

Evaluación individual y carrera académica. Impactos subjetivos.

Arturo Tapia Quiroz
Gonzalo Varela Petito

Desde fines de la década de 1980 aproximadamente, la profesionalización académica en instituciones de educación superior pública en México se desarrolla mediante programas cuyo cumplimiento se evalúa a nivel individual aplicando mecanismos asociados con la asignación de ingresos monetarios complementarios del salario. En la primera parte de este artículo se hace una revisión de la evolución de dicha política surgida en de decisiones de gobierno. Posteriormente se exponen opiniones críticas respecto del diseño y realización de la evaluación individualizada, basadas en entrevistas con académicos de la Universidad Autónoma Metropolitana (Unidad Xochimilco) que fuera la primera en ponerla en práctica. El contraste muestra las ambigüedades y limitaciones en la puesta en práctica de tal política. En conclusión, el estímulo asociado al ingreso habría orillado a los académicos a dar mayor importancia a las actividades mejor remuneradas, por encima de otras consideraciones de valor.

Palabras clave: educación superior, evaluación individual, carrera académica, impactos de programas.

ABSTRACT

Departing from the end of the 1980s, the academic profession in Mexican public higher education institutions is developed by means of program evaluation and funding associated to performance and achievement. This trend is here explained as stemming from the official educational policy. Besides we include critical opinions from academics about some problems of the design and implementation of that policy, out of the experience of the Universidad Autónoma Metropolitana, the first of the Mexican higher education institutions in implementing the academic evaluation of individuals.

Key words: higher education, academics evaluation, academic career, programm impact.

INTRODUCCIÓN

La carrera académica consiste en un “conjunto de normas, procedimientos y mecanismos institucionales establecidos para propiciar el cumplimiento de las funciones sustantivas de la universidad, mediante la regulación del trabajo académico en general y de las trayectorias específicas a que da lugar en los diversos espacios organizativos y disciplinarios en que se desarrolla” (Gil, 2005:10). Actualmente en las instituciones de educación superior (IES) de México se desarrolla en relación con programas de evaluación que siguiendo orientaciones de política educativa inducen pautas de conducta que buscan dar sentido a la idea de desarrollo profesional por medio de mecanismos de ascenso y reconocimiento. De tal modo se conectan perfiles ideales con sistemas de puntaje de acuerdo con productividad del trabajo, que se utilizan para establecer retribuciones diferenciales adicionales al salario básico. Ello requiere de parámetros para medir resultados en el desempeño de las actividades sustantivas (fundamentalmente investigación, docencia y difusión) de los académicos individualmente considerados. Pero su efecto en el ámbito universitario no se limita a la deshomologación salarial o al establecimiento generalizado de un sistema de recompensas medidas por productividad. Dado que se involucran sujetos sociales, se busca determinar cambios más profundos en la autopercepción profesional, que ponen en evidencia tendencias de la programación: la orientación conductista y el objetivo de interiorizar valores. Lo autopercepción implicaría una pauta del comportamiento dada la asociación entre estímulo y respuesta mediante la cual los criterios de evaluación condicionan el desempeño, a partir de la promesa de una mejor retribución económica. En cuanto a la interiorización de valores, se desprendería de los efectos que en la conducta académica producirían los programas trasladados a rutina de trabajo. Estos valores serían más que simples prescripciones, orientaciones de conducta que funcionarían como ejes de referencia para juzgar el desempeño laboral. Sin embargo, como se verá más adelante, si bien se producen cambios inducidos por tal política, acorde con la autopercepción de los entrevistados éstos no son necesariamente los buscados, de acuerdo a lo que se acaba de exponer.

Este trabajo se desarrolla conforme a la siguiente estructura. En sus primeros tres apartados se analizan los antecedentes inmediatos de la política de evaluación individual académica en México, así como el factor económico y financiero que la impulsó y algunos de los principales programas en que se concretó. Posteriormente se expone metodológicamente la selección de un caso de estudio (la evaluación individual en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco) y la técnica de recopilación de información por medio de entrevistas. Sigue el apartado más largo y a nuestro juicio importante, en que se sistematizan las opiniones recabadas por medio

de cuatro categorías analíticas con una lógica interdependiente. En la conclusión se hace una síntesis de la visión crítica obtenida acerca de los impactos de la evaluación individual de académicos y se extienden recomendaciones con base en propuestas de los mismos entrevistados.

ANTECEDENTES

Hasta principio de la década de 1960 el trabajo académico lo realizaban en especial profesores de asignatura, que acudían por determinadas horas a la universidad a ejercer docencia y en menor grado investigación y difusión.¹ La vinculación de este tipo de profesor era temporal, no tenía su principal actividad en la universidad y tampoco obtenía de ella su mayor fuente de ingresos. En contraste, el grupo académico de tiempo completo abarcaba un circunscrito número de cuadros renovados periódicamente, sostenidos por motivación vocacional. En consecuencia, el trabajo era poco vigilado de un modo institucionalizado.

De 1965 a 1975 aproximadamente –en una década caracterizada por la inestabilidad de las Instituciones de Educación Superior (IES)– se produjo un cambio sustancial en la lógica de manejo de estas instituciones. Particularmente en los años de 1970 se pondrían los cimientos para una nueva redefinición del profesor de educación superior en tanto que Trabajador Académico Universitario (TAU). La aparición del TAU estuvo acompañada de un conjunto de transformaciones como:

- a) la expansión de la planta docente; b) el abandono de las viejas formas corporativas de administración laboral, sustituidas por condiciones de trabajo legalmente reguladas; c) la elaboración de una nueva división técnica del trabajo intelectual, o “la tecno-burocratización de la vida académica”; d) el inicio de los primeros centros de formación planificada y práctica de profesores, y la aparición de los primeros talleres de actualización didáctica o psicopedagógica” (Padilla, 1996:78).

Se abría la perspectiva de que el antiguo catedrático o profesor se transformara progresivamente en un profesional de carrera.

¹ La idea de una vinculación necesaria entre investigación y docencia en la educación superior es relativamente nueva a nivel internacional. Originalmente fue una práctica alemana luego adoptada en Estados Unidos. Antes de la década de 1950, en la universidad de Cambridge, Inglaterra, “fuera del departamento de ciencias naturales apenas había interés por la investigación (...) en el caso del doctorado de letras (...) estaba considerado una rareza germánica” (Hobsbawm, 2003:104).

