



editorial

Programas de estímulo y evaluación académica

Según han argumentado un gran número de especialistas, las políticas públicas que se han implementado para reformular con criterios neoliberales y con base en el predominio de los principios del mercado los sistemas de educación superior en América Latina, tienen como modelo a seguir, imitar, o implementar, el sistema estadounidense de educación universitaria.

El modelo norteamericano muestra de la manera más transparente una recomposición de las políticas de financiamiento a la universidad pública. Mientras en los años ochenta los gobiernos estatales todavía eran la fuente más importante de ingresos para las universidades estatales, ya desde los años noventa la situación es completamente la inversa: Menos de la mitad del presupuesto de las universidades estatales más importantes provenía de recursos públicos de los estados. Un ejemplo claro de ello, lo ofrecía la Universidad de California en Los Ángeles donde las aportaciones del gobierno llegaban apenas al 34% de su presupuesto; el que pasaba a depender de una compleja estructura de créditos del gobierno, donaciones, ma-

Pág. 2 ▶

en este número

- **para leer sobre...**
- **Los programas de estímulo a la productividad: ¿evaluación o compensación salarial?**
Mario Rueda Beltrán
- **subrayados**
- **Compensar y compensar, el dilema de los programas de estímulo**
Alejandro Canales
- **Doce años de programas de estímulos en la UNAM**
Catalina Inclán
- **libro seleccionado**
- **reflexiones**
- **Iniciativa de decreto que adiciona el Artículo Tercero, en materia de fortalecimiento de la educación pública superior en México**
- **el tema en la prensa**

De la evaluación del trabajo académico al reconocimiento de las trayectorias: por un nuevo modelo de carrera académica*

Eduardo Ibarra Colado**

Diez años de deshomologación en México

Hemos cumplido ya una década de deshomologación salarial del trabajo académico en México y son aún muy pocos los estudios que han examinado con detalle tales experiencias.¹ Nos hemos conformado, la mayoría de las veces, con comentar algunos de los rasgos más generales de este nuevo modelo. Desafortunadamente han prevalecido el sentido común, las apreciaciones intuitivas y los comporta-

Pág. 4 ▶

*Documento presentado en la mesa redonda "Evaluación del trabajo académico" del ciclo de conferencias y mesas redondas "El debate por la UNAM", organizado por la Comisión Especial del Consejo Universitario para el Congreso Universitario (CECU), Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Geografía, 23 de julio del 2002.

**Profesor Titular "C" del Área de Estudios Organizacionales de la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa y coordinador del Seminario Permanente de Estudios sobre la Educación Superior del CEIICH-UNAM. Entre sus publicaciones más relevantes se encuentran *La universidad ante el espejo de la excelencia* (1993, 1998), *Re-conociendo a la universidad, sus transformaciones y su porvenir* (2000) y *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización* (2001). Es miembro regular de la Academia Mexicana de Ciencias e Investigador Nacional Nivel II del Sistema Nacional de Investigadores.

¹ Hemos abordado el análisis de las políticas de deshomologación salarial, entre otros, en los siguientes trabajos: a) "UAM, ¿Casa abierta a la Excelencia? I. Retos de un proyecto inconcluso; II. Investigación y salarios, la gran contradicción; III. Tabulador por puntos, ¿calidad o cantidad?; IV. Estímulos a la docencia y a la investigación; y V. ¿La fábula del burro y la zanahoria?", en *Excelsior, Sección Metropolitana*, 26 al 30 de diciembre de 1989 (disponible en <http://www.aeo-uami.org/pdf/memoria01.pdf>); b) "La Universidad Autónoma Metropolitana y los límites de la modernización. Análisis de las significaciones de una experiencia institucional aparentemente exitosa (1974-1992)", págs. 243-348, en E. Ibarra (coord.) *La universidad ante el espejo de la excelencia: juegos organizacionales*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, 1993; c) "La reforma pendiente: de la deshomologación salarial a la carrera académica", en *El Cotidiano* Año 10, Núm. 66, 1994, págs. 3-13; d) "Evaluación, productividad y conocimiento: barreras institucionales al desarrollo académico", en *Sociológica* Vol. 14, Núm. 41, 2000, págs. 41-59; e) *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*, México, DGE-UNAM/FCPyS-UNAM/UAM-I/ANUIES, Col. Posgrado, 2001, 524 págs.

◀ Pág. 1

trículas, colegiaturas, ingresos generados por actividades comerciales, patentes, cobro de regalías, etc.¹

¹ Véase Carlos Alberto Torres y Daniel Schugurensky, "La economía política de la educación superior en la era de la globalización neoliberal: América Latina desde una perspectiva comparatista" en *Perfiles Educativos*, Vol. XXIII, núm. 92, 2001, págs. 6-31.

Por tal motivo, el análisis de los programas de pago por estímulo o al mérito (*merit pay*, según la expresión en inglés), y las políticas de evaluación de la calidad educativa, tienen que efectuarse teniendo como punto de partida la poderosa fuerza que significa la reducción de los subsidios gubernamentales a la educación superior. El conjunto de programas de estímulo que

comenzaron a florecer por toda la región latinoamericana y de los que México fue pionero (el Sistema Nacional de Investigadores comienza sus funciones en 1984), no son sino la otra cara de las dificultades asociadas al recorte presupuestal.

La fuerte presión que ha significado la reducción presupuestal para las universidades públicas, ha tenido como con-

Cuadro 1. Programas de apoyo al personal académico 1999

Programa	Actividades	Participantes académicos	Estudiantes
RECONOCIMIENTOS Y ESTÍMULOS			
Premio universidad Nacional (PUN)		15	
Distinción Universidad Nacional para Jóvenes Académicos (DUNJA)		14	
Reconocimientos y Apoyo al Personal Emérito		101	
Primas al Desempeño del Personal Académico de Carrera (PRIDE)		7,732	
Apoyo a la Incorporación del Personal Académico de Carrera (PAIPA)		348	
Reconocimiento Catedrático UNAM (CATEDRA)		84	
Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura (PEPASIG)		9,242	
Distinción al profesor de Asignatura (DIPASI)		60	
Fomento a la docencia para Profesores e Investigadores de Carrera (FOMDOC)		4,720	
Estímulos de Iniciación a la Investigación (PEII)		65	
FORMACIÓN ACADÉMICA			
Apoyos para la Superación del Personal Académico de Carrera*		202	
Apoyos para la Superación del Personal Académico de tiempo Completo (PASPA)			
Nacionales		17	
En el Extranjero		105	
DESARROLLO ACADÉMICO			
Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación tecnológica (PAPIIT)	680 proyectos	1,364	1,195

Cuadro 2. Programas de apoyo al personal académico 2000

Programa	Actividades	Participantes académicos	Estudiantes
RECONOCIMIENTOS Y ESTÍMULOS			
Premio universidad Nacional (PUN)		15	
Distinción Universidad Nacional para Jóvenes Académicos (DUNJA)		13	
Reconocimientos y Apoyo al Personal Emérito		133	
Primas al Desempeño del Personal Académico de Carrera (PRIDE)		7,722	
Apoyo a la Incorporación del Personal Académico de Carrera (PAIPA)		275	
Reconocimiento Catedrático UNAM (CATEDRA)		42	
Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura (PEPASIG)		9,818	
Distinción al profesor de Asignatura (DIPASI)		46	
Fomento a la docencia para Profesores e Investigadores de Carrera (FOMDOC)		4,392	
Estímulos de Iniciación a la Investigación (PEII)		104	
FORMACIÓN ACADÉMICA			
Apoyos para la Superación del Personal Académico de Carrera*		118	
Apoyos para la Superación del Personal Académico de tiempo Completo (PASPA)			
Nacionales		34	
En el Extranjero		127	
DESARROLLO ACADÉMICO			
Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación tecnológica (PAPIIT)	680 proyectos	1,337	1,410
Actualización Docente de Profesores de Bachillerato	95 cursos	1,517	
Actualización Docente de Profesores de Licenciatura	190 cursos	2,823	
APOYO A LA DOCENCIA			
Apoyo a Proyectos Institucionales para el Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME)	200 proyectos	1,382	
Apoyo a la Enseñanza de las Ciencias Experimentales en el Bachillerato (PAECE)	10 cursos-taller	374	
	37 proyectos	156	
Apoyo a la Enseñanza de las Humanidades, Ciencias sociales y Artes en el Bachillerato (PAEHCSA)	39 proyectos		
Apoyo a la Actualización y Superación del Personal Docente del Bachillerato (PAAS)		83	

* Programa que fue sustituido por el PASPA y que sólo se conserva para administrar las becas al extranjero que fueron otorgadas con anterioridad al 8 de marzo de 1998.

FUENTE: Dirección General de Asuntos del Personal Académico, UNAM. Tomado de UNAM. Agenda estadística 2000 y 2001.



secuencia una fuerte caída en los salarios directos de su personal docente y de investigación, el que se ha visto expuesto a toda una política de competencia para acceder a los programas de compensación salarial y de estímulo al desempeño académico (verdaderas *percepciones salariales encubiertas*), o en su caso tratar de diversificar sus fuentes de ingreso.

Consecuencia de esto, es el énfasis montado casi de modo exclusivo sobre la noción de eficiencia, cuya expresión es la proliferación de criterios de evaluación productivistas o cuantitativos.²

² Lo que entre corrillos se conoce como el síndrome de 'publicar o perecer', o 'más vale doctorado en mano que ver los estímulos volar'.

El problema de la evaluación educativa no se restringe a la *evaluación académica entre pares* que se efectúa al interior de las instituciones (procesos de autoevaluación), cuyos riesgos han sido en todo momento, de un lado, el fomento de las jerarquías entre los docentes e investigadores y las dificultades de promoción académica, y del otro, el aprovechamiento de ciertos artificios y estrategias para encubrir trayectorias de nula o baja producción académica y seguir siendo beneficiados por tales programas.

El otro ámbito de la evaluación educativa es el que concierne a las *evaluaciones externas* de las instituciones en su conjunto. En este ámbito el alzado gubernamental y la aprobación por decreto del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa, el reciente nombramiento de su titular y del consejo técnico de dicho organismo,³ se vislumbran pocas expectativas de arribar a criterios fundamenta-

³ Instancia en la cual sólo participa un miembro de la UNAM, y de los 12 mexicanos que la integran la mayoría proviene de la Universidad Autónoma de Aguascalientes y de la Universidad Iberoamericana.

dos y cualitativos de evaluación educativa, y parece encaminarse en el sentido de legitimar criterios para la asignación de partidas presupuestales cada vez más escasas.

Como podemos apreciar, el avance del neoliberalismo en la educación superior y sus efectos sobre los montos del financiamiento se orientan sobre dos ejes, uno el de la restricción de los subsidios gubernamentales, y el otro el del acceso a los fondos extraordinarios. Resultado de esta doble *gestión disciplinaria* de la política pública es la penetración del modelo de *universidad empresarial*⁴ dentro de la propia universidad pública: el acceso a fondos extraordinarios por parte de las comunidades universitarias, ha dado por resultado una competencia cada vez mayor entre las instituciones y entre sus docentes e investigadores.

El editor

⁴ Véase Adolfo Sánchez Vázquez "Los caminos de la Reforma Universitaria: El debate hacia el congreso" en *Educación Superior: Cifras y Hechos*, año 1, núm. 4, sept.-dic. 2001.

Cuadro 3. Subsidio Federal Extraordinario. Programas Especiales¹ (miles de pesos corrientes)

Programa	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002 ⁸
FOMES ²	321,344.7	326,514.6	406,515.6	406,375.2	555,089.0	753,600.6	1,067,489.8	737,999.9	1,054,786.9
PROMEP ³	—	—	150,000.0	250,000.0	370,542.0	283,004.0	403,600.0	401,444.7	301,444.7
PROADU ⁴	28,382.3	28,235.3	31,894.9	36,530.3	41,346.7	38,515.1	41,512.2	44,460.2	44,460.2
Otros apoyos ⁴	—	—	—	—	46,305.0	—	—	—	—
FIUPEA ⁵	—	—	—	—	—	—	—	100,000.0	150,000.0
PRONABES ⁵	—	—	—	—	—	—	—	248,000.0	702,300.0
FIPOP	—	—	—	—	—	—	—	—	150,000.0
Infraestructura ⁶	484,633.4	545,392.1	711,860.7	1,045,139.2	1,494,905.0	1,235,586.6 ⁷	1,999,358.3	1,115,103.3	1,343,316.1
Total	834,360.4	900,142.0	1,300,271.2	1,738,044.7	2,508,187.7	2,310,706.3 ⁷	3,511,960.3	2,647,008.1	3,746,307.9

Cuadro 4. Subsidio Federal Extraordinario. Programas Especiales¹ (miles de pesos de 2001)

Programa	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002 ⁸
FOMES ²	1,058,927.2	780,500.5	743,598.3	631,385.1	747,260.8	883,521.3	1,130,471.7	737,999.9	998,883.2
PROMEP ³	—	—	274,380.0	388,425.0	498,823.7	331,793.9	427,412.4	401,444.7	285,468.1
PROADU ⁴	93,528.2	67,493.7	58,342.2	56,757.1	55,660.9	45,155.1	43,961.4	44,460.2	42,103.8
Otros apoyos ⁴	—	—	—	—	62,335.8	—	—	—	—
FIUPEA ⁵	—	—	—	—	—	—	—	100,000.0	142,050.0
PRONABES ⁵	—	—	—	—	—	—	—	248,000.0	665,078.1
FIPOP	—	—	—	—	—	—	—	—	142,050.0
Infraestructura ⁶	1,597,012.4	1,303,705.3	1,302,135.6	1,623,832.8	2,012,441.1	1,448,601.7 ⁷	2,117,320.4	1,115,103.3	1,272,120.3
Total	2,749,467.8	2,151,699.5	2,378,456.1	2,700,400.0	3,376,522.3	2,709,072.0 ⁷	3,719,165.9	2,647,008.1	3,547,753.5

¹Conciliado con Cuenta Pública Federal 1994-2000. ²Apoyo a UPE, UPEAS y UPF. ³Apoyo a UPE, UPEAS, UPF y UT. ⁴Apoyos puntuales a las UPE, UPEAS, UPF, UT, a otras IES y asociaciones científicas y tecnológicas. ⁵Programas de nueva creación para el 2001. ⁶Fuente: SEP/CAPFCE, SEP/DGES, SEP/CGUT (Inversión Física) y SEP/SESIC (FAM). El subsidio para inversión física de la UNAM, UAM y UPN es parte del subsidio ordinario. En ésta sección se repiten las cifras de inversión de estas universidades. (Ver detalle en las páginas 24, 25 y 26). ⁷La reducción en la inversión en infraestructura de 1998 a 1999 se debe principalmente a la reprogramación de inversiones en nuevas universidades tecnológicas. Lo mismo puede decirse del total del subsidio extraordinario. ⁸Presupuesto autorizado por la H. Cámara de Diputados en la Ley PEF para el año 2002 y Leyes posteriores.

Fuente DGES/SEP, DGPPy/SEP. Tomado de <http://sesic.sep.gob.mx/>

De la evaluación del trabajo académico al reconocimiento...

◀ Pág. 1

mientos oportunistas, reafirmando con ello un rechazo sólo retórico a las medidas adoptadas, que se complementa con su disciplinada obediencia y generalizada aceptación de facto. Coloquialmente hablando, podríamos sintetizar este comportamiento señalando que “todos repelan y murmuran precavidamente, pero nadie deja de formarse en la fila, acudiendo puntualmente y con la documentación en regla, a la ventanilla que le corresponde”. Incluso, debido a que los programas de remuneración extraordinaria han significado importantes beneficios económicos de corto plazo, un gran número de académicos han preferido mantener su boca cerrada y su intelecto dormido, sin apreciar las consecuencias de más largo plazo, de un modelo que ha conducido en muy pocos años a esa insostenible levedad del ser ... académico de un nuevo tipo.

Este ambiente de inmovilidad y quietud se ha constituido en una de las palancas de apoyo de tales programas y, en consecuencia, como uno de los primeros obstáculos que debemos superar, para estar en condiciones de pensar en modelos alternativos que posibiliten un desarrollo académico más estable y de mayor calidad, desplazando de una vez y para siempre sus desmedidas exigencias productivistas de triste inspiración fordista. Es necesario combatir el silencio imperante y mostrar las características de las estrategias que conducen la profesionalización del cuerpo académico en nuestras universidades.

Para estar en condiciones de reconocer las cuestiones críticas que supone un cambio en los modos de regulación del trabajo académico, y siempre más allá de las tradicionales posturas dogmáticas que sueñan con una imposible vuelta al pasado, debemos destacar los efectos más inmediatos y algunas de las consecuencias que acarrearán el modelo vigente, si es que llegara a prevalecer y consolidarse en los años por venir, tal como lo ha prometido ya la ANUIES en su documento de prospectiva al año 2020

Por ello, en los minutos que siguen, caracterizaremos el sentido estratégico del nuevo dispositivo de regulación del trabajo académico, que persigue conducir la conformación de un *personal de carrera altamente profesionalizado*, atendiendo a la identidad imperante, digamos an-

glocéntrica, de lo que significa “ser académico”. Como veremos, sus dos piezas fundamentales se encuentran en la operación de los programas de deshomologación salarial, y en aquellos que impulsan la formación de posgrado de los académicos ya contratados o de jóvenes prospectos que desean incorporarse al mundo de la academia. Sobre tal base realizaremos un breve recuento de algunas de las consecuencias que se desprenden de la operación de este novedoso dispositivo de regulación, poniendo en perspectiva histórica sus efectos de más largo alcance.

Destacaremos además la necesidad de transitar hacia un modelo alternativo de carrera académica sustentado en la valoración de las trayectorias de largo plazo, que evite los costos de un modo de racionalidad que se ha mostrado ya absolutamente incapaz de reconocer y aceptar a la universidad como referente cultural básico de la sociedad, y al trabajo académico como algo más que la simple fabricación mecánica de productos escrupulosamente inventariados, que permiten un mejor nivel de vida a quienes los maquilan. En pocas palabras, lo que está en juego es el futuro de la universidad, que se debate entre su función como institución al servicio de la sociedad, y aquella que hoy se le quiere asignar como fábrica de conocimientos para provecho de unos cuantos, confrontación que se ha traducido paulatinamente en su progresiva desarticulación social y su creciente descapitalización cultural.

