



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

POSGRADO EN PEDAGOGÍA

**LAS Y LOS ACADÉMICOS DE LA FES ACATLÁN: SUS TRAYECTORIAS ANTE LAS
POLÍTICAS DE EVALUACIÓN.**

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

MAESTRA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

YOHANA CASTRO BIBIANO

TUTORA: DRA. JUANA ALMA ROSA SÁNCHEZ OLVERA

PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN, FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

MÉXICO, D.F. DICIEMBRE 2014.



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.

Agradecimiento

Agradezco a mi casa de estudios, la Universidad Nacional Autónoma de México, que a través de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (D.G.A.P.A), me distinguió como **becaria para la conclusión de mi tesis de Maestría por el periodo que abarco de marzo de 2013 a julio de 2013**, como parte del proyecto de investigación PAPIIT IN402612-3 “*Género, trayectorias e itinerarios académicos en la FES Acatlán: desafíos ante las sociedades de la información y el conocimiento*”. Sin su respaldo, la conclusión de mi tesis de Maestría en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, no habría sido posible.

Para el motor de mi vida, mi familia...para la guerrera incansable que lucha siempre por el bienestar de los suyos, sin obtener nada a cambio, mi madre; para el aguantador de mis reclamos e inseparable de mis compañeros, mi padre; para el más fiel y noble de mis hermanos –José Luis-, que siempre me impulsa a seguir adelante, sin la conjunción de ustedes, hoy esto no sería posible...gracias por ser parte de mi vida, por compartir mis logros...los amo.

Índice

Introducción.....	1
I. El espacio universitario frente a los dilemas de la globalización: las políticas públicas de evaluación.....	6
a. El Sistema de Educación Superior (SES) en México. El recuento de los años.....	10
b. Los actores de la profesión académica.....	21
c. Académicos(as) de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FESA).....	27
II. La construcción de las identidades académicas frente a la evaluación: profesores de asignatura & profesores de carrera.....	31
a. Cultura académica y evaluación.....	35
b. La configuración identitaria en la academia: ¿re-significando la identidad de las y los académicos?.....	38
c. La evaluación del trabajo académico.....	41
d. Programas de evaluación al desempeño académico.....	49
e. Diferenciación del personal académico: profesores(as) de asignatura & profesores(as) de carrera.....	56
III. Trayectorias e itinerarios de las y los académicos en el espacio institucional de la FESA.....	61
a. Metodología.....	64
i. Base de datos ATENEA.....	65
ii. Cuestionario: radiografía de la profesión académica en la FESA...	67
b. Radiografía de las y los académicos de la FESA (ATENEA).....	70
i. Diferenciación genérica: distribución por género.....	71
ii. Situación generacional.....	75
iii. Situación contractual.....	77
iv. Formación académica.....	82
c. Trayectorias e itinerarios de las y los académicos de la FESA –Encuestas-.....	85
i. Trayectoria profesional.....	87

ii. Trabajo académico: actividades y/o prácticas académicas.....	92
iii. Percepción de la docencia y la investigación.....	97
iv. Estímulos.....	98
v. Condiciones laborales: satisfacción y promoción laboral.....	101
vi. Identidad académica y sentido de pertenencia: ¿qué es ser un académico(a) universitario?.....	103
Conclusiones.....	108
Biblio-hemerografía.....	112
Anexos.....	121
1. Instrumento. Radiografía de la profesión académica en la FESA. “Género, Trayectorias e Itinerarios académicos en la FES Acatlán: desafíos ante las Sociedades de la Información y el Conocimiento” (PAPIIT IN402612-3)	
2. Tabla 4. Horas/semana asignadas en el semestre 2013-1 a nivel licenciatura, según nombramiento y años de antigüedad en la FESA, semestre 2013-2 (%).	
3. Tabla 5. Horas/semana asignadas en el semestre 2013-2 a nivel licenciatura, según nombramiento y años de antigüedad en la FESA, semestre 2013-2 (%).	

Introducción

Las políticas de evaluación implementadas en la Educación Superior a finales del siglo XX, sustentadas en la rendición de cuentas y la evaluación en diferentes ámbitos: institucional, a nivel de programas y sobre todo el individual –académicos y estudiantado-, no han logrado resultados satisfactorios en relación al objetivo principal de éstas: mejorar la calidad de la educación. Más aún, sólo han afianzado la diversidad y desigualdad en esos sectores, sobre todo a partir del binomio evaluación-financiamiento. Situación que propicio el desplazamiento de la universidad como referente cultural básico de la sociedad, para reconstruirla como una “moderna corporación burocrática” dedicada a la producción de profesionales y saberes requeridos por y para el mercado.

Las crisis social y económica, el incremento acelerado de la población estudiantil, la reducción en términos reales del financiamiento a la educación, el improvisado mercado académico, los mecanismos de evaluación y la deshomologación salarial, a partir del último tercio del siglo XX, entre otros factores, introdujeron cambios en la función social de la educación superior, de un bien público a consolidarse como un servicio más, que se justifica a partir de sus productos y resultados, modificando las formas de gobierno, el funcionamiento y la organización de las Instituciones de Educación Superior (IES) y de sus actores mismos, las y los académicos.

Ante esto la **tesis central** de dicha investigación vislumbra a las políticas de evaluación en su representación concreta en los programas de estímulos al desempeño académico, como un elemento que fragmenta y confrontan a las y los académicos en la búsqueda constante por la obtención de oportunidades institucionales para mejorar su situación laboral y profesional en el desarrollo de sus prácticas y quehacer académico.

Es decir, ¿de qué manera y en qué medida las políticas de evaluación repercuten en el trabajo académico de las y los profesores en un espacio tan concreto como lo es la Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FESA)?, ¿en qué condiciones llevan a cabo sus actividades y recorridos profesionales, debido a que el ingreso al campo laboral, la permanencia y consolidación en la carrera misma se experimenta de manera diferente dadas las circunstancias concretas de vida de cada individuo?, ¿cómo se establece el ejercicio de la práctica docente y de la producción de

conocimientos desde las propias circunstancias de las y los académicos: idiosincrasia, valores, emociones, experiencias, así como por sus propias necesidades en el espacio académico-universitario, desde la constitución de su identidad?

Desde esta perspectiva, el **objetivo** y/o propósito de la investigación es **indagar los recorridos – trayectorias profesionales y laborales- de las y los académicos en el espacio académico-universitario de la FESA, enmarcando las circunstancias –obstáculos y oportunidades- y condiciones concretas de vida –itinerarios- que experimentan en su proceso de desarrollo profesional en la academia frente a los programas de evaluación al desempeño académico facultados bajo principios del mercado –competitividad y productividad-.**

Frente a ello, la Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FESA), vislumbra un escenario heterogéneo, si bien, ciertos sectores poblacionales se encuentran en una lucha constante por el cumplimiento de indicadores, otros más, los académicos(as) perciben en su quehacer mismo el compromiso con una visión crítica y reflexiva en la formación del alumnado, más allá de un simple beneficio individual –monetario y/o simbólico-. No obstante, todos ellos comparten en mayor o menor medida una concepción del mundo dominada por el mercado de conocimientos.

Hoy los programas de estímulo tienen la finalidad de, a través de los diferentes criterios de evaluación -tabuladores cuantitativos y encuestas de opinión-, modelizar a un académico(a) con calidad. Se ha procedido a elaborar un modelo llamado “perfil deseable” o “perfil integral” del académico y la académica al que se pretende se ajusten todos, las y los profesores e investigadores, de tal manera que el personal académico tenga un carácter homogéneo.¹ Dicho modelo obliga a realizar actividades de docencia, generación o aplicación innovadora de conocimientos, tutorías y gestión académica; actualizarse, formarse, obtener grados más altos y, especializarse en los campos

¹La Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Subsecretaría de Educación Superior (SES), emprendió en el marco del Programa de Mejoramiento para el Profesorado (PROMEP) varias líneas de acción enfocadas a integrar a los profesores de tiempo completo en cuerpos académicos consolidados y con ello sustentar la formación de profesionales de gran calidad, responsables y competitivos. Es decir, es el PROMEP quien llevo a capitalizar el término de perfil deseable, el cual se expresa de la siguiente manera: “El reconocimiento a profesores de tiempo completo con perfil deseable se refiere al profesor universitario que posee un nivel de habilitación superior al de los programas educativos que imparte y preferentemente el doctorado, y que además realiza de forma equilibrada actividades de docencia, generación o aplicación innovadora del conocimiento, tutorías y gestión académica.” Para ver más sobre el tema consulte la página <http://www.uasnet.mx/promep/index.php>

disciplinarios y pedagógicos, así como producir investigación para ser sujetos de estímulos a la productividad; pertenecer a grupos colegiados, antigüedad laboral, méritos, entre otros.

Ello ha generado más que una homogenización entre los académicos, una disparidad entre las comunidades que subsisten al interior de la FESA, frente al marco institucional provisto de una cultura de la evaluación, con una inclinación de la balanza hacia aquellos que cuentan con seguridad y estabilidad laboral, elementos que otorga tener una plaza, esto a raíz del dominio de criterios del mercado del conocimiento y la lógica de productividad académica del área científica centrada en la investigación.

Se mide el desempeño académico en términos de producción mediante rubros e indicadores, otorgando un pago salarial disímil de acuerdo al cumplimiento que cada individuo haya alcanzado en un periodo de tiempo; beneficiando en su mayoría aquellos en “condiciones” de producir más, gracias a la estabilidad y seguridad laboral que les otorga la misma institución.

La evaluación se ha constituido, en las últimas décadas, en el mecanismo de regulación fundamental del trabajo de las y los académicos. Los programas de estímulo al personal académico son mecanismo que sirve para jerarquizar las actividades y productos de su trabajo. El desarrollo profesional y laboral, las promociones académicas, el desempeño en la producción y difusión del conocimiento, la participación en eventos académicos, la incidencia en la formación de recursos humanos son actividades laborales estructuradas y reguladas por la maquinaria burocrática de la institución a través de la evaluación por grupo de pares y órganos colegiados en diferentes niveles y sectores a las cuales se sujetan las y los académicos de la FESA.

En este sentido, la reflexión se orientó hacia el trabajo académico dentro de la FESA –actividades de docencia, investigación y difusión del conocimiento y la cultura, entre otras-; se analizaron las condiciones y situaciones de vida, que conforman hoy día a las y los académicos de la FESA a partir de sus trayectorias en relación directa con lo que la institución dicta como válido y normativo para su desarrollo académico y lo que el grupo de pares establece y define sobre el quehacer de una comunidad académica, que constituye una forma de vida y una forma de legitimar lo que se reconoce como académico.

Se realizó una aproximación diagnóstica del personal académico de la FESA que nos permitió a partir de datos cuantitativos distinguir la condición laboral que priva en las poblaciones de la institución -profesores de asignatura y carrera-, que impone infranqueables diferencias laborales. Dicha aproximación consistió en dos momentos: el primero radicó en realizar una radiografía, un panorama general de las y los académicos, vistos a partir de su situación contractual –nombramiento: profesor de asignatura y profesor de carrera-; la situación generacional –grupos de edad-; formación académica –grado académico-; entre otros datos que nos permitieran caracterizar y/o diferenciar a la población. Los datos nos permitieron reconocer las divergencias que privan al interior de la comunidad de la FESA. El segundo momento en la aproximación diagnóstica, fue la aplicación de un cuestionario que permito ampliar la perspectiva sobre la diferenciación, segmentación y/o tensión de la población pero desde la propia apreciación de las y los académicos.

Los resultados de dicho diagnóstico permitieron constatar que la constitución de las y los académicos se articula por la desigualdad y la diferencia de recursos materiales, sociales, culturales y simbólicos, así como la discrepancia en las concepciones científicas e ideológicas que profesan cada uno de ellos(as).

De tal suerte, el primer capítulo de esta investigación se centra en enmarcar contextualmente los procesos de cambio experimentados por la ES en el último tercio del siglo pasado, enfatizando la etapa de masificación de la educación como punto clave en la conformación, profesionalización y consolidación del mercado académico; la redefinición en la relación entre el trinomio Estado-sociedad-IES, parteaguas en la implementación de las políticas públicas enmarcadas dentro del panorama neoliberal –globalización-, objetivadas en la reducción de recursos públicos y procesos de privatización, obligando a la búsqueda de nuevas formas de financiamiento en los diversos sectores. Finalmente como parte de esa búsqueda los programas de estímulo al desempeño académico es, de manera individual, una compensación salarial, al ya de por sí golpeado ingreso económico, son dichos programas regidos por las políticas de evaluación quienes de una u otra forma determinan, controlan y fijan el quehaceres y las prácticas de las y los académicos.

El capítulo dos pretende vislumbrar la situación que guardan las y los propios académicos respecto a dichas políticas y programas, cómo desde sus trincheras experimentan dichos mecanismos de control institucional en su desarrollo profesional y laboral, cómo a través de sus necesidades, experiencias y proyectos perciben el espacio académico-universitario. Es decir, frente a un aparato legitimador sustentado en la evaluación del desempeño académico, a partir de una visión economicista, las y los académicos modifican su modo de organizar, desarrollar y llevar a cabo su quehacer académico, es decir, el desempeño de su trabajo; priorizando ciertas actividades, tareas y/o prácticas académicas respecto de aquellas que quizá no cuentan con una alta valoración entre los rubros e indicadores a cuantificar. De tal suerte, las trayectorias e itinerarios de los sujetos se ven en la necesidad de adaptarse a las nuevas circunstancias y/o condiciones que enmarca la institución en el curso de sus propios recorridos.

Finalmente el apartado tres revela los datos duros de nuestra realidad, la situación del profesorado de carrera y asignatura de la FESA que distinguen cotidianamente en el desempeño de sus funciones al interior de la institución. Tales como: la falta de claridad en los mecanismos de evaluación al desempeño; no comparten los requisitos académicos establecidos en el EPA para la promoción laboral; la disminución de horas/clase cada semestre; la falta de apertura de plazas para su inserción de manera definitiva o bien estable al mercado académico, aunada a la carencia de relevo generacional, son factores que contribuyen a la insatisfacción de éstos(as), aunado a que obstaculizan su pleno desarrollo profesional y laboral.

La diversidad en la planta académica confirma que los posicionamientos que los sujetos, asumen están evidentemente atravesados por una normatividad institucional, un aparato legitimador; pero también devienen de las trayectorias personales y académicas que portan, de las filiaciones, de las apropiaciones en sus prácticas, del sentido de pertenencia hacia la institución, pero sobre todo del grado de satisfacción respecto a las labores que realizan vinculadas con las oportunidades institucionales para mejorar en muchos casos su situación laboral.

Capítulo 1. El espacio universitario frente a los dilemas de la globalización: las políticas públicas de evaluación.

Las últimas décadas del siglo XX representan una fase importante para la educación superior en México, marcada por el desencuentro entre la universidad pública y las políticas económica y educativa impulsadas por los gobiernos de corte neoliberal² e impuestas desde afuera por los organismos financieros internacionales con el propósito de mejorar la calidad de la educación (Grediaga, 1999; Ibarra, 2002a; 2002b; 2002c; 2003; 2007; Mendoza, 2002; Grediaga et. al., 2004; Díaz Barriga, 2008; Ordorika, 2004; 2006; Marginson y Ordorika, 2010).³

El interés por la calidad de las universidades y otras Instituciones de Educación Superior (IES) se incrementó a partir de los años 60's en Norteamérica y en Europa a través de organizaciones como la Comisión Carnegie para la Educación Superior y el Comité Nacional de Evaluación.⁴ A partir de los años 70's este interés se ve reflejado en América Latina por el énfasis de las políticas educativas en la acreditación, la certificación y la rendición de cuentas. En México, estos cambios comenzaron a gestarse a principios de los años 90's teniendo como eje central la evaluación de todas las tareas académicas.

² El neoliberalismo, en sus versiones fundamentalistas o de tercera vía, se estructura como un proyecto destinado a privatizar y mercantilizar todo lo que aparece como servicio público, la educación no es la excepción. Se trata de transformar dicho servicio –bien público- en parte del mercado para el usufructo y la obtención de beneficios por parte del empresariado mundial-local. Dando como resultado el adelgazamiento del Estado, en su función social a partir de dichas estrategias. Véase Gandarilla, 2007.

³ A partir de la posguerra los organismos internacionales, en el contexto globalizador, adquieren relevancia en la discusión mundial sobre las políticas económicas y sociales...el Banco Mundial (BM), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) son las corporaciones más interesadas en la problemática educativa (Maldonado, 2000).

⁴ En el marco de la Declaración Mundial sobre Educación Superior, los países miembros suscriben: "...considerando que una transformación y expansión sustancial de la educación superior, la mejora de su calidad y su pertinencia y la manera de resolver las principales dificultades que la acechan exigen la firme participación no sólo de gobiernos e instituciones de educación superior, sino también de todas las partes interesadas, comprendidos los estudiantes y sus familias, los profesores, **el mundo de los negocios y la industria, los sectores público y privado de la economía**, los parlamentos, los medios de comunicación, la comunidad, las asociaciones profesionales y la sociedad, y exigen igualmente que las instituciones de educación superior asuman mayores responsabilidades para con la sociedad y **rindan cuentas sobre la utilización de los recursos públicos y privados, nacionales o internacionales.** (Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XX. Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior, 1998).

En este contexto se produjeron cambios profundos tanto en las instituciones como en sus actores mismos, traducidos en nuevas exigencias en las formas previas de desarrollo y organización de la vida académica. La organización académico-laboral, que varía internamente en sus relaciones con la estructura social/normativa puesto que tanto las tareas como los desempeños, las relaciones interpersonales, las formas de control y la carrera laboral, sufren los efectos de las políticas de empleo, manifiestas en las condiciones de trabajo y los derechos laborales tanto en la formación y cualificación en los puestos de trabajo, la introducción de nuevas tecnologías, así como en las distintas actitudes y valoraciones inherentes a nuevas formas culturales, suscitan también transformaciones en el ser y quehacer del académico(a).

Ante este panorama, lo que se pretende es indagar y vislumbrar las formas de organización y desarrollo del trabajo académico en las y los académicos, tras la inserción de las políticas de evaluación en la década de los noventa; cómo a partir de dicho panorama se generan, hoy en día, las relaciones e interacciones sociales entre éstos y con el espacio académico-universitario.

Conscientes de las innumerables variaciones histórico-culturales, se analizarán los procesos de cambio que ha vivido la educación superior en México en las últimas décadas, pasando por la masificación de ésta hasta las políticas de evaluación –creadas a raíz de las crisis socioeconómicas e impulsadas tras la globalización⁵- que imperan en el panorama nacional íntimamente relacionadas a la carrera académica y, cómo éstas repercuten en los propios sujetos(as) de investigación, las y los académicos. Nuestra atención se centra en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), específicamente en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FESA)⁶, universo en el que

⁵ Entendida como una fase de desarrollo del capitalismo que radica en el hecho de que los procesos económicos, las interacciones sociales, la política, la cultura e incluso las relaciones individuales trascienden las fronteras nacionales. Estos intercambios tienen lugar en un mundo que se ha reducido virtualmente en tamaño y a una velocidad prácticamente instantánea fundados en las tecnologías de la información, las comunicaciones digitales y los medios de transporte más modernos (Castells, citado en Ordorika, 2006).

⁶ Las Escuelas Nacionales de Estudios Superiores (ENEP's), fueron creadas en la década de los setenta como parte del proceso de descentralización de la UNAM para dar cabida a miles de jóvenes que deseaban ingresar a la educación superior a raíz de lo que se ha denominado la masificación de la educación. En 1975, la ENEP Acatlán abrió sus puertas para contribuir a solventar con dicha demanda, empero es hasta el 2004 que logra consolidarse como Facultad; es decir, a finales de los noventa y principios de los dos mil se da un fuerte impulso al posgrado y a la investigación, requisitos para la obtención de dicho nombramiento. Según el artículo 8 del Estatuto General de la UNAM: aquellas instituciones en que se otorgue el grado de doctor tendrán el carácter y la denominación de facultades; cada una de las demás llevará el nombre de escuela nacional. Para mayor comodidad, de aquí en adelante nos referiremos a ella mediante sus siglas FESA.

convergen nuestros sujetos(as), de los que nos interesa distinguir cómo han sido sus trayectorias profesionales en el marco de dichas políticas; ¿cómo han sido sus recorridos, distinguiendo las condiciones de trabajo y derechos laborales que permean en el espacio académico-universitario?; la significación que guarda la obtención de una plaza y lo que ésta genera en cuanto a estabilidad y seguridad laboral, reconocimiento y prestigio al interior de la institución, así como frente al grupo de pares; en oposición con la precariedad salarial y nula seguridad laboral que propicia tener solo unas cuantas horas a la semana de clase por semestre.^{7 8}

La realidad del trabajo académico en general y las normas que lo regula no se sustraen a las dinámicas de cambio social. El aspecto más inmediato que es observable en los procesos de cambio muestran que el espacio ocupado por los sujetos sociales, las y los académicos, está atravesado por una creciente densidad regulatoria, llena de pautas asociadas al tiempo. De tal suerte, las transformaciones que han experimentado la universidad y, sobre todo, la educación superior, a lo largo de las últimas décadas, así como los actores sociales⁹ –estudiantes, académicos, personal administrativo, etcétera- conforman lo que hoy muestra el espacio académico-universitario, íntimamente relacionado con el quehacer y acontecer del panorama global actual.

El predominio de un nuevo orden económico que ha reorganizado la economía mundial mediante el uso de tecnologías de la información y la comunicación a través del uso intensivo del conocimiento (Ordorika, 2006)¹⁰; ha propiciado que el Estado modifique su naturaleza como organizador principal

⁷ Es a partir de 1944 que la UNAM inició a crear plazas para profesores e investigadores de tiempo completo (Castaños-Lomnitz, 2003:45), denominados también como profesores de carrera. Sin embargo es durante el período de masificación de la educación que se genera un boom en la apertura de plazas para cubrir con la demanda estudiantil, la segunda oleada en la apertura de plazas se da en la década de los noventa al priorizar las tareas de investigación.

⁸ Situación que se ampliará en el apartado metodológico, cuando se haga referencia específicamente al personal académico de la FESA.

⁹ Según Bassand (1989; 1994; 2000), los principales parámetros que definen al actor social son los siguientes: 1) el actor social ocupa siempre una o varias posiciones en la estructura social; 2) no se lo concibe sino en interacción permanente con otros actores sociales; 3) está dotado de alguna forma de poder; 4) comporta siempre una identidad o imagen de sí mismo en relación con otros; 5) por lo general posee un proyecto (de vida cotidiana o de sociedad) que fija objetivos y define los medios para lograrlo; 6) se encuentra en permanente procesos de socialización (citado en Giménez, 2009:61).

¹⁰ Para León Olivé, “el incremento espectacular del ritmo de creación, acumulación, distribución y aprovechamiento de la información y el conocimiento, así como al desarrollo de las tecnologías que lo han hecho posible, entre ellas de manera importante las tecnologías de la información y de la comunicación que en buena medida han desplazado a las tecnologías manufactureras. Las transformaciones en las relaciones sociales, económicas y culturales debidas a la

de la acumulación del capital (Ordorika, 2004); dando paso a los organismos internacionales y empresas transnacionales quienes regulan hoy el mercado mundial y marcan la línea en la implementación de políticas públicas a nivel global, lo cual supone el ordenamiento de las instituciones bajo la nueva lógica de la eficiencia económica, eficiencia técnica (Ibarra, 2002a; 2002b; 2002c; 2003; 2007); situación que demanda permanentemente a las IES a generar estrategias ante este nuevo panorama, una de esas estratégicas son sin duda las políticas de evaluación implementadas a finales del siglo XX.

Desde entonces, las IES han ido apuntando hacia una nueva redefinición en su relación con la sociedad y con las autoridades educativas en el ámbito federal y estatal. Dicha situación implicó, en palabras de Ibarra, “la constitución de una universidad sustancialmente diferente de la que conocimos, para atender las exigencias sociales y económicas implicadas en el nuevo ciclo de integración global que confrontamos.” (2002a:80). Continúa argumentando:

La característica esencial de la transformación de la universidad experimentada a lo largo de las últimas dos décadas, se encuentra en la modificación radical de su régimen de gobierno. Es posible apreciar, por ejemplo, la incorporación de nuevas estrategias discursivas basadas en la retórica de la excelencia (Narro, 1998; Readings, 1997). Se encuentra también la modificación radical de los dispositivos de intervención/regulación de las agencias de gobierno en el sistema universitario y sus instituciones, con la finalidad de producir ciertos efectos en la composición de los sujetos como poblaciones. Mencionemos finalmente la operación de nuevas normas, tecnologías y procedimientos para la conducción y el control de las conductas de los sujetos como individuos basadas, en adelante, en la exaltación del individualismo y la competencia (Ibarra, 2002a:81).

Entre los cambios de mayor relevancia que presenta la educación superior están los procesos de evaluación y acreditación institucional, vinculados directamente al financiamiento; implementados con el surgimiento del Estado evaluador que tiene como principal eje la rendición de cuentas, es decir, las IES reportan, informan, comunican en qué, cómo y quiénes utilizaron sus recursos; la planificación de tareas y el cumplimiento de los objetivos; el énfasis está puesto en la obtención de resultados, en la productividad misma, panorama que redundará en el trabajo mismo de las y los académicos ya que es en éste donde se aprecian los resultados, los productos en sí.

aplicación del conocimiento y al impacto de dichas tecnologías. Son algunos de los rasgos que caracterizan a la sociedad denominada como “sociedad del conocimiento”. (2005:50).

A partir de ese momento, las reformas y políticas al interior de las IES se han circunscrito a promover modelos de financiamiento ligados a mecanismos como la evaluación del desempeño y otorgamientos de incentivos para aumentar dicha productividad, alcanzar la excelencia académica y crear la infraestructura científica y tecnológica con la cual apoyar el desarrollo socioeconómico, estableciendo nuevas formas de organización académico-laboral. Veamos a continuación un panorama general del Sistema de Educación Superior ante tales vicisitudes.

El Sistema de Educación Superior en México. El recuento de los años.

En los años veinte, el Sistema de Educación Superior (SES) mexicano estaba integrado por la Universidad Nacional y cinco IES más: las universidades de Puebla, Nacional del Sureste (en Yucatán), Autónoma del Estado de Michoacán, de Guadalajara, y el Instituto Científico y Literario de San Luis Potosí (González Rubí, 2008).

“...poco tiempo después, en la ciudad de México el gobierno cardenista concretaba su proyecto más ambicioso en materia de educación superior con la fundación del Instituto Politécnico Nacional (IPN)¹¹; exceptuando al IPN, los colegios e institutos operaban de forma independiente y basaban su oferta educativa en la impartición de alguna licenciatura de carácter profesionalizante. Para los años cuarenta se crearon diez nuevas IES, entre ellas los primeros Institutos Tecnológicos Regionales (ITR), así como las primeras instituciones privadas (la Universidad Autónoma de Guadalajara, UAG; el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, ITESM; y el Centro Cultural Universitario, antecedente de la Universidad Iberoamericana). Para 1960 el sistema público contaba ya con 31 IES (22 universidades públicas estatales, 7 ITR, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el IPN). La oferta privada llegaba a las 19 instituciones.” (González Rubí, 2008:22-24).

¹¹ El IPN, cuya creación obedeció a un proyecto amplio de política pública que buscaba combinar la formación tecnológica con una vía de acceso a la educación profesional para jóvenes provenientes de sectores sociales de menores recursos. Se planteó un esquema de cobertura de las necesidades básicas de los alumnos (becas, alojamiento y alimentación), acompañado de un modelo integral de formación que iniciaba en la secundaria (pre-vocacionales) y continuaba con el bachillerato (vocacionales), con la expectativa de disminuir los niveles de deserción (González Rubí, 2008:23).

A partir de los años sesenta, las universidades experimentaron un acelerado crecimiento de sus instalaciones, de su matrícula estudiantil, de su personal académico y administrativo; los movimientos sociales, especialmente el movimiento estudiantil fueron determinantes en la apertura del SES, así como de la creación de nuevas IES.

En la década de los sesenta y setenta se expandió aceleradamente la matrícula estudiantil abriendo las universidades, especialmente la UNAM, a culturas y grupos sociales antes excluidos de ella; la educación provista para una élite pasó a ser para la masa, escenario que propició la improvisación de la planta docente para cubrir con la demanda; a la postre los profesores que ingresaron en tal periodo constituirían el mercado académico que hoy caracteriza a nuestras universidades; dicho período se conoce como la masificación, expansión y/o modernización de la educación, mismo donde se da una incorporación amplia de mujeres, primero en las aulas universitarias como estudiantes, posteriormente como docentes ante la falta de los mismos para poder cubrir con la demanda estudiantil (Casillas, 1987; Díaz Barriga, 1988; Galaz, 1999; Galaz y Gil, 2009; García Guevara, 2002; 2004; Gil, 1989; 1997; Gil et al., 1994; González Rubí, 2008; Grediaga, 1999; Grediaga et al., 2004; Kent, 1986; Preciado, 2006; Sánchez, 2003). Además se desconcentró geográficamente y se segmentó funcional y académicamente la universidad.

Esta década estuvo caracterizada por un proceso de diversificación en el SES desde las IES de carácter público y privado; la diversificación en la oferta educativa misma, es decir, de una oferta relativamente homogénea en la fase previa de expansión se pasó a una oferta enormemente diversificada en cuanto a campos académicos y profesionales, y con relación a las modalidades, niveles y duración de los estudios. Contribuyendo a una desregulación en el incremento de la IES.

Para aligerar la demanda estudiantil concentrada especialmente en la UNAM, en 1973 se crea la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), aunado a ello en la misma Universidad Nacional como parte del proyecto de descentralización educativa en 1974 se aprobó la creación de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP's) por parte del H. Consejo Universitario. En total fueron fundados cinco planteles en zonas estratégicas alrededor del Distrito Federal: Cuautitlán, en

1974; Iztacala y Acatlán, en 1975¹²; Aragón y Zaragoza en 1976. En lo que respecta al IPN se ampliaron las unidades de Zacatenco y Sto. Tomas. Los Institutos Tecnológicos no autónomos fueron otra oferta para reorientar la matrícula, junto con la apertura de distintas universidades estatales como la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (1973), Universidad Autónoma de Chiapas (1975), Universidad Autónoma de Baja California Sur (1976), Universidad Autónoma de Tlaxcala (1976), entre otras IES privadas.

El incremento en la población de académicos, ante las constantes y abundantes oleadas de estudiantes que llegan a la educación superior, fue otro factor relevante que contribuyó al cambio de la universidad. Se requería de personal que formase a los nuevos jóvenes que abarrotaban las aulas universitarias, en los más variados campos de conocimiento, abriendo con ello la puerta para el ingreso a miles de profesores, que a su vez eran producto de esa misma expansión (Galaz, 1999; Galaz y Gil, 2009; Gil, 1989; 1997; Gil et. al., 1994; Grediaga et. al., 2004; González Rubí, 2008; Morán, 2003). Ante la necesidad de personal docente se habilitó a pasantes y a profesionistas universitarios sin ninguna experiencia docente ni profesional, con el único antecedente de tener una formación académica universitaria y con ello, los conocimientos sobre la materia por impartir (Galaz, 1999; Galaz y Gil, 2009; Gil, 1989, 1997; Grediaga et. al., 2004; González Rubí, 2008; Morán, 2003).

Empero el crecimiento desregulado de la planta académica condujo a la flexibilización de los procesos de contratación, de acuerdo con Pérez-Castro (2009), lo que propició una débil institucionalización de la naciente profesión académica, debido a que el objetivo primordial era mantener a las instituciones a flote frente al crecimiento, cubrir la matrícula y, los académicos contribuyeron a lograr dicho objetivo. Es decir, cuando inicia la expansión, las instituciones educativas no contaban con la organización ni la infraestructura que les permitieran hacer frente a la enorme demanda de sus estudiantes, frente a esto se da la improvisación en la incorporación de profesionistas como docentes.

¹² Acatlán abrió sus puertas en el municipio de Naucalpan, Estado de México, para responder a la necesidad de la Universidad Nacional Autónoma de México de beneficiar a un mayor número de estudiantes con la educación universitaria; impulsar la interdisciplina y la multidisciplina; vincular la investigación y la docencia; integrar la teoría y la práctica y vincularse con el entorno, ejes que continuamente son reforzados. A la postre Acatlán se convirtió después de Ciudad Universitaria en la institución con la matrícula estudiantil más alta en la UNAM.

“Como resultado del crecimiento de la planta docente, la cátedra entró en un proceso de franca deslegitimación frente a modalidades de discusión colectiva que dieron pie a la estructuración de seminarios” (González Rubí, 2008:28).¹³ Se implementó además la “enseñanza por asignatura”, expresión, que de acuerdo con Mendoza (2003), expresa el nuevo carácter de la práctica de la enseñanza: un profesional mediado por el contrato por tiempos parciales, cuyo trabajo académico se realiza principalmente como un trabajo profesional.

La enseñanza dejó de ser un ejercicio que sólo otorgaba prestigio para convertirse en un trabajo profesional dando paso así a la conformación de un amplio e improvisado mercado académico, donde subyace una división del trabajo de producción y transmisión de conocimientos –enseñanza-; una organización del saber en disciplinas especializadas. La universidad se convierte en un espacio ocupacional, se transforma en la meta de diversos intelectuales, científicos, profesionales de la enseñanza o de jóvenes que ingresan a este mercado y aspiran a realizar a través de él sus carreras.

La política de expansión del SES se orientó, fundamentalmente, por la atención a la demanda estudiantil, situación que legitimó la incorporación e iniciación de los y las académicas mexicanas a las IES, sin contar con ninguna experiencia en el oficio. Frente a ello, se puede ubicar, como bien lo menciona Brunner (1985), la fase inicial de profesionalización académica en la década de los sesenta y setentas; aunado a ella, se estaba generando una reforma para la incorporación de personal de tiempo completo en algunas IES y, con ello, el desarrollo de la investigación y el impulso de posgrado, que se concretó en décadas posteriores.¹⁴ La profesión del académico universitario

¹³ Previo al período caracterizado como la masificación de la educación, la figura principal del proceso de enseñanza era el catedrático, aquel personaje culto que se dedicaba a la docencia como parte de la construcción de un prestigio social y su legitimación ante la sociedad como intelectual. Muy frecuentemente los catedráticos se entregaban a la educación para complementar sus actividades; también había los especialistas en diversos campos que llegaban a la universidad con un prestigio conseguido en la práctica profesional. Los posgraduados eran raros, casi siempre provenientes de familias aristocráticas y educados en el extranjero (Galaz, 1999; Galaz y Gil, 2009; Gil, 1989,1997; Gil et. al., 1994; Grediaga et. al., 2004; González Rubí, 2008; Morán, 2003).

¹⁴ La creación de la figura de personal académico de tiempo completo en 1954 y la implementación del Programa de Formación de Profesores e Investigadores en 1966, se convertirían en la base de la formación de las nuevas generaciones de científicos e investigadores. En 1942, se creó la Comisión Impulsora y Coordinadora de la Investigación (CICI), cuyos objetivos estaban limitados a impulsar la investigación de las ciencias exactas (matemática y física) y ciencias naturales (biología y química). Más tarde, esta Comisión fue remplazada por el Instituto Nacional de Investigación Científica, creado en el periodo de Miguel Alemán Valdés, organismo que operó también de forma limitada durante casi diez años, dedicado esencialmente a brindar apoyos en forma de becas de estudios avanzados. Su mayor acierto fue promover la creación del actual consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) a través de la elaboración del Programa Nacional de Investigación Científica (citado en Centro de Estudios Sociales, 2006).

comenzó a perfilarse y la universidad se convirtió en un extenso mercado de trabajo con diversas categorías y salarios, consolidándose mediante el Estatuto del Personal Académico establecido a finales de los setenta.¹⁵

La masificación de la educación caracterizada por la diversidad de las instituciones del SES, la escasa articulación entre niveles medio superior y superior, y entre sus distintas modalidades y la concentración de su matrícula; además de la carencia de habilidades pedagógicas de los docentes generada por el acelerado incremento de ellos, promovió una deficiente preparación disciplinar, rasgos característicos y heredados a la década siguiente, los ochenta. Siendo uno de los principales cuestionamientos la falta de calidad en la educación, ante la desregulación del incremento de las IES, así como en la conformación de un amplio e improvisado mercado académico.¹⁶

La década de los ochenta es el reflejo de una profunda crisis nacional, recesión económica y endeudamiento con el exterior, el alza en las tasas de interés internacionales y los serios problemas para lograr una recaudación fiscal adecuada agravan la falta de recursos públicos disponibles para hacer frente a las necesidades sociales. Ante esta situación, surgió lo que se conoce como Reforma del Estado, en la que los gobiernos limitan drásticamente sus presupuestos, sobre todo aquellos dedicados al gasto social pero también, se recortan sus áreas de acción, con lo que se produce la reducción del Estado y una redefinición de sus funciones (Grediaga et. al., 2004). Estableciendo una nueva relación entre la educación superior y el gobierno.

