



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
POSGRADO DE PEDAGOGÍA  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

*“LAS TENSIONES GENERADAS EN LOS DOCENTES DE LA LICENCIATURA  
EN PEDAGOGÍA DE LA FES ACATLÁN: ENTRE LO INSTITUCIONAL Y LO  
ACADÉMICO”.*

TESIS  
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:  
CELERINO CASILLAS GUTIÉRREZ

TUTOR  
DR. DAVID PÉREZ ARENAS  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

MÉXICO, D. F. ABRIL, 2013



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

**Con amor a mi esposa Judith  
y mi hija Yaretzi  
por ser pilares importante en mi vida.**

## **AGRADECIMIENTOS**

Al Dr. David Pérez Arenas por creer en mi proyecto y por ser participe de este logro profesional, y que además de su entrega, compromiso personal y humano en mi formación, es un excelente profesional, pero sobre todo lo es más su calidad humana.

A mis padres Domitila y Casto por ser personas que me han inculcado valores y amor por lo que uno desea.

A mis hermanos Francisca, Virginia, Antolina, Obdulia, Viviana, Agustín, Heriberto y Guadalupe por el siempre apoyo moral.

A mi esposa Judith por ser complice de mis desvelos y mostrar una inmensa paciencia por el tiempo robado.

A mi hija Yarezi por ser un estímulo y motor de mi formación personal, humana y profesional.

Al Lic. Jesús Manuel Hernández Vázquez por apoyarme desde un inicio, en este proyecto de formación profesional, y porque además de ser un excelente profesional, es un excelente ser humano, a quien admiro y respeto.

# INDICE

|   |     |
|---|-----|
| <b>Introducción</b> .....   | 1   |
| <br>  |     |
| <b>Capítulo 1. La educación superior mexicana ante el nuevo orden social</b> .....  | 23  |
| 1.1. Ante la sociedad del conocimiento y el mundo globalizado.....  | 26  |
| 1.2. Ante el neoliberalismo y los organismos internacionales.....   | 38  |
| 1.3. La evaluación y acreditación en México como producto de la Modernización Educativa.....  | 46  |
| <br>  |     |
| <b>Capítulo 2. Las dinámicas institucionales y el impacto en el trabajo académico de los docentes de las instituciones públicas de educación superior</b> ..... | 56  |
| 2.1. La esfera de lo institucional de las universidades públicas y su relación con el trabajo académico.....  | 58  |
| 2.2. La esfera de lo administrativo en las universidades públicas y su relación con el trabajo académico.....   | 69  |
| 2.3 Las exigencias laborales de las IES ante las condiciones laborales de los docentes.....   | 75  |
| 2.4. La evaluación institucional y sus efectos en el trabajo académico.....   | 83  |
| <br>  |     |
| <b>Capítulo 3. El trabajo académico de los docentes de instituciones públicas de educación superior mexicana y su incidencia en la práctica educativa</b> ..... | 90  |
| 3.1. El ser académico en las universidades: Docente de tiempo completo o de asignatura.....   | 91  |
| 3.2. El trabajo académico del docente universitario: alcances y limitaciones.....   | 100 |
| 3.3. Lo académico de la práctica docente universitaria.....   | 109 |
| 3.4. La autonomía del docente frente a su práctica.....   | 116 |

|  |            |
|--|------------|
| <b>Capítulo 4. El trabajo académico del docente de pedagogía en la FES Acatlán: un oficio en proceso de reconfiguración.....</b> | <b>129</b> |
| 4.1. El docente; una radiografía de vida.....  | 131        |
| 4.2. Retrato de la vida académica del docente de Pedagogía de la Fes Acatlán.....  | 140        |
| 4.2.1. El docente: administrador en su práctica.....   | 141        |
| 4.2.2. La nueva dinámica institucional ¿cambio o retroceso?.....   | 151        |
| 4.2.3. Avatares del docente ante la vida académica.....  | 154        |
| 4.3. El docente de la licenciatura en Pedagogía de la FES Acatlán: una mirada a sus condiciones laborales.....                   | 160        |
| 4.3.1. El docente: Entre la exigencia y su condición laboral.....  | 161        |
| 4.3.2. El docente y la utopía laboral.....   | 165        |
| 4.4. El camino de la evaluación ante el trabajo académico del docente en Pedagogía de la FES Acatlán.....                        | 169        |
| 4.4.1. La FES Acatlán y la evaluación externa.....   | 170        |
| 4.4.2. ¿Evaluación al docente o al trabajo académico? Lo que se gana y se pierde.....  | 173        |
| <br>   |            |
| Conclusiones.....  | 178        |
| <br>   |            |
| Fuentes de Consulta.....   | 187        |
| <br>   |            |
| Anexo.....   | 197        |

## INTRODUCCIÓN

Ya desde la década de los setentas del siglo pasado, en los países industrializados se empezaba a hablar de la necesidad de reformar o reestructurar el Estado cuando, bajo la influencia de la ideología neoliberal, se pensó que las causas de las crisis imperantes se encontraban en las políticas seguidas por el Estado benefactor, cuyo exceso de gasto generaba déficit e inflación. Por lo tanto, si el problema era el Estado, había que reformarlo y reducirlo, al igual que sus funciones. En particular la crítica neoliberal estaba dirigida a impugnar el papel interventor del Estado en la economía: el Estado debía dejar de cesar su función reguladora y dejar la actividad productiva en manos de la iniciativa privada y al libre juego de las fuerzas del mercado.

Las ideas neoliberales pronto fueron adoptados por los organismos internacionales (Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional) e incorporadas a las estrategias aplicadas a los países “en vías de desarrollo”. Para los técnicos de éstas instituciones los Estados del Tercer Mundo adolecían de los mismos aspectos negativos que los países desarrollados: excesivo intervencionismo y, por consiguiente, excesivo crecimiento del aparato estatal, enorme burocratización, gastos deficitarios, etc., agravados además por la corrupción, la ineficiencia y el derroche de las élites gobernantes. Razón por la cual, en países como México había que “adelgazar” al Estado: en lo administrativo, reducir el gasto público, el personal estatal, los gastos sociales; en lo económico, privatizar las empresas nacionalizadas, abandonar el proteccionismo que había creado una industria costosa y de baja calidad; en lo social, renunciar a las prácticas paternalistas y populistas; en lo educativo, descentralizar a la educación<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Revueltas, Andrea. Las reformas del Estado en México: Del Estado benefactor al Estado neoliberal. **Revista Política y Cultura**, invierno, número 003. UAM-Xochimilco. México, 1993. Pp. 216-217.

En este aspecto (la descentralización “federalización”) sería difícil prever los efectos educativos a corto o mediano plazo, pero era necesario puntualizar que se trataba de una medida inscrita en el marco del proceso general de reforma del Estado. Dicha reforma incluyó dos componentes: uno político (disminuir el pesado centralismo y burocratismo que caracterizó la formación y desarrollo del Estado mexicano posrevolucionario) y otro económico (reducir al “mínimo indispensable” la participación directa del Estado en la economía). Esta reforma se inscribió en el contexto de las reformas que desde principios de los años 80 se efectúan en los países occidentales, y que algunos autores denominaron como “fin del estado benefactor” y ascenso del neoliberalismo.<sup>2</sup>

Así, en la década de los noventa se implementó una política educativa modernizadora en la cual se propuso: a) Aumentar la equidad para la ampliación de la oferta, b) reformular contenidos y planes para superar el reto que implicaba lograr la calidad, c) Integrar los niveles de preescolar, primaria y secundaria en un ciclo básico, d) Delegar, para la descentralización, responsabilidades por entidad, municipios, etc., así como incentivar la participación social por parte de los maestros, padres de familia, etcétera., e) Revalorar al docente y su función, el aspecto salarial, la organización gremial y la carrera magisterial<sup>3</sup>.

Y es precisamente, a partir de la Publicación del Programa para la Modernización Educativa 1988-1994, que el sistema educativo mexicano se reestructuró de tal forma que se demandaba: mayor actualización de los docentes, una mayor capacitación formal para el trabajo, incremento de instituciones de educación superior de corte privado en detrimento de las públicas, sistemas abiertos de

---

<sup>2</sup> Estas ideas se retoman de Hernández Zamora, Gregorio. “Reformas educativas recientes y nueva ley de educación. La Modernización educativa en México”. Revista Educación de Adultos. INEA-SEP. México, 2003. Pp. 19-21.

<sup>3</sup> Alcántara, Armando. Políticas Educativas y Neoliberalismo en México: 1982-2006. En Revista Iberoamericana. Número 48. Septiembre-diciembre, 2008. México. Documento consultado el 25 de mayo de 2012. En [www.rieoei.org/rie48a07.htm](http://www.rieoei.org/rie48a07.htm)



educación y la evaluación como elemento central a través de cinco líneas: 1) Evaluación del desempeño escolar, 2) Evaluación del proceso educativo 3) Evaluación administrativa, 4) Evaluación de la Política Educativa y 5) Evaluación del impacto social de los egresados del sistema educativo<sup>4</sup>.

Estas nuevas reformas educativas vinieron a privilegiar fuertes tendencias neoliberales, lo que dio pie a nuevas formas de organización en las Instituciones de Educación Superior (IES), y sus actores: docentes, administrativos y alumnos, así como a una forma de financiamiento de la educación a través de la evaluación en pro de la calidad-eficiencia.

Es así como actualmente, las Instituciones de Educación Superior (IES) requieren que sus docentes posean conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes o “competencias” que serán las herramientas propicias para desempeñar su práctica docente. El contexto social, económico y político del mundo actual demanda la formación de profesionistas competentes, que puedan responder a las tendencias actuales de la globalización, del neoliberalismo y del desarrollo científico-tecnológico, así como del crecimiento acelerado de los medios de información y comunicación, y de los abruptos cambios en los mercados de trabajo. Se entiende por globalización:

El proceso económico, tecnológico, social y cultural a gran escala, que consiste en la creciente comunicación e interdependencia entre los distintos países del mundo unificando sus mercados, sociedades y culturas, a través de una serie de transformaciones sociales, económicas y políticas que les dan un carácter global<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Programa para la Modernización Educativa, 1988-1994. México.

<sup>5</sup> Pedreño, Andrés. Globalización. Web de la asignatura "Economía de la Globalización" Curso 2005/2006. Universidad de Alicante – España. Documento consultado el 3 de marzo de 2012. En <http://economia-globalizacion.blogspot.com/2006/01/qu-es-la-globalizacin.html>

Así, la globalización se ha convertido en una perspectiva global de la homogeneización de los procesos económicos, sociales y educativos marcando la pauta de un mercado sin fronteras. Este fenómeno de la globalización ha traído consigo el discurso de un desarrollo científico-tecnológico. Un proceso que resulta del avance de la tecnología, telecomunicaciones y transporte y un innegable acceso a la sociedad de la información y del conocimiento.

Aunado a este proceso de globalización se encuentra el neoliberalismo que da pie a la extensión de la iniciativa privada a todas las áreas de la actividad económica y la limitación del papel del Estado en la regulación de los procesos económicos lo que ha puesto en manos de organismos internacionales las políticas de sometimiento sobre las condiciones de desarrollo que deben imperar en nuestro mundo actual. Hay una exigencia por parte de los diversos organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario internacional (FMI), la Organización para la Cooperación de Desarrollo Económico (OCDE) para que todos los países centrales y periféricos se sometan a las diversas políticas educativas que den cuenta de los procesos productivos, el utilitarismo, la competencia profesional, la división y segmentación del mercado, así como a la mercantilización de la educación. Un ejemplo de ello, son las políticas establecidas en los proyectos tuning europeo que fue creado con base a las necesidades del mercado y que inciden en las políticas educativas propias de cada región o país.

Este proyecto se retoma en América Latina con el “Tuning-América Latina con cuatro grandes líneas: competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas); enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación; créditos académicos; y calidad de los programas”<sup>6</sup>. De los cuales se derivan lineamientos

---

<sup>6</sup> González, Julia. Et al. (2004). “Tuning América Latina: Un proyecto de las universidades”. En revista Iberoamericana de Educación, número 35, mayo-agosto. Consultada el 16 de febrero de 2012 en <http://www.rieoei.org/rie35a08.htm>

enfocados a proveer de herramientas técnicas a los individuos con fines productivos acorde a los intereses del sistema capitalista. Es por ello que:

La política educativa está verdaderamente atrapada en una situación contradictoria. Debe asistir a la recreación de una nave económica e ideológica relativamente rígida manteniendo, al mismo tiempo, su legitimidad a los ojos de otros. La necesidad del Estado para acceder hasta entonces “es rara” dadas las presiones colocadas sobre él por cambiar las condiciones económicas<sup>7</sup>.

En ese sentido, el Estado sólo se supedita a los intereses económicos de los grupos dominantes. Al solicitarse del sistema educativo, eficacia y productividad, se le confieren funciones similares a las empresariales, y por lo tanto, se espera que las IES sean rentables, eficaces y productoras de ganancias, olvidando que la lógica y el tipo de producción son diferentes. En los términos del proyecto neoliberal se valora el individualismo, la calidad-utilidad y la competitividad, por lo que la oferta de servicios educativos a nivel profesional, de investigación y de desarrollo tecnológico se encuentra cada vez más supeditado a las posibilidades de intercambio económico.

El aparato productivo en su totalidad constituye un importante conjunto de agencias de producción. Esto es bastante complejo, pero sus líneas básicas son claras. Nuestro modo de producción, distribución y consumo requiere de altos niveles de conocimiento técnico-administrativo para la creación de mercados, la “defensa”, la creación y estimulación de nuevas necesidades de consumo, el control, la división del trabajo y para las innovaciones comunicativas y técnicas para acrecentar o mantenerse como participante del mercado o incrementar

---

<sup>7</sup> Apple, Michael. **Política, economía y poder en la Educación**. Ed. Universitaria. México, 1990. P.163

las ganancias marginales, y algo tan importante, como el control cultural. Las escuelas y universidades, fundamentalmente contribuyen a la producción de tal conocimiento<sup>8</sup>.

Luego entonces, tanto la globalización como el neoliberalismo han dado pautas para que las dinámicas que se susciten al interior de las IES estén cambiando, estas dinámicas institucionales causan un impacto en el trabajo del docente universitario y en su que hacer académico.

Así mismo, ya desde la década de los noventas con las políticas de la Modernización Educativa, la evaluación pasó a formar parte de una cultura en nuestro país. Está se fomentó desde el discurso de la calidad educativa pues se pregona que toda institución educativa debía ser evaluada para fines de verificar su eficiencia y calidad en todos sus procesos tanto administrativos como académicos, lo que garantizaría su otorgamiento al financiamiento por parte del Estado.

Los procesos y mecanismos de evaluación en nuestro país son regulados por diferentes instancias específicas, como el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), los Comités Interinstitucionales para la Evaluación Superior (CIEES), el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL), el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A. C. (COPAES).<sup>9</sup>

Otros organismos evaluadores que evalúan el desempeño a nivel institucional y que forman parte de programas gubernamentales, son: el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES) o el Programa para el

---

<sup>8</sup> Ídem. P. 160

<sup>9</sup> Si se requiere mayor información sobre estos organismos de evaluación y acreditación véase Aréchiga Urtuzuástegui, Hugo. **Antecedentes, situación actual y perspectivas de la Educación Superior en México**. Documento para IESALC-UNESCO. COPAES. México, abril, 2003. Pp. 10-18

mejoramiento del Personal Académico (PROMEPA). Se evalúan programas institucionales a través de los Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional (PIFI), o el Programa Integral de Fomento al Posgrado (PIFOP)<sup>10</sup>.

Ante estos procesos de evaluación y acreditación por parte de organismos externos, las IES han incursionado en nuevas dinámicas institucionales donde el carácter administrativo se regula constantemente y el trabajo académico de los docentes queda entre dicho.

Los evaluadores valoran y califican aspectos, personas, instituciones y programas de diverso tipo; poco a poco adquieren un carácter endogámico y mantienen una circulación limitada, se afirman en su situación y empiezan a defender sus propios intereses. Al emitir juicios de valor sobre la investigación, la difusión, la docencia universitaria, entre otros, las instancias evaluadoras intervienen directamente en el ámbito de la autonomía institucional. Siendo la evaluación cuestión de valores y valorizaciones, se da un desencuentro entre valores, misiones, objetivos y procedimientos que les atribuyen quienes administran evaluaciones y acreditaciones. Dicho desencuentro provoca un desorden evaluativo y el descontento universitario<sup>11</sup>

Aún así, ante estas políticas de evaluación y acreditación, las universidades han tomado éstas como una justificación para regular el trabajo académico y la calidad educativa. Esta nueva relación entre gobierno y universidades se fundamenta cada vez más en los procesos evaluativos. Debido a lo anterior, se manifiesta

---

<sup>10</sup> Si se requiere ahondar en el tema véase Ordorika Sacristán, Imanol. "Ajedrez político de la academia". En Ordorika Sacristán, Imanol. (Coord.). **La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México**. Ed. UNAM-Porrúa. México, 2004. Pp. 13-16. Así como Barrón Tirado, Concepción y Díaz Barriga, Ángel. "Los sistemas de evaluación y acreditación de la educación superior". En Díaz Barriga, Ángel. (Coord.). Et al. **Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales**. Ed. IISUE, ANUIES, Plaza y Valdés. México, 2008. Pp. 129-163.

<sup>11</sup> Glazman Nowalski, Raquel. **Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria**. Ed. Paidós. México, 2001. Pp. 48-49.

como una estrategia para mantener justificadas exclusiones y descalificaciones y conformar grupos hegemónicos representados por las élites académicas, administrativas o políticas, o por los propios evaluadores profesionales que han tenido a través del tiempo condiciones privilegiadas.

El tema de la acreditación educativa es otro rubro importante que ha venido a formar parte de la política educativa:

El notable interés despertado por la acreditación como mecanismos de aseguramiento de la calidad educativa, guarda relación con el despliegue de enfoques e instrumentos generales de la política pública cuyo común denominador radica en el doble propósito de mejorar la eficiencia de las instituciones públicas, y supervisar la operación de la iniciativa privada en aquellos sectores de actividad que afectan directamente la provisión de bienes o servicios públicos, como es evidentemente el caso de la educación.<sup>12</sup>

Por lo anterior, es indudable que las IES están sujetas a lineamientos de evaluación y acreditación, pues se tiene la idea de que cualquier proceso educativo debe de ser evaluado, pues esto traerá consigo eficiencia, eficacia, productividad y calidad educativa. Este fenómeno de la evaluación y la acreditación se ha instaurado en los últimos años como una condicionante para las IES, todo tiene que ser evaluado y acreditado, entonces, del resultado obtenido se les otorgará un financiamiento.

Díaz Barriga comenta al respecto que:

La vinculación evaluación financiamiento a mediano plazo se instituyó en el eje de trabajo de las políticas de la educación superior. La evaluación se constituyó en el instrumento que proporcionaría

---

<sup>12</sup> Rodríguez Gómez, Roberto. "Acreditación ¿ave fénix de la educación superior?". En Ordorika Sacristán, Imanol. (Coord.). **La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México**. Op. Cit. P. 178

información que justificase las decisiones que se tomarían en relación a los incentivos económicos [...] esta vinculación evaluación-financiamiento fue un factor clave para inducir la aceptación institucional de los procesos de evaluación en las instituciones de educación superior, e incluso para que estos procesos fuesen aceptados.<sup>13</sup>

La interrelación evaluación-financiamiento en la educación superior está supeditada a procesos de evaluación y acreditación. Para poder financiar a las IES, es necesario que en éstas se generen acciones evaluativas ante organismos externos, pues de ello, dependerá que se atraigan recursos económicos para financiar proyectos de investigación, estímulos al rendimiento de los académicos, así como a diversos apoyos a la infraestructura vinculados a la evaluación institucional. Las políticas educativas en ese sentido, han resultado muy eficaces y eficientes, pues han logrado que las IES y que sus actores: docentes, administrativos, directivos, y alumnos poco a poco vayan modificando sus pautas de comportamiento institucional. Aunque: “Se ha impuesto una temporalidad excesiva de evaluación en donde no queda claro cuál es el tiempo que dedica una institución para realizar su tarea sustantiva: la académica.”<sup>14</sup>

Debido a esta evaluación institucional los roles de los docentes universitarios están cambiando de tal forma que inciden en el trabajo académico del docente dentro del aula malformando su propio quehacer. Y han supeditado su trabajo a procesos y mecanismo evaluativos ejercidos por las propias instituciones. Si bien, esto se ve reflejado y es más percibido en las universidades privadas, en las universidades públicas poco a poco se ha ido escurriendo este fenómeno, claro está, que ante la autonomía de sus procesos, han tratado de generar resistencias.

---

<sup>13</sup> Díaz Barriga, Ángel. “La era de la evaluación en la educación superior”. El Caso de México. En Díaz Barriga, Ángel. (Coord.). Et al. **Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales**. Op. Cit. Pp. 24-25

<sup>14</sup> Ídem. P. 22

Aún así, esta cultura de la evaluación ha llegado a ellas, lo cual ha incidido en los cambios de prácticas y procesos administrativos y académicos.

Las universidades públicas como la UNAM, en particular la Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán han visto con el paso de los años cambios en su procesos internos y externos en torno a la forma de dimensionar los procesos evaluativos, en el cual el docente viene a privilegiar su condición a través de el ejercicio de su propia práctica.

De hecho la UNAM, dentro de su Marco Institucional de Docencia establece que:

Las actividades docentes de la universidad consisten en una enseñanza y un aprendizaje continuos que jamás terminan. Se trata de un proceso complejo y dinámico, que parte de la definición de lo que se debe enseñar y cómo se enseña, e implica la planeación, la programación, la ejecución y la evaluación de lo enseñado y lo aprendido. En él intervienen diferentes actores condicionados por diversos elementos: las características de profesores y estudiantes; la naturaleza, tipos y niveles de aprendizaje; las características del entorno social, así como los métodos, técnicas, procedimientos y recursos de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje<sup>15</sup>.

Hay un marco institucional desde donde se dirige la docencia en la UNAM. Por ende la práctica docente queda relegada a cuestiones institucionales<sup>16</sup> y no académica, ya que la práctica docente es:

El conjunto de actividades que se organizan día a día por parte del maestro, en los que se conjugan habilidades, valores y conocimientos

---

<sup>15</sup> **MARCO INSTITUCIONAL DE DOCENCIA.** *Gaceta UNAM el 6 de Octubre de 2003.*

<sup>16</sup> En el caso de la FES Acatlán esto se ve reflejado en los lineamientos establecidos en Plan de Desarrollo Institucional (2012) donde se establece lo que la institución demanda de su planta docente.



concretizados en estrategias didácticas. Es el encuentro y desencuentro cotidiano entre el maestro y el alumno, entre el ideal y la realidad, entre el presente y el futuro; es el espacio cotidiano de negociación de conocimientos, valores, normas, etcétera.<sup>17</sup>

Las condiciones que cada uno de los docentes vive en su práctica cotidiana han generado nuevas formas de concebir el trabajo académico. Un trabajo académico que radica en la Docencia, Investigación y gestión. El proceso evaluativo al que se ven sometidos los docentes han hecho que el trabajo académico de éstos queden desplazado por los lineamientos institucionales poniendo en tensión<sup>18</sup> lo académico y lo institucional, donde este docente se ve en la necesidad de modificar su práctica así como poner en jaque su propia autonomía. Una

---

<sup>17</sup> Gómez Gómez, Elba Noemí. “La recuperación de la Práctica educativa y la profesionalización de la actividad docente”. México, 2005. Consultado el 23 de octubre de 2012. En <http://educar.jalisco.gob.mx/05/noemi.html>

<sup>18</sup> Dice Díaz Villa que cuando una institución de educación superior se compromete con una reforma curricular generalmente se producen en ella diferentes intervenciones directas o indirectas, externas e internas, centralizadas o descentralizadas, que activan formas de participación y control, objetivos y objetos de modificación, juego de posiciones y oposiciones generatrices de tensiones y conflictos diversos alrededor de enfoques, intereses, expectativas, compromisos, alianzas, prospectivas y retrospectivas. Toda esta dinámica conduce a modificaciones parciales que tienen implicaciones académicas, pedagógicas o administrativas, las cuales no necesariamente concluyen en una transformación total del orden institucional establecido y sí generan tensiones y contradicciones muy fuertes entre éste y los nuevos principios culturales propuestos. El autor encuentra en las reformas curriculares al menos dos tensiones básicas: La primera tensión es compleja y se plantea entre la institución y la constelación de fuerzas productivas (económicas y culturales) que afectan la selección, circulación y consumo de los conocimientos. Esta tensión no es explícita, está incorporada en una gran variedad de eventos contemporáneos que tienden a convertirse en paradigmas determinantes para lo que ocurre en la educación superior, y que son recontextualizadas por las agencias pedagógicas del Estado donde se produce lo que él denomina el discurso pedagógico oficial, el cual, es recontextualizado de manera “autónoma” en el nivel institucional bajo la forma de discurso pedagógico institucional. La segunda, propia del nivel institucional, se produce en razón de la forma como los diferentes agentes académicos de una institución de educación superior encaran de manera distinta las demandas de los cambios propuestos, en sus prácticas pedagógicas, a partir de sus representaciones, enfoques, comprensiones y ritmos establecidos. Esta segunda tensión, o tensión dentro de es, en cierta manera, determinante del denominado “éxito” o “fracaso” de la reforma/innovación en la medida en que activa campos de fuerzas proactivas y reactivas que luchan por la hegemonía de las voces, las posiciones y las estrategias. En Díaz Villa, Mario. “Reforma Curricular: Elementos para el estudio de sus tensiones”. En **Currículum y siglo XXI. Alternativas metodológicas de intervención curricular en la educación superior**. Ed. Plaza y Valdés. México, 2007. Pp. 63-66.

autonomía que queda sujeta a la institución más no al docente, de acuerdo con la propia UNAM:

La función docente se sustenta en el principio de su autonomía, garantía constitucional que faculta a la institución para, sin presión ni injerencia externa alguna, crear y modificar libremente sus planes y programas de estudio, seleccionar sus contenidos de información, sus métodos de enseñanza y sus proyectos de investigación, así como para organizarse y administrarse de conformidad con sus propias necesidades<sup>19</sup>.

Desde luego, como dice Soriano “la incorporación de una nueva cultura académica en las instituciones de educación superior, trajo consigo nuevas formas de organización de los académicos, diseñada desde una racionalidad administrativa, que se fundamenta en políticas de evaluación para el incremento de la productividad y la eficiencia del ejercicio docente”<sup>20</sup>. Estas nuevas formas de organización de los académicos han traído nuevas formas de repensar su práctica docente y de su quehacer educativo, así como de su trabajo académico.

La institución está presionada por las políticas oficiales que buscan imprimirle rumbo, lo cual a su vez presiona a los académicos a cumplir cierto número de actividades y una serie de estándares a partir de los cuales se establece su ingreso. Los académicos, por su parte, han entendido claramente que lo que realizan es un trabajo, que les imprime un sentido de competencia frente a los demás colegas, que se ejercita y se califica de forma individual. Los compromisos con la institución se relajan para fortalecer los propios y maximizar las ganancias

---

<sup>19</sup> **MARCO INSTITUCIONAL DE DOCENCIA**. *Op. Cit.*

<sup>20</sup> Soriano Ramírez, Rosa María (2008). **Los colectivos, una nueva identidad en la organización académica**. En Matices. Revista de Posgrado. Año 3/cuatrimestre 3/ septiembre-diciembre, 2008/No. 7. México, 2008. FES Aragón-UNAM. P. 27

económicas. Tales comportamientos y manifestaciones influyen sobre el debilitamiento de las casas de estudios. La evaluación no ha creado una nueva institucionalidad ni ha reforzado la calidad de la vida académica<sup>21</sup>.

Pareciera ser que los docentes se han asumido su trabajo desde una concepción totalmente institucional alejada de las académicas. Todo en función de tener una estabilidad económica, laboral y de estímulos económicos como los que ofrece el PROMEP, CONACYT o el SNI, que le permitan seguir manteniendo un espacio donde se posibilite seguir siendo docentes universitarios. Da la impresión como dice Torres que “los docentes se hallan cada vez más arrinconados en el papel de meros operadores de la enseñanza, relegados a una función cada vez más alienada y marginal, considerados un” insumo” más de la enseñanza”<sup>22</sup>. O lo que expresa Díaz Barriga “Si bien existe formalmente una aceptación de la evaluación, no se puede negar que los diversos actores en ocasiones realizan su tarea para atender los elementos que conforman los procesos de esa evaluación, en detrimento de la dinámica inherente al trabajo académico”<sup>23</sup>. Un trabajo académico que exige un trabajo intelectual, aunada a la producción de conocimientos y a la generación de una autonomía que les posibilite un verdadero cambio a su proceso educativo dentro de su propia práctica.

Así mismo “La dificultad natural de evaluar las actividades de los académicos se ha visto acrecentada por la intervención de agentes externos a las instituciones que a través de lineamientos precisos están incidiendo en la modificación de

---

<sup>21</sup> Díaz Barriga, Ángel. “La evaluación educativa. Los retos de una disciplina y de las prácticas que genera”. En Ordorika Sacristán, Imanol. (Coord.). **La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México**. Op. Cit. P. 259

<sup>22</sup> Torres del Castillo, Rosa María. “Nuevo papel docente ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo?”. En **Perfiles Educativos**. Tercera época. Volumen XX. Número 82. 1998. CESU-UNAM. México. P. 12

<sup>23</sup> Díaz Barriga, Ángel. “La era de la evaluación en la educación superior”. El Caso de México. En Díaz Barriga, Ángel. (Coord.). Et al. **Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales**. Op. Cit. Pp. 22

pautas de comportamiento institucional e individual”<sup>24</sup>. Esta idea de evaluación ha venido a condicionar la práctica del docente universitario, desplazando el trabajo académico para en su lugar subordinar la práctica a las demandas administrativas.

Lo dicho, de esta manera el contexto globalizador y neoliberal supedita las formas de actuar de las IES, ya que desde sus políticas implementadas por organismos internacionales como el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), estas demandan una forma de actuar del docente con discursos como la calidad educativa, excelencia educativa, etc. De hecho Pérez Arenas, desde este enfoque comenta al respecto que:

Las dimensiones que la docencia contempla son: social, institucional y áulica; las dos primeras reconocidas como el marco referencial en el que se desarrolla la práctica docente, respondiendo a las demandas, interpelaciones y funciones que le son atribuidas; el áulica, ubicada como la dimensión sustancial, de donde se definen los factores y variables que el maestro deberá contemplar para el ejercicio de su práctica educativa: el programa y los objetivos, los contenidos y la materia de enseñanza, la metodología y los recursos didácticos y, por supuesto el alumno.

La docencia se reduce así a la elaboración y aplicación de las denominadas estructuras didácticas; propuestas en la derivadas de la tecnología educativa de los años setenta...y que en la actualidad parece recobrar importancia con las demandas de subordinar la escuela a la empresa, a partir de la promoción de políticas, estrategias y tareas educativas orientadas a la calidad total, los círculos de calidad y de la excelencia. Los propósitos generales de todas estas propuestas están definidos por una filosofía de la tecnocracia y la productividad, frente a las que el humanismo y carácter trascendental del hombre quedan

---

<sup>24</sup> Rueda, Mario y Landesmann, Monique. **¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?** Ed. CESU-UNAM. México, 1999. P.15

anulados y, en el mejor de los casos, son subordinados a la lógica de la producción, la eficiencia y el control, desde donde las relaciones que se continúan promoviendo entre los actores de la práctica docente se siguen caracterizando por su verticalidad<sup>25</sup>.

Dentro de su práctica, el docente pone en controversia su propio ejercicio, por un lado, si sólo hay que privilegiar y subordinar el trabajo técnico-instrumental a partir de la elaboración de programas de estudio para sus asignaturas, el cumplimiento institucional, y la posible incidencia de los modelos de docencia como el empírico-artesanal, profesional y técnico especializado, que hacen del docente un actor operativo.<sup>26</sup>

Pero por otro lado, si este docente debe resistir a estas prácticas institucionales y darle una mayor importancia al ejercicio de una práctica docente autónoma, con la posibilidad de rescatar el trabajo intelectual del docente, capaz de producir conocimientos para aportarlos a la sociedad, un docente reflexivo transformativo como diría Giroux<sup>27</sup>, con posibilidades de generar su propia autonomía docente en la búsqueda constructiva de un trabajo académico, que implique, si la docencia, pero también la investigación y la gestión educativa con miras a lograr cambios cualitativos en su desarrollo profesional.

De esta manera, el discurso institucional entra en tensión con el discurso académico docente, pues el docente se convierte en un mero operario del acto

---

<sup>25</sup> Pérez Arenas, David. "Docencia y Currículum: Una lectura teórico-epistemológica". En Revista **Tiempo de Educar**, año 3, número 5, enero-junio. México, 2001. Pp. 150-151

<sup>26</sup> Zabalza, Miguel A. **Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional**. Ed. Narcea. España, 2007. P. 87

<sup>27</sup> Giroux, Henry. **Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje**. Ed. Paidós. España, 1990. P. 123

hace referencia a un “deber ser” que se contrasta con la “práctica”, para identificar lo que se cumple y lo que no se cumple<sup>29</sup>.

Por otro lado, el docente ante estas políticas de evaluación ha olvidado las actividades sustanciales de su trabajo académico-intelectual y se han sumado a una política más institucional que académica. “La dificultad natural de evaluar las actividades de los académicos se ha visto acrecentada por la intervención de agentes externos a las instituciones que a través de lineamientos precisos están incidiendo en la modificación de pautas de comportamiento institucional e individual<sup>30</sup>”. Esta modificación de pautas de comportamiento individual por parte del docente privilegia el trabajo administrativo y no el académico y donde su práctica quedará relegada a una cuestión meramente de oficio y no intelectual perdiendo así la autonomía de su ser y su hacer en detrimento de la “calidad educativa”.

La distribución del trabajo académico no es solamente resultado de voluntades individuales, sino que va al compás de su diversificación en distintos roles académicos institucionales (gestión, investigación y docencia); y la otra es que la estructura de actividades no es estable en el tiempo, sino que los académicos generan diversas combinaciones de actividades y de funciones, en distintos momentos de su trayectoria<sup>31</sup>.

Además de esto, los docentes de las IES como es el caso de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán en su mayoría son docentes de asignatura y muy pocos de tiempo completo (Coordinación Pedagogía: 2012) que hace que su labor

---

<sup>29</sup> Ducoing, Patricia (coord.). “Sujetos, actores y procesos de formación”. Tomo I. En **La Investigación Educativa en México 1992-2002**. COMIE, 2003. P. 158

<sup>30</sup> Rueda, Mario y Landesmann, Monique. **¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?** Op. Cit. P. 15

<sup>31</sup> Ducoing, Patricia (coord.). “Sujetos, actores y procesos de formación”. Tomo II. En **La Investigación Educativa en México 1992-2002**. COMIE, 2005. P. 140

sea en muchas ocasiones más superficiales, no por esto menos eficiente, lo que no posibilita tener un proyecto social. Esta proyección hace que sus condiciones laborales cambien, pues un docente de asignatura, por ejemplo, viene a trabajar por horas clase, lo que implica que se supedita a las dinámicas institucionales y sólo exista una preocupación sólo por lo administrativo y no por el trabajo académico, cayendo en el “disimulo formativo de su práctica docente” (Docente de la FES Acatlán).

El discurso institucional ejerce un gran impacto en el docente universitario ya que justifica lo establecido desde lo normativo, desde lo prescriptivo y lo instrumental, además aprovecha esto para producir y reproducir las prácticas educativas, el “*deber ser*”. Desde este discurso, se regulan los procesos administrativos y se ejerce un control administrativo-burocrático en exceso hacia con los docentes.

Esta dificultad genera que la evaluación de la docencia se realice a partir de las formas, de los aspectos más externos a su mismo desempeño: puntualidad, asistencia, preparación formal de clases, entrega de calificaciones en plazos establecidos, preparación y actualización del maestro y participación en diversas actividades escolares. Así se califica lo formal cuando se niega lo fundamental [...] La falta de flexibilidad institucional se refleja en las condiciones de trabajo y en los reglamentos para la contratación, promoción y definitividad del personal académico, que prácticamente no se ha modificado en muchos años y que han creado una serie de irregularidades burocráticas administrativas, aunadas a las excesivas centralización y multiplicación de trámites<sup>32</sup>.

Dentro de esta tensión entre el discurso institucional y el discurso académico está sin duda el referente contextual del que ya hemos hablado, y un problema central de las instituciones educativas en este momento es a decir de Díaz Barriga

---

<sup>32</sup> Morán Oviedo, Porfirio. **La docencia como actividad profesional**. Ed. Gernika. México, 1997. P. 37-38

cómo establecer, promover un espacio académico dentro de sí. Seguramente, entre las causas están pérdidas del sentido académico así como por parte de la institución se destaca el reforzamiento de los procesos de gestión y la prevalencia de las instancias de toma de decisión sobre las académicas; la expansión acelerada del sistema educativo, que motivó la contratación de docentes por periodos cortos en tasas muy elevadas y la pauperización del trabajo académico. Esta situación derivó que muchos espacios, necesariamente visualizados como académicos, se convirtieran en instancias dominadas por una racionalidad burocrática. Con esta expresión queremos señalar un tipo de comportamiento de quienes consideran que lo más importante de su trabajo es prever cuáles son las ideas de su jefe, para así decidir cómo actuar. Este comportamiento logra, en los hechos, la renuncia de muchos docentes a la dimensión intelectual de su tarea, para atender preferentemente una razón burocrática. Así, hoy las instituciones de educación son vistas como espacios para realizar una carrera dentro de la burocracia en detrimento de la preservación de los espacios académicos<sup>33</sup>.

Esta investigación tiene como objetivo analizar las tensiones que se generan entre el trabajo académico de los docentes de las instituciones de Educación Superior (IES) y las dinámicas institucionales derivadas de la Política Educativa Modernizadora insertas en el nuevo orden social.

Para ello, parto del supuesto que hay una serie de tensiones administrativas, laborales y evaluativas en los docentes de las instituciones de nivel superior que afectan el trabajo académico y el ejercicio de su práctica, éstas tensiones producto de las nuevas dinámicas institucionales derivadas de las Políticas Educativas Modernizadoras en el marco de la globalización, neoliberalismo y el desarrollo científico, las cuales sobredeterminan el quehacer docente.

---

<sup>33</sup> Díaz Barriga, Ángel. **El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico.** Ed. IISUE-UNAM. México, 2010. Pp. 45-46



educativo, más ligado a lo técnico-instrumental. Díaz Barriga hace alusión a esto cuando sostiene que:

La globalización del sistema económico ha ido avanzando y ha traído consigo un proceso similar en el ámbito de la educación; con ello se ha perdido de vista la dimensión intelectual del trabajo docente y se ha terminado por considerar que el profesor es un mero ejecutor de programas. Esto obedece, en buena medida, a la abrupta incorporación de la tradición estadounidense de este siglo en los sistemas educativos de varios países. Sus énfasis determinantes se pueden encontrar en varias reformas de la década de los setenta y en la profundización de las mismas bajo los programas de modernización educativa gestados en el marco de las teorías de mercado que, usando criterios de “eficientismo” –un pragmatismo que se convierte en tecnocracia-, se encargaron de minimizar notoriamente la función intelectual del docente, para dejarlo simplemente como un operario del acto educativo<sup>28</sup>.

Aunque, como lo he mencionado, esto obedece a cuestiones internas y externas que hacen que las IES cumplan con sumo rigor estos procedimientos ante la nueva ola de evaluación y certificación que ha llegado para quedarse.

Un aporte puntual es el haber registrado el papel de la normativa como un factor estructurante de los cuerpos académicos, en la medida en que su calidad de instrumentos de distribución de posiciones, salarios e ingresos, establece y derivan condiciones de producción y reproducción de los académicos; y constituyen también un mecanismo de distribución de bienes simbólicos, como el prestigio. En consecuencia...la normativa como una suerte de “filtro analítico, es decir, como el componente que

---

<sup>28</sup> Díaz Barriga, Ángel. **Didáctica y currículum. Convergencias en los programas de estudio.** Ed. Paidós. México, 2007. P. 17

Inicio el primer capítulo de este trabajo con la caracterización del nuevo orden social: globalización, neoliberalismo y desarrollo tecnológico y cómo este ha generado nuevas dinámicas institucionales en las Instituciones de Educación Superior (IES) que ha impactado en el desarrollo académico. Por un lado, se da cuenta como esta globalización está incidiendo en las formas de pensamiento pues las relaciones tanto humanas como laborales se han abierto de tal forma que han propiciado nuevas dinámicas económicas, culturales, políticas, educativas, etc. Por otro lado, el hecho de estar en una sociedad del conocimiento obliga a todas las instituciones de educación superior a reestructurar sus planes y programas de estudio con miras de lograr intercambios académicos entre los diversos países. Así también, pongo énfasis de cómo el neoliberalismo ha dado pie a la extensión de la iniciativa privada en todas las áreas de la actividad económica limitando la regulación del Estado pero sobre todo supeditándose a las políticas económicas y educativas de los Organismos Internacionales (Fondo Monetario Internacional, Banco Interamericano de Desarrollo, Banco Mundial, Organización Mundial del Comercio, entre otros), donde sin duda alguna la visión educativa se ha trastocado generándose una mercantilización de la educación. Hago hincapié también en los procesos de evaluación y acreditación en nuestro país y cómo éstos cobraron importancia en la década de los noventa como producto de la Modernización Educativa y las políticas neoliberales regulando el trabajo académico de las IES.

El segundo capítulo está dedicado a estudiar las nuevas dinámicas institucionales que se han generado en las IES públicas producto del nuevo social y cómo éstas han puesto en tensión a los docentes en su trabajo académico. También se toca la esfera de lo administrativo y su relación con el trabajo académico donde los procesos burocráticos han regulado el quehacer de los docentes y poco a poco han ido trastocando el ejercicio autónomo así como la vida académica de las universidades públicas, aunque éstas han mostrado resistencias, el modelo neoliberal ha ido permeando sus procesos académicos administrativos de tal forma que se van incrustando en éstos los valores de la competencia, el

individualismo, eficacia, eficiencia y calidad. Se hace alusión sobre las exigencias laborales a las que se ven sometidos los docentes universitarios ante las políticas evaluativas del *merit pay*, los programas de estímulos de los que son parte y su relación con las condiciones laborales por lo que priva la constante regulación del trabajo académico en donde la rendición de cuentas es una de las premisas fundamentales. Así mismo el hecho de que las universidades públicas sean sujeto de la evaluación y acreditación externa, las ha llevado a modificar y regular sus procesos institucionales, administrativos y académicos desde una lógica de la calidad, eficiencia y eficacia, donde el trabajo académico queda entre dicho ante las exigencias de los organismos evaluadores y certificadores.

En el capítulo tres se caracteriza el trabajo académico desde la perspectiva de los docentes universitarios, para ello se comienza con una caracterización sobre lo que implica ser docente de asignatura y de tiempo completo dentro de las universidades públicas como la UNAM, donde dependiendo de la categoría que éste posea tendrá la posibilidad de tener una mejor condición laboral y una mejor remuneración económica. Hago alusión de lo que es el trabajo académico del docente, sus características, alcances, limitaciones y cómo se ha ejercido en las universidades públicas en los últimos años. También enfatizo sobre la importancia de generar una autonomía real del docente ante su práctica, dado que muchas veces la autonomía que posee este docente es “virtual” y esta mediada por múltiples factores externos como los son las nuevas dinámicas institucionales, las políticas evaluativas, las condiciones laborales, el cumplimiento del currículum formal dado por las universidades y que indican en su práctica y su trabajo académico.

El capítulo cuarto está dedicado a analizar las tensiones que se generan en los docentes de la licenciatura en Pedagogía de la FES Acatlán entre el trabajo académico y las nuevas dinámicas institucionales derivadas de las Políticas Educativas Modernizadoras derivadas de la globalización, neoliberalismo y el desarrollo científico, las cuales afecta indudablemente el ejercicio de su práctica. Aquí presento la estrategia metodológica para poder sustentar la investigación.

Además se hace alusión a la vida académica que priva en la FES Acatlán y se presenta una tipología de docentes que hay en la institución, así como sus posicionamientos ante los procesos administrativos. Se intenta presentar un panorama general de la dinámica institucional que se genera en la universidad y cómo ha incidido en la regulación de los procesos, tanto administrativos y académicos. Por otro lado, presento una perspectiva sobre las condiciones laborales de los docentes tanto de asignatura como de tiempo completo, cuáles son las exigencias y demandas que la institución reclama de ellos y las posibilidades de crecimiento personal y profesional. Cierro el capítulo con los procesos de evaluación y certificación que se están generando en la FES por parte de instancias externas, lo que ha venido a regular el trabajo académico y la práctica del docente. Sin duda alguna hay una incidencia de estos procesos evaluativos en la rendición de cuentas del trabajo académico pero sobre todo como éstos se han reconfigurado de tal forma que han llevado al docente a mantener un carácter individualista, eficaz, eficiente, productivo, valores del modelo neoliberal que se cierne sobre ellos.

Finalmente, en las conclusiones hago un balance sobre la incidencia del nuevo orden social, esto es, globalización, neoliberalismo, desarrollo científico, en la generación de nuevas dinámicas y políticas educativas encaminadas a privilegiar los procesos evaluativos y de acreditación en las universidades públicas y cómo estas han permeado la vida institucional, académica, de los docentes. También se recobra la importancia de reconfigurar la práctica, el trabajo académico, la condición laboral, los procesos evaluativos en función de un acto reflexivo, crítico y transformador del docente con base a su realidad social y su propia historicidad.

## **Capítulo 1. La educación superior mexicana ante el nuevo orden social**

Para poder comprender cuáles son las tensiones generadas entre el trabajo académico de los docentes de las Instituciones de Educación Superior (IES) y las dinámicas institucionales derivadas de la Política Educativa Modernizadora es importante dar cuenta del actual orden social. Para ello, considero necesario establecer cómo se caracteriza este nuevo orden social, producto de la globalización, desarrollo científico-tecnológico, y neoliberalismo. Así mismo hay un reconocimiento de mi parte sobre la evaluación y acreditación educativa en México como una nueva dinámica institucional que esta permeando los procesos formativos de todos los actores que participan en ella; directivos, administrativos, docentes y alumnos.

Pongo énfasis en que los procesos evaluativos y de acreditación en las IES mexicanas son producto de la Política educativa Modernizadora de la década de los noventa y que es producto de los nuevos cambios sociales, políticos y económicos que se generaron ya desde la década de los ochenta a nivel mundial y que de alguna forma estos cambios han venido a transformar el quehacer de las IES, sus funciones sustanciales: docencia, investigación y extensión, tanto en las universidades públicas como privadas. Por otro lado, considero que el papel de los docentes en las IES han venido modificándose donde se privilegia más el entorno productivo y reproductivo de la educación más que la condición formativa y lo sustancial del trabajo académico.

Luego entonces, analizó el fenómeno de la globalización y la sociedad del conocimiento y su impacto en la IES, así como su incidencia en los procesos educativos formativos del individuo. Un rubro más pertenece a la participación de los Organismos Internacionales en la implementación de políticas educativas que den cuenta de la ideología neoliberal.

