sus percepciones respecto a los programas de estímulo, a fin de probar que la política de evaluación ha alcanzado un mínimo de homogeneidad en la interiorización de nuevos hábitos y patrones culturales, en el desempeño laboral de la planta docente.

Consideramos que el hecho de que la lógica de la evaluación a la productividad sea aplicada por la UAEM a toda la planta académica desde 1992, obedeció a factores políticos y normativos, que respondieron a las reglas explicitadas por el gobierno federal para el otorgamiento de recursos adicionales al presupuesto históricamente asignado a las IES, marcando a su vez, transformaciones significativas en la trayectoria de la naturaleza y desempeño de la labor docente.

A pesar de su carácter opcional, y del peso que han adquirido en el monto de sus ingresos, observamos que si bien el número de profesores participantes en los programas de estímulo que operan en la institución se incrementó, el porcentaje de participación (con respecto al total del personal académico) disminuyó en el periodo de estudio en un 5.97%, lo que indica que el cumplimiento de los criterios aplicados por los programas PROED–PROEPA, se presentan cada vez más inaccesibles para el personal académico.

La desinstitucionalización de la antigüedad como el factor histórico de movilidad y estabilidad al interior de la institución, además de ser uno de los grandes indicadores de los cambios registrados en los referentes normativos del trabajo desempeñado por los académicos, y ser sustituida por el nivel de estudios de su planta académica, cumpliendo con ello uno de los objetivos del Programa Sectorial para la Educación 2007-2012, que reitera la necesidad de mejorar la calidad de la educación a partir de la operación de programas como el Promep, y los programas integrales de fortalecimiento institucional (PIFI), afecta directamente en los porcentajes de participación en los programas de estímulo.

Esto es así puesto que, al ponderar el nivel de estudios como factor de movilidad, resulta poco probable que aquéllos que tienen mayor antigüedad y no han obtenido algún grado académico mayor, se vean favorecidos en los concursos, lo que permite entender el comportamiento encontrado en este estudio de que a mayor antigüedad expresada por los académicos, menor ha sido su experiencia participativa.

El reglamento del programa, establece los mecanismos de conformación de las instancias evaluadoras y contempla la participación de los profesores en las comisiones mixtas, aún cuando sean aspirantes a la evaluación, lo cual hablaría de cierto grado de trabajo colegiado, y minimizaría en parte los diversos efectos (abordados en el capítulo dos) de la ausencia de participación de los académicos, en el diseño e implementación de este instrumento de evaluación.

Sin embargo, el control del proceso lo tiene y avala la autoridad central con sede en Toluca, lo cual evidencia que hasta la fecha, los centros universitarios, a pesar de haber obtenido un status jurídico pertinente para el cumplimiento de los objetivos y fines institucionales y haber conformado sus propios órganos de gobierno, no tienen la autonomía político-académica y administrativa por la que fueron constituidos como tales en 2006, lejos de ello, más bien expresa el fortalecimiento del papel de la autoridad burocrático-administrativa dentro de la institución.

En este sentido, aunado al decremento en el aforo de profesores participantes en el programa de evaluación, el hecho de que no exista algún tipo de retroalimentación por parte de las comisiones dictaminadoras, sobre los productos reportados (solo se entrega una carta a cada maestro, indicando el número de salarios al que se hizo acreedor), explica que un porcentaje significativo de los profesores encuestados (73.86%) no haya participado en la comisión mixta de evaluación, y presenten un conocimiento mediano del reglamento del programa institucional de estímulos.

Al mismo tiempo estaría indicando, la ausencia del logro de cierto grado de homogeneidad en la interiorización de nuevos hábitos y patrones culturales en el desempeño de su trabajo lo cual, de acuerdo a la política pública que los impulsó, sería la consecuencia esperada al

incorporar a los procesos de evaluación al total de la planta académica, y contribuye a confirmar la hipótesis aquí propuesta en ese sentido.

Si bien es cierto que los profesores consideraron como positiva la influencia que han tenido los programas en incrementar su nivel de estudios, y un porcentaje significativo (63.64%) cuenta con estudios de posgrado, la gran mayoría (73.86%), no se encuentra incorporado en algún programa de estudios actualmente, lo que indica que hasta el 2008, con 10.90% de profesores con maestría y 8.97% con doctorado, la UAEM no ha logrado conformar una planta académica habilitada en términos de grados, que constituya la columna vertebral de la educación superior y sustente la mejor formación de los estudiantes, como supuso la política federal.

El total del personal académico encuestado se desempeña en 14 de las 15 actividades enunciadas, lo que evidencia especialmente, que la contribución de la experiencia laboral no docente que aportan los académicos de la UAEM al desempeño de las funciones sustantivas que cumplen, no es privativa de los profesores de asignatura, ya que también los Ptc's presentan una aportación diversa y significativa (ya que combinan su fuente de ingresos con otras actividades laborales), la cual no es considerada en el PROED, dada su formal plena dedicación académica.

Con el objetivo explícito de verse beneficiados por el programa de estímulos, observamos que independientemente de la categoría que ostenten, y considerando la importancia que representa para los Ptc's su desempeño en investigación, los profesores han construido la ruta de acceso a ellos básicamente a partir de 4 actividades: cursos de actualización disciplinaria, dirección y/o revisión de trabajos de titulación, tutoría; al tiempo que su incorporación al consejo de gobierno o consejo académico responde abiertamente a dicho fin, lo que significa que han adoptado y adaptado las prácticas que les represente puntos, en detrimento del trabajo en aula y del trabajo colegiado.

Uno de los temas más espinosos en torno a este instrumento de evaluación, es el que refiere al monto de los estímulos asignados, en el que los académicos perciben que no existe una correspondencia adecuada con los requerimientos que deben cumplir, pues además de que establece distinciones abismales por categoría, representan menos del 50% del ingreso no salarial de los profesores, declaración que no resulta extraña al alto porcentaje de profesores que se desempeñan laboralmente en otras actividades, sobre todo si consideramos que la UAEM no ha implementado un tabulador en los centros universitarios que distinga, los grados o definitividades que han obtenido.

