

La academia en jaque

Perspectivas políticas
sobre la evaluación de
la educación superior
en México

Imanol Ordorika
Coordinador

CRIM



CONSEJO
NACIONAL DE
EVALUACIÓN DE LA
POLÍTICA DE DESARROLLO SOCIAL

Problemas educativos de México



GRUPO EDITORIAL

Imanol Ordorika Sacristán

El mercado en la academia

LAS CONCEPCIONES empresariales o emprendedoras de la universidad han tenido un profundo impacto en las universidades de América Latina y de México en particular. En el ámbito analítico y conceptual, así como en el de las políticas públicas, los lineamientos dominantes de los países centrales han sido trasladados a los periféricos. En este contexto, tanto las visiones dominantes como las posturas críticas frente a la universidad contemporánea enfatizan la importancia de analizar los intercambios entre la educación superior y los diversos mercados con los que tiene contacto. Pocos esfuerzos se han realizado sin embargo para analizar estas relaciones en el contexto de países, como México, en los que los mercados para la producción de conocimientos y la formación de egresados son extremadamente débiles y limitados.

En este capítulo, se analiza una de las formas a través de las que se ha pretendido trasladar conceptos y políticas “de mercado” a los espacios académicos en México: los sistemas de pago por méritos, por rendimiento o por productividad. El estudio de la relación entre mercados y academia en un país periférico es relevante en sí mismo para establecer los límites de los discursos dominantes, de las políticas públicas que de ellos se desprenden y de diversas perspectivas analíticas –tanto las emprendedoras como las críticas– que se desarrollan fundamentalmente en el mundo anglosajón. También tiene una importancia significativa por la magnitud e impacto que han alcanzado los sistemas de pago por méritos en México y por el hecho de que éstos se han establecido y consolidado durante ya dos décadas. Por tales razones la experiencia mexicana constituye un caso paradigmático para el estudio de

este tipo de modelos de remuneración y de una forma de “mercantilización” del trabajo académico y la universidad.

Este estudio se funda en el análisis de un caso significativo, el de la Universidad Nacional Autónoma de México, con amplias repercusiones en el sistema de educación superior del país en su conjunto. Esta universidad ha sido una de las precursoras de los sistemas de pago por méritos; involucra la magnitud más elevada de recursos económicos al pago por rendimiento y establece algunos de los patrones de evaluación y remuneración más extendidos en México.

En este trabajo se presentan fundamentalmente tres argumentos. En primer lugar, se sostiene que la notable magnitud, expansión e impacto de los sistemas de pago por méritos en México sólo puede entenderse como el producto de la implantación de formas de mercantilización en los mecanismos de remuneración de las universidades. En segundo lugar, se propone que el impacto de los mismos en el trabajo universitario tiene que ser analizado desde la naturaleza misma de esta forma de organización y remuneración del trabajo. Desde esta perspectiva se mantiene que muchos de los llamados efectos nocivos del pago por méritos corresponden precisamente a los objetivos perseguidos por estas formas de remuneración. Finalmente, se discuten las implicaciones analíticas de las características de los mercados en los países periféricos de cara a las de diversas perspectivas teóricas para el análisis de la universidad contemporánea.

MERCADO Y EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

A partir de las dos últimas décadas del siglo XX, las universidades de todo el orbe han sido objeto de transformaciones profundas. Tanto las instituciones de educación superior como la naturaleza del trabajo que en ellas se realiza han sufrido cambios que no tienen precedente en la historia de las universidades (Slaughter y Leslie, 1997). Hasta la década de los años setenta, la educación su-

perior se expandió de forma sostenida en el número de instituciones, en la cantidad de estudiantes y profesores y en la disponibilidad de recursos financieros. A partir de los años ochenta, sin embargo, el financiamiento público para la educación superior se ha reducido significativamente en casi todos los países (Altbach y Johnstone, 1993; World Bank, 1994, 2000; Johnstone, 1998).