Obligados por la escasez de fondos, los gobiernos toman dos medidas respecto a sus sistemas de educación terciaria; por una parte la reducción de subsidios públicos y, por otro lado, el establecimiento de nuevos esquemas de regulación. Se inicia una nueva forma de gestión, fincada sobre todo en políticas públicas, entendidas como cursos de acción gubernamentales basados en la

¹⁵ El EPA permanece aún vigente con algunas modificaciones en varios de sus artículos, sin embargo, no ha habido un cambio trascendente respecto al original.

¹⁶ Las primeras tareas emprendidas sobre la calidad de la educación en México estuvieron a cargo de la Secretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SEIC), y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en la década de los ochenta. Durante los noventa dicha labor fue acogida por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), a partir de las tendencias impulsadas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico (OCDE), comentadas a lo largo del texto.

evaluación de costos y resultados –eficiencia-, es decir, se da el surgimiento del “Estado auditor”, evaluador, cuya expresión más notable fue el impulso de una planeación estratégica (Grediaga et al, 2004; Ibarra, 2002a; 2002b; 2002c; 2003; 2007; Ordorika, 2004; 2006). Se modifica la relación entre Estado y universidad, dando paso a nuevas formas de vigilancia de parte del Estado bajo principios de competencia mercantil y autonomía regulada (Ibarra, 2002a).¹⁷

Así, producto de la modernización y derivado de los recortes presupuestales tras la crisis de los ochenta, la evaluación institucional empezó a gestarse como una política de reajuste ante dicha crisis mediante una mayor racionalidad en el uso de los recursos asignados, situación que contribuyó a regular y controlar las formas de organización y funcionamiento de algunas IES.

La institucionalización de la evaluación inició en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988–1994); el entonces Programa para la Modernización Educativa se planteó el objetivo de: "Impulsar un proceso nacional de evaluación del sistema de educación superior para determinar sus actuales niveles de rendimiento, productividad, eficiencia y calidad. Dicho proceso será técnicamente conducido por una comisión nacional de evaluación de la educación superior, surgida del seno de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES). Esta comisión actuará con el consenso de las instituciones y contará con los apoyos adecuados a la misión que se le encomiende. La comisión habrá de basar su actuación en un conjunto de directrices que contemplen la participación institucional, en función de normas claramente establecidas en cada caso; los resultados serán considerados para la determinación de las prioridades de desarrollo de la educación superior." (Citado en Mendoza, 2003:3).

La preocupación por optimizar el uso de recursos y mejorar la calidad de la educación superior propició la creación de la Comisión Nacional de Evaluación, que iba a revisar los informes anuales institucionales, sobre labores cumplidas y avances en la calidad. Empero es hasta 1991 que la ANUIES promueve la constitución de la CONPES, la cual llevara a cabo la evaluación de las instituciones a través de Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación superior (CIEES).

¹⁷ La participación y control que tienen las agencias gubernamentales, las empresas y los organismos internacionales en la implementación de políticas públicas en la educación superior ha propiciado el acatamiento de las IES a dichos planteamientos cuestionando su autonomía y autogobierno, transformándola en una autonomía relativa. Véase Ibarra 2002a.

Con la CONPES surge la evaluación como estrategia de planeación que se implementa a través de la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), dicha comisión se dio a la tarea de concebir y articular un proceso integral; sentar las bases para dar continuidad y permanencia al proceso de evaluación; proponer criterios y estándares de calidad para las funciones y tareas de las instituciones y apoyar a las diversas instancias responsables de la evaluación para que las llevaran a cabo mediante los mecanismos más apropiados (SEP-ANUIES-CONPES, 1991). Las vertientes de evaluación planteadas fueron: autoevaluación institucional a cargo de las universidades; evaluación externa de programas educativos a cargo de comités constituidos por pares académicos y evaluación del sistema de educación superior. Posteriormente se adhirió la evaluación al desempeño académico. Esta última modalidad de evaluación, con un alcance nacional, se estableció en México desde 1984 para los investigadores, con el establecimiento del Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

Es en la década de los años 80's donde encontramos los primeros programas de estímulos al desempeño del personal académico en las IES; los cuales han sido el resultado de iniciativas externas a las propias IES; particularmente en la UNAM, de acuerdo con Rueda, surgieron con el propósito explícito de alentar la productividad y el rendimiento del personal académico, con la finalidad de consolidar la permanencia del personal en la institución y la calidad de su trabajo. La puesta en marcha de esos programas se realizó con un fuerte tinte de evaluación individual y como estrategia para compensar el salario, en un contexto de baja considerable del poder adquisitivo de los mismos; estos programas de compensación salarial, constituyeron las primeras experiencias de evaluación del trabajo académico. Así, al interior de las IES, se establecieron programas de distinciones, reconocimientos y estímulos económicos a los profesores, en formas análogas a las del SNI; su regulación recae en cada universidad y la valoración en una Comisión Evaluadora.

De tal suerte, la autoevaluación institucional vinculada directamente a la planeación estratégica, presupuesto, financiamiento y proyectos específicos de mejoramiento institucional, obliga a las universidades a participar en la carrera por la subsistencia, por la acreditación y certificación de sus licenciaturas, programas, planes de estudio e incluso de su personal académico mediante productos y resultados para ser acreedoras de recursos económicos y bienes simbólicos –estatus y prestigio-.

La educación superior como un bien público, en concordancia con Ibarra (2002a), cae en manos del libre mercado, se vuelve un servicio más que tiene que justificarse a partir de sus productos y resultados, de ahí su condicionalidad del apoyo público, por ello, se confirma la implementación de una función de fiscalización de los recursos económicos otorgados a las IES vía la productividad.

Andión (2007) apunta que, en el fondo, las evaluaciones han establecido una relación de valor a un bien simbólico como es el conocimiento, lo cual ha introducido una lógica de competitividad propia del mercado de bienes y servicios a las instituciones educativas. Entonces se produce una continua preocupación por estar al día en las evaluaciones, tener todas las acreditaciones posibles o ser de los primeros en las listas de clasificación, lo que, en ciertos casos, es utilizado para ostentar un “prestigio” y atraer a más “clientes”, es decir, estudiantes. Lo anterior hace que se pierdan los verdaderos fines de la evaluación y se tomen como muestras de la “calidad” educativa una serie de indicadores, por ejemplo, tener una planta de investigadores adscritos al SNI, lo que no necesariamente significa mejores procesos educativos o una producción académica con impacto en la institución, en la disciplina o en la sociedad (Pérez-Castro, 2009:67-68).

Es así como, la evaluación se constituyó, en palabras de Díaz Barriga (2008), en el “instrumento que proporcionaría información que justificase las decisiones que se tomarían con relación a los incentivos económicos, perdiendo de vista la meta principal del proyecto modernizador respecto a la educación superior, mejorar la calidad” (2008:24). La calidad de la educación se vislumbra, de esta manera, en la vinculación con las prácticas de evaluación en todas las tareas académicas.¹⁸ Convirtiéndose en un eje fundamental de la organización institucional.

El viejo paradigma desarrollista, en el cual el financiamiento y la autonomía universitaria fueron los ejes de una intervención discreta del Estado en el crecimiento y desarrollo del SES, fue sustituido a lo largo de los años noventa por un paradigma modernizador, donde la evaluación del desempeño y la búsqueda de la calidad eran el discurso fundamental, vinculado a la productividad.

¹⁸ De acuerdo con Rolf (citado por Bauer y Henkel, 1999), los sistemas diseñados para el aseguramiento de la calidad se concentran en tres categorías:

1. Sistemas de mercado, en el cual los resultados dependen de transacciones en las que la oferta y la demanda coinciden.
2. Sistemas administrativos, en los cuales se proveen los recursos y la autoridad para conducir a otros mediante reglas y propósitos.
3. Sistemas profesionales, en los cuales los mismos actores (académicos), combinan la función de producir trabajo y supervisar la calidad del trabajo de unos y otros.

Estos tres tipos de sistemas se introdujeron en México mediante políticas diseñadas en la última década del siglo XX ante el cuestionamiento acerca de la calidad de la educación.

La relación entre evaluación y financiamiento se instituyó en el eje de trabajo de las políticas de educación superior de aquí en adelante. La política educativa, impregnada de los lineamientos de los organismos internacionales, se concentró en el mejoramiento de la “calidad educativa”, tema que junto con el financiamiento y la evaluación fueron los dominantes de la agenda internacional en las décadas posteriores.

El Banco Mundial (BM), por ejemplo, sugirió como rasgo deseable de un SES un mayor nivel de competitividad. Una competencia más intensa entre instituciones, el profesorado, los estudiantes y los recursos, situación que ayudaría a mejorar los estándares al recompensar mérito y desempeño. Se destaca además como un buen sistema de gobierno en las instituciones la selección meritocrática, proceso que debe regir, según el BM, el ingreso y la promoción del profesorado. Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) argumenta que la evaluación debe ser condicionante de empleo de los docentes, debe tener una función formativa, basarse en criterios estrictamente académicos. La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) sugirió nuevas políticas de reclutamiento, perfeccionamiento y desempeño del personal académico, reconoció las iniciativas hechas por el gobierno mexicano a principios de los noventa: superación del personal por medio de diferentes programas como el impulso sostenido a los posgrados y la deshomologación salarial a partir de programas de incentivos operados por las instituciones. Ambas medidas según la OCDE eran el camino correcto para privilegiar a los mejores y estimular a los otros a perfeccionarse (Arbesú et.al., 2011:203-216; Maldonado, 2000); una política de diferenciación y exclusión.

El punto coincidente entre estos organismos es la vinculación de la calidad con la evaluación en los SES, así como la mejora de la propia educación para lograr cambios efectivos en las diversas regiones. Por tanto, el tema de la evaluación queda instaurado en la agenda internacional y se reconoce como el principal instrumento de cambio de los sistemas –social, económico, político y cultural-.

El propósito de la CONAEVA, por ejemplo, era elevar la calidad de la educación y alcanzar la excelencia académica a través de ciertas líneas como fueron: desempeño escolar, proceso educativo, administración, política educativa e impacto de los egresados. No obstante, algunos estudiosos del

tema de acuerdo con Arbesú (2004), señalan que los resultados en los procesos de evaluación en las universidades mexicanas se han enfocado especialmente a otorgar financiamientos sin resultados positivos en la calidad de la educación, debido a que la evaluación remite a medir y cuantificar, es decir, se centra exclusivamente en lo observable y lo cuantificable, sin vislumbrar la parte cualitativa del proceso. En palabras de Díaz Barriga: “se ha adoptado un modelo de evaluación vinculado a una propuesta científico-técnica que limita sustancialmente la meta de mejorar la calidad.” (2003:18).

Se da un proceso de evaluación permanente en la ES que involucra no sólo a las instituciones sino también a sus actores, se establece una *evaluación sumativa* centrada en la emisión de juicios y/o calificaciones para clasificar a las personas o a los programas y no para mejorar el funcionamiento del sistema educativo. Esta misma evaluación funciona para justificar la exclusión de unos respecto a los otros, los “más aptos”.

“...La evaluación tiene un papel estrechamente asociado al desarrollo del *pensamiento neoconservador* que campea en occidente: el triunfo de las leyes de mercado, la exacerbación de la competencia en “detrimento de la colaboración” como un nuevo darwinismo social, en el que se benefician los mejores, los más preparados y lo más audaces. Los mecanismos de evaluación nacionales o internacionales, institucionales o individuales, desde una perspectiva sociológica, apuntan al fomento de esta competencia.” (Díaz Barriga, 2003:12-13).

Empero, más allá de una competencia con el otro(a), es la lucha por el reconocimiento al trabajo “individual” realizado. La operación de programas extraordinarios de remuneración, basados en la evaluación del desempeño académico individual a partir de indicadores de productividad -pago por mérito y por desempeño- (Hansen, 1988; Murnane y Cohen, 1986; Kohn, 1999, citado en Ibarra, 2002a:82), apoyados en diseño de tabuladores cuantitativos y encuestas de opinión que favorecen el trabajo individual y lo orientan hacia ciertas actividades consideradas como prioritarias (Ibarra, 2002a); son una constante en la carrera personal de las y los académicos. En algunos de ellos se presenta una disputa por cumplir con dichos indicadores para la obtención de los beneficios económicos y simbólicos; situación que en muchos casos representa estar dentro o fuera de un grupo

“favorecido”.¹⁹ Para otros(as) el interés se centra simplemente en el reconocimiento por su quehacer académico.

La evaluación, vinculada a conceptos como los de calidad educativa o excelencia académica, se ha convertido en un artificio de control del trabajo y del funcionamiento general de las instituciones, a través del uso de la entrega condicionada de los recursos presupuestales. Tal situación impacta fuertemente el trabajo de las y los académicos, principalmente de éstos en su relación con la institución y en la construcción de su propio rol, de su identidad y de su posición frente a las y los otros.

La evaluación regula el trabajo de las y los académicos a través de las condiciones laborales, es decir, la urgencia de cumplir con los desarrollos temáticos, así como la imperiosa necesidad en la obtención de productos y resultados a corto plazo, además de la limitada oportunidad para establecer relaciones garantes de la conformación de equipos de trabajo para impulsar proyectos innovadores, constituyen dificultades cotidianas que muchas de ellas requieren ser superadas para asegurar el ingreso o la permanencia en una carrera académica, basada fundamentalmente en la adquisición y exhibición de títulos llenos de credibilidad. Aunado a ello, pocas de esas actividades se relacionan con la docencia, que sigue teniendo el menor prestigio entre las actividades que configuran el tiempo y el espacio del trabajo académico, permitiendo, de esta manera, transformar la naturaleza, el contenido y la organización misma del trabajo académico, orientándolo a la realización de aquellas con mayor reconocimiento y prestigio. Es decir, se han definido un conjunto de perfiles y requisitos para tener acceso a las promociones y a los programas de estímulos.

¹⁹ Tema que se abordara ampliamente en el siguiente aparato, enfatizando el papel de la evaluación en el trabajo académico bajo la noción de la productividad; re-significando la motivación de algunos académicos en la realización de ciertas actividades por cuestiones monetarias y simbólicas, más que por cuestiones pedagógicas o por el simple placer en la producción de nuevos saberes y conocimientos.

Los actores de la profesión académica.

Conviene hacer notar que la conformación de la profesión académica transcurre hasta entrados los años ochenta bajo una regulación estatal limitada, de ahí que las instituciones adquieran un peso importante en la distribución de los tiempos y actividades, los criterios para diferenciar las acciones y conferir prestigio a cada actividad. La profesión se teje básicamente entre los académicos y la institución, aunque también en su relación con la sociedad, que se encarga de reconocer los esfuerzos realizados por los académicos, sobre todo en la valoración que hace de las generaciones formadas por ellos.

Como parte de la profesionalización, factores como el incremento del número y diferenciación de las IES; la magnitud y composición del estudiantado; el número, perfil y las tareas de los académicos; la participación del sector privado; el tamaño y estructura de los aparatos administrativos, y la descentralización de los servicios de educación superior, en marcos específicos de políticas gubernamentales, sobre todo federales, dirigidas a la educación superior y hacia su evaluación y financiamiento, han afectado las condiciones concretas dentro de las que laboran los académicos. El trabajo académico ha sido objeto de múltiples cambios.

De acuerdo con Gil (1989), se pueden identificar tres grandes periodos en la evolución del concepto de trabajo académico, propiamente del papel, las funciones y/o actividades desempeñadas por sus actores; mismos que se corresponden con los cambios en la estructura del mercado de trabajo y la consolidación de la profesionalización académica.

En un primer momento, la universidad tradicional mexicana se caracterizó por el marcado acento profesionalizante de su instrucción; era fundamentalmente un centro de docencia, tanto la investigación como la extensión y difusión de la cultura eran prácticamente inexistentes. Como centro de instrucción sus relaciones pedagógicas estaban definidas a partir del ejercicio de la cátedra, incluso, el espacio físico era la muestra de esa orientación al predominar las aulas y las bibliotecas como lugares exclusivos de aprendizaje. Los contenidos educativos eran orientados a la reproducción del capital cultural de los sectores dirigentes de la sociedad, en el que los bienes simbólicos validados socialmente se definían por el dominio aristocrático y "el estilo estamental" (Casillas, 1987). La

figura principal del proceso de enseñanza era el **catedrático**, prestigiado profesional que imparte algunas horas de clase en cualquier institución reconocida.

Durante los setenta y buena parte de los ochenta, período de la modernización del país en general y del SES en particular, la expansión de la matrícula y la profesionalización de las actividades de enseñanza, se maneja el término de **docente**. Es en este periodo que se incorporan un número significativo de profesionista, algunos de ellos todavía pasantes, a laborar en las IES, para cubrir con la demanda estudiantil e impartir clase. De esta manera, el trabajo académico adquirió un estatus dentro de la estructura ocupacional hasta ser considerados como un grupo profesional, conformando lo que posteriormente será el mercado académico. Es decir, es a partir de los años 70's que la profesión académica toma un fuerte impulso (Aguirre, 1988). Para finales de los ochenta con la implementación de las políticas de evaluación y los programas de estímulos, las actividades de investigación se vuelven trascendentales para la profesión académica, se hace referencia entonces al **académico**.

Ahora bien, una o un académico, según Grediaga (1999) debe tener entrenamiento en un campo especializado de conocimiento y estar contratado por alguna IES. Empero para ser miembro de la profesión académica se requiere además tener una relación laboral con alguna de las instituciones en que se desarrollan las funciones sociales típicas de los profesionales de la educación, es estar contratado en ellas para realizar actividades de docencia, investigación o preservación y difusión de la cultura. Es decir, no basta con la simple relación es necesario además cumplir con *al menos una* de las funciones académicas, contando para ello con un saber especializado.

Las y los académicos, de acuerdo con Grediaga (1999), están ligados a las IES por ser éstas las que cuentan con el reconocimiento y legitimidad social para respaldar la adquisición de saberes y habilidades de las nuevas generaciones. Esta conexión se origina y mantiene alrededor de la importancia social atribuida al conocimiento y al grupo de expertos que puede manejarlo; dicho “conocimiento adquiere un par de expresiones básicas, que originan dos de las **actividades centrales de la profesión académica**: la producción de conocimiento nuevo y la transmisión del disponible hasta ese momento, esto es, las reconocidas funciones de **investigación y docencia**, respectivamente.” (Grediaga et al., 2004:34-35). La primera tiene como objetivo fundamental la

búsqueda de la ampliación del horizonte del conocimiento que se apega a los procedimientos y normas que rigen el campo científico. La docencia, por su parte, tiene como móvil central la formación de las nuevas generaciones de profesionales en sus distintas ramas de especialización. Se nutre de los conocimientos acumulados en los campos disciplinarios.

El énfasis con que las y los académicos desarrollen estas actividades influye en la orientación de la profesión académica. Debido a que cada una de estas actividades tiene referentes normativos y formas de agrupación social diferentes. Tal situación refleja una población heterogénea en la realización de dichas actividades, pero sobre todo en el reconocimiento, prestigio y estatus que otorga cada una de ellas. Se trata de dos actividades especializadas.

Quienes se dedican a la investigación, según Gil et. al. (1994), principalmente, están influidos por los valores de la comunidad científica y disciplinaria, atentos a los últimos hallazgos y procedimientos científicos y en donde los colegas ocupan una posición determinada, sobre todo en los procesos de reconocimiento de los resultados logrados y en la distribución de prestigio alrededor del desempeño en la investigación. En cambio, las y los académicos concentrados en la docencia, sus acciones y valores estarán orientados hacia la enseñanza, teniendo como referente central los establecimientos de adscripción. Para ellas y ellos la motivación intrínseca y la opinión estudiantil operan como criterios para diferenciar el desempeño sobresaliente en la transmisión de conocimientos. En este sentido, Burton Clark reconoce que la profesión académica está conformada por diferentes y pequeños mundos: las disciplinas y los establecimientos, entrecruzando sus características, conforman nichos diferenciados (citado en Galaz, 2009:22).

El Estatuto del Personal Académico de la UNAM que rige las relaciones entre la universidad y su personal académico, en su artículo 2º dice: “las funciones de los académicos son impartir educación, bajo el principio de libre cátedra y de investigación, para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones principalmente acerca de temas y problemas de interés nacional, y desarrollar actividades conducentes a extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura, así como participar en la dirección y administración de las actividades mencionadas.” (EPA). De esta manera,

el personal académico de la Universidad está integrado por: técnicos académicos²⁰, ayudantes de profesor o de investigador²¹, profesores e investigadores²² (Artículo 4º del EPA); cada uno con derechos y obligaciones establecidas tácitamente.

Solo los profesores o investigadores ordinarios son quienes tienen a su cargo las labores permanentes de docencia e investigación (Artículo 30 del EPA). Los profesores ordinarios podrán ser de asignatura o de carrera. Los de carrera se dedican a la Universidad medio tiempo o tiempo completo en la realización de labores académicas. Podrán ocupar cualquiera de las categorías siguientes: asociado o titular. En cada una de éstas habrá tres niveles: A, B y C (Artículo 38 del EPA). Los profesores de asignatura quienes de acuerdo con la categoría que fije su nombramiento, sean remunerados en función del número de horas de clase que impartan. Podrán impartir una o varias materias, ser interinos o definitivos y ocupar cualesquiera de las siguientes categorías: A²³ o B²⁴. Sin

²⁰Son técnicos académicos ordinarios quienes hayan demostrado tener la experiencia y las aptitudes suficientes en una determinada especialidad, materia o área, para realizar tareas específicas y sistemáticas de los programas académicos y/o de servicios técnicos de una dependencia de la UNAM o bien que sean invitados por la Universidad para el desempeño de funciones técnico-académicas específicas por un tiempo determinado. En ese lapso podrán recibir remuneración de la Universidad (Artículo 9º y 10º del EPA). Pueden tener nombramiento interino, definitivo, o laborar por contrato y ser de tiempo completo o de medio tiempo (Artículo 11º del EPA).

²¹Son ayudantes quienes auxilian a los profesores y los investigadores en sus labores. La ayudantía debe capacitar al personal para el desempeño de funciones docentes, o de investigación (Artículo 20 del EPA). Los ayudantes de profesor e investigador serán nombrados por horas, y medio tiempo o tiempo completo. Los ayudantes por horas podrán ocupar los niveles A o B y auxiliar a los profesores en una materia determinada, un curso específico o una sección académica, sin exceder de doce horas semanales, salvo que por acuerdo especial del consejo técnico se autorice un número mayor de horas. Los ayudantes de profesor, o de investigador de medio tiempo o de tiempo completo podrán ocupar cualquiera de los niveles siguientes: A, B o C y realizarán las labores determinadas en los planes y programas de trabajo de la respectiva dependencia (Artículo 21 del EPA).

²² Los profesores o investigadores pueden ser: Ordinarios; Visitantes; Extraordinarios y Eméritos (Artículo 29 del EPA). Son profesores o investigadores ordinarios quienes tienen a su cargo las labores permanentes de docencia e investigación, (Artículo 30 del EPA). Los profesores ordinarios podrán ser de asignatura o de carrera. Los investigadores serán siempre de carrera (Artículo 34 del EPA). Los de carrera se dedican a la Universidad medio tiempo o tiempo completo en la realización de labores académicas. Podrán ocupar cualquiera de las categorías siguientes: asociado o titular. En cada una de éstas habrá tres niveles: A, B y C (Artículo 38 del EPA).

²³Para ser profesor de asignatura A, se requiere:
a) Tener título superior al de bachiller en una licenciatura del área de la materia que se vaya a impartir, y
b) Demostrar aptitud para la docencia (EPA, Artículo 36).

²⁴ Para ser profesor de asignatura categoría B, además de los requisitos señalados para la categoría A, se requiere:
a) Haber trabajado cuando menos dos años en labores docentes o de investigación en la categoría A y haber cumplido satisfactoriamente sus labores académicas, y
b) Haber publicado trabajos que acrediten su competencia en la docencia o en la investigación. Este último requisito podrá dispensarse a los profesores que en la dirección de seminarios y tesis o en la impartición de cursos especiales, hayan desempeñado sus labores de manera sobresaliente (EPA, Artículo 37).

embargo, las ocupaciones de unos y otros son sustancialmente diferentes, podríamos pensar que la diferencia radica quizá solamente en la carga de trabajo mayoritaria a favor de una u otra actividad que, en última instancia, es relativa a la dependencia de adscripción.

Cabe aclarar que se considera profesor a quien trabaja en escuelas o facultades e investigador a quien presta sus servicios en institutos y centros, para el caso de la FES Acatlán su personal académico solo cuenta con el nombramiento de profesor, no cabe el de investigador a pesar de que muchos académicos(as) realizan actividades vinculadas con la investigación misma, el nombramiento máximo dentro de esta institución es el de “profesor titular C definitivo de tiempo completo”, equivale al nombramiento de investigador, sólo que por ser facultad no cabe el mismo; para ser más precisos, se considera a los académicos con nombramiento de profesores de carrera con el equivalente nombramiento de investigador, sin embargo Acatlán es una Facultad que prioriza la formación de las nuevas generaciones, a pesar del impulso del Posgrado y el de las múltiples actividades vinculadas con la investigación, la figura del investigador no aparece como categoría/nombramiento oficialmente.²⁵

Acatlán se compone de profesores de asignatura y profesores de carrera; los primeros cuentan con solo unas horas/semana de clase por semestre, sujetas a variación cada periodo, no obstante, los profesores de carrera cuentan con una plaza –seguridad y estabilidad laboral-. De tal suerte, la confusión que produce el mayor número de profesores de asignatura -88.5%-; respecto a los profesores de carrera -11.5%-, es una situación en la que se percibe una desigualdad: mientras que al profesor de carrera se le pagan sus clases -se le pagan mal, pero al fin se le pagan-, la UNAM casi nunca le retribuye al profesor de asignatura la investigación que éste pueda realizar.

La aplicación inicial de los programas de evaluación al desempeño académico puso en evidencia la falta de claridad en cuanto a la asignación institucional de actividades precisas para los académicos, sobre todo considerando la categoría y el nivel del nombramiento de cada uno de sus integrantes (carrera o asignatura; tiempo completo, medio tiempo, por horas). En la misma dirección quedó manifiesta la dificultad de manejar criterios que consideraran la calidad del trabajo realizado, en parte por la diversidad y naturaleza del trabajo académico, en parte por las condiciones en las que se

²⁵ Para el semestre 2013-1 la planta académica era de 2079 profesores: el 88.5% profesores de asignatura y el 11.5% de carrera.

realiza el ejercicio de valoración del mismo -se evalúa a los propios colegas, a los trabajos de distintas especialidades, se cuenta con poco tiempo para hacerlo, etcétera-.

Los estímulos para el personal académico establecidos en los últimos años, que van desde el Sistema Nacional de Investigadores hasta la asignación de compensaciones por realizar investigaciones o por graduarse, pasando por el Programa de Estímulos para el Personal Académico, solamente vienen a regar un suelo ya abonado: se premia la investigación y el prestigio personal en este campo, y se estimula el trabajo individual y aislado, olvidando y no reconociendo el trabajo en las aulas y todas las demás actividades que integran la práctica docente: dirección de tesis, participación en exámenes profesionales, elaboración de material didáctico, discusión de planes de estudio, programas y formas de evaluación. Mediante la activación de los múltiples programas de apoyo y permanencia del personal académico (becas y estímulos) se ha buscado diferenciar las recompensas a los miembros de la profesión académica en función de su desempeño.

Elementos como la búsqueda de financiamientos, asistencia y participación en eventos académicos, formación de recursos humanos, entre otras son tareas fundamentales que complementan la docencia, investigación y difusión de la cultura, tareas principales de la profesión académica. No obstante, a pesar de que este conjunto de acciones no pueda ser catalogado como parte esencial de la profesión académica, en la medida en que son tareas que apoyan y refuerzan el desarrollo de las actividades académicas centrales, se convierten también en tareas que compiten en tiempo y dedicación con la enseñanza y la investigación, además de que son valoradas como parte de la profesión misma. Empero el cumplimiento y realización de éstas admiten cambios sustanciales en el trabajo, otorgando mayor importancia, en muchos casos, a las actividades que generan mayor reconocimiento, prestigio y poder.

La publicación de artículos, libros, la asistencia a cursos, congresos, los intercambios nacionales e internacionales son actividades que se vislumbran a corto y mediano plazo, en la inmediatez, mismas que posibilitan el acceso al cumplimiento de ciertos requisitos para ser acreedores a incentivos simbólicos y materiales (PRIDE, SNI). Todas ellas forman parte del quehacer del académico, porque son medulares para cumplir con el perfil que la propia institución demanda, sólo que algunas tienen mayor peso que otras a la hora de evaluar. Del mismo modo sólo algunos realizan dichas actividades.

Para tener un panorama más cercano sobre la organización y desarrollo del trabajo académico se realizó una radiografía del personal académico de la FESA que nos permitiera a partir de datos cuantitativos distinguir la condición laboral que priva en la población de la institución -profesores de asignatura y carrera-, que impone infranqueables diferencias laborales.^{26 27}

Parecería que el y la académica mexicana, retomando a Ibarra (2002a; 2002b; 2002c; 2003; 2007; 2009), está siendo orillado a asumir un papel de "mil usos", generando una sobrecarga y un exceso de tiempo dedicado a llenar informes que comprueben sus productos y sobre todo los resultados obtenidos en su quehacer, situación que los articula con la aplicación de criterios mercantiles en el funcionamiento y organización de las instituciones, reconstruyendo la identidad universitaria, como una empresa dedicada al negocio del conocimiento, lo que se ha denominado como empresarialización de la universidad, por una parte y, la re-significación del papel de las y los académicos como empleados sujetos al control burocrático marcado por dicho modelo, por otra.

Académicos(as) de la FESA

La ENEP Acatlán se instituyó en el municipio de Naucalpan, en terrenos de lo que era conocido como Ejido de Oro. Fue parte de la propuesta básica para la modernización de la enseñanza profesional del Rector Dr. Guillermo Soberón Acevedo. Recuperando la idea de la desconcentración geográfica pero con una orientación académica muy distinta, el equipo soberanista de la Dirección de Planeación elaboró el diseño de las ENEP's en el curso de 1973; al principio del siguiente año se abrió el plantel de Cuautitlán, seguido por la creación de otras cuatro escuelas en los años siguientes.

La ENEP Acatlán fue inaugurada el primero de marzo de 1975 por el propio Dr. Guillermo Soberón. El 17 de marzo de ese año, recibió a su primera generación integrada por 4 mil 353 alumnos que serían formados en cinco áreas de conocimiento: humanidades, ciencias jurídicas, socioeconómicas, ciencias básicas y diseño. Con una infraestructura que se reducía a cuatro edificios, una biblioteca, la

²⁶ Dicho radiografía es parte del proyecto PAPIIT "*Genero, trayectoria e itinerarios académicos de la FES Acatlán: desafíos ante las sociedades de la información y el conocimiento*". Coordinado por la Dra. Alma Rosa Sánchez Olvera.

²⁷ La mayoría de los datos obtenidos de la radiografía serán ampliamente abordados en el capítulo metodológico de este trabajo.

Unidad de Servicios a la Comunidad, dos estacionamientos y una cafetería. La planta docente la integraban 406 profesores que impartían 12 licenciaturas.

A pesar de los resultados de este proyecto, difícilmente se puede hablar de una innovación académica, de acuerdo con Kent (1986), puesto que se crearon muy pocas carreras; los intentos de creación curricular fueron escasas y poco exitosas, y en muy pocos casos se llevó a buen término el propósito de impulsar la multi e interdisciplinariedad; por otro lado, las modalidades con las cuales se crearon las ENEP's tendieron a producir una mayor dispersión de las disciplinas académicas, ya que se reprodujeron en versiones fragmentadas las mismas carreras existentes en las Escuelas y Facultades de Ciudad Universitaria.

Sin embargo, ante la demanda de una mayor oferta educativa, Acatlán siguió creciendo. Para finales de la década de los años 80, ya contaba con 16 licenciaturas y paulatinamente ante las nuevas necesidades, la infraestructura también prosperó, se edificaron grandes y modernos edificios, que para entonces ya sumaban más de 14. A finales de los noventa se incorporó el Sistema de Universidad Abierta en licenciaturas como Derecho y Relaciones Internacionales, y sumaron nuevas instalaciones como el edificio de Posgrado, el Centro de Desarrollo Tecnológico (CEDETEC) y el Gimnasio. Se incrementó la impartición de maestrías y se ofreció por primera vez el doctorado en Derecho; se diversificó el posgrado; se proyectó la investigación aplicada, y se impulsó la actualización y modificación de los Planes y Programas de Estudio. Panorama que daba paso a la consolidación de Acatlán en una Facultad.

Así, el 5 de marzo de 2004, el H. Consejo Universitario de la UNAM, le otorgó el rango y denominación de Facultad de Estudios Superiores, por cumplir satisfactoriamente con los requisitos establecidos en el estatuto general de la UNAM y como un reconocimiento a su consolidación académica y cultural. Hoy la oferta académica es de 20 programas de licenciatura, 16 en sistema escolarizado, tres en abierto y uno en la modalidad a distancia. Actualmente se encuentra bajo la dirección del Dr. José Alejandro Salcedo Aquino reelecto para un segundo período (2013-2017). El impulso al posgrado es otro de los rubros que han fortalecido el desarrollo de la Facultad.²⁸

²⁸ Hasta ahora los programas en los que participa son los doctorados en Derecho, Economía, Urbanismo y Pedagogía; maestrías en Artes Visuales, Política Criminal, Docencia para la Educación Media Superior, Economía, Estudios México-Estados Unidos, Urbanismo y Pedagogía; y las especializaciones de Sistemas de Calidad, Costos de la

La misión de la FESA, según el Plan de Desarrollo Institucional 2009-2013, es coadyuvar a la formación, con calidad y pertinencia social, de profesionales, investigadores y docentes con alto nivel académico, atendiendo a su desarrollo cognitivo, social, emocional y físico; de manera que sean promotores del cambio para la consecución de una sociedad que dé más valor a la justicia, equidad, cultura, corresponsabilidad, inclusión y diversidad...más aun, la esencia de la Universidad es la academia y en consecuencia se requiere seguir avanzando para mejorar la calidad de los procesos, especialmente la formación de los alumnos, así como incrementar la calidad y la pertinencia social de la investigación en las diversas áreas de conocimiento que se cultivan en la entidad. Para ello, es importante incrementar la cobertura del posgrado y ofrecer la más alta formación de cuadros de docentes, profesionales e investigadores; para tal efecto, es necesario fortalecer a la propia institución, en términos de la calidad, de recursos humanos e infraestructura.

No obstante, la realidad que se vislumbra en los pasillos, en las aulas, en general en el espacio académico-universitario de la FESA muestra que aún queda mucho camino por andar. La baja proporción en la formación de posgrado²⁹, las nulas oportunidades institucionales al no generar la apertura de plazas, situación que repercute en la inestabilidad y precariedad laborales, debido a que más del 88% de la población son profesores de asignatura; entre otros, son factores presentes que confrontan hoy a las y los académicos y su quehacer a competir por la permanencia, exacerbando en muchos casos el individualismo manifiesto institucionalmente a través de la evaluación en la constante por hacer carrera o simplemente por sobrevivir laboralmente.

Por todo lo anterior, podemos recuperar algunos argumentos: 1) la evaluación, vinculada discursivamente a la calidad educativa y a la excelencia académica, proporciona los argumentos para otorgar recursos materiales (evaluación/financiamiento) y simbólicos (prestigio y estatus). Es decir, el apoyo económico se justifica mediante productos y resultados de la institución pero

Construcción, Geotecnia e Instituciones Administrativas de Finanzas Públicas. De estos 7 programas se mantienen dentro del Padrón Nacional de Posgrado de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

²⁹ El 36% del personal académico cuenta con un posgrado o especialización. Estos datos fueron extraídos de la base denominada ATENEA, la cual cuenta con información general sobre el personal académico de la FESA, datos como son: grado académico, estado civil, adscripción, nombramiento entre otros. ATENEA se actualiza cada semestre, para fines de esta investigación se tomaron los datos del semestre 2013-1. Debido a que son datos personales de las y los académicos de la FESA, la obtención de los mismos corrió a cargo del grupo de trabajo del proyecto PAPIIT “*Genero, trayectoria e itinerarios académicos de la FES Acatlán: desafíos ante las sociedades de la información y el conocimiento*”; del cual formo parte.

particularmente de las y los académicos; 2) las y los académicos son evaluados mediante un número de indicadores, los cuales conforman modos de conducción y control de su trabajo. Se ven forzados por las nuevas condiciones impuestas en la institución a adoptar estrategias que le imponen determinadas conductas, re-significando su propia identidad frente a este panorama –empleado que cumple ciertas funciones y/o un(a) académico(a) productor de saberes y conocimientos-.