Condición laboral que se torna aún más crítica para los profesores de asignatura que deciden ser evaluados, ya que les aplican los mismos criterios que a los profesores de tiempo completo, pero sólo pueden aspirar a obtener hasta dos salarios mínimos, en contraste con los 14 salarios mínimos que el reglamento les permite obtener a los profesores de tiempo completo.

De ahí que resulte paradójico que no obstante del crecimiento porcentual en cuanto a promedio de estímulos asignados a los ptc's (50.77%), se le estimule y premie por cumplir con las funciones inherentes a su puesto con una amplia ventaja en puntos y salarios, y al académico de asignatura que realiza las mismas actividades (las diferencias son de grado, como quedó expuesto), en tiempos fuera de las horas-clase que imparten, y que son además

por las únicas que reciben su salario, se les segregue, amén de que los resultados obtenidos no constituyen una herramienta útil a sus condiciones laborales, puesto que no están vinculados a algún mecanismo de asignación de su carga horaria.

Si bien los programas de estímulo al desempeño del personal docente que opera en la UAEM, son percibidos por el 56% de sus académicos como coadyuvantes en la introducción de éstos a la cultura de la evaluación, y con ello a incrementar la calidad de la educación que las instituciones de educación superior ofrecen, consideramos que las características organizacionales, las condiciones laborales que presenta de origen, los nuevos referentes de regulación del trabajo académico y los criterios inequitativos con los que opera los programas, dificultan el logro de cierto grado de homogeneidad en la interiorización de nuevos hábitos y patrones culturales en el desempeño de su trabajo, por lo que los sujetos más que responder a ello, elijen estratégicamente las actividades que les representen puntos, en perjuicio de las funciones sustantivas de la universidad.

Sin duda, la política federal incorporó cambios importantes al interior de las IES públicas, que ubicaron al académico como objeto de ellas, no como actor, en donde los funcionarios institucionales y federales adquirieron un papel preeminente para su operación; el énfasis en el trabajo docente y colegiado, característico del periodo precedente a los noventa, es subordinado, si es que no abandonado, a la productividad individual, la cual se reporta a la administración central, en detrimento de la vida académica.

En este sentido, hemos observado que los cambios registrados en UAEM, han sido resultado de los constreñimientos impuestos por el gobierno federal al campo organizacional educativo, y que el perfil organizacional de esta institución fue desarrollando un proceso de adaptación incremental a las condiciones cambiantes en el ambiente, pero en materia de evaluación del trabajo académico y de acuerdo a sus características institucionales, tendió a la diferenciación más que al isomorfismo, respecto al resto de las IES públicas estatales, ya que brindó la posibilidad al total de su planta académica de incorporarse a los programas de estímulo.

A raíz de los resultados obtenidos en nuestro estudio, observamos que UAEM reprodujo el lenguaje del discurso federal, para legitimar las acciones emprendidas hacia la regulación del trabajo de sus académicos, vía programas de estímulo, lo cual abre preguntas iniciales a ser exploradas en otra dimensión de análisis:

¿La estructura organizacional burocrática de la UAEM, requería incorporar al total de la planta académica a los programas de estímulo, para legitimar ante la comunidad universitaria las medidas adoptadas?

Dentro de la variedad de reformas que emprendió la UAEM en los noventa, logró cambios importantes sin conflictos políticos, ¿qué factores intervinieron para ello?

Tenemos claros los argumentos históricos del desdibujamiento del sindicato en la vida académica pero, ¿A qué obedece el franco colaboracionismo de la FAAPAUEM con la institución?

En los centros universitarios, la contratación, promoción, permanencia de los académicos son discrecionalmente definidas por sus directores, quienes son los únicos interlocutores con las autoridades centrales y sin embargo, las posibilidades de autogobierno de cada centro, hasta

el momento, ha quedado en el papel la reforma del 2006. ¿Cuáles son las causas? ¿Y el consejo universitario, como órgano máximo rector de la universidad, qué papel juega en este cambio trascendente?

A menos que los académicos estén vinculados a otras instancias de evaluación (PROMEP, SNI), no existen fuentes alternativas de ingresos adicionales al salario, como tampoco un tabulador que distinga al menos, los grados académicos obtenidos por el personal de asignatura, y los que pudieran obtenerse vía programas de estímulo, son cada vez más inaccesibles para el grueso del profesorado. ¿Podríamos afirmar que simplemente se adaptaron a los requerimientos establecidos por los instrumentos de evaluación? ¿No hubo otro tipo de respuesta?

La ausencia de análisis en este trabajo de la conformación de las relaciones de poder al interior de la universidad, y de los diversos actores que confluyen en ellas, ante los efectos de las políticas de evaluación, deja abierta la posibilidad de continuar con esta directriz, la presente investigación.

Bibliografía.

ANUIES (1993). La carrera docente del personal académico. Revista de la Educación Superior, núm. 87, julio-septiembre.

ANUIES (1994). Avances de la universidad pública en México. Revista de la Educación Superior, núm. 89, enero-marzo.

ANUIES (2000). La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo.

Aboites Aguilar, Hugo (2001). "La cultura de la evaluación en México y la evaluación de los académicos" en Rueda Mario y Monique Landesmann (Coordinadores) ¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos? Tercera época No.88, CESU-UNAM, México.

Acosta Silva, Adrian (2000). Estado, políticas y universidades en un periodo de transición. Universidad de Guadalajara. Fondo de Cultura Económica, México.

Aguilar, Luis (1992). "Estudio introductorio" en la hechura de las políticas. México, Miguel Ángel Porrúa.

Álvarez Mendiola, German (2003). Modelos académicos de ciencias sociales y legitimación científica en México. ANUIES, Colección Biblioteca de la educación superior. México.

Aquino Zúñiga, Patricia (2005). Reflexiones en torno a la evaluación de profesores en la Universidad Autónoma de Tabasco. Perspectivas Docentes No.31. pp. 51-60.

Arenas Basurto, Jorge Gamaliel (1998). Políticas de evaluación en la comunidad académica de México (1984 –1997): el SIN y el programa del PRIDE en la UNAM. Tesis de maestría. Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, México.