La crisis fiscal de las instituciones universitarias ha ido aparejada —a un mismo tiempo como causa y como consecuencia— a una redefinición del sentido, los fines y las prácticas de la educación superior. Las nociones de la universidad como proyecto cultural e institución productora de bienes públicos han pasado a un plano marginal o sólo discursivo (Readings, 1996; Marginson, 1997). Estas nociones han sido sustituidas por un énfasis renovado en la vinculación entre educación superior y mercados (Marginson, 1997; Slaughter y Leslie, 1997; Marginson y Considine, 2000), por un esquema de universidad “empresadora” (Clark, 1998), por la noción de excelencia (Readings, 1996) y por un proceso creciente de privatización de la oferta educativa y del financiamiento (Slaughter y Leslie, 1997).

Las universidades de América Latina, y en particular la educación superior en México, no han sido ajenas a estos procesos de privatización y mercantilización.¹ Entre los rasgos esenciales de estas transformaciones universitarias destacan (Mollis, 2003):

- diversificación de fuentes de financiamiento y competencia por recursos financieros;
- crecimiento de la inversión privada y emergencia de nuevos proveedores en educación superior;
- venta de servicios y vinculación universidad-empresa;
- procesos de privatización y mercantilización de las instituciones de educación superior tanto públicas como privadas;
- establecimiento de sistemas de evaluación, rendición de cuentas, acreditación y certificación de instituciones programas, y actores;

¹ Para un análisis de diversos casos de reformas universitarias en México y América Latina, sus coincidencias y diferencias, véanse los estudios de caso de distintos autores en el libro *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?* (Mollis, 2003).

- expansión de la matrícula de educación superior;
- establecimiento de marcos normativos regulatorios, y
- diversificación institucional.

Algunos autores ven en estos nuevos rasgos característicos de las políticas educativas en el nivel superior, un elemento de distorsión y transformación profunda de la esencia histórica de la universidad (Readings, 1996; Barnett, 2000; Trindade, 2001). Otros encuentran en ellos las formas más exitosas de adaptación de las instituciones de educación superior a los nuevos requerimientos de la sociedad del conocimiento y la información (Clark, 2000). En esta última perspectiva se identifican las líneas dominantes de las políticas de educación superior en el ámbito global como el proyecto de universidad capaz de interactuar con la sociedad en el ámbito del mercado.

Esta visión se ha sintetizado en la idea de la universidad “empresarial” o “empresarial”.² Desde esta óptica, Clark (1993; 1998) analiza las transformaciones que ocurren en universidades europeas y norteamericanas caracterizadas por su actitud “empresarial”, por la diversificación de fuentes de financiamiento y por su capacidad para competir por recursos en el mercado.

Desde una perspectiva distinta, que denomina a estos procesos como *capitalismo académico*, Slaughter y Leslie (1997) analizan el “comportamiento de la universidad en el mercado” y la adopción de “prácticas similares a las del mercado”.³ El concepto de *comportamiento de mercado* se refiere al conjunto de actividades realizadas por las instituciones académicas con el fin de obtener recursos económicos. Éstas incluyen actividades institucionales para la obtención de patentes, licencias y regalías, empresas conjuntas

²Esta visión está sintetizada en el libro *Creating entrepreneurial universities: organizational pathways of transformation* (Clark, 1998). En la versión en español el libro fue traducido como *Creando universidades innovadoras: estrategias organizacionales para la transformación* (Clark, 2000). En esta traducción se pierde el sentido esencial de la propuesta de Clark.

³Slaughter y Leslie se refieren a *market behavior*, que llamaremos aquí comportamiento en el mercado y a *market-like behavior* a las que denominaremos adopción de prácticas similares a las del mercado.

entre universidades e industrias, y desarrollo de empresas propias. Incluyen también la venta de servicios, la obtención de ganancias de comedores y librerías, entre otros (véase Slaughter y Leslie, 1997: 11).