No obstante considero que a pesar de los requisitos que un(a) académico debe cubrir para ser evaluado satisfactoriamente, la mirada personal de muchos de ellos(as) es distinta, son académicos(as) que le apuestan a la construcción de mentes críticas, que vislumbran la producción de conocimientos como un trabajo útil para los propios estudiantes, donde los referentes simbólicos y materiales que otorga la institución son un plus a su desarrollo académico y profesional, son académicos que viven para la universidad.

Capítulo 2. La construcción de las identidades académicas frente a la evaluación: profesores de asignatura & profesores de carrera.

Las repercusiones que trajeron consigo las políticas públicas implementadas a finales del siglo XX en los diferentes ámbitos económico, político, social y cultural, generaron un fuerte impacto tanto a nivel institucional como de los propios individuos; producto del ingreso de nuestro país al mercado mundial, a la globalización³⁰, las diferentes instituciones modificaron sus formas de organización, gobierno y producción para dar respuesta a la sociedad global.³¹ Las políticas gubernamentales a partir de ese momento han sido orientadas hacia dicho cometido, transformar a las instituciones –y actores sociales- para atender las exigencias económicas, sociales y simbólicas surgidas de los procesos de integración global, entre dichas instituciones se encuentra la universidad.

Reconocer los efectos asociados a los cambios estructurales, producidos por la globalización mediante las políticas impulsadas en México para regular el SES, significa reflexionar sobre las transformaciones en las formas de organización y desarrollo de las propias IES, pero sobre todo y particularmente, sobre las repercusiones de dichas políticas en los actores principales, creadores y difusores de diversos saberes y conocimientos, las y los académicos, para el caso que nos compete de las y los profesores de la FESA.

¿De qué manera y en qué medida las políticas públicas de evaluación implementadas, desde la década de los noventa, repercuten en el trabajo académico de las y los propios académicos?, ¿cuáles son los escenarios que enmarcan a las y los académicos frente a dichas políticas? Y, ¿cuáles las condiciones –obstáculos y oportunidades- que han enfrentado y enfrentan en la cotidianeidad al recorrer los peldaños de la carrera académica?, es decir, ¿cómo han experimentado su proceso de desarrollo profesional en la academia, las y los profesores de la FESA, frente a los programas de evaluación al desempeño académico?, ¿en qué condiciones llevan a cabo sus actividades y recorridos

³⁰ Son los procesos en virtud de los cuales los Estados nacionales soberanos se entremezclan e imbrican mediante actores transnacionales y sus respectivas posibilidades de poder, orientaciones, identidades y entramados varios (Beck, 1998:29).

³¹ La sociedad global a diferencia de la globalización se ha ramificado en muchas dimensiones, no sólo las económicas, se entremezcla con el Estado nacional, como quiera que exista una multiplicidad –no vinculada a un lugar- de círculos sociales, redes de comunicación, relaciones de mercado y modos de vida que traspasan en todas direcciones las fronteras territoriales del Estado nacional (Beck, 1998:19).

profesionales, debido a que el ingreso al campo laboral, la permanencia y consolidación en la carrera misma se experimentan de manera diferente dadas las circunstancias concretas de vida de cada individuo?

A partir de este panorama se pretende distinguir, ¿cómo se constituyen las y los académicos de la FESA, frente a una cultura de la evaluación³², desde su situación laboral (nombramiento: profesores de asignatura o profesores de carrera)?³³; rescatando la participación de éstos(as), como sujetos constructores y asignadores de sentido y significantes. Es decir, se trata de pensar el espacio académico-universitario desde los procesos identitarios de las y los académicos a través de sus necesidades, experiencias y utopías (proyectos); desde sus trayectorias mismas.

Al retomar los estudios culturales que enfatizan la conformación de la identidad individual y colectiva, en la interpretación de Gilberto Giménez (1997; 2007; 2009) y Stuart Hall (2000), se hace un análisis sobre la identidad colectiva como resultado de la manera en la que los individuos se relacionan entre sí, en la interacción dentro de un grupo o de un colectivo social, donde la persona o individuo es reconocido por los miembros de éste, se sabe perteneciente a él, ocupa un lugar, se sitúa en un sistema de relaciones. Y es precisamente este entramado de relaciones, su inserción en numerosos círculos de pertenencia concéntricos que conforman la multidimensionalidad identitaria vista a través de sus trayectorias.

Así, dentro del contexto institucional las trayectorias académicas son abordadas desde el proceso de socialización del cual se destaca la definitividad, promoción y la incorporación al mercado académico en el que las y los académicos valoran el reconocimiento recibido por parte de los otros(as) –grupo de pares y/o institución- a su labor. Es decir, se concibe a la trayectoria como una serie de etapas sucesivas de puestos de trabajo o actividades laborales que suceden, idealmente, en

³² Aunque se generó una discusión en torno al impulso de una cultura de la evaluación, comenta Díaz Barriga (2008), en el fondo por cultura de la evaluación se entendió la aceptación de la misma evaluación y la aceptación de la difusión de sus resultados. Argumenta que nunca se promovió una discusión conceptual sobre las escuelas o tendencias de la evaluación, ni un análisis técnico amplio de sus resultados.

³³ Los profesores(as) de carrera se consideran como aquellos(as) académicos(as) vinculados de manera más activa con las actividades relacionadas con la investigación. Por su parte, los profesores de asignatura relacionados más a la docencia; empero esto no significa que unos(as) y otros(as) no complementan ambas actividades, el peso de la labor que realizan recae más en la valoración diferencial que se hace de las propias actividades y/o tareas académicas que del trabajo mismo.

forma ascendente y jerárquica y que viven las personas a lo largo de su historia laboral; implican aspectos de tiempo y desarrollo. El tiempo se refiere a la sucesión de acontecimiento (ingreso a la carrera, incorporación al trabajo) que determinan periodos más o menos identificables. El desarrollo por otro lado, se refiere a cambios progresivos y puede ser lineal o no, y pasa por etapas (García Salord, 2001).

La dinámica laboral cotidiana, enmarcada en las políticas de evaluación, las interacciones entre las y los académicos a lo largo de sus recorridos laborales y profesionales, es la clave en la conformación de sus identidades multidimensionales, hasta el punto en que los(as) enfrentan a crecientes complejidades obligándose continuamente a incluir dichas políticas en lo que hacen. Es decir, sus trayectorias profesionales visto a través de su desarrollo profesional y laboral, las promociones académicas, el desempeño en la producción y difusión del conocimiento, su participación en eventos académicos, la incidencia en la formación de recursos humanos, las promociones laborales, entre otras son actividades laborales estructuradas y reguladas por la maquinaria burocrática de la institución a través de la evaluación del trabajo académico –valoración y/o reconocimiento- por grupos de pares y órganos colegiados en diferentes niveles y sectores.

Justamente, como respuesta a las situaciones que trajo consigo la explosión indiscriminada de programas e IES y al debilitamiento de lo que se entendía por calidad, en los noventa, se adoptaron tales políticas de evaluación y acreditación, lo que ha provocado un conjunto diverso de formas y mecanismos evaluativos de la calidad de la educación, traducida en productos y resultados, en los diferentes subsistemas de las IES –acreditación/certificación institucional, alta incidencia en el número de egresados, evaluación al desempeño académico, entre otros-.

Las IES tras la implementación de dichas políticas se concentraron más en los aspectos cuantitativos de la evaluación y descuidaron lo cualitativo en la formación, sobre todo a partir de la vinculación evaluación/financiamiento. Situación que ha afectado las condiciones concretas dentro de las que laboran las y los académicos, ya que debido a que las diversas actividades académicas se convirtieron en rubros a valorar mediante diversos indicadores, muchos de esos académicos optaron por realizar aquellas que les otorgaran los más altos niveles de evaluación. Distinguiendo a la carrera académica por la productividad de sus miembros –más y mayores publicaciones, asistencia a eventos académicos nacionales e internacionales, dirección de investigaciones, entre otras-; personificada en

remuneración económica (estímulos y becas), prestigio, reconocimiento, estatus, en poder que sólo algunos pueden alcanzar, aquellos que cumplan con los requerimientos para ser evaluados de manera favorable. Desde esta perspectiva, se observa la instauración de una racionalidad instrumental (Taylor, 1991); una racionalidad técnica (Schön, 1998), que aprecia los resultados, lo cuantificable, la eficiencia máxima en comparación con el proceso formativo de los actores –académicos y estudiantes-.

Ante esta realidad, la identidad académica se modificó y/o re-significó frente a las exigencias burocráticas de las IES; se construye un nuevo aparato legitimador sustentado en la evaluación del desempeño académico, a partir de una visión economicista. Las y los académico se re-socializan o se adapta a las nuevas circunstancias y/o condiciones que enmarca la institución en el curso de sus propias trayectorias.

De ahí, la importancia de analizar las condiciones y situaciones de vida, condiciones socio-históricas y culturales que conforman hoy día a las y los académicos de la FESA y, visibilizarlos en el espacio académico-universitario para configurar su estatus y rol como académicos(as) que mucho tiene que ver con las formas de inserción, permanencia –definitividad- y, promociones. Se trata de evidenciar ¿cómo se configuran las relaciones e interacciones sociales entre pares y/o la *élite* del conocimiento?, ¿cómo se establece el ejercicio de la práctica docente, de la producción de conocimientos desde las propias circunstancias de las y los académicos: idiosincrasia, valores, emociones, experiencias, así como por sus propias necesidades en el espacio académico-universitario, desde la constitución de su identidad?

La reflexión se orienta hacia la cultura e institucionalización del trabajo académico dentro de la FESA –actividades de docencia, investigación y difusión del conocimiento y la cultura, entre otras-, se analiza a partir de las trayectorias académicas de las y los profesores en relación con lo que la institución dicta como válido y normativo para su desarrollo académico y lo que el grupo de pares establece y define sobre el quehacer de una comunidad académica, que constituye una forma de vida y una forma de legitimar lo que se reconoce como académico.

Cultura académica y la evaluación.

Para precisar la noción de cultura académica es pertinente orientar el concepto, la cultura es entendida como una dimensión analítica de la vida social, es un conjunto de hechos simbólicos presentes en una sociedad; es la organización social del sentido, pautas de significados “históricamente transmitidos y encarnados en formas simbólicas, en virtud de los cuales los individuos se comunican entre sí y comparten sus experiencias, concepciones y creencias” (Thompson citado en Giménez, 2007:31).³⁴

La cultura es proceso y producto de un campo de producción simbólica; en este caso, el campo académico, que se organiza como una red de posiciones y relaciones, por medio de las cuales puede llegar a conocer el grado de influencia de los sujetos en la conformación de una cultura académica; ya que sus integrantes comparten valores, creencias, ideologías, lo que les permite, por un lado, una cohesión como grupo (Preciado, 2006); pero también existen divisiones y conflictos porque operan en él actores con distintos valores, criterios, formas de reconocimiento y asignación de prestigio en competencia constante (Bourdieu, citado en Grediaga, 200). La cultura académica como producción simbólica hace referencia al continuo fluir de la acción de los sujetos entre lo explícito (la normatividad institucional) y lo implícito, es decir, lo no visible que define y configura el trabajo académico al interior de las instituciones.

Se trata de apreciar a la universidad como espacio simbólico donde convergen las trayectorias académicas; como marco institucional que esquematiza y promueve relaciones sociales, define reglas, códigos y modelos de conducta que son interiorizadas por los individuos miembros de ésta, mismos que reproducen en el espacio académico-universitario, en el orden de la interacción, definida y estructurada por los contextos y situaciones particulares que los conforma como tales, el *ethos* académico.

³⁴ Lo simbólico será interpretado desde la postura de Geertz, como “el mundo de las representaciones sociales materializadas en formas sensibles...la formas simbólicas pueden ser expresiones, artefactos, acciones, acontecimientos y alguna cualidad o relación. Lo simbólico recubre el vasto conjunto de los procesos sociales de significación y comunicación” (Geertz citado en Giménez, 2007:32).

El *ethos*, de acuerdo con Geertz (1996), se refiere al entramado de valores y actitudes que representan el tono, el carácter, la calidad de vida, el estilo moral y estético, la disposición de ánimo que permite a sus miembros constituir una identidad sociocultural para negociar y armonizar la diversidad. De tal suerte, el *ethos académico*, desde la perspectiva de Merton, es el almacén de valores compartidos, como un conjunto de normas de cumplimiento obligatorio dentro de la propia comunidad académica y científica. Es decir, es un marco estructurante conformado por la cuestión disciplinar, institucional y el entorno.

En la cultura académica, sujeto no sólo asimila su rol como académico, sino que está inmerso en un proceso recíproco en que se integra al grupo, institución, etcétera, negociando sus roles en la interacción con otros y recibe del grupo y/o institución la información suficiente para formar parte de ella, al compartir los elementos que los rigen.

Por ello, al ser la universidad un espacio de prestigio y poder que jerarquiza de manera constante el quehacer académico, a través de indicadores de evaluación; la introducción de criterios empresariales y el escrutinio externo cambió no sólo la cultura de la universidad, sino también el *ethos* académico, es decir, la organización de distintas formas de comportamiento de las y los académicos.

El sistema de evaluación impone límites al trabajo institucional e individual al pretender orientarlo para el logro de objetivos y metas con base en la productividad y el desempeño. Estos objetivos y metas se determinan en 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 (Ordorika, 2004:16)

En este caso, las relaciones entre la universidad y sus académicos se producen a partir de la operación de un novedoso dispositivo que enlaza la evaluación y la formación a la remuneración, reconstituyendo por este medio las identidades de los sujetos (Ibarra, 2002a:87).

A simple vista pareciera que “la carrera académica se reduce a transitar por los caminos que garantizan el acceso a ingresos económicos redituables y a los símbolos de prestigio vigentes” (García Salord, 1999:70); es decir, la vocación académica, en palabras de Ibarra (1999), ha ido

cediendo su lugar al trabajo universitario; legitimando la nueva identidad de la universidad, como corporación burocrática al servicio de la economía. Desde esta visión economicista, el trabajo académico se ha traducido en labores académicas.

Glazman (2011), realiza una atinada distinción entre lo laboral y el trabajo: lo laboral se caracteriza por producir lo necesario para sobrevivir, “producir para vivir”; por su parte, el trabajo es una actividad, crea objetos para su uso que duren mucho tiempo, “vivir para trabajar”. Es decir, el trabajo define la vida del individuo, el estatus, simplemente su identidad, es motivador; por el contrario, lo laboral es una actitud instrumental tomada para sobrevivir.

La clasificación y diferenciación de las labores académicas pactadas institucionalmente y certificadas por las comisiones dictaminadoras, abren campos diversificados para la configuración de las identidades –individual y colectiva- de las y los académicos –profesores de asignatura y profesores de carrera-, al ser acreedores o no del reconocimiento social, institucional y económico de su quehacer. Ligadas a criterios meritocrático y al cumplimiento de preceptos éticos, teóricos y metodológicos asociados con principios que rigen el funcionamiento de las comunidades disciplinarias y científicas, especialmente a lo que se refiere a la generación de nuevo conocimiento, se establece la diferenciación entre ellos(as) -las y los académicos-, reconocida y legitimada por un grupo de pares.

La instauración de las identidades de las y los académicos –historias y trayectorias- están permeadas por un lado, por las exigencias que les marca el mercado del conocimiento y las propias especialidades, tales como: la actualización constante, formarse -obtener grados: maestría, doctorado, posdoctorados- y, especializarse en los campos disciplinarios y pedagógicos, así como producir investigación para ser sujetos de estímulos a la productividad (Morán, 2003). La pertenencia a grupos colegiados, antigüedad laboral, méritos, entre otros, es decir, cumplir con un perfil que demanda su institución al ejecutar las labores académicas. Por el otro, se da un interés en la reflexión crítica, donde la producción y difusión de diversos saberes y conocimiento sean el vehículo en la conformación de sujetos críticos, académicos que viven para la universidad, donde su trabajo es la mayor expresión de su propia identidad. Ante este panorama, ¿cómo se constituye la identidad de las y los académicos y cómo se objetiva, se externaliza en sus prácticas académicas?

La configuración identitaria en la academia: ¿re-significando la identidad de las y los académicos?

Las y los académicos participan de múltiples ámbitos de interacción y de constitución de relaciones sociales y prácticas discursivas³⁵, siendo la identidad, componente y prerrequisito de la interacción humana, las relaciones y dinámicas de interacción que las y los académicos instituyen en el espacio académico-universitario, como los aspectos culturales asociados a los cambios en el contexto institucional y las comunidades disciplinarias de las que forman parte, influyen en la organización y los resultados de su trabajo. Vinculados estrechamente con su situación laboral y condiciones de trabajo.

El mercado académico de la universidad se caracteriza por su diversidad, regulada por distintos factores, entre los que destaca la pertenencia y el tipo de vinculación institucional (parcial o de tiempo completo) y la afiliación disciplinaria de sus académicos(as). Es decir, existe una heterogeneidad en los *sujetos* que conforman el mercado académico, reflejo de las dinámicas tiempo-espacio de la organización *institucional*, de la complejidad de las interacciones *docencia-investigación*, de la exigencia impostergable de méritos y recompensas personales e institucionales, y de la consecuente *jerarquización* entre las personas como práctica socio-institucional.³⁶

Los académicos y las académicas son conscientes de que el trabajo se va construyendo poco a poco, fruto del quehacer cotidiano. Se perciben como profesionales con responsabilidades agobiantes sobre todo para responder a las exigencias de los procesos de promoción. Es, desde esa perspectiva, que el paso ascendente en la jerarquía académica supone un cambio cualitativo en el trabajo (Villa Lever, 2001) y/o labores, según sea el caso.

³⁵ El discurso entendido como significado. Toda configuración social es significativa, por tanto la práctica es discursiva. La formación discursiva no es lo que hacemos, sino el sentido y/o significado que le otorgamos. Esto parte de las ideas de Stuart Hall, desde la noción de cultura de Geertz, como pautas de sentido o significado. Es importante hacer hincapié en tres elementos sustanciales de dichas configuraciones discursivas: tiene carácter relacional porque adquieren diferentes significaciones desde dónde se nombran y quién las nombra; son inestable, no se fijan para siempre; son precarias, nunca están suturadas totalmente (Giménez, 2007, 2009; Hall, 2000).

³⁶ La heterogeneidad vista, siguiendo a García Salord (2001), como un concepto que alude a los vínculos que organizan la vida y la historia de los académicos y establece a la mezcla como condición de existencia de lo diverso.

La identidad, desde una visión tradicional, es un proceso de internalización, transmisión y aprehensión a través de la objetivación de la cultura en prácticas, hábitos, creencias, costumbres, etcétera. No obstante, desde nuestra postura hablamos de la identidad como un proceso de formación constante. La identidad no es un conjunto de cualidades peculiares que definen a un grupo o sujeto, sino una construcción social mediada por elementos simbólicos en la interacción misma. Es decir, las identidades, como constructos socio-históricos, difieren en el tiempo y en los diferentes contextos sociales, es un constante re-construirse ante las vicisitudes.

La identidad abarca diversas experiencias recabadas en una relación de procesos y formaciones (identificación, aprendizaje, internalización, apropiación subjetiva de roles culturalmente creados, etc.), conformados por ambientes socializadores que operan a diferentes niveles de profundidad (Salles, 1998), es decir, está en constante re-definición, como ya se mencionó, no está pre-dada, sino que tiene que ser continuamente re-establecida en el orden de la interacción, conjugando la alteridad y los contextos particulares de los mismos académicos(as). Es decir, de acuerdo con Bonder (1998), los individuos se generan en y a través de una red compleja de discursos, prácticas e institucionalidades, históricamente situadas, que le otorgan sentido y valor a la definición de sí mismos y de su realidad. Esto se fundamenta al considerar a la identidad como una construcción social, en palabras de Stuart Hall: “la identidad es un proceso nunca terminado: siempre “en proceso” (2000:15).

En este sentido, la identidad nunca está unificada está fragmentada y fracturada, como una construcción múltiple a través de las diferencias, los procesos de cambio y transformación; en la constitución de procesos de vida, de las trayectorias mismas, en los que siempre está abierta.

El reconocimiento de la diversidad de esas trayectorias académicas, en términos de heterogeneidad del grupo ocupacional, trata la existencia de dicha diversidad no sólo como factores de diferenciación, sino como una configuración compleja y dinámica fundada en la mezcla entre desiguales, diferentes y quizá contrincantes (Di Filipo, 1981; Bourdieu, 1988 citado en Villaseñor y Munévar, 2006)). La diferenciación se hace patente en el encuentro con el otro, en el proceso de interacción; porque es mediante el acercamiento con el Otro, con el diferente que me constituyo como sujeto, me re-conozco (Kapusinski, 2007). Es decir, “la identidad emerge y se afirma sólo en la confrontación con otras identidades en el proceso de interacción social, la cual frecuentemente

implica relación desigual y, por ende, luchas y contradicciones.” (Giménez, 2009:29). Es mediante el reconocimiento que hacen de mí los otros, el diferente, que confluye mi proceso identitario. Soy académico(a), pero también soy Doctor(as), Maestro(as) o Licenciado(a); profesor(a) de carrera o asignatura; miembro de un comité o grupo colegiado, etcétera.

Para Giménez (2009), existen tres elementos diferenciadores de la identidad de las personas: a) la pertenencia social a una pluralidad de colectivos, b) la presencia de un conjunto de atributos idiosincráticos o relacionales y, c) una narrativa biográfica que recoge la historia de vida y la trayectoria social de la persona considerada.

En el caso de las y los académicos su filiación institucional, es indispensable para la conformación de su identidad, en dos sentidos en: en primer lugar, en la medida en la que dibujan las características de las tareas que deben realizar como académicos(as), además de normar las condiciones para acceder, desarrollarse y permanecer en dicha institución. La FESA privilegia la enseñanza, sin dejar de lado las actividades relacionadas con la investigación.

En segundo lugar, el grado de lealtad que éstos(as) desarrollan hacia la institución en la que laboran, “mediante la apropiación e interiorización al menos parcial del complejo simbólico-cultural que funge como emblema de la colectividad en las relaciones e interacciones sociales.” (Giménez, 2009:31). O bien, el cuestionamiento permanente del aparato legitimador.

Las y los académicos se constituyen en el espacio académico-universitario como docentes, investigadores, científicos, funcionarios, dictaminadores, etcétera, esta posibilidad les otorga atributos identificadores que dicta su actuar frente a los otros, aquellos que no representan esos roles pero que legitiman el poder y saber de los que los poseen.

Finalmente, la narrativa biográfica “configura o, mejor dicho, reconfigura una serie de actos y trayectorias personales del pasado para conferirle un sentido.” (Giménez, 2009:35). Por ejemplo, mucho se ha hablado sobre lo improvisado que fue la conformación del mercado académico, es decir, profesionistas de diversas disciplinas tuvieron la oportunidad de ingresar a las filas de la academia, empero mediante la adquisición de nuevos saberes y experiencias decidieron hacer carrera en la

misma, hoy aquellos profesionistas son en su mayoría académicos(as) consolidados a nivel nacional e internacional.

La pertenencia a la universidad y el rol que desempeñan, establecido contractualmente, pero sobre todo por las labores académicas que realizan las y los profesores configuradas por las relaciones e interacciones sociales establece una dialecticidad entre la identidad individual y la colectiva; es decir, el académico(a) se adapta, se apropia o incluso cuestiona la cultura que permea al interior de la propia institución, para el caso que nos compete hablamos ampliamente de la cultura de la evaluación.

Las diferencias contractuales, así como las labores que desempeñan y la motivación particular de cada sujeto representan variaciones tanto en la composición y resultados de la productividad, como en el compromiso con la institución de los distintos grupos académicos o individuos, sean profesores de carrera o asignatura. Por ello, se busca apreciar la evaluación al desempeño académico en las trayectorias de las y los profesores de asignatura y carrera al interior de la FESA, al profundizar sobre cómo se lleva a cabo y los rubros que comportan la evaluación de su trabajo.

La evaluación del trabajo académico.

Las consecuencias de la crisis económica de los ochenta condujeron a tomar medidas severas como la reducción de subsidios públicos y el establecimiento de nuevos esquemas de regulación en diversos sectores, aunado a ello, las políticas de modernización generadas en la década de los noventa por los gobiernos de corte neoliberal, propiciaron una nueva relación entre la educación superior y los sistemas de gobierno ya que se impulsó de manera generalizada acciones de evaluación para todo el sistema educativo en la obtención de fondos extraordinarios.

Se establecieron estrategias de evaluación en instituciones, programas y actores –académicos y estudiantes-; para promover la calidad de la educación superior, no obstante, la calidad apuntalaba hacia la obtención de recursos económicos al mostrar el incremento de una serie de indicadores, como: incremento en las tasas de retención y titulación de estudiantes, reducción de tiempos para la incorporación al mercado laboral de los egresados, aumento en los grados de la planta académica,

mejoramiento de la infraestructura en bibliotecas, áreas de computo, etcétera. La finalidad de esos programas de evaluación, a través de los diferentes criterios, fue modelizar una institución, un programa o a un académico(a) con calidad (Díaz Barriga, 2008); la instauración de un perfil, un tipo ideal, donde calidad es sinónimo de eficiencia, de cumplimiento de indicadores, es decir, se equipara la calidad con la cantidad (Gil, s/r; Ibarra, 2002a; 2002b; 2002c).

Así, las estrategias y programas gubernamentales trasladan la funcionalidad de las instituciones de educación al servicio de la economía y la sociedad, propiciándose la penetración del modelo de universidad empresarial dentro de la propia universidad pública (Ibarra, 2002a; 2002b; 2002c); el conocimiento se transforma en un bien económico, en un artículo para venderse en el mercado, “se trata de apropiarse de los bienes producidos por los académico para ponerlos al servicio del mejor postor...”(Ibarra, 2007:146)³⁷; “...pero también de minar la capacidad crítica y la resistencia de un sujeto que en otros tiempos tenía la posibilidad de defenderse mejor... La independencia del académico es atacada para imponerle la condición de empleado obediente y disciplinado.” (Ibarra, 2007: 146-147).

La educación se convierte, entonces, en un espacio económico arbitrado sobre el valor determinado por el mercado en el que impera la racionalidad instrumental –costo y beneficio- que fomenta la diferenciación y las conductas competitivas entre las instituciones y los propios individuos, un ejemplo claro son los programas de evaluación al trabajo académico, más bien al desempeño académico, en los cuales son valorados diversos rubros –productividad académica, labores docentes, participación institucional, entre otras-.

³⁷ La incorporación de conocimiento científico a procesos y productos -mediante nuevas tecnologías, investigación y desarrollo o bien por la vía de la adaptación y la reconversión- ha situado al conocimiento en la posición de principal fuerza productiva (Schugurensky, 1998), importante en el desarrollo económico de las naciones. Siendo los desarrollos socioeconómicos y los avances tecnológicos los principales responsables de dicha explosión en los últimos años; la Segunda Guerra Mundial, por ejemplo, propició la aplicación de éste al trabajo, situación que dio origen a la revolución de la productividad (Montuschi, s/r). Proceso que contribuyó a que el conocimiento se constituyera en el valor agregado fundamentalmente en todos los procesos de producción de bienes y servicios. Desde esta lógica, el conocimiento mismo se convierte en una mercancía clave, producida y vendida en condiciones que están cada vez más organizadas sobre la base competitiva (Grediaga, 1999; Olivé, 2005; Rodríguez, 1996).

La reducción presupuestal para las universidades públicas a raíz de la crisis de los ochenta tuvo como consecuencia una fuerte caída en los salarios directos de su personal académico, el poder adquisitivo de los salarios se desplomó. De ahí que los programas gubernamentales se basaran, como punto de arranque, en una profunda redefinición de la política salarial, apoyada en la lógica de la diferenciación de ingresos a partir de los procesos permanentes de evaluación del trabajo de las y los académicos, lo que se conoce como la deshomologación salarial.³⁸

El Estado como las propias autoridades universitarias diseñaron programas de apoyo salarial para su planta académica, condicionando su otorgamiento a la productividad de cada profesor, lo que se conoce como pago por méritos (*merit pay*).³⁹ Se diseñó, una estrategia para recompensar diferencialmente el trabajo de las y los académicos, la cual ofrecía ingresos extraordinarios a concurso en función de la evaluación del rendimiento y la productividad individuales, y de la disponibilidad de recursos; así se crearon el Programa de Becas al Desempeño Académico y el Programa de Carrera Docente del Personal Académico, en 1990 y 1992 respectivamente. La evaluación pasa al terreno del trabajo académico personal e individual.

Díaz Barriga (2008), lo expresa así, “bajo la bandera de que los maestros tienen pocos incentivos para esforzarse se establece que es necesario crear un esquema de remuneraciones vinculadas directamente con su formación y fundamentalmente con su desempeño” (pág. 21); surge el vínculo entre evaluación/remuneración, afectando la naturaleza del trabajo académico (Díaz Barriga, 2008; Gil, s/r; Ibarra, 2002a, 2002b; 2002c; 2003; 2007). Es decir, el pago salarial se diferencia para cada individuo en función del rendimiento que cada uno haya alcanzado en un periodo de tiempo, se mide, el desempeño académico, en términos de producción mediante rubros e indicadores. Mecanismo que sirve para jerarquizar las actividades y productos del trabajo académico base para la conformación de un perfil específico de un(a) académico(a) con “calidad”, al cual no todos acceden.

³⁸ Dichos programas son administrados por cada institución, con modalidades distintas según las características específicas y el perfil de cada universidad. Su finalidad es la de recompensar permanencia, calidad al desempeño y dedicación de tiempo completo, apoyando así la recuperación salarial del académico con base en su rendimiento individual (Ibarra, 2003:73). Donde solo se benefician unos cuantos, en su mayoría los profesores de tiempo completo.

³⁹ Es un modelo de programa aplicado a universidades estadounidenses. “De acuerdo con Heneman (1992:19), el pago al mérito es una forma de compensación mediante el pago de incentivos. El incremento en el pago se otorga a un individuo sobre la base de su nivel de desempeño global en un periodo previo de tiempo, con la expectativa de que esto motivara sustancialmente el desempeño futuro.” (Heneman, citado en Díaz-Barriga Arceo y Díaz Barriga, 2008:169).

Las y los académicos deben cumplir con los estándares de evaluación implementados por sus respectivas instituciones, en este caso la UNAM y particularmente la FESA, independientemente de sus condiciones de vida y del momento en sus trayectorias, todos, sin excepción, dice Ibarra (2003), deben cumplir las normas de rendimiento establecidas (pág. 157-158); o asumir las consecuencias, por una parte, la exclusión institucional a ciertos estímulos; por otra, la propia autoexclusión de las y los académicos al no cumplir con ese perfil que demanda la institución. De tal suerte, los lineamientos básicos, analizados por Arbesú et. al., (2011), para evaluar el desempeño académico en la UNAM, se caracterizan por los siguientes rubros:

1. Productividad académica. Productividad en investigación, desarrollo tecnológico, asesoría, servicios externos y docencia. Ésta puede ser de dos tipos:
 - a. Productividad científica o tecnológica.
 - b. Productividad en la docencia.
2. Labores docentes y de formación de recursos humanos. Se valora la formación de recursos humanos mediante la dirección de tesis, tutorías o proyectos de investigación con la participación de estudiantes de licenciatura y posgrado.
3. Difusión, extensión y servicios a la comunidad, entre ello: libros de divulgación, artículos de divulgación, conferencias, organización de eventos (científicos y tecnológicos), exposiciones, videos y películas, servicios a la comunidad.
4. Superación académica y profesional.
 - a. Superación académica: desempeño en cursos de posgrado y actualización
 - b. Reconocimiento académico y/o profesional (citas, becas, menciones honoríficas); invitaciones académicas; participación en organizaciones, comités y programas institucionales.
5. Vinculación: gestión de patrocinio; gestión de convenios; cuerpos colegiados.
6. Participación institucional: comités editoriales; programas institucionales; actividades de dirección, organización o coordinación académica (pág. 223-229).

Dichos rubros presuponen un mayor peso a la investigación que a la docencia en la evaluación del trabajo académico, según los lineamientos considerados para evaluar la productividad. Se están privilegiando las tareas de investigación sobre las de docencia. Es decir, la profesión académica es fragmentada en diversas actividades –investigación, docencia, habilidades profesionales e

intelectuales, gestión-, son divididas a sus expresiones mínimas; la profesión académica, argumenta Arciga (2009), es capturada en el “saber hacer”. Lo cual podría ser favorable si las derivaciones de las diversas investigaciones que las y los académicos realizan se traducen en el proceso de enseñanza mismo, en la retroalimentación con los alumnos o mejor aún en la réplica social.

Bajo la perspectiva de evaluar el desempeño, el académico(a), dice Ibarra (2003), es empujado poco a poco a realizar ciertas actividades en lugar de otras, pues algunas otorgan mayor cuantificación y, por ende, mayores incentivos –materiales y simbólicos-. En este sentido, “el tabulador al cual se ajustan los ingresos de las y los académicos”, se presenta, continuando con Ibarra, “como una sutil regla de exclusión que define y valora las diversas actividades académicas, indicando tácticamente que lo que no se ubique dentro de los límites, que ella misma ha establecido, deja de ser, por ese simple hecho, parte de la actividad definida.” (Ibarra, 2003:79), es aniquilado por los ordenamientos institucionales.

En este caso, la influencia que ejerce un sistema de recompensas orientado a la evaluación de la productividad privilegia la investigación sobre la docencia, ya que esta última es una actividad cuyos resultados no son fácilmente materializables, como afirma Díaz Barriga (2003), “la relación pedagógica es una de bienes simbólicos, donde resulta muy difícil clarificar qué es lo que se lleva un alumno de un docente.” (pág. 21). De tal suerte, no se ha podido consensuar sobre la forma idónea que permita evaluar la docencia, debido, dice Arbesú et. al., (2011), a que las tareas o funciones cambian, histórica y culturalmente, conforme a la diversidad de contextos en que se realicen (Wilson, 1992; Schön, 1983; Rogers y Freiberg, 1996 citado en Arbesú et. al., 2011:231).

Empero con el nuevo modelo instaurado, desde la década de los noventa, sobre la lógica numérica, donde evaluar se entiende como sumar, contar o medir, la mayor parte de los criterios que se han utilizado para evaluar el trabajo docente responde a indicadores de orden cuantitativo que busca evaluar al profesor mediante cuestionarios de opinión aplicados a los alumnos, índices de aprobación, etcétera. Indicadores que van más allá de la simple práctica docente.

En el caso específico de los cuestionarios depende en la mayoría de los casos de la relación que guarde el profesor con sus alumnos, es decir, la evaluación que se hace del docente o académico que realiza mayoritariamente actividades vinculadas con la docencia, no siempre refleja los diversos contextos en los que se desarrolla la actividad de la enseñanza; la evaluación de la tarea docente ha adoptado los esquemas “productivistas” practicados en la investigación.

La investigación y la docencia juegan roles diferentes según los tipos de universidades y campos de conocimiento, resultado de procesos históricos con los centros de enseñanza (Glazman, 2011); en México, hasta finales del siglo XX, la tarea educativa fijaba su mirada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las IES se caracterizaban por la formación de las élites dirigentes de este país, de la consolidación de profesionistas en el mercado laboral; es en la etapa de modernización del país cuando la investigación adquiere un fuerte impulso, sobre todo a partir de la implementación de las políticas de evaluación.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, con el desarrollado acelerado de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) se permiten formas y capacidades inéditas para generar, almacenar, transmitir y distribuir información y conocimientos (Olivé, 2005); aunado a ello, la tecnología como nuevo motor de la economía y su vinculación con la ciencia posibilitaron el desarrollo de las naciones, priorizando las actividades de investigación como parte sustancial de la carrera académica dentro de las universidades. Este boom, se concretó en lugares de trabajo específicos, centros e institutos de investigación, caracterizados por espacios absorbentes y altas exigencias de productividad.⁴⁰

La docencia, por su parte, es una acción donde los procesos de enseñanza se encuentran matizados por componentes ideológicos; ser docente es una interacción dialéctica (Glazman, 2011), la cual debiera promocionar, en muchos casos, la libertad y racionalidad crítica como una concepción del mundo. Empero, ante los constantes discursos por elevar la calidad educativa, se ha incrementado el

⁴⁰ Si bien, en las diferentes facultades de la UNAM se llevan a cabo actividades que contribuyen a la creación y difusión de conocimientos, actividades vinculadas a la investigación, no obstante, las y los académicos no son reconocidos como investigadores, tal es el caso de la FESA. El máximo nivel contractual al que acceden es de Profesor titular “C” tiempo completo definitivo, siempre y cuando cumplan con los requisitos establecidos por el EPA para ser acreedores de dicho nombramiento. La categoría de investigador recae en aquellos académicos que laboran en espacios destinados para tales funciones como son Centro o Instituto de Investigación, solo en dichos espacios existe esta denominación, para el caso específico del personal académico de la UNAM.

control burocrático que se encarga de verificar que las y los profesores cumplan con ciertas normas estatuidas: asistencia y puntualidad, entrega oportuna de programas de curso, cumplimiento estricto de criterios establecidos para evaluar y la entrega, en tiempo y forma, de las calificaciones y los informes de fin de curso.