Canales, Alejandro y Gilio, Maria del Carmen (2008). "La actividad docente en el nivel superior ¿diferir el desafío?", en Mario Rueda Beltrán (coordinador) La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica. IISUE-UNAM/Plaza y Valdés, México.

Casillas, Miguel Ángel y López Zarate, Romualdo (2006). Los desafíos para la educación superior en la sucesión presidencial 2006. Revista de la Educación Superior. Anuies. Vol. XXXV (3), No. 140, Julio-Septiembre de p.73.

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

Comas Rodríguez, O. Jorge (2003). Movilidad académica y efectos no previstos de los estímulos económicos. El caso de la UAM.

http://www.anuies.mx/servicios/p_anuis/publicaciones/libros/lib72/2.html

Del Castillo Alemán, Gloria (2006). Una propuesta analítica para el estudio del cambio en las instituciones de educación superior. Perfiles educativos, vol. 28, no.111, México.

De Vries, Wietse (2000). "Buscando la brújula: las políticas para la educación superior en los 90", trabajo presentado en el Seminario *RE-conociendo a la universidad, sus transformaciones y su porvenir*, México, CEIICH-UNAM.

De Vries, Wietse (2001). Los efectos de las políticas públicas sobre el trabajo académico. Tesis del Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.

De Vries, Wietse, et.al. (2008). Políticas públicas y desempeño académico, o cómo el tamaño sí importa. *Revista de Investigación Educativa*. 7 julio-diciembre.

De la Rosa Alburquerque, Ayuzabet (2002). Teoría de la Organización y Nuevo Institucionalismo en el Análisis Organizacional. *Administración y organizaciones* 8, año 4, julio 2002, UAM, pp.13-44.

http://148.206.107.10/biblioteca_digital/estadistica.php?id_host=6&tipo=ARTICULO&id=2764&archivo=9-221-2764mgi.pdf&titulo=Teoría de las Organizaciones y Nuevo Institucionalismo en el Análisis Organizacional.

Díaz Barriga, Ángel (1998). "La comunidad académica de la UNAM ante los programas de estímulo al rendimiento", en Ángel Díaz Barriga y Teresa Pacheco Méndez (coordinadores) *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*. Tercera época No.86, CESU-UNAM, México.

DiMaggio, Paul y W. Powell (1999). "Introducción", en Powell, Walter y Di Maggio, Paul (comp.) *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, Fondo de Cultura Económica, Colegio Nacional de Ciencias Políticas y administración Pública, A. C., Universidad Autónoma del Estado de México, México, pp. 33-75.

García Salord, Susana (2001). "Evaluación académica: recuento curricular y balance histórico", en Rueda Mario y Monique Landesmann (Coordinadores) *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* Tercera época No.88, CESU-UNAM, México.

Galaz Fontes, J. Francisco, et.al (2003). La evaluación de la heterogeneidad de los perfiles académicos por medio de un programa de estímulos al personal académico. Experiencia de una universidad pública estatal. *Revista mexicana de investigación educativa*, septiembre-diciembre, vol. 8, núm. 019. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México. pp. 759-787.

Gil Antón, Manuel (2000). Los académicos en los noventa: ¿actores, sujetos, espectadores o rehenes? Conferencia magistral presentada en el V Congreso Nacional de Investigación Educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 2, No. 1.

Grediaga Kuri, Rocío (1999). *Profesión Académica, disciplinas y organizaciones*. Tesis doctoral. Anuies.

Grediaga Kuri, Rocío (1998). Cambios en el sistema de recompensa y reconocimiento en la profesión académica en México. Estudio exploratorio en cuatro áreas disciplinarias. http://www.anuies.mx/servicios/p_anuis/publicaciones/rev.sup/res108/txt7.

- Hall, Richard (1996). Organizaciones. Estructuras, procesos y resultados, Prentice Hall, México.
- Heras, G. Leticia (2005). La política de educación superior en México: los programas de Estímulos a profesores e investigadores. Educere, abril-junio, año/vol. 9, número 029, Venezuela. pp. 207-215.
- Hernández Yañez, Maria Lorena (s/a). "Políticas estatales en materia de evaluación" en Tres décadas de políticas de estado en educación superior.
http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/libros/lib11/207.htm
- Ibarra Colado, Eduardo (1993). El Futuro de la Universidad en México: Los Resortes de la Diferenciación. El Cotidiano, junio, núm. 55. UAM – A. México.
- Ibarra Colado, Eduardo (1998). "La Universidad Autónoma Metropolitana y los límites de la modernización. Análisis de las significaciones de una experiencia aparentemente exitosa" en Eduardo Ibarra Colado. La Universidad ante el espejo de la excelencia en juegos organizacionales. UAM-I.
- Ibarra Colado, Eduardo (2001). "Los saberes sobre la organización. Etapas, enfoques y dilemas" en E. Ibarra La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización, México, Tesis doctoral, UANM-FCPS.
- Fuentes Molinar, Olac (1989). "Las épocas de la universidad mexicana" en Cuadernos Políticos, no. 36, pp. 47 – 55.
- Jepperson, Ronlad L. (1999). "Instituciones, efectos institucionales e institucionalismo" en Powell, Walter y Di Maggio, Paul (comp.) El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional, Fondo de Cultura Económica, Colegio Nacional de Ciencias Políticas y administración Pública, A. C., Universidad Autónoma del Estado de México, México, pp. 193-215.
- Kent, Rollin (1997). "Las políticas de evaluación" en Rollin Kent (compilador) Los temas críticos de la educación superior en América Latina. Vol. 2. Los años 90. Expansión privada, evaluación y posgrado. F.C.E., México.
- Kent, Rollin, et.al (1998). El financiamiento público de la educación superior en México: la evolución de los modelos de asignación financiera en una generación, en Tres décadas de políticas de estado en educación superior.
http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/libros/lib11/207.htm
- Magaña Echeverría, Martha Alicia, et.al. (2006). Análisis de la evolución de los resultados obtenidos por los profesores en las evaluaciones ESDEPED y las realizadas por los estudiantes (Universidad de Colima) Revista de la Educación Superior Vol. XXXV (4), No. 140, Octubre-Diciembre de 2006, pp. 29-48.
- Martínez Rizo, Felipe (2001). Federalización y subsistemas estatales de educación superior. Las políticas educativas mexicanas en los años noventa. Revista mexicana de investigación educativa. Septiembre-diciembre. Vol. 6, núm. 13. p 425-453.

