Revista de la Educación Superior
Vol. XXXVI (3), No. 143, Julio-Septiembre de 2007, pp. 7-24. ISSN: 0185-2760.

EVALUACIÓN Y BUROCRACIA: MEDIR IGUAL A LOS DIFERENTES

¡Ábranles, ábranles! *

César Silva Montes**

Resumen

Este artículo es el primer reporte de una investigación sobre el programa de estímulos en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ). La noción que guía el estudio es la evaluación académica conceptuada desde una perspectiva socio-histórica, la cual permite ilustrar cómo la construcción política y comparativo de la evaluación sirve al Estado para regular la actividad académica, propiciando la exclusión del profesorado en la decisión de qué, quién y cómo evaluar. Se enfatiza cómo el reglamento del programa de estímulos en la UACJ es un instrumento burocrático que induce a la simulación, y de qué manera la administración –consciente o inconscientemente– profundiza la inequidad entre el profesorado por medio de los ingresos.

Palabras clave: Evaluación, burocracia, estímulos académicos, neoliberalismo, diálogo.

Abstract

This article presents a preliminary study at the merit pay program in the Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ). The notion that guide this research is the conceptualization of academic evaluation from a socio-historical framework, which show that is political and comparative origin has assisted the State in the regulation of the form academic productivity, excluding the professors from the decision of what, who y how to evaluate. Moreover, it illustrates that the merit pay program at the UACJ is a bureaucratic instrument that promotes simulation and the administration –intentionally or not- intensifies inequality among the professors by means of their income.

Key words: Evaluation, bureaucracy, merit pay, neoliberalism, dialogue.

* Profesores de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez presionando a la jefa de evaluación docente para que abriera la puerta y permitiera la entrada a los colegas que llegaron después de la hora de entregar sus carpetas con las constancias para participar en el programa de estímulos. Registro del 28-I-2006.

** Programa de doctorado en Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
Correo e: cesilva@uacj.mx
Ingreso: 04/07/06
Aprobación con correcciones: 10/11/06

Introducción

La estrategia toral para asegurar la calidad académica en las instituciones de educación superior (IES) es la evaluación. Entre los diversos ámbitos de su aplicación destaca la evaluación que realiza la administración para medir la productividad académica y las encuestas de opinión del estudiantado sobre el trabajo pedagógico. Desde el enfoque de los administradores de las universidades, la evaluación es indispensable para conocer de manera sistemática los aciertos y las desviaciones del quehacer profesoral respecto a un proyecto educativo. Pero, desde otra perspectiva, el intento por arraigar la cultura de evaluación genera polémica, porque: a) la evaluación tiene un origen ajeno a la universidades; b) el predominio cuantitativo desplaza aspectos cualitativos que podrían repercutir en la mejora de la actividad académica; c) en el qué, cómo y quién de la evaluación, no participa el profesorado; d) es excluyente pues su objetivo es seleccionar y discriminar, con base en ciertos requisitos, para repartir montos económicos escasos al conjunto del profesorado.

Este artículo es un análisis preliminar cuyo principal propósito es dar a conocer cómo vive –desde la cotidianidad– el profesorado la relación con los sistemas de estímulos en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ).[1] Se parte de la premisa de que para medir y asegurar la calidad académica la evaluación en la UACJ, es un instrumento que evalúa igual a quienes son diferentes y que intencionalmente o no promueve y refuerza la inequidad. El estudio se enfoca en la evaluación y plantea la posibilidad del diálogo entre administración y docentes para renovar el programa de estímulos. Alternativa congruente con el Modelo Educativo Visón 2020 (2002: 67) de la UACJ el cual establece que el profesorado "[…] es el actor más importante en el proceso educativo".

En un primer estudio se encontraron posturas divergentes de la planta docente respecto a los propósitos del programa de estímulos instituidos por la administración de la UACJ. Entre ellas, la inconformidad del profesorado con los rubros a evaluar y un débil nexo entre calidad académica y estímulos.[2]

Estas discrepancias coinciden con las investigaciones, opiniones y balances sobre los programas de estímulos en México. Mismas que reportan la insatisfacción del profesorado y el escaso aumento de la productividad y la calidad académica, restando importancia al análisis del instrumento de evaluación. Otro punto de coincidencia es el origen de los estímulos derivado de una política de Estado para subsanar la pérdida de los ingresos del profesorado y condicionar, diferenciar y controlar a la universidad y a la planta académica. Aunque la justificación para implantar los programas estímulos alude al mejoramiento de la calidad académica, en el fondo es una estrategia emanada de la crisis económica y la baja en el presupuesto para la educación superior.

[1] La UACJ fue edificada en 1973, surgió de la iniciativa de un grupo de mujeres con visiones desarrollistas en las postrimerías del Estado de bienestar, en el escenario de expansión de la educación superior y de la primera crisis en la industria maquiladora. La UACJ se divide en cuatro institutos: Ciencias Sociales y Administración, Ingeniería y Tecnología, Ciencias Biomédicas y Arquitectura, Diseño y Arte. Hoy es un prototipo de desarrollo en infraestructura y captación de financiamiento al plegarse a las políticas nacionales e internaciones del Estado evaluador. Una muestra es el reconocimiento "Refrendo de Calidad" que le entregó la Secretaría de Educación Pública a la UACJ por ser una de "[…] las mejores instituciones de educación superior en el país y tener un gran porcentaje de sus carreras acreditadas" (24 de 36), y el 92% del estudiantado cursa programas evaluados por los estándares de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. (www.diario.com.mx, consultado el 23-III-2006).

[2] Son los hallazgos de mi tesis doctoral que aborda los cambios en las universidades públicas locales en el contexto de la globalización y sus políticas educativas. Mi investigación incluyó cómo vive el profesorado esta evaluación. César Silva Montes. *Currículum, Calidad y Evaluación en las universidades públicas de Ciudad Juárez.* Ciudad Juárez, 2004, Tesis (Doctorado en Ciencias Sociales, área Sociedad y Educación), Universidad Autónoma Metropolitana

Sin embargo, en la cotidianidad, administradores y docentes consideran conveniente mantenerlos. Los primeros, parten del criterio económico y justifican la diferenciación salarial porque impulsa la productividad académica. Los segundos, porque estiman que es la única vía para mejorar un salario insuficiente, aunque las entradas adicionales no cuenten para su jubilación.

Si bien en el recuento sobre los programas de estímulos se advierte que contrario a los propósitos de la administración se generaron procesos de simulación atribuidos a la práctica académica, no se ha contemplado que el mismo instrumento induce a la recolección de constancias en una dinámica de "me documento, luego existo", a la falta de cooperación, al credencialismo, y al desarrollo de prácticas clientelares, por tanto no se cumplen los propósitos de la institución.[3] Se obvia que desde el programa de estímulos se expresan las reglas del juego y el profesorado aprende a plasmar en ellas sus méritos para obtener los máximos puntajes, aunque pierda autonomía.

Marco de análisis: una interpretación desde la cotidianidad

Este estudio preliminar explora cómo llegan las políticas oficiales a una institución en cuatro niveles: el discursivo (discurso oficial), el normativo (marco reglamentario para la política de evaluación), el operativo (medidas concretas para aplicar la evaluación al profesorado) y el cotidiano (hechos educativos en las instituciones que le dan sentido a los discursos oficiales y a la normatividad). Niveles que en la cotidianidad se encuentran interrelacionados y su separación es artificial para efectos del análisis de la complejidad de los programas de estímulos.