2. Profesionalización académica en México

Una de las políticas fundamentales que ha orientado los esfuerzos de modernización de la universidad a partir de 1989, es la que tiene que ver con la intención de constituir un cuerpo académico profesionalizado en México, es decir, una comunidad de expertos que asuman como propias las formas instituidas de trabajo de las comunidades académicas internacionales, y que se comporten de acuerdo con los estilos de vida propios de sus disciplinas, obedeciendo las reglas del juego que han hecho del “*publicar o perecer*” factor de sobrevivencia. Además de esta intención de fondo pocas veces observada, las tecnologías y procedimientos que

empiezan a operar, poseen una fuerza práctica que nunca antes se había alcanzado.

Pensemos, por ejemplo, en la contabilidad compulsiva de todo lo que hacemos y que se puede intercambiar, pero no de lo que es útil por sí mismo, como el simple hecho de leer, disfrutar o reflexionar; pensemos en el control de los tiempos y los ritmos de trabajo, que determinan hoy cuándo y cuánto publicar, sin importar demasiado qué y para qué; pensemos en las cadenas de producción de saberes utilizables que imponen ritmos muy superiores a los que recreara Chaplin en sus *Tiempos Modernos*, y todo con la única intención de titularse “justo a tiempo”, como valor en sí mismo que subordina el sentido sustantivo de la formación, debilitándola paulatinamente hasta hacerla desaparecer, en beneficio de la obediencia y el pensamiento nulo; pensemos, finalmente, en el uso creciente, indiscriminado e intensivo de las nuevas tecnologías y redes de comunicación, que nos atrapan en sus flujos mediante burdos espejismos provocando una silenciosa intensificación de nuestros quehaceres, al eliminar las cadencias y pausas que requieren la creatividad y la imaginación, el pensamiento riguroso y los proyectos de largo aliento. Estas prácticas han dejado clara constancia de su implacable efectividad para conducir las conductas cotidianas de los académicos, controlando la naturaleza, contenido y organización de su trabajo, mediante la regulación de sus ingresos económicos y la distribución de recursos, oportunidades y prestigio.

El círculo se cierra cuando estos nuevos modos de existencia, que nos obligan a producir, contar y cumplir para luego producir, contar y cumplir en la nueva cadena sin fin de la excelencia, confecciona nuevos estilos de vida gobernados por representaciones simbólicas en las que los medios se constituyen como fines en sí mismos, y en donde los fines como tales dejan de existir. De lo que se trata es de ser el mejor, de ganar más y producir más, de llegar primero... Poco importan los para-qués de estos comportamientos desenfundados que operan a partir de la introyección de identidades artificiales, desde las que se intenta desplazar lo que realmente somos y hemos sido.

Son dos las estrategias, y sus programas asociados, las que han conducido esta intención de profesionalización del cuerpo académico de la universidad, apoyadas ambas en la recreación artificial de

las identidades: nos referimos a la deshomologación salarial y a la formación de profesores, estrategias éstas, que han estado operando de manera sistemática a lo largo de la última década. Sus programas específicos implicaron, como su punto de partida, una profunda redefinición de la política salarial y una reconceptualización de facto de las condiciones de ingreso y permanencia de los académicos. No obstante no encontrarse formalizadas en normas y reglamentos, y a pesar de ser sistemáticamente ignoradas o negadas en los discursos paradójicos que alientan el juego de los espejos —pues lo que se afirma discursivamente se muestra en la realidad como su contrario—, tales modificaciones han estado operando en los hechos con la complacencia o ingenuidad ignorante y confiada de los académicos.

Con la modernización, la remuneración empezó a operar bajo nuevos mecanismos de diferenciación que permiten una *vigilancia a distancia* de los académicos y una conducción institucional más precisa de su trabajo. Los profesores e investigadores han sido dotados de una *autonomía práctica* que les permite decidir cómo realizar su trabajo, con el único limitante de rendir cuentas a la institución de manera sistemática y periódica, y sin cuestionar el marco normativo y el ambiente retórico establecidos. A su vez, el Doctorado y otros referentes simbólicos de las comunidades disciplinarias, se imponen como criterios de diferenciación para regular la contratación y determinar el acceso a bienes materiales y espacios de poder, dentro y más allá de las instituciones.

De la deshomologación salarial a la paradoja de la diferenciación

La adopción de un nuevo modo de racionalidad que favorece la cuantificación de resultados bajo dispositivos de vigilancia que operan con escrupulosa periodicidad, marca el inicio de una nueva etapa en la conducción laboral de los académicos mexicanos: la política salarial operada desde inicios de los noventa, con el antecedente temprano del SNI, incorporó como su elemento básico de flexibilización a los programas “extraordinarios” de remuneración a concurso, atendiendo al desempeño de cada quién bajo un régimen de certificación crecientemente burocratizado.

Por esta vía se evitaron, sólo en apariencia, los altos costos que supondría un

aumento general directo a los salarios. Y decimos que tal ahorro es sólo aparente, porque la operación del nuevo sistema de certificación, ha implicado 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 edificación de una costosa arquitectura de vigilancia que garantiza la regulación. Por ello, es necesario reiterarlo, las ventajas de los nuevos programas de remuneración a concurso se encuentran en realidad en su efectividad política, pues permitieron cancelar la negociación bilateral de los salarios académicos con los sindicatos, desmovilizaron e incluso confrontaron a los nuevos trabajadores del saber con sus “viejas” instancias de representación, y adiestraron rápidamente a las comunidades académicas en la docilidad y la obediencia, al orientar su trabajo atendiendo a los dictados de la producción puntual y puntillosa de saberes productivos, o cuando menos, por su intrascendencia, de saberes poco destructivos o peligrosos para el sistema. Bajo el lema “prohibido pensar” hoy se movilizan ejércitos de académicos con pesados expedientes, prestos a aplicar sus saberes a la producción sin fin, desenfrenada, y sin finalidad, desprovista de sentido.

Es por esta razón y no por ninguna otra de corte economicista, que las tecnologías y procedimientos de vigilancia a distancia se posicionaron rápidamente como riendas de conducción de las nuevas recreadas comunidades académicas: la remuneración selectiva a concurso ha permitido, sin duda alguna, una mayor *domesticación* del cuerpo académico.

Los programas de deshomologación salarial se constituyeron así como el primer elemento que perfilaba ya el novedoso dispositivo de profesionalización académica. Este dispositivo ha logrado articular en un complejo sistema de relaciones, la evaluación del desempeño, la formación académica escolarizada y la remuneración diferenciada, para fabricar paulatinamente las nuevas identidades de los académicos universitarios de la mentada sociedad del conocimiento.

Algunas de las paradojas que enfrenta hoy la política de deshomologación salarial son inherentes a la naturaleza de sus procedimientos. En algunas instituciones la evaluación condujo a la politización creciente de las posiciones de dictaminación y al consecuente fortalecimiento de un corporativismo grupal que compite o

colabora para garantizar la obtención de los recursos. Adicionalmente, la valoración académica se enfrentó a la imposibilidad real de realizar la evaluación, pues ninguna comisión de pares se encuentra en condiciones de revisar con detalle los expedientes o de leer los innumerables productos de investigación, quedando el procedimiento reducido a la acuciosa contabilidad de los productos. Este problema sustantivo de las nuevas tecnologías de evaluación y su modo de racionalidad, refuerza sistemáticamente y en vueltas sucesivas la simulación.

Los resultados de la operación de esta diferenciación salvaje han sido comentados ampliamente y prácticamente desde que empezaron a operar estos programas, destacando la proliferación de comportamientos oportunistas basados en la máxima de que el fin justifica los medios.

En síntesis, los programas de deshomologación en curso han sido incapaces de reconocer la naturaleza misma del trabajo académico, pues inducen la simulación, fomentan la corrupción y el credencialismo, desalientan los proyectos de largo alcance, generan altos niveles de estrés y angustia, y desarticulan a las comunidades académicas que hoy ven amenazada su cohesión interna y reducida su capacidad de respuesta. Este cumplimiento disciplinado del procedimiento ha conducido al adiestramiento fino de las conductas, destruyendo la capacidad reflexiva, despertando los apetitos más primitivos a favor del bien individual, y destacando la preeminencia de los comportamientos oportunistas y egoístas que rigen a la sociedad postética de los hombres solos. Esta competencia desenfrenada por el dinero atrofia la reflexión crítica, ubicando al trabajo académico y a cada uno de sus productos, como simple medio para conseguir un ingreso creciente y sin importar demasiado su contenido. Sólo nos quedan las formas, las cuentas, los procedimientos... y esa profunda soledad que nos mantiene alejados y ocupados en nuestros personales talleres de las ideas huecas, debilitando el diálogo y la comunicación de una comunidad que se encuentra amenazada de muerte.

Formación de profesores y recreación de identidades “justo a tiempo”

Pasemos a la estrategia de formación de profesores. A lo largo de la segunda mitad del siglo XX, el sistema universitario mexicano ha experimentado cambios

profundos que se manifiestan en su tamaño y su complejidad. Ello se muestra, por ejemplo, si consideramos el proceso de conformación de la profesión académica en México. Según estudios recientes, nuestro país pasó en tan sólo cuatro décadas, de 10 mil 749 puestos académicos a 192 mil 406, cifra nada despreciable que indica el paso de una actividad marginal en los años sesenta a una verdadera opción de trabajo y desarrollo a partir del nuevo milenio. Además, de acuerdo con las proyecciones de la ANUIES, para el año 2006 el país requerirá de alrededor de 291 mil profesores en el sistema de educación superior para atender una matrícula cercana a los tres millones de estudiantes. Sin embargo, se calcula que en tal año sólo se alcanzará una cifra de 221 mil académicos.

Para enfrentar esta expansión proyectada en el número de mexicanos que pudieran optar por seguir una carrera académica y cubrir el rezago previsto, el Estado ha diseñado una serie de programas de formación que completan el dispositivo de profesionalización académica del que hemos venido hablando. Son dos los mecanismos fundamentales que están operando. Por una parte, se ha incrementado de manera por demás significativa el gasto y el número de becas para estudios de posgrado tanto en el país como en el extranjero, indicando la importancia que este nivel educativo ocupa en la estrategia gubernamental de modernización. Este esfuerzo ha significado, por ejemplo, alcanzar un número de 20 mil 868 egresados de posgrado en 1997. Además, se ha registrado un incremento en el número de programas de doctorado que pasó de 104 en 1990 a 321 en 1998.

Se encuentra en segundo lugar, la creación del *Programa de Mejoramiento del Profesorado de las instituciones de educación superior* que ha destinado importantes sumas de dinero en el último lustro para apoyar la realización de estudios de posgrado de los profesores universitarios que aún no cuentan con ellos. Este programa ha empezado a funcionar como mecanismo de planeación del desarrollo del cuerpo académico, conduciendo su formación de acuerdo con los requerimientos de las universidades y su crecimiento proyectado.

Los esfuerzos que algunas universidades han empezado a realizar para transformar cualitativamente a su planta académica y proporcionarle una nueva identidad, persiguen ampliar su participación

como profesionales de la academia en sus comunidades disciplinarias a nivel internacional. Esta transformación muestra toda su relevancia al indicarnos que la modernización está construyendo finalmente un mercado académico abierto, bajo el supuesto de que la competencia mediante el desempeño, irá ubicando a cada quien en su lugar. La generación de este nuevo mercado es parte de la estrategia más amplia de apertura económica seguida por el gobierno mexicano para asegurar una mayor integración de los mercados de productos y personas con los Estados Unidos y Canadá, aspecto polémico que no podemos abordar en este momento y cuyas consecuencias se podrán apreciar en los años por venir.

La importancia de los programas de formación es doble y sus consecuencias similares a las observadas en los programas de deshomologación. Por una parte, se ha planteado como un programa cuyos alcances se proyectan a mediano plazo, momento en el que se considera posible reconstituir el cuerpo académico de las universidades mexicanas posibilitando su adecuada renovación generacional. Por la otra, se propone la fabricación de nuevas identidades académicas basadas en la profesionalización de las labores de docencia e investigación, pero considerando por primera vez distintas modalidades educativas y tiempos de dedicación. Así, la estrategia de formación persigue sentar las bases para la consolidación de un sujeto académico muy distinto que pueda participar de las prácticas de producción y transmisión del conocimiento.

Los riesgos de este tipo de programas de formación se encuentran en la presión política ejercida desde las agencias gubernamentales para cumplir con las metas establecidas, que suponen entre otras cosas cuadruplicar el número de profesores de tiempo completo con doctorado para el año 2006. Este tipo de mediciones y proyecciones ha sido fuertemente cuestionado por su ingenuidad o su desmesura, pues con este perfil propositivo se ha impulsado en no pocos casos el relajamiento de los programas de posgrado bajo modalidades "fast track" en las que lo importante sería terminar "justo a tiempo" y sin importar cómo. De este modo, los programas producirían una tremenda explosión de maestros y doctores de papel, que contarían con el diploma respectivo para engrosar las estadísticas oficiales, pero sin haberse transformado cualitativamente como sujetos capaces de

producir conocimientos y comunicarlos adecuadamente.

Esta situación no debe sorprendernos demasiado, si consideramos la visión anglocéntrica en la que se apoyan los programas de modernización. De acuerdo con ella, el académico mexicano irá adquiriendo su modo de existencia como profesional de la academia, de su participación en las comunidades disciplinarias nacionales e internacionales que le indicarán las reglas del juego y esos modos de ser para avanzar y tener éxito. La norma que rige a la carrera académica es la competencia que se produce en el mercado de símbolos. La calidad de la formación académica y la producción de resultados de investigación en forma de libros, artículos y ponencias, estará a prueba en este mercado, al expresarse en recompensas materiales y prestigio a las que sólo tiene acceso los mejores. De esta forma, se afirma, es el mercado de las disciplinas académicas el que se constituye finalmente como mecanismo de regulación de la formación en las McUniversities de preparación rápida en el posgrado, y de la producción académica bajo los ritmos de trabajo de las nuevas cadenas de montaje establecidas en las fábricas del conocimiento que empiezan a sustituir a las viejas torres de marfil.

Sin embargo, estas versiones optimistas olvidan que el mercado ha mostrado ampliamente sus insuficiencias, exigiendo la conformación de grandes aparatos burocráticos de regulación para combatir la incertidumbre. Asimismo, pasan por alto que la reorganización de la universidad y el conocimiento se encuentra asociada a una nueva división internacional del trabajo universitario, en donde la producción de conocimientos de punta ha quedado generalmente a resguardo de las naciones del centro europeo y americano, para dejar en las orillas del "subdesarrollo" el traslado y consumo de tales saberes y la producción masiva de sus cuadros técnicos y profesionales de nivel medio. Este aspecto otorga un carácter sustancialmente distinto al proceso de profesionalización académica en México, haciendo de esa aspiración de implantar el modelo académico estadounidense, un exceso que conduce a equívocos que obstaculizan un desarrollo local independiente. Cuando mucho, apreciaremos ciertos nichos en los que tal aspiración se realice, pero siempre a costa de una realidad más general que permanecerá alejada de tal posibilidad.

3. Por un nuevo modelo de carrera académica

Como hemos podido apreciar, las políticas de deshomologación salarial se han constituido como dispositivos de diferenciación del cuerpo académico a partir de la operación de diversos programas de compensación económica a concurso basados en indicadores de desempeño. Tales programas, más que realizar una evaluación del trabajo académico, se limitan a certificar productos individualizados de trabajo, sin estar en condiciones de valorar su calidad o impacto. Con ello se pierde de vista la trayectoria académica sustentada en el desarrollo de líneas y proyectos de investigación que permiten consolidar un cierto perfil académico y, al mismo tiempo, el ingrediente colectivo del trabajo académico. Además de fomentar una actividad individualizada y de corto plazo, propician comportamientos oportunistas que persiguen obtener el mayor monto posible de los ingresos económicos extraordinarios a concurso. Así, la evaluación del trabajo académico basada en la deshomologación salarial va perfilando a un sujeto académico que actúa bajo el principio de que el fin justifica a los medios y con un creciente desapego a los proyectos sustantivos de la institución o a proyectos colectivos de largo plazo.

Por otra parte, el modelo de deshomologación afecta profundamente la naturaleza, contenido y organización del trabajo académico al reducirlo a la realización de un conjunto de tareas desvinculadas de las cualidades que el sujeto debe reunir para estar en condiciones de asumirlas con su responsabilidad. En otros términos, se produce un fuerte desdibujamiento de las etapas que debe contemplar una carrera académica típica, acompañado de una profunda indiferenciación de los académicos que amplían sus capacidades para mostrar indicadores de desempeño que no proyectan en realidad los resultados de su trabajo. En suma, esta política que perseguía la diferenciación de los académicos vía la diferenciación de sus salarios, logró precisamente lo contrario, es decir, la indiferenciación de los académicos en su estatus y nivel de reconocimiento a partir de la diferenciación cada vez más tenue de sus ingresos económicos.

En la década de los ochentas las universidades contaban con académicos que cobraban relativamente lo mismo, pero que eran profundamente distintos pues se reconocían en el terreno social y simbólico trayectorias y logros claramente distinguibles y diferenciados. En este caso se mantenían claras diferencias entre categorías y niveles del escalafón y se conservaba una estructura de la plan-

ta académica que seguía reflejando las etapas propias de una carrera académica típica. Actualmente, como consecuencia de diez años de deshomologación salarial, las universidades han visto desdibujado su escalafón pues no se conserva una distribución adecuada de la planta académica entre las categorías y niveles que implica. Con ello, este instrumento ha quedado eliminado en los hechos como mecanismo de ordenamiento o regulación de la carrera académica. Además, aunque los académicos reciben ingresos económicos relativamente diferenciados, se produce una fuerte indiferenciación social y simbólica que se acompaña de distorsiones en la propia identidad de muchos académicos que creen haber alcanzado grandes logros (medidos siempre en puntos), pero sin contar con el aval de las comunidades académicas que aprecian el impacto real de su trabajo.

Para enfrentar las políticas de deshomologación salarial y sus graves distorsiones es necesario transitar hacia un nuevo modelo centrado en la valoración de las trayectorias que supone una carrera académica tipo. Cuando hablamos de carrera académica nos referimos al conjunto de etapas de desarrollo por las que transita un académico a lo largo de su vida profesional, marcando así las trayectorias que garantizan el desarrollo y con-

para leer sobre . . .