La docencia en educación superior, por ejemplo, se ha enfocado a valorar la efectividad del profesor, mediante la implantación de cuestionarios de opinión aplicados a los alumnos (Luna, 2000), instrumentos que en su mayoría valoran la capacidad o la competencia del maestro, es decir, la conducta adoptada por el docente en el aula, sus actividades de enseñanza, sin tomar en cuenta los efectos que tal actividad produce en beneficio de los alumnos (Ghilardi, 1993; García, 2000 citado en Arbesú et. al., 2011:230).

“...los estudiantes son consultados mediante encuestas para que desde su percepción y las negociaciones implícitas que mantienen con el profesorado a lo largo del curso, indiquen si éste es cumplido, atento y dedicado, montando con ello un nuevo mercado de intercambio que se mueve entre el interés del estudiante por aprobar el curso y el del profesor por resultar positivamente evaluado...” (Ibarra, 2007: 147-148).⁴¹

Pero nada de esto, continuando Ibarra (2007), puede dar cuenta de la parte sustantiva del proceso educativo, como el dominio de la materia, las capacidades didácticas del profesor, su preocupación por actualizar sus conocimientos, el apoyo y la orientación que ofrece realmente a sus discípulos, en suma, el impacto que su desempeño, en y más allá del aula, produce en la formación de los estudiantes como futuros ciudadanos y profesionistas (pág. 148).

Si bien, la investigación produce conocimiento mediante la reflexión, tiene un rigor científico, mayoritariamente desde una visión androcéntrica, cuyo dominio es la razón desde una postura positivista, se estructura en lo objetivo, lo tangible; postura acorde con los programas de evaluación. Donde lo más importante es la productividad. No obstante, los saberes y conocimientos producidos por ella son los mismos que se transmiten en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual se subsume a cuestiones más subjetivas, sustantivas, al proceso formativo mismo, lo cual no significa considerar a la enseñanza como algo estático, como la mera repetición de saberes consagrados, inmutables.

⁴¹ No obstante dichos cuestionarios no son definitorios para el otorgamiento y/o asignación de estímulos para los profesores de asignatura más bien deben cumplir con los requisitos que establece dicho estímulo, en este caso el PEPASIG (Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura).

La docencia, en cualquier nivel, pero especialmente en el universitario, y para que sea de alta calidad, entraña la necesidad y obligación de estar informado y actualizado e indagar críticamente nuevos conocimientos; exige plantear problemas y buscar soluciones, proponiendo para ello un método de trabajo que, indudablemente, sea profesional, y constituya para el alumno una propuesta para que en el futuro pueda enfrentar otros problemas; es decir, la práctica docente en todo momento debe mover a la reflexión. De esta forma, la docencia contiene en sí misma los deberes de la investigación y la difusión. De ninguna manera la docencia puede resultar del mero deseo de difundir acríticamente lo que otros investigan, como si los productos de la investigación fueran saberes absolutos y acabados.

Hoy el profesor universitario es un maestro que investiga o un académico que enseña y, medir las actividades que desempeña a partir de criterios de productividad sin considerar el proceso ha contribuido a desdibujar la misión y/o tarea de ellos mismos, la conformación de mentes críticas para el pleno desarrollo de la sociedad en su conjunto, para dar paso a profesionistas que se integraran al mercado laboral, como otro indicador más en la evaluación institucional, en la lógica del modelo educativo: evaluar; evaluar para clasificar, para emitir juicios, simplemente para diferenciar y excluir.

En este sentido, “mediante la definición de sus objetivos y misiones, como de las condiciones que ofrece a quienes trabajan en ella, la universidad, influye en la orientación de la profesión académica” (Grediaga et. al., 2004:38); en el quehacer, en la práctica académica, debido a que instaura reglas y maneja símbolos que jerarquizan, de acuerdo con Bercher, las distintas funciones de docencia e investigación (Tony Becher, citado en Berríos, s/r: 351).

La práctica académica, encarnada en las actividades fundamentales de la profesión académica – docencia, investigación, difusión de la cultura-, configura y/o re-significa la identidad de las y los académicos, ya que si bien, es influenciada por valores y creencias individuales, también lo es por la comunidad de pertenencia, por la cultura académica –institucional-, así como por el posicionamiento que guardan las diversas actividades académicas al interior de la propia universidad.⁴²

⁴² En el apartado tres se profundiza sobre las y los académicos de la FESA y las actividades que realizan al interior de la misma. Destacamos dos comunidades disímiles y en muchos casos en confrontación permanente por los reconocimientos económicos y simbólicos: los profesores de asignatura y los profesores de carrera.

Programas de evaluación al desempeño académico

La UNAM introdujo su propio sistema interno de estímulos a la productividad, dirigido a los diferentes tipos de académicos –investigadores y profesores de carrera, así como los profesores de asignatura, con sus respectivas restricciones. Hoy estos programas son administrados por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA). Otorgan suplementos salariales a través de la evaluación de pares, la cual se realiza mediante comisiones. Dicho procedimiento, como lo afirma Castaños-Lomnitz (2003), es intermedio entre el SNI⁴³ y el sistema jerárquico tradicional, ya que las comisiones dictaminadoras están constituidas tanto por profesores o investigadores externos como de la propia institución, aunado a ello, existe una comisión evaluadora diferente para cada dependencia. Entre los programas de evaluación al desempeño académico instituidos por la UNAM están:

1. Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE)
2. Programa de Apoyo a la Incorporación del Personal Académico de Tiempo Completo (PAIPA)
3. Programa de Estímulos de Iniciación a la Investigación (PEII)
4. Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura (PEPASIG)

Conjuntamente tenemos aquellos vinculados exclusivamente con el impulso a la investigación a través del financiamiento:

- a) Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT)

⁴³ La creación del SNI se produjo precisamente por la caída a la mitad en los salarios reales de los académicos tras la crisis económica de 1982. La idea era que el gobierno tendiera una mano a los investigadores científicos meritorios en el país, premiándolos y distinguiéndolos por su buen desempeño y evitando que la crisis económica los obligara a emigrar, evitar la fuga de cerebros. El objetivo de éste es perfeccionar la investigación científica en México otorgando becas económicas que apoyasen a los investigadores según la calidad de la labor científica que desempeñaban, para ello existían comités evaluadores quienes determinaban quienes eran acreedores a tales méritos. Posteriormente se establecieron criterios más rigurosos para la evaluación debido al momento histórico que atravesaba la comunidad científica mexicana, tales criterios fueron imitados por algunas IES. Hoy, el apoyo del SNI representa hasta la mitad del ingreso total de números académicos (Castaños-Lomnitz, 2003; Díaz-Barriga Arceo y Díaz Barriga, 2008).

- b) Programa de Apoyo a Proyectos Institucionales para el Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME)
- c) Iniciativa para Fortalecer la Carrera Académica en el Bachillerato de la UNAM (INFOCAB)
- d) Programa de Perfeccionamiento Académico (PPA)

El Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE) 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. Orientado a fortalecer las tareas sustantivas de la UNAM: la docencia, la investigación y la difusión, el PRIDE reconocerá a los académicos que se hayan distinguido por la alta calidad de su labor conjunta de docencia e investigación. Los criterios de evaluación también deberán ser aplicables tanto a quienes se han orientado fundamentalmente a la docencia, como a quienes lo han hecho primordialmente a la investigación.⁴⁴

El PRIDE se inició en 1993 y beneficia la mayoría de los profesores, investigadores y técnicos académicos en los institutos y centros de la UNAM y del personal de tiempo completo en las facultades y escuelas. El estímulo llamado “prima al desempeño”, consiste en un pago mensual suplementario al salario y se otorga en cuatro niveles (A, B, C y D) de tal manera que la diferencia en dinero es constante de un nivel a otro. Las primas son proporcionales al salario tabular vigente que percibe el investigador, de forma que la prima de nivel A es de 45% del salario tabular y la del nivel D equivale a 105% del salario tabular. Cada comisión evaluadora se compone de cinco miembros, tres de los cuales deben ser externos a la entidad académica (instituto, centro, facultad, etcétera) que van a dictaminar. Todos los miembros de las comisiones evaluadoras deben haber alcanzado un nivel C o D en la evaluación anterior. Mismas que son válidas por tres años (cinco años en el caso del nivel D), al cabo de los cuales el académico debe ser evaluado nuevamente. (Castaños-Lomnitz, 2003:47).^{45 46}

⁴⁴ <http://dgapa.unam.mx/html/estimulos/peii.html> , consultada diciembre 2012.

⁴⁵ El nivel D tiene requisitos similares al nivel 3 del SNI, es objeto de un dictamen especial por una comisión *ad hoc*, que recibe propuestas tanto de las comisiones dictaminadoras como del Consejo Técnico (Castaños-Lomnitz, 2003:48).

⁴⁶ El nivel B representa el 65% y el C el 85% del salario tabular. En términos generales, para la docencia y la investigación, en todos los niveles del PRIDE, la participación mínima que se espera para las diferentes categorías es la siguiente: de colaboración en el caso de asociados, de responsable de tareas académicas o de proyecto en el caso de titulares A y de coordinación de grupos de trabajo en el caso de titulares B y C. Información obtenida de la página oficial de DGAPA <http://dgapa.unam.mx/html/estimulos/peii.html> consultada diciembre 2012.

El procedimiento de evaluación se basa en el análisis de las actividades, los logros y las habilidades del académico en los siguientes rubros:

1. Formación académica y trayectoria académica y/o profesional.
2. Labores docentes y de formación de recursos humanos
3. Productividad académica
4. Difusión, extensión y servicios a la comunidad
5. Participación institucional

De los rubros señalados sólo se deberán considerar las obligaciones correspondientes a las establecidas en el Estatuto del Personal Académico (EPA) de acuerdo con su nombramiento, categoría y nivel o conforme a su plan de trabajo anual que haya sido aprobado por el respectivo Consejo Técnico.⁴⁷

Por su parte, el Programa de Apoyo a la Incorporación del Personal Académico de Tiempo Completo (PAIPA) cubre al personal académico de recién incorporación –menos de un año en la plaza de carrera -; 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, proporcionando un apoyo económico en cuatro niveles sobre salario y antigüedad, mismo tabulador que el PRIDE: nivel A 45%; nivel B 65%; nivel C 85% y nivel D 105%.⁴⁸

El Programa de Estímulos de Iniciación a la Investigación (PEII), dirigido al personal académico de tiempo completo, con nombramiento de profesor o investigador, que tenga 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. El apoyo consiste en una beca equivalente a tres tantos del salario mínimo mensual vigente para el Distrito Federal y zona metropolitana y cuatro en el caso de académicos que laboren en unidades externas al área metropolitana. La beca se otorgará en una sola ocasión y por un

⁴⁷ Información obtenida de la página oficial de DGAPA <http://dgapa.unam.mx/html/estimulos/peii.html> consultada diciembre 2012.

⁴⁸ <http://dgapa.unam.mx/html/estimulos/peii.html> , consultada diciembre 2012.

periodo máximo de 18 meses, lapso en el que el académico deberá presentar su solicitud de ingreso al SNI.⁴⁹

El Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) apoya a proyectos de investigación por hasta tres años propuestos por profesores o investigadores titulares de tiempo completo. Las solicitudes de fondos son evaluadas por cinco comités, uno en cada área. El Programa de Apoyo a Proyectos Institucionales para el Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME) apoya a proyectos para la docencia que sean propuestos por las facultades, escuelas, institutos y centros que colaboran con la docencia. Son evaluados por comités designados por los Consejos Académicos de Área (Castaños-Lomnitz, 2003:47-48).

PAPIIT, tiene la finalidad de apoyar y fomentar el desarrollo de la investigación fundamental y aplicada, la innovación tecnológica y la formación de grupos de investigación en y entre las entidades académicas, a través de proyectos de investigación y de innovación tecnológica, cuyo diseño conduzca a la generación de conocimientos que se publiquen en medios del más alto impacto y calidad, así como a la producción de patentes y transferencia de tecnología. El programa está dirigido a investigadores y profesores de carrera de tiempo completo, así como al personal contratado a través del procedimiento dispuesto en el artículo 51 del Estatuto del Personal Académico que cumplan con los requisitos establecidos en la convocatoria. Los proyectos tendrán una duración mínima de dos años y máxima de tres.

Por su parte, PAPIME, impulsa la superación y desarrollo del personal académico con el apoyo a proyectos de investigación que conduzcan a la innovación y al mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje y que beneficien directamente a los alumnos tanto del bachillerato como de la licenciatura de la UNAM. Los proyectos deben proponer un aspecto original e innovador en la enseñanza, cuyo tratamiento sea sólido y de alta calidad dentro de las áreas y las disciplinas de los profesores, investigadores y técnicos académicos que hacen la propuesta, pueden tener una duración de uno, dos o tres periodos. Los proyectos deben establecer un diagnóstico del aspecto o temática que se abordará y cómo se medirá el impacto en el mejoramiento de la enseñanza. También deben señalar el área académica en que se inscriben y serán dictaminados por el Comité de Evaluación correspondiente. El programa PAPIME está dirigido a profesores o investigadores de carrera de

⁴⁹ <http://dgapa.unam.mx/html/estimulos/peii.html> consultada diciembre 2012.

tiempo completo, asociados o titulares, y a sus técnicos académicos titulares de tiempo completo; son evaluados y dictaminados por el comité de evaluación conformado por pares académicos en cada una de las áreas del conocimiento.⁵⁰

El Programa de Perfeccionamiento Académico apoya a los candidatos que son presentados por los titulares de cada una de las entidades académicas para participar en congresos, simposio, conferencias y talleres que reporten un beneficio académico e institucional y que cumplan con los requisitos establecidos en sus lineamientos. Se busca apoyar a diferentes académicos en cada una de las entidades académicas que no se hayan beneficiado por este programa en años anteriores ni cuenten con el patrocinio de otro programa similar dentro de la UNAM. Este Programa proporciona recursos complementarios a los que asignan las entidades académicas de la UNAM, con el fin de respaldar al mayor número de académicos universitarios que cuenten con nombramiento ordinario de carrera de tiempo completo, para que participen como ponentes en reuniones académicas internacionales, tanto en el país como en el extranjero, de alta relevancia para la docencia y la investigación. También apoya a renombrados académicos de otras instituciones de estudios superiores, nacionales o extranjeras, cuya visita resulte de gran importancia para los estudiantes, profesores o investigadores de las entidades afines a la especialidad del visitante.⁵¹

Así tenemos que el PRIDE; PAIPA; PEII; PAPIIT; PAPIME y PPA son programas que benefician únicamente a profesores de carrera, en el caso de la FESA estos representan el 11.5% de la población total del personal académico, situación que vislumbra una discrepancia entre el nombramiento contractual y los estímulos a los cuales se es acreedor, sobre todo si consideramos que los programas a los cuales tienen acceso la inmensa mayoría del personal académico de la FESA, los profesores de asignatura, son escasos entre ellos está el Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura (PEPASIG). Dicho programa estimula la labor de los profesores de asignatura de la UNAM y, según DGAPA “eleva el nivel de productividad y calidad del desempeño”. 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. Proporciona un apoyo económico por cada tres horas de clase frente a un

⁵⁰ <http://dgapa.unam.mx/html/estimulos/peii.html> consultada diciembre 2012.

⁵¹ <http://dgapa.unam.mx/html/estimulos/peii.html> consultada diciembre 2012.

grupo. Máximo 30 horas a la semana en bachillerato y 18 horas en licenciatura. Para cada rango existen tres niveles: profesores de asignatura con licenciatura, con maestría o con doctorado.^{52 53}

Los requisitos para obtener dicho estímulo o beca son:

- a) Tener título de licenciatura o superior a licenciatura.
- b) Contar al momento de su solicitud con al menos un año de antigüedad docente con el nombramiento de asignatura en la UNAM.
- c) En el último periodo lectivo:
 - i. presentar su solicitud de ingreso al programa;
 - ii. tener al menos el 90% de asistencia;
 - iii. haber cubierto el programa de la asignatura o del curso
 - iv. haber entregado oportunamente las actas de exámenes.

El estímulo consistirá en el pago de una cantidad mensual a partir de tres horas/semana/mes, considerando el grado académico del profesor, tal como se establece a continuación:

Tabulador por nivel* ⁵⁴			
Horas/semana/mes	Nivel A Licenciatura	Nivel B Maestría	Nivel C Doctorado
03-05	244	284	324
06-08	487	568	649
09-11	778	909	1,038
12-14	1,104	1,282	1,461
15-17	1,380	1,590	1,833
18-20	1,541	1,785	2,054
21-23	1,704	1,964	2,264
24-26	1,866	2,149	2,474
27-29	2,029	2,336	2,694
30 o más	2,191	2,524	2,904
*Pago del estímulo en moneda nacional.			

⁵² <http://dgapa.unam.mx/html/estimulos/peii.html> consultada diciembre 2012.

⁵³ En el apartado tres se profundizara más sobre la diferenciación en los estímulos entre los profesores de carrera y asignatura.

⁵⁴ <http://dgapa.unam.mx/html/estimulos/peii.html> consultada diciembre 2012.

El estímulo otorgado a las y los profesores de asignatura depende del número de horas/clase que tienen por semestre, así como del grado académico; es una retribución económica simbólica. Situación que para el caso de las y los profesores de carrera no acontece de igual forma, para ellos(as) el estímulo es proporcional al salario base, depende el nivel que tenga, para el caso del PRIDE, es decir, la aportación económica es más representativa incluso que el salario base. Panorama que vislumbra una diferenciación en cuando a las condiciones salariales entre los(as) propios académicos.

Los programas de estímulo al personal académico se caracterizan por beneficiar a unos cuantos, aquellos en “condiciones” de producir más, gracias a la estabilidad y seguridad laboral que les otorga la misma institución. Además y debido a que los presupuestos adoptados para valorar el trabajo académico, la llamada productividad, surgieron de los criterios para la evaluación de los investigadores que se habían adoptado en el SNI, se privilegia las actividades vinculadas con la generación de conocimientos, es decir, con la investigación; se da preponderancia a libros, artículos, ponencias, por sobre las actividades específicas de la docencia. Situación que establece múltiples distinciones en las tareas de investigación, docencia y divulgación del conocimiento.

Si bien, la UNAM y particularmente la FESA, ofrecen a los académicos posibilidades para su inserción en dichos programas – siempre y cuando cumplan con ciertos requisitos: ser profesor de carrera; contar con grado de Maestría o Doctorado, entre otras-; además confiere espacios de representación, vinculación e identificación que les posibilita posicionarse en ellos y, desde ahí, ejercer su quehacer.

Los posicionamientos que los sujetos, las y los académicos, asumen están evidentemente atravesados por una normatividad institucional, un aparato legitimador; pero también devienen de las trayectorias personales y académicas que portan, de las identificaciones realizadas, de las apropiaciones en sus prácticas, del sentido de pertenencia hacia la institución, pero sobre todo del grado de satisfacción respecto a las labores que realizan vinculadas con las oportunidades institucionales para mejorar en muchos casos su situación laboral. Simplemente, la profesión académica esta cruzada por múltiples factores entre ellos: la adscripción contractual de las y los académicos, las actividades o funciones

que en ella desempeñan y la filiación disciplinar.⁵⁵ Posibilitando el acceso a dichos estímulos solo a unos cuantos.

En este sentido, la configuración de las y los académicos expresa su existencia en sus condiciones concretas de vida. La formación social en que nacen y viven; su participación en la academia; las relaciones de producción-reproducción del conocimiento; las actividades que desempeñen – docencia, investigación y difusión, entre otras-; las instituciones en que se desenvuelven; el grupo de edad; las relaciones con los otros (as) y con el poder, costumbres, tradiciones propias; el acceso a los bienes materiales y simbólicos; los conocimientos; las definiciones ético-políticas entre otras determinan la configuración de las y los académicos y el desarrollo de sus procesos identitarios. Es decir, las identidades de éstos(as) están estrechamente vinculadas con sus trayectorias e itinerarios.

Diferenciación del personal académico: profesores de asignatura & los profesores de carrera.

De acuerdo con Gil (s/r), la evolución del espacio laboral académico se puede analizar en dos períodos: a) expansión no regulada del mercado académico y b) la deshomologación salarial, sólo precisaremos algunos destalles sobre la diferenciación en ambas poblaciones.

Entre 1960-1990, se da la expansión y crisis del modelo de ES centrado en la reproducción ampliada de profesiones. Se prioriza la atención a la demanda de los sectores medios por la expectativa que genera la movilidad social en la obtención de un título universitario, sin embargo, dicha atención no tuvo una regulación académica. Debido a que durante dicho período la tasa de generación de puestos académicos se aceleró, el modo de reclutamiento vario; el catedrático dio paso a los nuevos y jóvenes profesionistas que ingresaban a las filas de la docencia sin ninguna experiencia; a pesar de ello lograron quebrantar la jerarquía y severidad didáctica exaltada por los catedráticos.

Además se desarrollaron formas alternativas de enseñanza superior centradas en el ejercicio de las disciplinas y se impulsó la actividad científica y tecnológica de alto nivel, claves, de acuerdo con Brunner (1985), de la profesionalización. Comenzaban, también, nuevos programas de doctorado.

⁵⁵ Elementos que segmentan y diferencian aún más a las comunidades académicas, sobre todo a los profesores de asignatura respecto a los de carrera de la FESA. Véase apartado tres de esta misma investigación.

Aunado a ello, la distribución salarial y prestigio asociado a la actividad académica fueron muy altos, ya que se garantizó el acceso y permanencia en el empleo mediante el incremento de plazas, la estabilidad, el goce de ciertos beneficios laborales, contexto que posibilita, de acuerdo con García Salord (1999), la constitución de la carrera académica como una “carrera de vida”.

Es en 1975, siguiendo con García Salord (1999), cuando el Estatuto del Personal Académico re-significa la condición del académico(a), como el ejercicio asalariado de una función institucional: la docencia y la investigación. Otorgando así al personal académico la condición de nombramiento laboral, que diferencia a profesores, investigadores y técnicos académicos de los demás miembros que laboran en la universidad.

El segundo período, planteado por Gil (s/r), abarca entre 1990-2001, caracterizado por el desplome de los salarios y las estrategias para curar dicho mal: como lo es la lógica de la diferenciación salariales con base en los procesos de evaluación periódica sustentados en la productividad y el desempeño, situación que propicio la pérdida de centralidad de la docencia sobre todo a nivel licenciatura. Al mismo tiempo, se produce una escasez en plazas. Lo que origina en los propios académicos(as) estrategias de sobrevivencia como la búsqueda de otras fuentes de ingreso: becas de permanencia, estímulos al trabajo sobresaliente, bonos por productividad, sobresueldos por la obtención de posgrados, su incorporación SNI, panorama que implica cubrir con los requisitos estipulados para ser acreedores a tales beneficios, cumplir con el perfil, con un tipo ideal de académico(a) orientado fundamentalmente a la investigación, en la producción-aplicación de conocimientos. Es decir, la condición de académico se reduce al trabajo individual y a la certificación de ciertos atributos y propiedades.

Por ejemplo, para pertenecer al SNI⁵⁶ se requiere poseer grado de doctor; haber realizado trabajos de investigación científica o tecnológica original y de calidad, mismos que demostrarán mediante la presentación de sus productos de investigación o desarrollo tecnológico; haber participado en la dirección de tesis de licenciatura o posgrado, impartición de cursos, así como en otras actividades

⁵⁶ El SNI constituye el punto de partida tanto para la implantación de un sistema *merit pay*, de acuerdo con Díaz Barriga, así como para la generalización de nuevas prácticas de evaluación ligadas a la productividad, las que finalmente se expresan en una retribución económica para quienes son “evaluados favorablemente” en estos sistemas y conforman un nuevo elemento de “prestigio académico”, siendo las y los profesores de carrera de tiempo completo lo más beneficiados con ello.

docentes o formativas. Además de participar en cuerpos colegiados de evaluación científica y tecnológica o cuerpos editoriales, la participación en comisiones dictaminadoras, particularmente las del CONACYT; la divulgación y difusión del conocimiento científico o tecnológico; la vinculación de la investigación con los sectores público, social y privado; la participación en el desarrollo de la institución en que presta sus servicios y en la creación, actualización y fortalecimiento de planes y programas de estudio.

En otras palabras, se ha procedido a elaborar un tipo ideal de académico(a) al que se pretende se ajusten las y los profesores e investigadores, de tal manera que el personal académico tenga un carácter homogéneo. Debe realizar de forma equilibrada actividades de docencia, generación o aplicación innovadora de conocimientos, tutorías y gestión académica. Hay que hacer de todo; si no, no hay “pilones”. Quienes no se ajustan a este perfil de académico(a), son marginados o se autoexcluyen, lo cual los hace estar exentos de apoyos extras. Ante esto, la mitad de las y los académicos, dice Gil (s/r), están atareados por re-significar sus tradiciones para acceder a las recompensas y, los que son excluidos de dichas recompensas es porque no cambian a la velocidad necesaria sus perfiles o porque no les interesa meterse a la carrera de los indicadores.

De cualquier manera, la constitución de las y los académicos se articula por la desigualdad y la diferencia de recursos materiales, sociales, culturales y simbólicos, así como la discrepancia en las concepciones científicas, políticas e ideológicas que profesan cada uno de ellos. “La posibilidad de ser, académico(a), queda reducida a la disputa individual por obtener o defender una posición y, las y los académicos como diferentes y desiguales que son se vinculan fundamentalmente en calidad de posiciones y a través de la competencia deliberada o no.” (García Salord, 1999:70).

Así, los programas de estímulos, desde una perspectiva general, han dado lugar a dos situaciones en la vida académica e institucional: por un lado, los profesores de carrera se han segmentado en forma extensa rompiendo con ello el tejido comunitario y la identidad de la planta académica más consolidada, por la competencia constante instaurada por la propia institución en la lucha por la obtención del beneficio económico pero sobretodo simbólico: el prestigio y reconocimiento de sus pares.

Por otro lado, los estímulos han alejado más a las y los profesores de asignatura (horas/clase) de la integración real a la vida académica y al desarrollo institucional, y han agudizado su estado de precarización permanente al no cubrir con los requerimientos para ser acreedores a los más altos estímulos.⁵⁷ Conjuntamente, la primacía de la docencia en sus actividades académicas, que establece su estatus laboral, contribuye a la segmentación de esta población académica por su escaso reconocimiento en la valoración de las diferentes actividades académicas.

Se ha generado una disparidad entre las dos figuras académicas, profesores de asignatura y profesores de carrera, frente al marco institucional provisto de una cultura de la evaluación. Es decir, los programas de estímulos son inequitativos, no solo entre los actores, también en áreas o disciplinas, niveles educativos, instituciones y condición genérica, debido a que dominan criterios del mercado del conocimiento y la lógica de productividad académica del área científica centrada en la investigación.

Lo relevante de ellos, de cierta forma, es que produjeron una mejora en las condiciones salariales de las y los académicos de tiempo completo de las IES mexicana. Simultáneamente se reporta un incremento sustancial en el número de profesores(as) con posgrado entre la planta académica; además de la publicación constante y la participación en diversos eventos académicos, es decir se trata de cumplir con las exigencias que demanda el ser acreedor al estímulo (Díaz-Barriga Arceo y Díaz Barriga, 2008; Galaz, 1999; Galaz y Gil, 2009; Ibarra, 2002a; 2002b; Ordorika, 2004; 2006). Donde la lógica es diferenciar, según sus resultados, no solo simbólica sino económicamente, a las y los profesores que laboran en las IES, en la FESA.

La diferenciación salarial que se gesta en el otorgamiento de estímulos, argumenta Ibarra, ha transformado los fines y la naturaleza del trabajo académico mismo, situación que ha provocado: la diversificación de los perfiles que se solicitan para la contratación y el ascenso, la reestructuración del sistema de distribución de tareas y prestigio de los establecimientos, el crecimiento de la burocracia institucional, una mayor inversión de tiempo por parte de las y los académicos para el llenado de formatos y la entrega de informes, la concentración de beneficios para algunos grupos o

⁵⁷ Entre ellos la estabilidad laboral que otorga ser de carrera, es decir ser de tiempo completo dentro de la institución; simplemente tener una plaza.

sectores, la sobrevaloración de la investigación en detrimento de las tareas docentes, de difusión y extensión, y finalmente, el desplazamiento del interés colectivo por las ventajas individuales.

Como señala Ibarra (2003) se han tratado de políticas de choque por las que profesores e investigadores pagan un alto precio a cambio de recursos o reconocimiento, a partir de las cuales se diferencia entre los “merecedores” y los “no merecedores” de ingresar a estos programas. Todo y todos tienen valor de uso y valor de cambio, permea el individualismo, la competencia mal dirigida y el impetuoso deseo por la acumulación monetaria, desde una perspectiva economicista. Sin embargo, también en los pasillos, en las aulas de la FESA se aprecian académicos(as) con una mirada crítica, reflexiva en su quehacer, en sus prácticas y actividades académicas a pesar de estar inmerso en dicho contexto. Su compromiso es con la producción de saberes y conocimientos generados de cambios estructurales, de sujetos conscientes de la dialéctica social, profesores comprometidos con su trabajo, que viven para la universidad.

Capítulo 3. Trayectorias e itinerarios de las y los académicos en el espacio institucional de la FESA.⁵⁸

En los apartados anteriores se hizo un análisis sobre los resultados de las políticas públicas implementadas en la Educación Superior (ES) a finales del siglo XX sustentadas en la rendición de cuentas y la evaluación, enfatizando la productividad como eje central para la obtención de recursos –materiales y simbólicos- y, cómo a partir de éstas algunos académicos(as) han re-significado su quehacer a causa de la evaluación cuantitativa de las diversas actividades que desempeñan, dando mayor prioridad a aquellas que otorgan los más altos estímulos y reconocimientos, situación que incide en la diferenciación y segmentación de las y los académicos: económicamente (depreciación del salario base, estímulos más altos son otorgados a aquellos(as) que cumplen con un perfil establecido: las y los profesores de carrera); de manera simbólica (prestigio y reconocimiento); institucionalmente (escasez en la apertura de plazas que lleva a muchos profesores(as) a buscar otras alternativas para compensar su salario, como un segundo empleo).

Ante este panorama, el **propósito** de la investigación se centra principalmente en **indagar los recorridos –trayectorias profesionales y laborales- de las y los profesores de asignatura y de carrera en el espacio académico-universitario de la FESA, enmarcando las circunstancias –obstáculos y oportunidades- y condiciones concretas de vida –itinerarios- que experimentan en su proceso de desarrollo profesional en la academia frente a los programas de evaluación al desempeño académico facultados bajo principios del mercado –competitividad y productividad-**.

Se hace preciso conocer, indagar, analizar, ¿en qué condiciones laborales –iniciación, permanencia, consolidación de la carrera académica- y en qué circunstancias concretas de vida –situación biográfica-, las y los académicos de la FESA llevan a cabo sus actividades académicas –docencia, investigación, difusión entre otras-?; ¿cómo impactan los programas de estímulo a unos(as) y otros(as) sobre sus trayectorias; específicamente, cómo inciden éstos en su desarrollo profesional?;

⁵⁸ Cuando hablamos de espacio institucional nos referimos al marco normativo-institucional que la misma FESA instaura y en el cual se subsumen las condiciones y circunstancias en la que los propios académicos(as) experimentan sus trayectorias e itinerarios representados en su grado de satisfacción respecto a éste, pero sobre todo en la práctica de su quehacer académico.

¿cuál es el grado de satisfacción, por un lado, con su propio quehacer académico, por el otro, sobre las condiciones institucionales para el desarrollo del mismo?; ¿cuáles son las expectativas académico-laboral de las y los académicos al interior de la institución?, y finalmente, ¿qué identidades han construido de sí mismos(as) y de su trabajo?, es decir, ¿cuál es el sentido que le confieren a su labor académica?, y ¿cómo perciben las diversas actividades que realizan?

Para responder a estas y otras interrogantes partimos de algunos supuestos:

- La situación contractual y las circunstancias concretas de vida contribuyen a experimentar de manera diferenciada las trayectorias entre las y los académicos de la FESA.
- La evaluación al desempeño académico diversificó las funciones y actividades académicas, otorgando primacía a la investigación sobre la docencia.
- La existencia de una diferenciación salarial basada en el mérito y la productividad, de unos cuantos, lleva a la precariedad salarial de la mayoría del profesorado de la FESA, al no cubrir con los perfiles deseables pautados por las políticas de evaluación.
- Las y los académicos al ser evaluados mediante diversos rubros e indicadores, específicos para cada actividad, se ven forzados por las nuevas condiciones impuestas a nivel institucional, nacional e internacional a adoptar estrategias que le imponen determinadas prácticas, mismas que conforman modos de conducción y control de su trabajo.
- Frente a la cultura de la evaluación al interior de la FESA se consideran dos posturas contrapuestas entre los propios académicos(as), sean éstos de carrera o asignatura: aquellos(as) cuyo interés principal es cumplir con los requisitos para ser un “académico con calidad”, con un perfil ideal, panorama más complejo para las y los profesores que no cuentan con una plaza; o bien, quienes comparten una mirada crítica, reflexiva de su quehacer, sus prácticas y actividades académicas a pesar de estar inmerso en dicho contexto. Su compromiso, sean de asignatura o carrera, es con la producción de saberes y conocimientos generadores de cambios estructurales y de sujetos críticos.

Acatlán ilustra el contraste que subyace en las condiciones laborales de su personal académico: aquellos(as) con precariedad salarial y nula seguridad laboral por tener solo unas cuantas horas/semana de clase cada semestre: las y los profesores de asignatura. Y los(as) que la obtención de una plaza de tiempo completo les significa, lo contrario, estabilidad y seguridad laboral;

reconocimiento y prestigio, al mismo tiempo, ser acreedores de los diversos estímulos que la institución otorga por cumplir con cierto perfil. Ante esto, fue necesario realizar una aproximación diagnóstica sobre la situación laboral y las condiciones de trabajo que privan entre la comunidad académica de la FESA; se elaboró en primera instancia una radiografía del personal académico que permitiera indagar quiénes son las y los académicos, cuáles y cómo han sido sus trayectorias al interior de la institución, así como los avatares que han experimentado en sus recorridos. Elementos que comprenden una amplia heterogeneidad en las condiciones y situaciones laborales entre los propios académicos(as), situación que implicó un análisis comparativo para encontrar semejanzas y diferencias entre éstos(as) –profesores de asignatura y profesores de carrera-.⁵⁹

Explorar y documentar a través de la radiografía sobre el personal académico de la FESA, permitió señalar cuántos son; cuál es la situación generacional y la formación académica que guardan; dónde están adscritos; si cuentan con algún estímulo, etcétera. Elementos que permiten establecer su condición y situación laboral entre las y los sujetos, individual y colectivamente. Aunado a ello, la aproximación diagnóstica, en un segundo momento, permitió indagar sobre las diversas labores académicas que desempeñan, así como vislumbrar los recorridos profesionales en el espacio académico-universitario; considerando que el ingreso al campo laboral, la permanencia, el abandono de sus actividades académicas en alguna etapa del ciclo de vida, son situaciones que las y los sujetos experimentan de manera diferente por sus condiciones concretas de vida, es decir, por sus itinerarios. Sobre todo al considerar el binomio espacio público/privado. Además las cuestiones laborales y biográficas conforman la percepción respecto a su labor como académicos(as) y su quehacer mismo. A continuación profundizaremos sobre la parte metodológica, aclararemos los procesos que nos permitieron efectuar dicho diagnóstico.

⁵⁹ A lo largo del capítulo se hablara indistintamente de población y comunidad para hacer referencia a los dos grupos de académicos(as) presentes en la FESA: profesores(as) de asignatura y profesores(as) de carrera.

Metodología

La aproximación diagnóstica del personal académico de la FESA consistió en dos momentos: el primero radicó en realizar una radiografía, un panorama general de las y los académicos, vistos a partir de su situación contractual –nombramiento: profesor de asignatura y profesor de carrera-; la situación generacional –grupos de edad-; formación académica –grado académico-; entre otros datos que nos permitieran caracterizar y/o categorizar a la comunidad. Para ello se recurrió a la base de datos con la que cuenta la propia institución sobre el personal de la misma, denominada ATENEA.⁶⁰ Los datos proporcionados por ésta nos permitieron reconocer la divergencia que guardan las condiciones laborales en la comunidad de la FESA. ¿Cómo la situación contractual y las circunstancias concretas de vida contribuyen o no a fragmentar a la comunidad académica – profesores de carrera y asignatura-?

Frente a esto, es necesario denotar las situaciones, condiciones y circunstancias que experimentan unos(as) y otros(as) en sus recorridos profesionales al interior de la FESA, su ingreso y permanencia, pero sobre todo su labor como académicos(as); descifrar los significados que le confieren a su práctica académica, ante la evaluación; los problemas que enfrentan, y los desafíos que se distinguen se hace preciso transformar para afrontar algunos mecanismos de segregación en el espacio académico-universitario.