La llamada “masificación” de la universidad de la década de 1960 también se vio expresada en el crecimiento de la planta docente que entre 1970 y 1980 se incrementó en 246.23% (Aguirre, 1988). Ello coincidió con un conjunto de medidas que integraron el proyecto de modernización educativa durante el sexenio de Luis Echeverría (1970–1976). Al principio las metas concernientes a la planta académica hicieron énfasis en la función docente, y los programas de formación de profesores se formularon en respuesta a un diagnóstico de insuficiencia del profesorado. Pero tal iniciativa estuvo lejos de cubrir satisfactoriamente las expectativas de mejora (Hirsch, 1985).

A partir de fines de la década de 1980 y más aún de la de 1990, la profesionalización entendida como motor y ordenador del trabajo académico se basó en evaluaciones, haciendo aparición los programas de estímulos al desempeño. La evaluación individualizada se convertiría en el eje de las políticas de modernización universitaria en México, consolidando una nueva modalidad de desarrollo institucional: el sistema de pago al mérito (*merit pay*; Díaz, 1995). Ello habilitó el establecimiento de referentes de consolidación y prestigio profesional dentro de ciertas escalas de apreciación, lo que a su vez hizo posible la aplicación expansiva de los mismos criterios en función de perfiles ideales de desempeño.

EL FACTOR ECONÓMICO

La coyuntura que permitiría la adopción de la lógica conductista base de la nueva política se relaciona con el entorno económico y social de la precedente “década perdida” (años de 1980) que causó una reducción del salario de los académicos a más de la mitad de su valor real. Como señala Melgar Adalid (1994:153) uno de los principales fundamentos de la creación de los programas de estímulo fue dar una alternativa a la situación financiera de las IES públicas –especialmente universidades– por medio de la implantación de una cultura meritocrática. Ésta y la necesidad económica se asimilaron con el presumible interés de la política oficial por la deshomologación –interinstitucional e intracategorías laborales– de los salarios universitarios. La homologación salarial vigente en esa época había suscitado críticas por su rigidez, que presuntamente castigaba las iniciativas de cambio favoreciendo en cambio el *statu quo*, al ser “una práctica burocrática, obsoleta y conservadora, que impedía la estimulación de la imaginación, la innovación y la creatividad”. Se suponía que la nueva práctica permitiría aminorar con bajo costo relativo las precarias condiciones salariales, actuando en beneficio de la calidad académica.²

² Calidad es un término que comenzó a ser utilizado con insistencia en el marco de la política de educación superior: “...los diferentes significados que se han dado al concepto de calidad han

La política de contención del gasto social impulsada en la década de 1980 unida a la noción de rendición de cuentas, definiría el sustrato económico del desarrollo planeado de la profesionalización académica. No obstante por esta vía se evitaron sólo en apariencia los altos costos que supondría un aumento general directo a los salarios, porque:

[...] el nuevo sistema de certificación edificado a lo largo de los años noventa implicó el montaje de un exorbitante aparato burocrático y otros costos ocultos hasta ahora no cuantificados (...) la flexibilidad que pregona el modelo se tradujo en los hechos en la construcción de una costosa arquitectura de vigilancia que garantizara la regulación de los modos de existencia de los académicos mexicanos (Ibarra, 2001:380).

ALGUNOS PROGRAMAS³

Con el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (Proides) que serviría de referencia para la elaboración del Programa para la Modernización Educativa (PME)⁴ quedaron sentadas las bases para la supervisión y evaluación del trabajo académico. Por medio de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (Conaeva)⁵ y posteriormente con la creación del Fondo para la Modernización de la Educación Superior (Fomes)⁶ el PME daría lugar a la implantación de la compensación económica como herramienta de desarrollo institucional y de profesionalización académica. Se otorgarían a las IES recursos extraordinarios a partir de propuestas de acción o proyectos específicos, cuyo dictamen realizaría un grupo de expertos, encargados de juzgar con apego a principios de objetividad, imparcialidad y normas técnicas. En la visión de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la evaluación derivada de estos programas sirve además para que las instituciones cuenten con

repercutido en la generación de distintos enfoques. No obstante coinciden en un propósito común: el logro de ciertos niveles o estándares académicos a través de los cuales se logre un desarrollo integral (...), apoyado en procesos de evaluación y en vinculación con el entorno” (Valenzuela, 2007:33).

³ Para más información acerca de las iniciativas de planeación y política tratadas en esta sección, véase Mendoza Rojas (2002).

⁴ Elaborado por la SEP para el período 1989-1994.

⁵ Instancia de apoyo a la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (Conpes; Hernández, 1996:101).

⁶ Elaborado por la SEP y ANUIES en 1990.

información relevante y pertinente a efectos de tomar decisiones (Cordero y Backhoff, 2002; ANUIES, 1991).

A nivel individual, iniciativas como el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) (1984), el Programa de Becas al Desempeño Académico (1990), el Programa de Carrera Docente (1992), el Programa de Mejoramiento del Profesorado (1996) y otros (Rueda y Landesmann, 1996)– se basarían en las ideas de mejora y perfeccionamiento de la práctica académica. También la creación del Sistema Nacional de Formación del Personal Académico (SNFPA), del Programa de Formación del Personal Académico⁷ (ampliado y reformulado posteriormente en el Programa Nacional de Superación del Personal Académico),⁸ y más tardíamente del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) fueron instrumentadas en función de esta política para el nivel superior.

En particular, el Programa Nacional de Superación Académica (Supera) se propuso incrementar la calidad de las instituciones y resolver el problema de la formación por medio de la actualización de los académicos a partir de objetivos concretos. Incluyó entre otras recomendaciones: a) la revaloración y consolidación de la carrera académica, buscando dibujar una perspectiva profesional atractiva, estimulante, prestigiosa y socialmente reconocida; y b) el mejoramiento de las condiciones institucionales de trabajo en la educación superior para garantizar la permanencia, dedicación y desempeño del personal. Tales directivas suponían condiciones de ejecución como: la elaboración de un análisis detallado sobre la situación de la planta académica de las instituciones; un diagnóstico cuidadoso a efectos de recabar información sobre el área de estudios y adscripción del trabajador académico, su nivel de formación, actividades, tiempo de dedicación, edad, nombramientos formales, antigüedad, etcétera. Se pedía fueran proporcionadas las metas concretas de desempeño identificables y evaluables a corto, mediano y largo plazo, tomando en consideración los recursos disponibles y necesarios para alcanzarlas (ANUIES, 1993).