Evaluación del trabajo académico y deshomologación*

Canales, Alejandro (2001) *La experiencia institucional con los programas de estímulo: la UNAM en el período 1990-1996*, México, DIE-CINVESTAV.

Casillas Alvarado, Miguel A. (1997) "Las políticas de diferenciación en la universidad", en *Estudios Sociales*, Vol. 8, Núm. 13, págs. 11-54.

Galaz Fontes, Jesús F. (1999) "Notas para una agenda de investigación sobre el académico en la educación superior mexicana", en *Sociológica*, Año 14, Núm. 41, págs. 13-39.

Gil Antón, Manuel (2000) "Los académicos en la noventa: ¿actores, sujetos, espectadores o rehenes?", págs. 105-123, en Waldegg, G. (coord.), *V Congreso Nacional de Investigación Educativa: Conferencias Magistrales*, COMIE/Universidad de Colima, México.

Grediaga Kuri, Rocío (1998) "Cambios en el sistema de recompensa y reconocimiento en la profesión académica en México. Estudio ex-

ploratorio en cuatro áreas disciplinarias", en *Revista de la Educación Superior*, Vol. 27, Núm. 4,

Hernández Yáñez, Lorena (1998) *El diseño gubernamental del programa carrera docente y su implementación en la Universidad de Guadalajara: un estudio de caso*, Tesis de doctorado, Departamento en Educación, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 473 págs.

Ibarra Colado, Eduardo (1997) "Las rutas de la excelencia. Impactos de la modernización en las universidades mexicanas", págs. 49-86, en Villaseñor García, G. (coord.), *La identidad en la educación superior en México*, CESU-UNAM/UAM-X/UAQ, México.

Kohn, Alife (1999) *Punished by Rewards. The Trouble with Gold Stars, Incentive Plans, A's Praise, and Other Bribes*, Boston, Houghton Mifflin Company, 430 págs.

Martin, Randy (ed.) (1998) *Chalk Lines: The Politics of Work in the Managed University*, Durham, Duke University Press, 313 págs.

Nelson, Cary (ed.) (1997) *Will Teach for Food: Academic Labor in Crisis*, University of Minnesota Press, Minneapolis, 308 págs.

Pacheco Méndez, Teresa y Ángel Díaz Barriga (coords.) (2000) *Evaluación académica*, México, CESU-UNAM/Fondo de Cultura Económica, 155 págs.

Soto Reyes, Ernesto (1997) "La productividad, ¿nuevo paradigma del salario universitario?: el caso de la UAM", en *Política y cultura*, Año 5, Núm. 9, págs. 149-175.

Valero, Aída (1999) *Científicos naturales y científicos sociales: sus posturas frente a los programas de estímulos en la UNAM*, Tesis de doctorado, Departamento de Educación, Universidad Autónoma de Aguascalientes.

* Selección realizada por Eduardo Ibarra Colado. Véase también la selección del Boletín número 1, marzo de 2001.

solidación de líneas de investigación y/o proyectos de trabajo desde los que la universidad va adquiriendo su identidad específica como institución. El cuerpo académico de una institución se presenta como factor clave de diferenciación institucional al delinear las especificidades de su oferta educativa, científica y cultural. En este sentido, la carrera académica no puede tener como su eje articulador fundamental a la remuneración, la cual debe jugar sólo el papel de diferenciar y recompensar con claridad los logros académicos del individuo en cada una de las etapas de su trayectoria académica. Por ello, en claro contraste con las políticas de deshomologación salarial, un modelo de carrera académica debe considerar cinco aspectos fundamentales:

1. Un modelo de carrera académica debe establecer la o las trayectorias tipo del desarrollo del cuerpo académico considerando el umbral temporal de su vida académico-laboral, de acuerdo con los proyectos sustantivos y de largo plazo que desarrolla la institución. Como un simple ejercicio inicial, permitanme imaginar una posible carrera académica típica, integrada por cinco etapas o momentos básicos:
 - a) Etapa formativa, que comprende los años de educación formal del individuo hasta concluir el doctorado y las primeras experiencias de trabajo académico (docencia, asistencia a congresos, publicaciones, participación en proyectos de investigación como adjunto o asociado, etc.).
 - b) Etapa de delimitación de un perfil académico propio, que supone la definición de una línea de trabajo académico que, desprendida del trabajo formativo previo y de la participación en grupos de investigación como asociado, vaya conformando cierta identidad al académico como investigador independiente en el contexto de su disciplina y grupos de trabajo (línea de investigación esencial, tipo de cursos a impartir, integración a grupos de trabajo en la institución y a grupos de pares en el contexto de las disciplinas, etc.).
 - c) Etapa de consolidación como investigador independiente, que implica el desarrollo sistemático e independiente de sus proyectos de investigación y docencia hasta alcanzar

sus primeros resultados originales relevantes, así como la integración de grupos de trabajo en los que participan académicos jóvenes en formación (publicaciones originales, asistencia a congresos internacionales, definición de un proyecto docente innovador, coordinación de grupos de trabajo y asesoría de tesis de maestría y doctorado).

- d) Etapa de reconocimiento de pares, que implica la valoración explícita de los resultados de investigación obtenidos y del impacto de su trabajo académico por parte de sus comunidades de referencia. Supone además su participación constante en actividades de diseño y coordinación de proyectos de investigación interinstitucionales, su participación en órganos académicos colegiados (comisiones evaluadoras, comités editoriales, consejos asesores, etc.), y la realización de tareas de divulgación que permitan dar a conocer ampliamente sus líneas y resultados de investigación.
 - e) Etapa de trabajo pausado y en vías de retiro, que supone la permanencia del académico en la institución realizando de manera muy flexible algunas actividades académicas, defendiendo a la universidad en momentos de crisis al constituirse como representante reconocido por su calidad ética en la institución, y preparándose finalmente para el retiro.
2. Asociar a cada etapa de la carrera académica una caracterización de la naturaleza y contenido del trabajo académico que se traduzca en funciones específicas que indiquen lo que el académico está en condiciones de realizar en la etapa en la que se encuentra.
 3. Asociar cada etapa de la carrera académica a una posición en el escalafón y, en consecuencia, a un salario y a prerrogativas institucionales derivadas de su posición, relacionadas con el manejo presupuestal, la participación en órganos colegiados y el acceso a posiciones de coordinación y dirección académica. Además, determinar un tabulador cualitativo que responda adecuadamente a estas etapas determinando los productos típicos de cada

momento de la carrera académica. Esto implicaría una redefinición profunda del sistema de evaluación del ingreso, la promoción y la permanencia del personal académico de la institución, el cual encuentra como sus aspectos cruciales los siguientes:

- a) Determinación de los requisitos de ingreso, promoción y permanencia revisando las modalidades de cada caso;
 - b) Definición del tipo de evaluación, considerando como sus extremos posibles la valoración cualitativa y la evaluación cuantitativa
 - c) Definición del balance entre salario legal y remuneraciones extraordinarias a concurso. En este caso se debe discutir un porcentaje máximo para las remuneraciones extraordinarias como parte de la remuneración integral del académico
 - d) Determinación de la relación de los programas de remuneración extraordinaria a concurso con cada una de las etapas de la carrera académica. Probablemente la presencia de la remuneración extraordinaria podría ir disminuyendo conforme el académico va consolidando su carrera hasta alcanzar en la etapa final una estabilidad salarial absoluta.
 - e) Definición de los órganos encargados de la evaluación considerando su integración, normas de funcionamiento, instrumentos, etc.
 - f) Definición de los tipos y modalidades de contratación laboral y de las implicaciones que el modelo supone en el ámbito específico de las relaciones laborales.
4. Asociar cada etapa de la carrera académica a programas institucionales de apoyo al desarrollo académico, como pueden ser los programas de becas de posgrado, de proyectos de investigación conjunta —intra e interinstitucional y transdisciplinaria—, de estancias postdoctorales y sabáticas, de intercambio de profesores, etc.
 5. Asociar cada etapa de la carrera académica a un sistema de reconocimiento institucional de carácter extraordinario con un componente económico igualmente extraordinario y un fuerte contenido simbólico. Se trata de reconocimientos de difícil acceso que premian el desempeño académico sobre-

saliente, valorado a partir de la análisis de la trayectoria académica de largo plazo y su impacto. Estos procesos de valoración de orden cualitativo deben estar a cargo de comités académicos de reconocimiento incuestionable.

Estas cinco cuestiones críticas apenas esbozadas y que mantienen su carácter preliminar como detonador para impulsar la discusión que hoy nos convoca, requieren, para constituirse paulatinamente en una nueva propuesta de regulación de la carrera académica, de la construcción de un nuevo contrato social que posibilite una transformación consensada de la universidad y le devuelva su estabilidad. Las relaciones académico-laborales son sólo uno de los aspectos que integran la agenda de problemas que enfrentará la universidad en su porvenir. Lo que hemos intentado en estos minutos, es apreciar los costos de la profesionalización académica en México y la necesidad de contar con un proyecto de conducción académico-laboral distinto, que posibilite la conformación de comunidades académicas éticamente sustentadas y que reconozca las trayectorias de sus integrantes más allá de la simple contabilidad de productos específicos de trabajo o de diplomas dudosamente obtenidos. Los problemas detectados indican que los programas de deshomologación sólo podían funcionar como detonador coyuntural, al ayudar a remover obstáculos e inercias que dificultaban el cambio. Sin embargo, su prolongación excesiva pareciera estar conduciendo ya al desmantelamiento de los colectivos de académicos que impulsaron el desarrollo de la universidad durante las últimas dos décadas, poniendo en riesgo las actividades de enseñanza, investigación y creación artística, que quedarían en adelante a resguardo de *académicos imaginarios* adiestrados en la formación disciplinada y el cumplimiento de la norma. De mantenerse las tendencias que hemos observado, el resultado a largo plazo supondría la profunda descapitalización social y cultural de nuestras universidades, que empezarán a funcionar como eficientes corporaciones burocráticas del saber, cohesionadas mediante una cultura organizacional basada en el desempeño individual. Hoy no nos queda, por tanto, sino alzar la voz y despertar el intelecto para reconstruir entre todos un modo de existencia que nos ayude a escapar de las atrocidades de la excelencia. ■

Los programas de estímulo a la productividad: ¿evaluación o compensación salarial?

Mario Rueda Beltrán*

Los programas de estímulo a la productividad han sido el resultado de iniciativas externas a las instituciones de educación superior; particularmente en la universidad surgieron con el propósito explícito de alentar la productividad y el rendimiento del personal académico, con la finalidad de consolidar la permanencia del personal en la institución y la calidad de su trabajo.¹

La puesta en marcha de los programas se realizó con un fuerte tinte de evaluación individual y como estrategia para compensar el salario, en un contexto de baja considerable del poder adquisitivo de los universitarios. Aplicado en contextos institucionales muy variados respecto a sus prácticas de evaluación, para algunos establecimientos estos programas de compensación salarial, constituyeron las primeras experiencias de evaluación del trabajo académico.

Cabe aclarar que estos programas de ninguna manera pueden concebirse como "evaluación" en el sentido estricto del término. En primer lugar, porque adolecen de un parámetro claro de comparación contra el cual se contrasten los resultados individuales, o un patrón ideal que permita valorar los resultados del trabajo de los involucrados. Sin embargo, la mayor parte de las ocasiones se le considera como evaluación al ejercicio de análisis que se realiza de las solicitudes que responden a la convocatoria, presentada con el carácter de participación "voluntaria". La creación de comisiones especiales para realizar la tarea de valorar la producción académica, de hecho, cumple el papel originalmente asignado a los cuerpos colegiados, como los consejos internos o el consejo técnico; sin embargo, en la medida que estos programas afectan directamente al salario de los académicos, resulta de mayor relevancia por sus consecuencias, el hecho de obtener una

baja calificación de la "comisión especial" que de una recomendación que pueda surgir de un órgano colegiado, sin repercusión económica alguna.

La comunicación de los resultados obtenidos no realimenta la actividad, ya que generalmente no queda claro el porqué se obtuvo el nivel otorgado, situación que se complica cuando se conocen los resultados de otros colegas que lograron puntajes más altos o que fueron excluidos. Los criterios de exigencia de actividades han variado de una convocatoria a otra, lo que impide que se pueda responder cabalmente a los nuevos requerimientos ya que se tiene acceso a su conocimiento un poco antes de iniciar el proceso o las nuevas exigencias se aplican retroactivamente.

En la literatura sobre evaluación educativa se ha reiterado la impropiedad de asociar dinero o "premios" con los procesos de evaluación, dirigidos al mejoramiento de la actividad, ya que el riesgo de pervertir las acciones aumenta. En los casos que se puede emplear la evaluación para premiar, tanto evaluadores como participantes están advertidos de tal intención y se toman precauciones especiales para realizar la tarea.

La aplicación de más de una década de estos programas permite la posibilidad de una reflexión global sobre la experiencia y los rumbos futuros que podría adoptar la universidad, para lograr los propósitos originalmente explicitados, aumento de la productividad académica y de su calidad.

Algunas dificultades detectadas

Desde el inicio de los programas surgió la queja, de parte de un número considerable de académicos porque estaban dirigidos solamente a un sector de los académicos, el personal de carrera. De igual forma se señaló que la iniciativa se había tomado como medida política ante la caída salarial de los universitarios y se había adoptado un doble discurso; se hablaba de mejorar el trabajo académico cuando en realidad era una medida emer-

* Investigador titular del Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM.

¹ Ver: Rueda M. y Landesmann M. (1999) *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* CESU-UNAM.

gente para evitar la salida masiva de la universidad del personal dedicado principalmente a la investigación y de provocar una reactivación de la vida académica de los universitarios.

La aplicación inicial de los programas puso en evidencia la falta de claridad en cuanto a la asignación institucional de actividades precisas para los académicos, sobre todo considerando la categoría y el nivel del nombramiento de cada uno de sus integrantes. En la misma dirección quedó manifiesta la dificultad de manejar criterios que consideraran la calidad del trabajo realizado, en parte por la diversidad y naturaleza del trabajo académico, en parte por las condiciones en las que se realiza el ejercicio de valoración (se evalúa a los propios colegas, a los trabajos de distintas especialidades, se cuenta con poco tiempo para hacerlo, etc.).

Algunos efectos manifiestos

La aplicación de los programas, aceptados de manera forzada por lo académicos como único recurso para mejorar el salario, comienza a dar muestras de cambios notorios. Aparte de las adecuaciones iniciales a distintas figuras académicas y la ampliación de su cobertura, un cambio importante en el programas es la reorientación manifiesta hacia las actividades mejor valoradas. Así mismo, se ha disminuido el reconocimiento de las “equivalencias” —que permitían cierto margen discrecional al sustituir requisitos o activi-

dades— y ha aumentado la exigencia de grados académicos en los procesos de evaluación del trabajo académico.

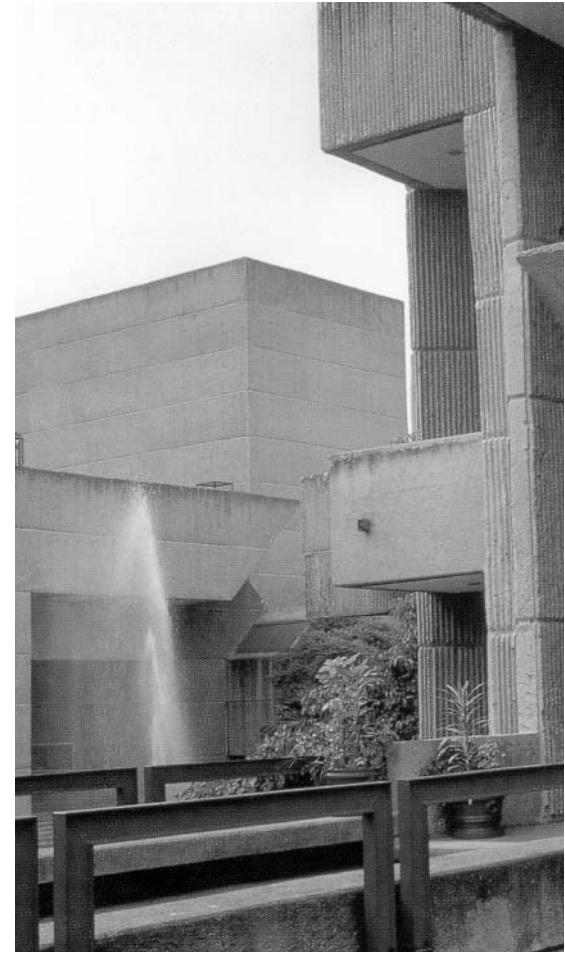
También se ha acrecentado la participación en comisiones evaluadoras de personas con altos grados y productividad académica notable, así como pertenecientes a instituciones o establecimientos distintos al lugar que está siendo objeto de evaluación. También se han incorporado en las convocatorias de los programas de recompensa salarial elementos que atiendan a los aspectos cualitativos del trabajo evaluado.

El ejercicio reiterado de este proceso ha dejado ver incongruencias entre las exigencias de los Estatutos del Personal Académico vigentes, considerando cada figura académica, y los criterios exigidos por los programas de compensación salarial. Los programas han contribuido a la creación de un clima institucional hostil y de competencia nociva, sobre todo con los académicos de los establecimientos que participan en las comisiones evaluadoras.

Por las características de los programas de compensación salarial, se les ve poco atractivos para los jóvenes académicos que tienen menos posibilidades de acceso, según se desprende del perfil de los académicos que han logrado beneficiarse de él.

Recomendaciones para mejorar su empleo

En la perspectiva de continuidad de los programas de compensación salarial,



habría algunas consideraciones que los podrían acercar a los propósitos formales que se plantearon en sus orígenes.

Un ejercicio analítico local, en cada establecimiento, podría contribuir en la definición de los criterios del programa y su derivación a actividades específicas, así como su adaptación acorde con nom-

subrayados

Conversaciones filosóficas de salón

El ámbito del conocimiento posible es ilimitado. Los hombres que se ocupan de la verdad por ella misma podrían acabar fácilmente con nuestro asombro, producido por sus temas extraños y distantes. En algún aspecto todo puede ser importante. No obstante, en las conversaciones doctas de la sociedad distinguida, me interesa más el motivo por el que se dan tanta importancia que el problema de que se trata. Así he descubierto que una buena parte de las discusiones hay que explicarlas fundamentalmente por la competitividad personal y por el deseo de propaganda de los participantes académicos. Ellos quieren mostrar lo aptos que son para sus tareas, es decir, desviar los problemas reales mediante la educación para métodos de pensamiento oscuros y a través de la introducción de cuestiones remotas. Por consiguiente, en estas cuestiones interesa más la mera rutina, el “nivel”, que el contenido. Con frecuencia aparecen como meritorios la

mera confusión y ocultamiento de la realidad, debido a modos de expresión confusos.