El concepto que guía la investigación para el análisis en la UACJ es la evaluación, cuyo origen es político y comparativo, para verificar el cumplimiento de objetivos determinados por criterios externos a la entidad evaluada, además, es útil para estandarizar las prácticas del colectivo docente por medio del programa de estímulos. La evaluación constituye una demanda reciente en México para controlar el desarrollo de las IES y orientar el trabajo. Estos cambios tornan a la evaluación un campo de disputa y conflicto entre los intereses de la administración y el profesorado por definir los criterios de qué, quién y cómo evaluar. En el contexto de la globalización de los mercados, los estándares internacionales para alcanzar la calidad provocan que la evaluación se diseñe por expertos de la administración educativa. Como se realiza de manera vertical y centralizada, la primera consecuencia es que limita la autonomía y el control del profesorado sobre su objeto de trabajo.

De manera central el presente artículo examina la interpretación que da el profesorado a los programas de estímulos. El análisis se realizó mediante entrevistas no estructuradas, más el estudio y la reflexión de los sucesos cotidianos de la UACJ que permitieron comprender y desentrañar desde dentro y en situaciones específicas las prácticas escolares hegemónicas. Éste es el fundamento para construir la interpretación teórica del estudio que incluye el espacio del aula, la institución y la sociedad, en un entorno de relaciones de poder. En consecuencia, el análisis del objeto de estudio no es un reflejo de

[3] Recopilación de los estudios de las universidades Autónoma Metropolitana, Ciudad Juárez y de Chihuahua, 10 unidades de la Pedagógica Nacional, el análisis del Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PNE), de Guadalajara y la Tecnológica de Ciudad Juárez. La falta de resultados induce al gobierno a buscar un nuevo marco normativo del programa de estímulos para homogeneizar a las instituciones de educación superior (PNE 2001-2006: 209). Acepta la administración federal que la evaluación docente muestra deficiencias en el dictamen del estímulo y el monto del salario, el predominio de criterios cuantitativos, la falta de calidad educativa y de reconocimiento de las actividades realizadas en el aula (*ídem*, 195-196).

la realidad, sino la elucidación del programa de estímulos en la UACJ desde la noción de evaluación conceptuada en un momento histórico del desarrollo social denominado globalización. En esta fase de la humanidad, el mercado se propone como la solución a los problemas del mundo y la economía orienta las reformas sociales y políticas, incluyendo a las educativas.

Así, el propósito de esta investigación cualitativa es identificar los "enlaces clave" entre las políticas nacionales e internacionales de evaluación al trabajo académico y su aplicación en un lugar concreto, para ilustrar cómo vive el profesorado cotidianamente la medición de su productividad. Con herramientas etnográficas se documentaron los datos empíricos que representan la vivencia intensa y de largo plazo del investigador que permite una relación directa con las personas investigadas y con la cotidianidad. Para ello se requirió el registro pormenorizado de los acontecimientos y el análisis de los datos desde su perspectiva histórica y a la luz de los supuestos teóricos del marco analítico (Bertely, 2001; Calvo, 1997).

La adopción de la perspectiva cualitativa, no niega mi subjetividad como investigador ni es un obstáculo para el estudio, porque es el fundamento de mi trabajo interpretativo. Tampoco oculto mi posición teórica, ética, ideológica, política y el compromiso para promover cambios institucionales. Entiendo mi responsabilidad de construir conocimiento y elaborar teoría con bases científicas a diferencia de los paradigmas tradicionales, porque no se intenta comprobar hipótesis, sin indicadores y sin variables diseñadas *a priori*, ni construir un marco teórico acabado, ni generalizar con muestras estadísticamente representativas.

En lo que se refiere a la recopilación de datos, en esta primera etapa del estudio se realizaron 27 entrevistas no-estructuradas con docentes de tiempo completo (DTC) que participan en el programa de estímulos de los cuatro institutos de la UACJ.[4] El contenido de las entrevistas se utilizó para obtener información de cómo participan, cuál debe ser su papel y la pertinencia de los procesos de evaluación, además, para conocer su postura ante el instrumento de evaluación. Este tipo de entrevista intenta abrir un espacio de diálogo en torno a la evaluación como parte de la cotidianidad académica, sin inducir respuestas, escuchar desde sus voces sus deliberaciones sobre el programa. Se diseñaron las siguientes preguntas básicas para conocer desde la cotidianidad del profesorado cómo interpreta el discurso oficial, la normatividad y la operatividad del programa de estímulos: ¿Por qué participa y si ha modificado su práctica académica? ¿Cree que se puede medir la productividad académica? ¿Cómo? ¿Cree que el programa de estímulos es equitativo para el conjunto del profesorado? ¿Qué piensa del artículo 30 del reglamento de estímulos que cancela la participación si el docente obtiene en la encuesta de opinión del alumnado una evaluación inferior a 2.8? ¿Confía en la comisión que asigna los puntajes en el programa de estímulos? ¿Puede señalar algunas estrategias para alcanzar mejores puntajes? ¿Es importante la participación del profesorado en la definición del reglamento y las condiciones para evaluar el trabajo docente? ¿Cuáles cree que son las bases para establecer un diálogo con la administración? ¿Usted cree que el problema de la productividad docente es un problema ético y/o burocrático? ¿Considera necesaria la permanencia del programa de estímulos y/o qué cambios sugeriría para el programa de estímulos?

También se notificó a las y los participantes la confidencialidad de la información, el alcance y los objetivos del trabajo y se les pidió permiso para grabar la entrevista, sólo una persona no aceptó que se grabara. Enseguida las respuestas de las entrevistas se transcribieron para el análisis, que consistió en generar inferencias y conjeturas, buscando recurrencias y contrastes entre los

[4] El periodo de entrevistas abarcó de enero a mayo de 2006. Se incorporaron algunas reflexiones de mi trabajo de tesis.

patrones observados y escuchados. Asimismo, en el análisis de los datos se optó por parafrasear las preguntas sugeridas por Bertely (2001) para facilitar la interpretación: ¿por qué y cuál patrón se repite en varias entrevistas?, ¿por qué existen patrones contradictorios y cómo puedo definirlos?, ¿cuáles son los sucesos que se incluyen en estos patrones? Es importante establecer que las inferencias y conjeturas pueden modificarse cuando se encuentran patrones discordantes, con la triangulación empírica y teórica, con otras fuentes o al escribir el reporte de investigación.

Otras fuentes de información fueron: el reglamento del programa de estímulos que permitió conocer los procedimientos y las "reglas del juego"; las convocatorias arrojaron datos sobre los requisitos para participar en el programa; de las gacetas se examinaron opiniones y posturas oficiales respecto a los avances o retrocesos del programa; de la página electrónica de la UACJ se recolectaron inconformidades y sugerencias del foro de estímulos de 2003. Por último, en el seminario *Aula Universitaria* se expuso el avance de la presente investigación y se estableció un intercambio de observaciones, diferencias y coincidencias de los hallazgos expuestos con docentes de la UACJ.