Ello quedaría también plasmado en el Programa de Desarrollo Educativo (1995-2000) confirmado por el Programa Nacional de Educación (2001-2006). El discurso de la rendición de cuentas buscaría el fortalecimiento de las instituciones públicas de educación superior, con la esperanza de “...responder con oportunidad y niveles crecientes de calidad las demandas del desarrollo nacional” (SEP, 2001).

Respecto de la evaluación individual, el SNI fue el primer programa que se estableció en México (en 1984) con criterios de pago al mérito. Representó el inicio

⁷ Aprobado por la Asamblea General de ANUIES, en su XXIV Reunión Ordinaria, de noviembre de 1991.

⁸ Aprobado en la XXV Sesión Ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES, de enero de 1993.

de un progresivo requerimiento de información periódica personalizada de la actividad académica, con el:

[...] objeto (de) promover y fortalecer, a través de la evaluación, la calidad de la investigación científica y tecnológica, y la innovación que se produce en el país. El Sistema contribuye a la formación y consolidación de investigadores con conocimientos científicos y tecnológicos del más alto nivel como un elemento fundamental para incrementar la cultura, productividad, competitividad y el bienestar social” (SNI, 2008, art. 3).

El SNI reconoce a la investigación como actividad central de la carrera académica y ofrece recompensas económicas por la comprobación de resultados sustantivos según patrones predeterminados, entre los que se encuentran: la productividad reciente del investigador, la calidad de sus trabajos, su participación en tareas educativas, la formación de recursos humanos y la realización de investigaciones con valor científico y tecnológico. Se pide a los investigadores contar con “...publicaciones internacionales, en concreto artículos, número de citas registradas de un trabajo, revistas con diversos ‘árbitros internacionales’” (Díaz, 1995:76). Ha dado lugar a nuevas prácticas de evaluación, retribución económica y prestigio. Se advierten dos fenómenos: a) por una parte el SNI sostiene la valorización del conjunto de las tareas académicas sustantivas (investigación, docencia y difusión) exigiendo que todos los postulantes muestren resultados significativos en las tres áreas; b) pero al mismo tiempo da preponderancia a los productos publicados de investigación: libros, artículos y similares (Díaz, 1995).

En otro aspecto, la creación del Sistema Nacional de Formación del Personal Académico, propuesto en el Programa de Desarrollo Educativo (1995–2000) sentó precedente para que naciera el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep; SEP, 1996)⁹ buscando fortalecer el desempeño académico mediante la planeación y evaluación del trabajo, a fin de asegurar la calidad de las tareas de docencia e investigación. Se basó particularmente en el reconocimiento y fortalecimiento de los llamados Cuerpos Académicos (CA) constituidos por un conjunto de profesores-investigadores con una o más líneas de investigación afines y cuyos objetivos y metas se orientan a la generación y aplicación de nuevos conocimientos.¹⁰ En tal

⁹ Actualmente, Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el tipo Superior (Prodep; SEP, 2014); pero en este artículo se mantiene el apelativo Promep, porque era el acrónimo en vigencia cuando se realizó la investigación y así la nombraron los entrevistados.

¹⁰ Los Cuerpos Académicos (CA) se forman con un conjunto de profesores-investigadores que comparten una o más líneas de estudio, cuyos objetivos y metas están destinados a la generación y aplicación de nuevos conocimientos; por el alto grado de especialización que alcanzan en conjunto al

sentido resultaba necesario apoyar la estructura institucional con profesores de tiempo completo de las IES que, habiendo cursado estudios de posgrado, pudieran integrar grupos de trabajo disciplinario o interdisciplinario en el seno de lo que se denominó Dependencias de Educación Superior (DES). La Subsecretaría de Educación Superior (SES) propuso a las instituciones de educación superior públicas, que se dieran a la tarea de conformar el registro de sus respectivas DES, identificando e integrando cuerpos académicos y elaborando proyectos de desarrollo a ser evaluados, aprobados y apoyados financieramente. A efectos de constituir o consolidar nuevos CA, se estimularía a los académicos de carrera de las universidades públicas para que realizaran estudios de posgrado de calidad, por medio del otorgamiento de becas.

Tales acciones cristalizaron en convenios de colaboración, por los cuales la SEP se comprometió a otorgar apoyo a las IES con recursos federales para la ejecución de los planes, proyectos y acciones prioritarias del punto de vista del Promep; por su parte, las universidades contrajeron el compromiso de poner en operación y dar seguimiento a lo establecido en dichos convenios, debiendo presentar informes de resultados al término de los periodos acordados. Esto implicó para las IES la introducción de normas específicas para la carrera docente y la formación de profesores, “con la pretensión paralela de ofrecer una infraestructura tal que convirtiera en atractivas las opciones de gozar de los derechos y beneficios de su permanencia y buen desempeño” (Lope y Magaña, 2000:45).

ENFOQUE EMPÍRICO

Para entender el impacto que han tenido las prácticas descritas, no basta con observar las orientaciones normativas de los programas en cuestión. Resulta también necesario un análisis circunscrito, que parta del estudio de las interpretaciones que elaboran cotidianamente los actores académicos partícipes de este proceso, lo que implica un acercamiento a las experiencias de los docentes e investigadores. Tal es el encuadre que adopta la parte empírica del presente trabajo. La misma se basa en una selección de opiniones fruto de una compulsa entre académicos de la Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco. El caso fue elegido porque la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) reviste particular importancia en la historia de la evaluación de la educación superior en México. Fue la primera en aplicar tempranamente (desde 1989) un sistema de evaluación individual interno del

ejercer la docencia, logran una educación de buena calidad. Los CA sustentan las funciones académicas institucionales y contribuyen a integrar el Sistema de Educación Superior del país (Rubio, 2006).

desempeño académico, basado en mejor pago en función de productividad. Aunque la idea inicial provenía del gobierno, la UAM aplicó un diseño propio de evaluación que, con variantes, sirvió luego de modelo para sistemas parecidos adoptados por otras instituciones de educación superior en el país. Además los académicos de la UAM participan de otros programas de evaluación individual externos, también patrocinados por el gobierno, como el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep).¹¹

Las opiniones incluidas en este artículo se han seleccionado de un conjunto más amplio contenido en la investigación de Tapia Quiroz (2012). A dichos efectos se realizaron 25 entrevistas en profundidad, durante los años 2006-2010. Los nombres de los académicos encuestados se mantienen en reserva, pero se menciona la profesión a la que pertenecen por ser un dato significativo. Las respuestas están numeradas por individuo según la profesión, para identificar la fuente en el trabajo de origen. La información fue recabada mediante entrevistas en profundidad por considerar que sus características técnicas serían las más adecuadas para mirar de cerca las dimensiones del problema, las realidades subyacentes en la cultura profesional académica, el conjunto de representaciones y la subjetividad que poseen y eventualmente comparten los académicos sometidos a evaluación.