Por último asoció los procesos evaluativos y de acreditación que se han generado en los últimos tiempos al financiamiento de las IES mexicanas y cómo estos tienen incidencia en los procesos institucionales, administrativos y académicos.

El objetivo de este capítulo entonces, es hacer un análisis sobre las transformaciones que están generando a nivel mundial con respecto a lo económico, político y social producto del contexto globalizado y neoliberal y cómo estos fenómenos impactan en los procesos de la educación superior mexicana y en particular en el trabajo académico de los docentes.

Hoy día se presentan transformaciones a nivel mundial en diversos órdenes, en la economía, en lo político, en lo social, en lo cultural, en lo educativo, los cuales no pueden más que alterar las relaciones entre Sociedad-Estado. Los cambios que se han impuesto paulatinamente, y en ocasiones, bruscos y verticales, suelen articularse en el proceso de globalización y neoliberalismo que envuelve múltiples esferas de la realidad, las cuales aluden a una fase de desarrollo del Capitalismo a nivel mundial. Aunado a estos procesos de globalización y neoliberalismo se encuentra el fenómeno educativo puesto a prueba por las Instituciones de Educación Superior (IES). La educación entonces se convierte en un instrumento legitimador de los procesos sociales y económicos en el mundo. El fenómeno de la globalización económica ha colocado a las instituciones de educación superior en México a enfrentar nuevos retos y desafíos en la constitución de planes y programas de estudio con un nuevo enfoque formativo, diseñados para la conformación de un nuevo tipo de hombre acorde a las necesidades del mercado.

A partir del desarrollo científico-tecnológico entramos a un mundo de la sociedad del conocimiento con un incremento sustancial en las relaciones productivas, la demanda por parte del sistema neoliberal supedita el establecimiento de un nuevo currículum en las IES que den cuenta a las necesidades del mercado, se requiere de nuevas formas de hacer educación, nuevos perfiles del tipo de hombre que egresa de las universidades.

La incorporación de las TIC a la educación y el desarrollo científico-tecnológico han venido a favorecer el desarrollo social y económico en los países desarrollados que se convierten en productores del conocimiento aprovechando todo recurso en pro de la productividad, la eficacia y la eficiencia, más ha venido a debilitar a los países emergentes como el caso de México que tiene que consumir conocimientos y reproducir lo ya dado. Ante la sociedad del conocimiento el papel de las IES mexicanas se ha reconfigurado, pues éstas han sido bastiones de las nuevas formas de producción social basadas en ciencia y la tecnología, y a su vez, forman nuevos tipos profesionales que posean habilidades, destrezas y que puedan aplicar el conocimiento a la resolución de problemas y a las demandas que la sociedad productiva demande.

Con la llegada del neoliberalismo se han planteado cambios significativos en las funciones del Estado-educador, con ello las formas de planeación, administración y evaluación del Sistema Educativo Nacional Mexicano. La exigencia de los Organismos Internacionales como el Banco Mundial, la OCDE y la OMC, han puesto de manifiesto la necesidad de implementar políticas educativas que abonen a la conformación de un hombre productivo, mercantil y consumidor. Con estas políticas educativas emanadas de programas como el Tuning Europeo o Tuning Latinoamericano, las IES pasan a tener funciones gerenciales y empresariales donde la escuela es una empresa y los alumnos son los clientes, además de dotarles de herramientas técnicas a los individuos con fines productivos. Cada vez más, está la exigencia por parte de los Organismos Internacionales de privatizar y mercantilizar la educación bajo el discurso de que esto fomentará y permitirá el desarrollo de cualquier país del mundo.

Por otro lado, el fenómeno de la evaluación en las IES mexicanas se ha venido a constituir como una forma de establecer criterios de calidad, eficiencia y eficacia en todos sus procesos. Para ello, los organismos evaluadores y acreditadores tanto externos como internos han supeditado a las IES para que éstas se rijan o se adapten a los nuevos tiempos, donde todo tiene que ser evaluado, pues mucho

de los resultados de esa evaluación servirá como elementos de financiamiento y aseguramiento de la calidad educativa.

### **1.1. Ante la sociedad del conocimiento y el mundo globalizado**

En los últimos años, México al igual que el resto del mundo se encuentra inmerso en profundos cambios políticos, económicos, sociales y educativos. Esto, producto de las nuevas dinámicas que se están gestando a nivel mundial. Estos cambios aluden a una forma de actuar, de pensar diferente y de intervenir de manera directa o indirecta en las distintas sociedades del orbe.

Así, cada vez más se habla de que el mundo se está transformando, se ha globalizado, y donde el rompimiento de barreras locales, regionales, culturales, políticas, económicas, sociales, educativas, se están diluyendo para homogeneizar procesos que incidan en el desarrollo de la humanidad. Aunque hay que dejar claro que el concepto de globalización puede utilizarse en diversos sentidos; se puede hablar de una globalización informativa, globalización ecológica, globalización cultural, globalización económica, cada una de ellas con sus diferentes matices y dimensiones que explican las formas de organización y las relaciones de poder entre los individuos y la nueva conformación de los Estados-Naciones<sup>34</sup>.

Uno de los cambios más significativos que ha tenido lugar en el mundo es el de la globalización e internacionalización de los procesos económicos, principalmente en el campo de las finanzas y de ciertos sectores del aparato industrial, comercial y de servicios, que han venido a condicionar una nueva estructura de organización social y de funcionamiento de la economía mundial. Con la globalización, la rigidez propia del sistema fabril del siglo XIX y la primera mitad

---

<sup>34</sup> Beck, Ulrich. **¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización.** Ed. Paidós. Barcelona, 1998. Pp. 37-43.



del siglo XX, se ha visto radicalmente transformada. La estructura piramidal cerrada de antaño ha cedido su lugar a las amplísimas redes abiertas, planas interactivas, de la empresa de los años noventa del siglo pasado.

El fenómeno de la globalización es “resultado de la convergencia de tres hechos concomitantes: 1) La emergencia del pensamiento neoliberal, 2) la crisis y caída del socialismo y 3) el desarrollo vertiginoso de las nuevas tecnologías de información y comunicación”<sup>35</sup>. Algunos autores como Moreno<sup>36</sup> consideran que con la caída del Muro de Berlín en 1989 se instauró un nuevo orden de internacionalización y propició que se desarrollara una nueva economía y una cultura global que caracterizarían a un sistema-mundo unificado.

Luego entonces, la globalización “es un proceso económico, tecnológico, social y cultural a gran escala, que consiste en la creciente comunicación e interdependencia entre los distintos países del mundo unificando sus mercados, sociedades y culturas, a través de una serie de transformaciones sociales, económicas y políticas que les dan un carácter global”<sup>37</sup>. Así la globalización se ha convertido en una perspectiva global de la homogeneización de los procesos económicos, sociales y educativos marcando la pauta de un mercado sin fronteras.

En vastas regiones del mundo como en Norteamérica, la cuenca del Pacífico y Europa Occidental hay una tendencia a la especialización y segmentación en los procesos de producción. Por ello la división social del trabajo cambia aceleradamente y el “sector secundario”, lo que fue la industria moderna ya no es

---

<sup>35</sup> Silva Santisteban, Fernando. “El espejismo de la globalización”. La insignia. Perú, junio 2005. Consultado el 23 junio de 2012 en [http://www.lainsignia.org/2005/junio/soc\\_013.htm](http://www.lainsignia.org/2005/junio/soc_013.htm)

<sup>36</sup> Moreno, Isidoro. “Mundialización, globalización y nacionalismos: la quiebra del modelo Estado-Nación”. En Carbonell, Miguel y Vázquez, Rodolfo. **Estado Constitucional y Globalización**. UNAM. México, 2001. P. 67.

<sup>37</sup> Pedreño, Andrés. Globalización. Web de la asignatura "Economía de la Globalización" Curso 2005/2006. Universidad de Alicante – España. Documento consultado el 3 de marzo de 2012. En <http://economia-globalizacion.blogspot.com/2006/01/qu-es-la-globalizacin.html>

el principal generador de empleos y riqueza. El sector de los servicios, cobra mayor importancia, sobre todo en los segmentos profesionales que laboran principalmente con símbolos, lenguajes abstractos y especializados<sup>38</sup>.

En consecuencia, la producción internacional, es segmentada y tiene como finalidad ahorrar costos y provechar las ventajas comparativas de cada país en términos de recursos naturales, desarrollo tecnológico y niveles salariales.

México, al igual que el resto del mundo no está ajena a este proceso de globalización económica, ya desde la década de los noventa del siglo pasado se incorporó a un tratado de libre comercio con Estados Unidos y Canadá y por ende abrió sus fronteras para transitar en procesos de intercambio; sociales, políticos, económicos y educativos que lo han llevado a reconfigurar su entrada a los nuevos cambios que el mundo actualmente demanda. Así mismo con la entrada al tratado de libre comercio se impulso el proceso de internacionalización de las Instituciones de Educación superior (IES). “La internacionalización de la educación superior se refiere a un proceso de transformación institucional que tiene [como] estrategia, la integración de la dimensión internacional e intercultural en la misión, cultura, planes de desarrollo y políticas generales de las Instituciones de Educación Superior”<sup>39</sup>. Aunque más que internacionalizar a las IES mexicanas el énfasis se puso en la movilidad estudiantil creándose una preocupación, más por la cifras de alumnos que cruzan las fronteras, que por un

---

<sup>38</sup> Hay que mencionar que Órnelas hace alusión a la clasificación de los puestos de trabajo y expone que esta clasificación de los puestos de trabajo en sectores primario, secundario y de servicios ya es obsoleta e irrelevante para la división del trabajo contemporáneo, mucho más compleja que la del capitalismo de mediados del siglo XX. En el sector terciario lo mismo se encuentran quienes prestan servicios domésticos o personales, así como los más prestigiados abogados, consultores, industriales, artistas e intelectuales. Para los primeros tipos de empleo se demandan pocas calificaciones; en tanto que los segundos incorporan una gran cantidad considerable de capital cultural. En los primeros los rasgos de obediencia, disciplina, dependencia de terceros y lealtad personal son los más apreciados; pero en los segundos los atributos más estimados en el mercado de trabajo son los contrarios: iniciativa, independencia de criterio, curiosidad y motivación interna del trabajo. Órnelas, Carlos. “La educación superior mexicana. Los desafíos de la economía abierta”. En **Perfiles Educativos**, Núm. 70, México, 1995. P. 47

<sup>39</sup> Gacel Ávila, J. “La dimensión Internacional de las Universidades Mexicanas”. ANUIES. **Revista de la Educación Superior en Línea** (115). Julio-septiembre de 2000. P. 21

proceso de internacionalización institucional que tomara en cuenta a todos los actores y dimensiones de la vida institucional.

Por todo ello, las instituciones de educación superior en México también han sufrido modificaciones en sus procesos, debido a este escenario internacional. Las políticas educativas obedecen a la idea de un mundo globalizado. Esta globalización ha impuesto retos a la educación superior mexicana que ha consistido en la reforma de sus planes y programas de estudio, en su enfoque formativo, esto con la finalidad de generar egresados con la capacidad de incorporarse al mercado laboral bien remunerado y ligado a su formación.

Así mismo, las instituciones de educación superior (IES) se han reestructurado y han planteado estrategias, procedimientos y mecanismos para responder y adaptarse a los retos que le impone este nuevo contexto. Ante esta globalización económica (la apertura de los mercados, la transnacionalización de las empresas y la liberalización económica) se requiere también de un nuevo perfil profesional.

Para desempeñarse en la economía mundial y en la sociedad global se necesita dominar habilidades de índole técnica, interpersonal y metodológica. Las habilidades técnicas comprenden las habilidades relacionadas con alfabetización, idiomas extranjeros, matemáticas, ciencias, resolución de problemas y capacidad analítica. Entre las habilidades interpersonales se cuentan el trabajo en equipo, el liderazgo y las habilidades de comunicación. Las habilidades metodológicas abarcan la capacidad de uno aprender por su propia cuenta, de asumir una práctica de aprendizaje permanente y de poder enfrentarse a los riesgos y al cambio. (Banco Mundial, 2003).

Desde esta perspectiva, el proceso de globalización trae efectos positivos y negativos en la educación. Si fijamos estos efectos positivos podemos decir que, la educación abre muchas posibilidades de acceso a la información, permite el aprovechamiento de recursos a través de la educación no presencial o a distancia, las videoconferencias, las redes virtuales que permite el

enriquecimiento intelectual de alumnos y profesores a través de la movilidad internacional, donde se aprovecha las fortalezas de otras universidades esto con el fin de mejorar la formación académica en distintos centros y posibilita la colaboración entre instituciones y países para lograr mejores resultados.

Aunque entre los efectos negativos, vemos que la globalización no es más que una etapa más del desarrollo del capitalismo, donde tiende a la reproducción de contradicciones en la concentración de la riqueza en pocos países e individuos, una división internacional del trabajo que determina roles a los países periféricos complementarios a los países desarrollados, y en general una división de la sociedad entre dominantes y dominados, de aquellos que lo poseen todo y de aquellos que no tienen nada.

La globalización, en términos de la educación tiende a imponer un tipo específico de conocimiento e ideología para reproducir el sistema económico, esto lo hace a través de los organismos internacionales (Banco Mundial, OCDE, Organización Mundial del Comercio) que dicta y “recomiendan” las políticas educativas que deben implementarse en todos los países del mundo y a través de la sumisión y/o alianzas de las fracciones hegemónicas y los grupos en el poder de los países emergentes con los de los países desarrollados, que permiten la penetración de políticas educativas que responde a intereses personales, particulares o generales de grupos de poder.

La implementación de políticas educativas emanadas del ámbito internacional en las IES están supeditadas al servicio del mercado y la educación ya no es vista como un bien público sino como un servicio. Por lo tanto hoy se habla que la educación superior no debe ser financiada por el Estado, sino que el Estado debe fungir como un regulador del mercado estableciendo reglas competitivas para los proveedores de servicio, es decir, que las IES privadas, tanto nacionales como extranjeras, puedan competir en igualdad con las públicas.

Así pues, este proceso de globalización no es más que un proceso histórico de integración o internacionalización económica que se ha visto acelerado y multiplicado por la revolución científico-tecnológica y el consiguiente desarrollo de las fuerzas productivas, sobre todo en el ámbito de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), ha tenido impactos en posiblemente todos los ámbitos de la sociedad y uno de ellos es el de la educación.

Se vive una tercer Revolución Industrial de Tecnología, Informática e Innovación. Con esta revolución en el mundo de la comunicación, podemos decir que se inicia una nueva era, la sociedad del conocimiento o sociedad de la información. Es el anuncio de una nueva época que ha de comportar un gran cambio en las costumbres de la población, como consecuencia de las posibilidades que ofrece el acceso a nuevas tecnologías y fuentes de información. Esta revolución tecnológica informacional de nuestros días se caracteriza por tres rasgos básicos:

1. Está enfocada hacia los procesos aunque no por ello deja de prestar atención al desarrollo e innovaciones en los productos. Al igual que en la Revolución Industrial, sus efectos se dejan notar en todas las esferas de la actividad humana.
2. La información se convierte en la materia prima esencial, que es lo equivalente a la máquina de vapor y la electricidad en la primera y segunda revoluciones industriales.
3. Esta revolución supone un desplazamiento de la atención de la función de producción a la comercial y después a la de diseño. Mientras que antiguamente la casi totalidad del personal de las empresas industriales estaban dedicados a la fabricación del producto, actualmente la mayoría se dedica a añadirle información de cara a su venta.<sup>40</sup>

---

<sup>40</sup> Smith, Ricardo. "Desarrollo de la previsión científica". **Revista Médica Británica**. Núm. 9. Vol.2, Londres, Inglaterra, 1998. P.5

Esta tercera revolución posibilita el desarrollo del paradigma científico-tecnológico, que se caracteriza por asumir el conocimiento científico como insumo principal del desarrollo tecnológico. Este proceso es consecuencia de la llamada Revolución Digital, es decir, la posibilidad de tomar todo tipo de información (desde los textos, hasta la voz, los sonidos, las imágenes, fijas o en movimientos) en números (dígitos), lo que permite elaborar, acumular, comunicar y utilizar cualquier tipo de información en formas hasta ahora no practicables. La producción de conocimiento generado en los centros de investigación y universidades, se aprovecha para lograr la obtención de un producto y su venta en el mercado, con una amplia recuperación de su costo, a través de grandes ganancias. Lo anterior trae como consecuencia, cambios en los procesos productivos y en la organización social del trabajo.

Los procesos productivos se caracterizan, primero por una automatización que incorpora el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información seguido por una segmentación que abre la posibilidad de que diversas partes del proceso se realicen en diferentes países del mundo, lo cual trae consigo una revolución semiótica que plantea un Sistema Nacional de Innovación, basado en los siguientes factores:

- a) Adopción de factores de la producción, en los que incluye además de los recursos naturales, lo que cada nación pueda crear como habilidades especializadas de empresas o de grupos de éstas (Comunidades Inteligentes).
- b) Las condiciones de las demandas como estímulo importante para la innovación.
- c) La presencia de sectores proveedores competitivos en escala mundial.

- d) La estrategia, estructura y competencia interna que prive a cada país<sup>41</sup>.

La información entre los factores antes mencionados, permite entender por una parte, la transición que está sufriendo la organización del trabajo a todo el mundo, lo que plantea la disminución de la mano de obra no calificada, por la compra e intercambio de la mano de obra calificada. Por otra parte, las nuevas formas de producción están basadas en el manejo de conocimientos científicos y tecnológicos a nivel mundial.

Como se ha mencionado el avance de la tecnología de las comunicaciones actuales es una de las principales características del actual proceso de globalización. Hablamos de la comunicación vía satélite, los sistemas de microondas de larga distancia, los teléfonos celulares, el fax, los videófonos, la telemática y la robótica. Dicha tecnología no solamente permite comunicaciones más rápidas, seguras y amplias geográficamente, sino también ha abaratado sensiblemente el precio de las mismas. Esto ha fortalecido enormemente la calidad y disponibilidad de información por parte de la sociedad.

A su vez, las TIC han permitido la posibilidad de que la información se genere y viaje por todo el planeta en tiempo real, de que el conocimiento científico-tecnológico se pueda compartir y socializar y de que por todos lados se den las posibilidades y accesos a todo tipo de fuentes de información y conocimiento. Esta realidad mundial ha puesto en marcha lo que se le conoce como “sociedad del conocimiento” que, según el Banco Mundial, se caracteriza porque:

El conocimiento se está desarrollando y aplicando de nuevas maneras. La revolución de la información ha provocado la expansión de las redes, proporcionando nuevas oportunidades de acceso a la información y creado, asimismo, nuevas oportunidades de generar y

---

<sup>41</sup> Ídem, p. 9

transferir dicha información. Con las redes de conocimiento y la información compartida se ha acelerado la capacidad de innovación y adaptación. Los cambios en la tecnología de la información y de la comunicación han hecho evolucionar la transmisión de la información<sup>42</sup>.

En ese sentido, se plantea que la sociedad del conocimiento es el mayor producto de plusvalía y por ende la vía más adecuada para la generación de riqueza. Así el conocimiento se ha convertido en piedra angular para aquellos países donde se produce la mayor parte de este, pues esto garantiza su desarrollo industrial.

Este contexto sin duda alguna ha impactado a la educación pues ha propiciado la formación de redes y consorcios que aprovechan los recursos físicos, intelectuales y humanos de todas las instituciones y aceleran la producción del conocimiento.

El desarrollo y el acceso a las tecnologías de la información y comunicación, en particular Internet, han alterado profundamente las formas de aprendizaje y de comunicación, los espacios y tiempos comprometidos en estos procesos, abriendo paso a una sociedad global, en la que se puede interactuar con otros, aun en espacios geográfico y culturalmente muy distantes<sup>43</sup>.

Así mismo, hay un interés por formar un nuevo tipo de profesor, de alumno, de hombre. La velocidad a la que el conocimiento se produce, y la información se difunde, requiere de una constante actualización, de una visión más global y menos local y del manejo de herramientas tecnológicas y de lenguajes y de métodos de investigación que permitan aprovechar, discriminar y procesar la información disponible.

---

<sup>42</sup> Banco Mundial. **Informe sobre el Desarrollo Mundial 2002**. Panorama General. Estados Unidos, 2002.

<sup>43</sup> CINDA. **Movilidad Estudiantil Universitaria**. Chile, 2006.



En el mismo sentido, la globalización económica (la apertura de los mercados, la transnacionalización de las empresas y la liberalización económica) requiere también de un nuevo perfil profesional:

Para desempeñarse en la economía mundial y en la sociedad global se necesita dominar habilidades de índole técnica, interpersonal y metodológica. Las habilidades técnicas comprenden las habilidades relacionadas con alfabetización, idiomas extranjeros, matemáticas, ciencias, resolución de problemas y capacidad analítica. Entre las habilidades interpersonales se cuentan el trabajo en equipo, el liderazgo y las habilidades de comunicación. Las habilidades metodológicas abarcan la capacidad de uno aprender por su propia cuenta, de asumir una práctica de aprendizaje permanente y de poder enfrentarse a los riesgos y al cambio.

Estas competencias son necesarias debido a la acelerada proliferación del conocimiento científico y práctico, así como al acortamiento de la vida útil del conocimiento, a la producción continua de éste y a la creciente influencia de la ciencia y la tecnología, que producen profundos cambios en la organización de las ocupaciones y la vida de las personas. Resulta difícil prever de manera confiable cuáles serán las consecuencias que ocasionarán estos cambios.<sup>44</sup>

Ante este panorama las instituciones educativas, en particular las de educación superior<sup>45</sup> han tenido cambios sustanciales en sus dinámicas. Lo que ha hecho

---

<sup>44</sup> Banco Mundial. **Aprendizaje Permanente en la Economía Global del Conocimiento**. Ed. Alfaomega. México, 2003.

<sup>45</sup> Dice Flores Pedroza que la universidad, en la sociedad del conocimiento ha transitado por diversos cambios a nivel mundial, entre los que se destacan tres: a) En lo académico: reestructuración organizacional del conocimiento institucionalizado en las profesiones, concentrándose la atención en la regulación de los aprendizajes, competencias, destrezas y habilidades operativas, y del trabajo docente y de investigación, b) En la gestión administrativa: gestión del capital humano con base en normas de control y calidad y riesgo compartido (relación con actores del sector privado). Diseño de procesos administrativos flexibles y dinámicos para la circulación de flujos de información académica y uso intensivo de los medios tecnológicos y c) En

que se reformen sus planes y programas de estudio y su enfoque formativo, esto con la finalidad de generar egresados con mayores posibilidades de incorporarse al mercado laboral pensando que será bien remunerado y que vaya estrictamente ligado con su formación.

Así, en el marco de la globalización y la internacionalización de los procesos económicos, el trabajo profesional no es valorado de la misma forma que en el contexto del industrialismo del siglo XIX, por lo que desde la óptica de la ideología de la sociedad competitiva, la formación de profesionales debe responder, antes que nada, a exigencias como las siguientes:

- Cambio en la percepción del papel de la educación frente a la sociedad y los mercados de trabajo.
- Cambios en la organización del trabajo.
- Constitución de redes planas interactivas y abiertas en lugar de la estructura jerárquica piramidal, en atención al principio de “inteligencia distribuida”.
- Práctica flexible y adaptable a mercados cambiantes en volúmenes y especificaciones, en lugar de producción en masa y productos estandarizados.
- Mejora continua de la producción en lugar de exigir un óptimo fijo.

---

las políticas institucionales y formas de gobierno: impulso a políticas de desconcentración y de descentralización de la oferta educativa y del aparato de decisión institucional con la pretensión de lograr estándares internacionales y de calidad y excelencia; regionalizar los perfiles de formación; dar respuesta al crecimiento de la demanda y percibir recursos económicos de fuentes diversificadas. Si se requiere profundizar sobre este tema Cfr. Pedroza Flores, René. “La flexibilidad académica en la universidad pública”. En Pedroza Flores, René y García Briceño, Bernardino (comp.). **Flexibilidad académica y curricular en las instituciones de educación superior**. Ed. UAEM-Porrúa. México, 2005. Pp. 23-27.

- Cooperación inter e intraempresarial nacional e internacional promoviendo la competencia entre países y cadenas productivas, en lugar de entre empresas individuales en un solo lugar.
- Cambios en la gestión de las empresas y organizaciones que promueven nuevos esquemas de mando y nuevos sistemas de control.
- Cambios en los mercados de trabajo, en los que se impone la segmentación y exclusión.
- Inestabilidad de los mercados de trabajo y aumento de los trabajadores periféricos sin derechos, todo lo que redundará en fragmentación, exclusión y marginalidad de determinados sectores sociales<sup>46</sup>.

Las instituciones de educación superior al no estar ajenas a la globalización y a la sociedad del conocimiento han desplazado sus fines a crear perfiles “idóneos” para con sus egresados a fin de que éstos sean más competitivos en el mercado laboral. Y han trazado nuevas formas de incidir en la conciencia y en el pensamiento del nuevo hombre productivo, con la intención de que éstas sean bastiones de los intereses del mercado laboral y por ende de los intereses mercantiles de los grandes empresarios que dictaminan el curso que ha de seguir la educación a través de políticas educativas implementadas a través de los diversos organismos internacionales como el Banco Mundial, La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización Mundial del Comercio (OMC)<sup>47</sup> por mencionar algunos.

Así dice De la Torre Gamboa que:

---

<sup>46</sup> De la Torre Gamboa, Miguel. **Del humanismo a la competitividad. El discurso educativo neoliberal**. Ed. UNAM, UANL. México, 2004. Pp. 137-138.

<sup>47</sup> En realidad, a decir de Stiglitz hay tres instituciones que gobiernan la globalización: El FMI, el Banco Mundial y la OMC. Hay además una serie de otras entidades que desempeñan un papel en el sistema económico internacional –unos bancos regionales, hermanos pequeños del Banco Mundial y numerosas organizaciones de la ONU, como el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, o la Conferencia de las Naciones Unidas para el Comercio y el Desarrollo (UNCTAD). Stiglitz, Joseph. **El malestar en la globalización**. Ed. Taurus. México, 2002. P. 34.

La globalización y las nuevas condiciones y exigencias de la sociedad del conocimiento -se argumenta- hacen que sea indispensable orientar la formación de universitarios hacia:

- a) La formación en “prácticas de clase mundial”, lo que significa ajustar los procesos a estándares internacionales que los hagan competitivos en los mercados y los organismos acreditadores en el ámbito mundial.
- b) Un nuevo papel de los profesionales donde se destaca sus habilidades y destrezas más que su formación humana o social, es decir, impulsar el conocimiento aplicable, antes que otros saberes.

Se dice que con estas propuestas –y solamente con ellas- se responde a los fenómenos del cambio y a efectos en la vida social<sup>48</sup>.

Todos estos elementos han obligado a las instituciones de educación superior (IES) a plantear estrategias, mecanismos y procedimientos para adaptarse y responder a los retos de este nuevo contexto.

## 1.2. Ante el neoliberalismo y los Organismos Internacionales

Aunado al fenómeno de la globalización del cual ya dimos cuenta se encuentra el neoliberalismo que da pie a la extensión de la iniciativa privada a todas las áreas de la actividad económica y la limitación del papel del Estado en la regulación de los procesos económicos lo que ha puesto en manos de organismos internacionales las políticas de sometimiento sobre las condiciones de desarrollo que deben imperar en nuestro mundo actual.

---

<sup>48</sup> De la Torre Gamboa, Miguel. **Del humanismo a la competitividad. El discurso educativo neoliberal.** Op. Cit. P. 33

Hay una exigencia por parte de los diversos organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario internacional (FMI), la Organización para la Cooperación de Desarrollo Económico (OCDE) para que todos los países centrales y periféricos se sometan a las diversas políticas educativas que den cuenta de los procesos productivos, el utilitarismo, la competencia profesional, la división y segmentación del mercado, así como a la mercantilización de la educación. Un ejemplo de ello, son las políticas establecidas en los proyectos tuning europeo que fue creado con base a las necesidades del mercado y que inciden en las políticas educativas propias de cada región o país. En este proyecto tuning europeo se establecen seis líneas de acción: 1) Fomentar la transparencia en los perfiles profesionales y académicos de las titulaciones y programas de estudio y favorece un énfasis cada vez mayor en los resultados, 2) Desarrollar del nuevo paradigma de educación primordialmente centrada en el estudiante y la necesidad de encauzarse hacia la gestión del conocimiento, 3) Las demandas crecientes de una sociedad de aprendizaje permanente y de una mayor flexibilidad en la organización del aprendizaje, 4) Se tienen en cuenta la búsqueda de mayores niveles de empleabilidad y de ciudadanía, 5) Un impulso a la dimensión europea de la educación superior y 6) El suministro de un lenguaje más adecuado para el intercambio y el diálogo con los interesados<sup>49</sup>.

Este proyecto se retoma en América Latina con el “Tuning-América Latina con cuatro grandes líneas: competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas); enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación; créditos académicos; y calidad de los programas”<sup>50</sup>. De los cuales se derivan lineamientos enfocados a proveer de herramientas técnicas a los individuos con fines productivos acorde a los intereses del sistema capitalista. Es por ello que “la

---

<sup>49</sup> Bravo Salinas, Héctor. “Competencias proyecto tuning Europa, Tuning América Latina”. Colombia, 2006. Pp. 5-13. Consultado el 23 julio de 2012 en [http://acreditacion.unillanos.edu.co/contenidos/cpacitacion\\_docente\\_2semestre\\_2007/competencias\\_proyectotuning.pdf](http://acreditacion.unillanos.edu.co/contenidos/cpacitacion_docente_2semestre_2007/competencias_proyectotuning.pdf)

<sup>50</sup> González, Julia. Et al. “Tuning América Latina: Un proyecto de las universidades”. Op. Cit.

política educativa está verdaderamente atrapada en una situación contradictoria. Debe asistir a la recreación de una nave económica e ideológica relativamente rígida manteniendo, al mismo tiempo, su legitimidad a los ojos de otros. La necesidad del Estado para acceder hasta entonces “es rara” dadas las presiones colocadas sobre él por cambiar las condiciones económicas”<sup>51</sup>. En ese sentido el Estado sólo se supedita a los intereses económicos de los grupos dominantes.

Al solicitarse del sistema educativo, eficacia y productividad, se le confieren funciones similares a las empresariales, y por lo tanto, se espera que las IES sean rentables, eficaces y productoras de ganancias, olvidando que la lógica y el tipo de producción son diferentes. En los términos del proyecto neoliberal se valora el individualismo, la calidad-utilidad y la competitividad, por lo que la oferta de servicios educativos a nivel profesional, de investigación y de desarrollo tecnológico se encuentra cada vez más supeditado a las posibilidades de intercambio económico.

El aparato productivo en su totalidad constituye un importante conjunto de agencias de producción. Esto es bastante complejo, pero sus líneas básicas son claras. Nuestro modo de producción, distribución y consumo requiere de altos niveles de conocimiento técnico-administrativo para la creación de mercados, la “defensa”, la creación y estimulación de nuevas necesidades de consumo, el control, la división del trabajo y para las innovaciones comunicativas y técnicas para acrecentar o mantenerse como participante del mercado o incrementar las ganancias marginales, y algo tan importante, como el control cultural. Las escuelas y universidades, fundamentalmente contribuyen a la producción de tal conocimiento.<sup>52</sup>

---

<sup>51</sup> Apple, Michael. **Política, economía y poder en la Educación**. Op. Cit. P. 163

<sup>52</sup> Ídem. P. 160

Luego entonces, tanto la globalización como el neoliberalismo han dado pautas para que las dinámicas que se susciten al interior de las IES estén cambiando, estas dinámicas institucionales causan un impacto en el trabajo del docente universitario y en su que hacer académico.

El contexto neoliberal ha propiciado nuevas formas de entender a las instituciones educativas. Ante el contexto neoliberal y globalizador diversos organismos internacionales como el Banco Mundial, el FMI, la OCDE, han implementado políticas educativas que han incidido en la conformación de procesos de evaluación y acreditación en las instituciones de educación superior. Hay una estrategia mundial, conducida por el Banco Mundial, para reducir toda educación, pero especialmente la universidad, a un lugar de producción de “capital humano”, que es considerado un medio de producción altamente especializado.

La misma educación es transformada en una inversión de capital humano, el estudiante es a su vez transformado en alguien que invierte en sí mismo como dueño de sí mismo en cuanto capital humano. La empresa, que posteriormente lo contrata, resulta ser ahora un receptor de capital humano, quien paga un ingreso al dueño del capital humano, es la persona contratada. Este ingreso ahora es considerado la rentabilidad del capital humano. Toda la educación inclusive la universitaria es entonces vista como lugar de producción en función de la rentabilidad de este circuito. Por tanto, esta educación como lugar de producción de capital humano tiene que seguir a criterios de rentabilidad<sup>53</sup>.

Durante muchos años, el Banco Mundial ha estado promoviendo un “plan de reforma” para la educación superior. Sus características claves son la privatización, desregulación, y mercantilización. Según el reporte del Banco Mundial (1998), el “Plan de Reforma...está orientado hacia el mercado más que

---

<sup>53</sup> Hinkelammert, Franz. “La universidad frente a la globalización”. En Gandarilla Salgado, José Guadalupe. (Comp.). **Reestructuración de la universidad y del conocimiento**. Ed. UNAM, CIICH. México, 2007. Pp. 53-54

hacia la propiedad pública o hacia la planeación y regulación gubernamental. Subyacente a la orientación de mercado de la educación superior está la supremacía, casi mundial, del capitalismo de mercado y de los principios económicos neoliberales”.

El reporte del Banco Mundial pronto se convierte en un arma para reestructurar la libertad académica como un compromiso del futuro neoliberal. Los administradores universitarios han buscado caracterizar la libertad académica como el deber de “mantener el balance” entre “la creciente demanda, por un lado, de educación superior, y por el otro, la globalización del cambio económico, financiero y técnico”.

El neoliberalismo se estructura como un proyecto destinado a privatizar y mercantilizar todo lo que aparece como servicio público (la educación no es la excepción), y reconvertirlo en partes de mercado para el usufructo y la obtención de beneficios por parte del empresariado mundial-local. En tal sentido, las políticas de gobierno en dicho patrón de poder procura el adelgazamiento del Estado, en su función social.

Las expresiones de este proceso van desde un nivel muy profundo y que incide en la transformación del propio sentido de la universidad (al desplazarla como el referente cultural básico de la sociedad y reconvertirla en juna organización al servicio del mercado), hasta las modificaciones en sus ordenamientos jurídicos e institucionales que pretenden operar cambios en términos del lugar que se le otorga en la esfera político-social, al modo de que su pertinencia y legitimidad tienda a ser obtenida en el grado en que se acerque a los niveles de calidad exigidos por los mercados y empresas.

La educación superior se ha convertido en blanco de los planes de mercantilización desde 1980. Las universidades son exhortadas a adoptar modelos comerciales de conocimientos, habilidades, planes de estudio, finanzas, contabilidad y organización administrativa. Las universidades se han



burocratizadas<sup>54</sup>, y han encaminado a nuevas dinámicas institucionales. Se dice que deben hacer esto para merecer fondos del estado y para protegerse de amenazas para la competencia. Estas medidas atacan a lo que mucha gente valora de las universidades, como la libertad de análisis crítico y el acceso social amplio, provocando así nuevas formas de resistencia.

Por ello, en la década de los noventa, las universidades experimentaron una crisis debida al embate del mercado, en momentos en que el paradigma mismo del neoliberalismo estaba siendo cuestionado con gran ímpetu en el mundo entero. Ello contribuyó al reforzamiento de tendencias utilitaristas, o si se prefiere pragmáticas que al tiempo que la conducían al desfondamiento presupuestal le exigían políticas de financiamiento. Sin embargo, no eran esas las únicas presiones, la institución también estaba lastimándose en su médula, en el papel que tradicionalmente se le había adjudicado al ethos universitario.

En ese ámbito, bajo la exigencia de criterios gerenciales y empresariales de evaluación y acreditación de calidad se ponían entredicho los valores que le otorgan el sentido al trabajo académico y lo ubican como más que un segmento que integra el mercado de trabajo: la libertad de cátedra, el respeto al amplio espectro de procesos generadores de cultura, la necesaria autonomía para los procesos de enseñanza-aprendizaje, el sentido de largo plazo de la investigación básica, teórica, no inmediatamente aplicable en el corto o mediano plazo, ni cuantificable en los exclusivos términos de su aplicación en las industrias.

---

<sup>54</sup>La burocratización no es precisamente la antítesis de la democratización de la universidad, ya que un incremento en el ingreso de estudiantes puede estar acompañado por un crecimiento en la burocratización. Pero si la burocratización es considerada como la alternativa política para incrementar el control sobre el currículum que poseen los estudiantes y los profesores, así como sobre los métodos de enseñanza y el desarrollo del pensamiento contrahegemónico en la universidad, entonces, de hecho, la burocratización es la estructura política diseñada para prevenir que la ideología contrahegemónica tome forma. Esta forma de control de gobierno desde arriba, es un reflejo del dominio de aquellas fuerzas que intentan contener las contradicciones planteadas por el crecimiento de la educación universitaria y por el papel ideológico de la universidad, tan importante en las sociedades condicionadas. Barquín Álvarez, Manuel y Órnelas Carlos. **Superación académica y Reforma Universitaria**. Ed. UNAM.México, 1989. P. 31

Ante este panorama parecieron prevalecer estrategias defensivas o reactivas en sectores de la institución implicados. Las comunidades que en su interior subsisten vivieron y viven este embate al intentar adecuarse a la nueva situación: resistencia o resignación tratando de sumarse por acción o por omisión a la cultura de la evaluación, o participando de la cultura del conformismo.

Al contrario de lo que pudiera prefigurar el ataque que desde el mercado se ejerce sobre la Universidad, ésta se tambalea pero prevalece porque el momento que vive el capitalismo la re-centra en un doble sentido, aparentemente contradictorio: a) le otorga una alta importancia como generadora de conocimiento, esto es, en su condición de elemento para su valorización, y b) aparece como espacio de resguardo de valores de patrimonio común que pueden adquirir un amplio significado democrático y emancipador en un momento en que la agenda geopolítica pareciera preparar el terreno al fascismo societal<sup>55</sup>.

Este proceso viene desarrollándose en el marco del establecimiento de la universidad como institución moderna que, en períodos específicos de su historia, responde de manera eficaz a su disposición funcional dentro del sistema. Hay una presión fuerte para que en la época actual se acentúe tal cometido a través de procesos de descapitalización, privatización, mercantilización y comercialización de sus servicios y de los propios establecimientos, propensión a la competencia inter pares y al encubrimiento del deterioro salarial con programas de pago por méritos (*merit pay*), disposición de criterios cuantitativos de eficiencia y productividad para la evaluación de las instituciones y de sus resultados en cada uno de sus niveles, etc.

Las IES, en la medida en que asumen el discurso neoliberal, se ven en la necesidad de adecuar sus procesos, su funcionamiento y sus normas

---

<sup>55</sup> Gandarilla Salgado, José Guadalupe. (Comp.). **Reestructuración de la universidad y del conocimiento**. Op. Cit. P. 11

institucionales a las cambiantes condiciones del desempeño profesional, a los cambiantes discursos entre pares y a la competencia entre profesionales. De este modo con la movilización y la formación de profesionales se garantiza la competitividad de cada país.

El reto al que responden las IES, de acuerdo con el discurso neoliberal, es sin duda alguna, articular el perfil de egreso de sus estudiantes con respecto a:

- a) Las características del proceso de cambio económico.
- b) Las demandas de competitividad de los nuevos espacios y puestos de empleo.
- c) Los desarrollo de su campo de conocimiento y sus nuevas aplicaciones profesionales.
- d) El aprovechamiento de nuevos recursos tecnológicos con un sentido didáctico, de organización para el trabajo, de difusión del conocimiento y de circulación de la información.
- e) Los factores de competitividad frente a la internacionalización de los mercados de trabajo.
- f) Los intereses y expectativas de realización individual de quienes se integran a las aulas.

Por otra parte, el currículum, ya no se define sólo desde las burocracias académicas internas de cada institución, sino que es frecuente la cooperación interinstitucional y con los llamados “sectores productivos”, es decir, empresarios y sus representantes en cámaras y asociaciones, incluso a escala mundial, lo que propicia la internacionalización del currículum y una mayor movilidad de los estudiantes<sup>56</sup>.

---

<sup>56</sup> De la Torre Gamboa, Miguel. Op. Cit. Pp. 138-139.

Estos cambios que se están suscitando en las Instituciones de Educación superior no sólo han venido a cambiar las funciones de los actores educativos: administrativos, docentes y alumnos, sino que también ha venido a generar cambios significativos en las propias instituciones que se sujetan a procesos externos de orden mundial y que inciden en el proceso educativo.

### **1.3. La evaluación y acreditación en México como producto de la Modernización Educativa.**

A partir de la década de los setenta, el mundo entró en una fase de reestructuración económica, los países desarrollados hablaban de reorganizar las funciones del Estado. Las políticas neoliberales dejaban entredicho el papel benefactor de los Estados y consideraron viable que la función reguladora y la actividad productiva debían estar en las manos del capital privado y a la inercia de la libre demanda y las fuerzas del mercado.

Los Organismos Internacionales en muy poco tiempo adoptaron estas ideas neoliberales y las impusieron a manera de estrategias a todos los países del mundo y más cercanamente a los países emergentes o en “vías de desarrollo”. De algún modo, estas políticas estaban encaminadas a adelgazar al Estado benefactor.

En el caso de México, estas políticas neoliberales se vienen gestando desde la década de los ochenta, donde el Estado benefactor se reforma para dar pasó al Estado neoliberal. La intención era que el Estado Mexicano se reestructurara en lo político, esto es, descentralizar todo proceso que reflejará contradicciones para la apertura de reformas que incidieran en la economía de mercado y en lo económico, es decir, reducir al mínimo la participación del Estado a la economía.

En el rubro educativo, las IES modificaron de manera paulatina pero no por ello sustancial sus procesos académicos, sus normas de operación y gobierno. Como

en todo proceso de cambio y transformación social, se suscitaron tensiones, entre el sentido de las universidades tanto públicas como privadas y el entorno político, social y económico del mundo actual.

Las políticas neoliberales llegan a nuestro país desde la década de los noventas, argumentado desde una Política Educativa Modernizadora la cual privilegia la evaluación en pro de la calidad de la educación. “La evaluación se institucionalizó con el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, del gobierno federal, en que el concepto de Modernización Educativa se concibe en términos de calidad, eficiencia, cobertura e innovación de la misma. En este programa se incorporó, como una acción fundamental, la de impulsar la mejora de la calidad de la educación superior a través de procesos de evaluación interna y externas de las instituciones”<sup>57</sup> Ante esta premisa calidad-eficiencia es como las universidades regulan sus procesos educativos y ponen al docente como principal agente y promotor de dichas políticas neoliberales. Según Glazman la modernización educativa comprende:

una descentralización que busca transferir de la responsabilidad federal a la estatal parte de la administración y la aplicación de la educación, con lo que se atiende a la necesidad de reducir la fuerza central y el poder federal...la modernización atiende, por otra parte, a una reforma curricular que permite vislumbrar un nuevo concepto del conocimiento escolarizado. Por último, se replantea la labor del docente<sup>58</sup>.

Es así como la “educación se liga a la productividad, se relega la democratización (apertura y acceso a la enseñanza), se controlan políticamente el proyecto y las instituciones educativas, se seleccionan los conocimientos (contenidos incluidos y

---

<sup>57</sup> Aréchiga Urtuzuástegui, Hugo. “Antecedentes, situación actual y perspectivas de la evaluación y acreditación de la educación superior en México”. Op. Cit. P. 10

<sup>58</sup> Glazman Nowalski, Raquel. **Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria**. Op. Cit. P. 30

excluidos para fines de enseñanza) y, por añadidura, las causas de la crisis iniciada con los regímenes populistas denotan falta de planeación, desorganización y caos en las instancias educativas”<sup>59</sup>.

Así, ante esta modernización educativa se transformaron diversos procesos, entre ellos lo de cobertura, la equidad, la calidad, la evaluación y la pertinencia de la educación superior. En el Gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) se plantearon cinco grandes vertientes en la política educativa:

- Ampliar la cobertura y redistribución de la oferta.
- Elevar la calidad, pertinencia y relevancia.
- Integrar por ciclos.
- Desconcentrar la administración.
- Mejorar las condiciones de los docentes.

En el gobierno de Ernesto Zedillo (1994-2000), según el Programa de Desarrollo educativo se pretendió lograr servicios educativos de calidad, sobre todo aquellos que se prestaban en situaciones de mayor marginación. Se consideraba que el logro de la calidad implicaba una carrera continua en la búsqueda del mejoramiento, que requería de un esfuerzo constante de evaluación, actualización e innovación. En el programa también se postulaba que dicha calidad no podía estar desvinculada de las necesidades e intereses del educando, sino que habría de ser pertinente a sus condiciones y aspiraciones, y servir al mantenimiento y superación de las comunidades y de la sociedad en general. Se consideraba al maestro como el agente esencial en la dinámica de la calidad y, en este sentido, se establecían como prioridades la formación, actualización y revaloración social del magisterio en todo el sistema educativo.

Ya en la década de 2000, con Vicente Fox (2000-2006), en el Programa Nacional de Educación se establece en el rubro de educación superior un sistema con

---

<sup>59</sup> Idem. Pp. 26-27.

mayor cobertura y mejor calidad en el que se asegurase la equidad en el acceso y en la distribución territorial. También se pretendía establecer un sistema nacional de becas, denominado Programa Nacional de Becas para Educación Superior (PRONABES). Los retos y problemas que enfrentaba la educación superior eran semejantes a los de los niveles educativos que la antecedían: en primer lugar, el acceso, equidad y cobertura; en segundo lugar, la calidad y, por último, la integración, coordinación y gestión del sistema. Para superarlos y alcanzar los propósitos específicos de este nivel educativo, el programa proponía un número muy considerable de objetivos y líneas de acción.

En el caso de Felipe Calderón (2006-2012) continúa con las políticas educativas de índole neoliberal, la cual establece<sup>60</sup>:

- Elevar la calidad educativa.
- Reforzar la capacitación de profesores, promoviendo su vinculación directa con las prioridades, objetivos y herramientas educativas en todos los niveles.
- Actualizar los programas de estudio, sus contenidos, materiales y métodos para elevar su pertinencia y relevancia en el desarrollo integral de los estudiantes, y fomentar en éstos el desarrollo de valores, habilidades y competencias para mejorar su productividad y competitividad al insertarse en la vida económica.
- Fortalecer el federalismo educativo para asegurar la viabilidad operativa del sistema educativo mexicano a largo plazo, promoviendo formas de financiamiento responsables y manteniendo una operación altamente eficiente.
- Impulsar la capacitación de los maestros en el acceso y uso de nuevas tecnologías y materiales digitales. De poco o nada sirve la adquisición de aparatos, sistemas y líneas de conexión, así se trate de los más avanzados, si no se sabe cómo manejarlos. De ahí la importancia de

---

<sup>60</sup> Plan Nacional de Desarrollo, 2007-2012. México

propiciar una nueva cultura de uso y aprecio por las nuevas tecnologías de la información entre el profesorado y directivos, y estimular su capacitación en el manejo de ellas así como su permanente actualización, para que puedan aprovecharlas mejor en el proceso de enseñanza aprendizaje y el desarrollo de habilidades de los alumnos.