Tampoco se indica habitualmente el fundamento del interés por el problema en particular. Como se ha dicho, en cualquier aspecto todo puede ser importante, y por lo demás, cada uno de los participantes en la discusión se preocupa de manifestar algo totalmente distinto de los demás, no sólo en lo que afecta a la importancia del tema correspondiente, sino también en lo que se refiere a los conceptos y nombres que se presentan a lo largo de la conversación. La cuestión es que a cada uno le vaya bien y salga de la batalla incruenta como especialmente inteligente y útil. A veces —sobre todo cuando están presentes ricos que son profanos en la materia— estos ingeniosos entretenimientos recuerdan a los torneos medievales; sólo que a ellos no se les somete inmediatamente al servicio y gloria de bellas mujeres, sino al test de su capacidad para una buena carrera.

Max Horkheimer

bramientos y categorías laborales. Derivado de este ejercicio, su complemento debería hacer del conocimiento de todos los interesados los criterios y actividades del programa, a través de diversos medios y con suficiente tiempo, para transparentar el proceso. Lo ideal es que cada persona pueda realizar una autoevaluación de su solicitud y estar en condiciones de poder comparar su resultado con el de la comisión especial. Esta situación contribuiría para evitar la aplicación de criterios y/o exigencias retroactivas.

Debe aclararse la asignación de las bolsas para cada establecimiento, en principio debieran asignarse cantidades que permitan cubrir a todo el personal que reúna los requisitos exigidos por el programa; esto evitaría algunos comportamientos irregulares, como aumentar arbitrariamente exigencias para eliminar algunos solicitantes o disminuir criterios para hacer accesible el programa a un mayor número de personas. En principio el punto clave es que el salario recupere un nivel que permita una vida digna a los académicos y que efectivamente estos programas representen un “extra” y no formen parte integral del salario que en sí mismo está disminuido.

Es importante que las comunidades discutan y clarifiquen la naturaleza del trabajo que realizan y los propósitos y funciones atribuidas a sus establecimientos. Aunque parece obvio, realizar esta tarea permitiría reconocer las diferencias y similitudes de cada escuela o facultad, instituto o centro, y también entender la naturaleza de las disciplinas que les den sustento. Así, habría una mejor condición para el desarrollo de los procesos de evaluación y la posibilidad de contribuir a definir los asuntos importantes de la evaluación del desempeño individual. La clarificación de estos temas, por parte de las comunidades, podrá contribuir a un diálogo productivo con los programas de estímulo a la productividad y calidad del trabajo de los académicos en la universidad.

Tal vez uno de los aspectos más sobresalientes, en la perspectiva de cambio de los programas, es intentar recuperar las experiencias locales de estos años de aplicación de los programas de incentivo, que las hay y muy valiosas, e intentar una comprensión de las verdaderas finalidades que podría cumplir la evaluación y especialmente su capacidad para mejorar o desvirtuar el trabajo académico. ■

Compensar y compensar, el dilema de los programas de estímulo

Alejandro Canales*

El año próximo se cumplen trece años de la puesta en marcha de los programas de incentivo en el campo de educación superior. Las protestas que caracterizaron el ingreso de estos programas en los marcos institucionales prácticamente desaparecieron al poco tiempo y unos años después fueron una iniciativa más de las que se pusieron en práctica en los años noventa. Actualmente son una medida rutinaria que siguen casi todas las instituciones públicas de enseñanza superior y aunque de tanto surgen algunas expresiones de inconformidad —principalmente por las exclusiones—, en la mayoría de establecimientos educativos forman parte de su estructura administrativa y la mayor parte del personal académico es beneficiario.

El asunto con los programas de incentivo es que probablemente no podrán ser sostenidos en su formato actual, pese a que ya no figuran como una preocupación evidente para académicos y directivos. La creciente presión por mayores recursos financieros para estos programas al interior de las instituciones y también ante la administración federal, así como la notable proporción que representan en los sueldos de los profesores, son dos elementos que en el corto plazo han llamado a reconsiderar la iniciativa. El problema es qué opciones se tiene para sustituirla y, sobre todo, para cumplir con el propósito de mejorar efectivamente el desempeño del personal académico.

Los fines explícitos que declaró el gobierno federal al crear los programas de incentivo en febrero de 1990 fueron que éstos recompensarían dedicación, calidad y permanencia de tiempo completo en el personal académico. Los programas de incentivo, como se conoce ampliamente, otorgan una compensación económica individual y extra al salario base. Se supone que el incentivo varía conforme la valoración del rendimiento individual y según el perfil del personal que se evalúa. En sentido estricto la iniciativa no era una novedad. Un esquema

de compensación similar se había puesto en operación en 1984 con el Sistema Nacional de Investigadores (SNI); otro, también a mediados de la década de los ochenta, fue el mecanismo para valorar los niveles de rendimiento y desempeño de su personal que impulsó la Universidad Autónoma Metropolitana. No obstante, la gran diferencia de estas iniciativas, respecto de los programas de 1990, es que las primeras fueron experiencias muy localizadas, mientras que los programas de incentivo fueron una política nacional de largo alcance que poco a poco se incorporó a las diferentes instituciones y a los distintos perfiles académicos.

Impulsar y deshomologar

La política de incentivos al desempeño fue una más de las iniciativas de evaluación que se impulsaron en los años noventa. Sin embargo, mientras que la evaluación del sistema, de las instituciones y de los programas, fueron centralizadas o impulsadas por comisiones especiales para tal efecto, la evaluación del rendimiento individual se dejó a cargo de cada institución. Por supuesto, hubo lineamientos generales de parte del gobierno federal y también la ruta de las experiencias anteriores, pero en general se trató de un programa bajo la responsabilidad, iniciativa e inercia del conjunto de instituciones. Podría decirse que los primeros tres años de instrumentación de la medida fue una etapa de aprendizaje para las instituciones y para los académicos, puesto que fue en estos años cuando se enfrentaron las mayores resistencias, mismas que se diluyeron ante la posibilidad del bálsamo de mayores recursos que habían escaseado en la década previa —la llamada década perdida— y también cuando se hicieron los cambios más importantes al programa, tales como ampliar la base financiera del programa, diversificar los perfiles académicos de los posibles beneficiarios, diferenciar las funciones académicas y ajustar los criterios de evaluación. Los años siguientes, probablemente, han sido más bien de sedimentación del proceso de evaluación en las comunidades académicas y, tal vez lo

* Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM. Correo-e: canalesa@servidor.unam.mx

más importante, las adaptaciones mutuas que se han registrado entre instituciones y el imperativo de la evaluación.

Uno de los rasgos que más se ha destacado en el tiempo que llevan en operación los programas de incentivo, y en el que coinciden la mayor parte de estudios sobre el tema, es que los propósitos de recompensar calidad, dedicación y mejora en el desempeño del personal no se han logrado. Sin embargo, se acepta que uno de sus efectos más notorios ha sido la deshomologación de los ingresos de los profesores a lo largo de década anterior e incrementar, en cierta medida, la productividad académica pero no su calidad. Es decir, que la función más importante que ha cumplido ha sido la de compensar el salario —aunque todavía sin alcanzar los niveles anteriores a la crisis económica de los años ochenta— sin recurrir a incrementos generalizados y sí diferenciando desempeños.

Ahora bien, las experiencias con los programas de incentivo pueden ser tan variables como el número de instituciones en las que operan y no solo porque la aplicación del programa está bajo la responsabilidad de cada institución sino también porque se trata de comunidades heterogéneas de tradiciones distintas. En este sentido pueden no resultar totalmente válidas las apreciaciones generalizadas sobre su funcionamiento, pero al menos se comparte el hecho de que los incentivos económicos que perciben los profesores por este concepto es muy alta, puesto que puede representar entre un tercio y hasta más del doble de su salario base. Esta proporción es sumamente elevada si se compara con la aplicación de este tipo de programas en otros países, en donde alcanza una proporción entre 5 y 10 por ciento del salario base. El otro punto es que la mayor parte del personal académico de las instituciones es beneficiario de programas de incentivo, de uno

u otro tipo, y las demandas por mayores recursos para cumplir las compromisos de los programas son crecientes y con un ritmo distinto al que rige a la política salarial a escala nacional. En este sentido también aumenta la presión por cantidades más grandes de recursos para satisfacer los requerimientos institucionales y su distribución interna. Por ejemplo, la UNAM reportó que su personal académico es 30,731 personas —no son nombramientos—, de los cuales alrededor del 72 por ciento participa de alguno de los programas de incentivo que están en operación. Los tres más importantes son: el Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Carrera (PRIDE), que incorpora a 7,722 académicos de tiempo completo; el de Estímulos a la Productividad y el Rendimiento del Personal Académico de Asignatura (PEPRASIG), dirigido a los profesores por hora y en el cual participan 9,818 profesores; y el de Fomento a la Docencia para Profe-

subrayados

Un aspecto central de los cambios ocurridos en las ciencias sociales son sus transformaciones institucionales. En los países del Cono Sur las ciencias sociales fueron prácticamente expulsadas de las universidades, con consecuencias que aun después del retorno a la democracia sería difícil estimar. Se produjo una severa ruptura entre la historia anterior y las nuevas generaciones de estudiantes. El desplazamiento hacia los centros privados, el trabajo de investigación con financiamiento externo, los informes sobre asuntos acotados a ser presentados en plazos perentorios, representaron cambios fundamentales de estilo intelectual cuyas consecuencias han sido ampliamente reconocidas.

En otros países la expansión violenta de la matrícula estudiantil, el colapso presupuestario y la transformación política, territorio de reflujo de organizaciones de izquierda derrotadas en otros espacios de la sociedad, condujo a un profundo deterioro de la vida académica. El potencial de la universidad como ámbito para la creación de conocimiento alternativo fue sacrificado en función de un gremialismo y utilitarismo político corto plazista, que todavía representa un gran lastre para estas instituciones.

Los actuales procesos de reforma de las universidades deben plantearse la necesaria recuperación de estos espacios para la producción intelectual. Sin embargo, las tendencias que hoy dominan apuntan a direcciones inquietantes. En primer lugar, la actual institucionalización no cuestiona los nítidos deslindes disciplinarios de las ciencias sociales. La construcción del conocimiento a partir de los paradigmas del siglo XIX establece severas barreras a la posibilidad de pensar fuera de los límites definidos por el liberalismo.

Consecuencia entre otras cosas del creciente énfasis en los estudios empíricos, se asumen como supuestos básicos, como fundamentos preteóricos respecto a la naturaleza de los procesos histórico-sociales, algunas de las cuestiones primordiales que deberían ser motivo de reflexión crítica.

Un indicador puntual, pero significativo, con potenciales repercusiones amenazantes para la posibilidad de un pensamiento más autónomo, es la implementación de los modelos de evaluación de las universidades y de los investigadores generalizados a partir de la experiencia mexicana, basados en criterios “universalistas” que tienen como referente de excelencia la ciencia de los países más “avanzados”. Expresión de ello es la ponderación privilegiada que se le da a las publicaciones sobre estos sistemas de evaluación en revistas extranjeras especializadas. Bajo el manto de la objetividad, de hecho se está afirmando que la creación intelectual de los científicos sociales de las universidades latinoamericanas debe regirse por las demarcaciones disciplinarias, regímenes de verdad, metodologías, problemas y prioridades de investigación de las ciencias sociales metropolitanas, tal como éstos se expresan en las políticas editoriales de las más prestigiosas revistas de cada disciplina. La evaluación estrictamente individualizada, con base en criterios de productividad, pareciera estar expresamente diseñada para obstaculizar las dinámicas de trabajo colectivo y reflexiones abiertas, sin presiones inmediatas de tiempo y financiamiento, requeridas para repensar los supuestos epistemológicos, interpretaciones históricas y formas actuales de institucionalización del conocimiento de lo histórico-social.

Edgardo Lander



sores e Investigadores de carrera, en el que participan 4,392 académicos.¹

Mejorar el desempeño o el salario

Al parecer, entonces, habría algunas fuerzas en tensión. Por una parte, algunos, como el gobierno federal, que intentarían modificar la actual aplicación del programa de incentivos y otros, probablemente algunos sectores directivos y académicos, que quizás preferirían que continuaría pero limitando su alcance en el ámbito de compensación del salario y con algunas leves modificaciones. Los intentos por modificar los programas de incentivo han sido expresadas por distintos actores. Por ejemplo, la ANUIES en su documento de diagnóstico y propuestas para el sistema de educación superior en el siglo XXI, mismo que estuvo bajo la coordinación del actual subsecretario de Educación Superior e Investigación Científica, señaló que: “Este tipo de programas ha fomentado el trabajo individual privilegiando los indicadores cuantitativos sobre los cualitativos. Es importante señalar, que la homologación de los tabuladores salariales en las IES públicas, que no toma en cuenta las diferencias entre el mercado académico y el mercado profesional, impide actualmente la consolidación del personal académico en ciertas áreas muy competidas a nivel nacional e internacional”. Pero, además advertía que, “Las condiciones actuales, sin embargo, no permiten llevar a cabo un pro-

¹ Ver Universidad Nacional Autónoma de México. *Agenda Estadística UNAM, 2001* y también UNAM *Programas de estímulo académico, 1997, 1998 y 1999.*

ceso de deshomologación de tabuladores como se requiere para consolidar cuerpos académicos en las IES en ciertas disciplinas”². En consecuencia, se planteó como meta que para el año anterior se estableciera un esquema para recuperar los niveles salariales al menos de 1982 y también un sistema de estímulos complementarios basados en evaluaciones objetivas y justas del desempeño.

En el Programa nacional de Educación 2001-2006, también se reconoció la necesidad de mejorar la operación de los programas de estímulo al desempeño (p.65). en particular se destacó que tenían problemas de concepción y funcionamiento, así como una “desproporción que guarda el monto de los estímulos respecto al salario” (p. 196).

Quizás tres ejemplos relativamente recientes muestran que también para distintas instituciones también se está convirtiendo en un problema a resolver con cierta urgencia. Por ejemplo, el rector de la UNAM, en su discurso del 15 de agosto del año 2000, ante el colegio de directores señaló que:

“El banco de horas requiere de una revisión a fondo. Le pido a las directoras y a los directores que le dediquen el tiempo necesario para que podamos acelerar el proceso de regularización de nuestra planta académica. El PRIDE, por su parte, requiere también de una revaloración integral. Si hay consenso, me propongo iniciar las acciones necesarias para explorar la posibilidad de que los recursos que se destinan a este programa, y que benefician ya a una proporción muy alta del personal académico, se incorporen a los salarios”.

A la fecha no se ha realizado la propuesta del rector, seguramente por las implicaciones fiscales de la medida pero, como se puede apreciar, es una iniciativa que expresa la intención de modificar la operación del programa de incentivos.

Otro ejemplo es lo que ocurrió con el SNI en diciembre del año anterior: por primera vez, desde 1984, no se pagó el estímulo correspondiente a los investigadores. Posteriormente se les restituyó la cantidad correspondiente, no se ha demorado más, y el funcionario encargado de la operación del Sistema explicó que fue por falta de algunas previsiones admi-

² Cfr. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Enseñanza Superior. *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo.* México, 2000.

nistrativas. Sin embargo, el asunto parece más complejo que una falla administrativa y es quizás, nuevamente, la presión por los recursos lo que está demandando un cambio.

El ejemplo más reciente es la huelga entre febrero y marzo de este año en la UAM. El sindicato de esa institución, además del incremento salarial y otras demandas, solicitó la incorporación de becas y estímulos al salario contractual y la restitución del monto por ese concepto en aquellos casos en los que se disminuyó o eliminó a partir del pasado mes de enero. De hecho, el tema de las becas y estímulos había provocado diversas muestras de inconformidad antes de la huelga, en tanto la rectoría anunció la disminución de poco más del 50% del monto de incentivo para la docencia e investigación del nivel C y su eliminación por grado académico al personal que únicamente posee la licenciatura. No era de extrañar pues, como lo hemos indicado, el esquema de funcionamiento de los programas de incentivos generan una creciente presión por mayores recursos y las instituciones públicas dependen de los recursos gubernamentales. La huelga en la UAM culminó sin satisfacer las demandas del sindicato, pero de cualquier manera mostró las dificultades que existen con los programas de estímulo y la oposición de las organizaciones gremiales en la posible modificación del esquema de incentivos.

En suma, la función más clara que han cumplido hasta ahora los programas de incentivos ha sido la de compensar el salario, pero al parecer ya no será tan sencillo que la siga cumpliendo y cada vez será más fuerte la presión por una transformación. El dilema es que un cambio en su orientación depende de la disponibilidad de recursos financieros —los que seguramente no serán crecientes el año próximo— y de ajustes en el modelo de evaluación. El primero implica no solamente una mayor previsión financiera sino definiciones sobre los esquemas de retiro laboral, gravamen fiscal y salario tabular, sino también su articulación con el nuevo modelo de financiamiento a la enseñanza superior que desde hace cuatro años se está planteando. El segundo, aprovechar las experiencias en materia de evaluación del desempeño académico individual que se han registrado en la última década y, sobre todo, decidir si el propósito es mejorar la actividad o más bien compensar los deprimidos. Salarios. ¿Compensar y compensar? ■

Doce años de programas de estímulos en la UNAM

Catalina Inclán*

En la UNAM se ha cumplido doce años de la aplicación de los programas de estímulos al personal académico. Su primera versión se dio a conocer en 1990. Desde entonces a la fecha hemos sido testigos de su crecimiento. Sobre el alcance, trascendencia e impacto de este tipo de programas para la vida académica se ha discutido y se sigue haciendo, hemos reconocido sus límites y nos hemos sorprendido sobre la documentación y el testimonio de sus alteraciones o modificaciones a la vida académica; a tal grado que es posible hablar de un antes y un después en el desarrollo y trabajo académico. En muchos casos hemos terminado por aceptar que estos sistemas han llegado para quedarse y aceptado como "natural" su presencia, hasta justificado su actuar y sobre todo hemos pasado de la justicia al juicio.