Una de las ventajas principales del uso de esta herramienta es su carácter de diálogo, que permite ahondar en aquellos puntos que en la propia conversación surgen como relevantes, facilitando la percepción de diferencias y particularidades. Lo que es útil al considerar las interpretaciones que sobre su cotidianeidad elabora el académico. La entrevista nos proporciona un conjunto de opiniones, ideas, creencias, actitudes y simbolismos que expresan a quien habla. El análisis de percepciones y vivencias relacionadas con el proceso de evaluación, conjuga discursos y prácticas a las que es

¹¹ El Sistema Nacional de Investigadores (SNI) fue el primer programa gubernamental (externo a las universidades) que se estableció en México en 1984 con criterios de pago al mérito. Representó el inicio de un progresivo requerimiento de información periódica personalizada, con el “objeto (de) promover y fortalecer, a través de la evaluación, la calidad de la investigación científica y tecnológica, y la innovación que se produce en el país” (SNI, 2008, art. 34). El SNI reconoce la investigación como actividad central de la carrera académica y ofrece recompensas económicas por la comprobación de resultados según patrones internacionales de productividad reciente del investigador, la calidad de sus trabajos, su participación en tareas educativas, la formación de recursos humanos y la realización de investigaciones con valor científico y tecnológico (Díaz, 1995). Por otro lado el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep) –también externo a las universidades– busca fortalecer el desempeño académico a partir de la planeación y evaluación del trabajo, a fin de asegurar la calidad de las tareas de docencia e investigación. Apoya la formación de grupos llamados Cuerpos Académicos (CA) constituidos por un conjunto de profesores-investigadores de tiempo completo con una o más líneas de investigación afines y cuyo trabajo se orienta a la generación y aplicación de nuevos conocimientos (Rubio, 2006).

necesario aproximarse para entender la nueva cultura profesional académica regida por la evaluación. En consecuencia, no se trata de hacer aquí una descripción objetiva del sistema de evaluación de la UAM (para ello véase Arbesú *et al.*, 2008)¹² sino transmitir vivencias.

A continuación se ofrecen resultados de estas entrevistas y en una sección posterior, conclusiones que se desprenden de las críticas registradas. Se combinan declaraciones textuales de los entrevistados con párrafos de síntesis elaborados por los autores a partir de las mismas. Cabe tener en cuenta a dichos efectos, que los pagos por productividad resultantes del sistema de evaluación de la UAM determinaron en la década de 1990 un aumento sustancial de los ingresos de muchos académicos (lo que ayudó a que el sistema se replicara en otras instituciones) pero también generaron descontentos que a continuación se expresan.

PERCEPCIONES

Las declaraciones se han ordenado de acuerdo con cuatro categorías seleccionadas:

- diseño del programa de evaluación de la UAM: se refiere a los mecanismos internos o externos usados para la evaluación individual de académicos de la institución;
- individualismo laboral: efectos de este tipo de evaluación sobre la coordinación institucional de tareas y el espíritu cooperativo;
- énfasis en indicadores cuantitativos: cuestionamiento de la información recopilada mediante un tabulador que asigna puntajes de desempeño, o mediante otros mecanismos menos estructurados de cuantificación de labores;
- burocratización: fomentada por el aumento de tareas de carácter administrativo-académico obligadas por el sistema de registro de actividades personales a evaluar.

Tratándose de información que proviene de una serie de conversaciones, debe tenerse en cuenta el estilo coloquial que predomina.

Diseño. Un punto reiterado por los entrevistados es la aceptación de que las evaluaciones son necesarias en tanto herramienta, pero que al mismo tiempo encierran un ideal inalcanzable, dado que siempre podrán discutirse sus fundamentos con base en la filosofía o la ontología que las inspira:

¹² Dicho trabajo también contiene un avance de investigación acerca de opiniones de profesores de la UAM-Xochimilco sobre la evaluación individual.

[...] la evaluación es el resultado de los excesos tanto de un lado como del otro (...) creo que esos excesos se traducen en tratar de tener ciertos controles que permitan verificar realmente, de alguna manera, el desempeño de cada profesor. Yo creo que en cualquier actividad se demanda una evaluación, porque si no, cómo vamos a ser nosotros mismos juez y parte, en ese sentido yo creo que es correcta (...) una evaluación, tal vez lo que tendríamos que verificar o hasta cierto punto mejorar, serían los criterios de evaluación y el porqué de esa evaluación, o no relacionarla tanto con el sueldo. Aunque bueno desde luego eso tienen sus pros y sus contras: a mí no me parece justo que un profesor que no trabaja, que no se compromete con sus alumnos, que no tiene investigación, que no tiene proyecto, y que viene nada más a pasar lista y se va, no es justo que deba ganar igual que un profesor, que se esmera, que atiende adecuadamente a los alumnos, que hace investigación, que tienen un proyecto. Que invierte mucho más y por lo tanto no es justo que al final los dos ganen lo mismo (...) pero claro la justicia y la injusticia es tan sutil el límite entre una y otra, que a veces establecer ese lindero es lo complicado. [Las evaluaciones] son una herramienta fundamental, pero al mismo tiempo pueden ser un arma de dos filos (académico de veterinaria 2).

Por esta razón se afirma que en el diseño de las actuales políticas no existen criterios que permitan conocer verdaderamente la trascendencia de la práctica profesional, porque la mayoría de estas evaluaciones se enfocan prioritariamente en las tareas individuales y no su contexto. Se toma en cuenta “lo que el académico escribe, lo que piensa, lo que publica, lo que da de conferencias [pero] una universidad no puede quedar construida a partir de acciones puramente individuales” (académico de veterinaria 1). Serían preferibles “evaluaciones que consideren los trabajos de área, los trabajos de equipo, la reflexión que debe hacerse de manera colectiva” (académico de biología 2).