El discurso oficial: la estratagema del Estado

En México hubo intentos de evaluación en los setenta, pero es en la década de los ochenta cuando el Estado empieza a evaluar la productividad de la investigación y el control de calidad de las actividades académicas y el desempeño docente. Desde la constitución de los estímulos el sindicato fue excluido. El argumento fue que eran ingresos adicionales al sueldo aportados por el gobierno federal, la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP), los cuales no sería negociables. Villaseñor (1994) sitúa los antecedentes de esta reforma en el periodo de 1978 a 1982 con la modificación de la Ley Federal del Trabajo que quitó atribuciones a la planta académica para intervenir en asuntos laborales.[5]

En 1980 se crearon Programas Especiales de Superación Académica, para compensar y revalorizar el trabajo académico. En 1982 la aguda crisis salarial del profesorado propició la creación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en 1984. Se considera que fue la primera experiencia de diferenciación salarial, de calidad en el desempeño y de promoción a la productividad académica arbitrada por pares. Desde entonces se notó la preeminencia de criterios numéricos y la fragmentación de un trabajo en tantas partes como pueda ser publicado mermando la profundidad en los trabajos de investigación y su originalidad (Castaño, 2003). En la Universidad Autónoma Metropolitana, en 1989, se diseñó el primer programa para "[…] estimular moral y económicamente a los profesores y demás académicos cuyo quehacer cotidiano y sostenido es relevante y destaca por su buena calidad y evidentes beneficios" (Comas, 1999: I). Pero es en 1990 cuando la mayoría de las IES públicas iniciaron el Programa de Becas al Desempeño, destacando la Universidad Nacional Autónoma de México con el Programa de Estímulos a la Productividad y Rendimiento Académico (Landesman y Rueda, 2001: 10). El propósito explícito fue estimu-

[5] En el recuento histórico, las políticas estatales sistemáticas de evaluación institucional son del siglo XX. Barbier (1993) sustenta que los primeros testimonios se encuentran con los mandarines chinos y en la universidad medieval en los grados universitarios. Después relacionados con la reproducción de cuerpos sociales específicos que actuaron apoyados por un poder y una autoridad (como funcionarios reales, administrativos, consejeros, enseñantes, médicos). Desde entonces la evaluación es una estrategia jerárquica, formalizada y basada en el mérito. En Estados Unidos los empresarios fueron los primeros en subvencionar la investigación de la evaluación de resultados de formación. Una consecuencia fue el uso de parámetros externos a la entidad evaluada. La evaluación se dirige a los mandos calificados y en ejercicio autónomo para inducir a una mejora de la competencia (Barbier, 1993: 54) del uso del factor trabajo.

lar el rendimiento del profesorado de tiempo completo y fomentar su permanencia, calidad y dedicación. Su rasgo distintivo fue la vinculación con el sector productivo, la crisis económica, la baja en los presupuestos y la recuperación diferenciada del poder adquisitivo de la planta académica con base a resultados (Comas, 1991; Gil, 1995; Izquierdo, 2000). En este contexto, las reformas fueron impulsadas por motivos financieros y de competitividad.

En el debate sobre el establecimiento de los programas de estímulos en México, autores como Acosta (2000) y Miranda (2005) sustentan que las reformas en las universidades mexicanas, entre ellas el programa de estímulos, no se explican por la influencia del neoliberalismo. En oposición, Glazman (2001), Ibarra (2001), Miranda (2001) y Ruiz (2001) coinciden en relacionar la evaluación, y estos programas, con las políticas del neoliberalismo, el apoyo a la competitividad y la productividad bajo los principios de mercado. Además, afirman que las reglas estatales establecen estrategias políticas de evaluación y normalización de los resultados académicos; sobre esta base se condiciona la asignación de recursos y se alteran los ritmos y los procesos académicos de la universidad, en particular la autonomía.

El enfoque de este estudio no se centra en sostener una relación unívoca entre las recomendaciones de los organismos internacionales[6] y la implantación de los programas de estímulos en México, pero tampoco descartar su ascendencia como parte del contexto de los cambios socioeconómicos, como señala Díaz (1997) e Izquierdo (2000). También Villaseñor (2003) documenta coincidencias en las recomendaciones sobre la preeminencia de evaluaciones externas de las actividades académicas. En todo caso, los dictados de los organismos mencionados no llegan de manera explícita, porque existe la autonomía relativa de las IES para aceptar, rechazar o conformar un programa particular de estímulos. Tampoco se puede afirmar que la introducción de reformas como la evaluación académica con el propósito de optimizar la productividad del profesorado, no manifiestan alguna influencia de los organismos mencionados. Otra política no declarada en los programas de estímulos fue quitar atribuciones a los sindicatos en las negociaciones salariales y acabar con la discrecionalidad de su líderes (Ornelas, 1996), pues uno de los propósitos del neoliberalismo es abatir cualquier instancia que se oponga a la flexibilidad laboral.

En el recuento sobre la repercusión de los sistemas de estímulos en el aumento de la productividad docente, Comas (1999: 222-225), afirma que de 15 investigaciones a escala internacional, 10 manifestaron deficiencias: a) como procedimiento de compensación salarial; b) en los criterios de evaluación; c) para incentivar la calidad; d) para mejorar el trabajo académico; e) en el seguimiento de sus efectos sobre la docencia. En México, Comas estudió los estímulos al desempeño docente en la Universidad Autónoma Metropolitana y concluyó que: a) la evaluación indujo al profesorado a la dosificación de su producción anual para mantenerse en el programa de estímulos y optó por trabajos menos ambiciosos; b) no aumentó la calidad del trabajo, la obsolescencia de planes ni de programas de estudio; c) no mejoró la vinculación con la empresa.

Por su parte, Miguel Ángel Izquierdo (2000) realizó una investigación en 10 unidades de la Universidad Pedagógica Nacional. Encontró que los estímulos no generaron mayor calidad en la práctica docente, y el cotejo entre actividades certificadas y una lista de puntajes simplifica la complejidad de la evaluación. En coincidencia, para el gobierno de Vicente Fox (Programa Nacional

[6] Entre ellos, financieros como el Banco Mundial, el Centro de Estudios para América Latina, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos; o cultural, como la UNESCO.

de Educación [PNE] 2001-2006) la evaluación docente contiene deficiencias: a) en los mecanismos para dictaminar el estímulo; b) el monto es desproporcionado con el salario; c) el predominio de criterios cuantitativos; d) no impulsa la calidad educativa, y e) no reconoce las actividades que realiza el profesorado en el aula.

Otro argumento de la ineficacia de los estímulos es, según Díaz (2001: 85), que el pago por mérito al desempeño implantado en Estados Unidos en 1908, en la actualidad menos del 4% de las escuelas lo aplican, entre otros motivos por: a) la tendencia del profesorado a ejecutar actividades reconocidas y calificadas por el programa en detrimento de las exigencias de la parte educativa; b) el fomento al espíritu de competencia y rivalidad en el trabajo académico. Otra consecuencia es el privilegio de la norma sobre la creatividad (Olmedo, 2001) y la pérdida de la ética para efectuar un trabajo de calidad (Gil, 1998).[7] Por su parte, Ibarra (2001) señala que el profesorado se enfoca a realizar actividades que le reditúan más puntajes para obtener mayores ingresos, pero así es despojado de su capacidad para concebir y desarrollar su propio trabajo. También se puede mencionar la falta de compromiso del académico con la institución y la sociedad, puesto que sólo realiza actividades o proyectos de trabajo que le reditúan mayores estímulos económicos. Además, esto propicia la comercialización y el proceso de evaluación se desvirtúa.

Aun con los bemoles de las consecuencias de los programas de estímulos, quienes los defienden plantean la meritocracia como una posibilidad de mejora en la productividad y calidad académicas. Pero Miranda (2005) asevera que la meritocracia no resuelve el problema de la cooperación, porque se evalúan individualmente los expedientes. Asimismo, en opinión de Ibarra (2001), la meritocracia es incapaz de reconocer la naturaleza del trabajo académico, pues induce a la simulación, desalienta los proyectos de largo alcance, genera altos niveles de estrés y angustia, y desarticula a las comunidades académicas. Desde otra perspectiva, Ornelas (1996) sostiene que la meritocracia quebró las reglas de compadrazgo, amiguismo y corporativismo, aunque reconoce que también se formó una camarilla con lealtades sobre los méritos personales.