En 1997 se publicó un material resultado de una investigación sobre este tema, en él me llamaba en particular la atención las principales características de cada una de las versiones conocidas de los programas de estímulos.² Es posible recuperar estos elementos con la finalidad de analizar sus constantes y percibir los cambios producidos. De entrada llama la atención la compleja red que se ha tejido para la labor de evaluación, desde los plazos, condiciones de ingreso, desagregación y diferenciación por figuras académicas de las actividades a evaluar, además de los órganos académicos e institucionales involucrados. Pero lo que más impacta es el hecho de que en 1990 se presenta como un programa voluntario en donde se convoca a los interesados en recibir un estímulo hasta de dos y medio salarios mínimos. Hoy en día, cuando este "estímulo" se transformó en el 50% o más del salario académico carece de todo sentido su carácter voluntario.

* Centro de Estudios sobre la Universidad.

1 El trabajo recupera una de las primeras indagaciones sobre el impacto de los programas de estímulo en la vida académica de la UNAM. Díaz Barriga, Ángel y Teresa Pacheco (coordinadores) 1997. *Universitarios: Institucionalización académica y evaluación*. Colección Pensamiento Universitario 86. Centro de Estudios sobre la Universidad UNAM.

1. Programa de Estímulos a la Productividad y Rendimiento Académico (PEPRAC) 1990. Primera versión. Vigencia anual.

- Montos de uno a dos y medio salarios mínimos. Cuatro niveles
- Órganos de evaluación: Consejo Técnico, Interno o Asesor que formará Comisiones evaluadoras.
- La DGAPA otorga los recursos económicos.
- Factores de ponderación: Formación y escolaridad (20%), Labores docentes y formación de recursos humanos (40%), Productividad y calidad del desempeño (40%).
- Requisitos: currículum vitae y último informe de labores con documentos probatorios.

2. PEPRAC 1991 y 1992. Segunda propuesta.

- Vigencia cada dos años.
- Montos: de uno a siete salarios mínimos, dos categorías especiales (de cuatro y siete salarios).
- Órganos de evaluación: Consejo Interno y una Comisión Especial.
- La DGAPA indica los criterios de evaluación para cada dependencia y establece el presupuesto además del patrón de distribución de estímulos para cada dependencia.
- Factores de ponderación diferenciados para cada subsistema: investigación, bachillerato y escuelas y facultades. Los porcentajes varían de manera significativa en los tres subsistemas. Criterios diferenciados para profesores e investigadores y técnicos académicos. Se conservan los tres criterios de evaluación: formación y escolaridad, docencia y formación de recursos humanos y productividad. Se traducen las actividades a un sistema de puntaje y se aplican sumatorias máximas de puntos.
- Requisitos: Informe en un formato especial.

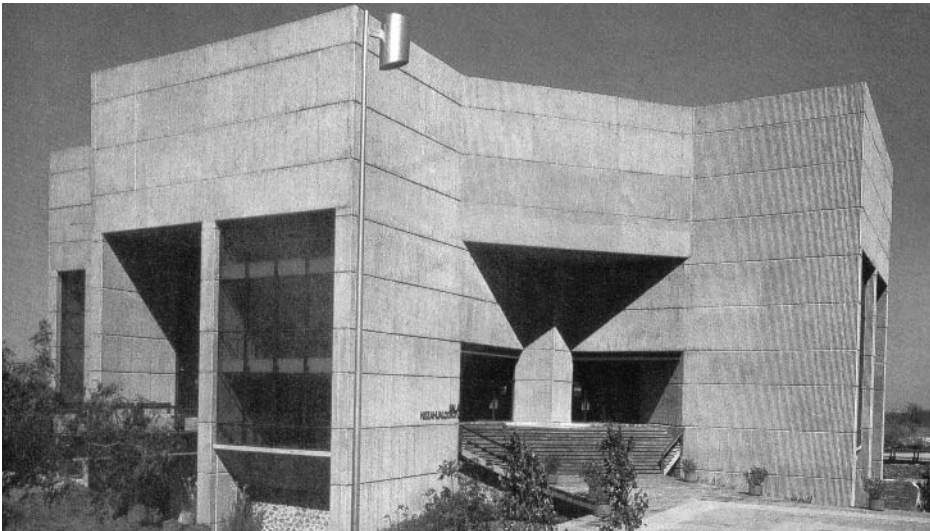
3. PEPRAC 1993. Tercera versión.

- Vigencia diferenciada por nivel de evaluación, dos años (niveles A,B y C) y cuatro años para el nivel D

- Montos: Cuatro niveles desde un salario y medio hasta siete salarios mínimos mensuales. Desaparecen dos niveles anteriores, de uno y dos salarios mínimos.
- Instancias diferenciadas para realizar la evaluación, Consejo Técnico con el auxilio del Consejo Interno o Asesor además de una Comisión Especial para cada Consejo Académico de Área y para el Consejo Académico de Bachillerato.
- A los criterios de evaluación, formación, docencia y productividad se incorpora la colaboración interinstitucional. Los porcentajes por subsistemas y por figuras académicas se modifican. La distribución porcentual de las actividades se establece por subsistema. La traducción de los puntajes asignados se realizó en los Consejos Técnicos en menos de un mes.
- Los casos especiales que no se cubren con la bolsa presupuestaria de la dependencia, se revisan por una Comisión Especial de Área y tienen un límite por dependencia.
- Se contempla la posibilidad de interponer recurso de reconsideración, aunque las causales hacen que el dictamen casi se considere definitivo e inapelable.
- Los profesores e investigadores eméritos no son considerados para ingresar a este programa, pero pueden formar parte de las comisiones que revisan casos especiales.
- Requisitos: Solicitud de ingreso y se agrega un resumen de una cuartilla de las actividades que el candidato considere más importantes durante el periodo a evaluar.

4. Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE), junio 1993. Cuarta versión.

- Sustituye al PEPRAC. Todos los académicos se incorpora a este nuevo programa.
- Incorporación de los ingresos obtenidos de la evaluación derivados del programa al salario tabular.
- Modificación de los montos en salarios mínimos a porcentajes del salario tabular según categoría y nivel de cada académico. Genera una gran variedad de posibilidades que dependen de la categoría.
- Repercusión de la prima de desempeño en la antigüedad. También ge-



nera variedad de posibilidades que dependen de la antigüedad.

- Montos diferenciados para los académicos adscritos a unidades multidisciplinarias.
 - Vigencia diferenciada de tres años para los tres primeros niveles A, B y C, y cinco años para el nivel D.
 - Instancias de evaluación : Comisión Evaluadora, con modalidades específicas de integración y Comisiones Especiales.
 - Se incorpora como criterio de ponderación la colaboración en programas institucionales, además de la formación, docencia y productividad.
 - Los criterios de evaluación así como la ponderación de los mismos son establecidos por los Consejos Académicos de Área.
 - Se anuncia que la evaluación tendrá un carácter cualitativo.
 - Requisitos: curriculum vitae, informes de labores de los tres últimos años, resumen de una cuartilla de las actividades realizadas. Para los técnicos académicos un informe de su jefe inmediato que valore su desempeño.
5. PRIDE 1996. Quinta versión (suplemento especial en gaceta UNAM).
- Los académicos cuyas solicitudes hayan sido rechazadas con anterioridad deberán esperar un año antes de presentar una nueva solicitud de ingreso. Los que hayan sido rechazados dos veces deberán esperar tres años. Sólo permanecen si se ha presentado la evaluación cada tres años.
 - Cuatro niveles A, B, C y D que equivalen a un porcentaje del salario

tabular y repercuten en la prima de antigüedad. Si se asigna un nivel inferior al que se tenía de estímulo, se otorga como una cantidad fija y no como porcentaje del salario tabular.

- La evaluación debe solicitarse 90 días antes de su vencimiento, 90 días dura el plazo para llevar a cabo la evaluación.
- Se establecen lineamientos diferenciados para profesores e investigadores y para técnicos académicos. Además se precisan bases generales para evaluar al docente de bachillerato.
- Tanto los lineamientos como las bases generales se revisarán por los Consejos Académicos tomando en cuenta la opinión de los Consejos Técnicos.
- Las actividades realizadas fuera de la UNAM sólo se consideran si forman parte de convenios institucionales.
- La evaluación para los niveles A, B y C se realiza por la Comisión Evaluadora. Los candidatos D, los consejeros técnicos y los directores por Comisiones Especiales.
- Las Comisiones Evaluadores se forman por cinco miembros de tiempo completo, titulares con los niveles más altos del programa. Tres se designan por el consejo Técnico o Interno, dos por el Académico, tres de ellos externos a la entidad académica.
- El recurso de revisión y reconsideración depende del Consejo Técnico, de la Comisión Evaluadora y en último caso de la Comisión Especial. Puede durar más de tres meses.

- Se espera una participación mínima según diferentes categorías de colaboración, buena trayectoria y productividad suficiente para Asociados y de responsabilidad, coordinación y trayectoria sobresaliente y original para Titulares.
- Requisitos: formato de ingreso, curriculum vitae, resumen en cuartilla de las actividades sobresalientes, copia de los informes de los tres últimos años. Para técnicos académicos informe del responsable.

6. PRIDE 2002. Sexta versión.

- Conserva básicamente las características de la versión anterior, la cual se aplica desde 1996.
- Hay dos periodos de participación, es decir calendarios y tiempos diferentes según el vencimiento del estímulo.
- La convocatoria de este periodo desagrega tiempos de los periodos que ahora existen, tanto para ingreso en recursos normales como para los recursos de revisión.
- Todos los académicos que se encuentran en el programa deben presentar su solicitud, de lo contrario quedarán fuera.
- Son siete las figuras involucradas en la evaluación: Secretaría General o Académica de la dependencia, Comisiones Evaluadoras, Consejos Técnicos, DGAPA, Consejos Académicos, Comisiones Revisoras.

Este recorrido, nos permite observar el crecimiento de la evaluación académica en la UNAM. No solamente se han desagregado las actividades a desarrollar según las figuras académicas: docentes de bachillerato, de escuelas y facultades, investigadores y técnicos académicos. También se ha perfilado lo que se espera de los asociados y los titulares. Además, llama la atención la incorporación de diversas "comisiones de evaluación". Este intrincado mecanismo de evaluación genera más de una confusión, angustia o molestia permanente. Sin contar con la desilusión que significa en muchas ocasiones conocer el resultado de tres años de trabajo académico. Es posible que se piense que reconocer el mérito es un hecho claro, lo que no resulta del todo pertinente siempre es la trascendencia de este reconocimiento y su verdadero impacto institucional. ■

libro seleccionado

Gómez Sollano, Marcela (coord). *Teoría, epistemología y educación. Debates contemporáneos*. México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM/Plaza y Valdés Editores, 2002. (Tomo 1 de la Colección Debate y Reflexión).

El libro *Teoría, epistemología y educación. Debates contemporáneos*, forma parte de la Colección Debate y Reflexión que se publica en coedición con el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la UNAM y Plaza y Valdés Editores, como parte del Programa sobre Teoría y Metodología de las Ciencias y de las Humanidades que se realiza en este centro. Una de las cuestiones centrales de este texto es abrir el debate acerca de la importancia que tiene ubicar, en el ámbito educativo, lo que significa en este momento recuperar problemáticamente la discusión relacionada con el pensamiento teórico, sobre todo para situar las implicaciones que tiene este proceso en América Latina. Así como su relación con las posturas epistemológicas que representan hoy día diversas opciones de respuestas a las exigencias de complejidad de la situación presente.

Particularmente en el caso de la educación esta tarea es fundamental, no sólo por las particularidades de este campo de conocimiento, sino además por el tipo de apropiaciones de los insumos teóricos por parte de los educadores y especialistas de este campo, algunas de las cuales más que contribuir a la comprensión histórica de los procesos educativos, se sitúan como explicaciones generales que pierden de vista la particularidad del fenómeno, lo cual tiene profundas implicaciones tanto en las formas en como se enseña y se aprende un determinado conocimiento, como en la definición de políticas y programas de formación. En este contexto cabe citar el caso de muchas de las reformas educativas que se han impulsado en los países de la región en los últimos años, y que han tenido como fundamento teorías de diverso signo pero que poco dicen a los agentes directamente involucrados en los procesos de formación y muestran el profundo desconocimiento de los procesos y condiciones en las cuales se produce el acontecimiento educativo. Por ello algunas de las preguntas que se plantean como pauta para la reflexión y el debate en este espacio, se sitúan en el horizonte de no reducir la recuperación de las perspectivas teórico-epistemológicas que representan los pensadores contemporáneos que se trabajan en el texto, a un análisis del discurso de los mismos, sino por lo que aportan para pensar qué significa formar a alguien hoy, en situaciones como las que viven los países de América Latina. Esto es, en qué contribuyen autores como Jacques Derrida, Niklas Luhmann, Jacques Lacan, Jürgen Habermas, Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Henry Giroux, Peter McLaren y Hugo Ze-

melman para pensar la situación presente, a fin de redescubrirlos en un contexto histórico concreto, como lo es el que estamos viviendo, con el objeto de contribuir a abrir problemas y plantear preguntas, más que llegar a conclusiones acabadas y así aportar a la construcción de un pensamiento histórico en el campo educativo, en el que la teoría se constituya en un instrumento para pensar.

En esta dirección apuntan las colaboraciones que conforman el texto de referencia. Estas se desarrollaron en el marco de un seminario en el que los autores revisaron críticamente las diversas versiones que fueron escribiendo, para pensar y analizar la pertinencia que determinados autores contemporáneos tienen para pensar la relación entre Teoría, epistemología y educación, a partir de problemáticas concretas. Además de ello, por lo que dicha relación representa tanto en el terreno del debate más amplio de las ciencias sociales, como por las implicaciones que tiene en la delimitación del campo educativo y pedagógico, así como por el tipo de apropiaciones a que ha dado lugar.

Desde esta perspectiva los autores del libro comparten una serie de aspectos a partir de los cuales recuperar problemáticamente a los pensadores señalados. En esta recuperación cada uno construye un mirada particular para situar los alcances y los límites de las diversas perspectivas teórico-epistemológicas que aquí se presentan. Por ello los análisis que desarrollan va más allá de un trabajo exegético, ya que busca aproximarse a la construcción de discursos que aporten elementos para ubicar lo que significa formar a alguien hoy en contextos que, como los nuestros, confrontan a los sujetos con sus propias condiciones de existencia. A partir de este núcleo problemático, en la primera parte del libro se sitúan, entre otras cuestiones, aspectos relacionados con el pensamiento, el lenguaje y la acción a partir de la recuperación problemática que los autores hacen de la obra de Derrida, Luhmann, Lacan y Habermas, para pensar la relación entre teoría, epistemología y educación. En la segunda parte las nociones de discurso, subjetividad, crítica y formación constituyen la base para ubicar la pertinencia que los planteamientos teórico-epistemológicos de Foucault, Bourdieu, Giroux, McLaren y Zemelman tienen para pensar procesos particulares en los que se constituyen los sujetos de la educación en América Latina.

Así en el primer capítulo Ana María Martínez recupera, con Derrida, la responsabilidad de leer con atención deconstructiva, frente a la retórica de la despolitización del discurso que amenaza el aquí y el ahora en el que se produce la reflexión en humanidades y ciencias sociales. Esto da pauta para que a partir de las preguntas ¿cómo leer hoy en día, desde lo que dicta la instancia del presente, los textos de la crisis? y ¿qué debe aportar la filosofía hoy—aquí y ahora— a la reflexión sobre la crisis general y sobre la que aqueja a la universidad, crisis filo-



sófica, política y pedagógica?, la autora se interroga sobre el significado del término leer y, desde ahí asumir lo que representa la estrecha y necesaria relación entre pensamiento, acción y lengua.

Sin embargo, una cuestión que surge frente a este desafío es interrogarnos por qué el discurso pedagógico se ha configurado a partir de esta matriz filosófica y con qué instrumentos contamos para atender esta cuestión, desde el conocimiento educativo. Al respecto, en el segundo capítulo Josefina Granja apunta elementos que, a partir de la teoría de la observación de Luhmann plantean preguntas que tocan los principios mismos en que se sustentan las formas de comprensión desarrolladas. Una de las preocupaciones centrales en este apartado es precisamente aportar elementos para una aproximación específica a la cuestión de conocer cómo conocemos. Sin negar las particularidades que lo antes dicho plantea, Marco Antonio Jiménez aborda en el tercer capítulo la relación entre educación y psicoanálisis, particularmente el sentido que tienen algunos conceptos de la teoría psicoanalítica planteados por Jacques Lacan y utilizados por diversos autores para analizar los procesos educativos más allá de los aspectos relativos a las técnicas de transmisión del saber en la relación enseñanza-aprendizaje, así como la dificultades de su apropiación. Con ello Claudia Pontón va delimitando, en el cuarto capítulo de esta primera parte del libro, algunos trazos para recuperar desde otro lugar el problema de la subjetividad, la comunicación y los aportes que la hermenéutica ha hecho, así como el horizonte de inteligibilidad que se abre a partir del pensamiento de Jürgen Habermas, particularmente por las implicaciones que ha tenido en el pensamiento social y educativo de América Latina.

A partir de las cuestiones teóricas señaladas se abren otras líneas de elaboración y apropiación pro-

blemática de autores que tienen una presencia importante en el campo educativo y pedagógico. Destaca en este sentido la obra de Michel Foucault, considerado uno de los pensadores más influyentes de nuestra época. Particularmente Marco Antonio Jiménez abre en este capítulo una línea de reflexión específica para pensar la escuela en México, desplegando para el análisis una serie de nociones para pensar la posibilidad de analizar el discurso educativo desde las perspectivas genealógicas del saber y en particular a la escuela como dispositivo de poder. En este terreno Medardo Tapia ubica, en el siguiente capítulo, el sentido que tiene para la educación pensar la participación de los sujetos en el cambio social, ubicando para ello los alcances y los límites del pensamiento de Pierre Bourdieu para dar cuenta de situaciones concretas vinculadas a la educación, la cultura y los procesos de transformación.