Otra apreciación es que la evaluación tal como se comprende y practica en la actualidad se estableció con el objetivo deliberado de fragmentar el trabajo académico y de atomizar a la comunidad, que ha tenido que reestructurarse a partir de la oferta de pagos suplementarios con base en una lógica de puntos. Pero el optimismo de los números aun cuando arroje resultados aparentemente positivos, no siempre refleja los hechos. El supuesto de que se debe publicar porque las publicaciones equivalen a puntos y éstos a dinero, constituiría una práctica en detrimento de la calidad, puesto que favorece mecanismos para “sobrevivir”: “Los trabajadores al son que nos toquen bailamos; y si esas son las reglas del juego, pues se tiene que entrarle a esas reglas que se ponen” (académico de biología 5).

Se supone que el diseño debería encaminarse hacia la verificación del impacto real del trabajo en docencia e investigación, pero la objetividad y alcances de las evaluaciones que se aplican serían opacos:

[...] la evaluación no sólo debe servir para pago adicional, sino como una guía para evaluar efectivamente el impacto social de la función académica [es decir] si el saber que se genera explica y trasforma la realidad, si este saber se trasmite adecuadamente, si se logra sembrar la semilla de la transformación de la conciencia y la responsabilidad social (...) ésta es en realidad la función sustantiva de un académico, la condición necesaria para que el estudiante pueda desempeñarse allá fuera en su vida profesional. Ésta es la razón de ser de la universidad, ésta es la posibilidad de cambio, el futuro con el que puede colaborar la actividad académica (académico de enfermería 3).

Teóricamente no me parece que sea incorrecto que se evalué el trabajo, pero no hay criterios, no existen criterios que puedan medir las virtudes intelectuales, entonces son mecanismos de evaluación engañosos, imperfectos y son mecanismos de poder, y entonces opino, que [se ubican] en la lógica del poder, que reproducen las dinámicas de poder de las sociedades contemporáneas, de las sociedades modernas, y entonces eso lejos de ennoblecer a los seres humanos y especialmente a los profesores investigadores, de que se sientan dignos de desempeñar una labor colectiva, una labor social importante, en realidad deterioran esa autovaloración de los sujetos y nos ponen en el plan de autómatas, como máquinas, bueno como perros de Pavlov, como [dice] Skinner: a mayor productividad mayor estímulo, mayor dinero. Y todos estamos sometidos a un estrés impresionante, te sientes evaluado como persona cada vez que te van a evaluar la producción académica y esa producción académica finalmente en el fondo sabes que te la puedes conseguir de diversos modos, no necesariamente honestos (...) y ese es el problema (académico de sociología 3).

También haría falta mayor especialización de las comisiones evaluadoras,

[...] para que realmente sirva como indicador de aquello que [al académico evaluado] le hace falta saber, de la originalidad y trascendencia de aquello que ha pensado, para que se puedan generar las pauta de aquello que se necesita mejorar, las evaluaciones tendrían que ser diseñadas para cada caso, cada disciplina e institución (académico de sociología 2).

En términos de la diferenciación de criterios (...) entre instituciones o modelos educativos, se podrían formar comisiones, de gente comprometida con su universidad, que conozca el ambiente particular de cada institución, para que dichas diferencias puedan ser tomadas en cuenta para la elaboración de los criterios (...) creación de comisiones especiales en las distintas áreas de las distintas disciplinas, para que dichas comisión elaboren criterios de evaluación por campos de trabajo. Por ejemplo en el caso de la carrera de biología no es lo mismo hacer un bioensayo que hacer un trabajo de investigación de largo plazo en una comunidad que puede llevar un año o dos de seguimiento, y sin embargo, en cuanto a evaluación [con el sistema actual] se les asigna el mismo

puntaje. (...) estas comisiones [deberían estar] integradas por un grupo de expertos en cada área, con la finalidad de catalogar, y observar el esfuerzo que hay detrás de cada trabajo, para asignar puntajes más justos (académico de biología 5).

Individualismo. De lo anterior se desprende el argumento muy repetido de que las evaluaciones serían más útiles y eficientes si motivaran el trabajo en común: “partiendo de algún otro principio, no de un principio individual, partiendo del principio del trabajo colectivo, de lo que podría llamarse la comunidad universitaria, partiendo de otro punto de vista distinto de los que ahora se están haciendo, es evidente que hay que evaluar, yo estoy cierto que hay que evaluar (...) pero no con los criterios actuales”. Se lamenta que la lógica de la profesionalización, tal como se promueve actualmente, lejos de valorar y estimular el desarrollo de valores y rasgos tradicionales de la identidad académica –haciendo énfasis en su carácter social– no premie el esfuerzo común y en cambio deteriore la autoestima de los sujetos, presos de un círculo vicioso: “a mayor productividad, mayor estímulo, más dinero, aunque todos se sienten sometidos [por] esta realidad.” En consecuencia:

Yo creo que la competencia es un criterio que impera en el mercado, no puede operar en la universidad, la competencia es la lógica propia del intercambio de mercancías, y la universidad no puede por su propia esencia (...) por definición de la universidad no puedes meterla en esa lógica de la competencia, creo que es más fructífera la interlocución, la discusión, la creación de espacios compartidos, donde discutir, donde presentar avances, pero no en un rollo de competencia, y eso es lo que está generando este programa (académico de sociología 2).

No me parece un buen criterio, la remuneración por productividad, justamente por ahí va la parte del problema de la evaluación, está sustentada en una concepción muy individualista, entonces me parece un muy mal aliciente, atenta contra el espíritu de lo que es una universidad (académico de enfermería 3).

Entre los correctivos también se propone impulsar la relación con otras comunidades universitarias fuera de la Universidad Autónoma Metropolitana:¹³

[...] sería bueno que la formación permanente y la actualización académica, así como la producción y generación de investigación por parte del académico, fuese valorada en relación con la opinión y juicio de otros especialistas de otras universidades que estén

¹³ Actualmente las evaluaciones individuales de la productividad académica en la UAM se hacen por medio de comisiones internas, en las que no participan académicos de otras instituciones.

en el mismo nivel, que se interesen por los mismos temas, para que se pueda ver cómo se anda y sea un ejercicio útil para saber en dónde se encuentra cada académico y hasta dónde lo ha llevado el esfuerzo de su preparación (académico de biología 2).

Otra sugerencia similar es: [...] que gente y especialistas de otras universidades o instituciones de distintos países participen en la construcción de mesas de discusión, que generen el cuestionamiento y la crítica [y] la intención de mejoramiento y perfeccionamiento [de tal modo] que se compare a los académicos entre sí y con otros profesores de otras universidades que se supone están en el mismo nivel, para (...) poder establecer un parámetro real que conduzca las acciones de la profesionalización, y se [produzca una práctica de] socialización de las experiencias, de comunicación de los éxitos, de un intercambio de saberes, de estrategias, de rutas viables (académico de biología 4).