Independientemente de las posturas, administradores y docentes buscan adecuar los programas de estímulos a diversas realidades institucionales, disciplinarias y en respuesta a las inconformidades del profesorado, pero su vínculo como condicionamiento salarial continúa incólume. El estímulo es, partiendo de la etimología latina *stimulare*, incitar a alguien de cualquier manera para que haga algo con más rapidez o mejor, y "[…] la política de incentivos implica la modificación de nuestra conducta en los sentidos que fijó la estrategia" (Miranda, 2005: 39-40).

Marco normativo: burocracia y simulación

En consecuencia, estudiar los programas de estímulos implica la sensibilidad para analizar las prácticas concretas y cotidianas del profesorado que, en ocasiones, lo señalan como responsable directo de la simulación y de la escasa producti-

[7] Un ejemplo es lo sucedido con Eusebio Juaristi y Omar Muñoz Muñiz del Centro de Investigación y Estudios Avanzados, quienes publicaron tres artículos en revistas internacionales, reportando un nuevo procedimiento para mejorar la síntesis de un compuesto químico, pero se descubrió que el procedimiento descrito no pudo reproducirse, lo que los forzó a publicar en las mismas revistas las correcciones y a retirar uno de sus trabajos. Por estos estudios Muñoz Muñiz obtuvo el grado de doctor en ciencias y el ingreso al Sistema Nacional de Investigadores y Juaristi ingresó a El Colegio Nacional. Según la comunidad científica suelen pesar más las relaciones humanas y no sólo el contenido académico de los proyectos. Ante esa situación, la Asociación Mexicana de Ciencias crearía un comité de ética para disuadir a los colegas de no incurrir en deshonestidad. www.jornada.unam.mx, consultada el 13, 14 y 17 de febrero de 2006.

vidad académica, dejando de lado el instrumento en sí mismo. Instrumento que se traduce en un reglamento burocrático que organiza y evalúa el quehacer académico por medio de puntajes, mina la creatividad docente y que, además, no puede prever las actividades de los seres humanos en función de normas generales y abstractas, porque ni siquiera el taylorismo es capaz de conciliar lo previsto con la cotidianidad, sólo puede orientar y organizar la acción, pero no sustituir al trabajo real (Leite, 1996: 35).

Así, el Programa de Estímulos al Desempeño Docente (PEDD) en la UACJ corresponde a un instrumento burocrático porque, de acuerdo con Lobrot (1994), le ordena al profesorado su trabajo, le organiza sus actividades y se trabaja para un plan que ya no es propio. Este reglamento es un instrumento que planifica y controla las tareas del profesorado, desde una estructura impersonal y jerárquica, que actúa supuestamente con arreglo a criterios y métodos "racionales". Además, la exigencia de constancias para probar las tareas realizadas es parte de un sistema fundado en la desconfianza y en la rutina administrativa.[8]

Según Crozier son dos los rasgos esenciales en la burocracia: 1) *El desarrollo de reglas impersonales* que, como el caso de los estímulos, se presume sirven para proteger de la arbitrariedad y el favoritismo, porque los evaluadores sólo verifican que se aplique el reglamento a través del cotejo de constancias-rubros. Las reglas suponen criterios explícitos, válidos y racionales. Los vínculos afectivos son casi inexistentes; 2) *La centralización de las decisiones*, tomadas por quienes están lejos de los problemas concretos y diarios de la organización.[9] Estas ideas se basan en los postulados de Weber para justificar la racionalización y objetividad de los programas de estímulos, en el contexto de la sociedad industrial y la supremacía de indicadores técnicos.

Por la senda de la racionalización, el PEDD en la UACJ se encamina a mejorar la productividad, calidad, dedicación y permanencia en el trabajo docente, con la idea que el profesorado pueda "[…] fortalecer los valores inherentes a la docencia, mediante una política de estímulos diferenciados, que permitan a los académicos de la Universidad considerar a la docencia como una forma de vida".[10] Así, el PEDD puede considerarse una evaluación para el control administrativo del quehacer académico verificado por otro a través de normas y de reglamentos, que intenta modelar la práctica docente. Según Ibarra (2001), los sistemas de estímulos controlan la actividad académica desde antes de instrumentarse porque se establecen indicadores que privilegian ciertas acciones en lugar de otras. En este sentido, un docente de la UACJ reconoce que su práctica académica: "Se ha modificado en el sentido de la burocratización […] ahora tengo que buscar papeles para cualquier cosa que yo he hecho […] y ahora predomina la docencia y luego utilizar de mi tiempo para investigar y juntar *tortibonos* (entrevista 22, p. 3)."

Otra consecuencia de los programas de estímulos es la disminución de la autonomía del profesorado para decidir sobre su objeto de trabajo. Para Contreras (1997) existe una "autonomía ilusoria" que consiste en la gestión del profesorado para lograr el objetivo de la administración, pero sin capacidad de crear, quedando su enseñanza a merced del control del Estado, en una especie de proletarización del trabajo docente. Apple (2002: 70) le llama "autonomía regulada", porque el trabajo académico cada vez es más normalizado y racionalizado. Para Giroux (1998), la autonomía del profesorado encuentra

[8] Véase Lapassade (1999) capítulo III, *Las organizaciones y el problema de la burocracia.*
[9] *Idem.*
[10] Reglamento del Programa Estímulo al Desempeño Docente (2004: 1).

contradicciones entre formar un estudiantado autónomo y los controles administrativos que provocan tareas rutinarias y mecánicas.

Por otra parte, la deshomologación salarial basada en criterios de productividad académica es una propuesta *taylorista* pues la escala de puntos ordena los rubros para la productividad y la suma de puntajes se traduce en el valor monetario del estímulo. Desde la racionalidad de la contabilidad parece que nada queda fuera del instrumento para evaluar la productividad y se le pondera preciso, objetivo y legítimo. Pero la productividad como concepto económico cuantitativo, sintetizado en una relación de entradas-recursos y salidas-resultados, no aplica al trabajo académico, pues no es un proceso de producción de una fábrica. Como sostiene Quaid:

> […] la evaluación del trabajo no determina el "valor trabajo", sino que […] es un dispositivo ritual pre-diseñado y pre-estructurado para acomodarse a valores culturales existentes […] (la) objetivación de la evaluación conduce a la gente a creer que el valor del trabajo puede ser objetivamente determinado. Luego se internaliza y se convierte en algún lado como parte de la realidad (citado por Solís, 2001: 139).

Por su parte, un profesor que no participa en el PEDD desde su constitución, sostiene: "No creo que nadie que reciba estímulos lea 15 páginas más o use más el rotafolio" (entrevista 6, p. 2). Otro docente opinó la imposibilidad de calcular el tiempo para preparar clases y dedicado a la investigación, además:

> Es una concepción contable, no tiene ni por un lado el sentido económico que le quieren dar de aumento a la productividad de calidad […] es como cuando se asignan viáticos para un viaje y puedes demostrar que te gastaste todo el dinero sin habértelo gastado […] Si realmente se quiere evaluar a un filósofo o a un economista, se necesitan expertos en el área y gente trabajando esos conocimientos (Entrevista 7, p. 1).