El campo problemático de la formación de sujetos constituye el punto nodal del debate que Bertha Orozco y la que firma abren en los dos últimos capítulos del libro, aportando elementos teóricos y epistemológicos para situar las perspectivas que algunos autores abren para situar la noción de formación en el discurso pedagógico.

De manera particular, en el séptimo capítulo Orozco abre algunos ejes de análisis para avanzar en la delimitación conceptual de la noción de formación y la importancia de su recuperación problemática a partir del sentido que ha tenido en México el campo de la formación docente y su vinculación con la pedagogía crítica norteamericana; sobre todo las elaboraciones hechas por pensadores como Henry Giroux y Peter Mc Laren.

Por otra parte, en el último capítulo, analizo la compleja e importante relación entre epistemología y educación, teniendo como base las aportaciones que Hugo Zemelman ha hecho a partir de su obra, así como por el tipo de apropiaciones a que ha dado lugar, tanto en México como en otros países de América Latina. Interesa en este sentido ubicar tanto los supuestos de la epistemología del presente potencial, sus desafíos epistémico-gnosológicos, como algunas resoluciones pedagógicas, particularmente en el terreno de la formación y la potenciación de sujetos.

Con este horizonte se teje una trama compleja en la que, como afirma Zemelman en el prólogo de este libro, lo que interesa son las ideas en cuanto a posibilidad de fuerza para el sujeto, no simplemente como iluminación de sus circunstancias. Analizar desde esta perspectiva la relación entre teoría, epistemología y educación constituye una pauta para ampliar y explorar nuevos territorios acerca del conocimiento de lo educativo en su vinculación con la producción teórico-conceptual y el enriquecimiento de las prácticas.

De ahí la importancia de abrir este espacio para la difusión de un texto que, como el que aquí reseñamos, pueda contribuir a esta tarea. ■

Marcela Gómez Sollano

Reflexiones

Cómo se restringe la investigación crítica en las universidades*

Robert Jensen**

Cada año se solicita a los miembros del cuerpo docente de la Universidad de Texas que incluyan en su informe anual una lista con los subsidios recibidos, una de las tantas formas en las que un profesor universitario demuestra a su superior su nivel de “productividad”.

Quando escribí mi informe esta semana, no pude resistir la tentación de mostrarme irónico, y lo completé así: “Estoy orgulloso de informar que por noveno año consecutivo no acepté ningún tipo de financiamiento externo y continúo siendo un investigador completamente independiente”.

Por supuesto que ésta no es la respuesta que la Universidad de Texas —o cualquier otra universidad, hoy en día— espera de los miembros de su *staff*. A nadie le importa el nivel de independencia de sus miembros. La única prioridad es conseguir dinero, en parte porque los subsidios otorgados individualmente a profesores universitarios ayudan a cubrir algunos de los gastos básicos de la universidad.

Desde que comencé a trabajar en la universidad, la presión ejercida sobre los profesores universitarios para convertirlos en máquinas de producir subsidios ha crecido asombrosamente. Esto produce un efecto predecible: desalentar toda investigación que cuestione las instituciones e ideologías dominantes en la sociedad, lo que obstaculiza el ejercicio de una verdadera democracia en los Estados Unidos.

En algunos campos, en especial en el área científica, desde hace tiempo se espera que los profesores universitarios

que trabajan en instituciones de investigación obtengan un financiamiento externo (gubernamental o privado) para dirigir sus laboratorios y subvencionar a los estudiantes de postgrado que realizan tareas de investigación. No cabe duda de que esta necesidad determinó el curso de la investigación científica a lo largo de los años, y que el papel creciente del financiamiento externo en la definición del objetivo de las investigaciones debería preocuparnos hoy más que nunca. Aun así, las actividades básicas de la mayoría de los científicos no están sujetas al mismo tipo de presiones ideológicas a las que sí lo están los investigadores en las áreas de humanidades y ciencias sociales.

En los últimos años, los profesores universitarios ajenos al ámbito científico duro —lo que incluye personas de disciplinas que nunca necesitaron de subsidios— se encuentran cada vez más presionados para conseguir dinero, lo que conlleva consecuencias peligrosas para la investigación social crítica e independiente. Tomemos como ejemplo el área en el que me desempeño, el periodismo y los medios de comunicación masivos.

Quando empecé a trabajar para el departamento de periodismo de la Universidad de Texas en 1992, no oculté mi interés por ideas que cuestionaban el rol de los medios de comunicación dominantes. Si bien había trabajado como periodista antes de cursar mi postgrado, mantenía abiertamente una posición crítica frente a las prácticas de la industria, y los colegas que me recomendaron sabían que mantendría y desarrollaría esta posición. Seis años después, conseguí obtener la plaza de profesor titular con un historial de investigaciones que reflejaba una variedad de intereses críticos.

Pero las cosas han cambiado.

En una reunión de la facultad que se llevó a cabo el año pasado, el decano nos informó que se había decretado que se examinarían con detalle los casos de obtención de plaza de titular o de otras promociones de personas que no demostraran esfuerzos —y esfuerzos exito-

* Tomado de *Znet en español*, la versión en inglés apareció en *ZNet Commentaries*, 21-10-2001, con el título *Constricting critical inquiry in universities*, la traducción pertenece a Leónidas Leipzig y fue revisada por Alfred Sola. Se publica con el permiso de los editores.

** Profesor de la Escuela de Periodismo de la Universidad de Texas, en Austin. Entre sus últimas publicaciones se cuenta *Writing Dissent: Taking Radical Ideas from the Margins to the Mainstream* (New York: Peter Lang, 2001).

sos— por encontrar financiamiento externo. En otras palabras: más vale que empecen a hacer dinero si quieren mantener sus puestos y lograr un ascenso.

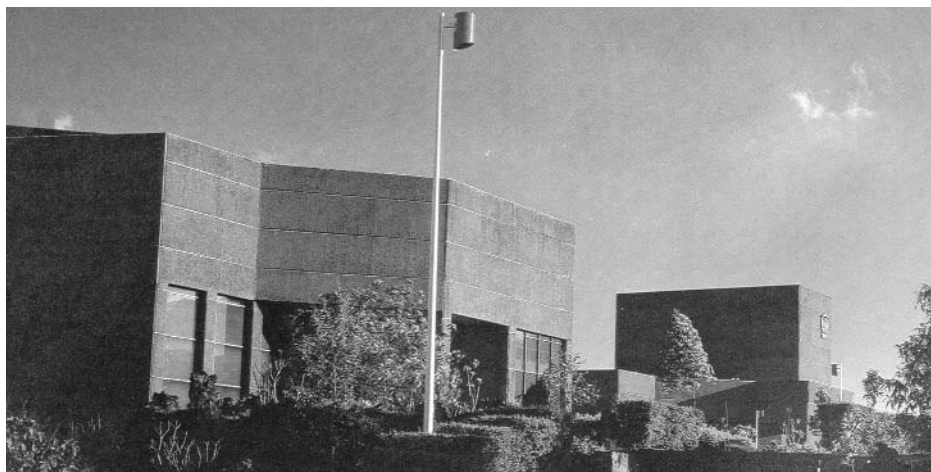
En mi campo, los blancos más provechosos para pedir subsidios son las grandes empresas propietarias de los medios de comunicación y las fundaciones a su cargo. Esto significa que una directiva de apariencia neutral, la de convertir la búsqueda de subsidios en una parte importante del trabajo de los profesores universitarios, producirá, en la práctica, un freno a la investigación crítica, ya de por sí ubicada en una posición marginal.

Por ejemplo, mis investigaciones me permitieron llegar a la conclusión de que el periodismo corporativo tiende a producir noticias que apoyan el sistema corporativo (lo que se dice una observación perspicaz). He podido comprobar también que las grandes empresas contemporáneas son un medio fundamentalmente ilegítimo de concentración de poder y recursos. Por lo tanto, como considero que el papel principal de un periodista en una sociedad libre es cuestionar la autoridad ilegítima, creo que uno de los temas clave para los investigadores de periodismo y su relación con la democracia debería ser la búsqueda de un método para quitar a las grandes empresas el control de los medios masivos de comunicación y ponerlo en manos de los periodistas y los ciudadanos.

En otras palabras, la investigación y el análisis me llevaron a trabajar en contra de un sistema en el cual los medios de comunicación masiva son propiedad de las empresas capitalistas y a favor de la reforma radical de las instituciones periodísticas.

No debería sorprendernos que las grandes empresas de medios de comunicación y sus fundaciones no estén demasiado interesadas en financiar investigaciones orientadas a desbaratar su poderío.

No quisiera que me malinterpreten: no me estoy quejando por esta situación ni estoy enojado porque nadie me otorgue un subsidio. Tengo un buen salario en la universidad (mejor que el que tenía como periodista) y soy feliz en mi trabajo como profesor e investigador. Pero cuando la capacidad para conseguir un financiamiento externo se convierte en un requisito para obtener y mantener un trabajo, entonces las personas como yo se ven enfrentadas a elegir: o bien adapto mi programa de investigación a las líneas



que tienen más posibilidades de conseguir financiamiento, acepto la condición marginal de mis investigaciones, o salgo a buscar otro empleo.

He tenido suerte en mi carrera. Empecé a trabajar en la universidad cuando este tipo de presiones no eran tan fuertes y recibí a lo largo de los años el apoyo de distintos superiores que creen en el ideal de la universidad como un espacio para el desarrollo de la investigación independiente. No me preocupa mi situación; seguiré haciendo mi trabajo y sencillamente ignoraré las presiones acerca de la necesidad de conseguir dinero.

Lo que sí me preocupa es el futuro de los investigadores jóvenes que todavía no han encontrado un trabajo permanente. Y mi preocupación no es tanto por los individuos en sí, sino por la salud intelectual de la universidad y la cultura en general. En una sociedad totalmente dominada por los intereses comerciales, donde el "fundamentalismo de mercado" establece las leyes, los espacios que ofrecen a los individuos el tiempo y los recursos para pensar críticamente son pocos y precitados. La Universidad de Texas, como la mayoría de las instituciones educativas universitarias, fue colonizada en gran parte por estos intereses dominantes y se encuentra a su servicio. Pero incluso en este ámbito, todavía queda espacio para pensar en contra de esos intereses. Mi temor es que el limitado espacio actual se comprima aun más a medida que los jóvenes investigadores se vean obligados, para poder sobrevivir profesionalmente, a ocultar toda orientación crítica de su pensamiento. Esto dificulta no sólo las investigaciones conducidas por profesores universitarios sino también la amplitud de las ideas ofrecidas en el aula (ya

bastante orientadas hacia el ideario político de derecha y centro).

Soy consciente de que a mucha gente fuera de la universidad le resultará difícil prestar atención a este problema. Para la mayoría de los trabajadores, la vida de un profesor universitario parece bastante cómoda, y de hecho lo es. Tengo uno de los pocos trabajos que pagan relativamente bien y me permite continuar con las actividades que disfruto haciendo, con una supervisión mínima y la máxima libertad, y estoy muy agradecido por este privilegio.

Pero creo también que devuelvo en parte a la sociedad lo que me da mediante la enseñanza, la investigación y las conferencias públicas que permiten mantener vivo el pensamiento crítico. Ciertamente la universidad no es el único lugar donde se manifiesta este tipo de pensamiento, y probablemente no sea el lugar más importante donde lo hace. Pero mientras el "triumfo" del capitalismo continúe consolidando el poder en cada vez menos manos, en detrimento de cada vez más personas, aquí y en todo el mundo, es crucial que trabajemos para retener todo espacio que pueda utilizarse para defender una visión diferente de lo que significa ser un ser humano que vive en solidaridad con los demás.

No soy ingenuo. No creo que las universidades hayan sido alguna vez espacios immaculados, aislados de las fuerzas de poder de la sociedad. Pero si continuamos asfixiando a las instituciones públicas y las hacemos mendigar por dinero privado, los intereses privados tendrán un dominio cada vez mayor. En una sociedad en la que el espacio público y democrático escasea, esto debería preocuparnos a todos. ■

La siguiente Iniciativa surgió de la *Declaración de Zacatecas Por una política de Estado para la educación superior en México*, presentada el 23 de agosto de 2002, ante miembros de las comisiones de educación de la Cámara de Diputados y el Senado, así como de la Presidenta de la Mesa Directiva de la Cámara de Diputados. Entre sus promotores figuran los doctores Daniel Cazés Menache, Javier Fuentes Maya (de la UNAM), Eduardo Ibarra Colado (de la UAM), Raúl Delgado Wise (de la UAZ), y otros 35 académicos de varias universidades del país.

INICIATIVA DE DECRETO QUE ADICIONA EL ARTÍCULO TERCERO DE LA CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS, EN MATERIA DE FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA SUPERIOR EN MÉXICO

**C. Presidenta de la Mesa Directiva
C. C. Secretarios de la Cámara de Diputados
del H. Congreso de la Unión**

El suscrito, diputado integrante del grupo parlamentario del Partido Revolucionario Institucional, con fundamento en lo dispuesto en los artículos 71 fracción II y 73 fracción XXV de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; 55 fracción II, 56, 62 y demás relativos del Reglamento para el Gobierno Interior del Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, someto a la consideración de esta honorable asamblea, la siguiente iniciativa de decreto que adiciona el artículo 3º de nuestra Carta Magna, al tenor de la siguiente

Exposición de Motivos

Como semillero de profesionistas que participan en la vida pública o como fuente de expertos que toman decisiones políticas importantes, la educación superior pública en México constituye un baluarte fundamental de la riqueza y soberanía nacional.

Los beneficiados por la educación superior pública vemos con preocupación su problemática y contradicciones. Consideramos útil otorgarle el mejor de los cuidados, sin escatimar recursos y respetando su vida interna.

Creemos, además, que su desarrollo debe ser observado y sostenido por un Estado claro en sus fortalezas, consciente de que con la definición de una política para la educación superior pública responde positivamente a la mayoría de los mexicanos, que aspira a que sus recintos educativos sigan siendo apoyados e impulsados, de modo que alcancen los niveles de cobertura y excelencia que hoy demanda el país; sin embargo, hoy sabemos que 26 universidades públicas sufren condiciones económicas extenuantes que las ponen en peligro de desaparecer o de ceder al marasmo, víctimas de las deudas.

Ante este panorama, algunos investigadores de la educación, académicos y legisladores, nos hemos reunido para intercambiar inquietudes y hacer un análisis más riguroso acerca del estado

que guarda la educación superior pública en nuestro país y cuyos materiales hemos volcado en la realización de un foro, efectuado en el mes de agosto que acaba de pasar.

En efecto, quienes nos reunimos en ese foro hemos tomado la iniciativa para discutir los problemas más acuciantes de las universidades públicas. Creemos que de su análisis y debate ha surgido un diagnóstico que nos muestra con claridad las partes álgidas que deben ser atendidas para echar adelante a las escuelas que trabajan en medio del acecho y de la crisis.

Deseamos que las conclusiones de ese foro sean lo suficientemente interesantes, para tomar en manos de este Congreso la defensa de la universidad pública, pero sobre todo que coadyuve en una postura del Estado que sea clara y a favor de ella.

Desde esta tribuna, agradecemos la participación de todos los que nos han regalado lo mejor de sus planteamientos para que este evento concluyera con un pronunciamiento claro que, ojalá, motive a los compañeros diputados. Sabemos que hay muchos temas de importancia que tendrán prioridad en la agenda legislativa de este periodo; pero el tema que hoy nos interesa y por el que deseamos una manifestación expresa de todos ustedes apoyando esta iniciativa, nos parece de significativa relevancia.

No omito mencionar que en algunos ámbitos del medio universitario me expresaron opiniones pesimistas respecto a la posibilidad de poder lograr las dos terceras partes de los votos para dar blindaje de existencia y desarrollo a las universidades públicas del país.

En especial, y solicito disculpas por recordarlo, se duda de la participación de los señores diputados del PAN; sin embargo, sé de antemano que la existencia de la universidad pública interesa a una gran mayoría de los miembros de esta bancada, cuya mayor parte es proveniente de universidades e instituciones educativas estatales. Personalmente espero que la percepción haya sido equivocada y que los diputados del Partido Acción Nacional se decidan por otorgar su apoyo a la educación superior pública de México, expresando su voto de manera favorable a ese gran proyecto.

Nuestra iniciativa es el comienzo. Sólo con este tipo de acciones sostendremos el ideal de educación superior que reclama la población mexicana. En este caso, la universidad pública merece una declaración categórica de apoyo.

Diagnóstico

1. En contraste con los logros en materia de crecimiento económico y exportaciones que sitúan al país como la novena potencia económica y séptima exportadora del mundo, México acusa grandes carencias en sus indicadores de desarrollo humano, como lo muestra la creciente concentración de la riqueza y el incesante crecimiento de los índices de pobreza a lo largo de las dos últimas décadas. Ello se expresa, entre otras cosas, en el reconocimiento oficial de la cifra de pobres en el país, que se ubica en 53.7 millones de mexicanos, o en el acusado deterioro educativo que ha significado una reducción del gasto público en educación, al pasar de 5.2 por ciento del Producto Interno Bruto en 1994, a 4.9 por ciento en 2000, no obstante los compromisos internacionales adquiridos para garantizar su elevación a 8 por ciento.

2. Por su parte, el nivel de educación superior muestra mayores problemas, a pesar de ser un sector estratégico para el desarrollo económico y social de la nación. Hoy se reconoce la formación de profesionales y científicos como uno de los indicadores más importantes del desarrollo de un país, y en el nuestro, el gasto público por alumno en educación superior disminuyó de 22 mil 756 pesos en 1982 a 17 mil 482 en 2002, a precios constantes de 2000.

Además, considerando al conjunto de los 30 países de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, México es el país con menor inversión en educación superior por estudiante. Su gasto anual equivale a menos de la mitad del promedio de los países de dicha organización y a una quinta parte del que se ejerce en Estados Unidos. La matrícula de las universidades públicas se mantuvo estancada en el curso de la última década frente a la triplicación de ésta en las universidades privadas. La gravedad de este panorama se expresa mejor si consideramos la tasa bruta de escolarización, que se ubica, según la fuente, entre el 15 y el 19 por ciento en 2000, en contraste con el 23 por ciento en República Dominicana, 29 por ciento en Barbados, 30 por ciento en Costa Rica, 31 por ciento en Panamá y Chile, y 36 por ciento en Argentina. Esta brecha se amplía frente a países como Corea del Sur con una tasa del 68 por ciento, Estados Unidos con 81 por ciento y Canadá con 87 por ciento. Además, como evidencia de la limitada capacidad de desarrollo del país, México cuenta con 214 científicos e ingenieros en labores de investigación y desarrollo por cada millón de habitantes, frente a 532 de Costa Rica, 660 de Argentina, 2 mil 193 de Corea del Sur, 2 mil 719 de Canadá, 2 mil 831 de Alemania y 3 mil 676 de Estados Unidos. ▶

Un punto culminante de esta situación se refiere al creciente endeudamiento de la mayoría de las universidades públicas del país, con lo que se pone en cuestión su viabilidad.