Con la implementación de todas estas política educativas en nuestro país la educación superior se ha visto inmersa en grandes cambios y transformaciones, por ende las IES se han reestructurado y han generado nuevas dinámicas institucionales que están incidiendo de manera paulatina en las funciones de las propias instituciones, en los administrativos, docentes y alumnos.

Un fenómeno que vino a cobrar fuerza dentro de las IES en nuestro país producto del contexto de la Modernización Educativa es el de la evaluación y acreditación educativa. A partir de la década de los noventa la evaluación pasó a formar parte de una cultura nacional. Esta evaluación se fomentó desde el discurso de la calidad educativa pues se pregonaba que toda institución educativa debía ser evaluada para fines de verificar su eficiencia y calidad en todos sus procesos tanto administrativos como académicos, lo que garantizaría su otorgamiento al financiamiento por parte del Estado.

Díaz Barriga<sup>61</sup> reconoce cuatro rasgos que caracterizan al sistema de evaluación de la educación mexicana que a saber son:

- a) Su estrecha vinculación a prácticas de financiamiento.
- b) Una desarticulación entre cada programa.
- c) La ausencia de una dimensión conceptual con el predominio de la dimensión técnica centrada en un significativo número de indicadores.

---

<sup>61</sup> Díaz Barriga, Ángel. (Coord.). **Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales.** Op. Cit. P. 31.



- d) Una cancelación de su dimensión pedagógica y, por lo tanto, de su carácter formativo. Se evalúa para emitir un juicio en detrimento de la función de retroalimentación de la evaluación.

En el caso de la educación superior mexicana existe una gama muy amplia de procesos de evaluación, que están supeditados por organismos que dan cuenta del desarrollo y proceso evaluativo del sistema educativo mexicano.

La evaluación del sistema de educación superior se encuentra a cargo de diferentes instancias específicas como el Consejo Nacional de Ciencia y tecnología (CONACYT, Centro Nacional para la evaluación de la Educación Superior (CENEVAL), los Comités Interinstitucionales para la evaluación de la Educación Superior (CIEES) para evaluar los programas e instituciones del sistema de educación superior y más recientemente, el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C. (COPAES)<sup>62</sup>

En el nivel institucional se evalúa el desempeño a través de programas gubernamentales como el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES) o el Programa para el mejoramiento del Personal Académico (PROMEP). Se evalúan programas institucionales a través de los Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional (PIFI), o el Programa Integral de Fomento al Posgrado (PIFOP)<sup>63</sup>

El hecho de que las IES se vean sometidas a procesos de evaluación y acreditación por parte de organismos externos suscita una nueva forma y dinámica institucional que se ve modificada a partir de la regulación de sus procesos administrativos.

---

<sup>62</sup> Aréchiga Urtuzuástegui, Hugo. Op. Cit. P. 5

<sup>63</sup> Ordorika Sacristán, Imanol. "Ajedrez político de la academia". Op. Cit. P.13

“La evaluación de universidades, programas y sujetos de la educación es una estrategia importante en las políticas para la racionalización de la educación superior. Su planteamiento original en términos del diagnóstico y la verificación de los aprendizajes y del fundamento retroalimentador para las decisiones de superación institucional y académica se desvirtúa y se convierte en un proceso de fiscalización con criterios imprecisos y ambiguos<sup>64</sup>

Aún así, las universidades tienden a tomar como criterio básico las políticas de evaluación y acreditación para fines de justificación sobre la calidad educativa. La evaluación de las universidades aparece como un mecanismo básico y como sustento de la nueva relación entre gobiernos y universidades. Se vislumbra como una estrategia que sirve de base para justificar exclusiones y descalificaciones y para conformar grupos hegemónicos representados por las élites académicas, administrativas o políticas, o por los propios evaluadores profesionales que, a partir de cierto momento de la historia educativa, dedican sus energías a mantener su condición privilegiada<sup>65</sup>.

Por otro lado, el tema de la acreditación ha venido a incorporarse como una política educativa más, por lo que:

Los esquemas de acreditación son implantados mediante formas de evaluación externa y voluntaria de programas, instituciones o ambos, su puesta en marcha implica una cierta tensión entre los valores históricos de la autonomía académica y los propósitos, gubernamentales o sociales, de supervisión de la calidad en beneficio de los destinatarios del servicio”<sup>66</sup>.

---

<sup>64</sup> Glazman Nowalski, Raquel. **Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria**. Op. Cit. P. 49

<sup>65</sup> Ídem.

<sup>66</sup> Rodríguez Gómez, Roberto. *Acreditación, ¿Ave Fénix de la Educación Superior?*. Op. Cit.179

Ante este escenario las IES en nuestro país se han sometido a los lineamientos de la evaluación y acreditación, pues se parte de la idea de que todo proceso debe ser evaluado pues ello denota eficiencia y calidad educativa. El fenómeno de la evaluación y acreditación llegó para quedarse, todo se evalúa y se acredita en las IES, y del resultado de estos procesos dependerá en gran medida y significativamente el financiamiento que se les han de otorgar a estas instituciones.

Díaz Barriga<sup>67</sup> comenta al respecto que:

El desarrollo de sus estrategias en las políticas de la educación superior ha vinculado la evaluación al financiamiento, bajo la lógica de rendir cuentas, hacer más eficiente el empleo de los recursos públicos y de lograr un acto de gobierno que no quede únicamente en la definición de política sino que éstas se expresen en cambios reales en las prácticas de los sistemas de educación superior. Sobre todo cuando las universidades en particular, bajo la defensa de su concepto de autonomía, se negaron a asumir los cambios que significaban las nuevas políticas. El financiamiento ligado a la evaluación ha sido el instrumento eficaz para inducir este sistema de cambios.

Así evaluación y financiamiento se encuentran interrelacionados uno con otro, de suerte que varios recursos económicos para mejorar el funcionamiento de la educación superior- financiamiento a proyectos de investigación, estímulos económicos al rendimiento de los académicos, diversos apoyos a la infraestructura vinculados a la evaluación institucional- sólo se conceden cuando existe una acción de evaluación. Esta vinculación evaluación-financiamiento ha sido clave para que las IES acepten de manera institucional los procesos evaluativos. Con ello la política educativa ha logrado que las IES y que sus

---

<sup>67</sup> Díaz Barriga, Ángel. *La evaluación educativa. Los retos de una disciplina y de las prácticas que genera*. En Ordorika, Imanol (Coord.). **La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior**. Op. Cit. P. 236.

actores –en particular sus académicos- modifiquen sus pautas de comportamiento institucional, desde este punto de vista han sido muy eficientes. “Sin embargo, simultáneamente se ha pervertido el sentido de la evaluación, ésta ha olvidado su componente académico y sus sentido formativo; esto es su necesaria apuesta para coadyuvar a la mejora del funcionamiento del sistema y por el contrario ha colocado su énfasis en el otorgamiento de una calificación (de un juicio sobre el funcionamiento del sistema) del cual depende el acceso a la diversos recursos”<sup>68</sup>.

Hay que mencionar que esta vinculación evaluación-dinero ha desvirtuado el significado de evaluación, pues se ha perdido el sentido formativo y su carácter retroalimentador, dando paso a un carácter judicativo, en el que se busca impulsar un cambio institucional, académico o personal con elementos punitivos para quien no entre a esta dinámica que se establece interna o externamente. Debido a esta evaluación institucional los roles de los docentes universitarios están cambiando de tal forma que inciden en el trabajo del docente dentro del aula malformando su propio quehacer.

Y ante este fenómeno de la evaluación y acreditación en las IES, los docentes universitarios han visto modificada su práctica así como su trabajo académico. Esto es más latente en las universidades privadas, aunque las escuelas públicas a pesar de que generan resistencias y tienen su propia autonomía ante estos procesos, finalmente esta cultura evaluativa las ha llevado también a modificar sus procesos administrativos y académicos, y a decir de Díaz Barriga:

Se ha impuesto una temporalidad excesiva de evaluación, en donde no queda claro cuál es el tiempo que dedica una institución para realizar su tarea sustantiva: la académica. Si bien no existe formalmente una aceptación de la evaluación, no se puede negar que los diversos actores en ocasiones realizan su tarea para atender los elementos que

---

<sup>68</sup> Ídem.

---

conforman los procesos de esa evaluación, en detrimento de la  
dinámica inherente al trabajo académico.<sup>69</sup>

Sin duda alguna, el trabajo académico de los docentes de las IES se tensionan  
con las dinámicas institucionales derivadas de la Política educativa  
Modernizadora insertas en el nuevo orden social.

---

<sup>69</sup> Díaz Barriga, Ángel. (Coord.). **Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales.** Op. Cit. P. 22.

## **Capítulo 2. Las dinámicas institucionales y el impacto en el trabajo académico de los docentes de las instituciones públicas de educación superior.**

Las tensiones a la que se ven sometidos los docentes de educación superior obedecen si duda alguna a las diversas dinámicas institucionales que se están gestando como producto del nuevo orden social. Las dinámicas que se han originado en las instituciones públicas de educación superior en nuestro país en las últimas décadas es producto del contexto social, político y económico del mundo actual. Aunado a los procesos evaluativos que han modificado pautas y formas de comportamientos en el plano institucional, administrativo y académico.

A partir de esto, considero fundamental delinear lo concerniente a la esfera institucional y cómo ésta ha tenido una estrecha relación con el trabajo académico que realizan los docentes de las universidades públicas. Hago énfasis en la UNAM como una institución de educación superior pública que no está exenta a modificar sus procesos institucionales, administrativos y académicos derivados del contexto nacional y global en el cual vivimos, a pesar de que dichos cambios han sido paulatinos, pero que éstos se han incrustado lentamente.

Manifiesto la importancia de considerar a la institución como un espacio que regula y condiciona la vida académica y todos los procesos de la que forma parte. Así mismo, esta institucionalidad influye de manera directa en el quehacer docente, así como pone en existencia una tensión entre lo institucional y lo académico.

Por otro lado, doy cuenta de cómo la esfera administrativa en las universidades públicas se encuentra íntimamente ligada con el trabajo académico que ejercen los docentes. Y cómo estas demandas administrativas generadas por la inercia institucional inciden en la práctica del docente universitario. Pongo gran atención a cómo los procesos administrativos-burocráticos han sido dirigidos como vías

regulatorias de la vida académica y han supeditado el papel de los docentes a meros ejecutores de su trabajo académico.

Por otro lado, hay gran interés en reconocer las deterioradas condiciones laborales que detenta el docente universitario, y su precaria situación económica que se reduce a la competencia con sus pares en pro de incentivos que serán dados con base a su rendimiento individual, su eficacia y su eficiencia en el trabajo académico. Ante esto, las universidades aprovecharán los procesos evaluativos para estimular al docente a incrementar su trabajo académico bajo el *merit pay* o “pago por méritos”. También considerar las desigualdades por las que atraviesan los docentes de asignatura y su deteriorada condición laboral así como la exigencia laboral de las instituciones porque éste realice su trabajo académico por un degradado sueldo laboral.

También asumo que la evaluación institucional, trae consigo efectos en el trabajo académico del docente universitario. Ya que las universidades al autoevaluarse, no sólo evalúan a sus docentes sino todos sus procesos que tienen incidencia en la vida institucional y académica. Con ello, el docente se expone a ser evaluado y reconocido en su trabajo académico por los logros inmediatos que pueda tener. El reconocimiento que las universidades buscan a través de evaluaciones externas obligan a que todos sus actores; administrativos, docentes, estudiantes, se asuman como sujetos eficientes y eficaces, incrementado sus estándares de competencia, sin que necesariamente esto garantice en hechos reales la ansiada calidad educativa.

El objetivo de este capítulo es analizar la influencia del contexto nacional e internacional en la lógica del neoliberalismo y de la globalización ante el desplazamiento de nuevas dinámicas institucionales, así como la incidencia e impacto que éstas tienen en las universidades ante sus procesos institucionales, administrativos y académicos, en las condiciones laborales del docente, además de la regulación de los procesos y evaluativos institucionales que afectan de manera sustancial el trabajo académico del docente universitario.

## 2.1. La esfera de lo institucional de las universidades públicas y su relación con el trabajo académico.

Las universidades existentes en nuestro país sean éstas públicas o privadas tienen una misión social importante en la producción de conocimientos. Cada universidad nace con características muy particulares que definen su propia consolidación con el paso de los años.

Cada universidad con el transcurrir del tiempo crea, ejerce y mantiene una cultura institucional<sup>70</sup>, y ante ella se van permeando un cúmulo de experiencias que van incidiendo en el comportamiento de los sujetos que la integran. Cada uno de los actores involucrados en esta cultura institucional; directivos, administrativos, docentes, alumnos, se asumen como sujetos de aprendizaje y como sujetos con posibilidades de crecimiento personal y profesional.

El término institución muchas veces se utiliza como sinónimo de regularidad social, aludiendo a normas y leyes que representan valores sociales y pautas en el comportamiento de los individuos. Para efecto de nuestro análisis retomaremos el concepto dado por Lidia Fernández que lo sitúa como:

...sinónimo de establecimiento y alude a una organización con función especializada que cuenta con un espacio propio y un conjunto de de

---

<sup>70</sup> Por cultura institucional se entiende el conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social. Las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que estimula y se esfuerza en conservar y reproducir la escuela condicionan claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla, y refuerzan la vigencia de valores, expectativas, creencias ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar. Es fácil comprender la influencia que esta cultura tiene sobre los aprendizajes experienciales y académicos de los individuos que en ella viven, con independencia de su reflejo en el currículum explícito y oficial. En Pérez Gómez, Ángel. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Ed. Morata. España, 2000. P. 127. Según Lidia Fernández la cultura institucional incluye; un lenguaje; un conjunto de imágenes sobre la institución misma, sus tareas, los distintos roles funcionales y cada una de sus condiciones; un conjunto de modalidades técnicas para el cumplimiento de las acciones vinculadas a su producción y mantenimiento; una particular forma de plantear y resolver las dificultades, de manejar el tiempo, el espacio y los recursos y las relaciones con el ambiente, una serie organizada de maneras de ordenar las relaciones de los individuos entre sí en lo referente a la tarea y el gobierno institucionales. En Fernández, Lidia. **El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales**. Ed. Paidós. Argentina. 1996. P. 29



personas responsables del cumplimiento de determinadas tareas reguladas por diferentes sistemas<sup>71</sup>.

Así, la universidad se convierte en una institución educativa, un espacio educativo donde convergen ideas y manifestaciones culturales propios de cada comunidad, región o país del mundo. Cada universidad entonces genera una dinámica institucional<sup>72</sup> donde los actores, los procesos, los resultados, los productos, son parte de un contexto específico. Por ello, las instituciones<sup>73</sup> de educación superior en nuestro país ponen énfasis en el resultado de los procesos educativos, más cuantitativos que cualitativos, ante la creciente demanda de procesos y mecanismos de evaluación derivada de la Modernización Educativa de la década de los noventa.

La reflexión sobre el acto educativo, el proceso enseñanza-aprendizaje, la producción de conocimientos, el trabajo intelectual-crítico-reflexivo del trabajo docente por mencionar algunos rubros quedan relegados para dar pasó al cumplimiento institucional. Así estas tensiones se generan por una mayor

---

<sup>71</sup> Ídem. P. 15

<sup>72</sup> La dinámica institucional a decir de Lidia Rodríguez es el movimiento a través del cual las dificultades se convierten en problemas y se trabaja para su solución. Ídem. P. 61

<sup>73</sup> Dice Martínez Delgado que el concepto de institución no es unívoco, depende del enfoque desde el cual se analiza, sin embargo, por institución suele entenderse un sistema de normas y valores, una estructura u organización social y un lugar de producción y de relaciones de producción aunque las tres acepciones pueden considerarse complementaria. Por otra parte, tanto a la educación como a la universidad se les entiende como instituciones con efectos sociales, políticos, económicos e ideológicos. Aunque también menciona que una forma de entender mejor la institución y su relación con la sociedad, es considerarla como lo hace Fustier, como una estructura en tres niveles: superestructura, infraestructura imaginaria y un nivel o zona intermedia denominada ideológica-teórica; siendo este último precisamente el nivel que permite entender la institución en su relación con el exterior. Para profundizar en este concepto cfr. Martínez Delgado, Manuel. "Sujetos sociales y poderes de decisión en el currículum universitario". En Orozco Fuentes, Bertha (Coord.). **Currículum: experiencias y configuraciones conceptuales en México**. Ed. UNAM-Plaza y Valdés. México, 2009. Pp. 151-155. Otro concepto de institución lo da Remedi y dice que es una modalidad específica de relación social que tiende a formar y socializar individuos de acuerdo con un patrón específico, buscando como finalidad primordial colaborar con el mantenimiento y renovación de las fuerzas presentes en la comunidad y permitiendo a los seres humanos ser capaces de vivir, amar, trabajar, cambiar y tal vez crear el mundo a su imagen. Remedi Aliones, Eduardo. "La institución como entrecruzamiento de textos". En Remedi Alines, Eduardo (Coord.). **Sujetos, historia e institución**. Ed. Plaza y Valdés, México, 2004. p.82

regulación de los procesos académicos por parte de las IES, así como un mayor trabajo administrativo que académico que incide de manera determinante en la práctica del docente universitario.

Es en este contexto donde lo institucional se tensiona con lo académico, y en la búsqueda de ser una institución que se apega a políticas educativas gubernamentales que busca la calidad educativa con intereses de financiamiento deja de lado el trabajo académico<sup>74</sup> e intelectual del docente universitario, incidiendo en la autonomía que se verá reflejada entre el “deber ser” y “el hacer”.

Desde luego que a los docentes se les exige mucho más en su trabajo y la posibilidad de acceder a una mayor remuneración económica es casi nula, y para poder obtener ingresos extras, estos docentes deben sujetarse a los procesos evaluativos que marcan las instituciones. Sin lugar a dudas la exigencia administrativa se utiliza sólo para fines de evaluación y acreditación de las mismas instituciones y para la constante evaluación del trabajo docente. “El trabajo de los profesores puede comprenderse sólo si se identifican los elementos no-burocráticos de las escuelas”<sup>75</sup>

---

<sup>74</sup> Como todo trabajo humano, la enseñanza es un proceso de trabajo constituido por diferentes componentes que pueden aislarse en abstracto con fines de análisis. Estos componentes son el objetivo, el objeto el producto del trabajo, las técnicas y los saberes de los trabajadores, y, por último, los propios trabajadores y su papel en el proceso del trabajo. En este sentido, una buena manera de comprender el trabajo docente consiste en compararlo con el trabajo industrial. Esta comparación permite poner de manifiesto con bastante claridad las características de la enseñanza. Ilustra también, de manera explícita y precisa, las diferencias esenciales entre las tecnologías que encontramos en el trabajo con los objetos materiales y las tecnologías de la interacción humana, como la Pedagogía. Para mayor profundidad sobre este tema cfr. Tardif, Maurice. **Los saberes del docente y su desarrollo profesional**. Ed. Narcea. Madrid, 2004. Pp. 91-109. Así dice Rugarcía Torres que el trabajo académico es entendido como la actividad reflexiva y sistemática en la búsqueda y aplicación del conocimiento y forma parte de la investigación. De esta manera, la función básica del trabajo académico universitario es la reflexión en la búsqueda sistemática y en la aplicación del conocimiento para formar profesionales e investigar. Así la educación es el fin del trabajo académico. Rugarcía Torres, Armando. **Hacia el mejoramiento de la educación universitaria**. Ed. Trillas. México, 1999. P. 43

<sup>75</sup> Gimeno Sacristán, José. **Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo**. Ed. Lugar editorial. Argentina, 1997. 141.

El cambio radical o la reestructuración de una institución de educación superior, significa, ya sea un menor o diferente cuerpo docente, personal o profesional o trabajadores de apoyo. Esto significa despidos, jubilaciones prematuras forzadas, o más entrenamiento o reacomodo como en el cierre de instituciones ineficientes o inefectivas, la fusión de instituciones de calidad que solamente carecen de una masa crítica de operadores para hacerlas rentables; y la alteración radical de la función de producción de una institución- lo que significa alterar radicalmente quién es el cuerpo docente, cómo se comporta, cómo está organizado y cómo trabaja y es compensado<sup>76</sup>.

Este diagnóstico identifica a los maestros y sus protecciones radicales como el obstáculo para el rendimiento basado en el mercado. En este escenario, la educación superior se vuelve menos dependiente de las habilidades de los docentes. Los estudiantes se vuelven clientes.

En el caso de las universidades públicas, la dinámica institucional es inherente a los procesos que se circunscriben en la esfera académica. Cada universidad nace con una misión, una visión, valores, y políticas establecidas que van moldeando el actuar de todos los actores involucrados en el proceso educativo: directivos, administrativos, docentes, alumnos que son parte de la inercia y de la vida académica que se gesta al interior de las instituciones educativas.

Las instituciones educativas planean, organizan, dirigen el proceso educativo, desde sus reglamentos y procesos internos que han de satisfacer a las demandas de poder de algunos sectores de la sociedad. Un poder que se transforma a su vez en otra institución para mantener el sistema activo. El poder más inmediato será el económico con su visión productiva y alienante. Aunque el poder político también es digno de considerarse ya que con ello se impondrá la ideología para fines de sometimiento. A decir de Lidia Fernández:

---

<sup>76</sup> Levidow, Les. "Mercantilizando la educación superior: estrategias neoliberales y contra-estrategias". En Gandarilla Salgado, José Guadalupe (Comp.). **Reestructuración de la universidad y del conocimiento**. Op. Cit. P. 81

La institución educativa es un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social. Se trata de un conjunto de seres humanos que posee una particular forma de organizarse con el objeto de satisfacer necesidades básicas y asegurar producciones culturales. La institución se sostiene en tanto es útil para los procesos de socialización y control social. Esto significa que la tensión que se produce entre los deseos de los individuos y la necesidad de adecuarlos a las formas sociales admitidas a través de las producciones culturales cuyo objetivo es convencerlos de la necesidad de sacrificar los deseos individuales en virtud de la estabilidad colectiva<sup>77</sup>.

Y continúa con los siguientes supuestos que subyacen en los enfoques institucionales:

1. Existe en toda organización social, cierto conocimiento oculto y cuya revelación es evitada o impedida por medios de diversa potencia represiva.
2. Este conocimiento oculto refiere a las causas de las diferencias sociales y de la enajenación, pero además, por el simple hecho de permanecer vedado, es generador de diferencias aún mayores.
3. Algunos sectores se benefician de este conocimiento oculto, por lo cual elevarán barreras con el objeto de mantener la situación.
4. Las perjudicadas por este conocimiento oculto también son portadoras de diferencias y defienden la concepción del mundo que las incluye.

---

<sup>77</sup> Fernández, Lidia. **Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas.** Op. Cit. P. 37

5. Para que el conocimiento sea liberado es necesario que se ponga en marcha un movimiento social que procure la transformación de la enajenación y la injusticia<sup>78</sup>.

Las instituciones de educación superior en nuestro país, públicas o privadas, tienen marcos referenciales e ideológicos desde la cual se construye el proceso educativo. “Tanto al interior del contexto social, como de las instituciones existen representaciones sociales, estructuras de significaciones que tienen un papel importante en la construcción de las subjetividades y de las identidades”<sup>79</sup>. Se enmiendan en un perfil de qué tipo de hombre se requiere para la sociedad y bajo esos esquemas se reproduce el discurso educativo. El actor en el cuál se apoyarán para tal tarea es sin duda el docente que desde su práctica lo aterrizará vía contenidos, establecidos en los planes y programas de estudio. Para ello la institución implementará, reglas, normas, procedimientos, reglamentos, estatutos desde lo cual ejercerá su práctica docente.

Aunque, es bien cierto que el docente tiene un papel relevante en el proceso educativo, dentro de las universidades, éste se somete al contexto institucional y nacional e internacional para poder tener la oportunidad de impartir clases a nivel superior.

Las exigencias particulares para la docencia que se derivan de la formación de profesionales en un determinado campo, la formación profesional previa de quienes se incorporan como profesores en las IES, la expansión de la educación superior durante los años setenta y la exigencia de nuevas competencias profesionales derivadas de los procesos contemporáneos de globalización de las economías y el desarrollo tecnológico, entre otras, son algunas de las características

---

<sup>78</sup> Ídem. P. 39

<sup>79</sup> Ducoing, Patricia (Coord.). “Sujetos, actores y procesos de formación”. Tomo I. Op. Cit. P. 39

que definen y dan especificidad a la formación para el ejercicio de la docencia de los profesores de educación superior.<sup>80</sup>

En nuestro país una de las instituciones de educación superior pública con mayor arraigo que ofrece un espacio para la reflexión, construcción y reflexión de nuestra realidad social, económica, política, cultural, ideológica, etc., es sin duda la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). García Salord comenta que para el caso particular de la UNAM, “La máxima casa de estudios”, reconoce en la institución un principio de unificación simbólica “cuya importancia radica en que ahí está anclado el sentido de pertenencia de un agregado por lo demás heterogéneo y, como tal, es el factor de cohesión que hace posible la convivencia en la desigualdad, la diferencia y discrepancia”<sup>81</sup>. Y para ello el docente funge como un actor fundamental que participa de manera activa en los procesos educativos.

En este sentido, el docente de la UNAM dirige su práctica docente desde lo instituido<sup>82</sup> y lo instituyente<sup>83</sup> entrando en tensión entre el deber ser, el saber hacer y el ser. Al decir lo instituido dentro de la universidad, aludimos que las instituciones educativas generalmente tienen ciertas normas, principios, reglamentos que son prescriptivos para cualquier persona y que deben de tomarse en consideración como algo institucional para todos aquellos que se encuentren laborando al interior de ésta, incluyendo a los docentes.

---

<sup>80</sup> Espinosa Tavera, Epifanio. “Formación de Profesores en Educación superior”. En Ducoing, Patricia (coord.). “Sujetos, actores y procesos de formación”. Tomo II. Op. Cit. P. 325

<sup>81</sup> García Salord, Susana (Coord.). **¿Cómo llegue a ser quién soy? Una exploración sobre historias de vida**. Ed. Centro de estudios Avanzados-Universidad de Córdoba, Argentina, 2000. P. 191.

<sup>82</sup> Para Castoriadis lo instituido representa aquello que los sujetos en una sociedad aceptan, aquellas prácticas y representaciones que tienden a permanecer, a repetirse, a aparecer como “naturales”, dando cohesión y continuidad a una sociedad. Es la configuración estable de lo social. En Castoriadis, Cornelius. **La institución imaginaria de la sociedad 2**. Ed. Tusquets. España, 1989. P. 187

<sup>83</sup> Según Castoriadis en esta dimensión de lo instituido, permanentemente se infiltra lo instituyente aquella fuerza que oponiéndose a lo instituido, será portadora de la innovación, el cambio y la renovación), aquello que irá pujando por transformar lo instituido. Ídem. P. 189

Así mismo aunque esta misma normatividad rige la vida académica y el quehacer docente, así como el trabajo académico en las universidades, cabe señalar que los actores educativos también sujetos instituyentes, con la capacidad para poder tomar decisiones. Bajo lo instituyente los actores de una institución educativa tienen la posibilidad de reconfigurarse y transformarse como seres autónomos que le permitan decidir por su propia convicción hacia donde quieren dirigirse en su vida personal, profesional, y desde dónde pueden reorientar su trabajo académico. Según Ducoing:

La década de los 90 inicia con un planteamiento claro de la necesidad de estudiar la diversidad y de pasar del estudio de los puestos al de las personas y con el propósito de explorar el camino para llegar a conocer al sujeto y a las instituciones en los vínculos que los constituyen e instituyen, en el devenir de sus prácticas y sus representaciones<sup>84</sup>.

El docente se replantea sus funciones dentro de la universidad y con ello el trabajo académico a través de todos aquellos procesos institucionales que lo han llevado a reconfigurarse como sujeto con posibilidades de cambio y a la generación de su propia autonomía.

Hay docentes que se cuestionan su quehacer, su práctica, y su forma de vida, aunque es posible que sean los menos, ante esto se dice que;

Las continuas tensiones que ha sufrido la profesión académica en la última década tienen que ver con las complejas relaciones de las universidades, la sociedad y el Estado, con los conflictos y convulsiones internas de dichas instituciones, con las múltiples, crecientes y cambiantes exigencias vividas por los sujetos para el ejercicio de su función, por la diversidad de referentes identitarios y por los intrincados caminos para llegar a ser académico<sup>85</sup>.

---

<sup>84</sup> Ducoing, Patricia (Coord.). "Sujetos, actores y procesos de formación". Tomo I. Op. Cit. P. 120

<sup>85</sup> Ídem. P. 335

El plano institucional ejerce un gran impacto en el docente universitario y en el trabajo académico ya que justifica lo establecido desde lo normativo, desde lo prescriptivo y lo instrumental, además aprovecha esto para producir y reproducir las prácticas educativas, el “*deber ser*”.

Un aporte puntual es el haber registrado el papel de la normativa como un factor estructurante de los cuerpos académicos, en la medida en que su calidad de instrumentos de distribución de posiciones, salarios e ingresos, establecen y derivan condiciones de producción y reproducción de los académicos; y constituyen también un mecanismo de distribución de bienes simbólicos, como el prestigio. En consecuencia...la normativa como una suerte de “filtro analítico, es decir, como el componente que hace referencia a un “deber ser” que se contrasta con la “práctica”, para identificar lo que se cumple y lo que no se cumple<sup>86</sup>.

En ese sentido el docente de la UNAM es presa de los lineamientos normativos, derivados de una dinámica institucional, nacional e internacional, que en los últimos tiempos ha venido ejerciendo una gran impacto en el trabajo académico: Esta dinámica institucional producto de los procesos evaluativos que dirigen el rumbo del quehacer docente, y que de alguna u otra forma ha incidido en la conformación de un sujeto con poca o nulas posibilidades de crecimiento. Según el Estatuto del Personal Académico de la UNAM, el docente tiene como funciones principales:

Impartir educación superior para la formación de profesionales, investigadores, profesores y técnicos útiles a la sociedad; realizar investigaciones y estudios humanísticos y científicos, principalmente acerca de temas y problemas de interés nacional; desarrollar actividades conducentes a la difusión de la cultura, y participar en la

---

<sup>86</sup> Ídem. P. 158



Los académicos constituyen un rol específico dentro de la estructura ocupacional y que para desarrollarlo requieren de un conjunto especial de saberes y habilidades vinculados con una formación disciplinaria, comparten la libertad en el uso y distribución del tiempo y la calidad de empleados de una organización y, como tales, tienen el derecho de recibir una remuneración a cambio de la prestación de sus servicios<sup>89</sup>

Desde esta perspectiva, el docente queda rezagado a lo ya establecido, a las funciones específicas que le demanda la institución, desde lo instituido, desde lo ya dado y esto tendrá impacto sin duda alguna en su trabajo académico.

La distribución del trabajo académico no es solamente resultado de voluntades individuales, sino que va al compás de su diversificación en distintos roles académicos institucionales (gestión, investigación y docencia); y la otra es que la estructura de actividades no es estable en el tiempo, sino que los académicos generan diversas combinaciones de actividades y de funciones, en distintos momentos de su trayectoria<sup>90</sup>.

El docente no sólo se limitará a estar dentro del aula sino también tiene otras funciones y actividades que le son encomendadas por la institución y que le sirven para mantenerse dentro de ésta, y en muchas ocasiones la remuneración económica no se ve reflejada de igual manera en todos los docentes, aunado a los procesos evaluativos que privilegian los resultados inmediatos, los productos generados y que ponen en constante dilema el trabajo académico que día a día se ejerce en la universidad.

Luego entonces, al docente se le exige un cumplimiento institucional<sup>91</sup> como el asistir puntualmente a las clases, no faltar, entregar listas de calificaciones en

---

<sup>89</sup> Grediaga Kuri, Rocío. "La profesión académica". En **Metodología básica para la evaluación del desempeño del personal académico**. ANUIES, México, 1999. P. 162

<sup>90</sup> Ducoing, Patricia (coord.). "Sujetos, actores y procesos de formación". Tomo II. Op. Cit. P. 140

<sup>91</sup> Díaz Barriga hace alusión que dentro de este cumplimiento institucional se suman otros aspectos más externos a su mismo desempeño como son: la puntualidad, asistencia, preparación formal de clases, entrega de calificaciones en plazos establecidos, preparación y actualización del

tiempo y en forma, asistir a cursos de actualización, capacitación, entregar exámenes, y constantemente será evaluado para fines de mantenimiento y estabilidad laboral, así como de incentivos económicos, por ello el docente tendrá que ser sometido a una carga administrativa considerable y a múltiples formas de evaluación que le garantizarán su permanencia en dicha institución.

## **2.2. La esfera de lo administrativo en las universidades públicas y su relación con el trabajo académico.**

Las universidades públicas en los últimos años se han visto sujetas a cambios radicales en cuanto a hacer docencia, investigación y gestión educativa, dichos cambios generados por la dinámica global y neoliberal. A decir de Alvarado Martínez la universidad pública desde los años ochenta a partir de la modernización de la educación superior se reconfiguró bajo los principios del mercado; burocracia y modernización por lo que la universidad cimienta sus bases bajo la racionalidad de una estructura burocrática con tendencia a la empresarialización<sup>92</sup>.

Sin embargo, a pesar de que las universidades públicas como la UNAM a mostrado ciertas resistencias<sup>93</sup> a tales cambios, la misma dinámica neoliberal

---

maestro y participación en diversas actividades escolares. Díaz Barriga, Ángel. "Carrera magisterial y evaluación de profesores. Entre lo administrativo y lo pedagógico". En Rueda, Mario Y Landesmann, Monique. **¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?** Op. Cit. Pp. 93-94

<sup>92</sup> Alvarado García, Irma Graciela. **Hacia el perfil ético-emancipador de los profesores de carrera de la UNAM en el marco de las política neoliberales. Un acercamiento a las ciencias sociales de la FES Acatlán.** Tesis de Maestría. UNAM-FES Acatlán. México, Noviembre 2011. P. 3

<sup>93</sup> En ese sentido, la participación de las comunidades académicas tienen un papel muy importante en tanto en representan una fuerza de resistencia (por lo menos en la UNAM) dentro de este proceso de empresarialización...Al parecer el ideal de universidad hoy día se guía bajo la dirección del avance tecnológico y la integración a una dinámica global, tendiéndose a una radicalización del conocimiento que se encarna en la forma de organización empresarial de las universidades públicas, donde el agente gubernamental y el papel de la empresa, forman una articulación artificial, simulando la flexibilización en cuanto intercambio y colaboración. De igual

poco a poco ha ido tejiendo redes que se van penetrando al interior de dichas instituciones, esto lo vemos reflejados principalmente con la implementación de modelos evaluativos y de certificación que obedecen a una inercia de eficiencia y eficacia, valores del neoliberalismo.

El proceso que ha experimentado la Universidad Pública mexicana es hacia un modelo empresarial que se expresa en la incorporación de ciertas herramientas, ideas y lenguaje originados en el mundo de la gestión administrativa, con la intención de promover dentro del cuerpo organizacional una tendencia hacia la centralización, pero basada en una serie de dispositivos que de manera indirecta alientan la competencia con base a la planeación, evaluación y acreditación, mediatizados en algunos rubros por el uso de recursos tecnológicos<sup>94</sup>.

Cada universidad tiene sus propios estatutos y lineamientos normativos que le dan sentido a su cultura institucional. Dentro de ésta todos los procesos son regulados y encaminados a proporcionar a los docentes, directivos, administrativos y trabajadores señales que les puedan favorecer su trabajo dentro de la institución.

En el caso de las universidades públicas en nuestro país se supeditan a las políticas de los organismos Internacionales (Banco Mundial, FMI, OMC, etc.). Éstas políticas se vienen gestando desde la década de los noventa con las Políticas de Modernización Educativa llevada a cabo durante la gestión del Gobierno de Carlos Salinas de Gortari.

El papel de las universidades se ha venido modificando, pues se han reestructurado de tal forma que hoy se encuentran en una contradicción por un

---

manera se subordina la obtención del conocimiento a la certificación, este último aspecto es la garantía que se presenta al Estado como justificante de los apoyos económicos que recibe. Ídem. P. 9-10.

<sup>94</sup> Ídem. P. 5.

organización, dirección y administración de las actividades mencionadas.<sup>87</sup>

Estas funciones son encomendadas a todo docente de la UNAM, aunque es importante señalar que con base a las categorías del docente, estas funciones corresponderían solamente a los docentes de tiempo completo o de carrera, pues los de asignatura en ocasiones sólo se dedican a la docencia. Si bien es cierto que las funciones del docente universitario se circunscriben a la docencia, investigación, difusión y extensión de la educación a decir de Ducoing, quizá haya otras más como:

La gestión de trabajo, la búsqueda de fuentes de financiamiento y el ejercicio de la representación, algunas de las cuales atañen al desarrollo de funciones institucionales de nuevo cuño, como por ejemplo la vinculación; así como otros componentes (la elaboración de textos, el trabajo colegiado, el estudio, etc.) que complementan o se suman a los identificados como el “trabajo invisible” del docente, en los estudios realizados por otros colegas sobre la evaluación del desempeño.<sup>88</sup>

Por lo visto las funciones universitarias se mantienen como referentes y principio de construcción de dato, pero se moviliza analíticamente el concepto de institución, ya que supera su reducción a los “organigramas”, objetivando la lógica que presenta la estructura organizacional. Entonces el docente se convierte en pieza clave para la transmisión, generación y producción del conocimiento, pero esta posibilidad se limita en gran medida por las estructuras institucionales a las que se ven sometidos.

---

<sup>87</sup> Estatuto del Personal Académico de la Universidad Nacional. Consultado el 15 de noviembre de 2012. En <http://info4.juridicas.unam.mx/unijus/cmp/leguniv/171.pdf>

<sup>88</sup> Ducoing, Patricia (coord.). “Sujetos, actores y procesos de formación”. Tomo II. Op. Cit. Pp. 138-139

lado si deben seguir manteniendo esta premisa sobre la producción de conocimientos por las que fueron creadas y que toda institución de educación superior debe ejercer la docencia, la investigación y la extensión, o si bien, si se han desmantelado para ser reproductoras del sistema con miras a recibir financiamiento o que sus procesos sean mercantilizados en la búsqueda de generar costos-beneficios que les permita sus subsistencia en un mundo neoliberal.

Desde la década pasada ha sido posible advertir un cambio en las formas de gestión y conducción de las universidades públicas, que implica, para decirlo de manera breve, la intención de reducción del factor político y el incremento de la gestión profesional, posburocrática (la conducción gerencial), en los asuntos externos y las relaciones internas. Con las políticas de evaluación y la aparición de las bolsas de financiamiento extraordinario, sujeta a compromisos específicos e indicadores demostrables de desempeño, las autoridades intentan adaptarse a las nuevas reglas del juego dictadas o negociadas según el caso, con la SEP y Hacienda<sup>95</sup>.

Ante esto las IES han modificado sus estructuras y su dinámica institucional pues ahora cada vez más se privilegia la gestión institucional, el control administrativo-burocrático<sup>96</sup>, una sobresaturación en cuanto a la regulación de procesos evaluativos, así como la búsqueda de la calidad y la eficiencia educativa, y la consumación de su ideario institucional haciendo que se reestructuren también

---

<sup>95</sup> Acosta Silva, Adrián. "El soborno de los incentivos". En Ordorika, Imanol (Coord.). **La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México**. Op. Cit. Pp. 83-84.

<sup>96</sup> El control burocrático implica una estructura social donde el control es menos visible desde el momento en que los principios de control se incorporan a las relaciones sociales jerárquicas del centro de trabajo. Las órdenes impersonales y burocráticas en cuanto a la dirección del propio trabajo, los procesos de evaluación de la ejecución, y las sanciones y recompensas se determinan mediante una política oficial. Apple, Michael. **Política, economía y poder en la Educación**. Op. Cit. P. 153

sus propios procesos internos en la búsqueda de financiamiento público que les permita ejercer las funciones de docencia, investigación y extensión para las cuales fueron creadas.

La reorganización académico-administrativa genera un nuevo estrato académico-burocrático, separado de la vida escolar de base, que encuentra en la administración una nueva finalidad; la universidad masificada genera un nuevo poder administrativo; se incrementa el interés por la eficiencia administrativa, en detrimento de la actividad económica.<sup>97</sup>

Ante este escenario, y los cambios que hoy se generan en las universidades públicas ha provocado también nuevas formas de relaciones entre sus actores (administrativos, docentes y alumnos), y donde la esfera burocrática de las instituciones educativas<sup>98</sup> ha puesto en dilema el trabajo académico que realizan los docentes, pues más allá favorecer dicho trabajo, parece perjudicarlo, pues éstos se ven sometidos cada vez más a constantes tareas organizativas, administrativas y evaluativas que lo privan de las labores sustantivas de la universidad para encasillarlo en un ejecutor de prácticas administrativas-burocráticas<sup>99</sup>.

---

<sup>97</sup> Chehaibar, Lourdes. "Las políticas de formación de profesores en la UNAM (1968-1980)". En Bravo Mercado, Teresa (Coord.). **Estudios en torno a la formación de profesores**. Cuadernos del CESU. Num. 24. México, 1991. P. 43

<sup>98</sup> Las instituciones en general han sufrido el dominio cada vez más acentuado de instancias burocráticas administrativas que surgieron discursivamente como apoyo de las funciones sustantivas, pero que se convirtieron en los organismos donde se toman las decisiones, se concentran los recursos y el poder y se pretende controlar las tareas que desempeñan sus integrantes. En Hirsch Adler, Ana. **Investigación superior. Universidad y formación de profesores**. Ed. Trillas. México, 1990. P. 112-113

<sup>99</sup> En ese sentido, Alvarado García refuerza estas ideas cuando sostiene que en los inicios del proyecto de la Universidad Nacional Autónoma de México se consolidó y legitimó a través del proyecto neoliberal que adoptaron los gobiernos posrevolucionarios en la década de los 40's y que se transformó en el paradigma ético modernizador-tecnocrático, que impactó además en el campo de la universidad pública, a través de mecanismos de gestión y regulación con clara tendencia empresarial. Todo ello se dio bajo dispositivos que implicaron una racionalidad de control administrativo implementado en la práctica de trabajo académico de los profesores de carrera

Las nuevas relaciones que se han generado entre administrativos y docentes con miras a regular todo el proceso enseñanza-aprendizaje se basan principalmente en procesos evaluativos, por ende las relaciones de trabajo también están cambiando.

La ironía radica en que mientras a los profesores y a las escuelas se les vende la idea de que deberían ser más autónomos y responder a las necesidades locales, también se les dice cuáles “deben” ser los resultados y cómo “deben esforzarse” para cumplir las prioridades nacionales y ampliar la competitividad internacional. Por tanto, se supone que se ofrece a los profesores más autonomía en el ámbito escolar, precisamente en el mismo momento en el que los parámetros dentro de los que deben trabajar y con los que serán evaluados se hacen más rígidos y con mayores limitaciones<sup>100</sup>.

Por lo tanto, cada vez más las demandas administrativas generadas por las dinámicas institucionales promovidas por las IES están incidiendo en la práctica del docente universitario. Pues ahora el papel del docente se ha modificado de tal manera que tiene una repercusión directa en su práctica. Los procesos académicos quedan supeditados por los procesos administrativos y es en esa relación donde el docente aparece como un sujeto donde su trabajo académico queda rezagado a prácticas evaluativas propias de cada institución.

El trabajo académico del docente universitario queda expuesto a las consignas administrativas e institucionales, producto de los procesos evaluativos y de

---

(grupos de investigación) y que se expresan en la evaluación instrumental, alentando la competencia, el individualismo y la desacademización de sus profesores de carrera. Alvarado García, Irma Graciela. **Hacia el perfil ético-emancipador de los profesores de carrera de la UNAM en el marco de las política neoliberales. Un acercamiento a las ciencias sociales de la FES Acatlán.** Op. Cit. Pp. 10-11.

<sup>100</sup> Angulo Rasco, J. Et al. **Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica.** Ed. Akal. España, 1990. P. 53

certificación que inciden en la rendición de cuentas para su mantenimiento. Es así como el docente cada vez más intensifica su trabajo académico en búsqueda de una mayor estabilidad laboral.

La intensificación pone de manifiesto especialmente en el trabajo de los profesores cada vez más dependiente del aparato de objetivos conductuales, de instrumentos de evaluación en clase, rendición de cuentas y de tecnologías de gestión en el aula. Esto ha llevado a la proliferación de tareas administrativas y de evaluación, a la prolongación de la jornada laboral de los profesores y a la eliminación de las oportunidades para realizar un trabajo más creativo e imaginativo<sup>101</sup>.

Esto ha propiciado que el docente universitario tenga mayor dedicación al cumplimiento administrativo que al académico<sup>102</sup>, exista poca reflexión sobre el trabajo docente, haya poco tiempo para el trabajo intelectual y/o para la producción de conocimientos, exista un desmedido trabajo individualista así como el ejercicio docente se ha burocratizado de tal forma que el docente ejerce su práctica para favorecer los procesos institucionales de evaluación y acreditación que para su desarrollo profesional.

El efecto concreto de la intensificación sobre el sentido y la calidad del trabajo de los profesores: la reducción del tiempo y de las oportunidades para que los maestros elementales demuestren su

---

<sup>101</sup> Hargreaves, Andy. **Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado.** Ed. Morata. Madrid, 2003. P.145

<sup>102</sup> Dice Gimeno Sacristán que el profesor no decide su acción en el vacío, sino en el contexto de la realidad de un puesto de trabajo, en una institución que tiene sus normas de funcionamiento marcadas a veces por la administración, por la política curricular, por los órganos de gobierno de un centro o por la simple tradición que se acepta sin discutir. Gimeno Sacristán, José. **El currículum: una reflexión sobre la práctica.** Ed. Morata. España, 2007. P. 198



atención y su relación con sus alumnos a causa de su preocupación institucionalizada por las tareas administrativas y de evaluación<sup>103</sup>.

Esta intensificación del trabajo académico ha hecho que muchos docentes se vean inmersos en contradicciones; atender la docencia con profesionalismo, o ejercer la investigación y la gestión, lo cual implicaría someterse a los criterios evaluativos por parte de la institución a la que pertenece y algunas otras instancias como el SNI y el Conacyt por ejemplo, lo cual acarrea que se aboque a publicar artículos en revistas o libros, asistir a coloquios.

Sin duda alguna, la esfera administrativa en las universidades públicas ha hecho que el trabajo académico cada vez más sea expuesto a los procesos evaluativos y de certificación en pro de la calidad, la eficiencia y la eficacia en los procesos educativos y que estos procesos sean un factor clave en el mantenimiento del docente, así como en la correspondiente remuneración y posibilidades de desarrollo profesional.