La incongruencia del programa de estímulos para impulsar la productividad académica, la sintetiza un docente que afirmó:

> Un día estábamos hablando sobre la película de la "mente brillante", y decíamos qué pasaría aquí en la UACJ. En primer lugar ya le hubieran bajado los estímulos porque no daría clases; otra lo hubieran regañado en la biblioteca por escribir en las ventanas; otra no hubiera podido hacer su investigación porque le hubieran pedido llenar formularios y juntar papeles para los estímulos, o sea, nunca hubiera alcanzado aquí el premio Nóbel (Entrevista 22, p. 6).

En síntesis, la cuantificación del trabajo docente encierra en los números realidades cargadas de matices y de complejidad, lo descontextualiza y en la codificación numérica se aprecia un hecho cualitativo desde la subjetividad del evaluador (Santos, 1996a). Se califica la calidad de instituciones y académicos a partir del número de sus productos, sean egresados, textos publicados o recursos generados. Una alternativa es una evaluación que supere lo cuantitativo y los sesgos de los puntajes, con ética, sin coerción o procedimientos discriminatorios, que aporte a la mejora y no a la sanción. Esto incluye mantener el anonimato de las personas evaluadas y no compararlas en sentido negativo (Santos, 1996a).

De manera similar, House (1997) sostiene que la evaluación docente es un instrumento político y comparativo, con pretensiones de objetividad, equidad y confiabilidad técnica. El ingrediente político convierte a la evaluación y a los programas de estímulos en un campo donde se desarrollan las relaciones institucionales entre profesorado y administración. Esta práctica es evidente en los reglamentos de las IES permiten que el profesorado desarrolle nuevas

prácticas para obtener mayores estímulos, entre ellos, presentar apuntes de clase como si fueran publicaciones.

En un reglamento racional y burocrático en apariencia nada queda fuera de la contabilidad. Por ejemplo, la asistencia a cursos o seminarios, ser citado en una investigación, ponencias, tutorías, cuerpos colegiados y gestión. Por esto, las evaluaciones se ostentan como objetivas y legítimas dentro de un espacio ideal de reconocimiento del trabajo docente. La cantidad de puntos asignados a cada faena se determina arbitrariamente y de manera indirecta inducen a la promoción del credencialismo, el individualismo, el énfasis en lo externo y la orientación hacia actividades que otorgan puntajes más altos.[11] Aún así, para quienes participan en este proceso –administradores y docentes– no cabe la contingencia de que los estímulos sean un mecanismo de control y de sanción, o de premios y castigos.

La Operatividad: medir igual a los diferentes

En general, la dinámica del PEDD en la UACJ coincide con las críticas a escala nacional, en donde se observa el predominio de los factores externos y la subordinación de los internos. Se caracteriza por el credencialismo antes que la experiencia docente, la acumulación de trabajos y el reciclaje más que la innovación. La preeminencia de lo externo se aprecia, por ejemplo, en que un seminario impartido en un congreso internacional obtiene más puntos que uno local; vale más un diplomado (20 puntos) que la elaboración de material didáctico para toda una materia (15 puntos); más un proyecto de investigación con financiamiento externo (20 puntos) que por uno interno (15 puntos).

La lógica meritocrática se orienta a realizar actividades para obtener más puntuación, en demérito de las tareas que inciden en el trabajo del aula. Al respecto, una docente opina: "[...] cómo se puede evaluar la producción del conocimiento, la creatividad que tiene el maestro. Pero se le da mucho puntaje a un maestro que participó en muchas conferencias […] pero a la relación del aprendizaje en el aula se le da poco peso" (entrevista 3, p. 2). Además, cuentan más las materias cursadas en posgrado (15 puntos) que la compilación de una antología aprobada por la academia. Se infiere que el aumento en las credenciales no podrá traer, por sí mismo, más calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, los límites en la elaboración de material didáctico, de antologías o prácticas de laboratorio y a la revisión y actualización de programas de estudio, provoca que se privilegien actividades con más puntos, no las que pueden incidir directamente en el trabajo en el aula.

Por esto, en agosto de 2003, en la página de Internet de la UACJ se inició un foro de discusión y análisis para que los docentes opinaran y propusieran reformas al Reglamento del PEDD, para modificarlo (sugerido y acotado), con "[…] los lineamientos generales de la SEP, SHCP y UACJ". Una docente sugirió, desde la perspectiva del aula, dar puntuación por el estudiante atendido, argumentó: "Hay maestros que tienen de 40 a 45 alumnos por grupo y otros de tres a quince […] no es lo mismo revisar trabajos de diez alumnos que de cuarenta […] el esfuerzo para manejar grupos grandes es más grande (hablar más fuerte, tener que estar en constante supervisión)" (www.uacj.mx. Consultado el 31-VIII-2003). También

[11] Un ejemplo de credencialismo, el grado académico en la UACJ alcanza mayor puntuación (doctorado, 160) y la obligación de cumplir con el perfil del Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep). Una consecuencia es, según Miranda (2005: 74) en la Universidad de Guadalajara, que los programas de posgrado se vuelven *fast track*, en terminar "justo a tiempo", sin importar cómo, engrosando las estadísticas oficiales pero sin que el profesorado transforme cualitativamente su trabajo.

con la finalidad de propiciar que las "estrellas" (docentes con grado de doctor que sólo desean impartir asignaturas en maestría) trabajen en la licenciatura a todos los niveles. Otra aportación fue "[…] puntos a maestros que dan clases en otros institutos. (Porque) se invierte en tiempo para traslado, búsqueda de estacionamiento, gasolina, y tener automóvil necesariamente". (www.uacj.mx. Consultado el 31-VIII-2003).

En los comentarios emitidos en el foro priva el interés por aumentar las ventajas de la posición que ocupan en la UACJ. Las menciones al PEDD cuestionan la puntuación y los rubros, no el instrumento en sí mismo. Arguyen que el reglamento de estímulos "no puede medir igual a los desiguales". Y la arbitrariedad de medir de la misma forma a personas que son radicalmente diferentes (Santos, 1996a, p. 22). Entonces, la disputa es entre aquellos que privilegian el ejercicio de la docencia y quienes prefieren investigar. Esta situación adquiere la dimensión de ruptura gremial y niega la posibilidad de unirse para crear una alternativa al PEDD. La contienda puede sintetizarse en la opinión de dos docentes:

> De la manera más atenta sugiero que se evalúe a las personas con doctorado con los que tienen doctorado, los de maestría con los de maestría, los de licenciatura con los de licenciatura.
>
> Los grupos que se tienen en ciencias básicas son de 40 a 45 alumnos, y los maestros que tienen doctorado tienen 2 o 3 alumnos. La evaluación que nos hacen los alumnos no es igual. Entonces las condiciones siempre favorecen a esos maestros […]" (www.uacj.mx. Consultado el 31-VIII-2003).

También se manifestó la frustración de la evaluación del PEDD y no volver a participar, porque:

> Primero saqué nivel tres. Luego me fui devaluando y ya no participé, porque, me dije, luego me corren y me ahorré una feria en las copias (de las constancias para acreditar los puntos) […] No toman en cuenta que uno se siente denigrado –no sé si sea la palabra correcta–. Con el instrumento de evaluación me está diciendo que soy mal maestro (entrevista 1, p. 3).