3. Esta apretada radiografía de la situación de la educación superior, y en particular de las universidades públicas, llama nuestra atención para enderezar el rumbo y otorgarles el papel estratégico que reclaman en el desarrollo y el fortalecimiento de la soberanía nacional. Es necesario reivindicar su aporte a la sociedad a través del cumplimiento de las funciones que les han sido asignadas:

- Formar profesionales de alto nivel con capacidad de aprender a aprender y a forjar nuevas realidades;
- Organizar y efectuar investigaciones en torno a las problemáticas filosóficas, científicas, socio-políticas, éticas y artísticas, que ubiquen de manera permanente a cada institución en los ámbitos académicos fundamentales, básicos y aplicados, al igual que en los de mayor actualidad en todos los campos del saber y en los niveles más elevados de desarrollo del conocimiento, el pensamiento crítico y el arte, con la mira puesta en todos los problemas humanos y en la creatividad, para contribuir a la creación de alternativas y a la construcción de la equidad en todos los órdenes, para la convivencia pacífica, tolerante e igualitaria en México y en el mundo actual;
- Fundamentar sus acciones en los resultados y avances del desarrollo científico, ajenas a cualquier doctrina religiosa y partidista, encaminadas a contribuir a la construcción de la ciudadanía integral, la democracia, el ejercicio pleno de los derechos humanos, la justicia, la equidad y la igualdad en todos los terrenos de la vida nacional, así como de la paz mundial;
- Empezar la revisión crítica de todas las escuelas del conocimiento y las tendencias del pensamiento, con la finalidad de combatir la ignorancia, los prejuicios, la discriminación de cualquier tipo (sobre todo las de género, etnia, nacionalidad e idioma), la opresión, los fanatismos, las servidumbres, la xenofobia, el totalitarismo, el belicismo y la antidemocracia.

4. Para avanzar en el fortalecimiento del sistema universitario público resultan fundamentales cuatro elementos:

a) *El establecimiento de una política de Estado para la universidad:* que la proteja de las crisis económicas y las políticas coyunturales, y le otorgue estabilidad y certidumbre de largo plazo. Ello exige:

- Ubicar la responsabilidad de financiamiento del Estado a la educación superior desde una perspectiva estratégica, por lo que será com-

partida por los actuales y los próximos gobiernos en un horizonte de por lo menos 20 años. El país debe dedicar a la educación superior el 1.5 por ciento del PIB en 2006 e incrementarlo de manera progresiva, manteniendo el servicio del sistema de forma gratuita, equitativa y amplia. Con ello será posible alcanzar una tasa bruta de escolarización del 60 por ciento del grupo de edad escolar correspondiente en 2024, y llegar a erogar el 4 por ciento del PIB;

- La revisión del marco legislativo del sistema universitario para eliminar las ambigüedades en elementos clave como los de la autonomía, la gratuidad y el financiamiento, considerando para ello la participación amplia de las instituciones y sus comunidades.

b) *La asignación de recursos económicos extraordinarios:* que atiendan los rezagos acumulados y garanticen la realización continuada de los proyectos institucionales que compensen tales rezagos. Ello exige:

- El establecimiento de programas de financiamiento extraordinario, manejados por organismos independientes del gobierno, para atender las carencias en regiones e instituciones históricamente desatendidas y cancelar su endeudamiento.

c) *El ejercicio de la autonomía al margen de la regulación del Estado:* para garantizar que las comunidades de cada institución decidan efectivamente los términos específicos y los alcances de sus proyectos. Ello exige:

- El establecimiento de procedimientos de evaluación sustentados en los compromisos académicos acordados por la institución y sus comunidades;
- El establecimiento de la evaluación como mecanismo de retroalimentación de la actuación institucional y, en consecuencia, la eliminación de todo posible castigo financiero ante un eventual resultado negativo.
- La creación y operación de una instancia social de definición, contraloría, planeación, ejecución, seguimiento y evaluación del financiamiento público, para la buena realización de las metas propuestas.
- En caso de que se realicen ajustes al gasto público, éstos no deberán ser en ningún caso aplicados al gasto correspondiente a educación superior sin la aprobación previa de la Cámara de Diputados.

d) *La consolidación de una comunidad de núcleo duro:* sustentada en la profesionalización de la carrera académica y la formación de equipos de trabajo que permitan potenciar los proyectos de docencia, investigación y difusión. Ello exige:

- La ampliación del número de profesores de tiempo completo sobre los de medio tiempo y los de asignatura;
- La consolidación de los programas de formación y actualización del personal académico de carrera;
- El establecimiento de un modelo de regulación académico-laboral sustentado en una remuneración adecuada y estable, y en el reconocimiento de la trayectoria académica de largo plazo.

Por lo hasta aquí expuesto, someto a la consideración del Honorable Congreso de la Unión, la siguiente propuesta de

Decreto

Mediante el cual se adiciona el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, para quedar como sigue:

“Artículo 3°.

...
IX. El financiamiento del Estado orientado a las instituciones de educación superior públicas y autónomas comprendidas en el presente ordenamiento, será siempre suficiente para el adecuado cumplimiento de sus funciones, objetivos y tareas, y nunca podrá ser menor al del ejercicio anual previo.

Los recursos correspondientes estarán resguardados y podrán ser acrecentados por un consejo nacional para la educación superior y universitaria en el que intervengan las instituciones, la ciudadanía y el Poder Legislativo. Sus funciones serán la definición, contraloría, planeación, ejecución, seguimiento y evaluación del financiamiento público, para la buena realización de las metas propuestas.”

TRANSITORIOS

Unico.- Este decreto entrará en vigor al día siguiente de su publicación en el Diario Oficial de la Federación.

Dado en el Palacio Legislativo de San Lázaro, a los 10 días del mes de septiembre de 2002.

Diputados: Oscar Alfonso del Real Muñoz, Enrique Meléndez Pérez, José Antonio García Leyva, Víctor R. Infante González, Juan Carlos Regis Adame, Jorge Luis García Vera (rúbricas).

(Turnada a las Comisiones Unidas de Puntos Constitucionales y de Educación Pública y Servicios Educativos. Septiembre 10 de 2002.) ■

el tema en la prensa

PANORAMA UNIVERSITARIO

Crónica • 05/07/2002 • p. 25.

La Facultad de Filosofía y Letras incrementó la vigilancia para la elección de los representantes del Consejo Universitario y Técnico, con el fin de evitar actos de sabotaje, como ocurrió el pasado 25 de julio. El secretario general de la Facultad, indicó que el proceso estuvo vigilado por 200 estudiantes voluntarios y entre 30 y 40 vigilantes de la UNAM.

El Universal • 11/07/2002 • p. 18.

Sin incidentes y con una nutrida participación, miles de trabajadores administrativos de la UNAM votaron ayer para elegir a sus representantes ante el Consejo Universitario, cuyos resultados se darán a conocer en los próximos días en fecha aún sin definir.

La Jornada • 11/07/2002 • p. 42.

La propuesta del rector Juan Ramón de la Fuente de "prohibir" al presidente recortes en el gasto educativo, fue retomada por el PRI en la Comisión Permanente al presentar una iniciativa que señala: "en caso de que se realicen ajustes por la disminución de los ingresos de la Federación, éstos tendrán que ser aprobados por la Cámara de Diputados".

Crónica • 12/07/2002 • p. 25.

La CECU busca retomar el proceso de discusión sobre la reforma universitaria a través de un ciclo de conferencias y mesas redondas: Debate por la UNAM, la intención es que funcionarios, académicos y especialistas analicen el papel de la universidad pública, financiamiento de la universidad, sus formas de gobierno y las actividades de investigación. El evento se realizará en diferentes sedes de la universidad.

Crónica • 15/07/2002 • p. 25.

La UNAM cuenta con más de 400 instituciones privadas incorporadas a su sistema de bachillerato y licenciatura en todo el país, en el que se atiende a cien mil estudiantes en 36 opciones de estudio, en los que la eficiencia terminal reportada va del tres al 75 por ciento.

Crónica • 17/07/2002 • p. 24.

El rector aseguró que actuará a una "distancia prudente", durante la realización del Debate por la UNAM, al que ha convocado la CECU. El congreso universitario es un proceso que tiene sus tiempos, su cadencia y etapas, en el que ha habido procesos electorales y de trabajo de muchísimas horas".

El Universal • 21/07/2002 • p. 17.

La UNAM carece de un mecanismo para tomar decisiones por consenso de la comunidad, y enfrenta un problema más al haber quedado anclada en otra etapa de la vida de esta institución, su

normatividad y varias prácticas de funcionamiento. Esto hace necesario que sus estructuras, formas de gobierno, de elección y representación tengan que ser revisadas para no quedar ajena a los profundos cambios que viven los sistemas de educación superior de otros países.

Crónica • 22/07/2002 • p. 24.

La reforma en la UNAM, con o sin congreso, debe definir estructuras de gobierno en donde se propicie la participación democrática de su comunidad, coincidieron integrantes de la Junta de Gobierno, luego de asegurar que a esa reforma se llegará "sin precipitaciones", buscando la participación y el respeto a las ideas de los universitarios.

La Jornada • 23/07/2002 • p. 44.

En el inicio del Debate por la UNAM, Pablo Latapí, alertó sobre un cambio de paradigma que se impone lentamente a las universidades públicas por la vía de los criterios de financiamiento, las presiones, las negociaciones y la evaluación. El nuevo paradigma restringe plazas por productividad, impulsa los principios de la gestión inspirados en la "búsqueda de la calidad total", la eficacia medible, y somete a evaluaciones continuas a instituciones, programas y personal.

La Jornada • 23/07/2002 • p. 44.

Imanol Ordorika afirmó que las mesas del Debate por la UNAM, muestra con "nitidez la visión controlada y acotada que tienen las autoridades", y son representativas de la forma en éstas ven a los estudiantes: "como algo ajeno, como adversarios o, por lo menos, como un sector que no merece atención o interés y que puede ser excluido sin grandes consecuencias. parece que no aprenden la lección".

La Jornada • 23/07/2002 • p. 44.

Jorge Luis Ibarra Mendivil, secretario general de la ANUIES, en relación al presupuesto a la educación pública superior apuntó que hubo un desequilibrio en detrimento de ésta, si se compara el incremento del gasto federal en educación básica de 48.3 por ciento de 1994 a 2001, y el gasto federal en educación superior fue de 23 por ciento en el mismo periodo, a pesar de que la matrícula en educación básica sólo creció 6.8 por ciento contra un 29 por ciento en la educación superior.

La Jornada • 23/07/2002 • p. 44.

Juliana González, integrante de la Junta de Gobierno de la UNAM dijo: "Creo en el Congreso, bueno más bien, creo en la reforma..." y ojalá y "predominen los intereses universitarios, esta es la clave de todo, con intereses universitarios de reformar lo que haya que reformar; hay que democratizar la universidad pero con una democracia Colegiada".

La Jornada • 24/07/2002 • p. 38.

El investigador nacional emérito Ricardo Tapia, en el segundo día del Debate por la UNAM, dijo que a su

parecer el congreso no es el camino para reformar la institución, y si de verdad quiere hacerse un cambio estructural debe plantearse el redimensionamiento de la universidad, es decir, "detener su masificación", y que las prepas, CCHs y escuelas periféricas ya no formen parte de la máxima casa de estudios.

La Jornada • 24/07/2002 • p. 38.

La directora ejecutiva de la Fundación UNAM afirmó que la universidad "vive uno de sus momentos más difíciles en materia financiera", mientras que el presidente de dicho organismo, Isaac Chertorivsky agregó que cada día será más difícil financiar la educación superior. Añadió que 95 por ciento de los estudiantes de escasos recursos — cuyas familias perciben menos de cuatro salarios mínimos — que han sido becados por dicha fundación, concluyeron su carrera.

Milenio • 24/07/2002 • p. 10.

Entre las actividades pendientes de la CECU se encuentra el llevar a cabo un sondeo a la comunidad de la UNAM para conocer su opinión sobre los cambios necesarios en la institución. Con base en 14 preguntas del proceso de reforma para saber cómo debe ser encaminado. Para ello se realizará una encuesta, con el apoyo de una empresa especializada y ajena a la máxima casa de estudios con el fin de ofrecer mayor imparcialidad, las conclusiones serán dadas a conocer en septiembre.

Crónica • 26/07/2002 • p. 24.

En el balance de las 37 mesas que se presentaron en los cuatro días de discusión rumbo a la reforma universitaria, fueron siete las mesas que fueron interrumpidas por los cegueacheros y una tuvo que ser cancelada por la presencia de alrededor de 20 jóvenes, entre ex alumnos y estudiantes de ese movimiento estudiantil. Por tanto, se desarrollaron 33 de los 37 foros programados y será en los próximos días cuando la CECU realice una evaluación.

Crónica • 26/07/2002 • p. 25.

El Congreso en la UNAM "no marchará porque está convocado por organismos que ya no tienen la legitimidad necesaria y la comunidad no se siente representada en el consejo universitario" aseguró el investigador Imanol Ordorika, en su participación en el Debate por la UNAM. Añadió que en el congreso que se está organizando hay una falsa participación colectiva, porque esa es "una intención de control ya que faltan debates de fondo con participación de estudiantes".

La Jornada • 26/07/2002 • p. 45.

El ex rector Octavio Rivera Serrano señaló que el gobierno de la Universidad "es el de una minoría ya preparada, experta, con experiencia, gobernando en beneficio de la mayoría, inexperta, que acude a la institución a prepararse". Añadió que la "legitimidad de la autoridad universitaria se da cuando los elegidos son los mejores, los más sabios, los más expertos en la vida universitaria y

cuando en los procedimientos de su elección participan también los más sabios, los más expertos”.

La Jornada • 05/08/2002 • p. 38.

En entrevista, Imanol Ordorika afirmó que el “proceso de las autoridades respecto de lo que se ha llamado congreso ha quedado clausurado en versiones no oficiales, porque se dice que ya no hay condiciones para realizarlo”. Para él los universitarios deben presionar para arrancar un proceso “sin moldes previos, como el del congreso del 90”. Es necesario abrir verdaderos debates en la comunidad para generar propuestas que posteriormente sean decididas bajo la figura de un referéndum.

La Jornada • 05/08/2002 • p. 38.

En entrevista el investigador Roberto Rodríguez dijo: Si la UNAM “pierde esta oportunidad para reformarse, su papel como institución líder comenzará a desgastarse seriamente”. Señaló que incluso para el recto De la Fuente la Ley Orgánica no es un tema tabú, “pero deja un tema tabú que es la autonomía. De ese no se habla, está ausente cuando es el tema central. Sin un replanteamiento de la autonomía es impensable una reforma de la Ley Orgánica, porque ésta no está en manos de la Universidad”.

La Jornada • 05/08/2002 • p. 38.

En entrevista el investigador Humberto Muñoz destacó que una reforma estructural requiere la ampliación del concepto de autonomía, para lo cual es necesaria la modificación de las leyes o el establecimiento de una norma específica. Advierte que desde Carlos Salinas hasta Fox el proceso de autonomía se ha caracterizado por restringir cada vez más la capacidad de las universidades para hacer su propia vida académica y política. Además no existe un proyecto de reforma por parte de las autoridades.

La Jornada • 26/08/2002 • p. 44.

Junto con el regreso a clases se reactivarán las actividades rumbo al congreso, que llevan ya al menos un año y medio de preparación, entre comisiones, grupos de trabajo y consultas realizadas a la comunidad. Entre las acciones que están por venir se espera que en el mes entrante se den a conocer los resultados de una encuesta realizada por la empresa Covarrubias, para saber la opinión de los universitarios acerca de la reforma.

La Jornada • 29/08/2002 • p. 23.

Las AAPAUNAM, en un desplegado dirigido al Congreso de la Unión, solicitan “La formulación de las reformas constitucionales y de las leyes federales correspondientes, para así contar con una adecuada política de Estado de la educación pública y en particular de la educación superior y la investigación científica”. Argumenta que “La educación pública y la investigación científica deben estar más allá de los intereses particulares de un gobierno”.

Crónica • 03/09/2002 • p. 23.

El financiamiento a la educación superior en Méxi-

co ha caído en los últimos años, pues mientras en 1998 se destinó 0.76 por ciento del PIB y ahora anda en el 0.63 por ciento, así la iniciativa para reformar la Ley de Presupuesto, Contabilidad y Gasto Público Federal para que el presupuesto sólo pueda ser modificado bajo la autorización de los legisladores, es una propuesta que le puede dar “estabilidad al presupuesto educativo y a la gestión académica”, aseguró Armando Labra.

La Jornada • 05/09/2002 • p. 4.

El maestro emérito Marcos Moshinsky señaló que se requiere crear un plan de desarrollo científico para México con un alcance de 25 años, ya que la ciencia sexenal no funciona. “Si no logramos incorporar al desarrollo científico internacional a un nivel razonable, estamos condenados a ser un país maquilador”. El plan incluiría becas para estudiantes y, paralelamente, la preparación de profesores a partir de los que ya existen, además de la aportación de catedráticos extranjeros.

El Universal • 07/09/2002 • p. 15.

El rector Juan Ramón de la Fuente señaló que la prioridad de las instituciones de educación media y superior es abrir un millón de espacios de Preparatoria y un millón 300 mil a nivel licenciatura, pues esa es la demanda que se tendrá en los próximos cinco años. Aseguró que la UNAM no limitará la matrícula como algunos lo han pedido pues es fundamental incrementar la oferta educativa, por que dos de cada 10 jóvenes entre 16 y 19 años no pueden acceder al bachillerato o a la profesional.

El Universal • 08/09/2002 • p. 17.