### **2.3. Las exigencias laborales de las IES ante las condiciones laborales de los docentes.**

A partir de la década de los ochenta<sup>104</sup> en las instituciones de educación superior en México se empiezan a aplicar algunos mecanismos de evaluación que a la

---

<sup>103</sup> Hargreaves, Andy. **Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado.** Op. Cit. P. 145

<sup>104</sup> A partir de mediados de los años ochenta comenzaron a funcionar tres jerarquías académicas. La primera originada en la división interna de las instituciones de acuerdo con su propia legislación. La segunda establecida por la competencia de estímulos económicos dentro de las universidades (programas de desempeño). Y la tercera con base en las posiciones abiertas por el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), que externamente también provee de incentivos económicos, según sus propias reglas y a través del otorgamiento de becas, sin perjuicio de los que reciban de otras fuentes. Suárez Zozaya, María Hermelinda y Muñoz García, Humberto. "Ruptura de la institucionalidad universitaria". En Ordorika, Imanol (Coord.). **La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México.** Op. Cit. P. 27

larga traerán mayores exigencias laborales a los docentes y deteriorarán sus condiciones labores. Surge así la política de evaluación del *merit pay* o “el pago por méritos<sup>105</sup>” que logra manifestarse como un instrumento para la elevación de los ingresos, ante el congelamiento y reducción salarial. Desde ese momento y hasta ahora esta política ha estado vigente de tal suerte que este pago por méritos ha condicionado el trabajo del docente y ha funcionado como una forma de tener una mejor remuneración y como un mecanismo de diferenciación salarial.

El resultado de la aplicación de este conjunto de mecanismos de evaluación en las universidades públicas ha sido que la mayoría de los académicos de carrera reciben hasta tres cuartas partes de su ingreso por la vía de estímulos. Los profesores e investigadores buscan obtener ingresos que le son indispensables para mantener su nivel de vida a través de todos los sistemas evaluatorios. Están permanentemente sujetos a juicio y, para llenar los requisitos que les imponen los programas de evaluación, han tendido a diversificar y

---

<sup>105</sup> Aunque los pagos por mérito (*merit pay*) tuvieron su origen en los Estados Unidos hace casi un siglo, es sólo luego de la Segunda Guerra Mundial, cuando en muchas universidades “de primer mundo” se instrumentaron políticas institucionales para favorecer la diferenciación a partir del reconocimiento del mérito individual. Sobre la base de un “mínimo común académico” (diplomas, acreditaciones, puestos, y esquemas de ingresos básicos), se estructuraron esquemas salariales orientados a incentivar la productividad, la capacidad, o la calificación de los académicos universitarios. Diversas modalidades entraron a jugar en este esquema: algunos incentivaron la búsqueda de fondos externos para aumentar los recursos y la renta de los académicos que así lo hicieran; otros esquemas se orientaron hacia la producción de patentes y tecnología que pudieran ser colocadas en el mercado; otros más se orientaron hacia la producción masiva de programas de posgrado que permitieran competir por la matrícula y convertirse en una fuente estable de ingresos de las universidades. Más recientemente, los estímulos a la productividad académica individual se convirtieron en la fuente de nuevos programas y políticas nacionales e institucionales, que se extendieron con ritmos, matices y circunstancias diversas por todo el mundillo académico. Acosta Silva, Adrián. “El soborno de los incentivos”. Op. Cit. Pp. 79-80. Por otro lado, Díaz Barriga dice que “los sistemas de “pago al mérito”, como modelos de evaluación basada en resultados, su finalidad es clasificar a los profesores para determinar quiénes tienen derecho a recibir un estímulo económico; precisamente en esta acción pierde su potencialidad”. Díaz Barriga, Ángel. “Carrera magisterial y evaluación de profesores. Entre lo administrativo y lo pedagógico”. En Rueda, Mario Y Landesmann, Monique. **¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?** Op. Cit. P. 97

multiplicar sus actividades distrayéndose de aquellas que son sustanciales.<sup>106</sup>

En esta dinámica institucional que se están generando en las IES producto de las políticas educativas implementadas desde el Estado y condicionadas por el contexto internacional, se aprecia las nuevas relaciones que cada vez más se agudizan entre las IES y el personal académico. Así, éstas solicitan de sus docentes nuevas prácticas que favorezcan el crecimiento institucional y el posicionamiento social. Para ello el docente se convierte en materia prima para cumplir dichos objetivos. Esto a su vez ha propiciado que los docentes tiendan a generar prácticas de “simulación” que inciden en su quehacer profesional.

Cuando los docentes afirman que se les debería tratar con mayor profesionalidad, quieren decir que como personas que ejercen un trabajo y como grupo profesional, deberían conseguir más derechos sobre el control de su trabajo, incluyendo más control sobre la organización de las actividades dentro del aula, la selección del currículo, la evaluación de los profesores, la certificación docente y su preparación<sup>107</sup>.

El posicionamiento del docente frente al ejercicio de su práctica docente va encaminado en función del status adquirido dentro de la institución y su contratación laboral. Las IES cada vez más se encuentran entre la disyuntiva de contratar docentes de asignatura o docentes de tiempo completo y esto genera una dinámica distinta de los procesos educativos que se gestan al interior de ellas. Esto, es más notorio en las IES privadas, aunque la tendencia en las IES públicas también en los últimos años se ha manifestado de esa manera.

---

<sup>106</sup> Ídem. P. 27

<sup>107</sup> Angulo Rasco, J. Et al. **Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica**. Op. Cit. P. 59

La condición laboral de los docentes en las IES públicas está en función del tipo de contratación pues de ello depende las funciones que realice interior de la institución. Aunque también hay que considerar que cada vez más las universidades públicas están en la búsqueda de nuevos profesores con un nuevo tipo de perfil, un perfil que se adecue a las necesidades de la universidad del nuevo siglo (de corte empresarial). Por lo tanto, cada vez más al docente se le contrata para impartir asignaturas por horas, más no como docente de tiempo completo, aunque en la práctica la exigencia para unos y otros pueda ser semejante.

El nuevo perfil del personal académico es reglamentado, en lo que toca a sus funciones, derechos y obligaciones y a los procedimientos y definitividad laboral. La normatividad institucional concreta la política sobre el perfil deseado del maestro y sobre sus condiciones de trabajo. La política laboral está determinada por las regulaciones normativas y jurídicas de ingreso, promoción y definitividad, así como por los derechos y obligaciones del personal académico; en ella participan tanto las autoridades universitarias como los organismos gremiales<sup>108</sup>.

Lo dicho, las IES públicas contratan cada vez más docentes de asignatura esto con el discurso de que se carece de plazas para maestros de tiempo completo, pues esto significa tener asignado mayor presupuesto económico para generar plazas de docentes de tiempo completo. La mayoría de los docentes de las IES públicas son contratados como docentes por asignaturas, lo que significa que el docente es contratado por horas frente a grupo y su función sólo estará dada en el ejercicio directo de su práctica frente a grupo.

Ante tales circunstancias, los docentes de asignatura se encuentran cada semestre con la incertidumbre de que puedan ser contratados nuevamente, ya que el tener horas frente a grupos en un determinado semestre no garantice que

---

<sup>108</sup> Chehaibar, Lourdes. "Las políticas de formación de profesores en la UNAM (1968-1980)". Op. Cit. P. 53

lo tengan para los sucesivos. Esto desde luego no disminuye la excesiva carga de trabajo que le son encomendados a este tipo de docente, pues se les exige como si fueron docentes de tiempo completo, por lo que estos se ven a un mayor sometimiento a estrés por las actividades administrativas que tienen que cumplir.

El caso de los docentes de tiempo completo<sup>109</sup> es diferente ya que estos tienen un contrato definitivo o también llamados docentes de planta lo que significa que estos son contratados para ejercer la docencia, investigación y extensión. Si bien a estos docentes se les exige determinados cumplimientos administrativos, la exigencia total radica en que estos deben producir conocimientos, deben escribir para revistas, escribir libros, asistir a congresos, coloquios tanto nacionales como extranjeros, y muchas veces en pro de generar tales productos ven descuidada una parte sustantiva de lo que les corresponde, en este caso el ejercicio docente. Su práctica docente queda reducida al cumplimiento formal de asistencia a clases.

Los profesores de carrera y, en particular, los definitivos, tienen mayor apoyo institucional que los profesores de asignatura. Esta ventaja se funda en el derecho de los primeros a destinar una parte de su tiempo de servicio contratado con la universidad a la superación académica<sup>110</sup>.

En cuanto a los salarios de los docentes estos se darán de acuerdo si son docentes de asignatura o de tiempo completo. Aunque todos los docentes

---

<sup>109</sup> Aunque según Alvarado García, hay un modelo empresarial del trabajo académico en la UNAM. Dicho modelo, traduce el prestigio y trabajo de los profesores de carrera: la investigación, la docencia y la gestión administrativa de la propia institución, en un todo cuantificable (acumulable) basado en el número de publicaciones; asistencia y participación en Congresos, Seminarios, Coloquios; mesas de trabajo; presentaciones de libro; dirección de tesis o tesinas; horas de docencia. En Alvarado García, Irma Graciela. **Hacia el perfil ético-emancipador de los profesores de carrera de la UNAM en el marco de las política neoliberales. Un acercamiento a las ciencias sociales de la FES Acatlán.** Op. Cit. P. 62

<sup>110</sup> Ídem. P. 54

cuentan con programas de estímulos<sup>111</sup>, estos han sido insuficientes para regular la diferencia en términos de remuneración económica que uno y otro tienen.

Los salarios del personal académico y administrativo de las instituciones públicas se han rezagado. Adicionalmente, los programas de estímulo al desempeño del personal académico, si bien ha permitido retener a los profesores de carrera del más alto nivel en las instituciones públicas, adolecen de varios problemas de concepción y funcionamiento, como son los mecanismos de dictámenes deficientes, el predominio en la evaluación de los profesores de criterios cuantitativos de trabajo individual sobre los de grupo, la heterogeneidad de su aplicación en las instituciones, la desproporción que guarda el monto de los

---

<sup>111</sup> En el caso particular de la UNAM como institución pública, está también cuenta con programas de estímulos para sus docentes: Dichos programas son:

1) Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE); este tiene por objeto reconocer y estimular la labor de los académicos de tiempo completo que hayan realizado sus actividades de manera sobresaliente. Está dirigido al personal académico de tiempo completo con una antigüedad mínima de un año en la UNAM como personal académico de tiempo completo, al momento de presentar la solicitud.

2) Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura (PEPASIG); este programa estimula la labor de los profesores de asignatura de la UNAM que hayan realizado una labor sobresaliente, así como, eleva el nivel de productividad y calidad del desempeño académico. Se dirige a personal académico de asignatura sin nombramiento de profesor o investigador de carrera y con un año de antigüedad, así como técnicos académicos con actividad docente frente a grupo.

3) Programa de Apoyo a la Incorporación de Personal Académico de Tiempo Completo (PAIPA); éste tiene por objeto propiciar la incorporación de personal académico de la UNAM, que se haya distinguido en la labor académica o en la actividad profesional. Este programa está dirigido al personal académico de tiempo completo de reciente contratación con antigüedad menor a un año en la plaza de carrera (profesores, investigadores o técnicos académicos).

4) Programa de Estímulo de Iniciación a la investigación (PEII); Este programa tiene el objetivo de apoyar al personal académico que se inicia en la investigación, impulsar el desarrollo de su carrera académica, incrementar su productividad en investigación y fortalecer su permanencia en la Institución. El programa va dirigido al personal académico de tiempo completo, con nombramiento de profesor o investigador, que tenga el grado de doctor o bien, el grado de maestro, estar inscrito en un programa doctoral y colaborando en un proyecto de investigación con un profesor de carrera o un investigador titular. Deberá tener menos de tres años de haber obtenido el grado de maestro o doctor o una antigüedad menos a tres años como personal de carrera en la Institución. En "Académicos-Becas y estímulos". Consultado el 10 de diciembre de 2012. En <http://www.unam.mx/pagina/es/17/comunidad-unam-academicos-becas-y-estimulos>.

estímulos respecto al salario, y el escaso reconocimiento a las actividades de apoyo al aprendizaje de los alumnos que realizan los profesores<sup>112</sup>.

Si bien, los programas de estímulos económicos todavía no han logrado resolver las continuas tensiones laborales a las que se ven sometidos los docentes, éstos han servidos como “paliativos” o como mecanismos para asegurar que el docente cumpla satisfactoriamente su trabajo académico<sup>113</sup>.

El trabajo académico del docente se ha convertido ya no en un trabajo que se realiza como parte una función sustantiva de la universidad sino como una necesidad para alcanzar una mayor remuneración económica. Este trabajo realizado bajo condiciones laborales inestables y muchas veces sin contar con los recursos materiales y económicos para ponerlo en práctica, además de no contar con los espacios físicos suficientes ni tener la infraestructura adecuada a las necesidades del docente. Por otro lado, los procesos evaluativos a los que son sometidos los docentes universitarios se han convertido en mecanismos precisos y regulatorios para mantener su “*status quo*”, y sus bajos salarios, además de que ha puesto en jaque la labor académica del docente en la búsqueda de los estímulos que les garanticen su permanencia y fortalecimiento profesional.

Todo profesor o investigador sabe que una parte sustancial de sus ingresos –y también su futuro profesional en el medio académico- está dependiendo de los resultados de la evaluación que le practiquen los alumnos, sus pares, las comisiones dictaminadoras, sus jefes, los comités editoriales, los evaluadores designados por la SEP, por el

---

<sup>112</sup> Aréchiga Urtuzuástegui, Hugo. **Antecedentes, situación actual y perspectivas de la evaluación y acreditación de la educación superior en México**. Op. Cit. P. 8

<sup>113</sup> Los programas de estímulos son con frecuencia objeto de críticas que consideran que con ellos se han debilitado los marcos de relaciones laborales entre las instituciones y los sindicatos, se ha propiciado una diferenciación en los ingresos de los profesores que no reconocen los ritmos naturales de producción académica en las diferentes disciplinas. En Rubio Oca, Julio. **La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: Un balance**. Ed. SEP, FCE. México, 2006. P. 205

Conacyt, por el PROMEP, por el Fomes o por el SNI, etc. Es un conjunto de evaluaciones y evaluadores a los que no se les encuentra una aparente organicidad<sup>114</sup>.

Este es el escenario precisamente donde el docente transita ante los procesos evaluativos. Por ello, ante las condiciones laborales actuales en las que se encuentran los docentes y a las exigencias a las cuales se les somete para realizar el trabajo académico, muchos de ellos optan por mantenerse al margen de la vida académica<sup>115</sup>. Es cierto, sin duda alguna, muchos de los docentes independientemente de la baja remuneración económica que reciben trabajan en su quehacer docente y en todas las funciones sustanciales que le son encomendadas en pro del desarrollo profesional. Otros tantos son cuestionadores de las políticas de evaluación y de los procesos institucionales y académicos de los que forman parte. Aún así, en términos generales la comunidad docente manifiesta como diría Acosta Silva un “*malestar académico*”:

Existe un malestar académico, es un malestar que tiene varias expresiones y causas: la pérdida y luego el estancamiento del poder adquisitivo de los salarios de los trabajadores académicos universitarios, los reducidos montos de los aumentos anuales, las escasas oportunidades de ascenso y promoción salarial, las debilitadas formas de participación en la vida universitaria, los problemas cotidianos del aula o el cubículo, o los continuos roces por cuestiones administrativas y laborales. Hay también una creciente sensación de

---

<sup>114</sup> Villaseñor García, Guillermo. **La función social de la educación superior en México. La que es y la que queremos que sea.** Ed. UAM-CESU-Universidad de Veracruz. México, 2004. P. 49

<sup>115</sup> Puede afirmarse que la situación laboral, en tanto determina las condiciones de trabajo y del sistema de vida social de los profesores universitarios, es determinante de las posibilidades de superación académica de éstos. A mayor estatus laboral, el personal tiene mayores probabilidades de superación; a menores derechos laborales adquiridos, menores ingresos económicos y mayor parcialización del tiempo de servicios de los profesores, corresponden menores probabilidades de formación docente. En Chehaibar, Lourdes. “Las políticas de formación de profesores en la UNAM (1968-1980)”. Op. Cit. P. 54



ansiedad y presión por el futuro académico, e indiferencia y apatía por las actividades universitarias relacionadas con los programas de estímulos<sup>116</sup>.

Estamos ante docentes universitarios vulnerables, políticamente controlados por los procesos evaluativos, porque su condición laboral y su estabilidad económica dependen en gran medida de los méritos de lo que pueda formar parte, así como de los programas de estímulos económicos que no forman parte de su salario sino que se lo tienen que ganar. En el mejor de los casos, docentes que se encuentran inmersos en tareas académicas requeridas para dar cumplimiento a criterios administrativos y evaluativos para acumular puntos y hacer méritos y mantenerse en la universidad. Una lógica impuesta por las instituciones de educación superior derivadas de políticas educativas nacionales e internacionales de un contexto globalizador y neoliberal.

## 2.4. La evaluación institucional y sus efectos en el trabajo académico

En las últimas décadas, se han promovido en la educación superior diversas propuestas orientadas a mejorar los procesos educativos bajo programas y mecanismos de evaluación<sup>117</sup> sometiendo el desarrollo de los procedimientos

---

<sup>116</sup>Acosta Silva, Adrián. "El soborno de los incentivos". Op. Cit. Pp. 82-83

<sup>117</sup> En el caso de México, existen considerables procesos de evaluación. Por ejemplo, en un nivel institucional se encuentra el Fondo para la Modernización de Educación Superior (FOMES), o el Programa para el Mejoramiento del Personal Académico (PROMEPA). Hay evaluaciones de programas institucionales, como los Programas Integrales de Fortalecimiento Profesional (PIFI), o el Programa Integral de Fomento al Posgrado (PIFOP). Hay evaluaciones por instituciones "pares" a través de organismos autónomos como los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). También están las evaluaciones hacia las carreras, escuelas, facultades a través de organismos no gubernamentales como el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A. C. (CENEVAL). Cfr. Ordorika, Imanol (Coord.). **La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México.** Op. Cit. P. 13

académicos. Sin lugar a duda, la evaluación<sup>118</sup> se ha convertido en pieza clave en las políticas educativas en nuestro país para el mantenimiento de estándares que provean a una educación de calidad.

El hecho de que las IES se vean sometidas a procesos de evaluación y acreditación por parte de organismos externos suscita una nueva forma y dinámica institucional que se ve modificada a partir de la regulación de sus procesos administrativos. Ante ello, la evaluación se ha venido institucionalizando dentro de la educación superior.

La evaluación de universidades, programas y sujetos de la educación es una estrategia importante en las políticas para la racionalización de la educación superior. Su planteamiento original en términos del diagnóstico y la verificación de los aprendizajes y del fundamento retroalimentador para las decisiones de superación institucional y académica se desvirtúa y se convierte en un proceso de fiscalización con criterios imprecisos y ambiguos<sup>119</sup>

Aún así, las universidades tienden a tomar como criterio básico las políticas de evaluación y acreditación para fines de justificación sobre la calidad educativa. La evaluación de las universidades aparece como un mecanismo básico y como sustento de la nueva relación entre gobiernos y universidades. Se vislumbra como una estrategia que sirve de base para justificar exclusiones y descalificaciones y para conformar grupos hegemónicos representados por las élites académicas, administrativas o políticas, o por los propios evaluadores profesionales que, a partir de cierto momento de la historia educativa, dedican sus energías a mantener su condición privilegiada.

---

<sup>118</sup> La evaluación es un instrumento que utiliza las instancias políticas y económicas, nacionales e internacionales para promover procesos y negociaciones que empobrecen las funciones académicas, como la investigación, la docencia y la promoción de la cultura”. Glazman, Raquel. **Evaluación y exclusión de la enseñanza**. Op. Cit. P. 69.

<sup>119</sup> Ídem. P. 49

El sistema de evaluación, integrado por el conjunto de políticas, programas e instrumentos de evaluación de la educación superior, impone límites al trabajo institucional e individual al pretender orientarlos para el logro de objetivos y metas con base en la productividad y el desempeño. Estos objetivos y metas se determinan en los círculos oficiales y fuera de la academia. Tal sistema impone una lógica a los tiempos, ritmos y dirección del quehacer académico, en diferentes instancias de la realidad institucional. La división del trabajo académico deja de estar sujeta al principio de la proliferación para regirse por el cumplimiento de múltiples funciones que distraen a los académicos y a sus instituciones de las tareas sustantivas<sup>120</sup>.

El fenómeno de la evaluación impacta no sólo a las instituciones, sino también a los actores que en ella se circunscriben; docentes, administrativos, alumnos. Una universidad que se somete a criterios evaluativos, debe responder a las demandas que el propio contexto social le establece. Pero también, esta evaluación obliga a los docentes a conseguir objetivos y metas a corto plazo que de garantía que lo que realizan como trabajo académico es de calidad. Aunque estos objetivos y metas muchas veces son trazados por la propia institución para beneficios de ser evaluados y acreditados ante alguna instancia evaluadora o certificadora.

Así, el trabajo del docente universitario se minimiza, y las instituciones también ejercen presión en sus docentes para que éstos realicen su trabajo académico con eficacia y eficiencia, bajo el discurso de que el docente debe responder a las funciones sustantivas de toda universidad: docencia, investigación y gestión, además de que esto les garantizará mayores oportunidades de crecimiento personal, profesional y remunerativo.

---

<sup>120</sup> Ordorika Sacristán Imanol. "Ajedrez político de la academia". Op. Cit. Pp. 15-16

“El personal académico es evaluado tanto para acceder a recursos para la investigación como para complementar su remuneración base a través de estímulos complementarios asociados al desempeño académico y la productividad. Para el primer caso existen programas locales de cada institución así como los fondos para investigación que pone a concurso el Conacyt. Para el segundo caso existen también una gran diversidad en programas institucionales y el Sistema Nacional de Investigadores en el ámbito nacional<sup>121</sup>.

La evaluación institucional<sup>122</sup> así como otras tantas evaluaciones de las que forman parte la educación superior ha llevado a que muchas de las universidades cumplan con requisitos estandarizados, y concentren sus procesos administrativos y académicos en premisas sustanciales para el mantenimiento de su dinámica institucional, su vida académica y el trabajo académico y sean estos elementos sustanciales que garanticen una evaluación de calidad. Ante los procesos evaluativos el docente<sup>123</sup> queda relegado a la competencia con sus

---

<sup>121</sup> Ídem. P. 14

<sup>122</sup> La evaluación institucional se suele realizar mediante un proceso de autoevaluación que se complementa con una evaluación externa. El valor de los datos que emergen de la autoevaluación dependen de la concepción global de evaluación que se asuma; ésta puede ser una actividad tan profunda e importante como sea concebida de entrada, o bien, una actividad simplista que reporte datos de mayor relevancia. Esta autoevaluación puede dar información del funcionamiento que opera en diversos segmentos de la institución, tales como: la gestión, la claridad de las metas generales y las metas académicas concretas, el grado de pertinencia del plan de estudio respecto de una profesión, de las exigencias del mercado, de la actualización del conocimiento, las dinámicas del funcionamiento de un plan de estudios, sus contenidos, sus docentes, sus estudiantes, la pertinencia del material bibliohemerográfico que se ofrece en la institución, así como otros servicios de información, laboratorio, etc. Por su parte la evaluación externa, es realizada por especialistas. Es conveniente que cuenten con un informe de autoevaluación como punto de partida para su contacto con la institución [...] La evaluación externa se apoya de entrevistas a personas clave (autoridades, docentes, estudiantes); esta actividad la realiza en estancias, cuya duración depende del tamaño de la institución y de la profundidad con la que se lleve la recopilación de la información. Díaz Barriga, Ángel. “La evaluación educativa. Los retos de una disciplina y de las prácticas que genera”. En Ordorika, Imanol (Coord.). **La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México**. Op. Cit. Pp. 244-245.

<sup>123</sup> Las múltiples evaluaciones a las que se encuentran sujetos tanto como instituciones como individuos en la educación superior establecen barreras que impiden la realización plena de actividades académicas y los propósitos de la universidad y sus integrantes. Los diversos

pares para su mantenimiento dentro de la institución, para ello tendrá que demostrar que es un actor confiable a través de su rendimiento en el trabajo académico.

La institución está presionada por las políticas oficiales que buscan imprimirle rumbo, lo cual a su vez presiona a los académicos a cumplir cierto número de actividades y una serie de estándares a partir de los cuales se establece su ingreso. Los académicos, por su parte, han entendido claramente que lo que realizan es un trabajo, que les imprime un sentido de competencia frente a los demás colegas, que se ejercita y que se califica de manera individual. Los compromisos con la institución se reflejan para fortalecer los propios y maximizar las ganancias económicas. Tales comportamientos y manifestaciones influyen sobre el debilitamiento de las casas de estudios. La evaluación no ha creado una nueva institucionalidad ni ha reforzado la calidad de la vida académica.<sup>124</sup>

Si bien es cierto que la evaluación llevada al terreno de mejora en los procesos educativos, institucionales, administrativos y académicos y como un proceso que puede favorecer la vida académica de toda institución educativa, ésta se puede convertir en un medio y un fin para favorecer el desarrollo institucional. Pero si la evaluación es llevada desde el plano punitivo, más como un discurso de relaciones de poder y negocio económico, estos procesos sólo favorecerán el desarrollo y el mantenimiento de poder de unos cuantos.

En los discursos oficiales que ha señalado que su finalidad (de la evaluación) es la de conocer, realimentar los procesos, con la finalidad

---

procesos y mecanismos de evaluación constituyen amenazas o ataques en contra de la institucionalidad vigente, la integridad de la universidad. Ordorika Sacristán Imanol. "Ajedrez político de la academia". En ídem. Pp. 15-16)

<sup>124</sup> Ordorika, Imanol (Coord.). **La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México.** Op. Cit. P. 259.

de elevar la calidad educativa, y contar con criterios objetivos, de dominio público, para la asignación presupuestal. Como resultado final se incrementaría la competencia por la calidad, la eficiencia y la responsabilidad social. En los hechos, las distintas modalidades de evaluación, se han restringido a ser un procedimiento burocratizado, formal, predominantemente cuantitativo, ligado a la distribución presupuestal, que se maneja confidencialmente, y que ha acarreado el credencialismo y la simulación<sup>125</sup>.

Por todo lo anterior, podemos establecer que estos procesos de evaluación sin duda alguna tienen efectos en el trabajo académico del docente universitario. Cada vez más en pro de garantizar la calidad educativa en las IES, los docentes se han visto en la necesidad de modificar su práctica docente en función de lo que la institución le demande. Por lo tanto los efectos que esta evaluación de las IES tienen sobre los docentes y sobre su trabajo académico son:

- a) Una mayor carga administrativa y académica en perjuicio de una práctica docente que favorezca su desarrollo profesional y la posibilidad de producir conocimientos, así como el trabajo rutinario de clases que no favorece el proceso enseñanza- aprendizaje del alumno.
- b) El trabajo académico del docente queda minimizado en función de los lineamientos institucionales que le son marcados, pues cada vez más se suscita una supervisión y un control de lo que acontece dentro del aula y fuera de ella por parte de los gestores académicos, esto con la idea de que haya un pleno cumplimiento institucional.
- c) La exigencia hacia los docentes por el cumplimiento institucional de todos sus procesos administrativos ha llevado a que exista una competencia en la búsqueda de incentivos económicos, a mayor cumplimiento institucional,

---

<sup>125</sup> Quintanilla González, Luis. "La transformación de la educación superior mexicana". En Ramírez Grajeda, Beatriz y Anzaldúa, Raúl. (Coords.) **Formación y tendencias educativas. Reflexiones y horizontes**. Ed. UAM-Azcapotzalco. México, 2005. P. 204

mayores posibilidades de recibir puntos para estímulos como las becas de CONACYT, pues se parte de la idea que un profesor que es cumplido es un docente de excelencia por lo tanto merece ser recompensado. “La discusión se ubica en la definición de objetivos, los criterios, mecanismos y procedimientos de la evaluación, así como las formas y niveles de la remuneración de acuerdo al rendimiento”<sup>126</sup>.

- d) Así, las IES buscan a través de los procesos de evaluación y acreditación buscan un mayor financiamiento con un presupuesto económico mayor que las lleve a cumplir sus funciones sociales para las cuales fueron concebidas y sobre todo que los docentes participen de esos recursos con miras a la investigación según los resultados dados por cada uno de ellos.
- e) Existe una limitación del trabajo académico por parte del docente por cumplir requisitos institucionales, su prioridad ya no es la docencia, la investigación o la extensión a hora su prioridad es entregar resultados que puedan ser verificados por las instancias pertinentes esto en detrimento de su propia práctica.
- f) Lo que se privilegia ya no es la calidad del trabajo docente sino la cantidad de acciones que ejerza para la búsqueda de la excelencia y una posible mayor remuneración económica, es así como hay un incremento de lo cuantitativo que es generado por los docentes a través de evidencias que garanticen el trabajo académico.

Es claro entonces, que las dinámicas institucionales que han surgido producto del contexto nacional e internacional, y que se vienen gestando desde la Modernización Educativa de la década de los noventa tienen un fuerte impacto en el trabajo académico de los docentes universitarios y que le van dando rumbo y dirección a todos los procesos institucionales, administrativos, académicos de las universidades públicas, y sobre todo van permeando a través de los mecanismos de evaluación la vida académica y las nuevas formas del actuar del docente.

---

<sup>126</sup> Acosta Silva, Adrian. “El soborno de los incentivos”. Op. Cit. P.63

### **Capítulo 3. El trabajo académico de los docentes de instituciones públicas de educación superior mexicana y su incidencia en la práctica educativa.**

Las universidades públicas hoy día privilegian sin lugar a dudas el trabajo académico ejercido por los docentes. Tanto la docencia, investigación, gestión y extensión son funciones sustantivas que toda universidad comprometida socialmente demanda. El trabajo de los docentes se convierte entonces en un pilar fundamental para regular la vida académica de las instituciones educativas. La dinámica institucional derivada del contexto neoliberal y globalizado en el que nos encontramos ha generado en el docente formas diversas de entender la práctica de la cual forman parte y a la que se ven constantemente cuestionados sobre su labor. Estas mismas dinámicas han propiciado políticas educativas promotoras de mecanismos y procesos regulatorios de evaluación que inciden en el trabajo académico y en las mismas prácticas de los docentes universitarios.

Por ello, considero relevante caracterizar lo que implica ser docente de tiempo completo y docente de asignatura dentro de las universidades públicas a partir de su condición laboral y categorización desde donde asumen sus responsabilidades en su trabajo académico y participación en la vida académica. En este estudio, pongo atención a las formas como se realiza el trabajo académico en las universidades públicas, en particular, la UNAM, dado que es una institución que durante décadas se ha preocupado por mantener sus funciones sustantivas a través de los docentes al servicio de la sociedad.

También, manifiesto la importancia de considerar el trabajo académico como un elemento fundamental en el desarrollo docente, sus posibles alcances, pero también sus posibles limitaciones, considerando que éste tiene que ser realizado por los docentes como parte esencial de su desarrollo personal y profesional.

Por otro lado doy cuenta de la relevancia que tiene la práctica docente en la UNAM, para el desarrollo profesional del docente, pero también como los



procesos administrativos, evaluativos e institucionales la permean, lo que da como resultado una práctica muchas veces descontextualizada y minimizada no sólo por el docente sino también por la misma sociedad.

A su vez, hago hincapié en la autonomía del docente frente a su práctica, los condicionantes, sociales, políticos y económicos que limitan esta puesta de autonomía regulada y sesgada por todos los procesos administrativos-burocráticos y sobre todo por los mecanismos y procesos que la evaluación ha traído consigo para regular la práctica docente. Ante ello, pongo de manifiesto la posibilidad de que este docente universitario reconfigure su autonomía desde su propia práctica y propias experiencias a través de la reflexión y crítica que pueda fortalecer su quehacer académico.

El objetivo de este capítulo es analizar el trabajo académico de los docentes universitarios en el marco de las políticas educativas implementadas desde esta nueva dinámica institucional derivada de la Modernización Educativa de la década de los noventa bajo el argumento neoliberal y globalizador y cómo este contexto ha afectado el desarrollo del trabajo académico incidiendo en la práctica del docente universitario, permeando su condición laboral y autónoma a través de procesos evaluativos que le dan forma a su propio ejercicio profesional.

### **3.1. El ser académico en las universidades: Docente de tiempo completo o de asignatura**

Las universidades hoy día en nuestro país buscan en los docentes ciertas características personales y profesionales específicas y pertinentes que sean congruentes con las funciones que le son conferidas; docencia, investigación, extensión y vinculación y gestión institucional. Ante la gran demanda de estudiantes en búsqueda de un espacio a nivel universitario, la proliferación de universidades no se ha hecho esperar. Esto trae como consecuencia que cada vez más se requieran de docentes para cubrir sus necesidades formativas. La

gran disyuntiva surge cuando las universidades tienen que cubrir su planta docente, y contratar a los “*mejores candidatos*” para cubrir el puesto. ¿Qué perfil buscan del docente y con qué finalidad? ¿Se tendrá que contratar a un docente de tiempo completo o de carrera o un docente de asignatura? ¿En qué beneficia esto a la universidad y al docente contratado en una u otra modalidad?

Históricamente el papel del docente dentro de las universidades ha sido de gran prestigio, estatus, de reconocimiento social. En la década de los setentas<sup>127</sup> en nuestro país acceder al mundo universitario como la UAM o UNAM como docente era hasta cierto punto muy fácil, sólo bastaba ser alumno de universidad de los últimos semestres o ser recién egresados para enrolarse a la vida académica. No se necesitaba tanta credencialización o estudios de posgrado para poder lograr ser un docente universitario. Poco a poco el mundo universitario se convirtió en un espacio para cualquier profesionista que con sólo tener el grado de licenciatura accedía fácilmente a esta labor. Un docente en esa época tenía garantizada un estatus social y económico asegurado. Con el paso de los años, ante la creciente demanda de estudiantes que pedían a gritos ser aceptados a las universidades públicas, también creció la demanda de los docentes en este nivel educativo. Rollin Kern Serna nos da cifras de esto al respecto y señala:

Entre 1965 y 1983, la planta docente en las licenciaturas de la UNAM pasó de 4409 a 23549 profesores. La tasa media anual de crecimiento

---

<sup>127</sup> Según Rollin Kent, en la década de los setenta, se vivió una masificación universitaria que consistió en la demanda creciente de estudiantes por oportunidades educativas, ante este hecho se crearon diversas instituciones como las ENEP de la UNAM, así las instituciones de educación superior vieron devaluada sus procesos en la contratación de sus docentes, es decir, una devaluación de la docencia de masas. Frente a este hecho, la institución adoptó las siguientes políticas: “la contratación masiva de recién egresados, el sostenimiento de las pautas laborales tradicionales ofreciendo contrato de interinato para profesores de asignatura, y la formulación de programas de formación docente bajo el concepto de cursillos de didáctica en los diversos centros como el CISE, el CEUTES y los departamentos de Pedagogía de algunas escuelas”. Kent Serna, Rollin. “Los profesores y la crisis universitaria”. En **Cuadernos políticos**. Ed. Era, No. 46. México, 1986. Pp. 41-46.

fue de 9.9% aunque el impulso fuerte se produjo entre 1973 y 1978 con una tasa media anual de 14.5 %. Esta expansión rebasó incluso la tasa de aumento de la misma matrícula, la cual pasó de 48468 estudiantes de licenciatura en 1965 a 153289 en 1983; mientras que la población escolar se triplicó, el número de docentes se quintuplicó. La UNAM no sólo se inundó de estudiantes sino también de profesores<sup>128</sup>.

A partir de la década de los noventa las condiciones de los requisitos para acceder a la docencia universitaria fueron en aumento, pues para su incorporación ya no bastó la licenciatura terminada, sino además el mundo de la credencialización llegó para quedarse, a mayores títulos y grados académicos mayores posibilidades de ser contratados por las diferentes universidades.

Hoy día para acceder a la docencia universitaria, existen diversos medios, desde considerar el perfil y/o experiencia profesional, hasta “las políticas de compadrazgos”. O En el mejor de los casos solamente se garantiza el conocimiento y dominio de la disciplina, con lo que se manifiesta que, para enseñar o ser docente, es suficiente tan sólo conocer la asignatura y así una vez ante la responsabilidad de trabajar con alumnos en el aula, el profesor se verá obligado a repetir (modos de reproducción) las formas de actuación y de relación que ha vivido como alumno y que ha visto encarnada en sus profesores.

Ahora bien, si retomamos las funciones básicas que debe tener toda universidad como institución de educación superior, éstas transitan desde la docencia, la investigación, la difusión y extensión, así como la gestión institucional. Por ello, el papel del docente universitario o académico universitario cambio de manera drástica, pues ya no sólo se limita a la docencia sino también ahora incluye entre sus actividades la investigación, y eso ha marcado un nuevo rumbo para la labor docente. Es entonces, que la universidad empezó a considerar maestros de

---

<sup>128</sup> Ídem. P. 45

tiempo completo y docentes de asignatura. Los primeros se consideraron como académicos por ejercer la docencia y dedicarse también a la investigación, los segundos sólo se limitaban a ejercer su práctica dentro del aula por lo que sólo serían docentes. “Cuando hablamos de ser “académico“(scholarly), generalmente queremos decir que se tiene un rango académico en un colegio, escuela, facultad o universidad y que se está dedicado a la investigación y la publicación”<sup>129</sup>. Así mismo, comenta Boyer “ser académico es equivalente a ser investigador- y la publicación de trabajos es el rasero con el que se mide la productividad académica”<sup>130</sup>.

Pero lo interesante de todo esto es ¿cómo se llegar a ser docente de tiempo completo en las universidades, cuáles son sus actividades, de que derechos o privilegios gozan? ¿Por qué tradicionalmente se le ha concedido más importancia a la función investigadora que a la función docente del académico? ¿Por qué aquel que realiza investigación o genera conocimiento, es sobrevalorado por sobre aquellos que “solo hacen docencia” o transmiten el conocimiento, en este caso un docente de asignatura? Ante tales interrogantes es preciso entonces diferenciar entre un docente de tiempo completo o de carrera y un docente de asignatura en las universidades, sin lugar duda existe una brecha entre uno y otro.

Una de las funciones predominantes del docente de tiempo completo (considerado académico) es sin duda la investigación ligada a las funciones de docencia. “Aunque antes la condición de ser académico indicaba una variedad de trabajo creativo que se realizaba en diferentes lugares, y su totalidad se evaluaba por la capacidad de pensar, comunicarse y aprender”<sup>131</sup>. Hoy día sabemos que

---

<sup>129</sup> Boyer, Ernest L. **Una propuesta para la educación superior del futuro**. Ed. FCE. México, 1997. P. 34

<sup>130</sup> Ídem. P. 19

<sup>131</sup> Ídem. P. 34

ésta concepción ha cambiado. Además dice Boyer que ahora se tiene una visión más restringida de lo que implica ser académico, pues se le limita a una jerarquía de funciones. Así mismo hace alusión que los académicos de ahora llevan a cabo investigación, publican y después quizá transmitan su conocimiento o apliquen lo que han aprendido<sup>132</sup>.

Por otro lado, en muchas universidades en nuestro país particularmente públicas como lo puede ser la UNAM por mencionar un ejemplo, para ser docente de tiempo completo, el aspirante se somete a un examen de oposición para determinar qué tan experto se es en un área en particular, o qué tantos conocimientos, habilidades y destrezas posee para poder impartir una clase en particular. En otras tantas, el grado académico (generalmente doctor en alguna especialidad) que posea el docente puede ser una herramienta fundamental para poder acceder como docente de tiempo completo. A su vez, a este docente se le reconoce por su capacidad investigadora más que por su capacidad como docente dentro del aula frente a los alumnos.

Aunque, hay que recordar que en la década de los setenta ante la masificación de la educación en las diferentes universidades públicas se otorgaron plazas de docentes de tiempo completo sin cumplir estos requisitos. Lo dicho anteriormente, se necesitaban docentes universitarios ante la creciente demanda de alumnos y al no haberlos se les daba la oportunidad a jóvenes de últimos semestres o recién egresados lo que propició que éstos no pasaran por ningún filtro para poder convertirse en docentes de tiempo completo, hoy día sabemos que las condiciones son diferentes<sup>133</sup>. Sigue existiendo una demanda creciente por parte

---

<sup>132</sup> Ídem. Pp. 34-35

<sup>133</sup> A decir de Morán Oviedo, antes de 1960, el término “profesor de tiempo completo” es desconocido, ya que la universidad obtiene de sí misma sus recursos humanos para la enseñanza, que son aquellos profesionales notables y destacados, quienes por prestigio o vocación se convierten en servidores de la universidad. Con la masificación y modernización de la universidad, esta situación ya no es posible y empieza a surgir un nuevo tipo de maestros. En primer lugar, ya no es solamente un profesionista destacado que actúe en la universidad sólo por estatus, sino que el profesor empieza a concebir su práctica educativa como profesión (esto es muy importante),

del estudiantado universitario, pero también sigue existiendo una gran demanda de diversos profesionistas que se quieren colocar como docentes universitarios<sup>134</sup>.

Un docente de tiempo completo tiene la tarea de investigar y esa investigación debe verse reflejada en publicaciones que aporten producción de conocimientos, pues eso no sólo le da un reconocimiento social al docente sino también a la universidad. El hecho de que un docente de tiempo completo escriba para una revista arbitrada, publique un libro, de conferencias magistrales es muestra de las bondades que reviste el ser investigador. En cuanto a su situación académica este docente sabe que difícilmente podrá ser removido de su cargo, dado que cuenta con todos los elementos para poder seguirse manteniendo en la planta docente. Es digno de mencionar también las condiciones laborales que este docente posee, ya que regularmente se le asigna un espacio físico para poder ejercer su tarea investigadora. En cuanto a la remuneración económica es bastante onerosa comparada con los bajos sueldos que recibe un docente de asignatura.

Los privilegios al parecer son muchos, pues tiene la oportunidad para poder competir por becas de toda índole, según a la universidad a la que pertenezca, dejándoles a éstos sendos dividendos. Por la cultura académica que tenemos en nuestro país, tradicionalmente se le da mayor importancia a la docencia más que a la investigación. Un docente de tiempo completo puede ser un excelente investigador, pero esto no es garantía para poder decir que es un excelente docente frente a grupo. Por eso, en las universidades representa un mayor prestigio tener docentes de tiempo completo afiliados al Sistema Nacional de

---

aunque sea de manera combinada con cierto tipo de práctica profesional. Encuentra que sus intereses profesionales y laborales tienen su centro en la universidad y que se liga de manera permanente a los procesos académicos, orgánicos y políticos de su espacio de trabajo. Morán Oviedo, Porfirio. **La docencia como actividad profesional**. Op. Cit. Pp.34-35.

<sup>134</sup> Kent Serna, Rollin. **Modernización y crisis académica en la UNAM**. Ed. Nueva Imagen. México, 1990. Pp. 39-53

Investigadores (SNI), porque esto significará presencia y estatus ante otras universidades y ante la sociedad misma.

La docencia para el docente de tiempo completo sólo queda como una función secundaria y queda relegada a una función meramente institucional<sup>135</sup>. Luego entonces, las funciones del docente de tiempo completo quedan sobrevaloradas por encima de las funciones que puede ejercer un docente de asignatura, pues en nuestro país ante la falta de investigaciones en el campo no solamente de las ciencias exactas sino también en las ciencias sociales, aquel que hace investigación y presenta una aportación al conocimiento es más reconocido que aquel docente que no ejerce esta tarea.

Por otro lado, en el caso del docente de asignatura su labor queda estrictamente ceñida a la labor dentro del aula frente a grupo. Para ser docente de asignatura sólo basta con presentarse en una institución educativa a nivel superior, presentar las credenciales mínimas, (que puede ser el título de licenciatura) o máximas (hasta el grado de doctor) y que exista una materia disponible con base a su perfil profesional y el deseo ferviente de aquel profesionista que al no encontrar empleo en su área laboral ven en la docencia un escaparate para su ejercicio profesional. Las universidades cada vez más contratan este tipo de docentes, pues la única garantía que se tiene es que su tarea será la cátedra frente a grupo. Difícilmente las universidades se ocuparán de este tipo de docentes, pues sólo se limitarán a cubrir una clase-hora frente a grupo. Se da por sentado que este docente no podrá investigar dado sus características, y su condición laboral. Una condición bastante deplorable, maltratada y olvidada por cierto. Dice Davini que:

El docente ejerce sus tareas en condiciones laborales deplorables:  
bajos salarios, próximos a los trabajadores no calificados,

---

<sup>135</sup> En ese sentido Díaz Barriga ha hecho estudios relevantes sobre la docencia a nivel institucional y advierte cómo lo institucional interfiere en la práctica docente. Véase, Díaz Barriga, Ángel. **El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico**. Op. Cit. 41-52.

descalificación técnico-profesional, ambientes de infraestructura escolar precarios, sistemas de capacitación que lo colocan en papel de reproductor mecánico o pasivo, fuerte desprestigio y debilitamiento de la posición social que lo ha caracterizado<sup>136</sup>.

En ese sentido, también el trabajo dentro del aula queda descalificado, como si ejercer la docencia solo fuese plantarse frente a un grupo y que el alumno por la sola presencia del maestro se le facilite el aprendizaje. Como si la práctica docente quedará relegada a la última tarea de la universidad.

Hay una devaluación del docente de asignatura, pues las condiciones laborales no son semejantes a las de un docente de tiempo completo. Difícilmente un docente de asignatura tiene derecho al cúmulo de becas como lo tiene el de carrera. Además, el docente de asignatura es contratado por horas o por materias, que por cierto puede ser de una hasta un número indeterminado según las políticas educativas que marque cada universidad. Al docente de asignatura difícilmente se le garantiza la permanencia en la institución, por lo cual la incertidumbre es siempre compañera de éste. Sabemos que en nuestro país un mayor número de docentes universitarios son docentes de asignatura y un mínimo o selecto grupo son de tiempo completo. La generalidad es contratar docentes por hora-clase. El docente de asignatura es la materia prima en la cual las universidades basan su función de docencia.

Por otra parte señalar que, ante esta caracterización de lo que implica ser docente de tiempo completo y de asignatura, se deja claro que las instituciones privilegian la actividad docente más que la investigación y ésta actividad que ejerce el docente de asignatura queda relegada ante el hecho de cubrir un empleo, y recibir un salario por estar con un grupo de estudiantes, ante lo cual puede quedarse marginado ante las bondades que ofrece la institución educativa cuando se pasa

---

<sup>136</sup> Davini, María Cristina. **La formación docente en cuestión: Política y Pedagogía**. Ed. Paidós. Argentina, 2001. P. 86



a formar parte de la planta de docentes de tiempo completo. Como si la tarea dentro del aula no fuera significativa, productiva y formativa<sup>137</sup>. Como si no hubiese docentes de asignatura con grandes dotes para la investigación y con la participación activa a seminarios, coloquios, foros, conferencias, etc. Como si los docentes de asignatura no pudiesen ser llamados académicos, sólo por el hecho de no tener investigaciones publicadas en revistas, libros. Pero en fin las mismas universidades así los caracterizan, si eres de tiempo completo, tendrás que ser investigador y por ende puedes ser llamado académico, de otra forma si sólo te limitas a la función docente sólo podrás ser llamado docente universitario.