Mayntz, Renate (1972). "La sociedad organizada" págs. 11-34 en Sociología de la Organización, Madrid, Alianza.

Mayntz, Renate (1972). "La evolución del interés sociológico en la organización" en Sociología de la Organización, Madrid, Alianza. pp. 35-46.

Meyer, John W. y Rowan, Brian (1999). "El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional", en Powell, Walter y Di Maggio, Paul (comp.) El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional, Fondo de Cultura Económica, Colegio Nacional de Ciencias Políticas y administración Pública, A. C., Universidad Autónoma del Estado de México, México.

Núñez Villavicencio, Herminio. et.al. (2005). Fortalezas y debilidades del Programa de estímulos al desempeño del personal docente (PROED) en la Universidad Autónoma del Estado de México. Quinto Congreso Nacional, Retos y Expectativas de la Universidad. Sede Universidad Autónoma de Tamaulipas. <http://www.congresoretos y expectativas.udg.mx/congreso/ponencia22>.

Powell, Walter y DiMaggio, Paul (1999) (comp.). El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional, Fondo de Cultura Económica, Colegio Nacional de Ciencias Políticas y administración Pública, A. C., Universidad Autónoma del Estado de México, México, pp. 33-75.

Rodríguez Gómez, Roberto (2000). Políticas públicas y tendencias de cambio de la educación superior en México durante la década de los noventa. El Cotidiano, septiembre-octubre, año/vol. 17, núm. 103 UAM – A. México, pp. 103-111.

Rodríguez Gómez, Roberto (2002). Continuidad y cambio de las políticas de educación superior. Revista Mexicana de Investigación Educativa. enero-abril 2002, vol. 7, núm. 14. pp. 133-154.

Rodríguez Gómez, Roberto y H. Casanova (2005). Modernización incierta. Un balance de las políticas de educación superior en México. Perfiles Educativos. vol. XXVII, núm. 107, pp. 40-56.

Rondero López, Norma (2005). Transformación de los modos de regulación del trabajo académico en México, 1945 – 2000. Tesis doctoral. UAM – I. México.

Rubio, Oca Julio (2006). La Política Educativa y la Educación Superior en México. 1995-2006: Un Balance. SEP/F.C.E.

Rueda Beltrán, Mario y Elizalde Lora, Leticia (2008). Evaluación de la docencia y compensación salarial, en Mario Rueda Beltrán (coordinador) La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica. IISUE-UNAM/Plaza y Valdés, México.

Scott, W. Richard (1999). "Retomando los argumentos institucionales" en Powell, Walter y Di Maggio, Paul (comp.) El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional, Fondo de Cultura Económica, Colegio Nacional de Ciencias Políticas y administración Pública, A. C., Universidad Autónoma del Estado de México, México, pp. 216.-236.

Weick, Karl (1976). "Educational organizations as loosely coupled systems", *Administrative Science Quarterly*, 21. 1-9 (part).

http://faculty.babson.edu/krollag/org_site/org_theory/Scott_articles/weick_lcs.html

Zucker, Lynne C. (1999). "El papel de la institucionalización en la persistencia cultural" en Powell, Walter y Di Maggio, Paul (comp.) *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, F.C.E, Colegio Nacional de Ciencias Políticas y administración Pública, A. C., Universidad Autónoma del Estado de México, México, pp. 126-153. (1999).

SHCP (2002). *Lineamientos generales para la operación del programa de estímulos al desempeño del personal docente de educación media superior y superior*, México.

UAEM (1992). *Ley de la Universidad Autónoma del Estado de México*.

UAEM (2005). *Reforma, adición y derogación de diversas disposiciones de la Ley de la Universidad Autónoma del Estado de México*.

UAEM (1983). *Reglamento del personal académico*.

UAEM (1996), *Estatuto Universitario*.

UAEM, *Anuario (s) Estadístico (s)*. 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008.

UAEM, *Reglamento (s) del Programa de Estímulos al Desempeño Docente (PROED)* 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008.

UAEM, *Reglamento (s) del Programa de Estímulos al Desempeño Docente (PROEPA)* 2005, 2006, 2007, 2008.

Anexo I. Listado de IES revisadas.

Instituciones de educación superior pública revisadas con programas de estímulo al desempeño del personal docente, con recursos del programa federal para profesores de carrera de tiempo completo y medio tiempo:

1. Benemérita Universidad autónoma de Puebla.
2. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Si hay recursos podrán concursar los de medio tiempo, tres cuartos de tiempo y asignatura.
3. Universidad Autónoma de Zacatecas
4. Universidad de Sonora
5. Universidad Autónoma de Chihuahua
6. Universidad Autónoma de Nuevo León
7. Universidad Autónoma de Chiapas
8. Universidad Autónoma Chapingo
9. Universidad Autónoma de Morelos
10. Universidad Autónoma de Coahuila
11. Universidad Autónoma de San Luis Potosí
12. Universidad Autónoma de Tamaulipas. Es obligatorio para todo el personal y causa baja quien en dos años consecutivos no obtenga 300 puntos como mínimo; para el profesor de tiempo libre (¿?) si hay recursos propios, puede concursar.
13. Universidad Autónoma de Tabasco. Si hay recursos podrán concursar los de medio tiempo.
14. Universidad Autónoma de Hidalgo. Si hay recursos podrán concursar los de medio tiempo (10 hrs.sem.) y los de asignatura (12 hrs. Sem.)
15. Universidad Veracruzana. Dirigido a personal de base y considera a los docentes de asignatura que impartan 10 hrs.sem.
16. Universidad de Colima.
17. Universidad Autónoma de Nayarit.
18. Universidad de Guanajuato.
19. Universidad de Guadalajara.
20. Universidad Autónoma de Sinaloa. Dirigido al personal docente de tiempo completo asociados y titulares, al personal docente con nombramiento de medio tiempo base y asignatura base con un mínimo de 20 horas.
21. Universidad Autónoma de Baja California. Al personal académico de carrera y asignatura que labore 20 h/s/m o más en la universidad.
22. universidad autónoma de Baja California Sur.
23. Universidad Autónoma de ciudad Juárez. Programa para PTC y otro para profesores de tiempo parcial y asignatura con recursos propios.
24. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
25. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
26. Universidad Autónoma de Guerrero.
27. Universidad Autónoma del Carmen. Dirigido a los profesores de tiempo completo, con categorías de técnico académico y profesor de carrera asociados y titulares, que laboren en forma exclusiva para la Universidad. A los profesores de asignatura que impartan un mínimo de ocho horas de clase frente a grupo a la semana, y la mantengan durante el ejercicio del estímulo, siempre y cuando la Universidad cuente con los recursos adicionales obtenidos por reducciones al capítulo 1000 "servicios personales", por aportaciones del gobierno estatal y por ingresos propios.