En suma, la evaluación debería ser sensible al proceso de socialización del conocimiento, con la finalidad de propiciar la discusión de las ideas en el interior de las universidades, lo que de acuerdo con las percepciones de los declarantes estaría actualmente obstaculizado por el clima de individualismo y competencia fomentado por el sistema vigente. Los entrevistados creen necesaria una evaluación que no dé prioridad al producto numerado, individualizado y monetizado del trabajo académico, en perjuicio de la creatividad emanada de los procesos de socialización de las ideas; que premiara la dedicación real; que valorase el desempeño no por cantidades, sino por la amplitud y profundidad de contenidos y alcances.

Énfasis cuantitativo. Lo anterior lleva a cuestionar que la evaluación no supere el horizonte cuantitativo, lo que la volvería ineficiente para observar la calidad e impactos del trabajo académico y para ponderar la reflexión:

Para evaluar en términos de productos (...) del trabajo [sería necesario] que se vea que tu trabajo se objetiva en algo, no nada más das clases, hay que producir, hay que demostrar que la investigación adquiere forma; pero sí creo que los criterios deberían ser más cualitativos y menos cuantitativos, es decir no cuantos kilos publicas, sino qué publicas, porque además creo que toda esta lógica está yendo en contra de la investigación de largo plazo, no todo son encuestas, no todo son estadísticas [...] sobre todo [hay que priorizar también] la investigación teórica que tiene que ver con reflexión y con maduración de ideas, entonces yo creo que habría que valorar más la calidad no tanto la cantidad (académico de sociología 4).

Los comentarios sobre el enfoque cuantitativo de la evaluación tienden a observar que “es más fácil medir cuántas tesis se asesoran, se arbitran, cuántos artículos se

publican, cuántos cursos se dan, pero es más difícil evaluar la calidad. No es lo mismo contar cosas que son cifras que construir indicadores que reflejen realidades y esto aún no se ha considerado.” El reclamo se refiere al descuido de la verdadera calidad del trabajo, que aunque sutil para la mirada que evalúa, surge como producto del compromiso o disposición ética propios de la vocación académica. Es decir, de la actividad sustantiva materializada en clases, de la preocupación por la formación de los alumnos y por el desarrollo de investigaciones originales y propositivas. Lo que se sostiene en el esfuerzo no contemplado en las evaluaciones, pero que hace la diferencia entre una actividad de calidad y otra dominada por la “puntitis”. En consecuencia existe el riesgo ya sea de una sobrevaloración o de una subvaloración de las actividades efectuadas. La posibilidad de que se produzca una injusticia o se premie la simulación de un trabajo pobre o inexistente es un riesgo que surge desde que se descuida la perspectiva cualitativa.

Otra idea es que los criterios actuales de evaluación no contemplan el hecho de que ocasionalmente el ritmo del trabajo académico no es regular, dado el carácter “humano” y sui generis de la producción derivada de las actividades de investigación y docencia. Visto que en el quehacer académico existen altibajos propios del proceso creativo, resulta difícil entender cómo es que podrían obviarse las particularidades de la labor sobre las que se pretende emitir un juicio. Sería necesario que las evaluaciones fueran diseñadas partiendo de una perspectiva desde la cual fuera posible percibir no sólo productos inmediatos y recientes, sino acumulados: “en la siembra, no siempre se tiene la oportunidad de cosechar igual, y [ello no quiere decir que] no se esté sembrando” (académico de biología 2). Los programas de estímulos monetarios por productividad, no centrarían realmente la atención en la continuidad de los productos en relación con el trabajo realizado en años anteriores a los periodos evaluados, y por tanto los resultados y alcances intermedios del proceso escaparían a la observación, no habiendo indicadores para captarlos. Un académico que no sea capaz de producir lo prometido o esperado en un plazo determinado, perderá el pago anhelado, lo que repercutirá no sólo en su bolsillo sino también en el ánimo para dar continuidad a sus inquietudes y proyectos. En términos propositivos, se demandan enfoques que prevean que los parámetros usados reflejen la realidad de los procesos que pretenden evaluar y permitan el reconocimiento de la trascendencia y requerimientos de la actividad académica.

Burocratización. Aunada a lo anterior aparece lo que los entrevistados llaman “burocratización”, entendida como carga laboral adicional debida al llenado de formularios y a los trámites administrativos que son parte del proceso para lograr el pago adicional por productividad. Las quejas recaen no sólo sobre los requisitos

administrativos para cobro de ingresos personales, sino también para financiamiento de investigaciones de campo, viáticos y traslados por motivo de trabajo y anexos. Cualquier asunto se volvería un procedimiento que significa tiempo y desgaste emocional, acarreando más desatención a lo verdaderamente importante. Se opina que debería haber personal especializado, que apoyara a los académicos y les ahorrara la inversión en este tipo de obligaciones.

Yo creo que los mecanismos de evaluación nacen y surgen como una necesidad de dar seguimiento a las actividades y ver si van bien o hay que modificarlas, sin embargo sí creo que pecamos, que de repente nos excedemos en procedimientos de evaluación (...) nos toca entregar muchísimos informes, y nos toca ser evaluados externamente, incluso estamos en puerta en esta semana, nos vienen a evaluar a la carrera de biología¹⁴ (...) a los profesores y alumnos para ver si tenemos un nivel competitivo a nivel nacional y con respecto a otros países. Entonces estamos en proceso de acreditación, [además] internamente aquí en la UAM nos piden que (...) pertenezcamos al Promep,¹⁵ que es cumplir una serie de requisito [de evaluación] también (...) tenemos que entregar informes anuales, informes trimestrales, y además para poder acceder a pago [por productividad] tenemos que entregar otro documento (...) que nos califican y ahí nos dan un sobresueldo. Entonces me parece que sería muy bueno, que todos [estos trámites] se conjuntaran en una instancia, y que de ahí tomaran la información las distintas [comisiones externas o internas] para hacer las evaluaciones respectivas pero no, tenemos que entregar un informe aquí, otro allá, otro más para acá, etcétera (académico de biología 1).

Los excesos de la llamada “tramititis” harían de la carrera académica una “ruta de puntos”, donde abundan los informes y procedimientos repetitivos y engorrosos. Esta carrera de “resistencia” incluye como se ha visto informes anuales, trimestrales, para acreditación de “perfil” y para acceder a ingresos adicionales. Y además se exige la presentación de un plan de trabajo anual a cada profesor.