Sería interesante replantear lo que significa ser académico<sup>138</sup>, y generar los mismos espacios, condiciones laborales y las mismas oportunidades a todos aquellos docentes que laboran en una universidad no importando los títulos de contratación: docente de tiempo completo o docente de asignatura. Sabemos quizá de muchos docentes de asignatura que también hacen investigación pero que difícilmente son reconocidos por los otros, por la universidad y la sociedad misma. Hay coincidencia con Boyer cuando dice que:

ha llegado el momento de superar el viejo y el trillado debate de “enseñar versus investigación” y de dar al familiar y honorable término de “trabajo académico” un significado más amplio, más extenso, que dé

---

<sup>137</sup> Ibarra Rivas, Luis Rodolfo. **La educación universitaria y el buen maestro**. Ed. Gernika. México, 1999. Pp. 18-23

<sup>138</sup> Si desdeñamos este concepto, tendríamos que remontarnos a la historia. Hacia 338 A. C. Platón fundó la Academia, cerca del santuario del héroe Academos. Con cierta propiedad, Pieper afirma: la Academia puede ser considerada la primera Universidad europea: “Platón busca formar hombres de Estado y legisladores, promoviendo el aprendizaje desinteresado de la ciencia y no cosas que tuvieran utilidad práctica”. Los apuntes usados en clase no se publicaban, pero se escribieron, por ejemplo, los *Diálogos*, para la gente fuera de la Academia. La academia nace como un club de amigos que hablaba en un mismo lenguaje y compartían el fruto de su estudio y de las enseñanzas del maestro. La Academia revoloteaba alrededor del conocimiento; sus miembros buscaban la verdad. Lo académico es, sobre todo y en su principal sentido original, según Pieper, un concepto occidental relacionado con el pensar teórico o filosófico. El fin del saber académico es la contemplación de la verdad o del conocimiento; el fin del saber práctico es la acción o aplicación del conocimiento. Rugarcía Torres, Armando. **Hacia el mejoramiento de la educación universitaria**. Op. Cit. P. 40

legitimidad a toda la gama de actividades que incluye la labor de los profesores. Por supuesto que el trabajo académico implica dedicarse a la investigación original. Sin embargo, esta tarea también implica tomar perspectiva de la propia investigación, buscar conexiones, construir puentes entre la teoría y la práctica, y comunicar el propio conocimiento a los estudiantes de forma efectiva<sup>139</sup>.

El generar espacios para cualquier docente universitario sea éste de tiempo completo o de asignatura, generar las condiciones laborales pertinentes para su trabajo académico dentro de la institución, incentivar a la búsqueda incesante del conocimiento y producción del conocimiento puede ser una vía valiosa e importante para mejorar no sólo las condiciones educativas de nuestro país sino la posibilidad de ver en el docente aquella figura que se puede convertir en un ejemplo para el alumnado y generar una posible transformación en el sujeto en la búsqueda de una sociedad más participativa, libre y democrática.

### **3.2. El trabajo académico del docente universitario: alcances y limitaciones.**

En nuestro país, los cambios que ha experimentado la educación superior en las últimas décadas, han ido a la par de la transformación de la noción acerca de qué constituye el trabajo académico<sup>140</sup>. El docente universitario se ha convertido en

---

<sup>139</sup> Boyer, Ernest L. **Una propuesta para la educación superior del futuro**. Op. Cit. Pp. 35-36

<sup>140</sup> A decir de Galaz Fontes al menos en este siglo se pueden identificar tres grandes periodos en la evolución del concepto de trabajo académico. Estos se corresponden, en términos generales, con los cambios en la estructura del mercado de trabajo. Hasta principios de los sesenta se habla del catedrático, un prestigiado profesional que imparte algunas horas de clase en la institución local. Durante los setenta y buena parte de los ochenta, con la expansión de la matrícula y la profesionalización de las actividades de enseñanza, se maneja el término docente. Finalmente, hacia el final de los ochenta las actividades de investigación se empiezan a ver como parte consustancial del profesor de las IES, y se hace entonces referencia al académico. Galaz Fontes, Jesús Francisco. "Notas para una agenda de investigación sobre el académico en la educación superior mexicana". **Sociológica**, año 14, núm. 41, septiembre-diciembre, 1999. P. 23. Por su

pieza clave para mantener activa las funciones sustantivas de las universidades: docencia, investigación, gestión y extensión<sup>141</sup>.

Las organizaciones académicas tienen una división del trabajo que configura la forma en que se estructuran y funcionan, o a la inversa, una estructura organizacional que perfila la división, la organización, y distribución del trabajo académico. A partir del modo que este trabajo se asigna y de la responsabilidad que se le da a los académicos, las IES establecen una estructura de funcionamiento académico que les permite llevar sus tres funciones sustantivas: docencia, investigación y difusión de la cultura.<sup>142</sup>

Así, es necesario considerar el trabajo académico desde un ángulo de reflexión en torno a lo que hacen y las tareas que ejecutan los docentes<sup>143</sup>. De hecho, así

---

parte Boyer dice que el trabajo académico de la universidad puede tener cuatro funciones distintas, aunque no excluyentes: a) el trabajo académico de descubrimiento, b) el trabajo académico de integración, c) el trabajo académico de aplicación, y d) el trabajo académico de enseñanza. Boyer, Ernest L. **Una propuesta para la educación superior del futuro**. Op. Cit. P. 36. En esencia, el trabajo académico es una conversación en la que uno participa y a la que uno aporta conociendo lo que está en discusión y lo que otros han dicho con respecto al tema [...] Todo trabajo académico implica habilidades y reglas prácticas que en lo general se aprenden observando a otros trabajar. Glassick, Charles. Et al. **La valoración del trabajo académico. Evaluación del profesorado**. Ed. UAM-Azcapotzalco-ANUEIS. México, 2003. P. 50

<sup>141</sup> A partir de la actividad básica a la que se dedican los profesores de licenciatura, el trabajo de los académicos, en las universidades, se divide en tres tipos: docentes, investigadores y gestores. En este mismo sentido, considerando el tipo de vínculo (tipo de contrato y número de horas), la afiliación disciplinaria y el periodo de ingreso, el rol que asumen en el liderazgo de la dinámica del trabajo académico y la conformación de la tradición académica se distinguen tres tipos de académicos: gestores, investigadores de instituto y profesores de facultad. Ayala Sánchez, Felisa. **El trabajo académico de los formadores de docentes. Representaciones sociales de su organización**. Tesis de Doctorado. Programa de Posgrado en Ciencias de la Administración. UNAM. México, 2010. P. 32

<sup>142</sup> Ídem. Pp. 66-67

<sup>143</sup> A decir de Gil Antón los académicos mexicanos han sido, en ocasiones y dependiendo de la coyuntura en la que se ubican y el nivel de desarrollo de las IES a la que pertenecen y de la posición que el académico decida asumir, agentes que impulsan el cambio y actores determinantes; pero, en otras, sólo se han dejado llevar como espectadores de un proceso en el que tienen poco que ver. Gil Antón, Manuel. "Los académicos en los noventa: actores, sujetos,

se le llama a todos aquellos profesionistas que están frente a un grupo escolar y que se asumen como sujetos participes del proceso enseñanza-aprendizaje de los alumnos dentro de una institución educativa. Es de muchos conocidos, que independientemente del perfil profesional o de carrera que posea el sujeto, si éste se dedica a la docencia, será considerado ante la sociedad y los alumnos como aquel que conduce y dirige el proceso educativo y por ende podrá ser llamado maestro sin hacer referencia necesariamente a un grado académico de estudio.

Es cierto las actividades, funciones y tareas que realizan los docentes de las universidades no son generalizadas y tampoco la realizan todas a la vez, pues mucho dependerá de las políticas institucionales de las que son objeto. Así algunos se concentrarán más en unas que en otras; por ejemplo, algunos les dan más prioridad a la docencia, otros a la investigación y muchos otros más a la gestión.

En las universidades, al trabajo académico alude el puesto de docente, el cual es adjetivado para su diferenciación en sueldos, responsabilidades, prestaciones y estatus en profesor de asignatura, profesor asociado, profesor titular y profesor investigador<sup>144</sup>. Esta categorización de puestos académicos en las universidades es grande y diversa, aunque éstos son los más comunes.

A su vez, la categoría laboral también está asociada a cierto tipo de responsabilidades que otorgan las universidades, de acuerdo con el reglamento de trabajo, que delinea y expresa el grado académico, la experiencia profesional en investigación, la difusión de la cultura, la coordinación del trabajo académico, el diseño curricular y la gestión académica.

---

espectadores o rehenes". En **Revista Electrónica de Investigación Educativa**. Vol. 2, Núm. 1. México, 2000. Pp. 101-102

<sup>144</sup> Esto es por poner un ejemplo de las categorías de profesor en algunas universidades públicas como la UNAM o la UAM.

En ese sentido, dice Ayala Sánchez que depende mucho de la forma en cómo se organiza el trabajo, las funciones, los horarios, las relaciones, que establecen a su interior para el logro de los fines organizacionales es un asunto de primera índole para conocer los rasgos que caracterizan la tarea académica<sup>145</sup> de una institución.<sup>146</sup>

Luego entonces, el trabajo académico tiene en sí mismo una gran complejidad por lo que representa para los docentes y las propias universidades.<sup>147</sup> El trabajo académico en las universidades públicas autónomas, por lo menos en nuestro país, está garantizado para ejercer la libertad de cátedra y de investigación desde la propia Constitución<sup>148</sup>, esto sin duda alguna, ha favorecido la incorporación de esquemas y mecanismos de evaluación y control a los docentes. Bajo este

---

<sup>145</sup> En ese sentido podemos considerar **la tarea académica** es el trabajo especializado y profesional que realizan los sujetos académicos en torno a un campo disciplinario dentro de una organización del conocimiento. Implica la capacidad de desempeñar actividades diversas en razón de la dinámica de la disciplina, misma que se vincula a la docencia, investigación, la difusión, la extensión y la gestión académica. Donde la disciplina y la institución son las dos principales fuerzas en la vida laboral de los académicos. Ayala Sánchez, Felisa. **El trabajo académico de los formadores de docentes. Representaciones sociales de su organización.** Op. Cit. P. 72

<sup>146</sup> Ídem.

<sup>147</sup> Podríamos considerar dos premisas básicas en torno al trabajo académico en la educación superior. La primera sostiene que el trabajo académico se organiza y se agrupa en torno de las disciplinas y los paquetes de conocimiento, por lo que el centro de gravitación, es precisamente, el campo disciplinario, y el oficio se identifica con el ejercicio de una profesión en particular: “Así señalemos en un primer principio: las tareas y los trabajadores se integran alrededor de los muy diversos campos del conocimiento”. Burton, Clark. **El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica.** Ed. UAM-Azcapotzalco-Nueva Imagen. México, 1991. P. 40. Este autor al acentuar la importancia de la disciplina, no destaca los efectos de las normas y reglas institucionales, ni el impacto de los planes y proyectos en la organización del trabajo académico: “En suma la disciplina -no la institución- tiende a ser la fuerza dominante de la vida laboral de los académicos”. Ídem. P. 58. La segunda se considera que la fuerza de la institución puede ser tal, que los fines institucionales y la organización interna influyen en la tarea académica. “los objetivos que cada institución se propone cumplir y su manera de organizar las labores académicas van a incidir en el tipo de académico que se contrate”. En Villa Lever, Lorenza. “Hacia una tipología de los académicos. Los docentes, los investigadores y los gestores”. **Revista Mexicana de Sociología.** Vol. 58. Núm. 1. Enero- marzo. México, 1996. P. 206

<sup>148</sup> Cfr. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2012. Art. 3°. Fracc. VIII

supuesto, las políticas educativas generadas desde las instancias gubernamentales se han concentrado en requerir productos y resultados del trabajo a los docentes<sup>149</sup>, no así en los procesos de la realización del mismo, donde el docente sea participe activo y promotor de dicho trabajo en beneficio de la producción del propio conocimiento.

Por lo tanto, los docentes, realizan actividades que van desde la docencia hasta la gestión, pasando por difusión y la extensión cultural. A decir de Burtón, “sus componentes institucionales tienen una primacía notable, pues su autonomía les permite deambular en la organización por diversos rumbos, impulsadas por la dinámica de los campos de estudios particulares”<sup>150</sup>.

Es importante mencionar que las funciones que realiza el docente universitario son más o menos desarrolladas en las universidades dependiendo del tipo de institución que se trate, si es formación profesional o de posgrado, y de los intereses que la propia institución tienen en cada rubro, además de los intereses profesionales que los docentes tienen, por ello, intentarán vincular a la dinámica institucional y organizacional, aún en espacios académicos adversos para sus intereses. Así, los docentes buscarán por todos lados la posibilidad de realizar su trabajo académico con la institución, con ella o sin ella.

Si consideramos que en el trabajo académico se involucra a la investigación, notamos con cierto interés que está es en muchas ocasiones no solamente es valorada sino sobrevalorada por los docentes de la universidades públicas,

---

<sup>149</sup> A manera de crítica Alvarado García comenta que una forma de presentación del trabajo académico, es la exposición de obras breves en reuniones especializadas, bajo el signo del colectivo, tendiendo a presentar en menor medida obras, producto del trabajo individual y sumando más hacia las compilaciones en pro de obtener la publicación en sí misma. Alvarado García, Irma Graciela. **Hacia el perfil ético-emancipador de los profesores de carrera de la UNAM en el marco de las política neoliberales. Un acercamiento a las ciencias sociales de la FES Acatlán.** Op. Cit. P. 73

<sup>150</sup> Burton, Clark. **El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica.** Op. Cit. P. 111

aunque en algunos casos es realizada en condiciones adversas, precarias y de mucho esfuerzo individual por parte de los docentes.

Así, investigación y docencia son funciones que desde los primeros años de la Universidad Nacional (UNAM), se encontraban separadas, diluidas y de hecho la ley orgánica de 1945, las consideró en su momento como actividades diferenciadas<sup>151</sup>. Sin duda alguna como dice González, que este hecho quizá vino a favorecer el desarrollo de la ciencia en México, pues la investigación más importante del país es la que se realiza en la UNAM.<sup>152</sup>

La historia nos muestra que la principal función de las universidades había sido la docencia profesional; en la década de los cuarenta se incorporaron a ellas nuevas funciones, como lo es la investigación, y la UNAM incorpora esta función como sustantiva para el desarrollo de su misión, esto, por las nulas condiciones que para su realización existían en ese momento en el país:

La investigación no encontró otro espacio de reconocimiento y legitimación distinto al universitario debido a la escasa y casi nula infraestructura económica, cultural y científica en el nivel nacional. De tal forma la estructura profesionalizante de la universidad dio sentido institucional a la investigación científica que hasta entonces se desarrollaba, y con ello, la investigación quedó circunscrita a parámetros poco definidos en cuanto a las condiciones mínimas que su realización exige, así como en lo que a su valoración institucional y social corresponde<sup>153</sup>.

---

<sup>151</sup> Morán Oviedo, Porfirio. **El vínculo de la docencia y la investigación en el trabajo académico de la UNAM**. Ed. UNAM-CESU-Plaza y Valdés. México, 2003. P.23

<sup>152</sup> González, María del Rosario. "La investigación y la docencia como actividades profesionales diferenciadas", Foro Local. CESU-UNAM. México, 1990. P. 3

<sup>153</sup> Morán Oviedo, Porfirio. **El vínculo de la docencia y la investigación en el trabajo académico de la UNAM**. Op. Cit. P. 32

A partir de estos hechos la investigación y la docencia en México han venido reconfigurándose históricamente, con el desarrollo del país y de las instituciones en que se realizan, tiene significados y referentes diferentes en razón del campo disciplinario, la estructura organizacional que las sustenta, la tradición científica de las universidades, la forma en que se incluyó la investigación como una función institucional y el peso que los académicos dan a las otras funciones también asignadas.

Aún así, la función académica que impacta de forma más directa a la sociedad es la docencia y en la que los docentes concentran la mayor parte de su tiempo y esfuerzo individual; esta actividad, sin lugar a dudas, compromete a los docentes con sus alumnos y frente a la sociedad, pues esto, le da sentido y significado a su trabajo y a su propia identidad.

La docencia es una acción de promoción de la libertad y de la racionalidad en el marco del compromiso mutuo; el maestro pone en juego sus creencias, sus supuestos morales y racionales, Promueve la sustentación de criterios para la conformación e juicios, pero en este proceso también el mismo y sus afirmaciones son objeto de una evaluación a partir de los criterios que el alumno ha construido<sup>154</sup>.

Por otro lado, la investigación se ha convertido en los últimos años en una actividad que poco a poco va ganando espacio y terreno en las universidades y dentro del círculo académico, aun así, ésta todavía sigue respondiendo a intereses individuales de los sujetos, a los propósitos institucionales asignados y a las constantes orientaciones de la política educativa, que tiende a responsabilizar a la investigación de una gran gama de funciones que pueden ser del interés

---

<sup>154</sup> Glazman, Raquel. "El vínculo investigación-docencia". En **La Universidad Pública: la ideología en el vínculo investigación-docencia**. Ediciones El Caballito. México, 1990. P. 56



profesional o disciplinario de los docentes. En el desarrollo de la función, en las universidades, el trabajo de investigación ha tenido una gran variedad de condiciones para su realización. Las condiciones estructurales, organizacionales y disciplinarias y de tradición científica han determinado la calidad de los productos obtenidos en las distintas universidades del país.

La tarea de investigación requiere de mayor especialización para su realización. Los investigadores son formados de diversas formas; desde la misma comunidad científica a través de estudios de posgrados, o en grupos de investigación creados por los propios docentes o las propias universidades, bajos esquemas de aprendiz y maestro. Las universidades que más dificultades han tenido en formar investigadores bajo las consideraciones mencionadas anteriormente son las que se encuentran en el interior del país por no contar con los suficientes recursos humanos, materiales, económicos, etc. Más no así las que se encuentran en el centro del país como la UNAM, la UAM por mencionar algunas que cuentan con mecanismos y regulaciones institucionales que las ha llevado a ser formadoras de investigadores.

Aunque hay que matizar, que para realizar investigación en las universidades de bajo desarrollo académico, esta actividad suele hacerse en solitario y poco ayudada y difundida. Por ende, requiere de esfuerzos intelectuales, materiales y físicos que le posibiliten al docente la realización de dicha tarea. “La investigación remite a la actividad de producción de conocimientos y análisis de sus aplicaciones en contextos determinados. La generación de conocimientos sintetiza la reflexión teórica con el estudio de la práctica”<sup>155</sup>

Otra tarea, sustantiva del trabajo académico en las universidades, es la gestión, la cual el docente universitario siempre ha realizado. Sin embargo, el reconocimiento de este trabajo administrativo de los docentes es poco valorado en las

---

<sup>155</sup> Ídem. P. 57

universidades. Las responsabilidades de gestión están vinculadas a las actividades que realizan los académicos responsables de coordinar, y articular el trabajo académico para el cumplimiento y logro de metas, se vincula a acciones de seguimiento y control que garanticen el logro de la eficiencia el trabajo.

Así un académico gestor se ocupa principalmente de integrar la planeación y dar seguimiento, registrar, informar, reportar y evaluar las acciones programadas por un colectivo académico. Un gestor regularmente se involucra más en actividades administrativas y políticas de las IES que en las académicas. Es frecuente que relegue sus actividades de docencia e investigación y se concentre sólo en el cumplimiento de sus funciones de gestoría. En algunas IES por la realización de estas actividades los académicos reciben un sobresueldo o estímulo<sup>156</sup>.

En el caso de la difusión del conocimiento, es una de las funciones menos realizadas entre los docentes, pues regularmente quien difunde son aquellos docentes que hacen investigación, los cuales buscan medios o canales para difundir los resultados de su reflexión o de su quehacer, tanto a nivel nacional como internacional, esto a través de foros, congresos, coloquios, publicaciones y quizá los menos busquen otros medios como la radio, el periódico, la televisión, donde son invitados para exponer de sus opiniones y reflexiones en torno a una temática en particular o especializada.

Por lo antes expuesto, no cabe duda que el trabajo académico que realizan los docentes universitarios son tareas que en muchas ocasiones son poco valoradas por los propios actores y las propias universidades, pero que también, son

---

<sup>156</sup> Ayala Sánchez, Felisa. **El trabajo académico de los formadores de docentes. Representaciones sociales de su organización.** Op. Cit. P. 75

actividades que permean la vida académica y le dan sentido al propio sujeto, para su propia reconfiguración en pro de un desarrollo personal y profesional.

### 3.3. Lo académico de la práctica docente universitaria.

Ante las nuevas dinámicas institucionales derivadas de la Modernización Educativa de los noventa -producto del nuevo orden social-, el trabajo académico de los docentes universitarios en nuestro país se ha modificado ante las mayores exigencias a su desempeño laboral por parte de las universidades públicas para que éstos cumplan de manera satisfactoria las funciones sustantivas por las cuáles fueron contratados: docencia, investigación, gestión y extensión<sup>157</sup>. Aunado, a que cada vez estos docentes se ven inmersos en procesos y mecanismos de evaluación<sup>158</sup>.

A partir de estas condiciones, la práctica del docente<sup>159</sup> también se modifica y reconfigura, con ello, el propio quehacer cotidiano del sujeto que está frente a

---

<sup>157</sup> En nuestro país, los docentes universitarios normalmente responden a los mandatos tanto de dentro como de fuera de la academia. Y es que el trabajo académico de las universidades interactúa con el contexto social, político, económico y cultural imperante. Morán Oviedo, Porfirio. **El vínculo de la docencia y la investigación en el trabajo académico de la UNAM**. Op. Cit. P. 48.

<sup>158</sup> Al analizar algunos sistemas de educación superior, llaman la atención dos conjuntos de graves contradicciones que se dan entre sus diversas prácticas: a) las contradicciones entre las prácticas académicas mismas y b) las contradicciones entre las prácticas académicas y las prácticas administrativas, entendidas éstas en sentido amplio: determinación de políticas, planeación, organización, definición de normas y procedimientos, asignación de recursos, dirección y, por supuesto, evaluación. Pérez Rocha, Manuel. "Evaluación: Crítica y Autocrítica de la Educación Superior". Publicaciones. México, 1992. Consultado el 13 de enero de 2013 en [www.ciees.edu.mx](http://www.ciees.edu.mx).

<sup>159</sup> En ese sentido retomaremos a Morán Oviedo cuando establece que la práctica docente debe reconsiderarse reduciéndola a sus dimensiones propias como práctica social inscrita en un proceso histórico determinado, cuya especificidad viene dada por las situación concreta de docencia en la que se realiza. La práctica docente se define por el tipo de relaciones dialécticas existentes entre los diferentes elementos que la componen. La práctica docente como práctica social es una actividad determinante y determinada, productora de su desarrollo histórico y de su determinación actual. La evolución de esta perspectiva teórica de la práctica docente, y más ampliamente de la práctica educativa, tiene sus fundamentos básicos en las categorías de totalidad, historicidad y praxis. Estas categorías del materialismo histórico, no se presentan de manera separada, sino que

grupo. La docencia se ha convertido en un pilar sustancial en la labor académica del docente, obviamente, sin demeritar tanto la investigación ni la extensión que también forma parte de su labor.

Es más, en casi todas las instituciones de enseñanza media superior y superior se da importancia, en teoría, a la tríada de la enseñanza, la investigación y la extensión, pero cuando se trata de planear la educación, de instrumentar la estrategia didáctica, de evaluar el trabajo académico y de juzgar el desempeño profesional, rara vez se atribuye el mismo mérito e importancia a las tres funciones universitarias.<sup>160</sup>

En sociedades como la nuestra, la docencia es vista como una actividad que cualquier profesional, o cualquier persona puede ejercer. Ya lo dice Díaz Barriga “en general, se considera que el servicio prestado por el docente a la sociedad puede fácilmente ser cubierto por cualquier persona”<sup>161</sup>; sin embargo, lo que a manera de una visión simplista hace la sociedad en general, no es lo que dentro de la institución se hace. Más aún “en la actualidad, la enseñanza se considera con frecuencia como una función rutinaria, accesoria, algo que cualquiera puede hacer”<sup>162</sup>. La práctica docente no sólo está supeditada al salón de clases, no sólo

---

aparecen orgánicamente relacionadas, y a su vez imprimen una dimensión propia a la caracterización de la práctica docente. La categoría de praxis hace referencia a la práctica docente del profesor, no de carácter individual (su propia práctica docente), sino primordialmente a una práctica colectiva de un grupo social, particular, en una sociedad históricamente determinada. Desde esta perspectiva es posible abordar racionalmente la práctica docente, ya no como un fenómeno constatable a través de variables que pueden ser controladas y medibles, sino a partir de su consideración como un fenómeno complejo cuyas relaciones esenciales, no manifiestas, deben ser identificadas y analizadas a través de los procesos de explicación y comprensión de la misma, contemplando los niveles de análisis del aula, la institución y la sociedad. El conocimiento de la práctica docente nos exige determinar a través de un proceso de abstracción-concreción, una serie de conceptos teóricos estructurantes (docencia, conocimiento, vínculo profesor-alumno, aprendizaje grupal, currículum, etcétera), que permitan comprenderla y explicarla como una totalidad concreta, es decir, como una síntesis de múltiples determinaciones. Morán Oviedo, Porfirio. **La docencia como actividad profesional**. Op. Cit.P. 30-31.

<sup>160</sup> Ídem. P. 48

<sup>161</sup> Díaz Barriga, Ángel. **El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico**. Op. Cit. P. 116

<sup>162</sup> Morán Oviedo, Porfirio. **La docencia como actividad profesional**. Op. Cit.P. 42

la labor del docente es estar frente a grupo, sino que está vas más allá pues implica un reconocimiento social e intelectual por parte del docente ante la complejidad de lo que implica la enseñanza. Por ello, el trabajo del docente rebasa la concepción del salón de clases, pues esta práctica implica una relación que:

Está intrínsecamente conectado con un conjunto de valores tanto personales y sociales como institucionales, ya que la educación como proceso intencional de formación de personas lleva siempre implícita una orientación hacia el logro de propósitos, a través de los cuales se pretende apuntar la formación de un determinado tipo de hombre y construir un modelo determinado de sociedad.<sup>163</sup>

Así, tenemos que las universidades públicas se han convertido en un espacio de poder que subyugan al docente desde su propia práctica, y esto lo hacen desde los lineamientos normativos-institucionales que dan forma a su quehacer y a su labor. La práctica profesional docente, se caracteriza por la complejidad, singularidad y simultaneidad de las interacciones que en ella se suscitan. Sin duda, un proceso de esta naturaleza está rodeado de diversas concepciones, dilemas, y obstáculos sobre los que con poca frecuencia se reflexiona y sobre los que cada practicante actúa con el repertorio de potencialidades que posea. Según Cecilia Fierro la práctica docente es:

una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso -maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia -, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y

---

<sup>163</sup> Fierro, Cecilia. Et al. **Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación- acción.** Ed. Paidós. Barcelona, 1999. P. 38

normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro<sup>164</sup>.

En el caso de la UNAM, la práctica docente se ha convertido en una práctica social convertida en una actividad exclusiva y prioritaria en el nivel institucional y además que tiende a rebasar el espacio áulico y universitario<sup>165</sup>. Aunque si bien existe un reconocimiento a la labor del docente universitario por parte de las propias instituciones, éstas mismas han *tecnificado*<sup>166</sup> la labor del docente, y a su vez han convertido a éstos en meros ejecutores de los planes y programas de estudio, reduciendo su práctica a una tarea artesanal que denota una posición utilitarista y empírica, al reducirla a la ejecución de tareas o acciones que el plano de la inmediatez demanda<sup>167</sup>.

Lo académico de la práctica del docente universitario radica no sólo en la conformación de la labor que se lleva a cabo dentro del aula, sino de la posibilidad

---

<sup>164</sup> Ídem. P. 21

<sup>165</sup> Morán Oviedo, Porfirio. "La docencia como recreación y construcción del conocimiento. Sentido pedagógico de la investigación en el aula". En **Perfiles Educativos**. Volumen XXVI. Nums. 105-106. México, 2004. P. 48

<sup>166</sup> Dice Gimeno Sacristán que el profesor ejecutor de directrices es un profesor desprofesionalizante. La acepción del profesor "ejecutor" has sido reforzada, desde un punto de vista "científico", al concebir las competencias docentes como una agregación de destrezas sometibles a control de patrones específicos de comportamiento. Planteamientos como la programación por objetivos, formación en destrezas conductuales, etc., sirven a un modelo en el que los profesores tienen que precisar lo que pretenden, porque esa es la forma de confrontar su práctica con las exigencias curriculares exteriores, y con las políticas, en definitiva. Gimeno Sacristán, José. **El Currículum: una reflexión sobre la práctica**. Ed. Morata. España, 2007. P. 201

<sup>167</sup> Según Pérez Arenas la docencia como práctica educativa en muchos casos se ha reducido a una simple tarea artesanal. Al señalar que para su ejercicio se requiere tan sólo de la voluntad y creatividad de quienes la ejercen, de algún conocimiento referencial y sobre todo de la experiencia personal del docente que al paso del tiempo permita acumular un conocimiento práctico, desde el cual se vayan formando los principios que la orienten y la regulen. De esta manera, aunque se reconozca la necesidad de ofrecer una formación teórica previa a los sujetos que la ejercerán (escuelas normales, (universidades), cursos, especializaciones en docencia, etc.) finalmente es minimizada y anulada al compararse con los conocimientos que se adquieren en la práctica, al ser reducida a la simple actividad material. En Pérez Arenas, David. "Docencia y Currículum: Una lectura teórico-epistemológica". Op. Cit. Pp. 139-140

que tiene este de reflexionar, de indagar, de autoanalizarse en torno a el trabajo que desempeña dentro y fuera de la institución en detrimento de sus propias acciones que lo lleven a consolidarse como un sujeto capaz de autotransformar su propia práctica.

La práctica profesional del docente es considerada como una práctica intelectual y autónoma, no meramente técnica, es un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor/a aprende al enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos/as, la reconstrucción de su conocimiento experiencial; y al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia comprensión.<sup>168</sup>

Aunque por otro lado, no hay que dejar de lado que la actividad práctica del docente es subjetiva y objetiva como dice Sánchez Vázquez (1980), “el sujeto, por un lado, no prescinde de su subjetividad, pero tampoco se queda en ella; es práctico en cuanto se objetiva, y sus productos son la prueba objetiva de su propia objetivación”<sup>169</sup>.

Aunque, es bien cierto que el docente tiene un papel relevante en el proceso educativo, dentro de las universidades, éste se ve regulado por el contexto institucional, nacional e internacional y por los procesos evaluativos que demandan eficiencia y eficacia para con su propia práctica.

Por un lado, en las últimas décadas la práctica del docente se ha venido cuestionando, desde la mismas universidades, pues cada vez más la exigencia hacia los procesos, procedimientos, normas, y formas del actuar docente han sido condicionados desde mecanismos evaluativos que demeritan o privilegian al

---

<sup>168</sup> Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. **Comprender y transformar la enseñanza**. Ed. Morata. Madrid, 1993. P. 429

<sup>169</sup> Sánchez Vázquez, Adolfo. **Filosofía de la praxis**. Ed. Grijalbo. México, 1980. P. 296

docente, además de los cambios tan acelerados del desarrollo científico tecnológico que han dado forma y reconfigurado a la docencia.

Las exigencias particulares para la docencia que se derivan de la formación de profesionales en un determinado campo, la formación profesional previa de quienes se incorporan como profesores en las IES, la expansión de la educación superior durante los años setenta y la exigencia de nuevas competencias profesionales derivadas de los procesos contemporáneos de globalización de las economías y el desarrollo tecnológico, entre otras, son algunas de las características que definen y dan especificidad a la formación para el ejercicio de la docencia de los profesores de educación superior.<sup>170</sup>

Por otro lado, como lo expresa Díaz Barriga las políticas educativas en nuestro país y también el propio docente han perdido la perspectiva de lo que implica la práctica docente. El docente asimismo se ha olvidado de su responsabilidad profesional, esto por las deficiencias de su propia formación y por la política educativa que desprecia lo pedagógico y lo didáctico, (hoy se requieren expertos en elaboraciones de test, expertos en planificación del sistema, evaluadores de escuelas de calidad, que apuestan por la medición de la calidad, no por el apoyo cotidiano del docente en el aula); además de los deplorables salarios y los ya tan conocidos programas de evaluación del desempeño (carrera magisterial o programas de estímulos), éstos, diseñados desde la perspectiva de los programas *merit pay*, que inducen a los profesores a realizar todo aquello que es objeto de puntaje en la evaluación, dejando de lado las tareas sustantivas de la responsabilidad docente.<sup>171</sup>

---

<sup>170</sup> Espinosa Tavera, Epifanio. "Formación de Profesores en Educación superior". En Ducoing, Patricia (coord.). "Sujetos, actores y procesos de formación". Tomo II. Op. Cit. P. 325

<sup>171</sup> Díaz Barriga, Ángel. **El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico.** Op. Cit. P. 17.



Frente a esta situación, también es importante no dejar de lado el plano administrativo-institucional, pues también afecta la práctica del docente universitario, así como las diversas posiciones que guardan algunos funcionarios y directivos al asignarle diferentes funciones de demérito al quehacer docente; la desvalorización social de la que ha sido objeto el docente cuando se le asignan salarios raquíticos; las condiciones materiales que ofrecen las universidades para el ejercicio de la práctica docente. En ese mismo sentido, Díaz Barriga expresa que ante tal situación, la práctica del docente debe tomar otro rumbo, y el camino al que él hace alusión es a la resignificación de la práctica del docente en el terreno académico:

Quando yo habló de resignificar la práctica docente es hacerle ver al docente, a la sociedad, a los funcionarios y a los directores de la escuela, que la tarea del docente es digna en sí misma y que no requiere ninguna otra cuestión. Esto implicaría profesionalizar la labor docente, pensándola en salarios justos, en otro tipo de preparación del maestro y de condiciones de su práctica pedagógica. Esto es: en nuestras instituciones el maestro no tiene cubículo, no tiene un espacio de de preparación física de su material, no tiene un espacio de intercambio, no se ve la acción pedagógica como una acción de experimentación permanente –el docente que se arriesga a experimentar se arriesga a que lo sancionen- la institución le da un programa cerrado al maestro pensando que lo mejor que tiene que hacer es seguirlo al pie de la letra, etc. De alguna manera pienso que esto es lo que estoy tratando de decir con resignificar la práctica docente.<sup>172</sup>

---

<sup>172</sup> Díaz Barriga, Ángel. Entrevista de Jorge Servín Victorino en Revista Pistas Educativas núm. 53. México, Julio-Agosto, 1990. Instituto Tecnológico de Celaya. Citado en Becerril Calderón, Sergio René. **Comprender la práctica docente. Categorías para una interpretación científica.** Ed. ITQ-Plaza y Valdés. México, 2005. P. 124

A pesar de estas condiciones, la práctica docente se sigue ejerciendo desde un marco personal e institucional que ofrece posibilidades de cambio ante el entorno tan hostil del que es presa. En la medida que el docente universitario se vea sometido a una reflexión intelectual y personal de lo que conlleva la práctica, en esa medida hay posibilidades de generar una expectativa diferente de la función docente. De esta manera, el docente universitario puede encontrar en la práctica, la oportunidad de replantear sus funciones, su misión y su expectativa profesional y de vida dentro y fuera de la universidad y con ello a ejercer esta práctica a través de todos aquellos procesos institucionales y personales que lo lleven a reconfigurarse como sujeto con posibilidades de cambio y de transformación.

### **3.4. La autonomía del docente universitario frente a su práctica.**

El ejercicio del trabajo académico por parte de los docentes universitarios supone el actuar de éstos de manera activa en el proceso educativo con la intención de efficientar la calidad educativa que desde hace algunas décadas en nuestro país se ha estado gestando<sup>173</sup>. La labor que tiene el docente no sólo se reduce al aula, sino que atraviesa espacios académicos e institucionales mucho más profundos. Las tareas que se le confiere a este docente como son: la docencia, la investigación y la gestión tienen que ser realizadas independientemente de las difíciles condiciones laborales a las que muchas veces son sometidos, además de los continuos procesos de evaluación que realizan las instituciones y que de alguna u otra manera regulan el quehacer docente.

---

<sup>173</sup> Los instrumentos que emanan de la política educativa hacen hincapié en la necesidad de mejorar al maestro para crear las bases que permitan cambiar la educación. Este ha sido uno de los ejes tanto del Programa de la “Revolución educativa” (1982-1988) como de la “Modernización educativa” (1988-1994). Esta preparación “diferente del maestro” no es congruente con la pérdida de espacio que tiene para definir los elementos más simples de su labor. Díaz Barriga, Ángel. **Tarea Docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial**. Ed. UNAM-Nueva Imagen. México, 1993. P. 84

La docencia es una actividad y práctica social que incide en el desarrollo del ser humano. Así, el docente se convierte en una figura clave del proceso educativo por lo que mucho de lo que genere en su práctica cotidiana se verá reflejado en los resultados evaluativos que implementan las diversas universidades.

Ante tal hecho, el docente tiene en sus manos la posibilidad de regularse a sí mismo, en la toma de decisiones, la posibilidad de ser autónomo ante los procesos académicos, administrativos, institucionales y evaluativos que de él demande no sólo la universidad sino la misma sociedad. Aunque la autonomía<sup>174</sup> del docente universitario frente a su práctica hoy día puede ser cuestionada, en mucho por las condiciones a las que se ven expuestos los docentes en su trabajo cotidiano donde de manera institucional son regulados y “controlados”<sup>175</sup> para el ejercicio de lo que deben enseñar, (contenidos, dados en un plan de estudios), cómo deben enseñar (cursos de capacitación, donde se les prescribe y se les “receta” el uso de técnicas y estrategias didácticas que tiene que considerar en el proceso enseñanza-aprendizaje) y cómo deben trabajar (eficacia y eficiencia en el trabajo para la obtención de estímulos económicos).<sup>176</sup>

---

<sup>174</sup> Para efecto de este apartado retomaremos el concepto de autonomía expuesto por Contreras Domingo cuando dice que la autonomía supondría un proceso continuo de descubrimiento y de transformación de las diferencias entre nuestra práctica cotidiana y las aspiraciones sociales y educativas de una enseñanza escolar guiada por valores de la igualdad, la justicia y la democracia. Pero también, un proceso continuo de comprensión de los factores que dificultan no sólo la transformación de las condiciones sociales e institucionales de la enseñanza, sino también de nuestra propia conciencia. Contreras Domingo, José. **La autonomía del profesorado**. Ed. Morata. España, 2001. P. 139

<sup>175</sup> De diversas formas el profesor es contratado para desarrollar cursos que han sido aprobados por los órganos competentes. La visión que la pedagogía pragmática tiene del docente es la del ejecutor de lo establecido, la función docente pierde su dimensión intelectual. De tal manera que ser docente en este momento es fundamentalmente ser un buen burócrata. Díaz Barriga, Ángel. **Tarea Docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial**. Op. Cit. P. 84

<sup>176</sup> A decir de Gimeno Sacristán el rol de los docentes en los distintos niveles del sistema educativo, sus márgenes de autonomía, son configuraciones históricas muy vinculadas a las relaciones particulares que se han ido estableciendo entre la burocracia que gobierna la educación y los docentes [...] La práctica profesional depende, desde luego, de decisiones individuales, pero dentro de normas colectivas adaptadas por otros docentes y en el seno de marcos organizativos muy reales que regulan de alguna forma las actuaciones. La institución escolar se rige en parte

Además de que éstos docentes son inmiscuidos por las instituciones educativas y por las propias políticas educativas a procesos evaluativos que en gran parte condicionan el trabajo docente.

Hoy en el ámbito de la política educativa, se establece un proceso que revierte el orden de las condiciones imperantes hasta el momento. *Lo que se evalúa determina lo que se debe enseñar.* Si antes se seleccionaba el conocimiento por impartir y, posteriormente, se evaluaba el logro de los objetivos, el dominio de contenidos, la adecuación de los procesos administrativos a las necesidades de la docencia y la investigación, hoy se ha subvertido dicho orden y la evaluación se instaura como el procedimiento básico que da pauta a los demás: la evaluación determina lo que se debe enseñar y se enseña a partir de lo que la evaluación establece. En este proceso, pierden su lugar los académicos y la academia, los cuales son sustituidos por los gestores, administradores, organizadores, políticos y por los evaluadores, como instancias intermediadoras<sup>177</sup>.

Luego entonces, el docente ante los procesos y mecanismos de evaluación está expuesto a sufragar su práctica en beneficio personal pero sobre todo en beneficio de un salario más justo y equitativo, aunque muchas veces las condiciones laborales en las instituciones educativas no son las más idóneas, dado que los espacios físicos y académicos son sólo para uno cuantos; los que

---

por las propias normas que elabora, por su propia cultura, en la que los docentes individual y colectivamente tienen mucho que ver, pero es obvio que forma parte de una organización burocrática más amplia que regula funciones y actividades [...] La práctica profesional depende, desde luego, de decisiones individuales y en el seno de marcos organizativos muy reales que regula de alguna forma las actuaciones. Gimeno Sacristán. **Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo.** Ed. Lugar-IDEAS. Argentina, 1997. P. 95

<sup>177</sup> Glazman Nowalski, Raquel. "Autonomía del conocimiento y evaluación". En Cazés Menache, Daniel. Et al. (Coords.). **Encuentro de Especialistas en educación superior. Re-conociendo a la universidad, sus transformaciones y su porvenir. Tomo III. Los actores de la universidad: ¿unidad en la diversidad?** Ed. CIIH-UNAM. México, 2000. P. 13

son docentes de “calidad”, los que son docentes bien evaluados, los docentes que son cumplidos administrativa e institucionalmente.

Existe una tendencia del trabajo docente hacia el control y lo administrativo. Lo administrativo se tensiona con lo académico. En ese sentido las instituciones se han burocratizado y con ello los valores que determinan el quehacer docente son el individualismo, la eficacia, la eficiencia y la productividad.

La imposición de valores administrativos no es la única amenaza que enfrenta el mundo académico. Las incursiones en la autonomía académica ha aumentado significativamente en los años recientes, pero la intervención externa siempre ha estado allí desde el comienzo de la profesión académica [...] La tendencia hacia el control burocrático centralizado acompañado por el énfasis en objetivos de investigación socialmente determinados ha afectado muchos aspectos de la vida académica.<sup>178</sup>

Esta tendencia hacia la burocratización del trabajo académico del docente ha hecho reconsiderar el rol que el docente ha tenido en los últimos tiempos y su papel dentro de las instituciones. Existe un cuestionamiento sobre quién toma las decisiones sobre los procesos educativos que se generan dentro de la universidad, si los docentes, los administrativos, los directivos, o la institución lo que ha provocado cierto malestar tanto en unos como en otros.<sup>179</sup>

---

<sup>178</sup> Mendoza Álvarez, Alejandro. “Los feudos disciplinares en el espacio universitario” (Segunda Conferencia Magistral). En **Las disciplinas académicas en la aldea global. Seminario Universidad sin condición (2007: Ciudad de México)**. Universidad Iberoamericana. México, 2008. P.81

<sup>179</sup> El rol tradicional del profesorado en la toma de decisiones en las IES ha pasado a ser más periférico produciendo tensión entre el personal académico y el administrativo y la disminución de la lealtad y compromiso tanto de la institución hacia el profesorado como del profesorado hacia la institución. Padilla González, Laura. “La profesión académica en Estados Unidos durante la década de los noventa. Una revisión de la literatura”. En Ducoing, Patricia. “Sujetos, actores y procesos de formación”. Tomo I. Op. Cit.p. 272.

El rol que tiene el docente en las universidades no es un ejercicio que se realice desde el vacío sino dentro de un contexto social, político, económico, que en muchas ocasiones regula y condiciona la práctica docente. Las políticas educativas, institucionales, curriculares, están diseñadas de tal suerte que hay que hacerlas cumplir, y para ello, el docente será el principal actor para llevarlas a cabo, quizá con posibles cuestionamientos, pero que finalmente lo aterrizará en su quehacer educativo.

La actividad de los profesores es una acción que transcurre dentro de una institución. Por esa razón, su práctica está inevitablemente condicionada. La acción observable es fruto de la modelación que realizan los profesores dentro de marcos institucionales de referencia. Los estudios sobre cómo toman decisiones no consideran, en muchos casos, el hecho de que para ellos, las posibilidades de elegir están prefiguradas de algún modo dentro del marco en el que actúan. El profesor no decide su acción en el vacío, sino en el contexto de la realidad de un puesto de trabajo, en una institución que tiene sus normas de funcionamiento marcadas a veces por la administración, por la política curricular, por los órganos de gobierno de un centro o por la simple tradición que se acepta sin discutir. Esta perspectiva debiera considerarse cuando se enfatiza demasiado la importancia de los profesores en la calidad de la enseñanza<sup>180</sup>.

La toma de decisiones del docente en su práctica, se prescribe desde lo ya dado, lo normativo, lo institucional, por ello el trabajo que realiza dentro y fuera del aula, es un trabajo alienado, y para ello las universidades se han encargado de que esto se cumpla a través del currículum<sup>181</sup>. En ese sentido el trabajo de los

---

<sup>180</sup> Gimeno Sacristán, José. El currículum: Una reflexión sobre la práctica. Ed. Morata, 2007. P. 198.

<sup>181</sup> Según Gitlin, las estructuras escolares han contribuido a crear y mantener una experiencia alienada en el trabajo de los profesores. Y ello es así porque el instrumento que utilizan para modelar la experiencia educativa para los estudiantes, el currículum, no les pertenece. Más bien,

docentes se minimiza y se pone en tela de juicio sobre la participación activa en la reconfiguración de los contenidos, y la forma en cómo debe enseñarse:

Es claro que el docente no tiene elementos para controlar ni el contenido de su trabajo, ni el acceso al mismo...el maestro ha perdido la posibilidad de establecer las condiciones inmediatas de su trabajo: Una consecuencia es la pérdida de autonomía del maestro respecto de la materia de trabajo, el maestro tiene que ver cada vez menos con el diseño de los contenidos, el diseño de lo que se enseña y el cómo debe enseñarse. Esta pérdida de autonomía genera un técnico en el aula<sup>182</sup>.

Ante estos procesos mecanicistas y reproductivos que se gestan desde el propio contexto social, político y económico, así como de las políticas educativas, y a través de las universidades el docente tiene la posibilidad de reconfigurarse y generar su autonomía desde su práctica, desde su reflexión. No es un sujeto acabado ni determinado. Si bien el contexto institucional influye en su quehacer este no es determinante. Generar la autonomía docente ante su práctica significaría tener la capacidad para autorregularse ante cualquier situación, circunstancia o posicionamiento que demande la institución educativa y la posibilidad de tomar decisiones por convicción, reflexión y crítica de manera personal sin que nadie le pueda coartar su derecho a actuar y a manifestarse frente a cualquier acción que desee emprender.