Así, podemos hablar de un segundo momento en la aproximación diagnóstica, el apoyo en un cuestionario, herramienta metodológica que permitió ampliar la perspectiva sobre la diversidad del personal académico, mismo que permitió mostrar las diferencias entre la población académica pero desde la propia apreciación de las y los académicos. Para ello, se diseñó, elaboró y aplicó dicho cuestionario a una muestra aleatoria del personal académico, del que ahondaremos más adelante.⁶¹

⁶⁰ La obtención de la información no habría sido posible sin la colaboración de la Dra. Alma Rosa Sánchez Olvera, coordinadora del proyecto PAPIIT IN402612-3. *Género, trayectorias e itinerarios académicos en la FES Acatlán: desafíos ante las sociedades de la información y el conocimiento*, y de su equipo de trabajo del cual formo parte. El trabajo de campo realizado en el proyecto, sirvió para apuntalar la parte metodológica de esta investigación.

⁶¹ Véase anexo 1. Cuestionario Radiografía de la profesión académica en la FES Acatlán. *Género, trayectorias e itinerarios académicos en la FES Acatlán: desafíos ante las sociedades de la información y el conocimiento* (PAPIIT IN402612-3).

Si bien, resulta relevante indagar las formas de organización y desarrollo del quehacer académico de unos(as) y otros(as), tomando en cuenta que las trayectorias e itinerarios académicos se perciben como disímiles entre la comunidad. Es pertinente que sean los propios académicos(as) quienes manifiesten su sentir, rescatar su voz, ¿cómo desde su propia posición, desde sus circunstancias particulares de vida experimentan las condiciones de la carrera académica?, para ello es necesario la realización de entrevistas a profundidad, dialogar con ellos(as) sobre su labor como académicos(as) y su quehacer mismo. Sin embargo, debido a los tiempos esta investigación no contempla las entrevistas, pero se vislumbran como una posibilidad de proyecto de investigación para realizar estudios de doctorado.

Para el análisis e interpretación de la comunidad académica de la FESA –profesores de asignatura y carrera-, nos centramos exclusivamente en dos fuentes de información: a) la base de datos sobre el personal académico de la institución: ATENEA y, b) el instrumento que se diseñó, elaboró y aplicó, junto con el grupo de trabajo del proyecto PAPIIT IN402612-3. *Género, trayectorias e itinerarios académicos en la FES Acatlán: desafíos ante las sociedades de la información y el conocimiento*; el cuestionario sobre la radiografía de la profesión académica de la propia institución.

a) Base de datos ATENEA

Cuenta con datos generales, situación contractual y áreas disciplinares donde imparten clase cada uno de las y los académicos que laboran en la institución. Dicha base se actualiza cada semestre. Para fines de esta investigación se recuperaron los datos del semestre 2013-1; para tal periodo, la FESA registraba 2079 profesores(as) como parte de su personal académico: 1839 de asignatura y 240 de carrera. Datos como sexo, grado académico, grupos de edad, estado civil, entre otros, se obtuvieron de dicha base, los cuales permitieron establecer en un primer momento los “atributos caracteriológicos” de cada población. ATENEA nos permitió caracterizar a nuestra población, establecer diferencias y semejanzas en tres rubros fundamentales para ahondar en sus recorridos profesionales y laborales: situación contractual –nombramiento: profesor de asignatura y profesor de carrera-; la situación generacional –grupos de edad-, y formación académica –grado académico-.

Así mediante el uso del sistema operativo Excel a través de tablas dinámicas se procedió al análisis de los datos, antes mencionados; tomando el sexo y la situación contractual como categorías ejes que delinearon la interpretación de los mismos. Como se ha venido mencionando, las trayectorias profesionales y laborales están íntimamente relacionadas con los itinerarios, con la situación biográfica de cada académico(a): el ingreso al espacio académico-universitario para hacer carrera en él o simplemente para laboral, su permanencia y consolidación en el mismo; son situaciones que las mujeres y los hombres experimentan de manera diferente, de ahí la importancia de considerar al sexo como una categoría eje.

La categoría sexo ilustra una sub-representación de las académicas respecto a sus homólogos varones en diversos espacios de la misma institución (FESA), situación que demostraremos más adelante. Desde esta perspectiva, argumentamos que las y los académicas como sujetos vinculados contractualmente con la institución, realizan actividades de docencia, investigación, difusión de la cultura entre otras actividades académicas, mismas que compaginan con las desarrolladas en el espacio doméstico-familiar, en el espacio privado, con su propia situación biográfica debido a su configuración genérica.⁶² Se trata de evidenciar la relación que establecen en las diversas facetas de su desarrollo profesional, en el ejercicio de su práctica docente, en la producción de conocimientos desde su propia configuración genérica. Considerando que la imagen que tienen de su cotidianidad laboral está permeada por la idiosincrasia, los valores, las emociones, las experiencias, así como por sus propias necesidades de ser hombres o mujeres.

Por su parte, la categoría contractual vinculada directamente a las tareas fundamentales de la profesión académica, docencia e investigación, esta última ha adquirido una importancia inusitada debido a los mercados del conocimiento generados a partir del proceso de globalización y la conformación de las sociedades de conocimiento como tal. Han acrecentado la diferenciación entre la población académica: el salario; los estímulos –materiales y simbólicos-; la seguridad laboral que otorga tener una plaza; los recursos, oportunidades y reconocimiento en la realización de las diversas actividades son entre otros, elementos que confrontan a las y los profesores de asignatura y de carrera

⁶² La condición genérica está enmarcada por un complejo de determinaciones y características que cada época, sociedad y cultura establece de ser mujer o ser hombre. Tales como atributos sociales y psicológicos de los sujetos, formas de comportamiento, actitudes, relaciones, actividades, así como el lugar que ocupan en relación con el poder. De tal manera que cada cultura y cada grupo dominante consensan sus estereotipos de hombre y de mujer como únicas formas de ser hombres y mujeres (Lagarde, 2005).

con las condiciones institucionales para el pleno desarrollo de su quehacer académico, además, a la inmensa mayoría del personal académico (profesores de asignatura), los enfrenta a establecer estrategias de sobrevivencia laboral –segundo empleo, becas para estudiar posgrados, entre otras-.

b) Cuestionario: Radiografía de la profesión académica en la FESA.

Como parte del proyecto PAPIIT IN402612-3. *Género, trayectorias e itinerarios académicos en la FES Acatlán: desafíos ante las sociedades de la información y el conocimiento*, se diseñó, elaboró y aplicó un cuestionario que contribuyera a la construcción de un diagnóstico sobre la condición del ejercicio profesional de las y los académicos de la FESA, expresada en sus trayectorias e itinerarios académicos. Dicho cuestionario consta de 43 variables categóricas –preguntas- y 499 reactivos –la posible combinación de respuestas-; dividido en dos secciones: 1) datos personales e itinerarios y, 2) trayectoria académica.

El diseño, la elaboración y aplicación del cuestionario estuvo a cargo del grupo de trabajo de dicho proyecto, fueron sesiones de más de cuatro horas de discusión respecto a la conformación de las variables categóricas. Para estimar el alcance de dicho instrumento se aplicó previamente un cuestionario piloto con 41 variables categóricas y 544 reactivos a algunos(as) académicos(as) elegidos aleatoriamente, escenario que dio pauta para re-estructurar el mismo, quedando establecido de la siguiente manera.

El instrumento se dividió en dos secciones, como ya se comentó, la primera, agrupa 12 variables categóricas con 122 reactivos, las preguntas contienen información personal de cada académico(a), es decir, su situación biográfica, entre ellos están: formación académica; área de adscripción al interior de la FESA; estado civil y número de hijos(as); dependientes económicos; vinculación del trabajo académico-laboral con el trabajo doméstico y las actividades afectivas (binomio espacio público-privado), así como los malestares, padecimientos y enfermedades experimentados a causa del desarrollo de su trabajo académico; todos ellos englobados en la sección de datos personales e itinerarios.

Los itinerarios académicos están vinculados a la secuencia biográfica de los sujetos(as), por tanto conforman un acontecer recíproco con la trayectoria. Siendo ésta un devenir de la situación del académico(a); un proceso que marca a la profesión desde dimensiones encontradas: ingreso al mercado académico, promoción laboral, profesionalización de la docencia e investigación, reconocimiento académico.

La segunda sección del cuestionario está conformada por 31 variables categóricas con 377 reactivos que exponen las trayectorias académicas de los sujetos(as), entre las preguntas más relevantes tenemos aquellas relacionadas con: la diversificación de las actividades académicas que realizan; percepción sobre los programas de estímulo, la investigación y la docencia; además de la satisfacción personal con su trabajo académico, así como de las condiciones institucionales para la realización del mismo; pero sobre todo y particularmente, sobre los significantes que le confieren a su labor; es decir, qué representa para cada uno de ellos(as) ser académico(a) de la FESA.

Las secciones que componen al instrumento, nos permite ampliar la percepción de la comunidad respecto a su ser, percibir y actuar en el espacio académico-universitario de la FESA, concretamente de su quehacer académico. Así, el vínculo entre las cuestiones laborales y biográficas da forma a la conformación de la identidad académica a través del sentido de pertenencia académica, los imaginarios sociales, la autopercepción, la participación en comunidades y la toma de decisiones al interior de la misma institución, al formar parte de grupos colegiados y/o dictaminadoras –donde sólo unos cuantos(as) acceden a estos espacios de poder y decisión -.

La multiplicación de los círculos de pertenencia, de acuerdo con Giménez (2009), como son el estrato social, etnicidad, colectividades territoriales (localidad, región, nación), los grupos de edad y el género, lejos de diluir la identidad individual, la fortalece y circunscribe con mayor precisión. Esto sin duda ante la necesidad psíquica del sujeto(a) por ser reconocido(a), aceptado(a), por pertenecer a un grupo o colectividad; máxime cuando “el fenómeno de reconocimiento es la operación en la constitución de las identidades...nuestra identidad es definida por otros, en particular, por aquellos que se arrogan el poder de otorgar reconocimientos “legítimos” desde una posición dominante.” (Giménez, 2009:66). Sin embargo, el reconocimiento social del grupo hacia el sujeto(a) implica

compartir los modelos culturales del grupo en cuestión, para el caso que nos compete, se trata de compartir los lineamientos de la cultura de la evaluación, retomaremos esta idea más adelante.

Hasta el momento, nos hemos referido al diseño y elaboración del cuestionario como instrumento, de ahora en adelante nos centrémonos en la aplicación del mismo, el cual estuvo a cargo del propio grupo de trabajo, previamente comentado. La aplicación del instrumento se hizo a través de una muestra representativa del personal académico de la FESA, considerando para ésta tres categorías: sexo, categoría contractual –profesor de carrera o asignatura- y, carrera. Su aplicación se llevó a cabo en el periodo semestral 2013-2; pudiendo realizar 349 encuestas.

Para fines de esta investigación y acorde con nuestro objetivo, sólo recurrimos aquellas encuestas en las cuales las y los académicos manifestaban tener más de diez años de antigüedad en la FESA; situación que permite contrastar de manera imparcial los recorridos –trayectorias profesionales y laborales- de las y los profesores de asignatura y de carrera, enmarcando las circunstancias –obstáculos y oportunidades- y condiciones concretas de vida –itinerarios- que experimentan en su proceso de desarrollo profesional frente a los programas de evaluación al desempeño académico. Especialmente considerando que dichos programas se instituyeron en la década de los noventa, hace más de 20 años. Resultaría incomprensible cotejar las trayectorias académicas entre sujetos(as) con dos o tres años de permanencia en la academia; con aquellos que llevan más de veinte, treinta años en ella, algunos(as) de ellos(as) consolidados en la misma institución. Tomando en cuenta que los peldaños en el recorrido de la carrera académica son alrededor de 15 años, para la obtención del máximo nombramiento: profesor titular C definitivo de tiempo completo; podemos establecer, ¿cómo han sido los recorridos de las y los académicos?; ¿por qué la inmensa mayoría del personal académico de la FESA no cuenta con una plaza?; ¿cuáles son las condiciones institucionales que permean en la comunidad?; ¿cómo perciben las y los académicos la evaluación de su trabajo desde su posición contractual –asignatura o carrera-?

Recuperamos, 80 encuestas: 31 de profesores de asignatura y 49 de profesores de carrera. Los resultados fueron analizados con el programa estadístico SPSS mediante diversos cruces de variables para clarificar la situación académico-laboral de la población académica: profesores de asignatura y profesores de carrera, mismos que se reflejarán a lo largo del capítulo.

El abordaje teórico se sustenta en una crítica hacia el modelo de racionalidad instrumental instaurado por las políticas de evaluación que subsumen al académico(a) en el mercado del conocimiento, como un simple empleado al servicio de una institución “empresarial”, con un fuerte control burocrático. Donde la lógica oculta de esta racionalización es de dominio, de exclusión. Ante este panorama, la identidad académica se constituye, no sólo sobre el trabajo sino también en las prácticas académicas priorizando, en algunos(as) académicos(as), aquellas que representan mayores beneficios materiales y simbólicos; es decir, “la producción de conocimiento no se rige más por el pensamiento reflexivo, sino por la producción de saberes útiles, por su condición aplicada y su valor comercial, o por la publicación desenfrenada de textos de dudosa calidad que casi nadie lee.” (Ibarra, 2007: 147).

Mediante estos planteamientos me permito hacer un análisis sobre las y los académicos de la FESA: aquellos que cuentan con una plaza, misma que les genera estabilidad y seguridad laboral; acceso a los más altos estímulos –materiales y simbólicos-; comparten cotos de poder, escenario que los posibilita en la incidencia en la toma de decisiones al formar parte de órganos colegiados y/o dictaminadoras para la promoción o no de sus congéneres, me refiero a los profesores de carrera; pero también están aquellos con una situación salarial precaria y sin estímulos significativos, la inmensa mayoría que engrosan las filas del mercado académico de la FESA, los profesores de asignatura. Comunidades diversas, diferentes y desiguales.

Radiografía de las y los académicos de la FESA –ATENEA-

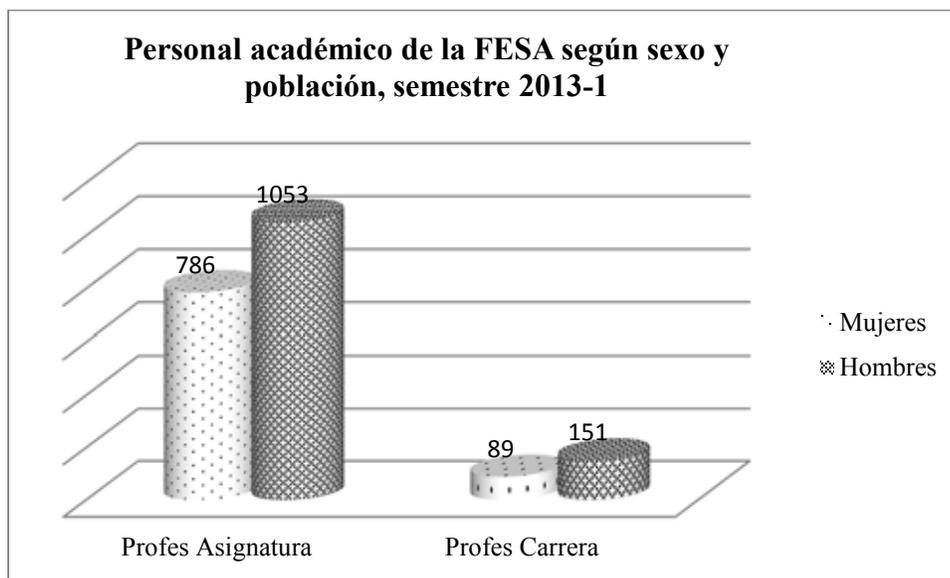
Como lo expresamos con anterioridad, primero presentaremos un panorama general del personal académico de la FESA, debido a que metodológicamente, la radiografía incluye datos de todo el personal académico que comprende el periodo 2013-1. Por su parte, la aplicación del cuestionario, como ya se comentó, se realizó en un periodo posterior, 2013-2, mismo que incluye exclusivamente 80 encuestas. El primer bloque permite categorizar a nuestros sujetos(as) mediante diversas categorías entre ellas: sexo, situación contractual; grupos de edad y formación académica. De tal suerte, la radiografía del personal académico de la FESA, según datos de ATENEA 2013-1, nos permite identificar diversas problemáticas entre ellas: la ausencia de relevo generacional, la baja

proporción en la formación de posgrado, la carencia en la apertura de plazas, entre otras que manifiesta la situación que priva entre las y los profesores de asignatura y carrera.

a) Diferenciación genérica -distribución por género-.

Para el semestre 2013-1, la FESA tenía en su planta académica a 2079 profesores: 1839 de asignatura y 240 de carrera. De los cuales, el 57.9% son académicos hombres (1204), mientras el 42.1% son mujeres (875)⁶³, es decir, hablamos de una diferencia de 15 puntos porcentuales entre los géneros. Tal diferencia aumenta al observar el nombramiento, nivel y grado académico, así como las diferentes áreas disciplinares, enfatizando la sub-representación de las académicas mujeres en diversos espacios de la institución, situación que conjuntamente se abordara a lo largo del capítulo.

Gráfico 1. Miembros del personal académico de la FESA según sexo y nombramiento, semestre 2013-1.



Fuente: elaboración propia apoyada en datos de ATENEA, semestre 2013-1.

La mayoría del personal académico de la FESA son profesores de asignatura, el 88.5% respecto a la población total, por su parte, el 11.5% son los de carrera; en ambas poblaciones las mujeres constituyen una proporción menor que sus homólogos varones: el 42.7% de los profesores de

⁶³ Véase gráfico 1.

asignatura son mujeres respecto del 57.3% que son varones; para el caso de los profesores de carrera, el 37.1% son mujeres y el 62.9% hombres.

Sin duda, la participación de las mujeres mexicanas en las IES se dio tardíamente, históricamente han tenido un acceso irregular a la educación superior debido a la desigualdad de oportunidades educativas entre ambos sexos, la cual se ensancha en el nivel superior. Por ejemplo, las estadísticas de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en el ciclo 85-86, muestran que en la educación básica la proporción entre ambos sexos se acerca al 50%; en el nivel profesional, llega a ser de 64% para los hombres y 36% para las mujeres. Para el ciclo escolar 2008-2009 en educación básica hubo inscritos más de 25 millones de infantes, el 50.8% representaban la población masculina, mientras el 49.2% eran mujeres; por su parte la matrícula en educación superior para el mismo siglo escolar fue de más de 2.5 millones de estudiantes, hombres y mujeres, con una representatividad de 49.7% masculina y 50.3% femenina, según datos estadísticos de la SEP.⁶⁴

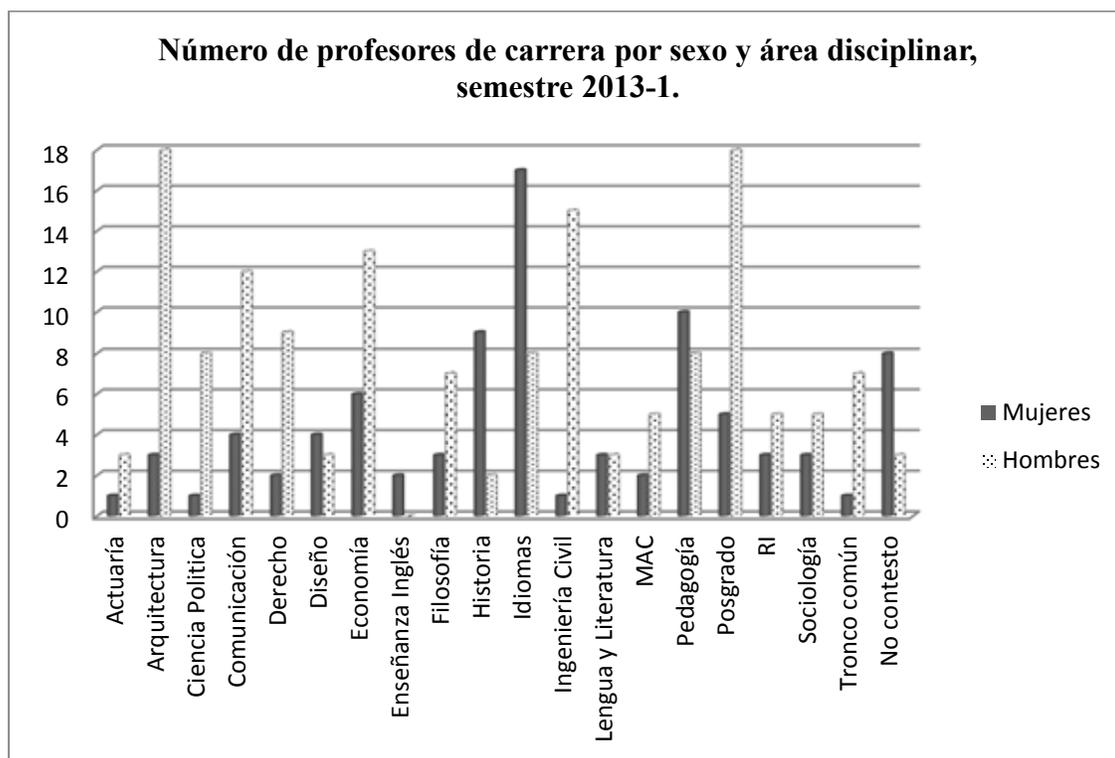
Es hasta finales del siglo XX donde se muestra una paridad porcentual en la matrícula de ingreso a nivel superior entre ambos sexos. Según la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2001), la matrícula de mujeres en licenciatura es desde finales de 1999 de 50%, aunque con fuertes diferencias dependiendo del área de conocimiento. Predominan las mujeres en las áreas de ciencias de la salud, de las ciencias sociales y las administrativas; y los varones en las agropecuarias, ingenierías y tecnologías. A esta preferencia se le conoce como carreras femeninas y masculinas, y en estas últimas también se han ido incorporando las mujeres, de manera tardía y en una proporción pequeña, pero lo han hecho.

Empero, aun permea la tradicional división de áreas femeninas y masculinas, es decir, el incremento de la presencia femenina en la educación superior es diferente por área de conocimiento y por carreras, ello se debe a múltiples factores, entre los cuales podemos mencionar los aspectos socioculturales expresados en los modelos tradicionales de ser hombres y de ser mujeres, su condición genérica, refutados mediante la división sexual del trabajo.⁶⁵ Véase gráfico 2.

⁶⁴ Datos obtenidos de la página oficial de la Secretaría de Educación Pública. <http://www.dgpp.sep.gob.mx/principalescifras>

⁶⁵ Se fundamentada en la diferencia biológica, en la maternidad, misma que asienta una determinada distribución de roles y espacios sociales; coloca al hombre en la esfera de lo productivo y público: las actividades asignadas al rol productivo

Gráfico 2: Número de profesores de carrera por sexo y área disciplinar en la que imparten clase, semestre 2013-1.⁶⁶



Fuente: elaboración propia apoyada en datos de ATENEA, semestre 2013-1.

La variación en la proporción del personal académico por áreas disciplinares se debe a lo que se conoce como la feminización o masculinización de éstas vinculadas a la conformación genérica de las actividades desempeñadas por los individuos en dichas áreas. Carreras como Arquitectura, Ciencia Política (CP), Comunicación, Derecho, Economía, Filosofía, Ingeniería Civil, Matemáticas

son aquellas que generan ingresos económicos, en dinero o en especie, y que producen bienes o servicios para la venta o el autoconsumo; por ejemplo, actividades agrícolas, industriales o comerciales. Además, estas actividades son socialmente reconocidas, remuneradas y generan poder, autoridad y estatus. Y, a la mujer en lo reproductivo y privado: incluye el cuidado y mantenimiento de la unidad doméstica y de sus miembros, así como la gestación y el cuidado de los(as) niños(as), los quehaceres domésticos y la atención de la salud familiar. Este tipo de trabajo no es considerado como tal en la sociedad. Tal asignación se guía por una serie de criterios entre los que tienen un papel predominante el conjunto de creencias y valores culturales elaborados alrededor de esa diferencia, mediante una educación de género. Se instrumenta, de acuerdo con Sánchez Olvera (2003), por medio de un complejo proceso individual y social de adquisición de la identidad de género, el cual establece y tipifica lo que se considera femenino y masculino, legitimando una división asimétrica de poder que otorga inferioridad a la mujer y superioridad al hombre.

⁶⁶ El gráfico sobre la población de profesores de asignatura fue imposible establecerla, debido a que había muchos huecos, muchos profesores, de acuerdo con ATENEA no especifican en qué carrera imparten clase, ya que por su situación contractual, varía de un semestre a otro. Por ello, solo recurrimos a la población de profesores de carrera, para ilustrar cómo las áreas disciplinares también impactan en la diferenciación genérica.

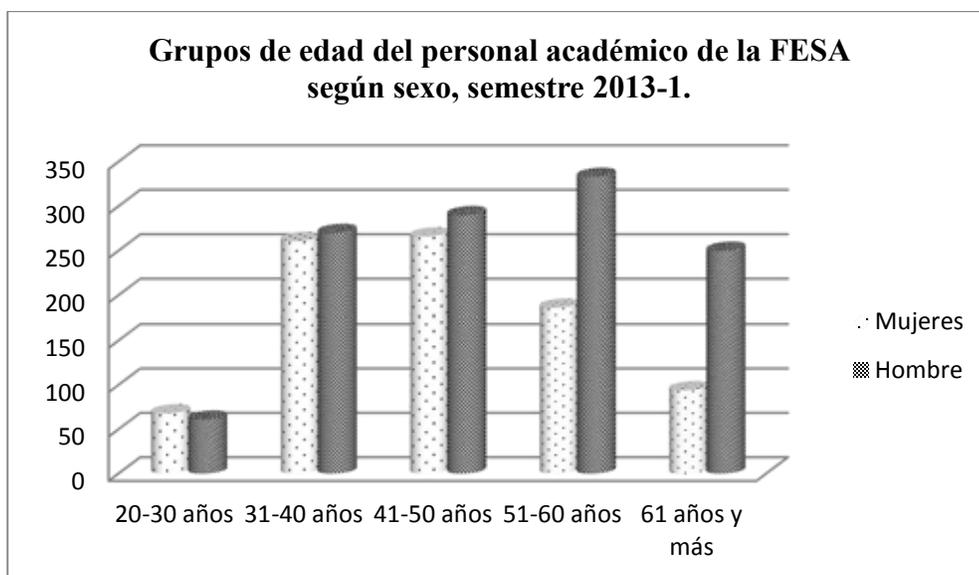
Aplicadas y Computación (MAC), Tronco Común (incluye la carrera de Relaciones Internacionales –RI- y CP) son áreas disciplinares donde más del 50% de los profesores de carrera son varones, al igual que el propio Posgrado. Algunas de ellas caracterizadas por sus saberes, métodos y prácticas, históricamente con estereotipos masculinos como son las vinculadas a las áreas físico-matemáticas. Por su parte, Historia, Idiomas y Pedagogía comparten la mayor proporción de profesores mujeres de carrera en sus filas, debido de igual forma a las características propias de las disciplinas.

Sin duda las actividades, prácticas y representación de éstas están íntimamente vinculadas con las estructuras simbólicas de poder manifiestas en los estereotipos femeninos y masculinos. Es decir, las áreas disciplinares relacionadas con el contacto directo de los otros, que reflejan expresiones afectivas y cuidado de los demás, siguen siendo las mujeres mayoría, este “ser para y de otros” contribuye a la subsistencia del techo de cristal.⁶⁷ Por su parte, los varones dominan las ciencias consideradas “duras”, aquellas que promueven un alto nivel de abstracción, con alto prestigio y reconocimiento en el campo científico.

⁶⁷ El denominado techo de cristal caracteriza a una superficie superior invisible en la carrera laboral de las mujeres que resulta difícil de traspasar, impidiendo que las mujeres sigan avanzando. Se refiere a aquellos límites o barreras implícitos que impiden que las mujeres continúen ascendiendo en su carrera laboral (Burín y Meler, 2001; Bustos, s/r). Límite invisible que impide su acceso a los máximos niveles jerárquicos, no obedece a criterios establecidos o a normas impuestas en forma clara y objetiva, sino a un conjunto de factores subjetivos y objetivos que perduran en el imaginario colectivo y que se establece a partir de la cultura, identificándose con las representaciones simbólicas de los géneros, es decir, con los estereotipos femeninos y masculinos.

b) **Situación generacional.**

Gráfico 3. Miembros del personal académico de la FESA por grupos de edad y sexo, semestre 2013-1.



Fuente: elaboración propia apoyada en datos de ATENEA, semestre 2013-1.

.....
La población mayoritaria de académicas mujeres se encuentra en el rango de 41 a 50 años de edad, mientras la representación más alta en los grupos de edad de los varones se da una década posterior al de sus homologas mujeres, es decir, entre los 51 a 60 años, una edad cercana a la jubilación, realidad que hasta el momento es lenta. Empero si observamos los datos desagregados por las diferentes poblaciones: profesores de asignatura y profesores de carrera nos muestra un panorama muy distinto.

Tabla 1. Profesores de asignatura según grupo de edad y sexo, semestre 2013-1.

Grupo de Edad	Mujeres	Hombres	Total
20-30 años	3.7%	3.3%	7%
31-40 años	14.1%	14.4%	28.5%
41-50 años	13.8%	15.1%	28.9%
51-60 años	8.3%	14.7%	23%
61 años y más	2.9%	9.7%	12.6%
Total general	42.7%	57.3%	100%

Fuente: elaboración propia apoyada en datos de ATENEA, semestre 2013-1.

Tabla 2. Profesores de carrera según grupo de edad y sexo, semestre 2013-1.

Grupo de Edad	Mujeres	Hombres	Total
30-40 años	0.8%	2.1%	2.9%
41-50 años	5%	5.4%	10.4%
51-60 años	14.2%	25.8%	40%
61 años y más	17.1%	29.6%	46.7%
Total	37.1%	62.9%	100%

Fuente: elaboración propia apoyada en datos de ATENEA, semestre 2013-1.

En la población de profesores de asignatura observamos que la población en general se encuentra ubicada en el rango de edad que va de 41 a 50 años con un 28.9%, empero si lo desagregamos por sexo, las profesoras de asignatura mayoritariamente se encuentran ubicadas en el rango de 31 a 40 años con un 14.1%, para el caso de los varones se encuentran en el mismo rango que la población general de los profesores de asignatura, 41-50 años con un 15.1%. Podemos hablar de una población relativamente joven, en la cual más de 64% de ella no rebasa los 50 años de edad.

Para el caso de los profesores de carrera, la situación es la siguiente: las académicas mujeres y sus homólogos varones son mayoría en el rango de edad de 61 años y más, muchos de ellos fundadores de la FESA, con más de 30 años de trayectoria académica. Es decir, más del 86% de los miembros de esta población rebasan los 51 años de edad.

Los cuadros reflejan que mientras más de la mitad de la población de profesores de asignatura no rebasan los 51 años de edad; la población de profesores de carrera de la FESA es una población que está envejeciendo. Sin embargo, tal situación manifiesta la experiencia y trayectoria en su desarrollo académico; los recorridos, condiciones y circunstancias experimentados a lo largo de su carrera académica así lo expresan. Han sido partícipes de momentos fundamentales en la concreción del SES en México y en la conformación del mercado académico tal como lo percibimos hoy día. Muchos de ellos(as) se han adaptado a las nuevas condiciones institucionales emanadas de las políticas de evaluación, participan activamente en la producción de nuevos saberes y conocimientos; otros más sólo cumplen con su labor académica, sin formar parte de la carrera de los indicadores, como lo manifiesta.

c) Situación contractual

Para iniciar con nuestro análisis me parece pertinente aclarar la diferenciación contractual entre los profesores de asignatura y los de carrera. De acuerdo con el Estatuto General de la UNAM en su artículo 78, son profesores de asignatura quienes de acuerdo con la categoría que fije su nombramiento, sean remunerados en función del número de horas que impartan; podrán impartir una o varias materias, ser interinos o definitivos y ocupar cualquiera de las siguientes categorías: A o B. Es decir, el nivel de ingresos de las y los profesores de asignatura dependerá del número de horas/semana que tenga asignado cada semestre.

Por su parte, según el artículo 38 del Estatuto de Personal Académico de la UNAM, son profesores o investigadores de carrera quienes dedican a la universidad medio tiempo o tiempo completo en la realización de labores académicas. Podrán ocupar cualquiera de las categorías siguientes: asociado o

titular. En cada una de estas habrá tres niveles: a, b y c.⁶⁸ Ellos contarán con un sueldo base, gracias a la obtención de una plaza, la variación se dará a partir de la categoría y nivel que estipule su nombramiento.

El ingreso y la promoción de todos los miembros del personal académico deberán ajustarse a los procedimientos que señale el Estatuto del Personal Académico, el cual también consignará sus derechos y obligaciones; además, según el artículo 83, se crearán comisiones dictaminadoras de acuerdo con las disposiciones del propio Estatuto, las que serán órganos auxiliares de los respectivos consejos técnicos para que certifiquen y validen el ingreso y las promociones de dichos miembros.⁶⁹

La trayectoria para hacer carrera en la academia es la siguiente: se debe haber ingresado a una selección a través de los concursos de oposición –abierto para el ingreso y cerrado para la promoción- y transitar una escala jerárquica, conformada de categorías y niveles (asociados y titulares A, B y C) y de condiciones (interinos o definitivos), a partir de la cual se distribuyen los recursos materiales (salarios y prestaciones) y los bienes simbólicos (prestigio y reconocimiento), según el mérito académico reflejado en la posición de títulos y grados, obra, años de experiencia profesional y reconocimiento gremial. Este recorrido concluye con el nombramiento de profesor o profesora de tiempo completo, el cual se obtiene aproximadamente después de 15 años de haber iniciado el recorrido, siempre y cuando las promociones se hagan cada 3 años, como lo establece el Estatuto del Personal Académico (García Salord, 1996).

Pero sólo unos cuantos han llegado a consolidarse en dicho recorrido, es decir, solo el 11.5% del personal académico de la FESA, son profesores de carrera.⁷⁰ La mayoría del personal académico de la FESA son profesores de asignatura, el 88.5% de la población total, contratados por hora/clase, mismas que oscilan entre 4 y 18 máximo, sólo a nivel licenciatura, ya que por su status contractual y

⁶⁸Datos obtenidos de la Legislación Universitaria en línea, <http://info4.juridicas.unam.mx/unijus/unv/3/39.htm?s=unjs> consultado diciembre 2012.

⁶⁹ El Consejo Universitario a propuesta de los consejos técnicos, podrá acordar que excepcionalmente, personas de manifiesta distinción en una especialidad, acreditada por varios años de labor y por la realización y publicación de obras, aun cuando no satisfagan alguno o algunos de los requisitos estatutarios presenten concurso de oposición para ingreso como profesores o investigadores (Artículo 85).

⁷⁰ Véase gráfico 1.

por no cubrir los requisitos para cumplir con cierto perfil⁷¹, no pueden impartir clase a nivel posgrado. Aunado a ello, cada periodo semestral se llevan a cabo las contrataciones y/o renovaciones del mismo personal, situación que genera una incertidumbre con respecto a la situación laboral de cada uno de ellos(as); las y los profesores de asignatura ven disminuir su número de horas/semana de clase de un semestre a otro. Escenario que vislumbra una precariedad salarial ya que sus ingresos son proporcionales al número de horas/clase que imparten cada semestre. Realidad diferente para los profesores de carrera.⁷²

En la tabla 3, observamos que para el semestre 2013-1, el 29% de los profesores de asignatura contaron con 8 horas/semana de clase; siendo éste el porcentaje más alto, seguido de 19.4% con 18 horas/semana; 16.1% con 12; 12.9% con 6 horas/semana y, con 6.5% se encuentran 4, 14 y 16 horas/semana. Para el semestre 2013-2, 8 horas/semana obtuvo nuevamente el más alto porcentaje con 32.3%; seguido de un 22.6% con 12 horas/semana de clase; 12.9% con 18; 9.7% con 16 y 6.5% con 4 horas/semana.

Si bien los rubros de 8,12, 13,15 y 16 horas/semana se incrementaron en un promedio de 3.88%, también hubo una disminución en las horas asignadas a los profesores con 6, 14 y 18 horas/semana de un semestre a otro. Cabe destacar que aquellos profesores de asignatura que logran tener un máximo de 18 horas/semana tienen entre 12 y 25 años de antigüedad.⁷³

Por su parte, los profesores de carrera, en ambos periodos semestrales, el porcentaje más alto estuvo representado por 8 horas/semana de clase sólo en licenciatura (24.5% para el semestre 2013-1 y 30.6% para el 2013-2). Debido a que ellos cumplen con cierto perfil, también pueden impartir docencia a nivel posgrado, empero el 69.4% de los profesores de carrera a quienes se les aplicó el

⁷¹ Los parámetros de evaluación de la profesión académica, exige a las y los académicos cubrir cierto perfil para ser acreedores a los estímulos entre ellos: actualizarse, formarse (obtener grados más altos) y, especializarse en los diversos campos disciplinarios y pedagógicos, así como producir investigación, publicaciones, asistir eventos académicos, además de pertenecer a grupos colegiados, tener antigüedad laboral y méritos académicos, entre otros.