El coordinador de la investigación científica, René Drucker Colín, señaló los problemas que enfrenta el sistema nacional de investigadores: a) el envejecimiento del mismo; b) falta de financiamiento; c) centralización; d) ausencia de estímulos; e) evaluación deficiente y f) olvido del ejecutivo federal. “Los investigadores son una especie en peligro de extinción”. Los jóvenes no ven en la investigación una actividad exitosa, porque no existe una política específica para el sector.

Reforma • 11/09/2002 • p. 29.

“Entendemos como política de Estado los paradigmas, los principios constitucionales y los mandatos jurídicos que obligan al Estado, independientemente de qué Gobierno se trate, a cumplir determinadas acciones y proveer los recursos necesarios para su realización”, señala un escrito de las AAPAUNAM a presentar hoy en la Cámara de Diputados. Ariel Moscoso, dirigente de las mismas, añadió que el debate nacional sobre la educación superior debe surgir de la propuesta de presupuesto de este sector.

La Jornada • 12/09/2002 • p. 47.

La Comisión Política del Frente Amplio de Sindicatos Universitarios y de Educación Superior (FASUES) decidió ayer instrumentar un plan de

acción ante los poderes Ejecutivo y Legislativo para impulsar un mayor financiamiento a la educación superior. La intención es encontrar mecanismos que permitan a más de 80 sindicatos adelantarse a las negociaciones del presupuesto federal para educación superior e incluir aumentos antes de las revisiones salariales del primer trimestre de 2003.

Reforma • 12/09/2002 • p. 19.

La Comisión de Educación de la Cámara de Diputados aceptó la propuesta de los académicos de la UNAM, de convocar a un debate nacional sobre educación media y superior, en busca de una política de Estado que garantice los recursos necesarios a este rubro. “Un foro en el que se pueda hacer la presentación y recoger las propuestas respecto a una política educativa de Estado en el nivel medio y superior, y vemos conveniente haber acordado llevarlo al pleno”.

La Jornada • 14/09/2002 • p. 41.

Para satisfacer la demanda nacional en educación superior en el país, en los próximos cinco años las universidades públicas deben generar un millón de lugares adicionales, dijo el rector Juan Ramón de la Fuente, agregó que es ineludible la responsabilidad del Estado. “Si no queremos ser un país solamente de maquila, si tenemos aspiraciones más altas y legítimas, debemos reconocer que para alcanzarlas es fundamental redoblar la inversión, el gasto y el esfuerzo en la educación pública superior”.

Excelsior • 14/09/2002 • p. 14.

Como resultado de una reunión celebrada en Zacatecas entre académicos de universidades públicas y legisladores se planteó una propuesta de iniciativa para la creación del Consejo Nacional para la Educación Superior, que estaría conformado por instituciones, la población y el poder legislativo, quienes tendrían como responsabilidad resguardar y acrecentar los recursos destinados a la educación superior.

Milenio • 16/09/2002 • p. 39.

Ante el envejecimiento de la comunidad científica 50 años de edad en promedio a nivel nacional y la falta de interés de los jóvenes por la investigación, es necesario crear una “cultura de la ciencia” desde la educación básica. René Drucker Colín dijo que se requiere duplicar, por lo menos, a mediano plazo la matrícula de investigadores del país y mantener un equilibrio en la edad de los hombres de ciencia.

El Universal • 20/09/2002 • p. 22.

En el marco de un homenaje que realiza la Universidad Nacional de Colombia, el rector de la UNAM, Juan Ramón de la Fuente, se pronunció porque prevalezca, ante todo, el sentido social de la universidad pública, basado en el instrumento poderoso de la enseñanza como transformador de la sociedad, de lucha contra la marginación, de solidaridad y de tolerancia.

El Universal • 21/09/2002 • p. 13.

La UNAM pudo levantarse del conflicto de hace dos años; sin embargo, requiere necesariamente de una reforma que la coloque nuevamente en los contextos nacional e internacional, sostiene Angel Díaz barriga, director del CESU. Añadió que es importante incluir mecanismo para tomar decisiones por consenso de la comunidad, revisar la normatividad y varias prácticas de funcionamiento. Se requiere armar proyectos han quedado en el tintero, como la descentralización federalizada o vicerrectorías.

La Jornada • 24/09/2002 • p. 46.

Humberto Muñoz García al iniciar el Debate por la UNAM a nivel bachillerato destacó que la reforma de la UNAM debe ser vista como un proceso y debe estar desligada de los tiempos políticos. Los universitarios, añadió, deben estar dispuestos a llevar adelante este proyecto de cambio en todos los órdenes que componen a la institución: el académico, el político y el administrativo. La reforma universitaria es un proceso político que debe lograr consensos y asegurar el debate de las ideas.

La Jornada • 24/09/2002 • p. 46.

La antropóloga Lourdes Arizpe resaltó la necesidad de crear nuevas carreras, donde el uso de las nuevas tecnologías forme parte de la práctica, así como la redirección de algunas profesiones. Precisó que hoy en día el conocimiento se transforma cada siete años, y en algunas carreras cada tres. También consideró que la investigación básica debe seguir siendo una de las tareas fundamentales de la UNAM.

La Jornada • 24/09/2002 • p. 46.

El investigador José Luis Mateos opinó que se deben revisar las funciones sustantivas de la institución. Además la UNAM debe “contribuir más ampliamente en la investigación aplicada y el desarrollo tecnológico nacional”, advirtió que la competencia por publicar más, tener mayores estímulos y citas, “está dañando el equilibrio adecuado del tipo de investigación que se realiza en la institución, y es algo que debe revisarse”.

La Jornada • 25/09/2002 • p. 43.

El rector De la Fuente advirtió que si continúa “el frenazo” a la ciencia, el gasto público no llegará a 1 por ciento del PIB, sino a 0.47 y habrá la urgencia de generar “un plan de contingencia” para el sistema científico, porque de otra manera las pérdidas serán muy serias e irreversibles. De reducirse el presupuesto para educación el próximo año representará el inicio del “estrangulamiento” de las universidades públicas.

La Jornada • 25/09/2002 • p. 43.

El rector De la Fuente advirtió que si continúa “el frenazo” a la ciencia, el gasto público no llegará a 1 por ciento del PIB, sino a 0.47 y habrá la urgencia de generar “un plan de contingencia” para el sistema científico, porque de otra manera las pér-

didadas serán muy serias e irreversibles. De reducirse el presupuesto para educación el próximo año representará el inicio del “estrangulamiento” de las universidades públicas.

La Jornada • 26/09/2002 • p. 44.

El rector De la Fuente llamó a reafirmar el compromiso por impulsar la educación superior pública, aun en condiciones económicas adversas, ya que como país, “no podemos darnos el lujo de retroceder en esta materia”, pues sería tanto como “claudicar” y aceptar que México no tiene alternativas que permitan ver con más optimismo hacia el futuro.

El Universal • 02/10/2002 • p. 23.

En las mesas de Debate por la UNAM a nivel bachillerato, Jorge González Teissier, director general del CCH, sostuvo que el pase automático debe desaparecer porque es “contrario a la cultura del esfuerzo” y porque si se mantiene hasta la fecha es más “por razones políticas que por razones académicas”. “Todos sabemos que el examen fue para ingresar al bachillerato, no a la licenciatura”.

Milenio • 03/10/2002 • p. 10. (S)

En entrevista, Imanol Ordorika señala: “El problema de la UNAM no es sólo presupuestal; su grave problema es que tiene un cuerpo dirigente que no tiene capacidad de dirigirlo, porque no tiene idea para dónde debe ir la institución y está más instalado en la preservación de sus privilegios y sus beneficios, que realmente en plantear el proyecto de la Universidad para el futuro”.

El Universal • 04/10/2002 • p. 14.

La encuesta de 6 preguntas realizadas a 1,473 integrantes de la comunidad universitaria, encargada por la CECU arroja los siguientes resultados: 80 por ciento de la comunidad apoya la reforma. 75 considera necesario realizar un congreso. Solo 10 por ciento piensa que la universidad no lo requiere, y 7 por ciento lo cree en parte. 22 por ciento no estaría dispuesto a participar en el congreso. Una cuarta parte no sabe que actualmente se discute la organización de un congreso.

Milenio • 05/10/2002 • p. 9.

Antes de la sesión del Consejo Universitario, el rector De la Fuente señaló que la transformación de la UNAM está en marcha y que habrá Congreso Universitario, para el cual no hay plazos fatales. La UNAM ha ampliado las funciones del Patronato, lo que ha garantizado mayor transparencia, así como el adelgazamiento de la administración central. Se han fortalecido académicamente los posgrados, el bachillerato y las licenciaturas.

La Jornada • 05/10/2002 • p. 38.

En la sesión del Consejo Universitario, la CECU se comprometió a analizar la posibilidad de hacer un Congreso por etapas, considerar la pertinencia de una primera fase que incluya una consulta abierta a la comunidad, la elaboración de un diagnóstico

institucional y el análisis de los acuerdos del Congreso de 1990.

El Financiero • 06/10/2002 • p. 1.

El rector dijo que si el presidente pregona que la educación es una prioridad para el país, entonces el Gobierno Federal, deberá “ser congruente entre su discurso y los hechos” y otorgar en 2003 un aumento sustancial al presupuesto destinado a la UNAM. Añadió que a pesar de esta estrechez presupuestaria la Universidad no reducirá la matrícula en el siguiente periodo.

La Jornada • 06/10/2002 • p. 36.

La CECU “es una instancia sin legitimidad”, pues sus decisiones son producto de la falta de transparencia y la imposición, pero no del diálogo amplio, afirmaron 21 nuevos consejeros estudiantiles en una carta dirigida al Consejo Universitario. Agregaron que si continúa funcionando como hasta la fecha, la CECU sólo aleja la posibilidad de un congreso en el que la comunidad decida el proyecto de universidad.

La Jornada • 06/10/2002 • p. 36.

En la firma de un convenio con el gobernador de Tlaxcala, el rector, señaló que “La política pública tiene que apoyar no sólo la educación básica, sino la media superior, la superior y el posgrado, como un elemento fundamental para que los recursos humanos puedan realmente competir en el mundo globalizado, de lo contrario será muy difícil. La única forma de hacerlo es que tengan educación de calidad”.

Excélsior • 10/10/2002 • p. 21.

El secretario de servicios a la comunidad, Jaime Martuscelli, aseguró que el principal desafío que enfrentan las universidades es mantener o elevar su calidad; que se mide por el impacto del trabajo que realizan los académicos y por lo bien preparado de sus egresados. Ello, agregó, por la velocidad con la que aumenta el volumen de conocimiento, el cual impacta en la formación de profesionales, las estructuras educativas, los objetivos y contenidos, así como metodologías de enseñanza-aprendizaje.

La Jornada • 11/10/2002 • p. 48.

El rector consideró que ante la posibilidad de disminución de los subsidios a las universidades públicas, es necesario retomar la iniciativa enviada por la propia UNAM hace algunos meses al Senado, en el sentido de que cualquier recorte a la educación superior sea primero aprobado por los propios legisladores federales. “Confío en la reestructuración final del proyecto de presupuesto en la Cámara de Diputados, que haya sensibilidad, por que la demanda no se va a detener”.

La Jornada • 16/10/2002 • p. 44.

El Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado (Comepo) —que agrupa a las universidades públicas del país— lamentó que de 1994 a 2000 el gasto federal por alumno de posgrado haya caído 45 por ciento, por lo que llegar a la meta de uno por

ciento del PIB en ciencia y tecnología para finales de este sexenio será imposible si continúan los recortes en la educación pública del país.

La Jornada • 17/10/2002 • p. 47.

El STUNAM demandó en un mitin frente a la SHyCP aumento presupuestal a la educación pública, ya que de no darse el incremento existe el riesgo de “quiebra” de las instituciones educativas. El gobierno federal mira a la educación en un segundo plano, además de que continúa la “política discriminatoria” de los sexenios anteriores hacia la educación pública.

La Jornada • 19/10/2002 • p. 40.

La ANUIES se declaró lista para entrar de lleno, junto con la SEP, al diseño del presupuesto para la enseñanza superior pública, una vez que el subsecretario Julio Rubio Oca reveló que todavía no envía su propuesta a la SHyCP. Enrique del Val Blanco, secretario general de la UNAM considera “excelente” la instalación de la mesa, porque las universidades públicas aún están a tiempo de revisar por primera vez el presupuesto diseñado por el Poder Ejecutivo Federal.

La Jornada • 22/10/2002 • p. 38.

El Dr. René Drucker Colín, coordinador de la investigación científica, aseguró que la presencia de la ciencia y la importancia de esta actividad ha tenido un gran impacto, pero no así en el presupuesto que se le otorga a la misma. En este momento de crisis económica, dijo, hay que procurar defender a la UNAM y al resto de las universidades públicas como instrumentos fundamentales para el desarrollo de México.

La Jornada • 24/10/2002 • p. 20.

En el marco de las negociaciones con el STUNAM, El Dr. Juan Ramón de la Fuente, afirmó que debe fortalecerse a las universidades públicas, o “mucho me temo que podamos estar engendrando un problema social de consecuencias serias”.

La Jornada • 24/10/2002 • p. 46.

El gobierno exige a las universidades públicas que impartan maestrías y doctorados de primer mundo, con altas tasas de eficiencia terminal y cuerpos académicos prestigiados, pero les otorga recursos de tercer mundo, indicó el secretario general, Enrique del Val. Al hablar sobre los posgrados, expuso que la falta de presupuesto es más evidente, porque requieren cuantiosos recursos para infraestructura, y para el pago y la preparación de los académicos. Lo anterior ocurrió en la clausura del Congreso Nacional de Posgrado.

La Jornada • 24/10/2002 • p. 46.

En el resumen de clausura del Congreso Nacional de Posgrado, la directora general de Posgrado, Rosaura Ruiz, dijo que es necesario elaborar un plan nacional de este nivel educativo y poner criterios de evaluación más justos para que las universidades y los centros de investigación tengan las mis-

mas oportunidades de acceso a los recursos públicos. Añadió que se requiere la articulación entre estos estudios y la licenciatura, la ampliación de la cobertura con equidad y orientación social, descentralización y una evaluación permanente e integral.

Milenio • 24/10/2002 • p. 7.

De cara a las discusiones sobre el presupuesto de Egresos que enviará el poder ejecutivo para el próximo año, el rector De la Fuente, confió en la solidaridad de los legisladores con la máxima casa de estudios para otorgar los recursos necesarios a la universidad. Añadió que espera que los resultados positivos de la auditoría realizada a la UNAM, por parte del Auditor Superior, sea uno de los factores a observar en la definición del presupuesto, ya que se demostró que los recursos se han aplicado de manera escrupulosa.

La Jornada • 25/10/2002 • p. 50.

En la entrega de los premios Universidad Nacional el Dr. René Drucker Colín afirmó que, de continuar la tendencia costo-beneficio que aplica el gobierno federal a la ciencia, se la obligará a dialogar con el mercado en lugar de con la naturaleza, y las universidades se convertirán en un “mercado de valores” cuyo único propósito será el de insertarse en la globalización de la economía. Destacó que esto es inaceptable y habrá que oponerle resistencia con la fuerza de la academia.

El Universal • 26/10/2002 • p. 12.

En lugar de que haya rescates bancarios, carreteros o incluso azucareros, el gobierno federal debería tener la encomienda de rescatar la educación del país, sostuvieron los líderes sindicales de la UNAM, Agustín Rodríguez y de los maestros, Rafael Ochoa Guzmán. Al acudir a la Cámara de Diputados para comenzar el “sondeo” sobre el presupuesto que se destinará a este rubro para el 2003, ambos coincidieron en que no hay recursos suficientes para incentivar la educación, pero especialmente la tecnológica y científica.

La Jornada • 30/10/2002 • p. 2.

En carta a *La Jornada* varios profesores de la FCPyS señalaron en torno a la negociación del STUNAM: “...es necesario resaltar que el aumento y prestaciones que se acuerden, impactarán en las condiciones de los académicos de la UNAM y de otras instituciones públicas, de ahí la trascendencia de que se considere lo siguiente:.. La reducción en el presupuesto de la UNAM ha impactado muy desfavorablemente, no sólo los salarios, sino también las labores de investigación, docencia y difusión de la cultura de nuestra institución”.

La Jornada • 30/10/2002 • p. 12.

Las autoridades de la UNAM ofrecieron un aumento de 4.3 por ciento directo al tabulador y 1.5 en prestaciones además de alcanzarse acuerdos en 148 cláusulas del contrato colectivo de trabajo. Por su parte el dirigente del STUNAM, Agustín Ro-

dríguez, señaló: “no hay ninguna decisión tomada, porque quienes deciden son los trabajadores”. Añadió que él no recomendaría una huelga de “inconformidad” por uno o dos por ciento más.

La Jornada • 31/10/2002 •

En desplegado el STUNAM dejó asentado: “El Consejo General de Huelga del STUNAM realizó una evaluación política de la propuesta económica presentada por la UNAM, Existe plena coincidencia de que se trata de una propuesta insuficiente, no satisfactoria; sin embargo, el CGH ponderó las circunstancias que prevalecen en contra de la UNAM, en donde el Ejecutivo Federal busca pretexto para cancelar el proyecto social que representa la UNAM, y un buen motivo sería la huelga del STUNAM”. Por lo que llamó a rechazar la huelga.

Selección realizada por Carlos A. Flores Villela

Educación Superior: Cifras y Hechos
Boletín bimensual del Programa de
Investigaciones en Educación Superior del
Centro de Investigaciones Interdisciplinarias
en Ciencias y Humanidades (CEIICH)
<http://www.unam.mx/ceiich>
ceiich@servidor.unam.mx

Daniel Cazés Menache
Director

José Guadalupe Gandarilla Salgado
*Editor y Responsable de documentación,
información y sistematización*

Eduardo Ibarra Colado, Salvador Martínez
Della Rocca, Luis Porter Galetar
Consejo Asesor

Ernesto Reyes Guzmán, Leonor García
Urbano, Gustavo Enriquez Téllez
*Colaboradores en acceso a fuentes
estadísticas y bibliográficas*

Isauro Uribe Pineda
Formación

Liliana Muñoz Zafra
Edición electrónica

Juan Francisco Escalona Alarcón
Corrección

Julieta Llamas Juárez
Captura

Los números anteriores de este
boletín pueden consultarse en la
página electrónica del CEIICH
<http://www.unam.mx/ceiich>
en la sección de Publicaciones