Esta posibilidad del docente universitario para liberarse y emanciparse de procesos ya dados no es fácil, pues el mismo sistema, las propias universidades,

---

gestionan un currículum cuyas metas y fines están en su mayor parte determinados por otros. La enseñanza como gestión del currículum desprofesionaliza a los profesores y les reclama la competencia necesaria para hacer que sus alumnos se dirijan de forma efectiva a lo largo de una ruta predeterminada. Giltin, A. Citado en Ídem. P. 199

<sup>182</sup> Díaz Barriga, Ángel. **Tarea Docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial.** Op. Cit. P. 84

y los sujetos son los principales obstaculizadores de que esto no suceda. Al respecto Díaz Barriga comenta:

No es que el maestro no pueda luchar por modificar esta situación: sencillamente es que el sistema está organizado para que su esfuerzo se diluya, éste se agote, y decida no volver a hacer. Existen evidencias muy diversas de que cuando un profesor se sale de lo establecido puede ser amonestado o invitado a comportarse como sus demás compañeros. O en última instancia puede ser evaluado de manera negativa en el desempeño de su trabajo. Evaluación que se realiza por medio de los puntos del escalafón que se le asignan a un profesor en el sistema educativo o los programas de estímulos y la resolución de “cuestionarios de evaluación docente” que se practican en algunas universidades públicas. Lo importante es que el maestro que se aleja de lo establecido, lejos de recibir un estímulo por su trabajo, recibe una recriminación directa o indirecta<sup>183</sup>.

La generación de una autonomía del docente universitario<sup>184</sup> ante su práctica no radica en los procesos que tiene que seguir, sino en lo que el docente haga y deje de hacer ante la situación educativa. Un hacer desde lo reflexivo, lo crítico. Concepción que va más allá de lo dado y lo establecido. Una forma de vida ante su propia profesión. El posicionamiento del docente ante su práctica cotidiana y la posibilidad de que se reencuentre, reconfigure a partir de la toma de conciencia y del acto reflexivo pueden ser elementos sustantivos para un mejor desempeño no sólo de su ejercicio docente sino también del trabajo académico.

En ese sentido, estamos hablando de generar o ser participes a los docentes de una autonomía profesional, aunque esto también demanda a éstos un

---

<sup>183</sup> Ídem.

<sup>184</sup> Contreras Domingo habla por ejemplo de la autonomía profesional del docente. Esta autonomía parte del hecho de considerar el modelo de profesorado que asume ese profesional. Contreras Domingo, José. **La autonomía del profesorado**. Op. Cit. P. 146



posicionamiento desde el modelo de profesorado desde donde asume su quehacer, su práctica y su ejercicio cotidiano. A decir de Contreras Domingo, existen tres modelos de profesorado ante lo cual cada uno de ellos tiene tres dimensiones de la profesionalidad docente: obligación moral, compromiso con la comunidad y competencia docente. Esto da como resultado que cada uno de ellos también tenga una propia concepción de autonomía profesional. Dichos modelos son:

1. Modelo de experto técnico: Este modelo de profesorado en cuanto a la obligación moral tiene un rechazo de problemas normativos. Los fines y valores quedan convertidos en resultados estables y bien definidos que esperan alcanzarse. Por lo que se refiere al compromiso con la comunidad hay una despolitización de la práctica y aceptación de las metas del sistema así como una preocupación por la eficacia y la eficiencia de logro. Como competencia profesional se le exige un dominio técnico de los métodos para alcanzar los resultados previstos. Por ello, en este modelo la autonomía es considerada como status o como atributo. Hay una autoridad unilateral del experto. No hay injerencia. Es una autonomía ilusoria: dependencia de directrices técnicas, insensibilidad para los problemas, incapacidad de respuesta creativa ante la incertidumbre.

2. Modelo profesional reflexivo: Este modelo como obligación moral manifiesta que la enseñanza debe guiarse por los valores educativos personalmente asumidos. Además de definir las cualidades morales de la relación y de la experiencia educativa. Dentro del compromiso con la comunidad, hay una negociación y equilibrio entre los distintos intereses sociales, interpretando su valor y mediando su política y prácticamente entre ellos. Como competencia profesional se busca una investigación/reflexión sobre la práctica. Hay una deliberación en la incertidumbre acerca de la forma moral o educativamente correcta de actuar en cada caso. Así, la autonomía es concebida como una

responsabilidad moral propia, teniendo en cuenta los diferentes puntos de vista. Existe un equilibrio entre la independencia de juicio y la responsabilidad social, además de la capacidad para resolver creativamente las situaciones dilema y para la realización práctica de las pretensiones educativas.

3. Modelo intelectual crítico: En este modelo hay una obligación moral en donde la enseñanza es dirigida a la emancipación individual y social, guiada por los valores de la racionalidad, justicia y satisfacción. El compromiso con la comunidad está en la defensa con los valores para el bien común (justicia, igualdad...). Hay una constante participación en movimientos sociales por la democratización. La competencia profesional es de autorreflexión sobre las distorsiones ideológicas y las condicionantes institucionales, desarrollo del análisis y de la crítica social, así como participación en la acción política transformadora. Para este modelo la autonomía es emancipación: liberación profesional y social de las opresiones. Superación de las distorsiones ideológicas. Conciencia crítica. Es una autonomía como proceso colectivo (configuración de una voluntad común), dirigido a la transformación de las condiciones institucionales y sociales de la enseñanza<sup>185</sup>.

Lo que encontramos en el docente universitario es la posibilidad de regular sus propios procesos ante su práctica, si bien, no es una característica particular de todos ellos, si existen posibilidades de que éstos puedan emanciparse ante la regulación de procesos institucionales, administrativos y académicos. Tarea que implica generar espacios dentro las instituciones a fin de regular sus propias tareas en función del currículum establecido. Aunque como bien diría Davini, el currículum real o en acción le ofrece al docente la opción de mediar sus propias acciones ante los constantes cambios que se suscitan en las instituciones:

---

<sup>185</sup> En Contreras Domingo, José. **La autonomía del profesorado**. Op. Cit. P. 146

El currículum real o el currículum en acción es, en última instancia, una elaboración propia del docente como mediador entre la propuesta curricular formal y la práctica. A pesar de todos los condicionantes, el docente ejerce y ejercerá una mediación, hará uso de sus espacios de autonomía relativa y configurará la escuela real. Algunos podrían pensar que, ante esta situación, sería mejor reforzar los sistemas de control y proveer a la enseñanza de materiales estructurados. De este modo, el docente no tendría más que seguirlo a “pie de puntillas” para llegar a los resultados previamente establecidos. En realidad quien opine así desconoce u oculta que los sujetos están dotados de intencionalidad, que relación pedagógica es un acto netamente humano que difiere de forma cualitativa de las actividades de producción material. Desconoce, en fin, que aún con recetas pautadas el sujeto no deja de mediar en la relación y que sin esta mediación es imposible un trabajo pedagógico. El problema reside en qué tipo de autonomía puede ejercer el docente en un contexto de descalificación y proletarización, con baja autovaloración y autoconfianza. La cuestión remite a los efectos que obturan la creatividad, la iniciativa, el pensamiento y la formulación de nuevos horizontes<sup>186</sup>.

Por otra parte, esta autonomía del docente se reconfigura en la medida que es una autonomía relativa, pues en la mediación de los procesos institucionales, administrativos, evaluativos y académicos esa libertad personal se ve limitada y mermada por la propia institución y por las dinámicas institucionales. Esto da pauta para decir que el docente universitario es un sujeto con una “autonomía virtual”, pues en gran medida éste docente sigue reproduciendo una cultura institucional que da cuenta del currículum establecido por los grupos de poder.

---

<sup>186</sup> Davini, María Cristina. **La formación docente en cuestión: política y pedagogía**. Op. Cit. P. 71

Podríamos calificar estos márgenes de libertad como “autonomía virtual”, en la medida que tienden a reproducir de forma acrítica los ritos y comportamientos escolares, haciéndolos parecer naturales, cuando esa autonomía relativa no se constituye en un espacio de cambio. En cuanto virtual, la autonomía es imaginaria, pues viabiliza la persistencia de las tradiciones de la escuela. Los modelos incorporados en los sujetos a lo largo de la historia escolar, los comportamientos seguros por ya probados, se mantendrán a pesar de las intenciones políticas de cambios<sup>187</sup>.

Aunque, será importante considerar que la autonomía virtual no determina al docente universitario y no lo vuelve un ser estático, sin pensamiento ni voz para determinar sus propias acciones y tomar sus propias decisiones que lo lleven a actuar de manera diferente en el ejercicio de su práctica ante lo establecido y regulado por las instituciones a través del currículum.

El docente universitario también está en la posibilidad de pasar de una autonomía virtual a una autonomía real. Esto en la medida que cada uno de ellos se acepte como tal y que ponga en reflexión y crítica sobre lo que representa el quehacer docente como práctica social, educativa y cultural.

Para poder convertir la autonomía virtual en real sería necesario convertir las escuelas en espacios de aprendizaje no sólo para los alumnos sino para los docentes. Si de todas formas en el proceso de trabajo se aprende –aunque sean rituales-, tal proceso podría servir de ámbito de aprendizaje crítico y reflexivo, recuperando para la tarea pedagógica una función activa en el tratamiento del conocimiento y la experiencia de los sujetos. De esta forma, los docentes tratarían de comprender la diversidad de experiencias y la heterogeneidad cultural

---

<sup>187</sup> Ídem. Pp. 71-72

para construir un espacio democrático de reconstrucción del saber y del pensar, constituyendo equipos de estudio y de trabajo<sup>188</sup>.

Los docentes y las universidades públicas están ante el reto de visualizar una dinámica diferente a la que generan hoy, pues los cambios siempre que tienen lugar a favor del sujeto más que de los procesos institucionales dan posibilidades de generar una verdadera autonomía real que permita un mejor ejercicio y desempeño de su práctica.

Las universidades públicas hoy día privilegian sin lugar a dudas el trabajo académico ejercido por los docentes. Tanto docencia, investigación, gestión y extensión son funciones sustantivas que toda universidad demanda. Aunque, la gran mayoría de ellas da un mayor peso mayor a la docencia que la investigación y la extensión, aún así se han hecho esfuerzos por generar estrategias que incidan y favorezcan el trabajo académico.

Las políticas educativas emanadas de la Modernización educativa de la década de los noventa, asociada con el fenómeno del neoliberalismo y la globalización han marcado una pauta en la forma en cómo debe ejercerse el trabajo académico por parte de los docentes universitarios.

Ante los procesos y mecanismos evaluativos en las universidades, los docentes han modificado su quehacer, su práctica y su condición laboral. Las condiciones laborales de los docentes se han minimizado en función de su tipo de contratación, ya sea de tiempo completo o de asignatura. Los bajos salarios del docente universitario, ha denigrado mucho la condición laboral y profesional, pues se ven expuestos a regularse bajo la eficiencia, eficacia y productividad.

Las nuevas dinámicas institucionales que se están generando en las universidades públicas han consolidado una nueva forma de administrar la educación y ha puesto condicionantes a los docentes en el ejercicio de su

---

<sup>188</sup> Ídem. P. 72

práctica, tales como el sometimiento a criterios evaluativos e institucionales. Los procesos administrativos son factores regulatorios en el ejercicio de la práctica docente, una práctica bastante compleja y denigrada en muchos sectores de la sociedad.

La vida académica que se desarrolla en las universidades públicas son expresiones de libertad y de autonomía, pero también son espacios que fortalecen el trabajo académico. La posibilidad de ejercer la autonomía por parte de los docentes se cuestiona, pero también se mantiene viva.

En el caso de las universidades públicas como es el caso de la UNAM y en particular de la FES Acatlán, las estructuras institucionales se han modificado desde su creación, y esto ha dado pie sin, duda alguna a efectuar cambios sustantivos en su dinámica, en su forma de abordar el trabajo académico, en la regulación de su vida académica. Aunque las condiciones laborales que viven los docentes no son las más óptimas, esto no ha mermado el compromiso social que cada uno de ellos adquiere con la institución y con la sociedad. Aunque también ha de considerar a la evaluación como parte importante de sus procesos académicos-administrativos con la finalidad de estar de acorde a los nuevos tiempos y para incrementar la calidad educativa.

## **Capítulo 4. El trabajo académico en la FES Acatlán: un oficio en proceso de reconfiguración**

En este capítulo parto del supuesto que la generación de la Política Educativa Modernizadora en la década de los noventa del siglo pasado en México y el establecimiento de un nuevo orden social como lo es el fenómeno de la globalización, neoliberalismo y desarrollo tecnológico que se ha mantenido vigente hasta nuestros días, ha generado nuevas formas y dinámicas institucionales en las IES, porque cada vez más cada vez más se privilegia la gestión institucional, el control administrativo-burocrático, la búsqueda de la calidad-eficiencia educativa, la consumación de un ideario institucional, la regulación de los procesos evaluativos.

Por un lado, el trabajo académico de los docentes que implica las actividades sustanciales dentro de las universidades como lo es la docencia, investigación, gestión, extensión así como el trabajo intelectual que demandaría producción de conocimientos ha quedado mermado y desplazado por estas nuevas dinámicas institucionales. Por otro, el ejercicio de una práctica docente activa sin restricciones, así como la reflexión sobre su propia práctica, aunado a las precarias condiciones laborales que se cierne sobre los docentes universitarios ha generado incertidumbre y poca participación en la vida académica de éstos dentro de las instituciones.

Luego entonces, a partir de la relación entre el trabajo académico que realizan los docentes de las IES y las dinámicas institucionales derivadas de la Política Educativa Modernizadora insertas en el nuevo orden social, existen tensiones que inciden directamente en la práctica del docente, es decir hay un desplazamiento de lo institucional por lo académico. Estas tensiones a las que se ve inscrito el docente son: la evaluación constante del trabajo docente, la exigencia administrativa para fines de evaluación y acreditación institucional así como de los planes y programas de estudio, la regulación de los procesos académicos, un mayor trabajo administrativo que trabajo académico, un

incremento de carga administrativa por la búsqueda de incentivos económicos, una mayor exigencia laboral y menos remuneración económica.

Si hablamos de las universidades públicas, la FES Acatlán se vuelve un espacio institucional donde las nuevas dinámicas institucionales producto del nuevo orden social también han tenido un efecto. Así podemos decir que existe una incidencia en la práctica docente de los académicos de la FES Acatlán por parte de las demandas administrativas que son generadas por las dinámicas institucionales promovidas por las IES. Estas incidencias que repercuten en la práctica del académico de la FES Acatlán se dan a partir de que: existe una burocratización del ejercicio docente, una mayor regulación del trabajo académico ante los procesos de evaluación y acreditación institucional, una mayor dedicación al cumplimiento administrativo que al académico, un individualismo en el trabajo docente, poco tiempo para el trabajo intelectual y la producción de conocimientos, además de la poca reflexión sobre el trabajo docente.

También podemos notar que hay una clara relación entre las exigencias laborales derivadas de las dinámicas institucionales de las IES y las condiciones laborales de los académicos de la FES Acatlán para el ejercicio de su práctica docente. Esta relación se supedita por la exigencia por parte de las IES por tener docentes de tiempo completo cuando sus mismas dinámicas institucionales no generan las suficientes plazas para poder contratarlos y por ende la mayoría de los docentes universitarios en las universidades públicas como lo es la FES Acatlán son docentes contratados como docentes de asignatura lo que provoca una incertidumbre en su condición laboral. Además estas exigencias laborales someten a un grado mayor de estrés por actividades administrativas-académicas principalmente a los docentes de tiempo completo más no así al docente de asignatura que han sido contratados sólo para impartir clases frente a grupo, aunque hay que decirlo, éstos también muchas veces se ven insertos a estas mismas demandas institucionales.



Así mismo hay diversos efectos que son generados por los procesos de evaluación y acreditación de las IES derivadas de las nuevas dinámicas institucionales en el ejercicio de una práctica autónoma en los académicos de la FES Acatlán y que afecta indudablemente el trabajo académico. Dichos efectos derivados de los procesos de evaluación y acreditación que repercuten en la práctica docente son: una supervisión y control de lo que acontece en el aula por parte de los gestores académicos, mayor carga administrativa y académica, una mayor competencia entre docentes por incentivos económicos, una inestabilidad laboral del docente principalmente el de asignatura más no así para el de tiempo completo, mayor recursos económicos para la investigación a los docentes de tiempo completo a través de becas por parte de algunos organismos como el SNI o el Conacyt, el pago por méritos, limitación del trabajo académico por parte del docente por cumplir requisitos institucionales, privilegio de lo cuantitativo a través de evidencias (conferencias impartidas, coloquios asistidos, publicaciones realizadas, etc) que garanticen el trabajo académico de los docentes de tiempo completo.

Por lo anterior dicho, el propósito de este capítulo es mostrar las tensiones que se generan en los docentes de la licenciatura en Pedagogía de la FES Acatlán entre el trabajo académico y las nuevas dinámicas institucionales derivadas de las Políticas Educativas Modernizadoras derivadas de la globalización, neoliberalismo y el desarrollo científico, las cuales afecta indudablemente el ejercicio de su práctica.

#### **4.1. El docente: una radiografía de vida.**

La FES Acatlán inicia sus funciones universitarias en 1975 con 13 carreras a nivel profesional<sup>189</sup>. Recordemos que en esta década ante la masificación escolar, esto

---

<sup>189</sup> Actuaría, Arquitectura, Administración Pública, Ciencias Políticas, Derecho, Economía, Historia, Lengua y literatura Hispánica, Periodismo, Relaciones Internacionales, Sociología, Filosofía e Ingeniería Civil. Para 1978 se fusionan Administración Pública y Ciencias Políticas en una sola

es, la exigencia de los estudiantes por oportunidades educativas a nivel superior y la falta de profesores para este nivel educativo, se contrataron a jóvenes recién egresados para cumplir tal encomienda (Rolling Kent, 1986). También la FES Acatlán se vio en la necesidad de contratar un gran número de profesores para cubrir sus necesidades inmediatas. Muchos de éstos, fueron contratados como docentes de asignatura y muy pocos de tiempo completo. En el caso de la licenciatura de Pedagogía, la planta docente está constituida por el siguiente número de docentes:

| DOCENTES DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA EN LA FES ACATLÁN |                            |               |                 |               |                 |
|--|----------------------------|---------------|-----------------|---------------|-----------------|
| 1976   |                            | 2001          |                 | 2012          |                 |
| DE ASIGNATURA  | TIEMPO COMPLETO            | DE ASIGNATURA | TIEMPO COMPLETO | DE ASIGNATURA | TIEMPO COMPLETO |
| No se encontró información                                 | No se encontró información | 64            | 8               | 70            | 14              |

En el caso de la licenciatura de Pedagogía inicia sus actividades en 1976, aunque no se sabe con certeza cuántos docentes fueron contratados, ni muchos menos cuántos eran de asignatura y de tiempo completo<sup>190</sup>. Pero lo que si se encontró por ejemplo, es que para el año 2001, el número de ellos era de 72, de los cuales 64 eran de asignatura y 8 de tiempo completo; para el año 2012, la planta se

---

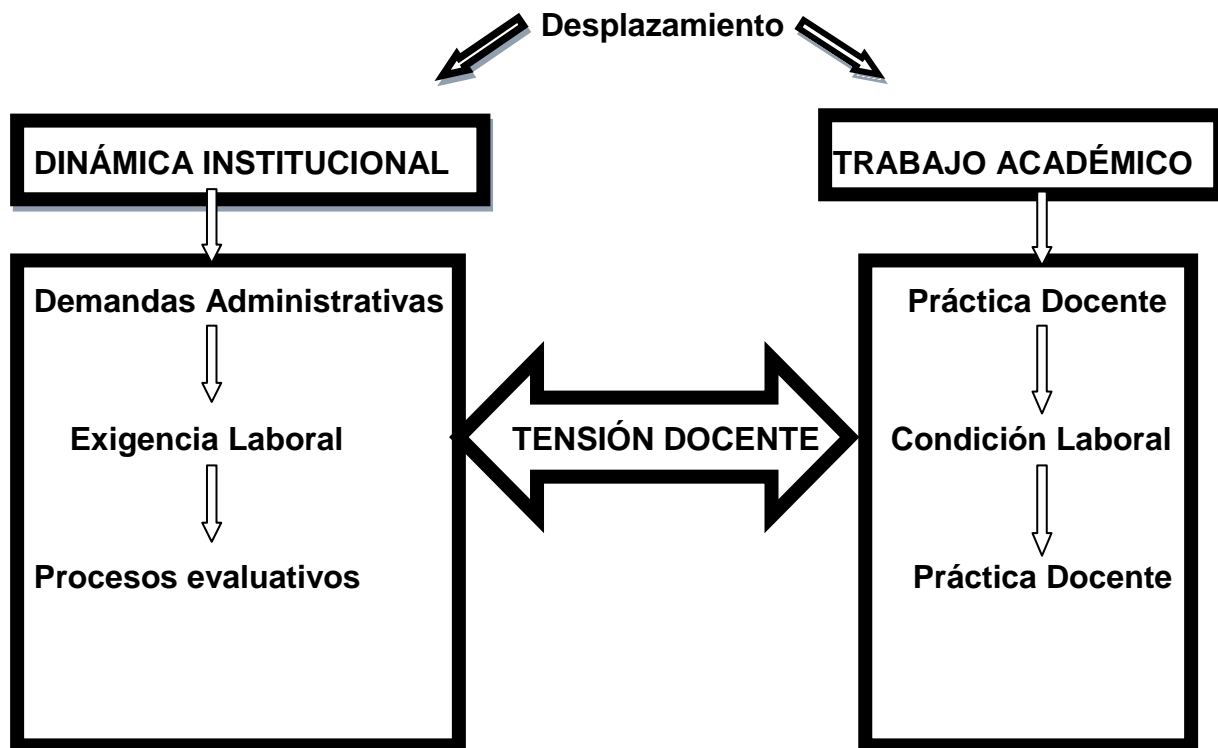
carrera. Actualmente la FES Acatlán cuenta con 16 licenciaturas en general, dado que posteriormente se integraron Enseñanza de Inglés, Pedagogía y Periodismo y Comunicación Colectiva.

<sup>190</sup> No se pudo encontrar información exacta en algún documento oficial de cuántos docentes de asignatura ni de tiempo completo de la licenciatura en Pedagogía iniciaron actividades en la licenciatura en Pedagogía en 1976. A decir de la Coordinación de Pedagogía de la FES Acatlán, dicha información tampoco la tenían dado que no contaban con una base de datos; ésta actualización se empezó a tener en forma organizada, desde el año 2004, por lo cual desconozco tal información.

incrementó a 84, de los cuales 70 son de asignatura y 14 de tiempo completo. (Coordinación de Pedagogía, 2012).

Los docentes son los únicos actores que a través de sus vivencias, experiencias, y el ejercicio de una práctica reflexionada (Morán Oviedo, 1997; Gimeno Sacristán, 2007) pueden hacer de esta una práctica social que sea reconocida frente a la sociedad.

Para efecto de nuestro trabajo se realizó una investigación cualitativa en torno a las tensiones que viven los docentes de Pedagogía de la FES Acatlán entre su trabajo académico y las nuevas dinámicas institucionales derivadas de la Política Educativa Modernizadora de la década de los noventa insertas en el nuevo orden social. Para ello tomamos la categoría de tensión (Díaz Villa, 2010), pues identificar las tensiones a las que se ve expuesto el docente de Pedagogía permite reconocer las distintas inercias y fuerzas que convergen ante los nuevos cambios y ritmos de las dinámicas institucionales que se están suscitando en el nuevo orden social y que impacta sin duda alguna el trabajo académico de los docentes, pues éste se ve desplazado cada vez más desde una lógica de la eficiencia, eficacia, productividad y calidad educativa. Así se pueden ubicar tres grandes tensiones a las que se ven sujetos los docentes entre la dinámica institucional y el trabajo académico. En el siguiente esquema se ven reflejadas esas tensiones:



Luego entonces, el estudio partió de algunos planteamientos de la investigación cualitativa, pues a decir de Flick, la investigación cualitativa tiene relevancia específica para el estudio de las relaciones sociales, debido al hecho de la pluralización de los mundos vitales. Esta pluralización requiere de una nueva sensibilidad para el estudio empírico de los problemas. La investigación cualitativa incluye una manera específica de comprender la relación entre el problema y el método.<sup>191</sup>

Bajo estas ideas, se ha intentado recuperar la voz del docente de Pedagogía, pues el centro de interés para poder analizar las tensiones entre lo institucional y

<sup>191</sup> Si se requiere mayor información sobre este tipo de investigación. Consúltense Flick, Uwe. **Introducción a la investigación cualitativa**. Editorial Morata. España, 2007. Pp. 15-27

lo académico, y entender cómo éste se organiza y se focaliza ante las rutinas de la vida cotidiana.

Para poder escuchar al docente en un primer momento se trabajó un estudio exploratorio de campo, utilizando como instrumento metodológico la entrevista a profundidad (Flick, 2007; Valles, 1997; Stake, 1999, Knobel y Lankshear; 2001; Ruiz, 1989; Taylor y Bogdan, 1998) lo que permitió un acercamiento y una primera valoración de los docentes en interacción, sus representaciones y dicho sea de paso sus posturas generales.

En un segundo, momento se procedió a seleccionar la muestra que permitió realizar el trabajo de campo, es decir, el número de docentes que serían objeto de las entrevistas, para conocer sus características, sus posturas, sus apreciaciones, sus valoraciones, sus experiencias vividas en torno a las tensiones entre lo institucional y lo académico. Los docentes seleccionados fueron de la Licenciatura en Pedagogía que se encontraban laborando en el semestre 2012-1 y 2012-2. De los cuáles para poder ser equitativos y tener una visión amplia de cada uno de ellos, se seleccionaron catorce docentes, siete de tiempo completo, de los cuales cuatro fueron mujeres y tres hombres, de asignatura fueron cinco hombres y tres mujeres.

Para poder seleccionar esta muestra consideré la edad del docente dado que creo que un docente con una edad avanzada ha podido observar y vivir los cambios institucionales, administrativos, académicos de la FES Acatlán. También puse énfasis en la formación profesional dado que si este tiene un grado académico mayor al de licenciatura, quizá pueda ser un indicador para poder promoverse a otra categoría de docente. Aunque el seguirse preparando académicamente no implica que será promovido a otra categoría, si es una exigencia por parte de las instituciones hacer esto, ante la gran demanda de profesionistas que quieren adherirse a la docencia. Otro elemento que tomé en cuenta fue la categoría de docente, pues no es lo mismo la condición laboral que vive uno de asignatura que uno de tiempo completo, esto permitiría saber a qué

tipo de exigencias laborales se encuentran entre uno y otro por parte de la institución. La condición laboral es precaria para muchos docentes de las IES, y está en detrimento el trabajo académico, se le exige más en todos los terrenos: institucional, administrativa y académicamente (Davini, 2001).

La experiencia laboral también fue otro indicador que incorporé, pues esto, me permitiría ubicar sus años como docente, su experiencia frente a grupos dando clase, sus inicios como docente, cómo se desenvolvía en el antes y hoy, qué tanto ha crecido tanto académicamente, profesionalmente y económicamente, cómo ha vivido los cambios administrativos y cómo éstos han impactado su práctica docente. Cuando uno reconoce que los tiempos cambian se está en la posibilidad de adaptar, modificar, criticar, reflexionar y transformar las realidades. El docente de hoy trae otra mirada de lo que es el proceso educativo, pero eso se lo da la experiencia, el pasar de los años. La incorporación de nuevas políticas institucionales ubica al docente en otro nivel de apreciación de lo que es el trabajo académico.

El hecho de saber cuándo ingreso como docente a la FES Acatlán me iba a permitir conocer cómo ha ido evolucionado la institución, tanto administrativa como académicamente, así como también la participación de este docente en la vida académica del ayer y el hoy. Retomo que estos cambios se han generado desde la década de los noventa, donde las políticas educativas han privilegiado los procesos evaluativos y administrativos desde un filtro neoliberal, que mejor que estos docentes que conocen su institución y han visto el desarrollo y cambio que han tenido las instituciones. Otro indicador que consideré fue el de las funciones que desempeña dentro de la institución, pues esto arrojaría datos para ubicar su posicionamiento, su pertenencia a la institución, su visión sobre lo administrativo, lo académico y sobre los procesos evaluativos y cómo estos han impactado en su ejercicio docente y en su trabajo académico. Por último, tomé en consideración si trabajan en otras dependencias, ya que esto es muy común en docentes que tienen una condición laboral bastante desfavorable y que muchas veces no permite el cumplimiento cabal del trabajo académico. Pero además, el

hecho de que a muchos docentes sólo se le contrate para dar ciertas horas frente a grupo hace de éste un sujeto que se vea en la imperiosa necesidad de buscar otras fuentes de ingreso.

Las características que se contemplan anteriormente de los docentes permite reconocer los diferentes momentos, formas, procesos, vivencias, crecimiento que han tenido los docentes dentro de la FES Acatlán y las posibles tensiones en las cuales se ven insertos producto de la dinámica institucional, tan cambiante pero a la vez, diversa y activa que incide en el comportamiento que tiene éste en su trabajo académico dentro de la institución.

Pues bien, una vez que procedí a vislumbrar las características de los docentes que formarían parte de la muestra para efecto del trabajo de campo, como instrumento metodológico consideré la entrevista a profundidad, para ello elaboré un guión de preguntas para poder realizar dichas entrevistas a los docentes (Ver anexo). Dicha entrevista se elaboró partiendo de tres cuestionamientos base:1) La implicación entre las demandas administrativas y su relación con la práctica docente, 2) La demanda de mejores condiciones ante las exigencias laborales y 3) El impacto de los procesos evaluativos y de acreditación en el ejercicio docente y el trabajo académico.

Ya elaborado el guión se procedió a entrevistar a los docentes de Pedagogía de la FES Acatlán. Los resultados en un primer momento fueron de corte cuantitativo, pues era necesario tener datos estadísticos, para saber quiénes eran los docentes que conformaban la muestra, su edad, categoría de docente, grado académico, experiencia laboral, año de ingreso a la institución, si laboraban en otra institución y las funciones que desempeñan al interior de la universidad. Recordemos que estos datos eran importantes conocerlos por lo ya dicho en párrafos pasados. Dichos resultados pueden verse en la siguiente tabla:

| DOCENTES DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA |                 |                            |               |                                   |                         |                             |  |
|--|-----------------|----------------------------|---------------|-----------------------------------|-------------------------|-----------------------------|--|
| Categoría de Profesor                    | Grado Académico | Núm. De profesores         | Edad promedio | Edad promedio experiencia laboral | Año de ingreso a la FES | Trabajo en otra institución | Funciones que desempeñan   |
| De carrera definitivos                   | Licenciatura    | 1                          | 48 años       | 29 años                           | Entre 1978 y 1988       | 6 No y 1 Si                 | Docencia, investigación, coordinación de proyectos, apoyo colegiado, asesoría de tesis, participación en academia  |
|  | Posgrado        | 6                          |               |                                   |                         |                             |  |
| De asignatura definitivos                | Licenciatura    | 3                          | 52 años       | 29 años                           | Entre 1982 y 1988       | 3 si y 3 no                 | Docencia, asesoría de tesis, participación e foros, administración, asesorías en licenciatura en Pedagogía, Impartición de cursos, presidencia de academia |
|  | Posgrado        | 3                          |               |                                   |                         |                             |  |
| De asignatura no definitivos             | Licenciatura    | 1                          | 61 años       | 39 años                           | 1978                    | No                          | Ídem   |
| Total de la muestra docente              |                 | 14 (7 hombres y 7 mujeres) | 53 años       | 32 años                           | Entre 1978 y 1988       | 10 No y 4 Si                |  |

Pues bien, además de recuperar estos datos estadísticos se procedió al análisis de las entrevistas. Al respecto hay que señalar que de acuerdo con (Flick, 2007; Valles, 1997; Stake, 1999, Knobel y Lankshear; 2001; Ruiz, 1989), las entrevistas a profundidad son encuentros reiterados, cara a cara entre el investigador y los



informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tiene los informantes respecto de sus vidas, experiencias y situaciones, tal como lo expresan con sus propias vidas.

Estas entrevistas se basaron en un guión que previamente fue elaborado con los temas a tratar y como entrevistador, tuve la oportunidad de ordenar y formular preguntas a los largo de la realización de ésta. Así, esta estrategia metodológica con preguntas generales y proposicionales trataron de evitar el sí y no, buscando concretamente, la descripción, la relación y explicación o valoración de algunas situaciones en particular.

La interpretación de datos que arrojaron las entrevistas a profundidad, procedió de la siguiente manera; se realizó la transcripción de la entrevista, se continuó con una *codificación abierta* (Flick, 2007), esta codificación permitió tratar de expresar los datos y los fenómenos en forma de conceptos. Se clasificaron las expresiones por sus unidades de clasificación (palabras individuales, secuencias breves de palabras) para asignarles anotaciones y sobre todo “conceptos” y se *codificó línea por línea* dando como *resultado categorías* que se le asignaron al texto. Hecho esto, surgieron 6 categorías de análisis: 1) Tensión entre lo administrativo y lo académico, 2) Dinámica institucional y ejercicio de la práctica docente, 3) Vida académica en la FES Acatlán, 4) Tensión entre las exigencias y condiciones laborales del docente de la FES Acatlán, 5) Docentes de asignatura y de tiempo completo y 6) Tensión entre el trabajo académico y los procesos evaluativos. Esto me permitió sólo centrarme en aspectos, acontecimientos e incidentes similares que se agruparon para poder ser analizados.

Una vez que se tuvieron las categorías de análisis se procedió a hacer una *triangulación* (Buenfil, 2006: Stake, 1999) entre lo dicho por el docente entrevistado, las aportaciones de las ideas de diversos autores en torno a las categorías encontradas y la interpretación y posicionamiento hecha por el investigador, es decir, se analizó e interpretó la información desde el plano

horizontal y trasversal para poder dar cuenta de los hallazgos encontrados en torno a la investigación.

## **4.2. Retrato de la vida académica del docente de Pedagogía de la Fes Acatlán.**

Ante el nuevo orden social derivado del neoliberalismo, la globalización, el desarrollo científico tecnológico, la educación sufrió un viraje en las últimas décadas. Las instituciones de educación superior se vieron en la imperiosa necesidad de reestructurarse bajo la lógica de una Modernización educativa surgida en la década de los noventa, que exigía de éstas eficacia, eficiencia, productividad y calidad educativa, regulados con procesos y mecanismos de evaluación que se adecuaron a las exigencias internacionales. (Díaz Barriga, 2007; Ordorika Sacristán; Glazman Nowalski, 2001, 2005)

Las universidades públicas de nuestro país también se vieron en la necesidad de adecuarse ante tales cambios, con ello, sus estructuras, sus procesos administrativos, normativos, e institucionales, sus mecanismos de regulación así como el trabajo académico de los docentes se modificaron. El caso de la UNAM-FES Acatlán no ha sido la excepción.

Las diversas tensiones a las cuales se exponen las diferentes instituciones ante el aparato productivo, y las tensiones de orden institucional donde los actores encaran de manera distintas los cambios que se suscitan al interior de éstas producto del contexto y de la propia vivencia que emana de los docentes sin duda alguna afecta el ejercicio de la práctica y el desarrollo del trabajo académico (Díaz Villa, 2010).

Para dar cuenta de cómo dichos procesos se han venido modificando y reestructurando he puesto énfasis en lo expresado por los propios docentes de la FES Acatlán, en particular en los docentes de la licenciatura en Pedagogía, a

través de ellos, podemos visualizar y dar cuenta de las demandas administrativas generadas por las dinámicas institucionales promovidas por la IES y su incidencia en su trabajo académico. Por otro lado, a través de estos actores se reconoce la importancia de los procesos administrativos –normativos, sus cambios dentro de la FES y el impacto en su práctica docente; así también la generación de una dinámica institucional propia de la institución que va permeando poco a poco el trabajo académico del docente; también se retrata la vida académica del docente de Pedagogía de la FES Acatlán, sus ocupaciones, sus preocupaciones, sus orientaciones y su participación cotidiana dentro de los procesos académicos.

La FES Acatlán pretende ser un espacio que retrate la vida académica de muchas otras universidades públicas del país, sus limitaciones, sus fortalezas, su espíritu educativo, la búsqueda constante de una identidad propia, así como los retos y desafíos que enfrenta día a día ante las condiciones que el propio contexto social le plantea a través de las políticas educativas y que a pesar de mostrar resistencias, no queda al margen de la inercia globalizadora y neoliberal.

#### **4.2.1. El docente: administrador en su práctica**

Toda universidad ante los diversos cambios que se están gestando en las últimas décadas frente a los procesos de evaluación, y los discursos de la calidad educativa ha ido modificando su estructura académico-administrativa y las han ceñido a procesos burocráticos, de tal suerte que todo proceso administrativo está supeditado por políticas educativas gubernamentales, y el trabajo académico del docente queda relegado a un plano meramente ejecutivo. (Gimeno Sacristán, 2007; Landesmann, 1999; Díaz Barriga, 2010; Chehaibar, 1991).

Por ello, la universidad tiene dentro de sus facultades el establecer lineamientos normativos-prescriptivos, esto como una forma de regular sus procesos institucionales, académicos y administrativos. Si bien dichos lineamientos dan forma a su gestión y organización, éstos no están determinados sino

sobredeterminados<sup>192</sup>. Cuando uno escucha las expresiones de los docentes de la FES Acatlán sobre su actuar académico frente a las estructuras administrativas, éstas son consideradas como estructuras rígidas, lentas, tortuosas y de alguna manera reflejan el malestar ante procesos que inciden en su trabajo académico, pero no son capaces de organizarse para contener éstos embates, cayendo en una individualización en el cumplimiento formal de lo que la universidad les solicite

Considero que en el caso de la FES, las estructuras académicas se hayan supeditadas frente a las estructuras administrativas-burocráticas. Las formas en cómo se organiza la administración y el trabajo académico, su ejecución, y su demanda, está íntimamente ligado a instancias o departamentos que en muchas ocasiones tienen el poder para determinar qué tipo de proyectos debe de realizarse, hacia dónde dirigirse y quiénes serán los responsables de dichos proyectos.

Por otro lado, hay que considerar que hay docentes dentro de la universidad que tienen muchos años laborando dentro de la institución y no por ello gozan de privilegios por lo que son tratados de la misma manera que cualquier docente que apenas ingresa, deben someterse a lo establecido, a lo institucional, a las reglas dictaminadas desde los propios estatutos y reglamentos. Dichos reglamentos le

---

<sup>192</sup> A decir de Pérez Arenas la sobredeterminación entendida como una lógica, se asocia de manera particular con la conformación de las identidades sociales y se sustenta en un proceso de articulación, cuyo mayor problema es dar orden y coherencia a la multiplicidad de elementos que aparecen dispersos en las estructuras sociales; estas identidades derivadas de los procesos de articulación, lejos de darse totalizante, representan sólo intentos por dominar o detener el flujo de diferencias que constituye el campo de la discursividad, donde la presencia y articulación de unos objetos en otros, hará imposible saturar o fijar la identidad de ninguno de ellos. De esta manera, toda propuesta y/o proceso de formación contenida o expresada a través del currículum siempre excluye o deja fuera un sinnúmero de elementos y contenidos, que en un momento determinado son aquellos que van a permitir reconocer la estructura o identidad social que se está promoviendo desde el mismo; al mismo tiempo, al ser excluidos o reprimidos, tienen la posibilidad de emerger en cualquier momento, dando con ello la opción de movimiento y cambio de las identidades sociales. En Pérez Arenas, David. **Filosofía, teoría e investigación en las maestrías en educación. Un campo sobredeterminado.** Ed. PROMEP-ISUE-Plaza y Valdés. México, 2007. Pp. 42-43

exigirán un cumplimiento administrativo que debe ejecutarse al pie de la norma, y que seguramente esto acarreará un perjuicio para con su práctica docente.

La postura de muchos de ellos caen en el plano de lo institucional, docentes que convergen con estas ideas, donde su postura cae más en una situación de un formalismo burocrático. Así se ve reflejado en uno de los docentes:

*Es en la parte normativa en donde tú tienes muy claro las cosas que tiene que cumplir ¿cuáles son esas cosas que tienes que cumplir?, tienes que cumplir con una planeación antes de iniciar un semestre , tienes que cumplir con la presentación de algunas materias en el semestre que te toca, tienes que cumplir con la entrega de informes, con la entrega de documentos personales, con la participación de actividades que promueva el mismo programa, con la evaluación en los tiempos que se nos marcan, con la aplicación de exámenes, pues bueno me parece que hay que cumplir con una serie de normas que no están mal y que uno sabe que es parte de su trabajo. (DAM4)<sup>193</sup>*

La incidencia de los procesos administrativos ante los procesos académicos para muchos docentes se convierte en parte sustantiva de sus funciones, de tal forma que la institución los ha *domesticado* ya sea por mantenerlos dentro de su planta docente o por intereses personales de cada uno de ellos, lo que privilegia el cumplimiento institucional sin tantos cuestionamientos. Así estos docentes los ubico en una postura de *docentes institucionales*. Esta postura es tomada por muchos docentes ya sea de tiempo completo o de asignatura que se afanan de pertenecer a la institución con mucho orgullo y que manifiestan su lealtad y respeto por todo lo que implica la pertenencia a la UNAM.

Entre este tipo de docentes encontramos a docentes de larga trayectoria profesional dentro de la FES, y que su condición laboral estable los ha llevado a

---

<sup>193</sup> De aquí en adelante se presentarán ciertas nomenclaturas que le he dado a los docentes de la licenciatura en Pedagogía de la FES Acatlán. Dichas nomenclaturas son: DAM (Docente de Asignatura Mujer); DAH (Docente de Asignatura Hombre); TCM (Tiempo Completo Mujer) y TCH (Tiempo Completo Hombre), así mismo el número que le procede a cada una de éstas se refiere a los diferentes entrevistados con esas categorías.

mantenerse en una inercia de aceptación y privilegios que garantizan su pertenencia a la planta docente.

La postura que mantienen *los docentes institucionales* ante los procesos administrativos-burocráticos es de aceptación pues son los que rigen su trabajo académico y su práctica docente. Hay un proceso de adaptación, adecuación ante la mayoría de procesos que les sean encomendados. El discurso del orden neoliberal bajo sus supuestos de eficacia, eficiencia y excelencia educativa han abonado a estos docentes una perspectiva de acatamiento ante lo ya establecido.

En ese sentido, para estos docentes la vida administrativa en la FES no toca el ejercicio docente, ni lo ha condicionado, ni lo ha coaccionado, y sólo le ha dado beneficios y una estabilidad laboral. Aunque es de considerar que la mayoría de estos docentes son de tiempo completo y que al mantener una estabilidad y condición laboral bastante favorable no están preocupados ni ocupados por la esfera administrativa, su preocupación estriba más en el cumplimiento y desarrollo del trabajo académico.

Aunque habría que matizar ante tal postura institucional; por un lado, considerar si estos docentes son institucionales por conveniencia o por convicción propia, ya que en algunos de ellos priva la simulación. Por otro lado, considerar si estos docentes por el hecho de cumplir administrativamente o académicamente algún proceso no son presas del discurso neoliberal, donde la eficacia, la eficiencia y la productividad son los requisitos indispensables para fomentar la calidad educativa y regular, condicionar, moldear a cualquier sujeto con miras a fomentar el cumplimiento institucional. Luego entonces podríamos decir que a este tipo de docentes el sistema los ha moldeado a imagen y semejanza del discurso neoliberal. La siguiente expresión es muestra de esto:

*Al principio yo sí notaba una clara distinción entre lo administrativo y lo académico e incluso me parecía que había muchos privilegios por los procesos administrativos y dejaba de lado los académicos, hoy me parece que eso ha*

*reducido mucho, la gran gama de administrativos son académicos, eso ha ayudado que se acerquen más los horizontes de uno y de otro lado. (DAH1)*

Como podemos notar, el hecho mismo de que cualquier actor; docente, administrativo, directivo en la FES tenga funciones semejantes, uniforma los procesos, más no por ello garantiza que estos se generen en pro de facilitar y mejorar el óptimo desarrollo del trabajo académico.

Otro tipo de docentes que manifiestan una actitud y una mirada crítica constructiva, analítica y reflexiva de todos los procesos administrativos-burocráticos y académicos que se generan en la FES Acatlán, son los que ubico como *docentes críticos reflexivos*. Este tipo de docente surge de la necesidad de intentar hacer cambios significativos en la vida administrativa-académica de la FES Acatlán, aunque sólo se han quedado en el discurso más que en el actuar, estos docentes ven en los procesos administrativos una simulación, un actuar de cumplir por cumplir procesos de manera institucional aunque esto no garantice el óptimo desarrollo del crecimiento personal e institucional.

En este perfil hay docentes tanto de asignatura como de tiempo completo que llevan años laborando en la institución y que esto les ha permitido a través de su experiencia ir visualizando los cambios que se han generado en la institución en las últimas décadas. En ese sentido, esta experiencia los ha llevado a resistirse ante las estructuras académicas-administrativas, aunque indudablemente de su postura, esto no los ha limitado a también seguir reproduciendo estas formas de vida institucional. Uno de ellos comenta al respecto:

*La administración de hace 20 o 25 años y la actual no creo que hayan cambiado mucho, la simulación y el disimulo permanecen al grado que a mí me resultaría muy difícil hablar de que si antes era mejor o peor. (TCH1)*

Si bien es cierto que los procesos administrativos siempre han existido dentro las instituciones de educación superior para regular sus funciones hoy día también sabemos que tanto el neoliberalismo, como la globalización han generado una

nueva forma de administración en las universidades, lo que ha venido a mercantilizar la educación. Y ha convertido a las universidades en espacios administrativos, con funciones gerenciales y empresariales. (Flores Pedroza, 2005; De la Torre Gamboa, 2004).

En el caso de la FES esto se está generando con pasos cortos desde hace algunos años. Desde el simple hecho de que cada vez más se intentan evaluar y acreditar licenciaturas en pro de garantizar que se está acorde a los tiempos actuales, y establecer que dichos procesos les va a reditar en una mejor calificación ante instancias nacionales e internacionales y por ende asegurar la calidad educativa.

En ese sentido este tipo de docentes considera que el contexto internacional y nacional influye de manera directa en las instituciones en la regulación de sus procesos. Ante esta consideración, hay docentes que ven en la FES Acatlán una institución que los mantiene con un trabajo y una remuneración económica pero no por ello dejan de percibir las carencias, las limitaciones y los obstáculos de los que muchas veces son presa por parte de la propia institución. Sin embargo a pesar de sus discursos críticos reflexivos, se quedan en la pasividad, dado que muchos de ellos tienen asegurado una condición laboral estable por ser de tiempo completo, aún así los de asignatura pueden percibirse como docentes determinados, pasivos y condenados a seguir cumpliendo de manera institucional cualquier proceso que se le demande.