A la vista de estos reclamos –comunes por lo demás en otras instituciones¹⁶– el proceso de las evaluaciones culmina en la percepción de los entrevistados en la emergencia de un “burócrata” intelectual atento al papeleo con miras a asegurar un

¹⁴ Se refiere a un proceso externo de evaluación de la calidad de la licenciatura de biología en conjunto, distinto –y adicional– al proceso interno de evaluación individual de cada académico.

¹⁵ Sobre el Promep véase la nota 9, *supra*.

¹⁶ “...al ritmo que se emiten los reportes sobre el incremento en la ‘productividad’ del profesorado universitario mexicano, también fluyen los testimoniales, formales y no formales, sobre efectos disgregativos en la comunidad académica que interpelan a los programas de estímulo económico” (Lastra, 2012).

puntaje remunerativo. Actividad poco creativa que fomentaría un tipo de identidad que rompería con lo genuino de una comunidad académica: su ser pensante, reflexivo y creador.

En respuesta se pueden producir conductas reactivas:

Mira, yo entré a lo del Promep cuando hicieron la evaluación 2001-2003 y gané. Me dieron un dinero y a la UAM le importa mucho que haya profesores con perfil Promep, porque eso le implica más dinero [también a la universidad]. Yo no sabía [que había que renovar el Promep cada tres años] entonces (...) en el 2006 me hablan por teléfono [de la oficina de la universidad]: “Oye que tienes que renovar tu perfil Promep. —Ah, ¿que no era para siempre? —La lana no, nomás es una vez, pero tienes que renovar y volver a ser Promep para que nosotros”... que no se qué.¹⁷ Entonces, eso fue el año pasado y otra vez este año me volvieron a hablar. La verdad yo no hice el intento, porque al final de cuentas esto no trae ningún beneficio para mí. Es para la universidad y entonces mi pensamiento fue: en estos tres últimos años o en estos últimos años qué ha hecho la institución para preocuparse por mí para que yo a cambio le dé esta oportunidad de que me evalúen para que la universidad tenga puntos. No me ha dado nada, entonces a mí la universidad no me ha ayudado. ¿Por qué yo la voy a ayudar? Entonces a mí sí me presionan y me dicen, “Oye, por favor, para que la universidad tenga más [presupuesto]”. Si no hay nada de eso de lo que hemos hablado, si no hay esta remuneración diferencial [para mí] este trato diferencial, pues, no sé (académico de biología 1).

CONCLUSIÓN

La evaluación vinculada al proceso de profesionalización académica no sólo representa una reformulación de las estrategias aplicadas para la determinación, asignación y uso de los recursos, sino también una manera de planificar la educación superior que aspira a un grado de racionalización mayor al existente en años previos a 1990. En palabras del Banco Mundial responde a una tendencia a “la búsqueda de mayor gobernabilidad

¹⁷ El declarante se refiere al hecho de que el programa de evaluación individual externa llamado Promep (ahora Prodep) que se realiza por inducción de la Secretaría de Educación Pública (SEP) otorga un premio económico al académico bien evaluado sólo la primera vez, no obstante que debe ser renovado cada tres años. Pero la universidad recibe del gobierno un complemento presupuestario permanente por el hecho de tener académicos bien evaluados por el Promep. En consecuencia, del punto de vista económico, el académico no tiene el mismo estímulo que la institución para la renovación de su “perfil Promep”.

de las universidades, capacidad de gestión, reorganización académica y administrativa, planeación y evaluación” (Banco Mundial, 1994). Este proceso tiene diversas aristas, sin embargo la más evidente es una práctica específica de rendición de cuentas.

En contraste se tiene la percepción de los entrevistados, para quienes la profesionalización ha tomado el rumbo concreto que imponen los programas de estímulos y los indicadores utilizados como criterios para evaluar, entendidos como parámetros referidos al trabajo diario, su desempeño y calidad. El estímulo asociado al ingreso habría orillado a los académicos a considerar con mayor importancia las actividades mejor remuneradas, por encima de aquellas menos pagadas o sencillamente sin remuneración, sin otras consideraciones de valor. La práctica del ser académico profesional sería prioritariamente inducida desde las esferas gubernamental y trasnacional.¹⁸ Esto evidencia el contraste entre la política buscada y la lograda. La pauta de conductas, la autopercepción y la práctica de valores que se obtienen, no necesariamente son las que busca la programación, sino otras de corte más pragmático, resultantes de la dialéctica entre condicionamiento conductista y resistencia al mismo.

Como balance distinguimos tres impactos subjetivos de la evaluación individualizada de la UAM –pero también posiblemente de otras universidades mexicanas que han adoptado un sistema similar. Los designamos con los nombres de impacto *discursivo*, *procedimental* y *cultural*.

El impacto *discursivo* se entiende en el sentido de la adopción de una forma de producción y exposición del trabajo académico que implica una transformación de prácticas sociales previas. Depende del estímulo económico y es consecuencia de la asunción de una lógica que se expresa en el pago al mérito y en la interiorización de estándares en función de dicha promesa de recompensa (“Los trabajadores al son que nos toquen bailamos; y si esas son las reglas del juego, pues se tiene que entrarle”).

El impacto *procedimental* deviene de la necesidad de acomodarse a las prácticas utilizadas para establecer diferencias que según los declarantes poco tendrían que ver con lo auténticamente académico, generando desgaste emocional y físico (“todos estamos sometidos a un estrés impresionante, *te sientes evaluado como persona*¹⁹ cada vez que te van a evaluar la producción académica y esa producción académica finalmente en el fondo sabes que te la puedes conseguir de diversos modos, no necesariamente honestos”).

El impacto *cultural* se refiere a una modificación percibida de la identidad del académico, que ha virado de una antigua concepción de autoridad moral e intelectual a otra de productividad dirigida (“tenemos que entregar informes anuales, informes

¹⁸ Respecto a la incidencia de las agencias internacionales, Comboni Salinas y Juárez Núñez (2002).

¹⁹ Énfasis de los autores de este artículo.

trimestrales, y además para poder acceder a pago [por productividad] tenemos que entregar otro documento (...) que nos califican y ahí nos dan un sobresueldo”). El actual modo de trabajo implicaría la participación en una lógica competitiva antes desconocida, manera de “supervivencia” que constriñe la actividad profesional al hecho de tener que cubrir nuevos y cambiantes requisitos que determinan la categorización de lo que es un buen académico en una buena institución. La carrera académica se reduciría a poder estar dentro de la lista de profesores con “perfil Promep”, miembros del SNI y mejor evaluados internamente, en una universidad con el mayor número de programas reconocidos como de excelencia.