Por “adopción de prácticas similares a las del mercado” se entiende,

la competencia de instituciones y profesores por financiamiento, tanto en la forma de *grants* y contratos externos, fondos para el patrimonio, asociaciones universidad-industria, inversión institucional en compañías desarrolladas por profesores, o cuotas y colegiaturas de estudiantes (p. 11).⁴

Los intentos de orientar las actividades y la producción de bienes de las universidades hacia el mercado, así como la adopción de prácticas similares a las del mercado en las instituciones de educación superior, han producido tendencias de comportamiento del personal académico en las que se asimilan o se simulan conductas parecidas a las de actores que desarrollan sus actividades en el mercado. Estas tendencias se producen fundamentalmente a partir de dos procesos que interactúan entre sí.

El discurso hegemónico de la globalización enfatiza la preeminencia de lo privado sobre lo público; del mercado sobre lo social, lo político y lo cultural; de las relaciones económicas sobre otro tipo de interacciones en la sociedad. En consecuencia, la desconfianza sobre lo público y la alta valoración de conceptos como la productividad y la competencia —características esenciales de la “eficiencia” del sector privado y del mercado— permean profundamente las percepciones sociales sobre las instituciones y el trabajo. Entre los académicos universitarios, como en otros sectores de la sociedad, impacta una percepción crítica sobre las actividades tradicionales de docencia e investigación en la universidad. Se interiorizan visiones acerca de la poca efectividad y productividad de los universitarios, del mal uso de los recursos pú-

⁴La traducción del texto original y el uso de cursivas son responsabilidad del autor.

blicos con los que se sostiene a las instituciones y se remunera a los profesores, de la falta de compromiso de académicos y estudiantes, y de la baja calidad o escasa pertinencia de la docencia y la investigación.

En este contexto se pone en crisis el concepto tradicional de mérito asociado al trabajo académico (Slaughter, 1988; Slaughter y Leslie, 1997). La sustentación del mismo en la creación y recreación del conocimiento así como en la formación de educandos es sustituida, al menos parcialmente, por el éxito en la competencia por recursos externos para investigación, la generación de patentes, la venta de productos del trabajo académico y colocación de estudiantes graduados, en el mercado laboral (Slaughter y Leslie, 1997; Rhoades, 1998).

La reproducción acrítica de este discurso por parte de autoridades universitarias y educativas así como por los “líderes académicos tradicionales” –y aunque de manera contradictoria, por buena parte de los propios profesores– fortalece el mito de la baja calidad e ineficiencia de las instituciones públicas y sus académicos. Esta diversidad de actores institucionales contribuye a la institucionalización de los nuevos indicadores y símbolos de estatus académico. Se establecen así las bases para la puesta en práctica de políticas específicas que buscan orientar a las universidades y a sus académicos hacia la producción de bienes privados cuantificables y realizables en el mercado.⁵

Bajo la cobertura del concepto vacío de excelencia (Readings, 1996) –hoy compartido como medida de calidad y satisfacción de los consumidores por organizaciones productivas y culturales, por instituciones públicas y privadas– la necesidad de establecer indicadores de calidad y productividad ha adquirido significado propio en las instituciones de educación superior (Rhoades, 2001; Pusser, 2002). En consecuencia los procesos de evaluación, asociados a la idea de medición y mejoramiento, se han convertido en piedra angular de las políticas de elevación de la productividad, la competencia y la calidad en el sector educativo.

⁵ Sobre la producción de bienes públicos y privados en la educación superior véase Marginson (1997) y Ordorika (2002).

EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN
SUPERIOR EN MÉXICO

Como en otros países del mundo, en México el establecimiento de políticas de evaluación en la educación superior se argumentó con base en la intención de realizar diagnósticos y adecuaciones con el fin de mejorar la eficiencia y desempeño de instituciones y de los académicos.⁶ A partir de una laxa idea inicial de evaluación *formativa* se empezó a enfatizar una visión y una práctica de evaluación *sumativa*. Las políticas públicas hicieron prioritaria la necesidad de calificar y jerarquizar los productos de la universidad,⁷ de garantizar estándares de calidad frente a los consumidores de conocimientos o egresados y de regular el ingreso de estudiantes a las universidades.⁸

A partir de los años ochenta las políticas de evaluación institucional y del personal académico adquirieron un rasgo adicional. Se empezaron a manejar propuestas para la asignación de subsidios y otros recursos financieros con base en evaluaciones institucionales y en el establecimiento de indicadores de calidad y

⁶A partir de 1974, la Coordinación de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública (SEP) impulsó procesos de auto-evaluación en las universidades del país. En este esquema se establecieron posteriormente la Comisión Nacional de la Educación Media Superior (Conaems) y, en 1989, la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (Conaeva).

⁷A finales de los años setenta empieza a darse crédito a las críticas —frecuentemente infundadas— de baja calidad de la educación superior pública. En 1979 el entonces rector de la UNAM, doctor Guillermo Soberón Acevedo, propuso el establecimiento de índices de escolaridad y velocidad de carrera en la UNAM. La propuesta fue rechazada por los estudiantes y finalmente abandonada por las autoridades.

⁸A partir de una recomendación de la Asamblea General de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES) se creó el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval), el 28 de abril de 1994. Este es un organismo privado con status de asociación civil. Su creación fue apoyada por el gobierno mexicano. Integran la asamblea de asociados el titular de la SEP y dos subsecretarios, el secretario general de la ANUIES, el presidente de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior, (FIMPES) el rector de la UNAM y los de cuatro instituciones de educación superior, dos públicas y dos privadas, así como los directivos de tres colegios de profesionales.

El Ceneval ofrece servicios de evaluación a las instituciones educativas, públicas y privadas. Realiza exámenes de ingreso a bachillerato, licenciatura y posgrado así como de egreso para diversas carreras, que se llamaron inicialmente de Calidad Profesional y ahora de Egreso de la Licenciatura. En 1996 se estableció el examen único de ingreso a instituciones de educación superior metropolitanas a cargo del Ceneval.

productividad. En este contexto, desde las instancias educativas del gobierno federal se desarrollaron políticas de asignación de recursos extraordinarios, o etiquetados para actividades académicas específicas, también asociados a indicadores.⁹

Desde 1985 las políticas de evaluación de académicos se asociaron a los sistemas de remuneración. La evaluación del personal académico en las universidades y demás instituciones de educación superior se tradujo en complejos sistemas de pago por méritos. En sus distintas versiones, estos fueron denominados programas de estímulos o incentivos al rendimiento y la productividad de los investigadores y docentes universitarios.

En 1984 se estableció el Sistema Nacional de Investigadores con incentivos asociados al pago por méritos como incentivo de la productividad. Pocos años después, en casi todas las instituciones de educación superior del país se montaron sistemas locales de “estímulos” o “incentivos”.

ORÍGENES Y DIVERSIDAD DEL PAGO POR MÉRITOS

Los mecanismos de remuneración asociados al desempeño, o pago por méritos, se han utilizado en distintos países desde hace muchos años. En Estados Unidos se establecieron sistemas de *merit pay* en la educación básica desde principios del siglo XX (Barrow, 1993; Díaz Barriga, 1997a). Se ha argumentado que estos mecanismos de remuneración fomentan “la eficiencia administrativa de las instituciones, la optimización de los recursos, respondiendo a las emergencias derivadas de déficit fiscales o a nuevas demandas hacia los sistemas educativos” (Canales Sánchez, 2001: 19).

⁹Entre estos destacan la creación del Fondo para la Modernización de la Educación Superior (Fomes), el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (Promep), los Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional (PIFI's), el Programa Integral de Fomento al Posgrado (Pifop) y los fondos sectoriales de Conacyt. Estas políticas, los programas que en este marco se desarrollaron y sus implicaciones para las instituciones de educación superior han sido analizados por varios autores y están fuera del alcance de este capítulo. Para este tema conviene consultar los trabajos de Ibarra Colado (2001) y de López Zárate (2001) entre otros.