Anexo II Comparativo de puntaje en Programas PROED-PROEPA UAEM

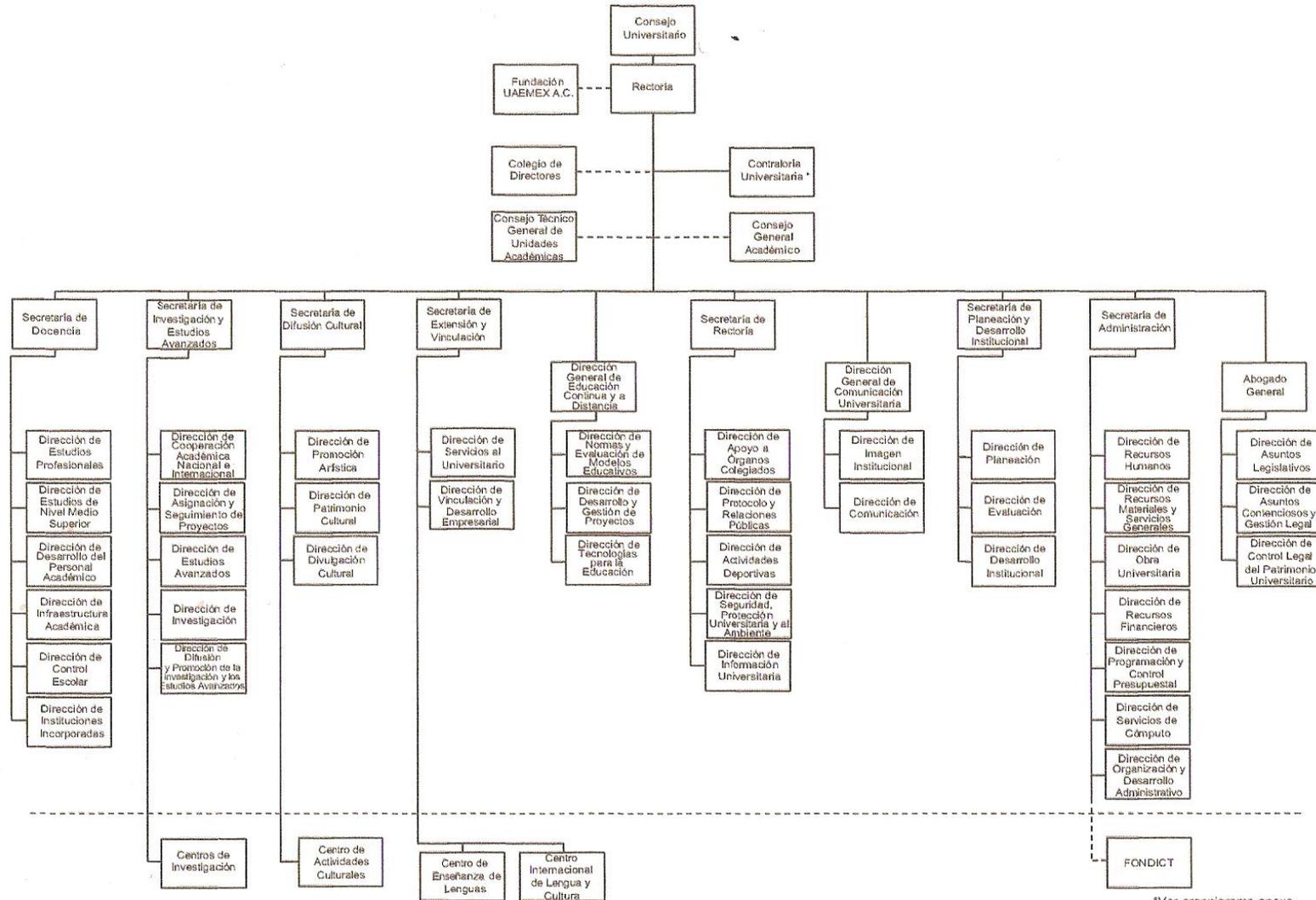
PROEPA 2007-2008			PROED 2007-2008		
9.1 calidad en el desempeño de la Docencia			9.1 calidad en el desempeño de la Docencia		
9.1.1 Docencia			9.1.1 Docencia		
1. Nivel de estudios.			1. Nivel de estudios.		
1.1. Maestría y	70	grado maestría.	1.1. Doctor		
Doctorado.			1.2 candidato a Doctor		
1.2 especialidad			1.3 maestría o especial.	90	grado maestría
1.3. Título de			1.4 Especialidad		
Licenciatura			1.5 Licenciatura		
1.4. Actualización	10		2. Evaluación del	31	
profesional			desempeño docente por		
1.5. Experiencia	20		los estudiantes		
profesional no docente.			3. Cumplimiento del	25	
2. Evaluación del	60	calif. 8-8.7	programa de trabajo		
desempeño docente por			4. Cumplimiento en las	10	
los estudiantes			actividades de docencia		
3. Desarrollo del	30				156 pts. p
programa de asignatura			5. Elaboración de material	220	
o unidad de			didáctico		
aprendizaje.3			6. Conferencias y tele	10	
4. Cumplimiento en las	30		conferencias relacionadas		
actividades de			220		
docencia.4			7. traducción de libros	30	
5. Elaboración de material	220		8.traducción de capitulos		
didáctico			9. Cursos impartidos de	14	
6. Conferencias y tele	10		actualización disciplinaria		
conferencias relacionadas			o formación docente		
con actividad docente			10. Cursos curriculares	20	
7. traducción de libros	30		impartidos por convenio		
8.traducción de capitulos	10		o intercambio académico		
9. Cursos impartidos de	14		11.Otros estudios:		
actualización disciplinaria			diplomado 100 hrs mínimo		
o formación docente			cursos de actualización		
10. Cursos curriculares	20		12. Lenguas		
impartidos por convenio			12.1 domino de lengua		
o intercambio académico			12.2 formación docente en		
11.Otros estudios: diplomado	15		enseñanza de lenguas		
100 hrs mínimo			13. Reconocimientos		
12. Lenguas			académicos		
12.1 domino de lengua	10		13.1 institucionales	10	
12.2 formación docente en			13.3 nacionales (Promep, SNI)	40	
enseñanza de lenguas			13.4 Internacionales		
13. Reconocimientos			555		
académicos			54 pts. -		
13.1 institucionales	10				
13.2 certificación profesional	10				
por parte del colegio o asoc.					
correspondiente					
13.3 nacionales (Promep, SNI)	40				