En principio no hay controversia referente al punto de que la práctica académica necesita profesionalizarse y ser evaluada para generar estrategias que conduzcan a un mejoramiento gradual, y asimismo para evitar en lo posible que quien menos trabaja perciba igual ganancia que quien más se esfuerza. Pero se reclaman cambios; el resumen de algunas demandas seleccionadas (respetando el lenguaje usado por los dicentes) sería:

- Generar propuestas que atiendan las particularidades disciplinarias, que promuevan esfuerzos compartidos y grupos de trabajo a partir de intereses y reclamos específicos, que sean sensibles a la observación del esfuerzo que hay en cada actividad profesional, de modo de asignar puntajes más justos y reconocimientos efectivos, incentivando la práctica comprometida y la búsqueda de la trascendencia profesional.
- Instrumentar una evaluación que tomara en cuenta perspectivas de evolución profesional diversificadas, como guía para el trabajo académico, y que no determinaran una actividad burocratizada por la superabundancia de informes y llenado de formularios.
- Facilitar al interior de los cuerpos académicos un clima cooperativo, que haga posibles ejercicios de autoevaluación, intercambio leal de información por medio de interacción entre pares, dando así mejores resultados y posibilidades de desarrollo.
- Impulsar un tipo de evaluación con menos énfasis en lo individual y en el dinero, sustentada en el trabajo colectivo, cuidando la objetividad de los criterios empleados y una mayor claridad de las reglas del juego.
- Asegurar una evaluación sensible al aspecto cualitativo del trabajo académico, pues los números no lo dicen todo. Se debe tomar en cuenta que existen aspectos de la educación producto de la experiencia que no son captados por

los indicadores actuales. Lo importante no debería ser la cantidad de lo que se publica sino qué se publica. No es lo mismo contar cifras que construir referentes complejos de carácter cualitativo.

- Valorizar más la investigación teórica, en función de la reflexión y la maduración de ideas aplicables a la retroalimentación del trabajo docente y de investigación científica.

BIBLIOGRAFÍA

- ANUIES (1991), *Lineamientos Generales del Programa Nacional de Formación del Personal*, Académico, disponible en [<http://publicaciones.anui.es.mx/revista/80>].
- (1993), *Programa Nacional de Superación Académica*, disponible en [http://201.161.2.34/servicios/p_anui.es/publicaciones/revsup/res086/txt12.htm].
- Aguirre Lora, G.E. (1988, abril-junio), “Una crisis dentro de la crisis, la identidad profesional de los docentes universitarios en México”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 17, núm. 66, pp. 5-21.
- Arbesú, García, I., Gutiérrez Vidrio, S. y Piña Osorio, J.M. (2008), “Representaciones sociales de los profesores de la UAM-X sobre la evaluación de la docencia e investigación”, *Reencuentro*, núm. 53.
- Banco Mundial (1994), *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, disponible en [<http://www1.worldbank.org/education/tertiary/documents/010-1344Sp.pdf>].
- Comboni Salinas, S. y Juárez Núñez, J.M. (2002), Política educativa y reforma de la educación superior: impacto de los organismos internacionales en las políticas nacionales, en Comboni Salinas, S., Juárez Núñez, J.M. y París Pombo, M.D. (coordinadores), *¿Hacia donde va la universidad pública? La educación superior en el siglo XXI*. México, UAM.
- Cordero Arroyo, G. y Backhoff Escudero, E. (2002), “Problemas metodológicos del desempeño académico asociado a los programas de estímulos”, *Revista de la Educación Superior*, núm. 123, julio-septiembre.
- Díaz Barriga, A. (1995), *Los académicos ante los programas Merit pay, estudio sobre estímulos en la UNAM y carrera magisterial, informe preliminar*, México, UNAM.
- Gil Antón, M. (coord.) (2005), *La carrera académica en la Universidad Autónoma Metropolitana. Un largo y sinuoso camino*. México, UAM.
- Hernández Yáñez, M. (1996), *Actores y políticas para la educación superior 1950-1990. Su implementación en la Universidad de Guadalajara*, México, ANUIES.
- Hirsch Adler, A. (1985), *La formación de profesores investigadores universitarios en México*, México, UAS.
- Hobsbawm, E. (2003), *Años interesantes. Una vida en el siglo XX*, Barcelona, Crítica.

- Ibarra Colado, E. (2001), *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*, México, UAM/UNAM/ANUIES.
- Lastra, R. (2012), *Estímulos económicos al trabajo académico*, disponible en [<http://laisumedu.org/showNota.php?idNota=222782&cates=&idSubCat=&subcates=&ssc=&m=mail1&p=mail1>].
- Lope Aguayo, F.I. y Magaña Echeverría, M.A. (2000), *El papel del Promep y su importancia como motor de la planeación y la evaluación institucional*, México, ANUIES.
- Melgar Adalid, M. (1994), *Educación Superior propuesta de modernización: una visión de la modernización en México*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Mendoza Rojas, J. (2002), *Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al estado evaluador*, México, UNAM.
- Padilla Arias, A. (1996), *Formación de profesores universitarios en México 1970-1985; una proyección hacia el año 2000*, México, UAM.
- Rubio Oca, J. (2006), *La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: un balance*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Rueda Beltrán, M., y Landesmann, M. (coords) (1996), *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?*. México, UNAM.
- SEP (1996), *Programa de Mejoramiento del Profesorado*, disponible en [<http://promep.sep.gob.mx/>].
- SEP (2001), *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, disponible en [<http://ses2.sep.gob.mx/somos/de/pne/programa.htm>].
- SNI (2008, Marzo 21), *Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores*. Diario Oficial de la Federación, México.
- SEP (2014), *Programa Para el Desarrollo Profesional Docente Para el Tipo Superior*, disponible en [<http://dsa.sep.gob.mx/prodep.html>].
- Tapia Quiroz, Arturo (2012), *La cultura profesional académica en México. El impacto de sus discursos y prácticas en universidades públicas*. Tesis de doctorado, México, UAM-Xochimilco.
- Valenzuela Ojeda, G.A. (2007), *Calidad y educación superior, de la utopía a la realidad*, México, BUAP.



Mauricio Gómez Morin

Sillas

Extencil de papel y pintura acrílica

2001