Sin duda alguna la FES Acatlán es una institución que se regula bajo políticas educativas de orden nacional e internacional, producto de un contexto neoliberal, así la influencia externa ha llegado a Acatlán para quedarse y regular la vida de los docentes, ante procesos administrativos que demandan ciertas competencias y conocimientos ante la gestión de cualquier trámite por más insignificante que este pueda parecer; desde recabar firmas para solicitud de un recurso didáctico que le sirve al docente para el ejercicio de su práctica, hasta para la gestión de un



año sabático por mencionar algunos. Así puede verse esto manifestado en lo dicho por alguno de los docentes.

*La parte administrativa y gestiva es la parte más pesada y difícil de mover, se han creado derechos sindicales y se han creado ghettos familiares, está un familiar aquí, allá y acullá y resulta que todos son familiares [...] se les ha dado tanto poder a éstas personas (administrativos) que además de ser tan insensibles (han formado) redes familiares como un control del poder. (TCH2)*

*Lo administrativo siempre afecta el trabajo académico cuando no se desarrolla de manera adecuada afecta en términos de los equipos, en términos de los salones, en términos de la oportunidad y de los procesos. (TCM2)*

Cierto es que dichos procesos administrativos perjudican el trabajo académico del docente y lo condicionan en dos sentidos. El primero frente a la práctica docente, es decir, frente a la posibilidad de trabajar dentro del aula en un espacio que privilegie el proceso formativo de los estudiantes, y la necesaria adecuación de espacios físicos así como recursos físicos que son necesarios para el ejercicio docente. El segundo frente a los procesos institucionales, tardados, lentos, y algunas veces hasta tediosos que hacen que el docente se ocupe más por éstos que por el ejercicio real de la práctica docente. La siguiente expresión da muestra de ello:

*No dejo de reconocer que la vida administrativa de Acatlán, si en un cierto sentido, están muy regidas por procesos ineludibles, incambiables, totalmente cerrados que no han dejado fácilmente que el maestro pueda evolucionar y transformar su práctica. (DAH1)*

Esta postura revela la incapacidad de la institución para agilizar trámites que le permitan al docente beneficiar su ejercicio y práctica, así como la posibilidad de generar nuevas expectativas de un desarrollo profesional en pro de garantizar un adecuado trabajo académico.

Finalmente dentro las posturas docentes a considerar, ubico a los *docentes neutrales o moderados* que no le ven mayor inconveniencia en cumplir con procesos administrativos, pues lo consideran como parte de su obligación y de sus responsabilidades, siempre y cuando no perjudique su trabajo académico y el ejercicio de su práctica docente. Este tipo de docente es producto del arraigo institucional, de los años laborando para la institución, de su condición laboral favorable y estable. Esta postura está tanto en docentes de asignatura como de tiempo completo, los identifica su profunda simpatía por el hecho de trabajar en la UNAM.

Esto no significa que no sigan o se rijan por las normas y reglamentos de la institución, pero lo que si muestran es una total indiferencia ante aspectos administrativos. A pesar de su experiencia laboral estos docentes traen una inercia institucional que los ha llevado a mantenerse al margen de cualquier proceso que pueda afectar su práctica docente o el trabajo académico o hasta cierto punto conformistas ante lo que ya poseen; una condición laboral estable, un sueldo oneroso, esto para el caso de los docentes de tiempo completo y para el caso de los de asignatura el hecho mismo de pertenecer y trabajar en la UNAM. Uno de los docentes da cuenta de esto, que no lo compromete mucho:

*Una práctica común de los profesores y de las administraciones nos conformamos con aplicar exámenes o criterios de evaluación sin verificar mejor realmente cual han sido los productos de nuestra actividad y como han acompañado los procesos administrativos a los procesos académicos (TCH1).*

En ese sentido, si bien a este tipo de docentes no les incomoda cumplir con procesos administrativos tampoco les causa placer o malestar el no hacerlo pues finalmente estos procesos los perciben como regulatorios y no dictaminados para realizarlos *al pie de la letra*, aunado a la posibilidad de que éstos en última instancia puedan ser modificarlos y adaptados dependiendo del contexto, circunstancias y la realidad que en ese momento se esté presentando y que este viviendo la sociedad y los propios actores. Aunque no queda claro por parte de

estos docentes el por qué si muestra a veces una determinada apatía hacia dichos procesos, éste sigue reproduciendo y ejecutando dichos procesos administrativos en detrimento en algunas ocasiones de su ejercicio docente así como de su trabajo académico.

Ahora bien, el análisis de las entrevistas deja ver algunas posturas o estereotipos de docentes que surgen en la inmediatez del contexto de la FES Acatlán. Algunos autores hablan de clasificaciones de docentes para ubicar los posicionamientos, la forma de actuar, de conducirse del docente frente al ejercicio de su práctica (Rodríguez Marcos, 1995; De Lella Cayetano, 1999; Diker y Terigi, 1997; Fernández Vázquez, 2013). Luego entonces, ubico los siguientes tipos de docentes que a mi considerar privan en la licenciatura de Pedagogía de la FES Acatlán, cada uno de ellos con su propia peculiaridad y su propia forma de actuar frente a su práctica y el desarrollo del trabajo académico, así como su actuar cotidiano como sujeto frente a los procesos institucionales, académicos y administrativos de la institución. Dichos tipos son:

1. **Docentes reflexivos-críticos:** Aquellos docentes que manifiestan su punto de vista desde una mirada reflexiva, crítica, y analítica de todos los procesos administrativos, académicos, evaluativos que se gestan en las FES Acatlán. Son docentes que la propia experiencia en el trabajo académico y el desenvolvimiento de su práctica los ha hecho percibir de diferente manera el oficio académico y que a través de sus puntos de vista, sus acciones, sus conductas, sus actitudes, sus posicionamientos han logrado impactar en el desarrollo y vida académica de la institución.
2. **Docentes Institucionales:** Aquellos docentes que por sus condiciones laborales, por su experiencia profesional y personal, por su arraigo institucional o por su propia forma de vida dan cumplimiento cabal a lo estrictamente señalado por la institución. La manifestación de sus puntos de vista lo hacen desde lo que la propia institución les ha otorgado,

beneficiado o apoyado. Son docentes disciplinados y difícilmente se salen del marco normativo y de la regulación de los procesos administrativos-académicos que la propia institución demanda.

3. **Docentes Moderados o Conservadores:** Aquellos docentes que se muestran neutrales ante cualquier proceso administrativo, académico o evaluativo que se genere en la FES Acatlán. Muestran una forma de vida dentro de la institución muy relajada, se perciben como docentes que no les perjudican ni les causan beneficios las acciones emprendidas por la institución, por los administrativos, docentes, alumnos. Aunque es un docente que suele caer por momentos en estados de apatía hacia los encomendado institucionalmente y hacia los lineamientos normativos, académicos pero que en realidad no le generan mayores conflictos para el desarrollo de su trabajo académico ni el desenvolvimiento de su práctica ni su ejercicio profesional.

Me parece que los cambios que se están generando dentro de la institución en cuanto a lo administrativo-académico han provocado nuevas formas de relación entre este grupo de docentes con los administrativos y todo el personal de la institución, donde lo administrativo ha supeditado el trabajo académico dejándolo sólo en control, medición y rendición de cuentas, y más allá de beneficiarlo lo ha perjudicado, dado que el docente cada vez más se ve exigido ante cumplimientos de tareas organizativas, administrativas, evaluativas que poco a poco lo van llevando a la privación y minimización de las laborales sustantivas de la universidad por lo que éste docente se convierte en un ejecutor de prácticas administrativas burocráticas, además de generar una tensión constante entre lo administrativo y lo académico.

Aunado a esto, creo que el formalismo burocrático ha hecho que los docentes callen ante las exigencias institucionales y cuando se expresan son minimizados no sólo por aquellas personas que dictaminan las reglas y los lineamientos a

seguir, sino también por parte de los propios compañeros, se nota cierta resistencia por parte de algunos de ellos, más esa resistencia pareciera ser pasiva que activa. La tensión de lo académico frente a lo administrativo se haya presente, pues el privilegio hacia las estructuras burocráticas de la universidad han hecho de los docentes meros sujetos especulativos, expectativos y relegados al cumplimiento formal de su práctica con miras a mantener su trabajo dentro de la institución.

Indudablemente las tensiones a las que se ven sometidos este grupo de docentes de la FES Acatlán entre las estructuras administrativas burocráticas frente a las estructuras académicas han sido producto de los cambios que hoy las políticas educativas han implementado en las IES como parte de un modelo económico que privilegia lo organizativo, lo administrativo en detrimento del desarrollo y trabajo académico.

#### **4.2.2. La nueva dinámica institucional ¿cambio o retroceso?**

Ante el nuevo orden mundial y la modernización educativa de la década de los noventa en nuestro país, se implementaron políticas educativas que llevaron a diversas instituciones de educación superior a generar nuevas dinámicas, las cuales modificaron las estructuras administrativas y académicas con un sentido más evaluativo, donde todo proceso que se genere en dichas instituciones deben ser reguladas y vigiladas desde un orden cuantitativo (Álvarez Martínez, 2011). Por ello, el trabajo académico de los docentes de las instituciones de educación superior, también se ha visto modificado y desplazado por éstas mismas dinámicas. El fenómeno de la evaluación se ha convertido en un requisito estabilizador de procesos dentro de las instituciones.

Recordemos que la característica de toda institución es regular, mantener, y generar una cultura institucional que dé cuenta de lo logrado académicamente (Fernández, 1996). La generación de una cultura institucional da pie precisamente

a la posibilidad de que toda institución desarrolle espacios donde converjan diversas formas de pensamiento, acciones autónomas, y posibilidades de desarrollo personal y profesional (Pérez Gómez, 2000).

La dinámica institucional que genera cada universidad esta permeada por el contexto social, económico y político (Fernández, 1996). Por lo tanto, el impacto que tenga esta dinámica ante los procesos institucionales, administrativos y académicos serán pues derivadas de políticas internas y externas a la propia institución, en este caso, producto de las políticas de evaluación que se han generado en los últimos años y que viene a privilegiar el aspecto evaluativo.

En el caso de la FES Acatlán para los docentes entrevistados, la dinámica institucional de la FES Acatlán ha incidido en la regulación de los procesos, tanto administrativos como académicos. Esta dinámica no es nada bondadosa, es estresante, se tiene que atender demasiadas cosas y ante ésta el trabajo más sacrificado es la docencia misma. Si bien es cierto, cuando se inician funciones la FES Acatlán la dinámica institucional favoreció en mucho a los docentes, porque había una mayor estabilidad laboral, condiciones que favorecían su trabajo académico, procesos flexibles que facilitaban el desarrollo de la práctica del docente, hoy esto ha cambiado. Todo es medible, cuantificable, ligado a productos, a resultados inmediatos y además que deben ser evaluados. Con respecto a esto, sigamos este comentario dado por uno de los docentes:

*Creo que he tenido que cubrir institucionalmente con cuestiones que antes la institución no solicitaba, por ejemplo, el informe que se hace al final del semestre de los alumnos, eso es nuevo, antes realmente no se entregaba ningún reporte ni nada, ahora todo debe ser entregado para generar evidencias que posteriormente le sirva al programa para comprobar que todo se hace bien. (DAH1).*

Es evidente que ahora, los procesos académicos han cambiado, se han regulado y han venido a afectar al docente, pues cada vez más la carga de trabajo para ellos va en aumento sin que exista una mayor remuneración. Es cierto, estos procesos afectan más al docente de asignatura que al de tiempo completo; el de

asignatura tiene que cubrir ciertas horas frente a grupo, pero también participa de manera activa en muchos de los procesos administrativos, académicos y evaluativos que emanan de la FES Acatlán. El caso de los de tiempo completo, su estabilidad los ha llevado a seguir inercias institucionales, los cambios que se registran sólo son seguidos y acatados pues de esto depende que puedan seguir teniendo estímulos de los diversos programas de los que forman parte, como lo es el PRIDE, por mencionar un ejemplo.

A pesar de que muchos docentes estiman que la dinámica institucional no ha cambiado, el incremento de diversas actividades fuera del trabajo que realizan frente a grupos los delata, trámites administrativos y académicos que hacen que su práctica se vea ensombrecida por tales aspectos. Lo expresado por estos docentes, da cuenta de ello:

*No ha cambiado (la dinámica institucional) las firmas sigue en la misma, reuniones cada semestre con la jefatura de los programas donde se dicta y nadie hace caso. La administración sigue igual que antes, sigue creyendo que la escuela no ha cambiado, no saben que aquí hay dos escuelas: una en la mañana y otra en la tarde totalmente diferente. (TCH3)*

*No siento que haya cambiado mucho la dinámica institucional yo creo que han madurado algunas personas y que esta maduración como grupo ha logrado constituir ejes de investigación, grupos de trabajo, y ha consolidado cuerpos académicos. (TCM2)*

Los procesos académicos, administrativos, los trámites burocráticos han hecho de los docentes sujetos sobredeterminados y con posibilidades de generar prácticas diferentes a las ya establecidas, pero esto se logrará en la medida de que el propio docente no caiga en la individualidad y se sume al colectivo donde se establezcan espacios para la reflexión, la acción y la transformación. No debemos dejar de considerar que toda institución educativa está regida por lineamientos normativos, administrativos y académicos que le dan sentido e identidad a la institución y a los diversos actores que pertenecen a ella, aunque es importante

que dichos procesos se reestructuren de manera tal que le de certidumbre al colectivo docente.

Algunos de los docentes de la licenciatura en Pedagogía de la FES Acatlán se ha mostrado resistentes ante la influencia arrolladora de los procesos evaluativos más no así académicos inherente a las nuevas dinámicas institucionales, aunque otros más, ven en estos procesos oportunidades de mejora en todos los sentidos, en su práctica y en su trabajo cotidiano.

*ha habido proyectos colaborativos en donde hemos podido estar integrados mutuamente maestros-alumnos, alumnos-maestros, maestros- maestros, y la institución no nos pone trabas para ejercer nuestros derechos, ni para decirnos como debemos de comportarnos y trabajar dentro del aula y en la institución. (DAH1)*

Las nuevas dinámicas institucionales de los últimos tiempos están ejerciendo una gran influencia en el desarrollo y mantenimiento de las instituciones, en la práctica del docente, en el trabajo académico, todo a costa de seguir manteniendo los valores neoliberales, el individualismo, la competencia, la eficiencia, la eficacia, la calidad y la productividad, todo esto sin que los actores se den cuenta, y si lo hacen, tenga pocas o nulas oportunidades ante los procesos administrativos y académicos que cada vez más se reestructuran y se modifican de manera lenta y paulatina afectando el ejercicio docente.

#### **4.2.3. Avatares del docente ante la vida académica**

Toda institución educativa desde que inicia funciones genera una vida académica, aunque con el paso de los años ésta se va modificando, se va permeando por los múltiples procesos administrativos y académicos. Esa vida académica es regulada en muchos aspectos por la participación activa de sus actores: docentes, alumnos, administrativos, directivos, funcionarios.



En el caso de la FES Acatlán, a partir de las nuevas dinámicas establecidas por las Instituciones de educación superior producto del nuevo orden social, esto es, de la globalización, el neoliberalismo y el desarrollo científico tecnológico y las políticas educativas derivadas de la Modernización Educativa de la década de los noventa, ha traído consigo una nueva forma de participación de los docentes dentro de la institución.

Estas dinámicas institucionales traen inercias que mantienen y posibilitan una vida académica en la FES Acatlán. El trabajo académico se lleva a cabo como una tarea sustantiva de la universidad. En ese sentido, la universidad mantiene las tareas sustantivas que le fueron encomendadas: docencia, investigación, gestión y extensión, por lo tanto se convierte en un espacio privilegiado para los docentes (Boyer, 1997; Morán Oviedo, 2003). Esto es precisamente es lo que le da sentido a la vida académica que se genera al interior y fuera de la institución. La academia desde sus orígenes se constituyó como la oportunidad de que los conocimientos, saberes fueran encaminados a la búsqueda de la verdad. (Rugarcía Torres, 1999).

En ese sentido el docente de la FES Acatlán se ha sumergido en la vida académica, a pesar de que muchos de los docentes, en particular los de asignatura no cuentan con una remuneración que les dé la oportunidad de sentirse cobijados por la universidad. Su participación es más bien voluntaria. Considero que la universidad ofrece espacios para el crecimiento personal y profesional, aunque no todos los docentes tienen las mismas oportunidades de hacerlo, quizá por su condición laboral o decisión personal, o muchos otros por apatía, resistencia ante las condiciones desfavorables que la propia universidad les ofrece. Sigamos el siguiente comentario de uno de los docentes:

*No tenemos realmente muchos recursos dedicados a la academia, al trabajo académico completamente, la universidad a veces es muy injusta con nosotros los docentes pues todo tiene que realizarse a la de ya, es un trabajo de entrega*

*inmediata, ya la calidad de los trabajos no cuentan ni los procesos, ahora lo que cuenta son los productos que uno pueda generar. (DAM2)*

Desde esta misma vida académica se refuerza la idea de la intensificación del trabajo (Davini, 2001), mayor participación activa, menos remuneración. El discurso institucional es que el docente puede o debe de participar de manera voluntaria en cualquier evento académico; una conferencia, un foro, un coloquio, una mesa de trabajo, la impartición de un curso, pues no hay una acción coercitiva contra ellos. Pero es bien cierto, que los docentes tienen que participar para ser vistos como sujetos que *se ponen la camiseta* de la institución y para poder tener posibilidades de incrementar sus horas clases semestre con semestre, en particular los de asignatura, pues el hecho de que tengan muchos años laborando en la institución esto no les garantiza que podrán acceder a más grupos. En el caso de los tiempo completo, ellos están obligados a participar activamente de las actividades que la institución ofrece pues las condiciones laborales que tienen son demasiado favorables, aunque hay que decirlo, esto no garantiza que efectivamente participen, pero si puedan simular que lo hacen.

Maticemos, habrá docentes de asignatura y de tiempo completo que realmente sean comprometidos con las tareas por las cuales fueron contratados pero también habrá muchos otros, que se aprovechen de los compañeros y de la institución para simular su trabajo académico y su participación activa en cualquier actividad que la institución ofrezca. A decir de un docente:

*...hay vida académica, aunque como en todas las instituciones también hay áreas muertas de la vida académica, con esto te quiero decir, que la UNAM es como, o la FES Acatlán para hablar de la particularidad, es como si llegaras a una mesa y te dijeran “escoge del menú, tú eliges que quieres”, desde luego que en la elección está la responsabilidad y está el compromiso en la toma de conciencia.*  
TCH2

En ese sentido, la vida académica en la FES Acatlán está supeditada a la participación activa de sus actores, actores que en muchas ocasiones no le

encuentran sentido a las actividades, o a los eventos en los cuales son invitados, no por falta de interés sino porque muchos de ellos, los docentes de asignatura, sólo van a sus clases y se retiran para ir a laborar en otras instituciones, *el multichambismo*<sup>194</sup> también está presente en muchos actores de la FES Acatlán.

Por otro lado, la participación activa en la academia por parte de los docentes es otro punto importante a retomar, pues esta participación muchas veces es obligatoria, dirigida y establecida por administrativos o grupos de interés o de poder con la finalidad de ser vistos, y ser tomados en cuenta para acceder a un mayor número de horas, insisto, esto en el caso de los de asignatura porque los de tiempo completo su participación debiera ser obligatoria por el contrato de definitividad laboral. Algunos docentes comentan lo siguiente:

*El problema es que los académicos estamos muy divididos, somos pocos solidarios, estamos poco organizados y no somos solidarios porque también vivimos una situación muy difícil es decir, no podemos hacerlo todo. DAH2*

*...yo creo que siempre ha habido un trabajo colegiado y ha habido grupos que si se preocupan por ese crecimiento académico, yo he tenido la oportunidad de estar en esos grupos y yo creo que eso fortalece mucho la vida académica. TCM3*

Lo que sí cabe precisar es que efectivamente los docentes de licenciatura de Pedagogía están desorganizados, poca participación en academias, sólo unos cuantos, lo de tiempo completo en particular y uno que otro de asignatura para hacerse presente institucionalmente, impera un gran individualismo, poca asociación. Por parte de la institución mucha demanda, eficacia, eficiencia y productividad, algo que el nuevo orden social demanda.

---

<sup>194</sup> Es un término coloquial usado para referirse a aquellas personas que cuentan con dos o más trabajos, pues sólo así pueden tener una mayor remuneración económica, misma que un sólo trabajo no se lo daría. En el caso de la FES Acatlán la mayor parte de los docentes de asignatura tienen dos o más trabajos.

Por otro lado, habría que decir que la vida académica en la FES Acatlán también es rica, nutre, da espacios a sus actores, genera participación pero no ha ofrecido las suficientes condiciones laborales estables para la mayoría de los docentes.

*...los profesores tenemos derechos y condiciones para participar en toda la vida académica y no nos cuesta; hacer otra carrera, inscribirse a idiomas, diplomados, cursos y algunas otras prestaciones que nos ayudan, pero que no son suficientes.*

DAH2

Una vida académica que no se termina con la participación activa de los docentes, pero que si genera otro ambiente, otras expectativas para aquellos que ven en la universidad un espacio laboral y un desarrollo profesional y de vida.

Por ello, si la vida académica genera espacios de participación activa, y genera un ambiente propicio para el desarrollo de trabajo académico de los docentes (Ayala Sánchez, 2010), es claro que el docente de la FES Acatlán debe ser participativo, solidario, cooperativo, menos individualista, aunque la institución debiera hacerle justicia al menos con la condición contractual que le garantice una mayor estabilidad y definitividad laboral.

*La vida académica yo creo que es la participación activa en cualquier rubro que la universidad demande y que sean de apoyo a las funciones universitarias; igual las clases, el evento académico en un auditorio, en una explanada, hacer un examen profesional, difundir la investigación a la que tienes acceso, invitar a los chavos a una exposición de cultura, arte, algún evento deportivo, eso también es academia.*

(DAM2)

Ante esto, considero que *vida académica* es aquel conjunto de actividades y procesos que se realizan en la universidad favoreciendo el desarrollo personal y profesional de los actores que participan de ella, su base está en el trabajo colegiado de profesores y alumnos que día a día integran y le dan sentido al desarrollo de la institución.

Una forma de fomentar una identidad y un lazo de solidaridad en todos aquellos docentes que ven en la academia la oportunidad de ser participes activos de la vida institucional. Así como algunos autores ubican la academia desde diferentes planos: desde lo institucional (Díaz Barriga, 2010), docencia (Morán Oviedo, 2003), con base a las entrevistas, considero que los docentes de Pedagogía asumen a la academia desde los siguientes rubros:

- **La academia desde lo institucional:** Generación de actividades que cobran sentido en la medida que es la propia institución a través de diversas instancias quien las organiza, las coordina y las mantiene activas.

- **La academia desde el trabajo colegiado:** La posibilidad de interacción a través del diálogo entre los propios docentes, la generación de productos de investigación, la participación activa de éstos en conferencias, coloquios, foros, publicaciones a nivel institucional, nacional e internacional.

- **La academia desde la docencia:** en la medida que desde el ejercicio de la práctica del docente se puede estar actualizando y preparando, manteniendo todo un sentido formativo.

- **La academia desde el aula:** La posibilidad de generar conocimientos a través del diálogo en la relación docente-alumno, alumno-alumno.

- **La academia desde lo personal:** La participación activa del docente como sujeto que se inmiscuye en la vida académica, por derecho y condición institucional, lo que permite y fortalece su ejercicio profesional.

En suma, la vida académica en la FES Acatlán sigue activa gracias a sus actores, muchos de ellos, pocos reconocidos y valorados, muchos otros con una participación constante en cualquier evento, actividad o procesos institucionales independientemente de sus condiciones laborales desfavorables. Esta vida académica permeada por la nueva dinámica institucional y regulada sobre todo por los procesos y mecanismos de evaluación que pone en tensión constante a los docentes en su actividad diaria.

### **4.3. El docente de la licenciatura en Pedagogía de la FES Acatlán: una mirada a sus condiciones laborales**

Sabemos de antemano que las funciones sustantivas que se realizan en la FES Acatlán: Docencia, investigación, gestión, extensión es realizada por los docentes de tiempo completo que tienen una definitividad laboral, lo que les permite abocarse de lleno a dichas actividades, más no así el de asignatura que son la gran mayoría, y que sólo se dedican a la docencia y en raras ocasiones a la investigación y esto más por una cuestión personal que por una obligación laboral. Luego entonces la docencia está más fortalecida por los de asignatura, mientras que la investigación y la extensión se le encomiendan a algunos cuantos.

En ese sentido, el trabajo académico que realizan los docentes, está matizado por las condiciones laborales que éstos detentan, aunado a esto, las exigencias laborales a los que se ven sometidos los docentes, sean estos de tiempo completo o asignatura son semejantes; cumplimiento institucional reflejado desde los lineamientos normativos o en su defecto bajo las políticas evaluativas para poder tener acceso a los estímulos, luego entonces, el desarrollo productivo se verá traducido en artículos, libros publicados, conferencias impartidas, proyectos de investigación, bajo una lógica de rendición de cuentas. (Alvarado Martínez, 2011).

Las condiciones y la inestabilidad laboral que tienen muchos de los docentes de la FES Acatlán cada vez más van en detrimento del trabajo académico (Chehaibar y Kuri, 1999; Davini, 2001). Lo que lleva a muchos de ellos a la incertidumbre, a la búsqueda de otros ingresos económicos bajo la vía de contratación en otras instituciones. Esto indudablemente merma la vida académica de la propia institución.

Estas condiciones laborales que detentan los docentes es sin duda alguna tienen relación directa con las políticas de financiamiento y evaluación que han estado

incursionando en las Instituciones de Educación Superior, en cuanto la rendición de cuentas sobre los productos generados, la eficiencia y la eficacia y la calidad ante el desarrollo del trabajo académico, lo que viene a reestructurar la forma de contratación de los docentes.

#### **4.3.1. El docente: entre la exigencia y su condición laboral**

Es un hecho que en las últimas décadas los recursos presupuestarios destinados a las instituciones de educación superior no han estado acorde con los discursos oficiales emitidos por las autoridades gubernamentales. Así también muchas de las formas de financiamiento han sido externas a las universidades, lo cual ha sido causa y consecuencia de un esclarecimiento de la responsabilidad institucional para con el trabajo académico. (Acosta Silva, 2004; Díaz Barriga, 2004).

Si bien todas las instituciones se han visto afectadas por la falta de presupuesto, existen diferencias en cuanto a la disponibilidad de recursos humanos y materiales, dados que algunas han contado con la infraestructura necesaria, no así con los recursos humanos.

En la mayoría de las instituciones de educación superior participantes la cantidad de recursos asignados está determinada por el interés y la revisión de las “altas” autoridades y mandos medios. En el contexto de la modernización educativa y dado sus principios de pertinencia, eficacia y eficiencia, amén de la búsqueda de ingresos propios de las instituciones de educación superior, éstas se han visto en la necesidad de abrir plazas de tiempo completo a cuentagotas dejando sin posibilidades a muchos de los docentes que sólo son contratados por horas clase. Lo anterior puede verse reflejado en lo expresado por uno de los docentes:

*No ha habido una política muy clara de estabilización de la planta, por ejemplo, yo sé que somos muchos profesores, que como maestros de asignatura tenemos*

*muchos años trabajando acá, que buscamos en varios momentos que se abran plazas, pero no ha habido una respuesta. (DAM3)*

Me parece claro que la apertura de plazas de tiempo completo está determinada por la cuestión económica, la falta de presupuesto lo que ha llevado a ser perjudicial para la gran mayoría de docentes que son de asignatura. Luego entonces, en el caso de la FES Acatlán la planta docente la componen en su gran mayoría los de asignatura que solo son contratados para lo docencia y sólo unos cuantos son de tiempo completo que en ellos se encomienda de manera formal el trabajo académico. En ese sentido a mayor estatus laboral o mejor situación laboral, el personal docente tiene mayores probabilidades de superación: a menores derechos laborales adquiridos, menores ingresos económicos y menores probabilidades de formación. Uno de los docentes hizo el siguiente comentario:

*Aquí los docentes de privilegios son los docentes de carrera, pues estos profesores trabajen bien o no trabajen, les evalúen de manera correcta o no, ellos de todas formas están asegurados en su condición laboral [...] ese profesor tiene todas las canogías y los privilegios [...] Ellos (los de tiempo completo) ya no tienen ninguna presión, es más se incomodan por un cambio de horario, pero bueno se supone que ellos deben estar todo el día, son intocables, al final esa es la expresión. (DAM1)*

Así, los profesores de carrera y, en particular, los definitivos tienen mayor apoyo institucional que los profesores de asignatura. Esta ventaja se funda en el derecho de los primeros a destinar una parte de su tipo de servicio contratado por la institución a la superación académica. Por el contrario, los profesores de asignatura, que sabemos son la inmensa mayoría de los profesores en Acatlán, por ser remunerados en función del número de horas de clase que imparte, dependen de las condiciones institucionales más restrictivas. Los docentes están inmersos en una dinámica laboral que ha propiciado salarios bajos y los incrementos están sujetos a comités evaluadores altamente selectivos, pues sólo benefician, en el mejor de los casos, a los docentes de tiempo completo.



Ahora bien, con respecto a las condiciones laborales del docente puedo decir que el criterio de contratación en las instituciones de educación superior es por el concurso de oposición público y abierto, mediante el cual se evalúan la experiencia profesional y académica y los conocimientos y las aptitudes en el área a la plaza por ocupar<sup>195</sup>. No obstante, aunque la legislación en la UNAM así lo señala, existe un gran número de profesores de asignatura, con antigüedad hasta de 15 años, al que nunca se le ha abierto dicho concurso; y en algunos casos, tal situación crea una vulnerabilidad académica y laboral, pues los docentes están sujetos a contratos semestrales, lo cual los excluye de los programas de estímulos, de las becas para estudios de posgrado y de todos los mecanismos de promoción a diferentes escalas académicas. Por su lado, actualmente existe una tendencia a desaparecer la definitividad laboral en las instituciones educativas como política nacional (Chehaibar, 1991). Veamos lo dicho por un docente:

*La mayoría de los profesores de la universidad quizá un poquito más del 85 % somos maestros de asignatura y somos contratados por horas y renovamos cada 6 meses nuestro compromiso con la universidad y recibimos un salario mínimo, el 15% o menos son profesores de carrera o de tiempo completo, pero estos profesores, no hablaría de todos, no cumplen con su compromiso académico; el peso está sostenido académicamente por los profesores de hora y yo creo que habría que entender que lo académico y estos profesores de carrera o de tiempo completo tendrían que sostener más, tener que producir más, tener que comprometerse más para que lo que hagan impacten en todo el ámbito universitario pues además ganan muy bien. (DAH2)*

---

<sup>195</sup> En el caso de la UNAM, los requisitos que deben cubrir los docentes para este concurso de oposición y poder ser contratados como de tiempo completo, es decir definitivos, se hallan en el Estatuto Capítulo II, artículos 14-19. Cfr. Estatuto del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México. Consultado el 20 de Enero de 2013. En [http://xenix.dgsca.unam.mx/oag/abogen/documento.html?doc\\_id=36](http://xenix.dgsca.unam.mx/oag/abogen/documento.html?doc_id=36)

Puedo expresar entonces, que la condición laboral está matizada por una gran inequidad, ya que sólo algunos docentes -los que tienen nombramiento de tiempo completo-, tienen la posibilidad de mejorar sus salarios a través de los programas de estímulos, mayores posibilidades de realizar estudios con becas, en instituciones nacionales o extranjeras, más oportunidades de realizar proyectos de investigación con financiamiento y mayor posibilidad de promoción académica.

Este grupo representa un poco más del 30% de la planta docente de las instituciones de educación superior públicas; el resto queda excluido de todos los beneficios, además de vivir una gran inseguridad laboral, lo que va en detrimento de la dedicación a las actividades universitarias y de la calidad de la enseñanza (Chehaybar y Kuri, 1999). Verdaderamente es desalentadora esta condición para muchos de los docentes de la FES Acatlán, es notorio su malestar, su resignación en algunos casos, a veces hasta su conformidad o inconformidad ante procesos que no dependen de ellos sino de la institución. Veamos lo expuesto por este docente:

*La diferencia es simple y sencillamente las condiciones laborales y contractuales, los de asignatura están contratados por horas frente a grupo, el profesor de tiempo completo requiere de este proyecto personal acorde con las necesidades institucionales para poder corresponder a las actividades que nos han sido asignadas, el profesor de asignatura está contratado para ser docente, el docente de tiempo completo tiene que hacer docencia, investigación , gestión y extensión de la cultura y en otros casos por voluntad propia hacemos tutorías. (TCM2)*

Como noto, por problemas de bajos salarios y escasas políticas de estímulos y condiciones inadecuadas de trabajo, a los docentes se les limita la posibilidad de atender verdaderamente el trabajo académico, sobre todo si estos tienen que realizarse sin ninguna remuneración económica. Es claro entonces, que existen tensiones entre las exigencias laborales de la institución y la condición laboral del docente, lo que lo pone como un sujeto que vive en la incertidumbre y con la esperanza de que en algún momento su condición contractual, y su categoría

pueda ser diferente y así poder acceder a una definitividad laboral que le permita vivir de la universidad.

#### **4.3.2. El docente y la utopía laboral**

Hasta aquí he mencionado que el docente de la FES Acatlán se ve constantemente ligado a una serie de procesos institucionales, administrativos y académicos. Las funciones que la mayoría de éstos -docentes de asignatura- realizan son las relativas a la docencia, si bien la investigación y la extensión forman parte de sus actividades, éstas últimas son realizadas por una gran minoría –los de tiempo completo-dado que gozan de una estabilidad laboral que les favorece la realización del trabajo académico (Morán Oviedo, 2003).

Pues bien, los docentes de Pedagogía se encuentran entre el descontento, la pasividad, la inconformidad, la sobredeterminación; las condiciones laborales estables para unos cuantos mientras que para el resto es precaria, perjudica el ejercicio de su práctica y el trabajo académico. La inequidad ante los procesos académicos, la falta de regulación de mecanismos que incidan en el favorecimiento de una remuneración onerosa. Me parece que existen diferencias muy claras entre un docente de tiempo completo y uno de asignatura, había que obviar, que los poseen una categoría diferente es porque institucionalmente, normativamente se han sometido a un proceso de selección, de participación a convocatorias de plazas que lamentablemente se generan en un lapso demasiado largo.

Cuando uno escucha a este grupo de docentes en cuanto a su condición, el resentimiento les gana, la frustración impera en ellos, pero también los deseos y la posibilidad de que en algún momento la institución les haga justicia. Veamos lo dicho por este docente:

*(En cuanto a salario) Es una diferencia abismal, un maestro de carrera gana 15 o 20 mil pesos a la quincena, a parte está en programas de excelencia, en donde*

*ellos pueden acceder a otros salarios gracias a los estímulos que tienen, mientras que los docentes de asignatura como yo andamos ganando entre 5 mil y 6 mil pesos mensuales. (DAH1)*

Definitivamente, el salario es uno de los aspectos que más hiere al docente de asignatura, por lo tanto su condición salarial de éstos es precaria y está condicionado a la productividad del trabajo académico. Luego entonces, la condición laboral está en el tipo de contratación, en el caso de las universidades públicas se contratan mayoritariamente a docentes de asignatura por horas frente a grupo y su función sólo se limita a la docencia. Por otro lado la condición salarial para el docente de tiempo completo es mucho más favorable. Así en cuanto a salarios de los docentes se darán dependiendo si son docentes de asignatura o de tiempo completo. (Chehaibar, 1991; Alvarado García, 2011). Uno de ellos dice lo siguiente:

*El docente de asignatura no tienen la oportunidad de incrementar sus percepciones, porque el salario no crece, es poco lo que se incrementa cada año, lo mínimo, y lo que más tenemos son las compensaciones. (TCH2)*

Me resulta claro que el problema laboral de los docentes de asignatura ni siquiera es institucional, sino es producto de esta ola de políticas educativas derivadas de la Modernización Educativa de la década de los noventa generadas por el nuevo orden social, que a través de procesos evaluativos y de certificación ha llevado a las universidades a privilegiar productos con calidad, con menos recursos económicos, más eficiencia y eficacia.

Aunque hay que decirlo, estas políticas educativas no sólo afectan a los docentes de asignatura (aunque es más visible si hablamos de sus condiciones laborales), sino también a los de tiempo completo. Es cierto, en cuanto a remuneración económica es más alta, más onerosa, tienen una estabilidad laboral bastante favorable, pero a las tensiones que se les somete ante la rendición de cuentas y ante los procesos evaluativos son desgastantes.

Luego entonces el docente de tiempo completo, también cae en lo sobredeterminado, está sujeto a cumplimientos normativos-institucionales, el tener una estabilidad laboral también le demanda un compromiso hacia con la universidad, no está exento de demandas institucionales de cualquier tipo.

Es justo decirlo, tanto unos (de asignatura) como otros (de tiempo completo) son sujetos que se encuentran ante demandas institucionales que responden a políticas externas, tanto nacionales como internacionales, y por lo tanto su trabajo se realiza desde una perspectiva más individualista y menos colectiva, un valor propio del neoliberalismo. El mantenerse en la FES Acatlán, es ceñirse ante procesos evaluativos, que responden a intereses particulares, de grupos de poder (Ordorika Sacristán, 2004). Consideremos lo siguiente:

*El trabajo académico no es nada bondadoso, porque de pronto si es muy estresante, de pronto son muchas cosas las que debes atender, sales de una entrevista ahorita, de un coloquio, vienes aquí a una entrevista conmigo, salgo de aquí y me voy a dos revisiones de tesis, llego en la tarde y tengo que revisar todos los trabajos, además tengo pendiente un artículo que tengo que escribir y te la pasas permanentemente en cosas, cosas, cosas, ¿por qué? por que la dinámica te va llevando...(TCM1)*

*Estamos muy dispersos, somos muy individualistas, como que no hemos tenido las formas para poder organizarnos en un espacio colegiado para tomar decisiones, para poder fortalecer lo académico y lo laboral. (DAH2)*

Ahora bien, después de escuchar al grupo de docentes de Pedagogía he configurado a partir de ciertas características la diferencia entre uno de asignatura y uno de tiempo completo. Si bien es cierto que ya algunos autores como (Chehaibar y Kuri, 1999; Morán Oviedo, 2003; Díaz Barriga, 2010) han dicho mucho sobre las diferencias entre unos y otros, me parece que éstas pueden abonar también al campo profesional.

a) Docente de tiempo completo:

- Ejecutan las funciones sustanciales de la universidad: Docencia, investigación, gestión y extensión-
- Reciben un sueldo mensual más salarios de programas de estímulos como el PRIDE.
- Tienen la obligación de publicar y rendir cuenta a la institución: número de publicaciones, congresos asistidos, desarrollo de investigación, dirección de tesis, etc.
- Tienen un arraigo institucional
- Están obligados a reportar todo lo que realizan dentro y fuera siempre y cuando sean actividades relativas a la institución.
- Son los que gozan de privilegios y canogías ante cualquier proceso, pueden ser merecidos o no pero su condición los fortalece.

b) Docente de asignatura:

- Son contratados por horas frente a grupo (la gran mayoría de ellos sólo se dedica a la docencia. Son pocos los que realizan investigación y extensión, la mayoría de ellos lo hace más por una condición personal, profesional o institucional.
- Solo llegan a impartir sus clases y se marchan regularmente a otros trabajos (*multichambismo*).
- No están tan metidos en los procesos institucionales y ni están obligados a generar otros productos diferentes de la docencia.
- No cuentan con programas de estímulos onerosos, solo gozan de compensaciones.
- El trabajar en la UNAM sólo representa un prestigio
- No es obligatorio que publique, dirija tesis, sea ponente en algún coloquio, foro, etc. aunque esto no signifique que no realicen tales tareas.
- Su salario es raquíptico si sólo ejerce la docencia, sólo se compensa este salario con alguna otra actividad o actividades que le ofrece la universidad.

Algo que me parece fundamental es matizar estas diferencias de un docente de asignatura de uno de tiempo completo. En el caso de la FES Acatlán, es una particularidad, por lo tanto corresponde a un contexto muy específico, más no por ello, no dejar de considerar que esto se dirige a un problema que rebasa un espacio específico, pues considero que es propio de la gran mayoría de las universidades públicas de nuestro país, por lo tanto, sería importante darle otro sentido, otro rumbo a la condición académica y laboral del docente universitario.

#### **4.4. El camino de la evaluación ante el trabajo académico del docente en Pedagogía de la FES Acatlán**

En nuestro país en la década de los noventa con la Modernización Educativa y a partir del nuevo orden social, se fijaron políticas educativas que vinieron a acentuar una cultura de evaluación para las instituciones de educación superior y una nueva forma de rendir cuentas ante organismos evaluadores y certificadores externos, a nivel nacional e internacional en torno a sus procesos institucionales, educativos, administrativos, académicos, lo que acarrió a la larga un detrimento del trabajo académico de los docentes universitarios (Rueda Beltrán y Landesmann, 1999; Díaz Barriga, 1999).

En el caso de la FES Acatlán estos procesos evaluativos están teniendo eco poco a poco. De tal suerte que en los últimos años se ha visto sometida a evaluaciones y acreditaciones de organismos externos. Estos procesos evaluativos se han visto reflejados en el trabajo académico y en el ejercicio de la práctica de los docentes. Ahora todo se evalúa, todo se somete a criterios o lineamientos explícitos que den cuenta del accionar docente. El trabajo académico queda supeditado a los programas de estímulos que no hacen más que acelerar el trabajo del docente, cuantificarlo, y reducir los tiempo en la generación de productos, privilegiando muchas veces la cantidad más que la calidad, privilegiar más el resultado que el proceso. Como se puede notar la regulación de todo

proceso; institucional, administrativo, académico de la FES Acatlán es producto de las políticas educativas de evaluación y del nuevo orden social.

#### **4.4.1. La FES Acatlán y la evaluación externa**

Ante las políticas de evaluación y certificación que se intensificaron en las instituciones de educación superior desde la década de los noventa a partir de la Modernización Educativa trajo sendas consecuencias en la regulación del trabajo académico, lo que vino a generar cambios sustantivos en la forma de producir y extender el conocimiento. Así mismo estos procesos ofrecieron al discurso político educativo una nueva forma de tratar a la educación en términos de eficacia, eficiencia y productividad. La calidad educativa quedó supeditada a los procesos de evaluación y acreditación no sólo de las instituciones, sino de sus actores y de su trabajo, lo que trajo como consecuencia un debilitamiento del trabajo académico. (Díaz Barriga, 2004, 2008; Glazman Nowalski, 2001; Ordorika Sacristán, 2004).

En ese sentido la evaluación externa también paso a formar parte de las universidades públicas, al evaluar programas, carreras, planes de estudio. La evaluación por parte de instancias evaluativas también llegó a la FES Acatlán. Esta idea de evaluar a las universidades públicas como una forma no sólo de verificar la calidad educativa, -discurso neoliberal en la educación- sino como una forma de que a través de estos mecanismos se les pueda otorgar un mayor financiamiento y con esto fomentar diversos programas que incentiven a la comunidad universitaria y en particular a los docentes. De hecho, como un ejemplo retomo la acreditación que se le hizo a la licenciatura en Pedagogía, donde muchos docentes no estuvieron de acuerdo, muchos de ellos se opusieron, aún así, se acreditó ante un organismo evaluador externo. Un docente comenta:

*(La evaluación) ha sido favorable, en el caso de Acatlán, en el 2005 empieza a participar en el proceso de acreditación, la primer carrera fue Arquitectura, no fue*



*la nuestra (Pedagogía), y creo que ha sido favorable porque te enfrentan al reto de conocerte, autoconocerte y medirte con otros [...] es un requerimiento, un criterio de calidad que se está midiendo no sólo a nivel nacional sino internacional, dices “pues algo debemos hacer”, y yo creo, que también a los académicos nos ha beneficiado aunque a los mejor somos más escépticos como académicos, y decimos “hay la institución tan preocupada por tener las acreditaciones”, pero no consideramos que con la acreditación hay más recursos económicos que no nos llegarían, estarían más limitadas las becas a nuestros estudiantes (DAM2)*

Se puede notar en el discurso de este docente, inserta la idea de calidad, competencia y financiamiento, valores del orden social establecido. Como he mencionado estas evaluaciones y certificaciones en las instituciones de educación superior han servido como mecanismos de regulación, una forma de control institucional. Surgidas de políticas educativas internacionales, que dan cuenta de la excelencia y calidad educativa. Las evaluaciones y certificaciones son producto del cumplimiento de normas y requisitos que imponen otras IES por la calidad educativa.

También recordemos que con el surgimiento de los diversos programas de evaluación como el FOMES, PROMED, PIFI, PIFOP o también como el surgimiento de organismos como los CIEES, CENEVAL, SNI, las diferentes instituciones educativas de educación superior modificaron y reestructuraron sus procesos administrativos y académicos con miras a ser financiadas dando lugar a procesos y mecanismos de evaluación y certificación que garantizaran la productividad y calidad educativa con más eficiencia y eficacia.(Ordorika Sacristán, 2004; Villaseñor García 2004; Arechiga Urtuzuástegui, 2003, Díaz Barriga, 2008)

En ese sentido, los procesos educativos e institucionales son evaluados y certificados por instancias gubernamentales externas y civiles que determinan el buen funcionamiento de la institución. Son organismos que además cobran por evaluar, no es un servicio gratuito, ante esto se demerita el actuar de dichas

instancias. Ante las acreditaciones externas ¿cuáles son las verdaderas ganancias para los docentes de Pedagogía de la FES Acatlán? ¿A qué aspira un docente de asignatura o de tiempo completo, el hecho de que se evalúe un programa? Al menos una gran parte de los docentes no ven con mucho fruto las bondades que pueden generar las evaluaciones externas.

Muestra de ello es la forma en cómo lo docentes de Pedagogía viven estos procesos evaluativos, pues algunos de ellos muestran antipatía hacia dichos procesos. Considero que hay un reconocimiento por parte de los docentes de que las evaluaciones no traen consigo beneficios sino más trabajo, más rendición de cuentas, más generación de productos en la inmediatez y no en la calidad de ellos. Ante éste fenómeno, todo se evalúa, todo es medible, cuantificable y con base a esto se les otorga reconocimientos, estímulos y no ofrece garantías de que los docentes obtendrán un beneficio en lo económico, ni en la condición laboral. Hay un sentir por parte del docente hacia la indiferencia, la individualidad de los sujetos. He aquí el sentir de los docentes:

*Me parece que hoy es una estrategia, de las políticas educativas actuales, en esta idea de pretender lograr la excelencia y calidad vamos estimulando a los mejores y los otros que por sí solos mueran en términos de no cumplen con el perfil deseable, es lamentable que a todos se les trate por igual, aunque me parece que luego [...] es una actividad profundamente perversa pues divide a las comunidades. (TCH1)*

*Los organismos evaluadores y certificadores, digamos, fuera de la esfera académica, aunque son académicos, muchas instancias son privadas o civiles, ellos pueden evaluar o acreditar, cobrar una certificación a una escuela [...] yo creo que viene más por esas políticas internacionales, por estos filtros que se han puesto desde fuera. (DAH2)*

Aunque también de lo que me pude percatar es que no todos los docentes viven convencidos de que la evaluación externa es negativa, coercitiva, quizá porque muy en el fondo lo que permea en ellos no es la seguridad de que esta evaluación

pueda ofrecer calidad a los procesos administrativos o académicos, sino la posibilidad de poder mejorar el ejercicio de su práctica o el trabajo académico, aunque lo que más priva es estar seguro de que al menos los de tiempo completo haya evaluación o no, ellos seguirán teniendo su estabilidad laboral.