13.4 Internacionales							
	609						
9.1.2 Generación y Aplicación del Conocimiento				9.1.2 Generación y Aplicación del Conocimiento			
1. Participación como ponente en congresos u otros encuentros académico-científicos.	20	ponente		1. Participación como ponente en congresos u otros encuentros académico-científicos.	20		
2. Publicación de artículos en revistas impresas y virtuales	20	arbitrada		2. Publicación de artículos en revistas impresas y virtuales	20	arbitrada	
3. Publicaciones de artículos en revistas indizadas	40			3. Publicaciones de artículos en revistas indizadas	30		
4. Publicación de capítulos en libros especializados	20			4. Publicación de capítulos en libros especializados	20	30 internacional	
5. Publicación de libros en editoriales o electrónicos + compilac.	75			5. Publicación de libros en editoriales.	60	nacional	
6. Publicación de memorias de eventos académicos (impresas, virtuales o electrónicas).	5	arbitrada		Publicación de libros en medios electrónicos	50		
7. Patentes	60			6. Publicación de memorias de eventos académicos (impresas, virtuales o electrónicas).	20		
8. Seminarios o talleres impartidos en encuentros de investigación o aplicación del conocimiento	15	nacional		7. Patentes	15	arbitrada	
9. Dictamen o evaluación.	10	nacional		8. Seminarios o talleres impartidos en encuentros de investigación o aplicación del conocimiento.	60		
10. Trabajos de investigación registrados como colaborador	10	registro uaem		9. Dictamen o evaluación.	10	nacional	
11. Presentación de proyectos u obras artísticas en espacios ex profeso.	25	individual		10. Trabajos de investigación registrados			
12. Producción de dramaturgias literaria, escénica, actoral, plástica, musical y coreográfica en una totalidad				Registro Uaem	15	colaborador	
13. Presentación de piezas, colecciones, acciones, objetos, videos, performances o ambientaciones en espacios alternativos o específicos.	25	individual		CONACYT Y OTRAS FUENTES	20	colaborador	
14. Ilustración de artículos o capítulos en publicaciones o emisiones de sedes estatales nacionales o internacionales.	90			11. Presentación de proyectos u obras artísticas en espacios ex profeso.	25	individual	
15. Vinculación con el entorno social.	40			12. Producción de dramaturgias literaria, escénica, actoral, plástica, musical y coreográfica en una totalidad			
	455			13. Presentación de piezas, colecciones, acciones, objetos, videos, performances o ambientaciones en espacios alternativos o específicos.	25	individual	
				14. Ilustración de artículos o capítulos en publicaciones o emisiones de sedes estatales nacionales o internacionales.	90		

				15. Vinculación con el entorno social	40		
					535		80 pts. +
9.1.3. Tutoría académica.				9.1.3. Tutoría académica.			
1. Participación como tutor en el programa Institucional de Tutoría Académica (Prolnsta).*	30			1. Participación como tutor en el programa Institucional de Tutoría Académica (Prolnsta).*	20		
2. Participación en actividades de tutoría individual.*	30			2. Participación en actividades de tutoría individual.*	20		
3. actividades de tutoría grupal.*	30			3. actividades de tutoría grupal.*	20		
4. Participación en actividades remediales del proceso enseñanzaaprendizaje.*	30			4. Participación en actividades remediales del proceso enseñanzaaprendizaje.*	20		
5. Preparación de alumnos para olimpiadas, competencias académicas, foros o exámenes generales.	10			5. Preparación de alumnos para olimpiadas, competencias académicas, foros o exámenes generales.	10		
6. Asesoría académica a estudiantes.	10			6. Asesoría académica en servicio social proyectos productivos y prácticas profesionales	25		
7. Asesoría a estudiantes en servicio social, proyectos productivos y prácticas profesionales.	15			7. Asesoría a estudiantes en programas de investigación científica	5	por alumno	
8. Asesor o director académico de trabajo de titulación u obtención de grado.	25	licenciatura		8. Incorporación de estudiantes en proyectos de investigación	15		
9. Revisor de protocolo o de trabajo de titulación, fuera de programas curriculares.	5	licenciatura		9. Asesor o tutor académico de trabajo de titulación u obtención de grado.	25	licenciatura	
				10. Revisor de protocolo o de trabajo de titulación, fuera de programas curriculares.	5	licenciatura	
	185				165		20 pts. -
9.1.4. Gestión académica y participación en cuerpos colegiados				9.1.4. Gestión académica y participación en cuerpos colegiados			
1. Participación en el diagnóstico, fundamentación, diseño e integración del currículum.				1. Participación en el diagnóstico, fundamentación, diseño e integración del currículum.			
1.1. Participación en evaluación y diagnóstico curricular.	30			1.1. Participación en evaluación y diagnóstico curricular.	30		
1.2. Participación en la fundamentación curricular	30			1.2. Participación en la fundamentación curricular	30		
1.3. Diseño e integración curricular.	40			1.3. Diseño e integración curricular.	40		
2. Participación en la instrumentación y evaluación permanente de planes de estudio.	10	colaborador		2. Participación en la instrumentación y evaluación permanente de planes de estudio.	10	colaborador	
3. Elaboración de programas	10	colaborador		3. Elaboración de programas	10	colaborador	