⁷² Véase tabla 3. Número horas/semana asignadas en el semestre 2013-1 y 2013-2 a nivel licenciatura de las diferentes poblaciones.

⁷³ Véase tabla 4 y 5, en los anexos. Desglosan el número de horas/semana de clase a nivel licenciatura que imparten las y los profesores tanto de asignatura como los de carrera. Esta misma tabla hace un cruce de variables entre las horas/semana y los años de antigüedad en la FESA.

cuestionario -80-, no impartió clase en dicho nivel, sólo el 6.1% tenían 6 y 8 horas/semana en posgrado, de acuerdo al semestre 2013-1; para el siguiente periodo 2013-2, la situación no varió ya que el 71.4% no estuvo dentro de la carga académica a nivel posgrado, respecto al 6.1% con 4 horas.⁷⁴ Ante este panorama, sólo podemos pensar que la mayoría de su tiempo es distribuido en otras actividades, principalmente aquellas vinculadas con la investigación. Situación que se analizara más adelante.

Para el caso particular de los profesores de carrera que imparten clase a nivel licenciatura, ellos obtuvieron un incremento en la asignación de horas/semana de un semestre a otro: 4 y 8 horas tuvieron un incremento porcentual de 6.1%; 6 y 9 de 4.1%. Pero también hubo disminución: 10 y 15 horas, disminuyo 4.1%; 12y 14 horas el 2.1%. Si bien, salarialmente estos sucesos son irrelevantes para dicha población, lo importante es determinar cómo el incremento y/o disminución de horas/semana asignadas en un periodo anual, constriñen o posibilitan el ejercicio y la práctica de las diversas actividades proyectadas en el cumplimiento de un perfil ideal.

⁷⁴ Véase tabla 4 y 5 en los anexos.

Tabla 3. Número de horas/semana asignadas en el semestre 2013-1 y 2013-2, a las y los profesores de asignatura y de carrera a nivel licenciatura.⁷⁵

Horas/semana asignadas en el semestre 2013-1 en licenciatura				Horas/semana asignadas en el semestre 2013-2 en licenciatura			
Horas/semana	Nombramiento		Total	Horas/semana	Nombramiento		Total
	Asignatura	Carrera			Asignatura	Carrera	
0	3.2%	10.2%	7.5%	0	3.2%	2%	2.5%
4	6.5%	4.1%	5.0%	4	6.5%	10.2%	8.8%
5	0.0%	0.0%	0.0%	5	0.0%	2.0%	1.3%
6	12.9%	6.1%	8.8%	6	3.2%	10.2%	7.5%
7	0.0%	4.1%	2.5%	7	0%	4.1%	2.5%
8	29.0%	24.5%	26.3%	8	32.3%	30.6%	31.3%
9	0.0%	6.1%	3.8%	9	0%	10.2%	6.3%
10	0.0%	16.3%	10.0%	10	0%	12.2%	7.5%
11	0.0%	2.0%	1.3%	11	0%	0.0%	0%
12	16.1%	14.3%	15.0%	12	22.6%	12.2%	16.3%
13	0.0%	0.0%	0.0%	13	3.2%	0.0%	1.3%
14	6.5%	2.0%	3.8%	14	3.2%	4.1%	3.8%
15	0.0%	4.1%	2.5%	15	3.2%	0.0%	1.3%
16	6.5%	2.0%	3.8%	16	9.7%	0.0%	3.8%
18	19.4%	2.0%	8.8%	18	12.9%	0.0%	5.0%
No contesto	0.0%	2.0%	1.3%	No contesto	0%	2.0%	1.3%
Total	100.00%	100.00%	100.00%	Total	100%	100%	100%

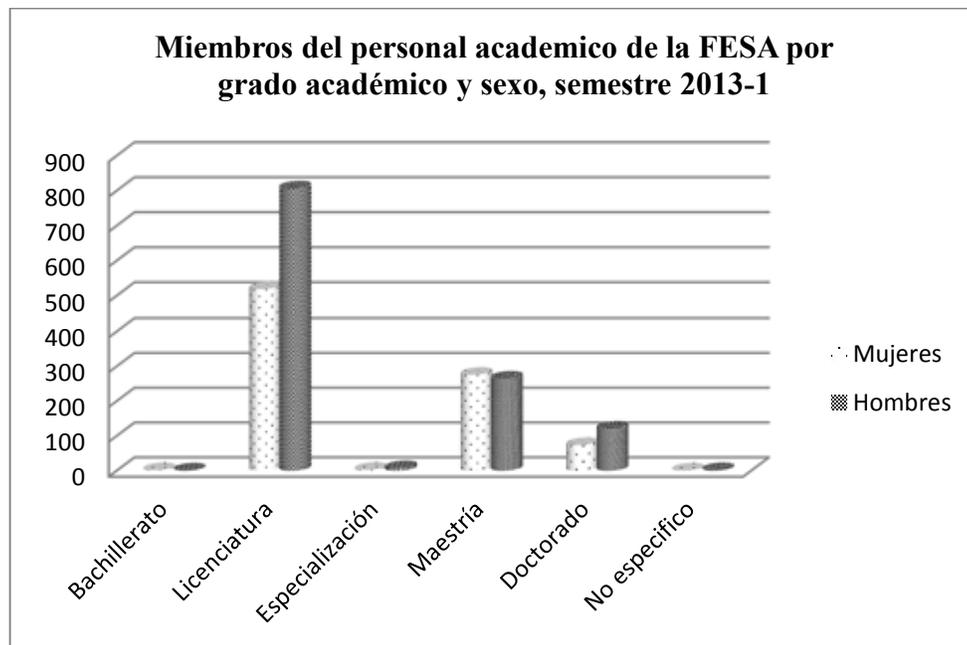
Fuente: elaboración propia a partir del cuestionario, semestre 2013-2.

⁷⁵ Tabla elaborada a partir de los datos obtenidos de la aplicación del cuestionario a 80 profesores de la FESA. Se utilizó el programa estadístico SPSS para realizar el cruce de variables.

d) Formación académica

La masificación de la educación superior, el paradigma modernizador con la implementación de las políticas de evaluación y la visión neoliberal en aras de la internalización de los saberes representan coyunturalmente hitos que cimbraron estructural y organizacional no sólo a la Universidad Nacional, sino también a los actores principales, las y los académicos, situación manifiesta en su ingreso, permanencia y consolidación en la carrera académica misma, así como el reconocimiento, prestigio y estatus otorgado por las actividades desempeñadas, especialmente la investigación se ha vuelto dominante y central para la profesión académica, circunstancias a las que ellos mismos se han ido adaptando. Es decir, la implementación de políticas de evaluación capitalizadas sobre la productividad y desempeño académicos trajo consigo la fórmula de multihabilidades y credencialismo –obtención de grados académicos–; panorama en el cual, hoy, muchos académicos(as) participan. Véase gráfico 4.

Gráfico 4. Miembros del personal académico de la FESA por grado académico y sexo, semestre 2013-1.



Fuente: elaboración propia apoyada con datos de ATENEA, semestre 2013-1.

Del total de la población masculina del personal académico, el 9.96% son doctores; el 22.17% maestros y el 64.7% tienen el grado de licenciatura, respecto al porcentaje que tienen las mujeres se puede señalar que tanto en el doctorado como en la licenciatura sus porcentajes son menores: doctorado 8.4% y licenciatura 54%. Sin embargo en el caso de la maestría las mujeres poseen el mayor número respecto a los hombres, existe una diferencia de 9.25%. Desagregado por población los datos son los siguientes:

Tabla 6. Profesores de carrera por grado académico y sexo, semestre 2013-1.

Grado	Mujeres	Hombres	Total
Licenciatura*	5%	20.8%	25.8%
Especialización	0%	1.7%	1.7%
Maestría	17.1%	18.3%	35.4%
Doctorado	15%	22.1%	37.1%
No específico	0%	0%	0%
Total general	37.1%	62.9%	100%

Fuente: elaboración propia apoyada en ATENEA, semestre 2013-1.

**Se incluye a los profesores de idiomas.*

Tabla 7. Profesores de asignatura por grado académico y sexo semestre 2013-1.

Grado	Mujeres	Hombres	Total
Bachillerato	0.11%	0.05%	0.16%
Licenciatura*	27.6%	41.2%	68.7%
Especialización	0.16%	0.22%	0.38%
Maestría	12.78%	12.02%	24.8%
Doctorado	2.07%	3.7%	5.77%
No específico	0.05%	0.11%	0.16%
Total general	42.7%	57.3%	100%

Fuente: elaboración propia apoyados en ATENEA, semestre 2013-1.

**Se incluye a los profesores de idiomas.*

Solo un 9.33% del total del personal académico cuenta con el grado de doctor, el 26.1% con maestría y el 0.6% con una especialidad, es decir, sólo el 36.03% de la planta docente de la FESA cuenta con un posgrado o bien una especialización. Aunado a ello, como ya se comentó, el 11.5% cuenta con el nombramiento de profesor de carrera, personal que estaría en condiciones de cubrir con el perfil deseable o integral que las políticas de evaluación exigen hoy. El resto es profesor de asignatura.

La precarización del trabajo académico, donde los contratos temporales y por horas, la reducción del número de clase y el condicionamiento del salario bajo la forma de estímulos o becas, así como la falta de apertura de plazas por diversos motivos y circunstancias –sobre todo presupuestales-, obstaculizan el pleno desarrollo profesional y laboral de las y los académicos, especialmente los de asignatura. Frente a esto, ¿cómo encaran su práctica cotidiana, las y los académicos?, ¿el trabajo que realizan, les brinda satisfacción?, ¿cuáles son sus expectativas?, nos remitimos, para ello, a las experiencias mismas de las y los académicos, traducidas en sus trayectorias e itinerarios, plasmadas en el instrumento.

Trayectorias e itinerarios de las y los académicos de la FESA –Encuestas-

A partir de este momento nos serviremos de las encuestas aplicadas a 80 académicos(as), para analizar desde su propia perspectiva y posición al interior de la institución, ¿cómo ha sido el desarrollo en sus recorridos profesional y laboral en la academia, contemplando sus condiciones concretas de vida? Para ello, examinaremos varios ejes de análisis entre los cuales están: trayectoria profesional; actividades académicas; percepción sobre su quehacer académico, sobre la docencia y la investigación, así como sobre los estímulos y/becas otorgados; además de rescatar la satisfacción que guardan con su trabajo y con las condiciones institucionales para desarrollarlo, entre otros.

Mediante diversos cruces de variables categóricas a través del programa estadístico SPSS se realizó el análisis e interpretación de las encuestas. Cabe señalar que en cada cruce se utilizaron dos categorías fundamentales: nombramiento –profesor de asignatura y profesor de carrera- y, sexo. Esto para vislumbrar las trayectorias e itinerarios, sí se perciben de manera diferenciada a partir de dichas variables, cómo las y los sujetos perciben y experimentan sus prácticas cotidianas desde su posición situacional y contractual en el marco institucional y en la propia estructura social.

La diferenciación manifiesta en el nombramiento laboral, por ejemplo, “fija” el quehacer académico a ciertas prácticas, actividades y desempeño de las y los académicos, según la normatividad institucional. No obstante, consideramos que las labores que realizan van más allá de lo que establece su situación contractual. Por su parte, la condición genérica confirma que cada sujeto se experimenta a sí mismo en sus situaciones concretas de vida pero sobre todo en la vinculación intersubjetiva con los otros; es en la interacción con el otro que me re-conozco, como perteneciente o no a un grupo.

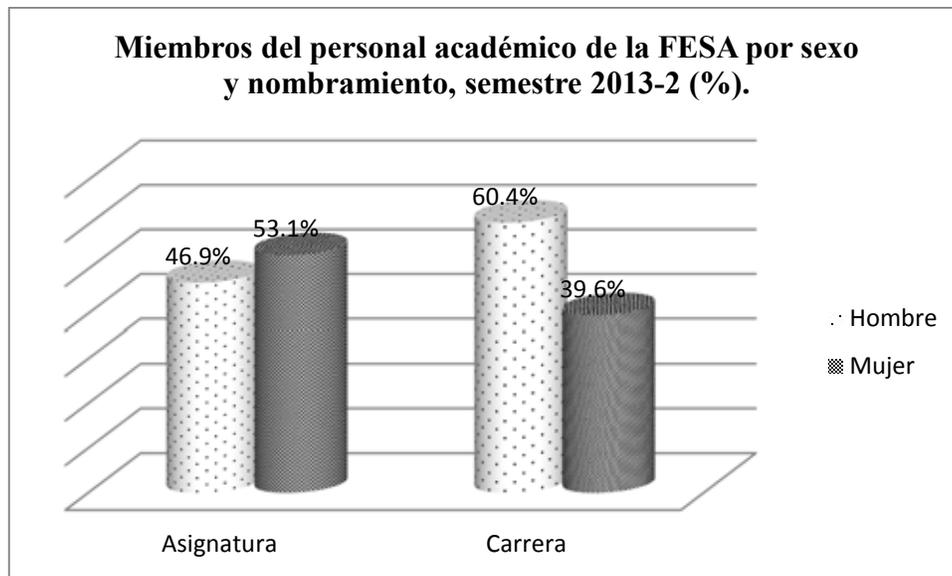
Así, para este análisis tenemos 80 encuestas: 31 aplicadas a profesores(as) de asignatura (38.75%) y, 49 a profesores(as) de carrera (61.25%), con más de 10 años de antigüedad laborando en la FESA. El 55% de nuestros encuestados son varones, respecto a un 45% que son mujeres, como lo muestra la tabla 8 y gráfico 5.

Tabla 8. Miembros del personal académico de la FESA por sexo y nombramiento, semestre 2013-2 (%).

		Nombramiento		Total
		Asignatura	Carrera	
Sexo	Hombre	46.9%	60.4%	55.0%
	Mujer	53.1%	39.6%	45.0%
Total		100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: elaboración propia a partir del cuestionario, semestre 2013-2.

Gráfico 5. Miembros del personal académico de la FESA por sexo y nombramiento, semestre 2013-2 (%).



Fuente: elaboración propia a partir del cuestionario, semestre 2013-2.

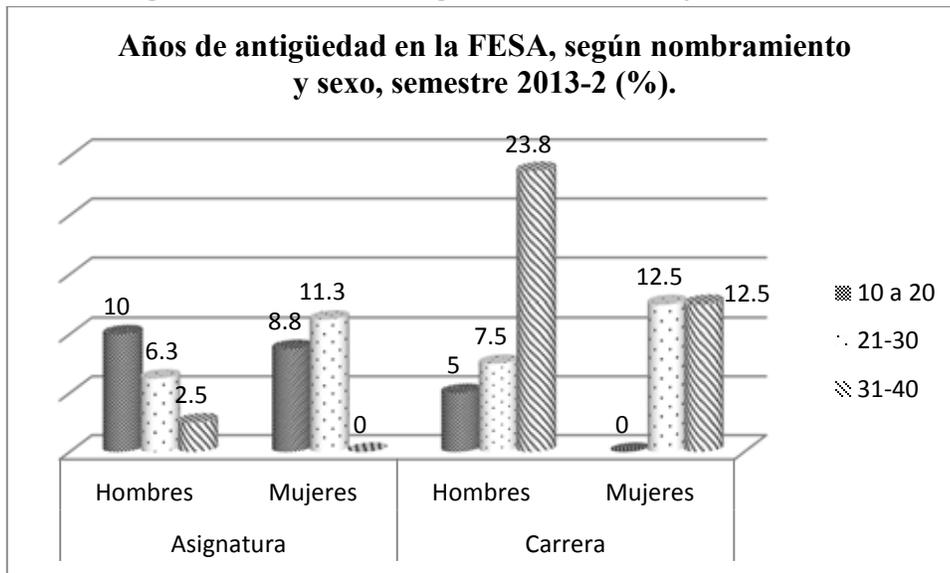
Cabe destacar que la diferenciación entre las y los profesores de carrera es de 20.8 puntos porcentuales; continúan las académicas mujeres siendo minoría respecto a dicha categoría contractual. Caso contrario, entre las académicas de asignatura, ellas representan más de la mitad del personal encuestado en relación a su población. El hecho de ser profesoras de asignatura, dar

unas horas/semana de clase, significa, para algunas de ellas, conciliar su trabajo con su vida personal, es decir, el 52.9% de las profesoras de asignatura encuestadas, están totalmente de acuerdo con sus horarios laborales por que les otorga dicha posibilidad, situación a la que regresaremos más adelante. Respecto a la sub-representación de las académicas de carrera, sin duda su tardía incorporación a la academia y específicamente al campo científico, juega un papel determinante en la segregación de éstas como género en diversas áreas de conocimiento – feminización y/o masculinización de ellas- y en los diferentes niveles categoriales –jerarquización del poder-.⁷⁶

Por ello, me parece pertinente iniciar nuestro análisis observando cuáles han sido los recorridos laboral y profesional de nuestros encuestados(as); escenario que los posiciona en un lugar privilegiado o no, según sean sus logros, productividad y/o desempeño a partir del ejercicio de las diversas actividades académicas, de igual manera, les adjudica ciertos elementos para significar su quehacer y prácticas en el espacio académico-universitario.

a) Trayectoria profesional

Gráfico 6. Años de antigüedad en la FESA, según nombramiento y sexo, semestre 2013-2 (%).



Fuente: elaboración propia a partir del cuestionario, semestre 2013-2.

⁷⁶ Véase gráfico 2.

Es durante el período de masificación de la educación, en la década de los sesenta y setenta, cuando se genera un boom en la apertura de plazas para cubrir con la demanda estudiantil; la FESA abre sus puertas en 1975, dando cabida a un sin número de profesionistas y/o pasantes a las filas del mercado académico. De ahí que el 38.8% del personal encuestado, tiene más de 30 años laborando en la institución debido a su incorporación en dicho período. Sin embargo, solo el 36.3% cuentan con una plaza: el 23.8% son varones y el 12.5% mujeres.⁷⁷ El 2.5% son profesores de asignatura varones, sí, con más de 30 años de antigüedad en la FESA y sin una plaza. Quizá las razones sean varias: la falta de apertura de las mismas; el no cumplir con los requisitos estipulados por el EPA y las dictaminadoras a ser merecedor de ella; o tal vez, la falta de interés por obtener una plaza, debido a que su prioridad es el desarrollo de su profesión y no la academia por sí misma, podemos seguir especulando, empero sólo los sujetos conocen las verdaderas razones.⁷⁸

La segunda oleada en la apertura de plazas se da en la década de los noventa, época caracterizada por la modernización y el desarrollo del país, de la implementación de las políticas de evaluación en diversos sectores y distintos niveles, como la evaluación al desempeño académico plasmado en la productividad, potenciando a la investigación sobre la docencia. Por ello, el 37.6% de las y los encuestados tienen entre 21 y 30 años en las aulas de la FESA: 17.6% son profesores de asignatura y 20% de carrera. Por su parte, el 23.5% de las y los académicos se incorporaron a la FESA en la década de los dos mil: el 18.8% como profesores(as) de asignatura y el 5% como profesores(as) de carrera. La disminución en la apertura de plazas es evidentemente el problema más significativo en la depreciación salarial.

Cabe destacar que solo en el rubro de 21 a 30 años de antigüedad, es decir en la época de los noventa, las académicas de asignatura y carrera representan una proporción mayor respecto a su incorporación en las filas de la FESA, así como de sus homólogos varones. En los otros períodos su ingreso al espacio académico-universitario fue constante pero minoritario.⁷⁹

⁷⁷ Algunos de las y los académicos que ingresaron en dicho período lo hicieron con una plaza, otros(as) más la obtuvieron tiempo después, quizá y de acuerdo con el EPA, mediante concursos de oposición.

⁷⁸ Para confirmar alguno de estos supuestos o quizá todos es necesario entrevistar a las y los académicos, recuperar la voz de éstos.

⁷⁹ Recuperando a González y Pérez, 1992; Pérez Sedeño, 2000; Graña, 2004; Blazquez, 2008, entre otras, el ingreso y la permanencia de las académicas al espacio académico-universitario no han sido fáciles. La historia del acceso de éstas al conocimiento ha sido una historia de ilusión, argumenta Pérez Sedeño (2000), es decir, conseguir el saber y el acceso a

Si bien más del 60% de la población encuestada cuenta con una plaza, esto se debe prioritariamente a que su ingreso se dio en contextos desafiantes para la universidad; por un lado, la necesidad de cubrir la demanda estudiantil tras el periodo de masificación de la educación, propicio la apertura e incorporación a la academia de un sin número de individuos, improvisando un incipiente mercado académico que con los años se consolidaría. Por otro lado, la implementación de las políticas de evaluación, trajo consigo la diversificación de las actividades académicas y con ello, la investigación se convirtió en una tarea prioritaria para la universidad y sobre todo para la FESA; muchos académicos(as) vieron en la investigación una oportunidad para desarrollar y consolidar su quehacer.

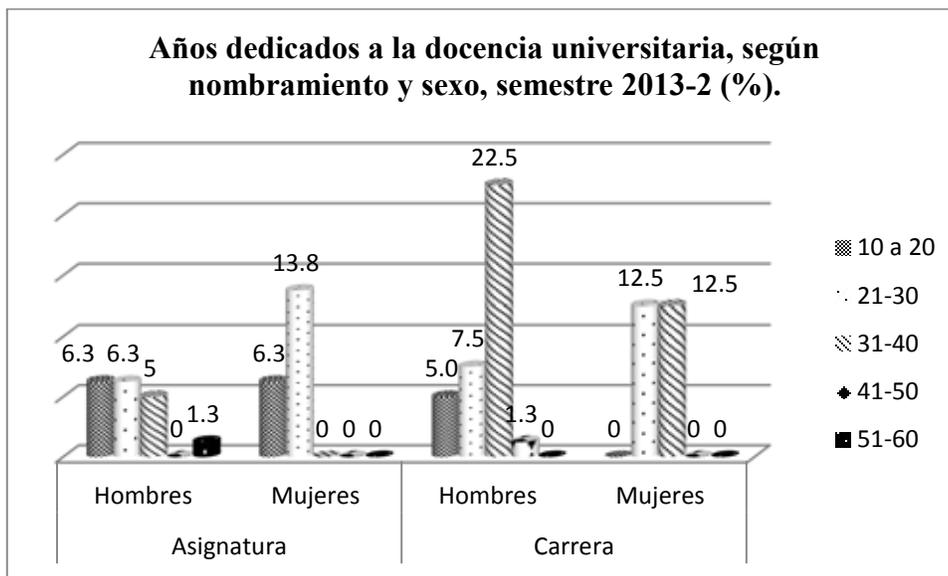
La FESA se centra en normas y valores que orientan y definen el quehacer académico, previamente mencionado, instauran reglas y maneja símbolos que jerarquizan constantemente las distintas funciones de docencia, investigación y difusión de la cultura, principales actividades de la profesión académica y las cuales deben cumplir las y los académicos universitarios. Veamos cuál ha sido su transitar por las actividades principales de docencia e investigación.⁸⁰

las instituciones que lo legitiman ha estado marcado por tres grandes momentos en la historia de la lucha de las mujeres por la equidad: a) del Renacimiento al triunfo de la Revolución Científica. En el siglo XVIII las mujeres acceden a la educación elemental, por ser ellas las responsables de la educación y crianza de los hijos, lo recomendable es que supiesen leer y escribir, para transferir dichos conocimientos, especialmente a las hijas; b) segunda mitad del siglo XIX. Acceso de las mujeres a las universidades y academias. Utilizando diversas estrategias: donación de recursos financieros para fundar colegios femeninos o aquellas instituciones que admitieran mujeres; poco a poco se dio su ingreso, primero de oyentes, luego la obtención del título de licenciatura y después como doctoras. Pese a ello, el acceso a las academias científicas se da en el segundo cuarto del siglo XX cuando las primeras científicas son admitidas en diversas academias y; c) segunda ola de feminismo, décadas de los sesenta y setenta. Se cuestiona la subrepresentación de las mujeres estudiando, trabajando y ocupando puestos de responsabilidad en las áreas científico-tecnológicas (terreno tradicionalmente masculino). Ante tal panorama, el feminismo de la época hace suyas propuestas políticas y sociales que conduzcan a la igualdad, conseguir que más mujeres estudiaran ciencia y tecnología y que se encuentren dentro de las actividades tecnocientíficas.

⁸⁰ Véase gráfico 7 y 8. Los cuales ejemplifican los años dedicados a cada actividad académica.

Gráfico 7. Años dedicados a la docencia universitaria, según nombramiento y sexo, semestre 2013-

2.

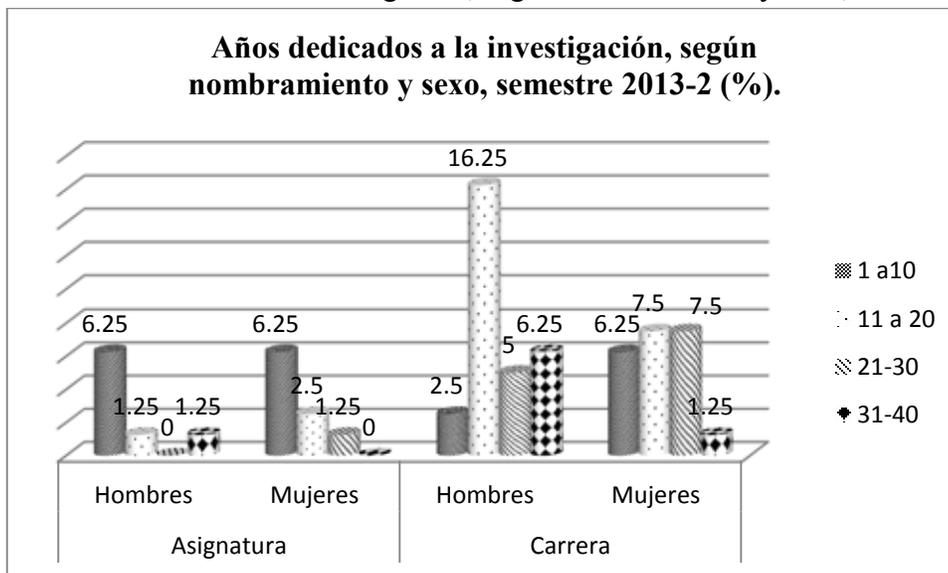


Fuente: elaboración propia a partir del cuestionario, semestre 2013-2.

De la población encuestada el 17.6% tiene entre 10 a 20 **años en la docencia universitaria**: 12.6% son profesores(as) de asignatura (6.3% hombres, 6.3% mujeres) y, 5% son profesores de carrera varones. Para el rubro de 21 a 30 años dedicados a la docencia universitaria tenemos el 40.1%: 20.1% profesores de asignatura (6.3% varones y 13.8% mujeres) y 20% profesores de carrera (7.5% varones, 12.5% mujeres). Con 31 a 40 años de antigüedad, representa el 40%, son en su mayoría aquellos académicos(as) que ingresaron en el periodo de masificación, fundadores de la FESA, de los cuales el 5% son profesores de asignatura varones y 35% de carrera (22.5% varones, 12.5% mujeres).

La docencia ha sido una de las principales funciones de la universidad desde sus inicios: la formación de nuevos profesionistas y su inserción al mercado laboral, es una tarea constante. Sin embargo, la creación de las entonces ENEP, hoy FES, fue dar impulso a la multi e interdisciplinariedad coadyuvando al desarrollo de la investigación, a la producción de nuevos saberes y conocimientos, dicho desarrollo se suscitó de manera más amplia y evidente a partir de la década de los noventa, gracias a las políticas de evaluación.

Gráfico 8. Años dedicados a la investigación, según nombramiento y sexo, semestre 2013-2.



Fuente: elaboración propia a partir del cuestionario, semestre 2013-2.

El gráfico 8 muestra que el 21.25% de la población encuestada tiene menos de 10 **años realizando investigación** (8.75% varones, 12.5% mujeres): el 12.5% son profesores de asignatura (6.25% para uno y otro sexo), respecto a un 8.75% de carrera (2.5% varones, 6.25% mujeres).⁸¹ El 27.5% tiene entre once a veinte años de experiencia en la investigación (17.5% varones, 10% mujeres): 3.75% son profesores de asignatura (1.25% varones, 2.5% mujeres) y, 23.75% son de carrera (16.25% hombres, 7.5% mujeres). Ahora bien, el rubro que abarca 21-30 años dedicados a la investigación tenemos un 13.75% de los encuestados (5% varones, 8.75% mujeres): 1.25% son profesoras de asignatura, respecto a 12.5% de carrera (5% varones, 7.5% mujeres). Por su parte el 8.75% tiene más de 31 años dedicados a las actividades propias de la producción de saberes y conocimientos (1.25% varones, 1.25% mujeres): 1.25% son profesores de asignatura varones y 7.5% son de carrera (6.25% varones, 1.25% mujeres).

Ambos gráficos vislumbran que los académicos varones en ambas actividades son mayoría, sin embargo, desagregado por sexo, nombramiento y actividad, las profesoras de asignatura guardan una diferencia de 1.2 puntos porcentuales respecto a sus homólogos varones en referencia a la

⁸¹ Cabe destacar que los datos están agrupados en decenas de años. Sin embargo, desagregados tenemos que el 28.75% de los encuestados no realizan investigación. El 20% de las y los profesores de asignatura encuestados (10% varones, 10% mujeres), no realizan dicha actividad, respecto a un 8.75% de los de carrera (6.25% varones, 2.5% mujeres).

docencia, misma situación en investigación; por su parte, los profesores de carrera varones tienen mayor representatividad en ambas actividades (36.25% respecto del 25% de las profesoras de carrera).⁸² La mayor participación en la investigación se da precisamente en la década de los noventa, con el impulso de las políticas de evaluación al desempeño académico fijadas en la productividad, las identidades de las y los académicos se someten desde entonces a las exigencias que marcan los mercados de conocimiento y especialidades para la creación y producción de nuevos saberes.

b) Trabajo académico: actividades y/o prácticas académicas

Las dos poblaciones realizan en mayor o menor proporción actividades vinculadas con la docencia, la investigación y la difusión, esto a raíz de la diversificación de las mismas. Las actividades vinculadas a la tutoría de alumnos, asesoría de trabajos de titulación, de acuerdo a la población encuestada, así como la asistencia a eventos académicos y ponente en los mismos, es la más representativa para las y los profesores de carrera, en todas ellas existen una proporción de 36.35% en varones y 23.75% en mujeres, respecto a la realización de las mismas, siendo éstas las más altas. En segundo lugar, para dicha población tenemos que para los varones las actividades que más realizan son: la participación en comisiones revisoras de planes de estudio, producción de artículos, capítulos de libros, reseñas, etcétera, con una proporción de 32.5%; las académicas tienen un 22.5% en la participación en comisiones revisoras de planes de estudio y en la elaboración de proyectos. En el número tres tenemos: la impartición de cursos extracurriculares, para el caso de los varones con un 31.25%; para las mujeres se encuentra la formación de recursos humanos, impartición de cursos extracurriculares y la producción de artículos, capítulos de libros, reseñas, etcétera, con una proporción de 20%.

Por su parte, para los profesores de asignatura son la asesoría de trabajos de titulación (13.75%), participación en las comisiones revisoras de planes de estudio, asistente en eventos académicos y ponente en los mismos con un porcentaje de 12.5% y, la organización de eventos académicos con un 11.25%; respecto a las profesoras de asignatura, ellas tienen mayor proporción en la realización

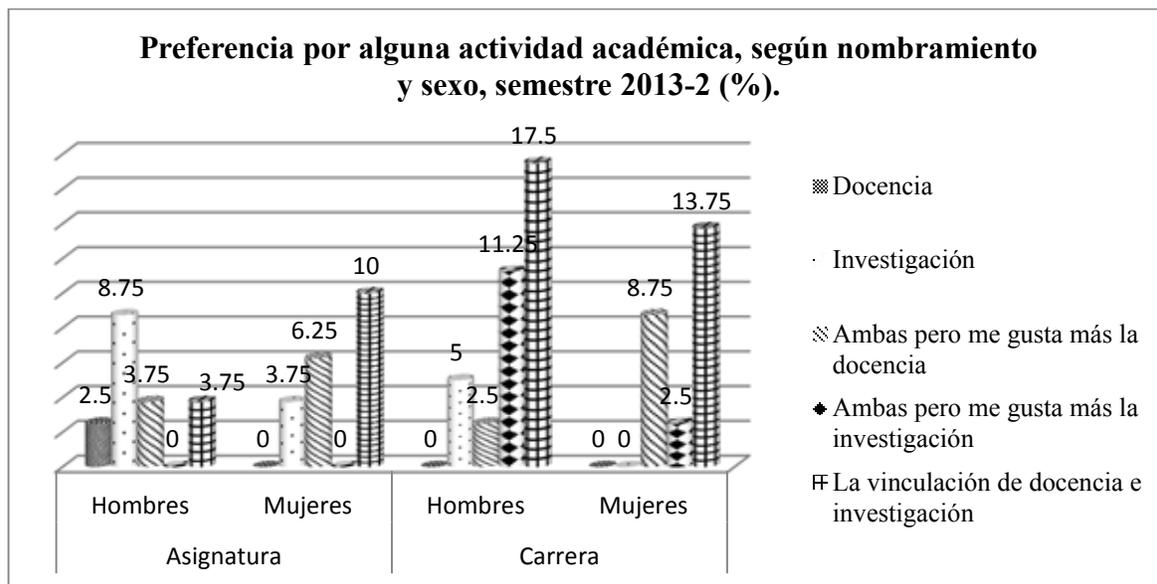
⁸² Es en la década de los noventa cuando las académicas mujeres tienen una mayor participación tanto en la docencia como la investigación, independientemente del nombramiento.

de las siguientes actividades: participación en comisiones revisoras de planes de estudios y asistencia a eventos académicos con un 18.75% cada una; asesoría de trabajos de titulación con 16.25%; tutoría a alumnos, ponente en eventos académicos y organización de dichos eventos con 13.75% cada una. Sin olvidar desde luego que una de las principales actividades es la docencia universitaria donde todos participan, en mayor o menor medida.⁸³ Para los profesores de asignatura varones la producción de artículos, capítulos de libros, reseñas, etcétera, tiene una proporción del 10% en la realización de dicha actividad, ocupando un cuarto lugar en la jerarquización respecto a las otras, para las profesoras de asignatura se encuentran en sexto lugar con una proporción de 8.75%.

Si bien ambas poblaciones efectúan actividades prioritarias en la formación del alumnado – docencia, tutoría y asesoría-, también lo hacen referente a su desarrollo profesional dentro de la misma institución –asistencia a eventos académicos, ponente en los mismos, elaboración, para el caso específico de las y los profesores de carrera en proyectos de investigación y, participación en éstos para toda la población interesada-. Empero, cada una de las actividades desempeñadas por las y los académicos son percibidas y valoradas de manera disímil en relación al grupo de pertenencia – profesores de asignatura o profesores de carrera-. Cada población de acuerdo a sus intereses colectivos e individuales aprecia con un valor más alto ciertas actividades respecto a otras. Por ejemplo, a la pregunta expresa: en su trabajo académico, ¿qué actividad prefiere?, los resultados fueron reveladores, véase gráfico 9.

⁸³ Para observar la participación en la docencia universitaria, véase tabla 3.

Gráfico 9. Preferencia por alguna actividad académica, según nombramiento y sexo, semestre 2013-2 (%)



Fuente: elaboración propia a partir del cuestionario, semestre 2013-2.

Tenemos que el 2.5% prefiere exclusivamente la docencia como parte de su trabajo académico, lo relevante de este dato, es que son solo profesores de asignatura varones. De acuerdo a la naturaleza misma de la docencia –la formación de los individuos-, se prestaría a considerar que fuesen las mujeres las que tuviesen una proporción mayoritaria debido a los significantes que la sociedad otorga a dicha actividad vinculada directamente con la condición genérica, de ser mujer, de ser para otros, formadora de esos otros, sin embargo, esto no ocurre. El 3.75% de las académicas prefieren la investigación; el 15% les gusta tanto la docencia como la investigación, pero se inclina más por la primera; el 2.5% a la inversa, le gustan ambas, pero prefiere la investigación; el 23.75%, por su parte, prefieren la vinculación entre las dos actividades académicas. Para el caso de los varones, 13.75% prefieren la investigación; el 6.25% les gusta tanto la docencia como la investigación, pero se inclina más por la docencia; 11.25% le gustan ambas, pero prefiere la investigación; el 17.5%, por su parte, prefieren la vinculación entre las dos actividades académicas.

En relación a la categoría contractual –nombramiento-, tenemos que un 13.75% de las y los profesores de asignatura prefieren la vinculación de ambas actividades; seguido de un 12.5% interesados en la investigación y un 10% que hacen referencia al agrado de ambas actividades, pero con cierta inclinación hacia la docencia. Las y los profesores de carrera, por su parte, tienen mayor

predilección por la vinculación de ambas actividades con un 31.25%; el 13.75% acepta el gusto por ambas, pero se inclinan más por la investigación y un 11.25%, a la inversa, prefiere a la docencia, aunque le gustan ambas.