Aunado a lo anterior, la simulación es otra característica de los programas de estímulos, donde administración y profesorado actúan cumpliendo o resistiendo al reglamento. Desde la perspectiva de un docente, en la búsqueda de puntos se necesita "[…] revindicar valores como la ética, el compromiso […] pero la universidad tiene que cambiar sus criterios eficientistas, porque la idea es tener bajos salarios base y hacer que el docente cumpla con la gama de funciones. Entonces lo demás no es parte de su salario realmente. Esto tiene muchas distorsiones y nos está afectando como universidad" (entrevista 16, p. 2).

Así, el sistema de *puntitis* genera en el profesorado el cumplimiento de los aspectos superficiales del desempeño académico y la exigencia de una constancia por cualquier actividad desarrollada. También provoca la racionalización y el *colmillo* para planificar "a cuantas conferencias tengo que ir, no importa de lo que sea, incluso a El Paso (Texas) para que sea internacional" (entrevista 4, p. 2). Para los defensores del sistema esto se considera una simulación y no una forma de sobrevivir a un procedimiento que por su misma estructura permite tal acción, y en la práctica no reconocen la imperfección del instrumento. De forma irónica, comentó un docente que pensaron en promover un "curso sobre los cazapuntos, con un tipo genial que siempre quedaba del nivel cuatro para arriba" (entrevista 5, p. 2). De hecho esta broma se realizó en la Universidad de Guadalajara, porque se otorgaron puntos a

un profesor que obtenía altos puntajes y ganó su constancia por impartir un seminario sobre cómo jugar con el programa, bajo el rubro de actualización docente (Miranda, 2005).

En suma, el debate sobre la evaluación como una forma legítima de diferenciación salarial, se puede entender como una construcción histórica y social en la que ahora se aprecia un proceso indispensable para valorar la tarea docente en las universidades. En consecuencia, el sentido histórico se pierde, pues las instituciones creadas por los seres humanos se fetichizan y adquieren vida propia. Se perciben como instrumentos legítimos y perennes –que como la evaluación– le sirve al Estado evaluador para, por un lado, incentivar su producción académica y, por otro, controlar y estandarizar sus prácticas.

Otra secuela más de los programas de estímulos es el *ahorro académico* (Miranda, 2005) que se logra cuando un artículo redactado el año pasado se publica en el actual. Para Miranda, en términos de la justicia y de la meritocracia, no se debería de manifestar en la evaluación de la productividad académica anual, puesto que ese periodo no se trabajó. Tampoco lo que considera el *capital académico y administrativo*, que es como tener un doctorado, el dominio de una lengua extranjera o los premios obtenidos por una actividad académica, que son puntos fijos y no se obtuvieron el año de revisión.

Un punto central de una evaluación del programa de estímulos, según el discurso, es servir para la mejora y no para la sanción. No obstante, en la UACJ se cancela el estímulo "[…] cuando el docente obtenga una evaluación inferior a 2.8 en la evaluación por alumnos, por el periodo a evaluar".[12] A esta sanción el profesorado la considera subjetiva y como una forma de venganza, porque si el alumnado siente que va a reprobar evalúa mal al docente. Sin embargo, para un miembro de la comisión de evaluación es conveniente la sanción porque:

> La encuesta es llenada por los alumnos que son directamente beneficiarios de la docencia […] definitivamente un mal docente debe preocuparse por mejorar su actividad dentro del salón de clase […] como para que el maestro tenga ese tipo de sanción y vea que realmente los muchachos son la esencia de la universidad (entrevista 28, p. 2).

Lo cotidiano: el desfase entre los planes y la realidad

Diversos estudios encontraron que los programas de estímulos en las IES no lograron los cambios esperados. De manera similar, en la UACJ el profesorado aprendió a sobrevivir a los estímulos, a manejar las reglas del juego y a esta situación se le pondera como simulación. Gil (1996) sostiene que estos programas tienen un lado oscuro como la luna, identificado con los procedimientos que permiten a la planta académica realizar actividades para obtener puntajes y constancias oficiales superficiales. Pero no se revalora el instrumento y a los resultados no esperados se le denomina *efectos perversos,* eufemismo para nombrar las consecuencias de un programa burocrático que no puede generar mejores efectos, porque se basa en el productivismo y no reconoce que los salarios son bajos. El problema empieza con el reglamento que induce a la comisión evaluadora a realizar un simple cotejo entre las constancias con las tablas de puntajes.

Para la administración de la UACJ el PEDD es un instrumento que elevó la calidad institucional, la producción de material didáctico y la participación en procesos de planeación educativa. Además, se utilizó como un medio para formar el perfil Promep, contar con docentes de tiempo completo capaces de publicar artículos en revistas arbitradas, rediseñar el currículo y los programas de estudio. En cambio, para el

[12] Reglamento de Estímulos al Desempeño Docente, 2004, Artículo 30, d).

profesorado la relación calidad-estímulos puede sintetizarse en que "ante la raquítica condición de los salarios (el programa) es el atractivo extra de sueldo, no elevar la calidad" (entrevista 24, p. 1). Respecto al aumento de publicaciones comentó un docente que no es posible apreciarla pues "se puede multiplicar un artículo, primero aparece una mitad y luego la otra, después una segunda versión, inclusive exponencial, la cantidad de producto a partir de una sola idea" (entrevista 7, p. 2); en una especie *autoplagio*.

Entonces, las controversias sobre el PEDD empiezan con el nombre. De acuerdo con un profesor, si se llevara literalmente beneficiaría más a quienes tienen como actividad principal la docencia frente a grupo. Pero en la práctica favorece más a los investigadores porque reciben estímulos económicos de programas como el de Conacyt y de Promep. El profesorado se dedica a impartir clases en cuatro o cinco grupos, tiene pocas posibilidades de escribir ponencias o para revisar bibliotecas y los archivos". Por otra parte, otro maestro opinó que: "No se puede evaluar igual en todas las áreas del conocimiento, porque todas ellas tienen peculiaridades que las hacen únicas y los evaluadores se conviertan en meros verificadores de firmas […] y jueces parciales (involuntariamente) de la calidad de lo que se presenta".[13]

Aparte, otro punto para la reflexión es que los resultados de la evaluación no se utilizan para analizar con el profesorado las implicaciones en el trabajo académico institucional, ni sus efectos en la posición profesional de cada docente. Un profesor fundador de la UACJ, asegura que no recibió una explicación satisfactoria de porqué quedó fuera del PEDD, si sus evaluaciones con el alumnado alcanzaron los más altos niveles de puntuación. El único argumento que conoció fue "que ya están tomando en cuenta nada más la maestría, entonces para qué hago el ridículo, ya no concurso; y no lo hice nunca" (entrevista 9, p. 1).

En concreto, mientras que para la administración el PEDD es un instrumento para mejorar la productividad y la calidad educativa, para la planta docente es la posibilidad de aumentar su ingreso. De las opiniones obtenidas en las entrevistas se advierte el descontento del profesorado por una evaluación que valora con el mismo rasero a personas que ejercen funciones diferentes. El esquema de evaluación de simple cotejo entre rubros y credenciales, no promueve la reflexión y el diálogo colegiado del profesorado. En cambio, desde una perspectiva cualitativa de evaluación del profesorado, no se aprecia como una actividad técnica, sino como una tarea ética y con valores, efectuada en situaciones inciertas y conflictivas.

Reflexiones finales

La implantación de la cultura de evaluación académica genera disensos entre administración y planta académica, entre otras razones, por su origen externo a las universidades, por el predominio de los rubros cuantitativos, por la exclusión del profesorado y el reforzamiento de la desigualdad entre docentes. Ante este panorama una posibilidad es promover los espacios de diálogo entre administración y profesorado en el programa de estímulos.