académicos institucionales				académicos institucionales			
4. Elaboración de programas de asignatura o unidades de aprendizaje	17	creación		4. Elaboración de programas de asignatura o unidades de aprendizaje	17	creación	
5. Elaboración de exámenes departamentales	5			5. Elaboración de exámenes departamentales	5		
6. Participación en comisiones académicas de propósitos específicos desprendidos de los propios órganos colegiados	10			6. Participación en comisiones académicas de propósitos específicos desprendidos de los propios órganos colegiados	10		
7- Participación en la producción de publicaciones	60	responsable		7- Participación en la producción de publicaciones	80	responsable	
8.- Organización de encuentros académicos	7	estatal		8. Participación en comisiones institucionales e interinstitucionales en órganos colegiados	50		
9.- Representante profesor(a) ante órganos de gobierno o académicos	15	titular c.acad		9.- Organización de encuentros académicos	7	estatal	
10.- Vinculación.*	15	responsable		10.- Representante profesor(a) ante órganos de gobierno o académicos	15	titular c. acad.	
11.- Extensión.*	15	responsable					
12.- Difusión.*	10	colaborador					
	274			11.- Vinculación.*	15	responsable	
				12.- Extensión.*	15	responsable	
				13.- Difusión.*	10	colaborador	
				14. Participación en cuerpos académ.	25	en formación	
					369		95 pts.+
9.2. DEDICACIÓN A LA DOCENCIA	200	10 hrs o +		9.2. DEDICACIÓN A LA DOCENCIA	200	10 hrs o +	
9.3. PERMANENCIA EN LAS ACTIVIDADES DE DOCENCIA	150	10 AÑOS		9.3. PERMANENCIA EN LAS ACTIVIDADES DE DOCENCIA	150	10 AÑOS	
1873 puntos en total				1974 puntos en total			101 pts. de diferencia
Proepa: Calidad:				Proed: Calidad			
	609				555		101 pts. de diferencia
	455				535		
	185				165		
	274				369		
	1523				1624		

Organigrama



*Ver organigrama anexo.

Anexo III. Tabulador de salarios

The image part with relationship ID 5527 was not found in the file.

Fuente: www.UAEM.transparencia.mx

Anexo IV. Cédula de entrevista

Proyecto
Los programas de estímulo al desempeño docente
en la DES-UAEM Valle de México

NOTA: Favor de no realizar ninguna anotación a la derecha de la línea vertical oscura

CUESTIONARIO

Cuestionario Número: _____ 0.1 _____
Centro Universitario: 0.2 _____
Ecatepec ()
Valle de México ()
Valle de Teotihuacan ()
Zumpango ()
Categoría: _____ 0.3 _____

I. Datos Generales

(1) Sexo 1. Masculino () 2. Femenino () 1.0 _____

(2) Lugar de nacimiento:

1. País _____ 2. Entidad _____ 2.1 _____
2.2 _____

(3) Año de nacimiento: _____ 3.0 _____

(4) Estado civil: 4.1 _____

1. soltero () 2. casado () 3. divorciado ()
4. unión libre () 5. viudo ()

II. Formación académica

(5) Señale usted su nivel máximo de estudios aunque no estén concluidos. 5.1 _____

(1) Licenciatura ()
(2) Estudios parciales de especialización ()
(3) Especialización ()
(4) Estudios parciales de maestría ()
(5) Maestría (falta tesis) ()
(6) Grado de Maestría ()
(7) Estudios parciales de doctorado ()
(8) Doctorado (falta tesis) ()
(9) Grado de Doctor ()

(6) Si actualmente está realizando estudios, señale usted:

	Área de conocimiento	Institución	año de inicio
(1) Licenciatura	_____	_____	_____
(2) Especialidad	_____	_____	_____
(3) Maestría	_____	_____	_____
(4) Doctorado	_____	_____	_____

6.1 ____
6.2 ____
6.3 ____

(7)Cuál es el grado de contribución de sus estudios a su labor como docente.

A=Nada B= Poco C= Medianamente D= Totalmente

(1) Licenciatura	_____
(2) Especialidad	_____
(3) Maestría	_____
(4) Doctorado	_____

7.1 ____
7.2 ____
7.3 ____
7.4 ____

III. Experiencia laboral fuera del nivel superior público

(8) Desempeña usted alguna actividad laboral fuera del nivel superior público?

(1) NO () (2) SI ()

8.0 ____

(9) Indique todas las que aplican en su caso:

	Área	De - A (años)
(1) Negocio propio	_____	_____
(2) Empleado en empresas particulares	_____	_____
(3) Servidor público	_____	_____
(4) Profesor de nivel básico o medio en escuelas particulares	_____	_____
(5) Profesor de nivel básico o medio en escuelas públicas	_____	_____
(6) Profesor en nivel superior en escuelas particulares	_____	_____
(7) Otras (especifique)	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____

9.1 ____
9.1.1 ____
9.2 ____
9.2.1 ____
9.3 ____
9.3.1 ____
9.4 ____
9.4.1 ____
9.5 ____
9.5.1 ____
9.6 ____
9.6.1 ____
9.7 ____

IV. Experiencia docente en el nivel superior público

(10) Sin contar a la UAEM, trabaja usted en otra(s) institución (es) de educación superior pública? 1. SI () 2. NO () 10. ____

(11) En qué año ingresó a la UAEM? _____ 11. ____

(12) Cuántos años tiene usted laborando para UAEM de manera ininterrumpida? 12. ____