Frente a estos datos, resulta relevante la inclinación mayoritaria de los varones por la investigación, debido a la incorporación tardía de las académicas al campo científico, a pesar de ello, el 45% de la población encuestada prefiere la vinculación entre la docencia y la investigación como parte del quehacer académico. Manifiestan su interés al argumentar que la diversificación de las actividades académicas generadas con la implementación de las políticas de evaluación no debería traducirse en la supresión de una actividad respecto de la otra por cubrir con ciertos parámetros, más bien que se reconozca la interdependencia/correlación de la docencia y la investigación como parte de la labor de las y los académicos.

Así, resulta pertinente contrastar dichos datos con la propia interpretación que hacen las y los académicos respecto al trabajo académico. Los reactivos son relativamente similares a la preferencia por las actividades, situación que nos permitirá confrontar las respuestas de una y otra variable categórica. Es decir, sí la percepción que tienen sobre el trabajo académico es inversamente proporcional a las preferencias por las diversas actividades y prácticas que realizan en el espacio académico-universitario de la FESA. Véase tabla 9.

Tabla 9. En su opinión, ¿qué es lo que mejor define al trabajo académico?, según nombramiento y sexo, semestre 2013-2 (%).

	Asignatura		Carrera	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Preparación/presentación de resultados de investigación que contribuyen al desarrollo del conocimiento	1.25%	0%	3.75%	1.25%
Conjunto actividades que vinculan investigación con docencia	10%	6.25%	12.5%	7.5%
Enseñar/asesorar alumnos	2.5%	3.75%	3.75%	0%
Aplicación de conocimiento a la solución problemas de la sociedad	2.5%	1.25%	5%	3.75%
Conjunto actividades que guardan relación con la investigación y/o la docencia	2.5%	7.5%	11.25%	12.5%

Fuente: elaboración propia a partir del cuestionario, semestre 2013-2.

La tabla 9, expresa la percepción que las y los académicos tienen respecto al trabajo académico: para la población de asignatura, lo que mejor define a éste es: 1) conjunto de actividades que vinculan a la investigación con la docencia, con una proporción de 16.25% (10% varones, 6.25% mujeres); 2) conjunto actividades que guardan relación con la investigación y/o la docencia, con un 10% (2.5% varones, 7.5% mujeres); 3) enseñar/asesorar alumnos, con una representación del 6.25% (2.5% varones, 3.75% mujeres). Por su parte, las y los profesores de carrera afirman que lo que mejor define la labor académica es: 1) conjunto actividades que guardan relación con la investigación y/o la docencia, con un 23.75% (11.25% hombres, 12.5% mujeres); 2) conjunto de actividades que vinculan a la investigación con la docencia, con una proporción de 20% (12.5%

hombres, 7.5% mujeres) y, 3) aplicación de conocimientos a la solución de problemas de la sociedad, con un 8.75% (5% varones, 3.75% mujeres).

Sigue permaneciendo una preferencia por la vinculación entre ambas actividades (36.25%); las y los académicos ven en éstas una interdependencia constante. Los datos del gráfico 9 y la tabla 9, confirman el interés por ambas poblaciones sobre las principales actividades de la profesión académica: docencia e investigación, pero sobre todo la pretensión de su interrelación en el ejercicio cotidiano de las prácticas académicas. Empero, es necesario vislumbrar cuál es la connotación que le otorgan a dichas actividades.

c) Percepción de la docencia y la investigación

A lo largo de esta investigación hemos hecho referencia a la docencia e investigación como actividades disímiles debido a la mayor valoración de ésta última, vinculada, desde una visión positivista con el campo científico y tecnológico, con la innovación y los conocimientos útiles, es decir, valorada por la concreción de sus productos y resultados. Veamos cuál es la percepción que los propios académicos(as) le otorgan a cada una de ella.

Para el caso de la docencia, el 72.5% de los encuestados (28.75% de asignatura, 43.75% de carrera), está totalmente de acuerdo en que la docencia facilita el acceso al conocimiento; un 78.75% (31.25% de asignatura, 47.5% de carrera), observan a la docencia como un compromiso con la formación crítica y reflexiva de los estudiantes, es decir, están totalmente de acuerdo con dicha afirmación. Además consideran a la investigación indispensable para el ejercicio de la docencia, el 67.5% está totalmente de acuerdo con ello (23.75% de asignatura, 43.75% de carrera). Solo el 51.25% argumenta que está totalmente de acuerdo con que la docencia permite la formación de profesionales para su integración al campo laboral (18.75% de asignatura, 32.5% de carrera). De igual forma, el 55% consideran que la docencia universitaria les confiere prestigio (20% de asignatura, 35% de carrera); el 80% argumenta que es una actividad que requiere vocación (27.5% de asignatura, 52.5% de carrera) y, el 60% que es necesaria una formación didáctica y pedagógica para ejercerla (22.5% de asignatura, 37.5% de carrera). Por su parte, el 71.25% de la población

encuestadas, no vislumbran a la docencia como una actividad transitoria en su expectativa de vida (26.25% de asignatura, 45% de carrera).

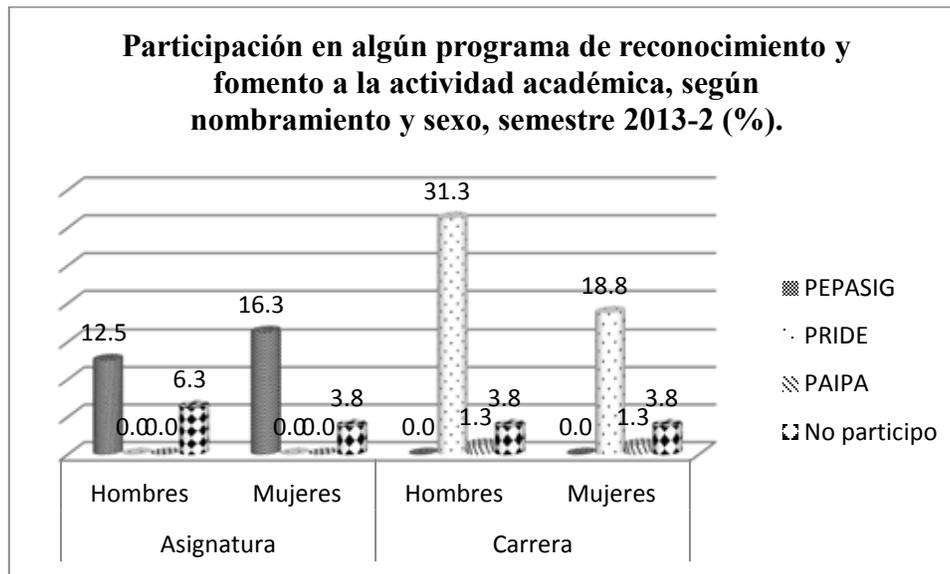
La investigación es una actividad que produce conocimiento, sí, el 82.5% de los encuestados(as), está totalmente de acuerdo; el 81.25%, además, considera que ésta, la investigación, contribuye al desarrollo del conocimiento científico y se realiza evitando plagios, promoviendo la originalidad (76.25%); para contribuir a la atención y resolución de problemas concretos (66.25%). Un 63.75% afirma que la investigación es prioritaria para el desarrollo de la profesión académica, asimismo su quehacer brinda reconocimiento y prestigio (56.25%). Solo el 57.5% le gustaría dedicarse a ella hasta su jubilación (12.5% de asignatura, 45% de carrera).

La docencia requiere vocación para su ejecución, así como un compromiso con la formación crítica y reflexiva de los estudiantes. Además, no se vislumbra como actividad transitoria. La percepción respecto a la investigación recae en una visión científicista, permea la idea del desarrollo de conocimientos científicos desde una postura positivista donde lo importante es la solución de problemas concretos de la sociedad, la utilidad y practicidad de estos conocimientos. Su ejercicio es prioritario para el desarrollo de la profesión académica, situación que repercute en la dedicación plena a esta actividad hasta la jubilación misma.

d) Estímulos

Los estímulos son considerados institucionalmente como un incentivo para el desarrollo profesional de las y los académicos, son otorgados de acuerdo al desempeño y mérito académico; nombramiento (PRIDE, PAIPA, PAPIIT, PAPIME entre otros); el grado académico y el número de horas/semana de clases (PEPASIG) entre otros requisitos que sólo benefician a unos cuantos, debido a que los más altos son otorgados a aquellos académicos(as) que cuentan con una plaza, véase gráfico 10.

Gráfico 10. Participación en algún programa de reconocimiento y fomento a la actividad académica, según nombramiento y sexo, semestre 2013-2 (%).



Fuente: elaboración propia a partir del cuestionario, semestre 2013-2.

El 28.8% de las y los académicos son “beneficiados” con el PEPASIG, otorgado exclusivamente aquellos(as) con nombramiento de profesor de asignatura, proporcional al número de horas/semana de clase por semestre.⁸⁴ Las y los profesores de carrera son favorecidos con el PRIDE (50%) y, con el PAIPA (2.5%), esto gracias a que cubren y cumplen con los requisitos estipulados para la obtención del estímulo. Requisitos en su mayoría vinculados con la productividad, pero también con la condición laboral, el nombramiento. Ante este panorama, las y los profesores de asignatura, no perciben algún beneficio significativo en su desarrollo profesional con la obtención del PEPASIG. La pregunta número 8 de la sección dos sobre trayectoria académica del cuestionario, respecto a los programas de estímulos a los cuales son acreedores, así lo expresa.

⁸⁴ Recordemos que estas no rebasan las 18 horas, mismas que disminuyen o aumentan de un semestre a otro, véase tabla 3.

Tabla 10. Percepción sobre los programas de estímulos, según nombramiento y sexo, semestre 2013-2 (%).

		Asignatura		Carrera	
		Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Los programas de estímulo han incidido en su desarrollo profesional.	No	10%	10%	7.5%	1.25%
	Sí	2.5%	8.75%	26.25%	18.75%
	No contesto	6.25%	1.25%	2.5%	5%
Han permitido que su trabajo académico sea su actividad principal.	No	11.25%	13.75%	8.75%	5%
	Sí	1.25%	5%	25%	15%
	No contesto	6.25%	1.25%	2.5%	5%
Le han permitido mejorar la calidad de su actividad docente.	No	8.75%	8.75%	7.5%	3.75%
	Sí	3.75%	10%	26.25%	16.25%
	No contesto	6.25%	1.25%	2.5%	5%
Le han permitido mejorar la calidad de su actividad de investigación.	No	11.25%	13.75%	7.5%	5%
	Sí	0%	1.25%	25%	15%
	No contesto	7.5%	5%	3.75%	5%
Han mejorado sus ingresos económicos sustancialmente.	No	11.25%	13.75%	6.25%	5%
	Sí	1.25%	2.5%	27.5%	15%
	No contesto	6.25%	3.75%	2.5%	5%

Fuente: elaboración propia a partir del cuestionario, semestre 2013-2.

Existe una clara diferenciación entre las poblaciones de académicos(as) respecto a la percepción sobre la incidencia de dichos estímulos en su desarrollo académico. Las y los académicos de asignatura no perciben ninguna incidencia de estos programas en su desarrollo profesional, son sólo aportaciones monetarias simbólicas que no representan un cambio salarial y/o profesional sustantivo, panorama que permite percibir que el quehacer académico no es su principal actividad, confirmando la tesis de un segundo empleo, para la mayoría de ellos(as).

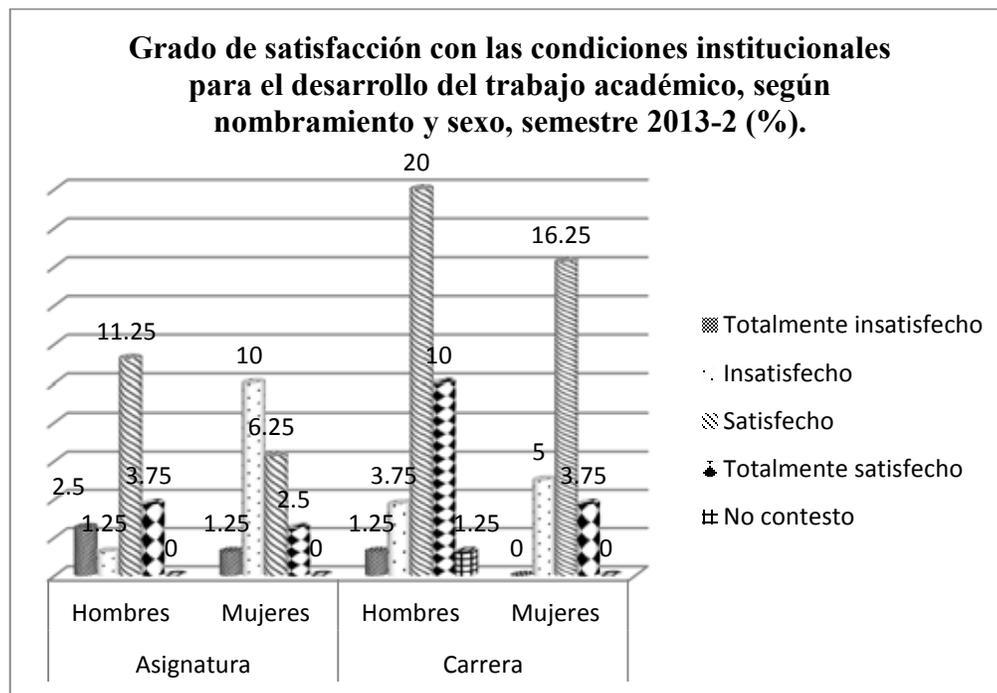
Las y los académicos de carrera manifiestan su acuerdo en que los estímulos a los cuales ellos son acreedores (PRIDE, PAIPA), han incidido en su desarrollo profesional, en la calidad de su actividad docente y de investigación, así como en la mejora de sus ingresos económicos posibilitando que el trabajo académico de la FESA sea su actividad principal, debido a que el apoyo económico, especialmente del PRIDE rebasa en algunas ocasiones el salario base, esto según la categoría que se posea.⁸⁵ Los estímulos representan para ellos(as) la obtención de recursos materiales y bienes simbólicos (prestigio y reconocimiento), según el mérito académico reflejado en la posición de títulos y grados; obra; años de experiencia profesional y reconocimiento gremial, los cuales son obtenidos por la propia evaluación de su trabajo académico a través de la productividad.

e) **Condiciones laborales: satisfacción y promoción laboral.**

Las condiciones y circunstancias de precariedad laboral de las y los profesores de asignatura en la FESA mostró, a lo largo del trabajo de aplicación del cuestionario, en la interacción cara a cara, su enojo e inconformidad por su situación actual, además de su insatisfacción respecto a las condiciones institucionales para el desarrollo de su trabajo académico, manifiesto en la pregunta número 31 de la sección 2, **¿cómo calificaría su satisfacción con las condiciones institucionales para el desarrollo de su trabajo académico?** A pesar de ello, los resultados que muestran las encuestas son distintos, el 25% de los encuestados manifiestan estar insatisfechos y totalmente insatisfechos respecto a las condiciones institucionales que la FESA otorga para el pleno desarrollo de su quehacer: 15% son las y los profesores de asignatura (3.75% varones, 11. 25% mujeres); 10% lo representan las y los profesores de carrera (5% varones, 5% mujeres). Las académicas de asignatura muestran el más alto porcentaje de disgusto con las condiciones institucionales.

⁸⁵ Nivel A 45% sobre el salario y la antigüedad; nivel B 65%; nivel C 85% y nivel D 105%.

Gráfico 11. Grado de satisfacción con las condiciones institucionales de la FESA para el desarrollo del trabajo académico, según nombramiento y sexo, semestre 2013-2 (%).



Fuente: elaboración propia a partir del cuestionario, semestre 2013-2.

Entre las condiciones tenemos, por ejemplo, que el 10% de las académicas de asignatura afirma estar de acuerdo y totalmente de acuerdo en que los requisitos académicos establecidos en el EPA impiden su promoción laboral, mismo porcentaje que las profesoras de carrera. De igual forma, otra de las circunstancias adversas con las que se enfrentan las y los académicos de asignatura, especialmente, son la disminución de horas/clase cada semestre: el 12.5% argumenta que alguna vez se ha enfrentado ante tal situación (5% varones, 7.5%), mientras que el 13.75% dice que frecuentemente (6.25% varones, 7.5% mujeres). Respecto a los profesores de carrera el 39% afirma nunca haber padecido dicha situación (27.5% varones, 17% mujeres).

Frente a la pregunta sobre si conocían los mecanismos a través de los cuales se evaluaba su actividad y desempeño, y si éstos eran transparentes. El 56.25% de las y los académicos respondió que sí los conocen -25% de los profesores de asignatura (13.75% varones, 11.25% mujeres) y 31.35% de carrera (31.25% varones, 25% mujeres). Respecto a la transparencia de los mismos, los resultados fueron los siguientes: el 38.75% argumenta que sí son transparentes (11.25% de las y los profesores de asignatura, 27.5% de carrera); con un 41.25% los encuestados afirman que no lo son

(13.75% asignatura, 27.5% carrera); y el 18.75% dice que no lo sabe (12.5% de asignatura, 6.25% de carrera). Es decir, existe una clara percepción sobre la falta de claridad en los mecanismos de evaluación sobre el desempeño y el trabajo de los propios académicos(as).

De acuerdo a dicha respuesta, las y los académicos seleccionaron desde su propia percepción ¿cuáles serían los elementos determinantes para su propia promoción laboral? Siendo la antigüedad laboral, el principal determinante para la promoción, con un 41.25%, independientemente del nombramiento y sexo, todos(as) coincidieron; seguida de publicaciones para el caso de los varones y las profesoras de carrera (37.5%), mientras que las profesoras de asignatura consideran en segundo lugar los estudios de posgrado con una proporción de 11.25%. El tercer elemento determinante para la promoción laboral, de acuerdo con las y los encuestados, debería ser: dirección de tesis (23.75% para las académicas y los profesores de asignatura) y la participación en eventos académicos (22.5%), coinciden los académicos varones de carrera.

La antigüedad debe ser el primer elemento a considerar para la promoción laboral, esto tiene coherencia, sobre todo al recordar que más del 36% de los encuestados tienen entre 10 y 30 años de antigüedad y no cuentan con una plaza. Es decir, una de los retos de la FESA, como bien lo expresa el Plan de Desarrollo, es impulsar el desarrollo y consolidación de la planta académica, en especial para la renovación generacional, asegurando la continuidad de las fortalezas y de las tradiciones académicas. Para lograr la estabilidad de la misma, creo necesario que se deben instrumentar concursos de oposición y gestión en la apertura de plazas.

f) Identidad académica y sentido de pertenencia: ¿qué es ser un académico(a) universitario?

La identidad colectiva es el resultado de la manera en que los individuos se relacionan entre sí, dentro de un grupo o un colectivo social, es la condición de emergencia, dice Giménez (2009), de las identidades personales y el resultado del carácter intersubjetivo de la identidad en la medida en que, para distinguirse de los demás, debe también ser reconocida por los otros. Por lo tanto, la auto-identificación es condición para la unidad de la persona, misma que se apoya sobre la pertenencia a

un grupo y sobre la posibilidad de situarse en el interior de un sistema de relaciones. De esta forma, los referentes más importantes para las y los académicos, se expresan en la tabla 11.

Tabla 11. Referentes más importantes para el académico(a) universitario, según nombramiento y sexo, semestre 2013-2 (%).

		Asignatura		Carrera	
		Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Su disciplina y campo de conocimiento	Muy importante	17.5%	16.25%	35%	21.25%
	Importante	1.25%	3.75%	1.25%	3.75%
	Poco Importante	0%	0%	0%	0%
	Nada importante	0%	0%	0%	0%
Su disciplina y sus posibilidades de incidir en la sociedad	Muy importante	15%	11.25%	27.5%	18.75%
	Importante	3.75%	8.75%	7.5%	6.25%
	Poco Importante	0%	0%	1.25%	0%
El campo laboral de su profesión	Muy importante	12.5%	7.5	21.25%	13.75%
	Importante	5%	11.25%	12.5%	10%
	Poco Importante	1.25%	1.25%	2.5%	1.25%
Su pertenencia a la UNAM	Muy importante	16.25%	13.75%	33.75%	23.75%
	Importante	2.5%	5%	1.25%	1.25%
	Poco Importante	0%	1.25%	1.25%	0%
Su pertenencia a la FESA	Muy importante	15%	12.5%	27.5%	25%
	Importante	3.75%	6.25%	7.5%	0%
	Poco Importante	0%	1.25%	1.25%	0%
Su pertenencia a grupos académicos	Muy importante	6.25%	5%	20%	15%
	Importante	8.75%	11.25%	15%	8.75%
	Poco Importante	3.75%	3.75%	1.25%	1.25%

Fuente: elaboración propia a partir del cuestionario, semestre 2013-2.

Las y los académicos de carrera otorgan mayor importancia: a) pertenecer a la UNAM (57.5%); b) su disciplina y el campo de conocimiento (56.25%) y, c) su pertenencia a la FESA (52.5%). Para las y los profesores de asignatura, el sentido de pertenencia lo otorga en primera instancia, su disciplina y el campo de conocimiento (33.75%); seguido del ser miembro de la universidad (30%), por último, la pertinencia a la FESA (27.5%). Ambas poblaciones coinciden en los tres principales elementos como referentes del académico universitario, en diferente orden claro está.

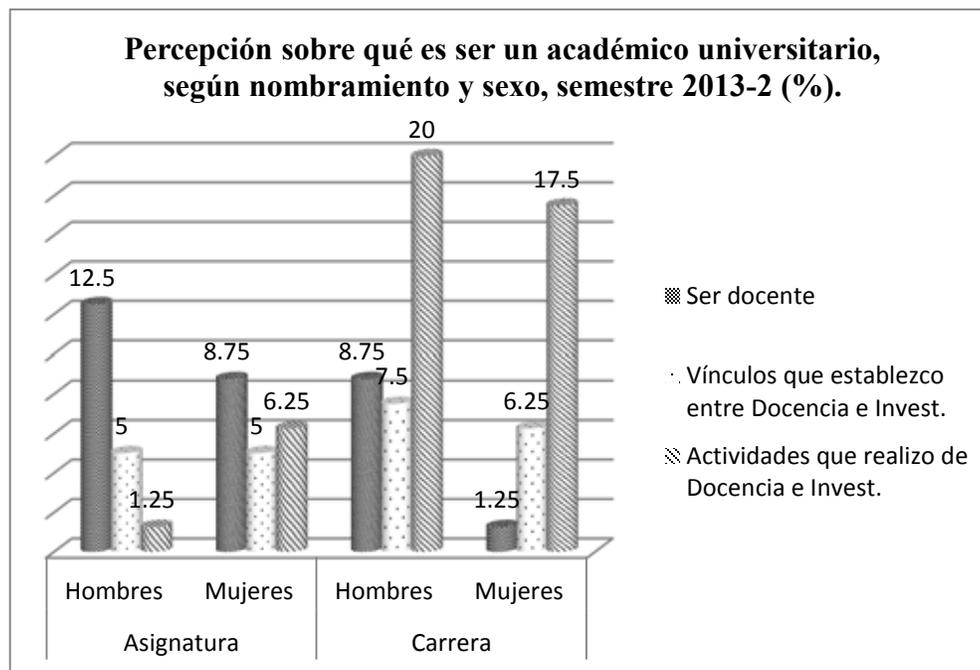
El significado simbólico de ser parte de la máxima Casa de Estudios en México, confiere a las y los académicos, independientemente del nombramiento y sexo, un alto prestigio y reconocimiento dentro del colectivo social. La disciplina y el campo de conocimiento, por su parte, contribuyen a la consolidación de los gremios al interior de la propia institución, tras la conformación misma del *ethos* académico. El sentido de pertenencia hacia la FESA no es otra cosa que la identificación con nuestro espacio de trabajo más próximo.

El proceso social de consolidación del *ethos* permite a las y los académicos interactuar en un espacio vital, y un modo ético de ser con libertad para emprender acciones en la profesión académica. La identidad va cambiando en la propia trayectoria del académico(a) y en su constante resocialización, en la interacción permanente con las y los otros; con los diversos entornos y circunstancias. En el caso específico de las y los profesores de asignatura de la FESA, por ejemplo, al no contar con una estabilidad y seguridad laboral que otorga el tener una plaza dentro de la institución, su identidad es otorgada por su grupo disciplinar. Su disciplina de origen le otorga elementos de identificación con los pertenecientes a ese mismo grupo.

El concepto de identidad es la representación ideal y afectiva que tiene de sí mismo un individuo. Hamui (1991) argumenta que el individuo se desarrolla a través de una serie de identificaciones con los otros y que en el juego de identificaciones especulares se va desarrollando un concepto de sí mismo y un sentido de mismidad y de diferencia con los demás al interior del grupo. A través del proceso de identificación, el individuo va forjando un Ideal del Yo, un ideal al cual siempre aspira, que norma su conducta y sus expectativas; y que está constituido por identificaciones con ideales culturales, parentales y de figuras significativas. El individuo es un continuo flujo temporal de experiencias, no en el tiempo físico o mundo objetivo, sino en el tiempo interior, en el tiempo

vivido, en el ejercicio mismo de su práctica y quehacer académico. Ante esto, el por qué se consideran académicos(as) universitarios, las y los profesores de la FESA.⁸⁶

Gráfico 11. Percepción sobre qué es ser un académico universitario, según nombramiento y sexo, semestre 2013-2 (%).



Fuente: elaboración propia a partir del cuestionario, semestre 2013-2.

El 31.25% se considera un académico universitario, simplemente por ser docente; el 23.75% por los vínculos que establecen entre la docencia y la investigación y, el 45% por las actividades que realiza de docencia e investigación. Es decir, más del 68% de la población académica consideran la importancia de que las principales actividades de la profesión –docencia e investigación-, los definen e identifican como académicos.

El trabajo académico se configura con actividades propias que determinan su delimitación, utilidad y posicionamiento; es así como las funciones académicas son prescritas y enmarcadas en los fines mismos del deber ser de las instituciones de educación superior –docencia, investigación y extensión–; las cuales evalúan y otorgan, a cada una de ellas, reconocimientos y estímulos disímiles, mediante el desempeño y el ejercicio de la profesión misma.

⁸⁶ Véase gráfico 11.

Sin embargo, en la práctica, los y las académicas no sólo cumplen estas funciones, el académico de hoy no sólo enseña ni sólo investiga, sino que también desarrollan diversidad de acciones que aparentemente traspasan los límites de la actividad académica normativizada pero que culminan haciendo parte de su producción intelectual.

A manera de conclusión, podemos afirmar que la heterogeneidad de la comunidad académica lleva a centrar el análisis sobre las condiciones y situaciones que menos favorecen normativa e institucionalmente –contractualmente-, a las y los académicos.

Si bien, dentro de dicha comunidad encontramos a aquellos(as) que se dedican exclusivamente a actividades propias de la docencia, donde la investigación no entra en sus planes, no les interesa o les parece una actividad demasiado estresante, esto vinculado a los diversos reportes y procesos de evaluación a los cuales se someten sus productos. También, están aquellos(as) que se dedican arduamente a la producción de conocimientos, quienes tienen a cargo proyectos de investigación, dirigen tesis, forman recursos humanos, etcétera. Y, las y los que sólo tienen unas cuantas horas a la semana de docencia, pero que también realizan diversas actividades que repercuten en su formación profesional, están interesados(as) en la producción de conocimientos, en hacer carrera en la institución, sólo que dicha intención encuentra su principal obstáculo en la falta de estabilidad laboral y salarial que otorga no tener una plaza.

A pesar de dicha diversidad, todos sin excepción, se encuentran inmersos en un contexto donde la mercantilización del conocimiento vía la productividad es el pan nuestro de cada día, empero para algunos de ellos, ésta no juega un papel determinante debido que observan en su quehacer un compromiso con la formación crítica y reflexiva de los estudiantes. No obstante, la apuesta por hacer carrera, “exige” a muchos de ellos el cumplimiento de diversos rubros, estándares e indicadores que la propia carrera académica demanda. Pero la falta de claridad en los mecanismos de evaluación al desempeño; los requisitos académicos establecidos en el EPA para la promoción laboral; así como la disminución de horas/clase cada semestre; la falta de apertura de plazas para su inserción de manera definitiva o bien estable al mercado académico, aunada a la carencia de relevo generacional, son factores que contribuyen a la insatisfacción de las y los académicos de la FESA, sobre todo los de asignatura.

Conclusiones

La FESA es una comunidad académica heterogénea, diversa y plural que tiene diferencias de forma y de fondo. Las y los académicos están inmersos en un proceso de interacción recíproco entre sí mismos y con la institución, a la cual se integran mediante diferentes requisitos estatutarios; distribuyen sus roles en la interacción con otros(as) a través de sus prácticas académicas; adoptan valores, normas y pautas de comportamiento, en un marco estructurante que les permite participar como miembros de ésta, experimentar y organizar su actuar mismo. Actuar que confrontan con los de los otros(as) mediante sus formas de interacción en una red de posiciones y relaciones, donde comparten creencias e ideologías, lo que les permite, por un lado, una cohesión como grupo; pero también existen divisiones y conflictos porque operan en él actores con distintos valores, criterios, formas de reconocimiento y asignación de prestigio a raíz de la jerarquización y/o caracterización que establecen la propia institución bajo sus parámetros contractuales.

Si bien, las y los académicos convergen dentro del marco institucional de la FESA, son sus prácticas cotidianas quienes revelan un entramado complejo sobre las representaciones, los saberes, los espacios y los poderes a partir de los cuales organizan su vida y dan sentido a su acción diaria, gracias al posicionamiento y prestigio que guardan al interior de la Facultad.

Su situación contractual impacta de manera importante en la conformación identitaria, elementos como: el tiempo dedicado a la academia –docencia e investigación–, la multiplicidad de actividades realizadas, el reconocimiento o no de las mismas, el sentido de pertenencia a ciertos grupos o bien hacia la propia institución son criterios que contribuyen a ampliar las diferencias entre la comunidad académica, que la mayoría de las veces se vislumbran como microdesigualdades por los propios sujetos.

La más evidente de las microdesigualdades es sin duda la falta de reconocimiento de ciertas actividades desempeñadas, del trabajo académico no reconocido, es decir, existe una serie de prácticas viciadas de selección y promoción que han llevado a valorar la investigación por encima de la docencia al clasificar al personal académico –profesores de asignatura, profesores de carrera– pues resulta más difícil calibrar aquella tarea, en virtud de que no se han desarrollado mecanismos concretos para evaluar el trabajo docente.

Así, la categoría y nivel de un trabajador académico estriba en su prestigio como investigador, las actividades que desempeña están ligadas a criterios meritocrático y al cumplimiento de preceptos éticos, teóricos y metodológicos asociados con principios que rigen el funcionamiento de las comunidades disciplinarias y científicas, especialmente cuando se trata de la generación de nuevo conocimiento.

Son los programas de estímulos instaurados tras las políticas de evaluación, los responsables de incentivar y promover la producción de nuevos saberes y conocimientos, los “impulsores de la academia”. No obstante, ellos establecen múltiples distinciones en las tareas de investigación, docencia y divulgación del conocimiento entre la población académica, promoviendo de esta manera, que todas las y los académicos muestren resultados en las tres áreas, a pesar de las desigualdades en las condiciones laborales que tiene cada uno(a) para su realización.

Me refiero específicamente a aquellos(as) académicos(as) que no cuentan con la seguridad y estabilidad laboral de contar con una plaza, y que tienen que compaginar su labor docente con un segundo empleo para compensar el salario que perciben: las y los profesores de asignatura. Comparten, en la mayoría de los casos, sus actividades académicas al interior de la institución con otra actividad o empleo remunerado fuera de la misma, ante la precarización salarial, ya que son remunerados en función del número de horas que imparten clase (4 a 18 horas máximo), además, no son acreedores a los máximos beneficios –estímulos económicos y simbólicos- que otorga la universidad, debido a que no cumplen con el “perfil”, estos se otorgan sólo aquellos que cubran ciertos requisitos y, generalmente son los profesores de carrera, de tiempo completo.⁸⁷

La lógica de estos programas es diferenciar, según sus resultados, no sólo simbólica sino económicamente, a las y los profesores que laboran en la FESA; situación que ha provocado: la diversificación de los perfiles que se solicitan para la contratación y el ascenso; la reestructuración del sistema de distribución de tareas y prestigio de las mismas; el crecimiento de la burocracia institucional, una mayor inversión de tiempo por parte de las y los académicos para el llenado de

⁸⁷ El llamado perfil ideal de la o el académico implica realizar de forma equilibrada actividades de docencia, generación o aplicación innovadora de conocimientos, tutorías y gestión académica; actualizarse, formarse, obtener los más altos grados académicos y, especializarse en los campos disciplinarios y pedagógicos, así como producir investigación –artículos en revistas indexadas, libros-; participar en eventos académicos nacionales e internacionales; ser acreedor a reconocimientos, estímulos, simplemente el emeritazgo; pertenecer al PRIDE y/o al SNI, entre otros.

formatos y la entrega de informes; la concentración de beneficios para algunos grupos o sectores; la sobrevaloración de la investigación en detrimento de las tareas docentes, de difusión y extensión, y finalmente, el desplazamiento del interés colectivo por las ventajas individuales.

Los resultados de esa evaluación al desempeño de las y los académicos de la FESA, a partir de una serie de rubros e indicadores (formación y trayectoria académica y/o profesional; labores docentes y de formación de recursos humanos; productividad; difusión, extensión y servicios a la comunidad y, su participación institucional), se toman como referentes para el otorgamiento de perfiles y/o estímulos. Contexto que articula actitudes, valores y formas de auto-identificación con el espacio académico-universitario particulares para cada uno de los sujetos. Propiciando que el significado y la trascendencia que le otorgan al trabajo académico dependa de diversas condiciones y circunstancias, entre ellas: la situación contractual –profesores(as) de carrera o asignatura- y, su situación biográfica. Ambas inmersas en las trayectorias académicas, a partir de las cuales se puede relacionar las acciones, acontecimientos y eventos de los sujetos(as); así como de éstos con la institución.

Contratos temporales y por horas; reducción del número de clase de un semestre a otro; el condicionamiento del salario bajo la forma de estímulos o becas; así como la falta de apertura de plazas por diversos motivos y circunstancias –sobre todo presupuestales-, son factores que contribuyen y agudizan un contexto de precarización del trabajo académico presente en la FESA, sobre todo de sus profesores de asignatura, obstaculizando su desarrollo profesional y laboral. Los salarios bajos, no competitivos e insuficientes; el poco o nulo reconocimiento sobre su labor; asimismo, el lugar secundario que ocupan en la gestión de los asuntos académicos, los espacio de poder y decisión que otorga ser miembro de las dictaminadoras, son ocupados, mayoritariamente por las y los profesores de carrera, elementos que en su conjunto segmentan aún más la conformación de cuerpos académicos.

Vislumbramos una identidad fragmentada, en constante proceso de re-construcción a través de las diferencias, los procesos de cambio y transformación, resultado de su inserción en numerosos círculos de pertenencia –la universidad, el campo disciplinar y el área de conocimientos, la propia FESA-, pero sobre todo del posicionamiento mismo como académicos al interior del espacio-universitario como profesores(as) de asignatura o de carrera. Es decir, el académico(a) desarrolla en

los diferentes contextos las diversas dimensiones de su identidad, se adapta a las situaciones de maneras múltiples y dinámicas, permite diferentes maneras de ser y de estar y cada uno(a) puede posicionarse positiva o negativamente ante lo que enfrenta: una carrera interminable por cumplir con los parámetros de evaluación.

La baja proporción en la formación de posgrado⁸⁸, las nulas oportunidades institucionales al no generar la apertura de plazas, situación que repercute en la inestabilidad y precariedad laborales, debido a que más del 88% de la población son profesores de asignatura. Asimismo la ausencia de relevo generacional, entre otras son factores presentes que confrontan hoy a las y los académicos y a su quehacer a competir por la permanencia, exacerbado en muchos casos el individualismo manifiesto institucionalmente a través de la evaluación en la constante por hacer carrera o simplemente por sobrevivir laboralmente. Es decir, cuando las circunstancias y condiciones institucionales no son un campo fértil, para la inmensa mayoría del profesorado, respecto al desarrollo profesional y laboral aparece la competitividad y el individualismo como armas para su consolidación.

La pertenencia a la FESA y el rol que desempeñan como profesores(as) de asignatura o carrera establece una dialecticidad entre la identidad individual y colectiva, se adaptan, se apropian o bien cuestionan cada uno(a) de ellos(as) el marco normativo que los rige –cultura de la evaluación–, desde sus propios posicionamientos y recursos, como son: su participación en la academia; las relaciones de producción-reproducción del conocimiento; las actividades que desempeñen – docencia, investigación y difusión, entre otras–; el grupo de edad; las relaciones con los otros (as) y con el poder; costumbres y tradiciones propias; el acceso a los bienes materiales y simbólicos; los conocimientos; las definiciones ético-políticas entre otras; empero son estos mismos elementos quienes determinan su configuración como académicos(as) y su desarrollo en la academia, son ellos quienes posicionan y posesionan a las y los académicos frente al fluir del espacio académico-universitario como actores activos frente a este panorama.