Las académicas y los académicos entrevistados manifestaron su acuerdo en intervenir en la determinación del reglamento del programa. Su inconformidad estriba, principalmente, porque se planea verticalmente, además, sostienen que no debe existir temor ante posiciones disidentes. Aunque existe escepticismo por la forma de cómo iniciar el diálogo, se planteó que la vía sería a través de las academias. Iniciar el diálogo implica la disposición de la administración para garantizar una discusión abierta y sin sanción.

[13] Víctor Hinostroza, "Comentarios sobre el Programa de Estímulos al Desempeño Docente", Gaceta Universitaria 157, marzo de 2003, p. 3.

Puede servir para transformar al PEDD en una evaluación reflexiva, colegiada, cualitativa y heterogénea en donde el profesorado valore su práctica educativa en el contexto histórico-social en el cual realiza su trabajo y la singularidad de los hechos educativos y en la que participe activamente el profesorado.

El fin de este análisis fue ilustrar cómo el reglamento que rige el programa de estímulo es un instrumento burocrático, de control y de seguimiento administrativo, que adolece de una valoración subjetiva para promover el desarrollo autónomo del profesorado. Esta reflexión cuestiona si la simulación es responsabilidad del académico o la propicia el instrumento, como si las fallas las cometieran los sujetos y el reglamento fuera infalible. La experiencia evidencia que el sistema de evaluación puede ser burlado por evaluadores o evaluados, porque no es un problema de procedimientos, sino de ética y de compromiso, ante ello no existe burocracia capaz de impedir la simulación.

Los programas de estímulos seguirán estancados si no propician y garantizan los espacios de diálogo entre el profesorado y la administración. El diálogo es la búsqueda de acuerdos mutuos. Además, es la posibilidad de convertir a la evaluación al desempeño académico en un campo donde las personas transformen las relaciones institucionales, permitiendo que en la definición de qué, quién y cómo evaluar intervenga la planta docente. De esta manera, la conveniencia de la participación del profesorado en la estructuración de la evaluación no sería una imposición gubernamental ni se excluiría al personal docente, sería democrática y colegiada y, se supone, más justa.

En la evaluación al desempeño, la resistencia del profesorado en la UACJ se advierte en cómo aprenden a sobrevivir en un sistema elaborado con criterios discrecionales de las comisiones dictaminadoras. Como el PEDD es una política de productividad que fortifica el individualismo, los sujetos evaluados cuestionan la transparencia. La mofa del profesorado entrevistado al nombrar a los estímulos *tortibonos,* es muestra de la falta de convicción hacia el programa lo que afecta en la posibilidad de elevar la calidad académica.

No obstante, plantear la desaparición de los programas de estímulo porque sus beneficios no fueron los esperados, sin proponer una alternativa, es inaceptable para sus impulsores. Para el pensamiento burocrático existe una renuencia del profesorado por ser evaluado y descarta su oposición. En esta disputa por la evaluación, Gimeno (2002) plantea que a pesar de los problemas para alcanzar la "objetividad", que es polémica y susceptible de pervertirse, debe realizarse de algún modo. Pero es factible alejarse del simple logro de la eficacia, por ejemplo, en la práctica la saturación de actividades dificulta la profundización de investigaciones y de los textos publicados, aumentando la difusión pero disminuyendo la originalidad del conocimiento. La posibilidad del aumento de la productividad y calidad académicas no sólo depende del profesorado, sino de la flexibilidad de la burocracia y del trabajo colegiado.

En síntesis, una evaluación alternativa necesita construirse por los protagonistas del proceso educativo que permita la negociación y dé voz al profesorado. Una evaluación que reconozca el papel de la subjetividad, de los valores y la imposibilidad de medir todo. Para que se produzca la diversidad de prácticas profesorales, se renueve la cooperación voluntaria, la colegialidad, y se evite la sanción y la comparación en sentido negativo. Con la evaluación cuantitativa se relega que el trabajo académico es una actividad compleja, política (que no se debe ocultar) y ética mediada por valores, que produce resultados imprevisibles y su resolución no depende sólo de técnicas. La aspiración es alcanzar una autonomía reflexiva en el profesorado, no a favor el individualismo competitivo, sino en bien de la democratización de la educación y de la universidad.

Referencias

ACOSTA SILVA, Adrián (2000). *Estado, políticas y universidades en un periodo de transición. Análisis de tres experiencias institucionales en México,* México, Universidad de Guadalajara-CUCEA-Fondo de Cultura Económica.

ALBA, Alicia de, *et al.* (1984). "Evaluación: análisis de una noción", en *Revista Mexicana de Sociología,* número 1, México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-UNAM.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel (1999). "Valor social y académico de la educación", en *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos (Congreso Internacional de Didáctica)*, 2ª edición,Vol. II, Madrid, Morata, y Fundación Paideia.

ANGULO RASCO, Félix (1999). "La evaluación del sistema educativo: algunas respuestas críticas al por qué y al cómo", en *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos (Congreso Internacional de Didáctica),* Vol. II, Madrid, Morata.

ANUIES (2000). *La educación superior en el siglo XXI* en Internet www.anuies.mx, (consultado el 20-XII-2000).

APPLE, Michael (2002). *Educar "como Dios manda". Mercados, niveles, religión y desigualdades*, Barcelona, Paidós.

ARRIEN, Juan Bautista *et al.* (1996). *Calidad de la educación en el Istmo Centroamericano,* San José, UNESCO.

BARBIER, Jean-Marie (1993). *La evaluación en los procesos de formación*. 2ª edición, Traducción Magdalena Rivero, Barcelona, Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia.

BERTELY BUSQUETS, María (2001). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México, Paidós.

BOURDIEU, Pierre y Loic J. D. Wacquant (1986). *Respuestas para una Antropología Reflexiva,* México, Grijalbo.

BURGOS OCHOA, Leticia y Carlos G. Villarino (1992). "Aportes a la autoevaluación participativa en la Universidad Autónoma de Guerrero", en *Reforma y Utopía, Reflexiones sobre educación superior,* número 6, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.

CALVO PONTÓN, Beatriz (1997). "En búsqueda de procesos democráticos en la educación mexicana. Repensando paradigmas en la investigación etnográfica". Encuentro "*Creando una pedagogía fronteriza",* organizado por la Universidad Johns Hopkins, Ciudad Juárez, enero 17-18.

COMAS RODRÍGUEZ, Oscar Jorge (1999). *Movilidad Académica y efectos no previstos de los estímulos económicos durante el periodo de la modernización educativa: El Caso de la UAM.* Cuernavaca, Tesis (Doctorado en Educación), Universidad Autónoma de Morelos.

CASTAÑOS-LOMNITZ, Heriberta (2003). "Sistemas de valoración de la actividad académica en México", en Pacheco Méndez, Teresa y Ángel Díaz Barriga (Coordinadores) *Evaluación académica*, México, CESU-UNAM-FCE.

COMBONI SALAS, Sonia (1998). "La evaluación del aprendizaje o el aprendizaje de la evaluación", en Luis Berruecos (coordinador) *La evaluación del sistema modular*, México, UAM/Xochimilco.

——— y José Manuel Juárez Núñez (2001). *Resignificando el espacio escolar. La innovación y la calidad educativa en una nueva práctica pedagógica*, México, Universidad Pedagógica Nacional.

CONTRERAS, José Domingo (1997). *La autonomía del profesorado,* 2ª edición, Barcelona, Morata.