El alcance de estos mecanismos en los sistemas de educación superior de todo el orbe es diverso. Tomemos como ejemplos un caso europeo continental, el de Francia, y el caso de los Estados Unidos. En Francia el sistema es nacional y puede involucrar a académicos de casi todas las instituciones de educación superior.¹⁰ En Estados Unidos no existe un sistema nacional. El *merit pay* se aplica en un número bastante limitado de universidades y colegios.¹¹ El diseño y puesta en práctica de los programas respectivos corresponde a cada una de las instituciones.¹²

El impacto de los complementos por rendimiento en el salario de los académicos en la mayoría de los países es relativamente reducido. En Francia, los diferentes tipos de compensaciones, denominados *primes*, alcanzan en el mejor de los casos un 15 por ciento del salario.¹³ En Estados Unidos puede alcanzar hasta un 10 por ciento como máximo (véase por ejemplo cálculos en la propuesta de Wenger y Girard, 2000). En la mayoría de las instituciones en que se aplica, el porcentaje es menor. Aunque no existen estudios muy precisos, casi todas las estimaciones ubican el impacto de los complementos por *merit pay* en alrededor del 5 por ciento del pago total a los académicos.¹⁴

El diseño y las modalidades de aplicación de los sistemas varían entre países y entre instituciones. En Francia existen al menos tres tipos de primas asociadas a la formación de doctores y la investigación, al trabajo administrativo y al trabajo docente.

¹⁰ La *prime d'encadrement doctoral et de recherche* es administrada por el Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS). Para mayor información sobre este sistema de primas véase la página del CNRS en <http://www.sg.cnrs.fr/drhchercheurs/mobilites/primes/primes.htm>

¹¹ Nos referimos en este texto a colegios en el sentido americano de instituciones de educación superior que no tienen la denominación de universidades y son conocidos como *colleges*.

¹² De acuerdo con Cramer (1983) el sistema de pago por méritos en todos los niveles de educación en Estados Unidos sólo alcanzaba en 1983 un 4 por ciento. Murnane y Cohen (1986) señalan que los intentos por utilizar el pago por méritos en los Estados Unidos no han sido exitosos.

¹³ La llamada *prime d'encadrement doctoral et de recherche* constituye por ejemplo un total de 35,000 francos al año. El salario de los académicos en condiciones de recibir dicha prima es de al menos 240,000 francos anuales.

¹⁴ Como ejemplo puede verse el sistema de incentivos en la Universidad del Sur de California.

Estas primas no son acumulables.¹⁵ Al no existir un sistema nacional en los Estados Unidos la variación es mucho mayor. Algunos sistemas se basan en incrementos de dólares fijos y otros en porcentajes salariales (Wenger y Girard, 2000).¹⁶ Los modelos para la asignación de recursos también son diversos (véase por ejemplo las propuestas contenidas en Camp, Manton y Masters, 1988; Wenger y Girard, 2000).

El pago por méritos en la educación superior en México

En México se han escrito un buen número de trabajos sobre los programas de estímulos e incentivos (Ibarra Colado, 1993; Kent Serna, 1995; Díaz Barriga, 1997a; Díaz Barriga y Pacheco, 1997; Canales Sánchez, 2001). El caso mexicano es paradigmático por su extensión dentro del sistema y por su impacto económico. En los sistemas mexicanos de pago por méritos a la educación superior se combina la existencia de un programa nacional –el Sistema Nacional de Investigadores, SNI– y de diversos programas institucionales. El programa nacional se estructura a partir de asignaciones monetarias fijas, correspondientes a cuatro niveles.¹⁷ En la diversidad de programas de cada institución se utilizan tanto asignaciones económicas fijas como asignaciones porcentuales.¹⁸

¹⁵ Nos referimos a la *prime d'encadrement doctoral et de recherche*, a la *prime administrative* (con un monto de 1500 euros al año) y a la *prime pédagogique* (con un monto de 800 euros al año) respectivamente.