- 1. Menos de un año ()
- 2. De 1 a tres años ()
- 3. De tres a cinco años ()
- 4. De cinco a ocho años ()
- 5. De ocho a once años ()
- 6.- Más de once años ()

(13) Dentro del sistema UAEM, labora usted en más de un organismo académico (escuela, facultad, centro universitario)? 13. ____

- (1) SI ()
- (2) NO ()

(14) Señale todos los requisitos que cubrió para ingresar a esta Institución: 14. ____

- (1) Experiencia docente ()
- (2) Entrevista (s) con el subdirector académico ()
- (3) Clase modelo ()
- (4) Crítica a programa (s) de estudio ()
- (5) Acreditar formación académica ()
- (6) Otra (s) ()

Especifique: _____

(15) Señale la categoría actual que usted ocupa en la institución: 15. ____

- 1. Profesor de asignatura "A"() "B"()
- 2. Profesor de tiempo completo "A"() "B"() "C"() "D"() "E"() "F"()
- 3. Técnico académico "A"() "B"() "C"() "D"() "E"() "F"()

(16) En caso de ser profesor de asignatura, cuál es el promedio de horas al semestre que labora en esta institución? 16. ____

- 1. 4 – 8 ()
- 2. 8 – 12 ()
- 3. 12 – 16 ()
- 4. 16 – 20 ()
- 5. Más de 20 horas ()

- (17) Señale la (s) actividad (es) que realiza en la categoría actual que ocupa en la UEAM: 17. ____
- | | | |
|--|-----|-------|
| (1) Docencia (horas-clase) | () | _____ |
| (2) elaboración de material didáctico | () | _____ |
| (3) conferencias | () | _____ |
| (4) traducciones | () | |
| (5) elaboración de programas de estudio | () | |
| (6) cursos de actualización disciplinaria y/o formación pedagógica | () | |
| (7) diplomados | () | |
| (8) publicaciones | () | |
| (9) genera trabajos de investigación registrados | () | |
| (10) participa como tutor en el PROINSTA | () | |
| (11) dirige trabajos de titulación | () | |
| (12) funge como revisor en trabajos de titulación | () | |
| (13) Participa en encuentros académicos como organizador o colaborador | () | |
| (14) Participa en actividades de vinculación, extensión o difusión | () | |
| (15) Otras _____ Especifique: _____ | | |

V. Participación en Programas de estímulo

(18) El programa de estímulos al desempeño docente opera en la UAEM desde 1992, en cuantos concursos ha participado hasta la fecha? 18. ____

(19) En cuantos de ellos ha sido beneficiado? 19. ____

(20) Señale usted las actividades que desempeña con la intención expresa de lograr el puntaje para obtener el estímulo en el PROED y/o PROEPA: 20. ____

- | | | |
|--|-----|-------|
| (1) elaboración de material didáctico | () | _____ |
| (2) conferencias | () | _____ |
| (3) traducciones | () | _____ |
| (4) elaboración de programas de estudio | () | |
| (5) cursos de actualización disciplinaria y/o formación pedagógica | () | |
| (6) diplomados | () | |
| (7) publicaciones | () | |
| (8) genera trabajos de investigación registrados | () | |
| (9) participa como tutor en el PROINSTA | () | |
| (10) dirige trabajos de titulación | () | |
| (11) funge como revisor en trabajos de titulación | () | |
| (12) Participa en encuentros académicos como organizador o colaborador | | |
| (13) Participa en actividades de vinculación, extensión o difusión | | |
| (14) Otras _____ Especifique: _____ | | |

(21) Ha participado al menos una vez en las comisiones mixtas de evaluación del PROED y/o PROEPA? (1) SI () (2) NO () 21. ____

(22) Cuenta con Perfil PROMEP? (1) SI () (2) NO () 22. ____

(23) Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (SNI)? 23. ____
 (1) SI () (2) NO () En caso afirmativo, indique el nivel: _____ 23.1 ____

(24) El estímulo que usted obtiene en el PROED y/o PROEPA representan, respecto al salario que usted percibe en UAEM, el siguiente porcentaje de sus ingresos mensuales: 24. ____

- (1) Menos del 25% ()
- (2) del 25 al 50% ()
- (3) del 51 al 75% ()
- (4) más del 75% ()

VI. Percepciones
 Las siguientes preguntas buscan conocer su opinión sobre los programas de estímulo al desempeño

(25) Desde su punto de vista el PROED y/o PROEPA son: 25.1 ____
25.2 ____

En relación con

	La forma en que evalúan su trabajo	La periodicidad en que operan	Los montos económicos que otorgan	
1. muy buenos	()	()	()	25.3 ____
2. buenos	()	()	()	
3. regulares	()	()	()	
4. malos	()	()	()	
5. muy malos	()	()	()	

(26) La correspondencia entre los requerimientos para obtener el estímulo y los montos económicos que los programas otorgan, desde su perspectiva es: 26. ____

- (1) Adecuada () (2) Inadecuada ()

(27) Estima usted que el PROED y/o PROEPA:(marque todas las opciones que reflejen su opinión) 27. ____

- (1) Han ayudado a realizar su carrera académica ()
- (2) Han motivado su obtención de grados académicos ()
- (3) Han impulsado su participación en puestos de jefatura o directivos ()
- (4) Han motivado en usted mayor productividad académica ()
- (5) Han afectado negativamente su tiempo de preparación de clase ()
- (6) Han contribuido a su permanencia dentro de la institución ()
- (7) Han sido claves en la interiorización de nuevos hábitos y patrones culturales en el desempeño de su trabajo académico ()

(28) Considera que los programas de estímulo al desempeño docente han contribuido a incrementar la calidad de la educación que las instituciones de educación superior ofrecen? 28. ____

- (1) SI (2) NO

(29) Finalmente, nos interesa saber el conocimiento que tiene del Reglamento que rige el funcionamiento del Programa de estímulos al desempeño docente, en el que usted participa:

- (1) De 0 al 25% ()
- (2) De 25 al 50% ()
- (3) De 50 al 75% ()
- (4) De 75 al 100% ()