⁸⁸ Solo un 36% del personal académico de la FESA cuenta con un posgrado o especialización.

Biblio-hemerografía.

- Aguirre Lora, Georgina María Esther. (1988). "Una crisis dentro de la crisis: la identidad profesional de los docentes universitarios" en: *Revista de Educación Superior*, Vol. XVII, No. 66, abril-junio. México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, pp. 5-21.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2001).
- Arbesú, María Isabel, Alejandro Canales, María Luisa Crispín, Isabel Cruz, Alma Figueroa y María del Carmen Gilio. (2011). "Las políticas y los usos de la evaluación de la docencia en la Educación Superior: planteamientos y perspectivas" en: Mario Rueda Beltrán y Frida Díaz-Barriga Arceo (coordinadores), *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*. 2ª edición. Colección Educación Superior Contemporánea, México, IISUE, pp. 203-257.
- Arbesú, María Isabel. (2004). "Evaluación de la docencia universitaria: una propuesta alternativa que considera la participación de los profesores" en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 9, octubre. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 863-890.
- Arciga Zavala, Blanca. (2009). *Contextos, identidades y academia en la educación superior*. México, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco-Plaza y Valdés, pp. 243.
- Beck, Ulrich. (1998) "Introducción" en: Ulrich Beck, *¿Qué es la globalización? falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona, Paidós, pp.15-34.
- Berríos, Paulina. (s/r). *El sistema de prestigio en las universidades y el rol que ocupan las mujeres en el mundo académico*. Consultado día 8 de marzo del 2012 en: http://www.cned.cl/public/secciones/seccionpublicaciones/doc/41/cse_articulo391.pdf
- Blázquez Graf, Norma. (2001). "La ciencia desde la perspectiva de género" en: Francisco Figueroa Blanco, *Mujeres mexicanas del siglo XXI. La otra revolución*. Tomo 2. México, Editorial Edicol. pp. 9-30.
- Blázquez Graf, Norma. (2008). "¿Cómo afecta la ciencia a las mujeres?" en: Norma Blázquez Graf, *El retorno de las brujas: incorporación, aportaciones y críticas de las*

mujeres a la ciencia. México, UNAM-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. pp. 77-95.

- Bonder, Gloria. (1998). *Género y epistemología: mujeres y disciplinas*. Programa Interdisciplinario de Estudios de Género (PIEG)- Universidad de Chile. Consultado 9 de abril del 2013 en: http://207.237.157.29/IIN/cad/actualizacion/pdf/Explotacion/genero_y_subjetividad_bonder.pdf
- Brunner, José Joaquín. (1985). *Universidad y sociedad en América Latina: La sociología de una ilusión moderna*. Caracas, Venezuela, CRESALC-ILDIS.
- Burín, Mabel e Irene Meler. (2001). *Género y Familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. 2ª reimprisión. Colección Psicología Profunda. Buenos Aires, Argentina, Paidós.
- Bustos, Olga. (s/r). *Mujeres rompiendo el techo de cristal: el caso de las universidades*.
- Casillas, Miguel. (1987). "Notas sobre el proceso de transición de la universidad tradicional a la moderna: los casos de la expansión institucional y la masificación" en: *Revista Sociológica*. Año 2, No. 5. México, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, pp. 1-17
- Castaños-Lomnitz, Heriberta. (2003). "Sistemas de valoración de la actividad académica" en: Teresa Pacheco Méndez y Ángel Díaz Barriga (coordinadores), *Evaluación académica*. UNAM-CESU-Fondo de Cultura Económica, pp. 43-63.
- Centro de Estudios Sociales. (2006).
- Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XX. Marco de la acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación superior. (1998). En *Perfiles Educativos*, Vol.20, No. 79-80, pp. 126-148.
- De Ibarrola, María. (1991). "La evaluación del trabajo académico desde la perspectiva del desarrollo *sui generis* de la educación superior en México" en: *Perfiles Educativos*, No. 53-54, julio-diciembre, México, UNAM-CESU, pp.7-11.
- Díaz Barriga, Ángel. (1988). "Evolución de la formación pedagógica de los profesores universitarios en México (1970-1987)" en: Carlos Zarzar Charur (comp.), *Formación de profesores universitarios: análisis y evaluación de experiencias*. México, SEP-Nueva Imagen. pp. 27-49.

- Díaz Barriga, Ángel. (2003). “Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos” en: Teresa Pacheco Méndez y Ángel Díaz Barriga (coordinadores), *Evaluación académica*. UNAM-CESU-Fondo de Cultura Económica.pp.11-31.
- Díaz Barriga, Ángel. (2008). “La era de la evaluación en Educación Superior. El caso de México” en: Ángel Díaz Barriga, Concepción Barrón Tirado y Frida Díaz-Barriga Arceo, *Impacto de la evaluación de la Educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*. Colección Educación Superior contemporánea. México, IISUE, pp.21-38.
- Díaz-Barriga Arceo, Frida y Ángel Díaz Barriga. (2008). “El impacto institucional de los programas de evaluación de los académicos en la Educación Superior” en: Ángel Díaz Barriga, Concepción Barrón Tirado y Frida Díaz-Barriga Arceo, *Impacto de la evaluación de la Educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*. Colección Educación Superior contemporánea. México, IISUE, pp.165-232.
- Galaz Fontes, Jesús Francisco. (1999). “La profesión académica en el fin de siglo” en: *Revista Sociológica*, Año 14, No. 4, septiembre-diciembre. México, UAM-Azcapotzalco. pp.13-39.
- Galaz Fontes, Jesús Francisco y Manuel Gil Antón. (2009). “La profesión académica en México: un oficio en proceso de reconfiguración” en: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 11, No. 2. Consultado el día 2 de febrero del 2011 en: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-galaz2.html>
- Gandarilla Salgado, José Guadalupe. (2007). *Reestructuración de la universidad y del conocimiento*. México. CEIICH/ UNAM.
- García Guevara, Patricia. (2002). “La participación de la mujer en la educación: un camino escarpado” en: David Piñera (compilador), *La educación superior en el proceso histórico de México. Tomo III. Cuestiones esenciales. Prospectivas del siglo XXI*. México, SEP-UABC-ANUIES. pp. 520-529.
- García Guevara, Patricia. (2004). *Mujeres académicas. El caso de una universidad estatal mexicana*. México, Plaza y Valdés editores.
- García Salord, Susana (1996). “Los tiempos académicos: tiempos estatutarios y tiempos reales” en. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 1, No. 1, enero-junio. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pág. 33-52.

- García Salord, Susana (1999). “Los académicos de la UNAM: un viejo problema y dos retos para un nuevo milenio” en: *Revista Sociológica*, Año 14, No. 41, septiembre-diciembre. México, Universidad Autónoma Metropolitana, pp.61- 80.
- García Salord, Susana. (2001). “Las trayectorias académicas: de la diversidad a la heterogeneidad” en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. VI, núm. 11, enero-abril. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Geertz, Clifford. (1996). *La interpretación de las culturas*. México, Gedisa.
- Gil Antón, Manuel. (s/r). “Amor de ciudad grande: una visión general del espacio para el trabajo académico en México” en: Philip G. Altbach (coord.), *El ocaso del gurú. La profesión académica en el tercer mundo*. Cultura Universitaria/Serie Ensayos 77, México, Universidad Autónoma Metropolitana, pp.45-81.
- Gil Antón, Manuel. (1989). "La profesión académica en México" en: Luis Felipe Bojalil Jaber y Graciela Lechuga Solís (compiladores), *Las profesiones en México*. México, UAM-Xochimilco. pp. 23-32.
- Gil Antón, Manuel. (1997). “Origen no es destino. Otra vuelta de tuerca a la diversidad del oficio académico en México” en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, julio-diciembre, vol.2, número 4, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp.255-297.
- Gil Antón, Manuel, Rocío Grediaga Kuri y Leticia Franco. (1994). *Los rasgos de la diversidad: un estudio sobre los académicos mexicanos*. México, UAM-Azcapotzalco.
- Giménez, Gilberto. (1997). “Materiales para una teoría de las identidades”, en *Frontera Norte*, vol. 9, Núm.18.
- Giménez, Gilberto. (2007). *Estudios sobre cultura y las identidades sociales*. México, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente-CONACULTA. pp. 50-91.
- Giménez, Gilberto. (2009). *Identidades sociales*. Colección Intersecciones 17. México, CONACULTA-Instituto Mexiquense de Cultura. pp. 319.
- Glazman Nowalski, Raquel. (2011). “El vínculo de docencia-investigación en la universidad pública” en: Porfirio Morán Oviedo (comp.), *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible*. 2ª edición. México, UNAM-IISUE, pp.103-128.
- González García, Martha y Eulalia Pérez Sedeño. (1992). “Ciencia, tecnología y género” en: S. Jasanoff et al., *Handbook of Science and Technology Studies*. pp. 1-21.

- González Rubí, Mario Guillermo. (2008). “La educación superior en los sesenta. Los atisbos de una transformación sin retorno” en: *Sociológica*, año 23, número 68, septiembre-diciembre, México, UAM-Azcapotzalco, pp. 15-39.
- Graña, François. (2004). *Ciencia y tecnología desde una perspectiva de género*. Montevideo, Uruguay, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. pp. 1-25.
- Grediaga Kuri, Rocío. (1999). *Profesión académica, disciplinas y organizaciones*. Premio ANUIES mejor tesis de doctorado. México, ANUIES.
- Grediaga Kuri, Rocío. (2001). “Retos y condiciones de desarrollo: la profesión académica en México en la última década” en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México, COMIE, Enero-abril, Vol. 6, No. 11. pp. 95-117.
- Grediaga Kuri, Rocío, José Raúl Rodríguez Jiménez y Laura Elena Padilla Gonzáles. (2004). *Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década*. Colección Biblioteca de la Educación Superior. Serie Investigaciones. México, UAM-ANUIES.
- Gutiérrez García, Alma Beatriz. (2009). “La construcción de la subjetividad de las académicas universitarias” en: *Revista Reflexiones en torno a la educación*, No. 7, México, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), 2ª época, enero-junio, pp. 9-22
- Hall, Stuart. (2000). “Quién necesita a la identidad?” en: Rosa Nidia Buenfil (coordinadora), *En los márgenes de la educación. México a finales del milenio*. Seminario de Análisis del Discurso Educativo. México, Plaza y Valdés. pp. 227-254.
- Hamui Sutton, Mery. (s/r). El proceso de identidad en el rol académico. pág 1-9.
- Ibarra Colado, Eduardo. (1999). “Evaluación, productividad y conocimiento: barrera institucionales al desarrollo económico” en: *Revista Sociológica*, Año 14, No. 41, septiembre-diciembre. México, Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 41-59.
- Ibarra Colado, Eduardo. (2002a). “La nueva universidad en México: transformaciones recientes y perspectivas” en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 7, No.14, enero-abril. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa. pp. 75-105.
- Ibarra Colado, Eduardo. (2002b). “Capitalismo académico y globalización: la universidad reinventada” en: *Revista de Educación Superior*, vol. XXXI, No. 122. México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

- Ibarra Colado, Eduardo. (2002c). “De la evaluación del trabajo académico al reconocimiento de las trayectorias: por un nuevo modelo de carrera académica” en: *Educación Superior. Hechos y cifras*, Año 2, No. 9-10, julio-octubre, México, UNAM- CIECH, pp. 1,4-9.
- Ibarra Colado, Eduardo. (2003). “Evaluación burocrática, entre la calidad y el utilitarismo: análisis de los mecanismos de control del desempeño académico” en: Teresa Pacheco Méndez y Ángel Díaz Barriga, *Evaluación académica*. UNAM-CESU-Fondo de Cultura Económica, pp. 64-89.
- Ibarra Colado, Eduardo. (2007). “Dilemas de la evaluación del trabajo académico: ¿estamos preparados para transitar del castigo a la valoración?” en: Ángel Díaz Barriga y Teresa Pacheco Méndez (compiladores), *Evaluación y cambio institucional*. México, Paidós Ecuador, 146-172.
- Ibarra Colado, Eduardo. (2009). “Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana: valoración y debates”, en *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXVIII, No. 1 (149), enero-marzo, ANUIES, pp. 173-181.
- Izquierdo Sánchez, Miguel Ángel. (2000). “Sobrevivir a los estímulos académicos, estrategias y conflictos” en: Colección Educación No. 15. México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Kapuscinski, Ryszard. (2007). *Encuentro con el otro*.
- Kent Serna, Rollin. (1986). *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*. México, Nueva Imagen.
- Lagarde, Marcela. (2005). “Las madresposas” en: Marcela Lagarde, *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. 4ª edición. México, UNAM-CIICH-PUEG. pp. 363-459.
- Maldonado, Alma. (2000). “Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial” en: *Perfiles Educativos*, Vol.22 No.87. México, IISUE-UNAM, pp.51-75.
- Marginson, Simon e Imanol Ordorika. 2010. *Hegemonía en la era del conocimiento. Competencia global en la educación superior y la investigación científica*. México, UNAM-SES.

- Mendoza Rojas, Javier. (2002) *Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado evaluador*. Colección Problemas educativos de México. México, UNAM-CESU-Editorial Porrúa.
- Mendoza Rojas, Javier. (2003). “La evaluación y acreditación de la educación superior mexicana: las experiencias de una década” en: VIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Panamá, 28-31 de Octubre.
- Merton, Robert. “Estudios sobre sociología de la ciencia” en: Robert Merton, *Teoría y estructura*. pp. 617-647.
- Morán Oviedo, Porfirio. (2003). *El vínculo de la docencia y la investigación en el trabajo académico de la UNAM*. Colección Educación Superior Contemporánea. Serie Mayor. México, UNAM-CESU-Plaza y Valdés editores.
- Olivé, León. (2005). “La cultura científica y tecnológica en el tránsito a la sociedad del conocimiento” en: *Revista de Educación Superior*. Vol. XXXIV, No. 136, Octubre-Diciembre. pp. 49-63.
- Ordorika Sacristán, Imanol. (2004). *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*. México, UNAM-CRIM-Editorial Porrúa.
- Ordorika Sacristán, Imanol. (2006). “Educación superior y globalización: las universidades públicas frente a una nueva hegemonía” en: *Andamios*, Vol. 3 No. 5, México, diciembre, 2006 http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-00632006000200003&script=sci_arttext consultado 25 marzo 2013.
- Pacheco Méndez, Teresa y Ángel Díaz Barriga. (2003). *Evaluación académica*. UNAM-CESU-Fondo de Cultura Económica.
- Pérez-Castro, Judith. (2009). “El efecto Frankenstein: las políticas educativas mexicanas y su impacto en la profesión académica” Fecha de consulta: 1 de julio de 2013 en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13811856003>
- Pérez Sedeño, Eulalia. (2000). “¿El poder de una ilusión?: ciencia, género y feminismo” en: María Teresa López de la Vieja (ed.), *Feminismo: del pasado al presente*. Madrid, España, Ediciones Universidad de Salamanca.
- Preciado Cortés, Florentina. (2006). “El tiempo y el espacio de las académicas” en: *Revista de Estudios de Género. La ventana*, No. 24. Guadalajara, México, Universidad de Guadalajara.

- Preciado Cortés, Florencia, Antonio Gómez Nashiki, Karla Kral. (2008). “Ser y quehacer docente en la última década. Un estudio cualitativo del impacto de las políticas de formación del profesorado” en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 13, No. 39, octubre-diciembre, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 1139-1163.
- Quiroz, Elena. (2007). “Competencias profesionales y calidad en la educación superior” en: *Reencuentro*, Diciembre, No. 50, México, UAM-Xochimilco. pp. 93-99.
- Rodríguez Gómez, Roberto. (1996). "Universidad y globalización. Contexto, tendencias y desafíos de la educación superior en América Latina" en: René Marsiske et. al., *Desafíos de la Universidad contemporánea. Los casos de Alemania, Estados Unidos y América Latina*. México, CESU-UNAM. pp.72-94.
- Romero Rodríguez, Leticia del Carmen. (2005). *Profesionalización de la docencia universitaria: transformación y crisis. Impacto de la evaluación al desempeño de los académicos*. México, Plaza y Valdés editores.
- Salles, Vania. (1998). “Las familias, las culturas, las identidades (notas de trabajo para motivar una discusión)” en: José Manuel Valenzuela y Vania Salles (coord.), *Vida familiar y cultura contemporánea*. México, CONACULTA. pp. 79-120.
- Sánchez Olvera, Alma Rosa. (2003). *Escolaridad y trabajo femeninos en el contexto de la división genérica de profesiones y oficios*. México, UNAM-FES Acatlán.
- Sancho Gil, Juana María. (2001). “Docencia e investigación en la universidad: una profesión, dos mundos” en: *Educación* No. 28. Universidad de Barcelona. pp. 41-60.
- Schön, Donald. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, Paidós.
- Schugurensky, Daniel. 1998. "La reestructuración de la educación superior en la era de la globalización: ¿hacia un modelo heterónimo?" en: Armando Alcántara y otros, *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*. México, Siglo XXI. pp.118-145.
- SEP-ANUIES-CONPES. (1991). “Lineamientos Generales y Estrategia para Evaluar la Educación Superior” en: Cuaderno de Modernización Educativa No. 5. México, SEP.
- Taylor, Charles. (1991). *The malaise of modernity*. The Massot lectures series. Canadá, Council of de Arts-Canadian Broadcasting Corporation.

- Villa Lever, L. (2001). “El mercado académico: la incorporación, la definitividad y las promociones, pasos para una misma trayectoria de formación” en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. VI, núm. 11, enero-abril. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa. pág. 63-77.
- Villaseñor García, Marta Leticia y Libardo Munévar Munévar. (2006). “El trabajo académico cotidiano. Algunas cuestiones y dimensiones” en: *Revista de Educación y Desarrollo*, julio-septiembre. pag.21-27.

ANEXOS



Facultad de Estudios Superiores

Acatlán



Radiografía de la profesión académica en la FES Acatlán

“Género, Trayectorias e Itinerarios académicos en la FES Acatlán: Desafíos ante las Sociedades de la Información y el Conocimiento” (PAPIIT IN402612-3)

Estimado académico (a):

Solicitamos a usted unos minutos de su valioso tiempo para responder el siguiente cuestionario. La información que proporcione será estrictamente confidencial y contribuirá a la construcción de un diagnóstico sobre la condición del ejercicio profesional de los académicos en la FES Acatlán, expresada en sus trayectorias e itinerarios académicos para proponer lineamientos de una política institucional que permita el logro de la equidad de género en la FES Acatlán.

No. de folio:

Años de antigüedad en la FESA:

Nombramiento actual:

Sexo

Mujer		Hombre	

I. DATOS PERSONALES E ITINERARIOS

1.- ¿Cuál es su máximo grado académico obtenido?

- a. Licenciatura
 b. Especialidad
 c. Maestría
 d. Doctorado

2.- Especifique cuál es su disciplina académica: _____
de origen

3.- Señale su área de adscripción actual en la FES-A: _____

4.- ¿Actualmente realiza estudios de posgrado u otros?

a. Sí ¿Cuáles? _____ ¿Tiene beca? S N
 b. No

5.- Indique el nivel de estudios de:

	MADRE	PADRE	PAREJA
1. Sin estudios			
2. Primaria			
3. Secundaria			
4. Bachillerato o equivalente			
5. Carrera técnica/comercial			
6. Normal Superior			
7. Licenciatura			
8. Posgrado			

6.- Indique su estado civil

1. Soltero 3. Unión libre 5. Viudo
 2. Casado 4. Separado/Divorciado

7.- ¿Cuántas personas dependen económicamente de usted?

- a. Ninguna b. 1 c. 2 d. 3 e. 4 f. 5 g. Más de 5

8.- ¿Tiene hijos?

a. Sí	¿Cuántos?	¿De qué edad (es)?						
b. No								

9.- Indique con qué frecuencia realiza estas actividades en su vida cotidiana:

	Diario	1 o 2/V a la semana	1 o 2/V al mes	No realizo esta actividad
a. Trabajo doméstico				
b. Pago de servicios				
c. Arreglos y reparaciones del hogar				
d. Hacer compras necesarias para el hogar y/o la familia				
e. Apoyo y/o acompañamiento en las tareas escolares, las actividades deportivas y culturales de los hijos y/o nietos				
f. Platicar y/o jugar con los hijos				
g. Llevar y/o recoger a los hijos y/o nietos de la escuela				
h. Cuidado de la salud de hijos u otros miembros de la familia				
h. Atención a padres y/o suegros				

10.- Indique con qué frecuencia lleva trabajo académico a su casa:

- a. Siempre
 b. Frecuentemente
 c. Alguna vez
 d. Nunca

11.- ¿Alguna vez interrumpió temporalmente su trabajo por las siguientes razones?:

	SÍ	NO
a. Problemas familiares		
b. Atención/Cuidado de padres enfermos		
c. Atención/Cuidado de hijos enfermos		
d. Atención/Cuidado de esposo/a enfermo/a		
e. Enfermedad personal		
f. Cuidado de hijos recién nacidos		

g. Accidente

12.- ¿A causa de su trabajo académico, ha experimentado alguno de los siguientes malestares?

	SI	NO
a. Cansancio		
b. Estado depresivo		
c. Ansiedad		
d. Estrés		
e. angustia		
f. Problemas gastrointestinales		
g. Enfermedades respiratorias		
h. Enfermedades cardiovasculares		
i. Enfermedades del sistema inmunológico (Lupus...)		

II. TRAYECTORIA ACADÉMICA

1. ¿Cuántos años ha dedicado a las siguientes actividades?

- a. Docencia universitaria
 b. Investigación
 c. Ejercicio de su profesión
 d. Administración y gestión

2.- ¿En qué otras instituciones ha trabajado en el último año?

- a. Otra universidad pública o privada
 b. Trabajo profesional independiente (consultoría, asesoría, etc.)
 c. Empresas del sector privado
 d. Organizaciones sin fines de lucro
 e. No he trabajado en otra institución (Pase a la pregunta 4)
 f. Instituciones de gobierno

3.- Si actualmente labora en otra institución de educación superior, especifique:

	Otra universidad pública	Otra universidad privada
a. Por horas/clase		
b. Tiempo completo		
c. Medio tiempo		
d. Dirección		
e. Jefatura de programa/sección		
f. Otro cargo administrativo		
g. Investigación		
h. No aplica		

4.- En la última década ha tomado algún curso/diplomado en:

	Sí	No
a. Formación/actualización didáctica y/o docente		
b. Actualización disciplinar		
c. Formación/actualización para la investigación		

5.- ¿Cuántas "horas/semana" tiene asignadas en los semestres 2013-1 y 2013-2? Solo en la FESA

	2013-1	2013-2
a. Docencia		
b. Tutorías en posgrado		
c. Horas de apoyo		

6.- ¿Qué actividades académicas ha realizado en la FES Acatlán?

DOCENCIA	INVESTIGACIÓN	DIFUSIÓN
a. Docencia en licenciatura	a. Elaboración de proyectos de investigación	a. Asistente en eventos académicos
b. Docencia en posgrado	b. Coordinación de proyectos de investigación	b. Ponente en eventos académicos
c. Tutoría a alumnos	c. Participación en proyectos de investigación	c. Organización de eventos académicos
d. Asesoría de trabajos de titulación	d. Asesorías de tesis o reportes de investigación para titulación	d. Impartición de cursos extracurriculares p/alumnos
e. Participación en comisiones revisoras de planes de estudio	e. Producción de artículos, capítulos de libros, reseñas...	e. Impartición de cursos de actualización a profesores
f. Formación de recursos humanos (prestadores de servicio social...)	f. Formación de recursos humanos (becarios, prestadores de servicio social...)	f. Intercambio académico

7.- ¿Participa actualmente en alguno de los siguientes programas de reconocimiento y fomento a la actividad académica?

a. PEPASIG	Nivel A	Nivel B	Nivel C	
b. PRIDE	Nivel A	Nivel B	Nivel C	Nivel D
c. PAIPA	Nivel A	Nivel B	Nivel C	Nivel D
d. PEII				
e. PASPA				
f. SNI	Candidato	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
g. No participo	<i>(Pase a la pregunta 9)</i>			

8.- Indique si está de acuerdo o no, con las siguientes afirmaciones en relación con los programas de estímulos de la UNAM:

	SÍ	NO
a. Han incidido en su desarrollo profesional		
b. Han permitido que su trabajo académico sea su actividad principal		
c. Le han permitido mejorar la calidad de su actividad docente		
d. Le han permitido mejorar la calidad de su actividad de investigación		
e. Ha mejorado sus ingresos económicos sustancialmente.		

9.- Si es Profesor/a de Asignatura, indique cuál es su expectativa académico-laboral en la FES-A: (Si no es Profesor de Asignatura, pase a la pregunta 10):

- a. Dedicarme sólo a la docencia universitaria
- b. Dedicarme primordialmente a la docencia universitaria y parcialmente al ejercicio de mi profesión
- c. Combinar la docencia universitaria y el ejercicio profesional
- d. Concursar por una plaza de TC preferentemente en la Fes-Acatlán
- e. Concursar por una plaza de TC preferentemente en otra institución
- f. Dedicarme principalmente al ejercicio de mi profesión y parcialmente a la docencia universitaria
- g. Dedicarme sólo al ejercicio de mi profesión
- h. Ninguna porque ya tengo una plaza en otra institución

10.- En su trayectoria académica, ¿ha participado en alguna de las siguientes actividades?

- a. Miembro de un comité, consejo o colegio académico externo a la UNAM
- b. Dictaminador (revistas, financiadoras de investigación, evaluaciones institucionales, etc.)
- c. Editor de revista o series de libros
- d. Redes académicas
- e. Representante o líder electo en órganos dictaminadores e instancias de gobierno universitario

11.- En relación con la investigación, en los últimos 10 años:

- a. No realizó investigación
- b. Trabajó individualmente en sus propios proyectos
- c. Trabajó colectivamente en proyectos de investigación
- d. Participó con colegas de otras instituciones

12.- Indique si ha participado y de qué forma en alguno de los siguientes programas:

a. PAPIIT:	Responsable	Co-responsable	Participante	
b. PAPIIME:	Responsable	Co-responsable	Participante	
c. No he participado				

13.- Ha sido responsable o ha participado en:

- a. Investigaciones interinstitucionales
- b. Investigaciones en dependencias del gobierno
- c. Investigaciones en OSC
- d. Investigaciones en empresas o industria
- e. Investigaciones de fondos mixtos (CONACYT, SEP, ANUIES...)
- f. Investigaciones de organismos internacionales

14.- ¿Ha obtenido alguno de los siguientes reconocimientos?

- a. Medallas : Gabino Barreda _____ Alfonso Caso _____
 b. Mención Honorífica
 c. Premio al Servicio Social Dr. Gustavo Baz Prada.
 d. Becas para la superación académica
 e. Cátedras especiales
 f. Reconocimiento "Sor Juana Inés de la Cruz"
 g. Premio Universidad Nacional (PUN)
 h. Reconocimiento Distinción universidad Nacional para Jóvenes Académicos (RDUNJA)
 i. Reconocimientos en la FES-A por actividades académicas
 j. Reconocimientos externos (Premios, Medallas, Diplomas, etc.)

15.- En relación con la docencia, indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

TA: Totalmente de Acuerdo A: de Acuerdo D: en Desacuerdo TD: Totalmente en Desacuerdo

	TA	A	D	TD
a. La docencia facilita el acceso al conocimiento				
b. Es un compromiso con la formación crítica y reflexiva de los estudiantes				
c. La investigación es indispensable para el ejercicio de la docencia				
d. Es la formación de profesionistas capaces de integrarse en el mercado laboral				
e. La docencia universitaria confiere prestigio				
f. La docencia es una actividad que requiere vocación				
g. La docencia es una profesión que requiere necesariamente una formación didáctica y pedagógica				
h. La docencia es una actividad transitoria en mi expectativa laboral				

16.- En relación con la investigación, indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

TA: Totalmente de Acuerdo A: de Acuerdo D: en Desacuerdo TD: Totalmente en Desacuerdo

	TA	A	D	TD
a. La investigación es una actividad que produce conocimiento				
b. Es una contribución al desarrollo del conocimiento científico				
c. Se realiza evitando plagios y promoviendo la originalidad del trabajo científico				
d. Es prioritaria para el desarrollo de la profesión académica				
e. El quehacer de la investigación brinda reconocimiento y prestigio				
f. La investigación debe contribuir a la atención y resolución de problemas concretos				
g. Es la actividad a la que me gustaría dedicarme hasta que me jubile				

17.- En su trabajo académico ¿qué actividad prefiere? *(elija una)*

- a. La investigación.
 b. La docencia.
 c. Ambas, pero me gusta más la docencia.
 d. Ambas, pero me gusta más la investigación.
 e. La vinculación de la docencia y la investigación

18.- En su opinión, lo que mejor define al trabajo académico es: *(elija una)*

- a. La preparación y presentación de resultados de investigación que contribuyan al desarrollo del conocimiento
 b. El conjunto de actividades que vinculan la investigación con la docencia
 c. Enseñar y asesorar alumnos
 e. La aplicación de conocimiento a la solución de problemas de la sociedad
 f. El conjunto de actividades que guardan relación con la investigación y/o la docencia

19.- Indique el grado en que cada uno de los siguientes referentes son importantes para usted como académico universitario:

	Muy Importante	Importante	Poco Importante	Nada Importante
a. Su disciplina y su campo de conocimiento				
b. Su disciplina y sus posibilidades de incidir en la sociedad				
c. El campo laboral de su profesión				
d. Su pertenencia a la UNAM				
e. Su pertenencia a la FESA				
f. Su pertenencia a grupos académicos				

20.- Desde su experiencia, se considera un académico universitario por:

- a. Ser docente
 b. Las actividades de investigación que realizo
 c. Los vínculos que establezco entre docencia e investigación
 d. Las actividades que realizo de docencia e investigación
 e. No me considero un académico universitario

21.-
afirmaciones:

Expresa su grado de acuerdo con las siguientes

TA: Totalmente de Acuerdo A: de Acuerdo D: en Desacuerdo TD: Totalmente en Desacuerdo

	TA	A	D	TD
a. Los horarios de sus actividades en la FES Acatlán permiten conciliar su trabajo con su vida personal				
b. Los requisitos académicos establecidos en el Estatuto del Personal Académico impiden su promoción laboral (indicar si no conoce el EPA)				
c. La carencia de guardería en la institución limita/ limitó el pleno desempeño de su trabajo académico				
d. La presencia mayoritaria de hombres en su área de conocimiento obstaculiza el pleno desarrollo de su trayectoria académica.				
e. La presencia mayoritaria de hombres en los puestos directivos de su programa de adscripción obstaculiza el pleno desarrollo de su trabajo académico				
f. Por su débil liderazgo, las mujeres han tenido escasa participación en la gobernanza universitaria				
g. Las exigencias de la profesión académica tensionan sus vínculos familiares				
h. Las altas jerarquías laborales son mejor desempeñadas por los hombres				
j. Las mujeres tienen capacidades para acceder a puestos altos de dirección				

22.- ¿Qué importancia otorga a las siguientes características en su trabajo académico?

	Muy Importante	Importante	Poco Importante	Nada Importante
a. La creación de conocimientos científicos				
b. La elaboración de juicios estrictamente racionales				
c. La capacidad de mando				
d. La capacidad de mediar en conflictos				
e. El establecimiento de reglas y vigilancia de su cumplimiento				
f. El establecimiento de vínculos afectivos y sociales con sus colegas				
g. El establecimiento de una relación de cercanía con sus alumnos				
h. La elaboración/búsqueda de comprensión humana				

23.- En su casa actualmente tiene:

- a. Computadora
 b. Conexión a internet

24.- De los siguientes recursos digitales que ofrece la UNAM, ¿cuáles ha utilizado para realizar sus actividades de docencia y/o investigación?

	SI	NO
a. Mirador Universitario		
b. Repositorios Digitales		
c. Series de TV Educativa		
d. Videoteca		
e. Mediateca		
f. Aulas virtuales y Ambientes Educativos del SUA y ED		
g. Biblioteca Digital		
h. U.A.P.A 's (Unidades de Apoyo para el Aprendizaje)		
i. CEDETEC		
j. RIU		

25.- En relación con el uso de computadoras e Internet, indique si está o no de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

A: de Acuerdo

D: en Desacuerdo

	A	D
a. Son una carga adicional de trabajo		
b. Facilitan mi trabajo académico		
c. Requieren de conocimientos especializados para su manejo		
d. Me han permitido participar en redes académicas		
e. Me han permitido trabajar con colegas de otras universidades nacionales e internacionales		
f. Repercuten negativamente en la calidad de los trabajos de mis estudiantes		
g. Permiten que mis estudiantes tengan acceso a información de calidad		
h. Limitan la capacidad de juicio crítico en los estudiantes		
i. Me facilitan los procesos de investigación documental		
j. Me permiten preparar cursos e interactuar con estudiantes		
k. Me permiten utilizar presentaciones en el aula		

26.- En orden de importancia, seleccione tres de los siguientes elementos que considera deben ser determinantes para su promoción laboral: (donde 1 es el más importante)

- a. Antigüedad
 b. Estudios de Posgrado
 c. Publicaciones
 d. Dirección de tesis
 e. Participación en eventos académicos
 f. Participación en actividades de planeación (revisión o modificación de planes de estudio)
 g. Vinculos con personas con incidencia en la toma de decisiones

27.- ¿Conoce los mecanismos a través de los cuales se evalúa su actividad en la FESA?

- a. Sí
 b. No

28.- ¿Considera que los criterios para la evaluación de su desempeño en la FESA son transparentes?

- a. Sí
 b. No
 c. No sé

29.- ¿Con qué frecuencia ha tenido que enfrentar las siguientes situaciones en su trabajo académico?

	Frecuentemente	Alguna vez	Nunca
a. Disminución de horas			
b. Postergar la solicitud de estímulos			
c. Suspender estudios de posgrado			
d. Postergar estudios de posgrado			
e. Renunciar a horas-clase			
f. No participar en cursos de actualización			
g. Postergar la realización de la tesis de grado			

30.- ¿Cómo calificaría su satisfacción con su trabajo académico?

- a. Totalmente satisfecho
 b. Satisfecho
 c. Insatisfecho
 d. Totalmente insatisfecho

31.- ¿Cómo calificaría su satisfacción con las condiciones institucionales para el desarrollo de su trabajo académico?

- a. Totalmente satisfecho
 b. Satisfecho
 c. Insatisfecho
 d. Totalmente insatisfecho

Anexo 2.

Tabla 4. Horas/semana asignadas en el semestre 2013-1 a nivel licenciatura en la FESA, de acuerdo a los años de antigüedad y nombramiento (%).

Horas/semana	Antigüedad	Asignatura	Carrera
	21-30	1.25%	2.5%
	31-40	0%	10%
4	21-30	2.5%	1.25%
	31-40	0%	1.25%
6	11-20	3.75%	0%
	21-30	1.25%	2.5%
	31-40	0%	1.25%
7	11-20	0%	1.25%
	31-40	0%	1.25%
8	11-20	7.5%	1.25%
	21-30	3.75%	3.75%
	31-40	0%	10%
9	31-40	0%	3.75%
10	21-30	0%	6.25%
	31-40	0%	3.75%
11	21-30	0%	1.25%
12	11-20	0%	1.25%
	21-30	5%	2.5%
	31-40	1.25%	5%
14	21-30	1.25%	0%
	31-40	1.25%	1.25%
15	31-40	0%	1.25%
16	21-30	1.25%	1.25%
18	11-20	7.5%	0%
	21-30	0%	1.25%

Fuente: elaboración propia a partir del cuestionario, semestre 2013-2.

Anexo 3.

Tabla 5. Horas/semana asignadas en el semestre 2013-2 a nivel licenciatura en la FESA, de acuerdo a los años de antigüedad y nombramiento (%).

Horas/semana	Antigüedad	Asignatura	Carrera
0	11-20	1.25%	1.25%
	21-30	0%	1.25%
4	21-30	2.5%	3.75%
	31-40	0%	5%
5	31-40	0%	1.25%
6	21-30	1.25%	2.5%
	31-40	0%	5%
7	11-20	0%	1.25%
	21-30	0%	1.25%
8	11-20	8.75%	2.5%
	21-30	3.75%	5%
	31-40	0%	12.5%
9	31-40	0%	6.25%
10	21-30	0%	5%
	31-40	0%	2.5%
12	11-20	2.5%	1.25%
	21-30	5%	2.5%
	31-40	1.25%	3.75%
16	11-20	1.25%	0%
	21-30	2.5%	0%
18	11-20	3.75%	0%
	21-30	1.25%	0%

Fuente: elaboración propia a partir del cuestionario, semestre 2013-2.