DÍAZ BARRIGA, Ángel (2001). "Carrera Magisterial y evaluación de profesores. Entre lo administrativo y lo pedagógico", en Mario Rueda y Monique Landesman *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* Tercera Época, número 88, México: CESU-UNAM.

——— (1997). "Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos", en Teresa Pacheco y Ángel Díaz Barriga (coordinadores) *Evaluación académica*, México: CESU-UNAM-FCE.

DIDRIKSSON, Axel (1998). "La desmesura de la evaluación del trabajo académico", en Luis Berruecos (Coordinador) *La evaluación del sistema modular*, México, UAM/Xochimilco.

El Diario, www.diario.com.mx, consultado el 23-III-2006.

ELLIOT, John (1998). "Conocimiento, poder y evaluación del profesor", en *Calidad de la Enseñanza e Investigación-Acción,* Sevilla, Diada.

ERICSSON, Frederick (1989). "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", en Merlin C. Witrrock, *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*, Barcelona, Paidós.

GIL ANTÓN, Manuel (1998). "Observaciones al caso de la UAM. Una apreciación interna", en Salvador Malo y Arturo Velásquez (Coordinadores) *La calidad en la educación superior en México. Una comparación internacional*, México, UNAM-Porrúa.

——— (Coordinador) (2005). *La carrera académica en Universidad Autónoma Metropolitana. Un largo y sinuoso camino*, México, UAM.

GIMENO SACRISTÁN, José (1997). *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo,* 2ª edición, Buenos Aires, Editorial-IDEAS.

——— y A. I. Pérez (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*, 7ª edición, Barcelona, Morata.

GIROUX, Henry (1998). *La escuela y la lucha por la ciudadanía,* 2ª edición, México, Siglo XXI Editores.

GLAZMAN, Raquel (2001). *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*, México, Paidós Educador.

HARGREAVES, Andy (1995). *Profesorado, cultura y posmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado),* Madrid, Morata.

HINOSTROZA, Víctor (2003). "Comentarios sobre el Programa de Estímulos al Desempeño Docente", *Gaceta Universitaria* 157, marzo, Ciudad Juárez, UACJ.

HOUSE, Ernest (1997). *Evaluación, ética y poder,* 2ª edición, Barcelona, Morata.

IBARRA COLADO, Eduardo (2001). *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización,* México, UNAM-UAM-ANUIES.

IZQUIERDO SÁNCHEZ, Miguel Ángel (2000). *Sobrevivir a los estímulos: académicos, estrategias y conflictos,* México, Universidad Pedagógica Nacional.

JUÁREZ, José Manuel (1998). La evaluación educativa: ¿hacia una cultura de la evaluación o hacia la imposición de la evaluación?, en Luis Berruecos (Coordinador) *La evaluación del sistema modular*, México, UAM/Xochimilco.

KENT SERNA, Rollin y Wietse de Vries (1994). "Evaluación y Financiamiento de la Educación Superior en México", *Universidad Futura*, Vol. 5, número 5, México: UAM/Xochimilco.

La Jornada, www.jornada.unam.mx, consultada el 13, 14 y 17 de febrero de 2006.

LANDESMAN, Monique y Mario Rueda (Coordinadores) (2001). *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?*, México, UNAM-Centro de Estudios sobre la Universidad.

LAPASSADE, Georges (1999). *Grupos, organizaciones e instituciones. La transformación de la burocracia,* 3ª edición, Madrid, Gedisa.

LEITE, Elenice (1996). *El rescate de la calificación*, Montevideo, Organización Internacional del Trabajo (documento en versión electrónica, del 28-II-2002).

LOBROT, Michel (1994). *Pedagogía institucional. La escuela hacia la autogestión*, 2ª edición, Buenos Aires, Hvmanitas.

LÓPEZ LEYVA Santos, (2001). *La vinculación de las instituciones de educación superior con el sector productivo en el noroeste de México. La visión de los investigadores*, Culiacán de Rosales, Universidad Autónoma de Sinaloa-Conacyt-Red de Investigación y Docencia para la Innovación Tecnológica.

MIRANDA GUERRERO, Roberto (2005). *La frustración y la envidia. Política, decisiones y estímulos a la actividad académica,* México, Universidad de Guadalajara-Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas Departamento de Políticas Públicas.

MIRANDA LÓPEZ, Francisco (2001). *Las universidades como organizadoras del conocimiento. El caso de la Universidad Pedagógica Nacional,* Guadalajara, El Colegio de México-Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Estudios Sociológicos.

NEAVE, Guy (1990). "La Educación Superior Bajo la Evaluación Estatal. Tendencias en Europa Occidental 1986-1988", en *Universidad Futura*, Vol. 2, número 5, México, UAM/Xochimilco.

OCHOA OLVERA, José Ambrosio (Compilador) (2002). Foro Nacional sobre Estímulos al Desempeño Docente, Asociación Nacional de Sindicatos de Personal Académico Universitario. s.p.i.

OLMEDO, Raúl (2001). *La Universidad en la era de la globalización Neoliberal*, México, Comuna.

ORNELAS, Carlos (1996). "Educación y conflicto en las universidades públicas en México", en *Reforma y Utopía*, *Reflexiones sobre educación superior*, número 15, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*.

RODRÍGUEZ O., Gustavo (Coordinador) (2000). *De la revolución a la evaluación universitaria. Cultura, discurso y políticas de educación superior en Bolivia,* La Paz, Programa de Investigación Estratégica en Bolivia.

RUIZ DEL CASTILLO, Amparo (2001). *Educación superior y globalización. Educar, ¿para qué?,* México, Plaza y Valdés.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (1996a). *Evaluación educativa 1. Un progreso de diálogo, comprensión y mejora,* Buenos Aires, Editorial Magisterio del Río de la Plata.

——— (1996b). *Evaluación educativa 2. Un enfoque práctico de la evaluación de alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos,* Buenos Aires, Editorial Magisterio del Río de la Plata.

SILVA MONTES, César (2004). *Currículum, Calidad y Evaluación en las universidades públicas de Ciudad Juárez,* Ciudad Juárez, Tesis (Doctorado en Ciencias Sociales, área Sociedad y Educación), Universidad Autónoma Metropolitana.

SOLÍS PÉREZ, Pedro Constantino (2001). "La Universidad como organización y sociedad. Saberes organizacionales: alcances y límites de la certificación", en Antonio Barba Álvarez y Luis Montaño Hirose (Coordinadores) *Universidad, organización y sociedad: arreglos y controversias*, México, UAM/Iztapalapa-Miguel Ángel Porrúa.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ (2000). "Reglamento del Programa de Estímulos al desempeño docente. Promoción 2000", Ciudad Juárez, UACJ.

——— (2002), "Reglamento del Programa de Estímulos al desempeño docente", Ciudad Juárez, UACJ.

——— (2003), "Reglamento del Programa de Estímulos al desempeño docente", Ciudad Juárez, UACJ.

——— (2002). "Modelo Educativo. Visión 2020". Versión breve. 2ª edición, Ciudad Juárez, UACJ.

——— , www.uacj.mx, Sección Foro de Estímulos, (consultado el 31-VIII-2003).

WEBER, Max (2001). *¿Qué es la burocracia?* México. Ediciones Coyoacán.

VILLASEÑOR GARCÍA, Guillermo (1994). *La universidad pública alternativa,* México, UAM/ Xochimilco-Centro de Estudios Educativos, A. C.

——— (2003). *La función social de la educación superior en México. La que es y la que queremos que sea,* México, UAM-UNAM-CESU-Universidad Veracruzana.