*Nos han beneficiado en la medida en la que nos ha permitido tener más claro en dónde estamos, o sea, en primer lugar me parece que estos procesos nos han venido a dar una imagen de lo que somos [...] beneficio que nos dice en dónde estamos, nuestras deficiencias y nuestros aciertos (DAH1)*

*Nosotros debemos estar preocupados por el trabajo académico haya evaluaciones o no la haya, en la institución es al revés si hay evaluación entonces se busca que los profesores puedan mostrar algún producto, uno tiene que hacer el trabajo académico por compromiso y por responsabilidad. (TCM2)*

Así, la FES Acatlán marcha inexorablemente a la evaluación y acreditación ante organismos externos con la finalidad de asegurar el financiamiento, la calidad, la productividad y el reconocimiento social, pero sobre todo seguir las políticas educativas impuestas por los organismos nacionales e internacionales para pertenecer a la élite de las universidades públicas pues el discurso neoliberal y la realidad misma así lo demanda.

#### **4.4.2. ¿Evaluación al docente o al trabajo académico? Lo que se gana y se pierde.**

Los efectos de los procesos de evaluación y acreditación en las universidades se han visto reflejados en el trabajo académico de los docentes. El docente tiene que cumplir con ciertos requisitos y actividades que son evaluadas, de lo anterior, dependerá su remuneración económica, es decir, el pago por méritos (*merit pay*) (Díaz Barriga, 1999, Acosta Silva, 2004), aunque esto sólo es aplicable a los docentes de tiempo completo.

La constante tensión a la que se viven sometido los docentes de Pedagogía, sean éstos de asignatura o de tiempo completo, es sin duda de mucho ocupación y preocupación, el hecho que todos sus procesos, sus acciones, sus actividades, sean evaluados los lleva a un plano de generar una nueva dinámica de comportamiento institucional. Hay docentes que ven en la evaluación procesos tortuosos, lentos, ambiguos, que sólo han servido para simular que la FES Acatlán se encuentra en un estado de calidad educativa bastante aceptable de acuerdo a los estándares nacionales e internacionales, cuando esto quizá no sea así pues más bien la institución se ha aprovechado a decir de los propios docentes de maquillar y simular los procesos evaluativos.

Por ello, creo que la exigencia institucional hacia su desempeño dentro de la institución se vuelve cada vez más crítica, la evaluación les llega de todos lados, de los programas de estímulos (PRIDE), SNI, de los administrativos, de los coordinadores, de alumnos y de los propios pares. La evaluación va tanto para los de asignatura como los de tiempo completo, aunque unos y otros manifiestan inconformidades y expresan que no se les evalúa por igual, finalmente a ambos se les pide su participación activa ante tales procesos y la rendición de cuentas forma parte ya de la cultura institucional de la FES. Veamos que dice un docente de asignatura y uno de tiempo completo:

*Hoy día somos más conscientes de que estamos en un constante proceso de evaluación se nos pide cuenta de todo, incluso a nivel institucional, a nivel carrera, a nivel de plan de estudio, a nivel de nosotros los docentes. DAH3*

*Ser de tiempo completo es hacer muchas cosas, es estar en la mira de la institución y de las evaluaciones y en la rendición de cuentas en una condición muy exigente de la evaluación, entonces nos evalúan cada año nuestros planes de trabajo y nuestros informes y son esquemas muy rígidos de evaluación, nosotros tenemos que producir realmente conocimientos según las evaluaciones y pareciera que tenemos todo eso para cubrirlos, pero no lo tenemos, entonces, hacen evaluaciones muy rígidas, cuántos libros has publicado, cuántos artículos,*

*pero además desarrollamos muchas actividades más que los de asignatura, yo creo que están resentidos los docentes de asignatura a la oportunidad de apoyo. (TCH2)*

Me parece que la discusión no está en qué tipo de docente se les exige más en su trabajo académico, a quién le exigen más productos, quién hace mejor el trabajo que se les encomienda, sino en que a nivel institucional la evaluación es un requisito que funciona como una regulación del trabajo académico que desempeñan los docentes. Es el estar en la mira sobre su quehacer. Y esto funciona como una forma de atender ciertos criterios que abonan al discurso de la calidad de la educación, la productividad, la eficacia y la eficiencia.

Para algunos docentes que viven cotidianamente los efectos de los procesos evaluativos y de certificación, éstos más que beneficios han traído perjuicios para su desempeño profesional, y ha impactado en su ejercicio docente. Como ya lo han mencionado autores como Alvarado Martínez, 2011; Díaz Barriga, 2004, 2008; Morán Oviedo, 2003; Glazman Nowalski, 2001) la evaluación está supeditada a la rendición de cuentas, a la meritocracia, *al merit pay* producto de las políticas educativas generadas por la Modernización Educativa de la década de los noventa y ha afectado sin duda alguna al trabajo académico de los docentes, sus condiciones laborales, y el ejercicio de su práctica.

En ese marco, a partir de lo dicho por los propios docentes considero que la evaluación ha afectado el trabajo académico en los docentes de la FES Acatlán en dos sentidos:

1. Desde la producción del conocimiento: El trabajo académico se genera, se produce y se extiende en la medida que el docente cumpla cabalmente con sus funciones: docencia, investigación, gestión y extensión. Si no hay cumplimiento cabal de estas actividades, el docente no es bien evaluado en el desempeño de su trabajo académico lo que traerá como consecuencia que ya no se le sigan otorgando estímulos que impactará en su remuneración económica. El hecho de que los productos realizados:

conferencias, publicaciones de artículos, libros, proyectos, etc., se realizan en la inmediatez, y con gran apresuramiento, dado que esto les traerá a los docentes un estímulo económico a través de programas diseñados para ello, los productos realizados presentan menor calidad y generalmente se hacen en colectivos y como bien lo enmarca Martínez Alvarado (2011) al final se generan compilaciones no del esfuerzo individual, sino que se presentan como una posibilidad de seguir manteniendo una mejor remuneración económica a través de los estímulos. Pongamos atención en la opinión de este docente:

*Los parámetros de evaluación pareciera ser que han sido acatados por todos los corderos sin broncas, es decir, estos sistemas de evaluación que están planteando CONACYT, o estas formas de evaluación que se están planteando los PASPA, PAIPA, en los programas, en los PRIDES pues “cumple porque si no te quitamos los premios”, entonces, como que cada quién está dando la lucha por la sobrevivencia como puede y lo peor que le pueden hacer a los docentes es pegarle en los salarios, por un lado, no protesto y por otro lado, me parece que en los últimos años se ha sobajado el trabajo académico, finalmente como que cada quién se va a su cueva, hay una situación de individualismo impresionante (TCM1)*

2. Desde el aula: En la medida que la práctica del docente constantemente está siendo evaluado por los alumnos, cayendo en una evaluación subjetiva, que si bien es cierto nos muestra un indicador del trabajo desarrollado por el docente, ésta es realizada más en términos cuantitativos que cualitativos. Lo que puede verse reflejado en la asignación del número de horas para el docente en los futuros semestres. La administración a través de formatos ya establecidos, evalúa también el desempeño docente dentro del aula. Así pues el ejercicio docente se ve supervisado en la medida que desde los alumnos, y la coordinación se les evalúa, y puede fungir como parámetro para una posible recontractación.

Creo que nuevamente el discurso evaluación-calidad está presente. Lo que se busca es cuantificar resultados, productos más no cualifica procesos. He aquí lo comentado por un docente:

*Yo no estoy en contra de que se me evalúen mis clases, por parte de mis alumnos o de quien sea, al contrario yo estoy a favor de que se evalúe, pero con un claro sentido académico y no simulado como muchas veces se hace, y como verás siempre está la incertidumbre de sobre cómo me evaluó el alumno y si esto no me traerá repercusiones. (DAH3)*

Como se puede notar existen tensiones entre los procesos evaluativos y el trabajo académico de los docentes de la FES Acatlán. Estas tensiones no hacen sino mantener a los docentes en un estado de rendición de cuentas, pero sobre todo de fomentar el individualismo, la competencia, en la búsqueda constante de obtener una remuneración económica más onerosa y menos injusta que les permita vivir del trabajo académico y de la propia universidad.

## CONCLUSIONES

Comprender las tensiones que viven los docentes de la licenciatura en Pedagogía de las FES Acatlán sin duda alguna me lleva a reflexionar sobre el contexto a nivel mundial y nacional en lo social, económico, político, y educativo para poder visualizar los cambios y las nuevas dinámicas que se están generando hoy día en las universidades públicas y cómo éstas están teniendo un impacto significativo en la vida de los docentes; en particular en su trabajo académico.

El nuevo orden mundial, trae consigo cambios significativos en la vida social, política, económica y educativa de cualquier país. La globalización económica es un proceso que ha beneficiado a unos cuantos países, o a unos cuantos grupos de poder (empresariales), pero no se ha encontrado (o en su defecto no se ha querido) la fórmula para beneficiar a todos, hay un proceso desigual, que intentando homogenizar las relaciones humanas, lo único que ha logrado es heterogenizar estas relaciones.

Si bien las IES mexicanas han sufrido cambios en su estructura, con la reestructuración de planes y programas de estudio que dan cuenta del hombre productivo que necesita el sistema capitalista, a través de éstas sólo se están reproduciendo esquemas productivos que más que garantizar la conformación de un ser humano ético y político, están generando hombres automatizados que se convertirán al egresar como profesionales en materia prima humana al servicio del mundo empresarial sin oportunidades ni posibilidades reales de crecimiento humano.

Por otro lado, la aceleración del avance científico-tecnológico en esta sociedad del conocimiento es muestra del poder intelectual del hombre, pero también es muestra del poder económico de unos cuantos, de los grupos de poder, que a través de la idea de que todos debemos estar a la vanguardia y en la innovación han buscado en las IES la conformación de grupos de investigación que incidan en la creación del conocimiento al servicio del mundo productivo. No se está en contra del desarrollo científico-tecnológico ni en el desarrollo de las tecnologías de



la información y la comunicación, pues eso ha traído también un nivel de vida superior al que se tenía hasta hace unas décadas, lo que muchas veces se le recrimina a los que son dueños de estas tecnologías, es su uso tan desmedido en pro de sólo velar por ganancias económicas, dejando al individuo en una posición de consumo y enajenación.

A su vez el modelo neoliberal ha dejado sendas marcas en las IES mexicanas, un modelo que sólo privilegia lo productivo, lo eficaz, lo eficiente que pueda ser un individuo. Las IES mexicanas han implementado políticas educativas a través de los dictámenes de los Organismos Internacionales, y los han seguido al pie de la letra, favoreciendo de manera tácita a los grupos dominantes, pero no han sido capaces de oponer resistencias ante esta embestida. Las IES mexicanas y en particular las privadas han entrado a la lógica mercantil y empresarial donde prima el servicio, y como tal se requieren clientes. Las escuela públicas a pesar de oponer resistencias se ven en la necesidad de entrar en esta lógica pues de ello dependerá el financiamiento del Estado, un Estado que ya no es benefactor sino regulador, y que con base a las evaluaciones y certificaciones determina quién si está cumpliendo con los estándares establecidos por los organismos internacionales.

Así, los diversos programas de evaluación que se han aplicado en México son objeto de críticas y controversias. Es cierto, debemos reconocer que a diferencia de los que pasaba hasta algunas décadas donde había un rechazo bastante generalizado para su aplicación en las universidades, hoy nos enfrentamos a una aceptación de la evaluación y aun reconocimiento de la importancia de la evaluación externa, sin tantos cuestionamientos.

Estos procesos de evaluación y acreditación entran en un contexto de globalización y neoliberalismo en la década de los noventa. Se asume la idea de que todos los procesos educativos deben ser evaluados. Desde los países centrales se marcan la pauta de los lineamientos, parámetros y normas que han de seguir los procesos evaluativos en las instituciones de educación superior

(IES) a partir de ciertos organismos internacionales (OCDE, Banco Mundial, UNESCO, etc.). Ante este marco se establecen políticas educativas que determinan e inciden de manera determinante en el quehacer educativo de las instituciones y de los docentes incidiendo de manera clara en los procesos administrativos y académicos. Nuestro país no está exento de éstas políticas educativas y llevan al terreno educativo los procesos de evaluación y acreditación.

Los países centrales, o de primer mundo, así como los latinoamericanos incluyendo México, han creado organismos e instancias que se encargan de evaluar a las IES con el propósito de incrementar la calidad educativa. Aunque habría que considerar lo qué es la calidad ya que es un término bastante difuso y complejo, pues calidad de qué y para qué.

Luego entonces, esta calidad educativa en las universidades públicas se empieza a cuantificar más que a cualificar, todos los procesos de evaluación y acreditación sólo son vistos desde términos meramente de la generación de productos más no así, la preocupación por criterios cualitativos. En nuestro país es muy común adherirse a políticas educativas internacionales que se ejecutan sin un acto reflexivo sino más bien reproductivo. Si bien es cierto, que nuestro país hay una o más normas que regulan la actividad y la autorización de funcionamiento de las universidades. La calidad obedece a ciertas lógicas de mercado (mercantilización de la educación), mano de obra barata, seres productivos. Los discursos emanados por los organismos evaluadores y certificadores van en función de mantener un *status quo* de la clase dirigente.

Una de las instancias que existen en nuestro país para evaluar las universidades públicas es la ANUIES, que establece criterios, normas, procedimientos, de cómo regular los procesos evaluativos de las IES, aunque en los últimos años se están adhiriendo otras instancias como las CIIES. Aún así, los parámetros que utilizan se enfocan más en evaluar los procesos educativos en términos cuantitativos, hay que evaluar a la institución, a los procesos administrativos, al docente, al alumno, a los planes, a los programas, todo hay que evaluarlo con base a números.

Inclusive se establecen metodologías para evaluar como si fuese un recetario que hay que seguir al pie de la letra. Un proceso demasiado metódico y sistemático.

La acreditación y la certificación de instituciones de educación superior a intereses de quién corresponde. Al mundo económico-productivo y a la masificación de técnicos para servir como mano de obra barata. ¿Eso son los procesos evaluativos y de acreditación que se están buscando para mejorar las condiciones de las instituciones y de los docentes de nuestro país? Los problemas educativos, de las instituciones, del docente, del trabajo académico quizá no se solucionen sólo con evaluar, pues esto pareciera ser un paliativo de forma.

Perece ser que la evaluación se ha convertido en una actividad bastante compleja en sus diferentes niveles: institucional, de programas académicos (incluidos los planes de estudio) y de los académicos donde se han obtenido resultados contradictorios entre sí. Por lo visto, la educación superior mexicana ha generado otras características a partir del establecimiento de tales programas, se han modificado las prácticas, hay una mayor atención a aspectos que representen la calidad del sistema o de la oferta educativa que se establece. Por ello, hacer un balance de éstos no es una tarea fácil; la situación no es alentadora, aunque dar cuenta de todos los matices se antoja como algo que supera con creces la tarea que nos proponemos.

Así, con el surgimiento de las nuevas dinámicas institucionales, las instituciones, se han visto en la necesidad de reestructurarse, de reconfigurarse para no perecer y mantenerse vigente a los ojos de la sociedad. Dichas dinámicas han puesto en aprietos a las universidades no sólo privadas sino también a las públicas, pero sobre todo han puesto en los docentes una nueva forma de visualizarse, de actuar ante el ejercicio de su práctica y del trabajo académico. La cultura institucional de las universidades en nuestro país suelen ser de mucho arraigo, aunque este mismo ha dejado a las instituciones en ideas, creencias y adaptaciones de modelos educativos extranjeros que no son capaces de ser

bajados al contexto nacional, se adoptan como recetarios muchas veces sin cuestionamientos ante que adaptarlos. Por estas mismas dinámicas lo administrativo ha tergiversado el trabajo académico, y ha colocado a dichos procesos por encima de la práctica docente, hay una administración racional-burocrática de los procesos institucionales y académicos que sólo buscan legitimar los valores del neoliberalismo; eficacia, eficiencia, productividad e individualismo. Los procesos administrativos debieran de ser actos sencillos y fáciles de ser atendidos, que beneficiaran al docente en su desarrollo personal y profesional. Para ello sería importante que las universidades ante un mundo globalizado y neoliberal pusieran énfasis en los sujetos de la educación, más que en los objetos de la educación.

Por otro lado, las nuevas dinámicas en las IES han tenido un efecto bastante desalentador en la condición laboral del docente, pues lo han convertido en un mero ejecutor de diversas exigencias institucionales a las que constantemente se ve sometido. Las precarias condiciones en las que se encuentran muchas veces estos docentes han provocado que muchos de ellos no tengan un arraigo institucional pues tienen que buscar otras oportunidades en otro lado. Esto no sólo se ve de manifiesto en las instituciones de educación superior privadas donde es más latente, esto también los podemos observar hoy día en las públicas. Estas políticas de los programas de estímulo han llevado a los docentes a generar productos sin calidad y con inmediatez, también ha generado en ellos una pugna para acceder a estos recursos. Hay que decirlo, independientemente de que a los docentes de tiempo completo se les encargue las funciones de docencia, investigación, gestión y extensión y éstos tengan una remuneración económica bastante favorable, esto no significa que no tengan que rendir cuentas, vivir presionados, en el estrés. Aunque por otro lado, el docente de asignatura aunque no tiene condiciones laborales favorables físicas ni económicamente, estos son los que sustentan a la planta docente de las universidades públicas, y muchas de las veces también son exigidos a hacer investigación, a divulgar el

conocimiento, a pesar de que tienen que salir corriendo de las universidades para poder llegar a sus otros trabajos, una condición bastante preocupante.

Hay que señalar que las estructuras de las universidades públicas están diseñadas para que los docentes desde su ingreso se mantengan como sujetos de dependencia institucional, estas mismas estructuras, también condicionan la permanencia del docente con la firme ilusión creciente de que algún día podrán acceder a una plaza que los coloque como definitivos y, por ello, se esfuerzan en el día a día de su trabajo académico, aunque también la salida de los docentes suelen no ser tan gratas, pues las políticas institucionales no favorecen ni garantizan tampoco una remuneración económica aceptable que les de sustento para vivir después de su retiro.

Aunque las funciones sustantivas de la universidad estriban en la docencia, investigación, gestión y extensión, de estas funciones la que más se privilegia es la docencia, dejando de lado las otras. Si se trata de evaluar estas funciones, los organismos evaluadores y certificadores cobran por hacerles llegar las recomendaciones institucionales lo que ha provocado que estos procesos se mercantilicen al mejor postor. Entonces el docente viene a formar parte de procesos ya determinados, el ejercicio de sus tareas vienen condicionadas desde las propias normas y lineamientos institucionales. Aunque las universidades públicas demandan de sus docentes un trabajo académico productivo, éstas no ofrecen la definitividad laboral. Mientras el docente de tiempo completo tiene acceso a estímulos económicos de diversos programas, se dedica a la investigación por completo deja de lado la atención hacia la docencia pues ésta más ocupado en ejecutar sus proyectos. Además de que estos cuentan con espacios físicos acordes a sus necesidades académicas. Por el otro lado, están los de asignatura que año con año buscan la posibilidad de que se les abran plazas dentro de la institución, y una vez que se hace esto, tienen que competir entre ellos por obtenerla, es verdaderamente lamentable que no se tengan las mismas condiciones para todos por igual. La obtención de mayor grados académicos de los docentes cada vez más son requeridos por las instituciones de

educación superior como criterio de desarrollo profesional, aunque la incongruencia total, muchos docentes de asignatura cubren este requisito y siguen siendo contratados solo por horas frente a grupo.

A pesar de que las condiciones laborales y contractuales de los docentes de las universidades públicas son diferentes dependiendo de la categoría en la que se encuentren insertos, es decir, de asignatura o de tiempo completo, las estructuras institucionales están diseñadas para regular, condicionar y adaptar las demandas de los profesores en estandartes de superación y libertad profesional. Aún, cuando desde un inicio, estas estructuras están diseñadas para que desde el ingreso del docente, su permanencia y su salida, formen un círculo de aceptación institucional.

Todavía, las universidades públicas no han diseñado políticas para garantizar una condición laboral y contractual estable del docente universitario que posibilite desde su ingreso, su permanencia y su salida una mejor remuneración económica.

Además, hay que señalar que la docencia en los últimos años se ha devaluado, se ha minimizado, pareciera ser que cualquier profesionista puede ser docente, y de hecho las universidades cimientan sus bases en la contratación de profesionistas que sólo se dediquen dar clases. Como si la docencia no fuese una actividad compleja y que demanda múltiples obligaciones para con los alumnos, así como para con el propio sujeto. Aunque la docencia forma parte de las actividades sustantivas de la universidad y pareciera ser que es de las funciones que más se privilegia, ésta sólo se ha quedado en una actividad pragmática que obedece a un mero cumplimiento institucional. Por ello, muchas veces el docente se ve limitado a actuar de manera autónoma ante el ejercicio de su práctica. O para ser más exactos goza de una autonomía relativa, pues finalmente a pesar de que tiene la capacidad para tomar sus propias decisiones, en algunas ocasiones no puede desligarse de los lineamientos administrativos y académicos tan férreos que suelen tener algunas universidades. Además de la falta de una reflexión

crítica reflexiva sobre su práctica hace de ellos presas más fáciles de adaptarlos a las exigencias institucionales.

El caso de la FES Acatlán es muy significativo pues es una muestra de las tensiones que viven muchos docentes de las universidades públicas. Aunque es muy importante que se matice, pues exponer a la FES Acatlán es hacerlo desde la particularidad. Con sus propias dinámicas, sus procesos administrativos, académicos y evaluativos. La gran diversidad de posicionamientos y pensamientos hacen de los docentes de Acatlán una mezcla heterogénea ante la perspectiva de desarrollo personal y profesional. La vida académica se dirime entre la participación activa de muchos de ellos, pero también en la pasividad. Al ser un espacio institucional y público que es financiada por el Estado, la FES tiene que rendir cuentas de todos sus procesos donde el docente tiene que cubrir ciertas demandas y ciertas exigencias ante su trabajo académico. Las condiciones laborales en las que se encuentran los docentes de asignatura al igual que otras universidades públicas son desfavorables dado que viven en la incertidumbre total y con una pésima remuneración económica. Por lo visto la FES Acatlán al igual que otras tantas universidades no han visto, no han querido ver, no quieren o no pueden ser capaces de regular la condición laboral del docente. Es cierto las inercias de las nuevas dinámicas institucionales que se han generado dentro del marco social ha sido un pretexto para mantenerlos con la ilusión de que algún día podrán ser contratados de manera definitiva, la tendencia por las políticas educativas de los últimos años muestran la impresión que esto está cada vez más lejos de llevarse a cabo.

En cuanto a las constantes evaluaciones hacia la práctica y el trabajo académico en Acatlán por parte de alumnos, pares, administrativos desafortunadamente han originado que el docente muestre resignación ante tales procesos y llegue a considerarlos ya como parte de su vida cotidiana, sin entrar en un acto reflexivo en torno a su condición personal, profesional y humana.

---

Para finalizar, las tensiones que se generan en los docentes de las universidades públicas entre lo institucional y lo académico, se ven manifestadas cotidianamente en el ejercicio de su práctica y trabajo. La incidencia de los procesos administrativos, académicos y evaluativos no están determinados en las instituciones sino sobredeterminados y dan posibilidades a los actores educativos de generar condiciones que le sean favorables en el desarrollo de su trabajo académico. Para ellos, la reflexión-crítica y la transformación de su realidad está en función de su propia historicidad.



## FUENTES DE CONSULTA

### FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

Acosta Silva, Adrián. "El soborno de los incentivos". En Ordorika, Imanol (Coord.). **La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México.** Ed. UNAM-Porrúa. México, 2004.

Alvarado García, Irma Graciela. **Hacia el perfil ético-emancipador de los profesores de carrera de la UNAM en el marco de las política neoliberales. Un acercamiento a las ciencias sociales de la FES Acatlán.** Tesis de Maestría. UNAM-FES Acatlán. México, Noviembre 2011

Angulo Rasco, J. Et al. **Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica.** Ed. Akal. España, 1999.

Apple, Michael. **Política, economía y poder en la Educación.** Ed. Universitaria. México, 1990.

Aréchiga Urtuzuástegui, Hugo. **Antecedentes, situación actual y perspectivas de la Educación Superior en México.** Documento para IESALC-UNESCO. COPAES. México, abril, 2003. Banco Mundial. **Aprendizaje Permanente en la Economía Global del Conocimiento.** Ed. Alfaomega. México, 2003.

Ayala Sánchez, Felisa. **El trabajo académico de los formadores de docentes. Representaciones sociales de su organización.** Tesis de Doctorado. Programa de Posgrado en Ciencias de la Administración. UNAM. México, 2010.

Banco Mundial. **Informe sobre el Desarrollo Mundial 1998.** Panorama General. Estados Unidos, 1998.

Banco Mundial. **Informe sobre el Desarrollo Mundial 2002.** Panorama General. Estados Unidos, 2002.

Barquín Álvarez, Manuel y Órnelas, Carlos. **Superación académica y reforma universitaria.** Ed. UNUAM. México, 1989.

Barrón Tirado, Concepción y Díaz Barriga, Ángel. "Los sistemas de evaluación y acreditación de la educación superior". En Díaz Barriga, Ángel. (Coord.). Et al. **Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales.** Ed. IISUE-ANUIES-Plaza y Valdés. México, 2008.

Beck, Ulrich. **¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización.** Ed. Paidós. Barcelona, 1998.

Boyer, Ernest L. **Una propuesta para la educación superior del futuro**. Ed. FCE. México, 1997.

Burton, Clark. **El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica**. Ed. UAM-Azcapotzalco-Nueva Imagen. México, 1991.

Castoriadis, Cornelius. **La institución imaginaria de la sociedad 2**. Ed. Tusquets. España, 1989.

Chehaibar, Lourdes. "Las políticas de formación de profesores en la UNAM (1968-1980)". En Bravo Mercado, Teresa (Coord.). **Estudios en torno a la formación de profesores**. Cuadernos del CESU. Num. 24. México, 1991.

Chehaybar y Kuri, Edith, et al. "Escenarios de Educación Superior y Formación docente". En **Hacia el futuro de la formación docente en educación superior**. Ed. Plaza y Valdés. CESU; UNAM. México, 1999.

Chehaybar y Kuri. **Políticas y acciones de la formación docente en México**. CISE, UNAM. México, 1995.

CINDA. **Movilidad Estudiantil Universitaria**. Chile, 2006.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.2012

Contreras Domingo, José. **La autonomía del profesorado**. Ed. Morata. España, 2001.

Davini, María Cristina. **La formación docente en cuestión: Política y Pedagogía**. Ed. Paidós. Argentina, 2001

Delgado, Manuel. "Sujetos sociales y poderes de decisión en el currículum universitario". En Orozco Fuentes, Bertha (Coord.). **Currículum: experiencias y configuraciones conceptuales en México**. Ed. UNAM-Plaza y Valdés. México, 2009.

De la Torre Gamboa, Miguel (2004). **Del humanismo a la competitividad. El discurso educativo neoliberal**. Ed. UNAM-UANL. México, 2004.

Díaz Barriga, Ángel. "Carrera magisterial y evaluación de profesores. Entre lo administrativo y lo pedagógico". En Rueda, Mario y Landesmann, Monique (1999). **¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?** Ed. CESU-UNAM. México, 1999.

Díaz Barriga, Ángel. **Ensayos sobre la problemática curricular**. Ed. Trillas. México, 2002.

Díaz Barriga, Ángel. "La evaluación educativa. Los retos de una disciplina y de las prácticas que genera". En Ordorika Sacristán, Imanol. Coord. **La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México**. Ed. UNAM. México, 2004.

Díaz Barriga, Ángel. **Didáctica y currículum. Convergencias en los programas de estudio**. Ed. Paidós. México, 2007.

Díaz Barriga, Ángel. **El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico**. Ed. IISUE. México, 2010

Díaz Barriga, Ángel. Entrevista de Jorge Servín Victorino en Revista Pistas Educativas num. 53. México, Julio-Agosto, 1990. Instituto Tecnológico de Celaya. Citado en Becerril Calderón, Sergio René. **Comprender la práctica docente. Categorías para una interpretación científica**. Ed. ITQ-Plaza y Valdés. México, 2005.

Díaz Barriga, Ángel. "La era de la evaluación en la educación superior. El caso de México". En Díaz Barriga, Ángel. Coord.). **Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales**. Ed. IISUE-ANUIES-Plaza y Valdés. México, 2008.

Díaz Barriga, Ángel. **Tarea Docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial**. Ed. UNAM-Nueva Imagen. México, 1993.

Díaz Villa, Mario. Reforma Curricular: Elementos para el estudio de sus tensiones. En **Currículum y siglo XXI. Alternativas metodológicas de intervención curricular en la educación superior**. Ed. Plaza y Valdés. México, 2007

Diker, Gabriela y Terigi, Flavia. La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Ed. Paidós. Argentina, 1997.

Ducoing, Patricia (coord.). "Sujetos, actores y procesos de formación". Tomo I. En **La Investigación Educativa en México 1992-2002**. COMIE, 2003.

Ducoing, Patricia (coord.). "Sujetos, actores y procesos de formación". Tomo II. En **La Investigación Educativa en México 1992-2002**. COMIE, 2005.

Espinosa Tavera, Epifanio. "Formación de Profesores en Educación superior". En Ducoing, Patricia (coord.)(2003). "Sujetos, actores y procesos de formación". Tomo II. En **La Investigación Educativa en México 1992-2002**. COMIE, 2005.

Fernández, Lidia. **El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales**. Ed. Paidós. Argentina. 1996.

Fernández, Lidia. **Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas.** Ed. Paidós. Argentina, 1994.

Fernández Vázquez, Rita Patricia. El docente, una historia de vida no contemplada por las RIEMS. **Tesis de Licenciatura.** Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Ecatepec, México, 2013.

Fierro, Cecilia. Et al. **Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación- acción.** Ed. Paidós. Barcelona, 1999.

Flick, Uwe. **Introducción a la investigación cualitativa.** Ed. Morata. España, 2007

Gandarilla Salgado, José Guadalupe. (Comp.). **Reestructuración de la universidad y del conocimiento.** Ed. UNAM-CIICH. México, 2007.

García Salord, Susana (Coord.). **¿Cómo llegue a ser quién soy? Una exploración sobre historias de vida.** Ed. Centro de estudios Avanzados-Universidad de Córdoba, Argentina, 2000.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. **Comprender y transformar la enseñanza.** Ed. Morata. Madrid, 1993.

Gimeno Sacristán, José. **Docencia y Cultura Escolar. Reformas y Modelo educativo.** Ed. Lugar Editorial. Argentina, 1997.

Gimeno Sacristán, José. **El currículum: una reflexión sobre la práctica.** Ed. Morata. España, 2007.

Giroux, Henry. **Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.** Ed. Paidós. España, 1990.

Glassick, Charles. Et al. **La valoración del trabajo académico. Evaluación del profesorado.** Ed. UAM-Azcapotzalco-ANUEIS. México, 2003.

Glazman Nowalski, Raquel. "Autonomía del conocimiento y evaluación". En Cazés Menache, Daniel. Et al. (Coords.). **Encuentro de Especialistas en educación superior. Re-conociendo a la universidad, sus transformaciones y su porvenir. Tomo III. Los actores de la universidad: ¿unidad en la diversidad?** Ed. CIICH-UNAM. México, 2000.

Glazmán, Raquel. "El vínculo investigación-docencia". En **La Universidad Pública: la ideología en el vínculo investigación-docencia.** Ediciones El Caballito. México, 1990.

Glazman Nowalski, Raquel. **Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria.** Ed. Paidós. México, 2001.

González, María del Rosario. “La investigación y la docencia como actividades profesionales diferenciadas”, **Foro Local**. CESU-UNAM. México, 1990.

Grediaga Kuri, Rocío. “La profesión académica”. En **Evaluación del desempeño del personal académico. Análisis y propuesta de Metodología básica**. Ed. ANUIES. México, 2004.

Hargreaves, Andy. **Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado**. Ed. Morata. Madrid, 2003.

Hinkelammert, Franz. “La universidad frente a la globalización”. En Gandarilla Salgado, José Guadalupe. (Comp.). **Reestructuración de la universidad y del conocimiento**. Ed. UNAM-CIICH. México, 2007.

Hirsch Adler, Ana. **Investigación superior. Universidad y formación de profesores**. Ed. Trillas. México, 1990.

Ibarra Rivas, Luis Rodolfo. **La educación universitaria y el buen maestro**. Ed. Gernika. México, 1999.

Kent Serna, Rollin. **Modernización y crisis académica en la UNAM**. Ed. Nueva Imagen. México, 1990.

Knobel Michele y Lankshear, Colin. **Maneras de ver: el análisis de datos en investigación cualitativa**. Ed. IMCED. México, 2001.

Levidow, Les. “Mercantilizando la educación superior: estrategias neoliberales y contra-estrategias”. En Gandarilla Salgado, José Guadalupe (Comp.). **Reestructuración de la universidad y del conocimiento**. Ed. UNAM-CIICH. México, 2007

Martínez Delgado, Manuel. “Sujetos sociales y poderes de decisión en el currículum universitario”. En Orozco Fuentes, Bertha (Coord.). **Currículum: experiencias y configuraciones conceptuales en México**. Ed. UNAM-Plaza y Valdés. México, 2009.

Mendieta Alatorre, Angeles. **Metodología de la Investigación**. Ed. Porrúa. México, 1990.

Mendoza Álvarez, Alejandro. “Los feudos disciplinares en el espacio universitario” (Segunda Conferencia Magistral). En **Las disciplinas académicas en la aldea global. Seminario Universidad sin condición (2007: Ciudad de México)**. Universidad Iberoamericana. México, 2008.

Morán Oviedo, Porfirio. **El vínculo de la docencia y la investigación en el trabajo académico de la UNAM**. Ed. UNAM-CESU-Plaza y Valdés. México, 2003.

Morán Oviedo, Porfirio. **La docencia como actividad profesional**. Ed. Gernika. México, 1997.

Moreno, Isidoro. "Mundialización, globalización y nacionalismos: la quiebra del modelo Estado-Nación". En Carbonell, Miguel y Vázquez, Rodolfo. **Estado Constitucional y Globalización**. Ed. UNAM. México, 2001.

Ordorika Sacristán, Imanol. "Ajedrez político de la Academia". En Ordorika Sacristán, Imanol. Coord. (2004). **La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México**. Ed. UNAM. México, México, 2004.

Orozco, Bertha (Coord.). **Currículum: Experiencias y configuraciones conceptuales en México**. Ed. IISUE-Plaza y Valdés. México, 2009.

Padilla González, Laura. "La profesión académica en Estados Unidos durante la década de los noventa. Una revisión de la literatura". En Ducoing, Patricia. COMIE, 2003.

Pedroza Flores, René y García Briceño, Bernardino (comp.). **Flexibilidad académica y curricular en las instituciones de educación superior**. Ed. UAEM-Porrúa. México, 2005

Pérez Arenas, David. **Filosofía, teoría e investigación en las maestrías en educación. Un campo sobredeterminado**. Ed. PROMEP, ISUE, Plaza y Valdés. México, 2007.

Pérez Gómez, Ángel. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Ed. Morata. España, 2000

Plan de Desarrollo Institucional 2012. FES Acatlán.

Programa para la Modernización Educativa, 1988-1994. México.

Quintanilla González, Luis. "La transformación de la educación superior mexicana". En Ramírez Grajeda, Beatriz y Anzaldúa, Raúl. (Coords.) **Formación y tendencias educativas. Reflexiones y horizontes**. Ed. UAM-Azcapotzalco. México, 2005.

Remedi Aliones, Eduardo. "La institución como entrecruzamiento de textos. En Remedi Alines, Eduardo (Coord.). **Sujetos, historia e institución**. Ed. Plaza y Valdés, México, 2004.

Rodríguez Gómez, Roberto. "Acreditación, ¿Ave Fénix de la Educación Superior?". En Ordorika Sacristán, Imanol. Coord. (2004). **La academia en jaque**.

**Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México.** Ed. UNAM. México, 2004.

Rodríguez Marcos, Ana. Coord. **Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros.** Ed. Narcea. Madrid, 1995.

Rubio Oca, Julio. **La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: Un balance.** Ed. SEP-FCE. México, 2006.

Rueda, Mario y Landesmann, Monique. **¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?** Ed. CESU-UNAM. México, 1999.

Rugarcía Torres, Armando. **Hacia el mejoramiento de la educación universitaria.** Ed. Trillas. México, 1999.

Ruiz Olabuenaga, J e Ispizua, M. **La descodificación de la vida cotidiana.** Ed. Universidad Deusto. España, 1989.

Sánchez Vázquez, Adolfo. **Filosofía de la praxis.** Ed. Grijalbo. México, 1980

Stake, Robert. **Investigación con estudios de caso.** Ed. Morata. Madrid, 1999.

Stiglitz, Joseph. **El malestar en la globalización.** Ed. Taurus. México, 2002.

Suárez Zozaya, María Hermelinda y Muñoz García, Humberto. "Ruptura de la institucionalidad universitaria". En Ordorika, Imanol (Coord.). **La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México.** Ed. UNAM. México, 2004.

Tardif, Maurice. **Los saberes del docente y su desarrollo profesional.** Ed. Narcea. Madrid, 2004.

Taylor, S. y Bogdan, R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados.** Ed. Paidós. España, 1998.

Valles S, Miguel. **Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional.** Ed. Síntesis. Madrid, 1997.

Villaseñor García, Guillermo. **La función social de la educación superior en México. La que es y la que queremos que sea.** Ed. UAM-CESU-Universidad de Veracruz. México, 2004.

Zabalza, Miguel A. **Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional.** Ed. Narcea. España, 2007.

## FUENTES HEMEROGRÁFICAS

Gacel Ávila, J. "La dimensión Internacional de las Universidades Mexicanas". (ANUIES, Ed.) **Revista de la Educación Superior en Línea** (115). México, julio-septiembre de 2000.

Galaz Fontes, Jesús Francisco. "Notas para una agenda de investigación sobre el académico en la educación superior mexicana". **Sociológica**, año 14, num. 41, septiembre-diciembre, 1999.

Gil Antón, Manuel. "Los académicos en los noventa: actores, sujetos, espectadores o rehenes". En **Revista Electrónica de Investigación Educativa**. Vol. 2, Núm. 1. México, 2000.

Hernández Zamora, Gregorio. "Reformas educativas recientes y nueva ley de educación. La Modernización educativa en México". En **Revista Educación de Adultos**. INEA-SEP. México, 2003. Pp. 19-21.

Kent Serna, Rollin. "Los profesores y la crisis universitaria". En **Cuadernos políticos**. Ed. Era, No. 46. México, 1986.

**MARCO INSTITUCIONAL DE DOCENCIA**. *Gaceta UNAM el 6 de Octubre de 2003*.

Morán Oviedo, Porfirio. "La docencia como recreación y construcción del conocimiento. Sentido pedagógico de la investigación en el aula". En **Perfiles Educativos**. Volumen XXVI. Nums. 105-106. México, 2004.

Órnelas, Carlos. "La educación superior mexicana. Los desafíos de la economía abierta". En **Perfiles Educativos**, Núm. 70, México, 1995.

Pérez Arenas, David. "Docencia y Currículum: Una lectura teórico-epistemológica". En **Revista Tiempo de Educar**, año 3, numero 5, enero-junio. México, 2001.

Revueltas, Andrea. "Las reformas del Estado en México: Del Estado benefactor al Estado neoliberal". **Revista Política y Cultura**, invierno, número 003. UAM-Xochimilco. México, 1993.

Smith, Ricardo. "Desarrollo de la previsión científica". **Revista Médica Británica**. Núm. 9. Vol.2, Londres, Inglaterra, 1998.



Soriano Ramírez, Rosa María. **Los colectivos, una nueva identidad en la organización académica**. En Matices. Revista de Posgrado. Año 3/cuatrimestre 3/ septiembre-diciembre, 2008/No. 7. México, 2008. FES Aragón-UNAM.

Torres del Castillo, Rosa María. **Nuevo papel docente ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo?** En Perfiles Educativos. Tercera época. Volumen XX. Número 82. 1998. CESU-UNAM. México.

Villa Lever, Lorenza. "Hacia una tipología de los académicos. Los docentes, los investigadores y los gestores". **Revista Mexicana de Sociología**. Vol. 58. Núm. 1. Enero- marzo. México, 1996

## FUENTES ELECTRÓNICAS

"Académicos-Becas y estímulos". Consultado el 10 de diciembre de 2012. En <http://www.unam.mx/pagina/es/17/comunidad-unam-academicos-becas-y-estimulos>.

Alcántara, Armando. Políticas Educativas y Neoliberalismo en México: 1982-2006. En Revista Iberoamericana. Número 48: septiembre-diciembre, 2008. México. Documento consultado el 25 de mayo de 2012. En [www.rieoei.org/rie48a07.htm](http://www.rieoei.org/rie48a07.htm)

Bravo Salinas, Héctor. Competencias proyecto tuning Europa, Tuning América Latina. Colombia, 2006 Pp. 5-13. Consultado el 23 julio de 2012 en [http://acreditacion.unillanos.edu.co/contenidos/cpacitacion\\_docente\\_2semestre\\_2007/competencias\\_proyectotuning.pdf](http://acreditacion.unillanos.edu.co/contenidos/cpacitacion_docente_2semestre_2007/competencias_proyectotuning.pdf)

De Lella, Cayetano. "Modelos y tendencias de la formación docente". Primer Seminario Taller sobre perfil del docente y estrategias de formación. Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la Ciencia y la Cultura. Lima, Perú, 1999. Consultado el 19 de noviembre de 2012 en <http://www.oei.es/cayetano.htm>

Estatuto del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México. Consultado el 20 de Enero de 2013. En [http://xenix.dgsca.unam.mx/oag/abogen/documento.html?doc\\_id=36](http://xenix.dgsca.unam.mx/oag/abogen/documento.html?doc_id=36)

Estatuto del Personal Académico de la Universidad Nacional. Consultado el 15 de noviembre de 2012. En <http://info4.juridicas.unam.mx/unijus/cmp/leguniv/171.pdf>

Gómez Gómez, Elba Noemí. "La recuperación de la Práctica educativa y la profesionalización de la actividad docente". México, 2005. Recuperado el 28 de junio de 2012 en <http://educar.jalisco.gob.mx/05/noemi.html>

González, Julia. Et al. Tuning América Latina: Un proyecto de las universidades. En revista Iberoamericana de Educación, número 35, mayo-agosto. México, 2004. Consultada el 16 de febrero de 2012 en <http://www.rieoei.org/rie35a08.htm>

Pedreño, Andrés. Globalización. Web de la asignatura "Economía de la Globalización" Curso. Universidad de Alicante – España, 2006. Documento consultado el 3 de marzo de 2012. En <http://economia-globalizacion.blogspot.com/2006/01/qu-es-la-globalizacin.html>

Pérez Rocha, Manuel. "Evaluación: Crítica y Autocrítica de la Educación Superior". Publicaciones. México, 1992. Consultado el 13 de enero de 2013 en [www.ciees.edu.mx](http://www.ciees.edu.mx).

Plan Nacional de Desarrollo 1988-1994. México. Consultado el 25 de mayo de 2012. En <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/inec/frames.asp?page=36&id=109> Silva

Silva Santisteban, Fernando. "El espejismo de la globalización". La insignia. Perú, 2005. Consultado el 23 de junio de 2012 en [http://www.lainsignia.org/2005/junio/soc\\_013.html](http://www.lainsignia.org/2005/junio/soc_013.html)

## ANEXO

### GUÍA DE ENTREVISTA

Datos personales:

Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Formación profesional: \_\_\_\_\_

Categoría de docente: \_\_\_\_\_ Desde cuándo: \_\_\_\_\_

Años de experiencia laboral: \_\_\_\_\_

Año de ingreso a la Fes Acatlán: \_\_\_\_\_

Funciones que desempeña en la Fes Acatlán: \_\_\_\_\_

Labora en otra institución: \_\_\_\_\_

Materias que ha impartido: \_\_\_\_\_

1. Sólo en caso de que haya estudiado en la UNAM. Cuando fue estudiante de la UNAM ¿cómo era el tipo de docente que había, cómo ejercía su práctica docente y cómo se ejerce hoy?
2. ¿nota cambios en relación con la práctica que ejercían sus profesores cuando era estudiante al día de hoy, tiene que ver el contexto institucional, ahora hay mayor participación académica o no la hay?
3. ¿A partir de su experiencia profesional como ha ido cambiando su práctica docente que ejercía hace 15-20 años a la actual?
4. ¿Debido a qué factores se debe esos cambios?
5. Hace 15 0 20 años ¿cómo organizaba sus clases usted, ha variado su forma de darlas, qué hacía y qué sigue haciendo, esos cambios los ha hecho por usted o por recomendaciones institucionales?
6. ¿Podría decirme que cambios ha habido entre el trabajo académico que hacían hace 20 años los docentes y el que hacen ahora? Siguen haciendo lo mismo.
7. Como docente ¿cómo ve o que implica lo académico?

8. ¿Qué implica la vida académica en la FES Acatlán?
9. ¿Qué tanto hay posibilidad de participar de esa vida académica?
10. ¿Cómo eran sus condiciones laborales antes y cómo son hoy? ¿Han mejorado o ha habido una desmejora?
11. ¿Nota diferencias entre ser docente de asignatura y docente de tiempo completo?
12. ¿Cuentan con programas de estímulos en Acatlán que apoyen su remuneración laboral?
13. ¿Cómo era la dinámica institucional (en cuanto a procesos, firmas, lineamientos, programas, colegios, academia, etc.) antes y cómo es ahora?
14. ¿La dinámica institucional le ha generado algún dispositivo que afecte su práctica docente?
15. ¿La institución apoya su formación docente?
16. ¿Cómo lo hace, con cursos, talleres, usted asiste, no, a veces sí?
17. Hace 20 o 25 años tengo entendido que no se hablaba mucho de la evaluación y acreditación en las instituciones de educación superior como hoy en día. ¿En qué han favorecido los procesos de evaluación y acreditación tanto a los docentes como a la institución? ¿qué tanto le han afectado? ¿Ha sido favorable o desfavorable?
18. Todo esto que hemos comentado en cuanto a sus condiciones laborales, la dinámica institucional, los procesos de evaluación y acreditación ¿cree que han afectado el ejercicio de su práctica docente?
19. ¿A qué obedecen estos cambios, a qué cree que se deban?
20. ¿Existen recomendaciones institucionales que puedan afectar su libertad de cátedra?
21. ¿Cómo ubica la autonomía en su práctica docente?

Muchas gracias