¹⁶ La primera se denomina *merit number to merit dollar* y la segunda *merit number to merit percentage* (Wenger y Girard, 2000).

¹⁷ El Sistema Nacional de Investigadores está estructurado en cuatro niveles: candidato, nivel I, nivel II y nivel III. Cada uno de estos tiene asignada una cantidad mensual fija en salarios mínimos mensuales. Para revisar las características de cada uno de los niveles y sus asignaciones puede verse el reglamento del SNI en http://www.conacyt.mx/dac/sni/reglamento_sni2003.html

¹⁸ El programa de estímulos de la UNAM establecido en 1990, denominado Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento Académico (Peprac) se organizó a través de asignaciones monetarias fijas. El Peprac fue ajustado y modificado en varias ocasiones. En 1994 se estableció un nuevo programa denominado Primas al Desempeño Académico del Personal de Tiempo Completo (Pride) que ha funcionado, en sus distintas versiones, a través de asignaciones porcentuales sobre el salario base y la antigüedad del personal académico de tiempo completo. Para un análisis detallado de estos programa véase el trabajo de Canales Sánchez (2001). La Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) combina estímulos con asignaciones fijas con primas porcentuales. Véase Ibarra Colado (2001).

El elemento más significativo del caso mexicano, sin embargo, es el impacto que tienen estos programas de incentivos en los ingresos del personal académico. Analicemos los casos de la Universidad Autónoma Metropolitana y de la Universidad Nacional Autónoma de México.

De acuerdo con los datos que proporciona Eduardo Ibarra Colado (2001: 402-403) es posible ver que para el año 2000, el impacto de los cinco tipos de estímulos en los ingresos del personal académico de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), en sus distintos niveles, variaba entre 14.3 y 68.2 por ciento (tomando como base los ingresos máximos por primas). La proporción varía al incluir los ingresos por estímulos del SNI. En este caso, el conjunto de primas institucionales y el SNI representan entre un 14.3 y un 77.3 por ciento de los ingresos máximos por categoría académica.

En el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la situación es muy similar a pesar de las diferencias en los sistemas de primas institucionales entre esta Universidad y la Metropolitana. A partir de un análisis análogo al de Ibarra (véase cuadro 1) puede verse que la proporción del salario base en los ingresos máximos (correspondiente al nivel D de los estímulos) es de 48.8 por ciento.¹⁹ Si incluimos los ingresos correspondientes a la máxima categoría del SNI, los salarios base sólo representan entre 18.1 y 46.8 por ciento del ingreso máximo posible.²⁰

Analicemos un caso particular a partir de cálculos propios con datos correspondientes al año 2003. Un profesor titular "C", con antigüedad de treinta años, con la prima más alta del

¹⁹En el documento *Lineamientos y requisitos generales para la evaluación de profesores e investigadores*, y en el correspondiente para técnicos académicos (publicados en Gaceta UNAM en 1996 y actualmente vigentes) se establecen requisitos para la obtención de los diferentes niveles de estímulos. Formalmente no existe ninguna limitante para acceder a estos niveles en función de las categorías establecidas para el personal académico. Sin embargo, es evidente que los niveles máximos de estímulos están altamente correlacionados con las categorías más altas.

²⁰El Sistema Nacional de Investigadores tampoco establece restricciones de acceso en función de las categorías o nombramientos del personal académico en cada institución. También en este caso es evidente que existe una alta correlación entre niveles más altos del SNI y las categorías más altas de la UNAM.

Cuadro 1

SALARIOS DEL PERSONAL ACADÉMICO DE LA UNAM
 POR AÑO Y POR TIPO DE NOMBRAMIENTO
 (Pesos reales de 2002)

<i>Categoría</i>	1975	1976	1977	1978	1979	1980
PROF. ORD. DE ASIG. A	667.06	694.87	686.44	0.00	629.02	607.83
PROF. ORD. DE ASIG. B	810.96	821.41	810.65	0.00	744.90	718.00
INVEST/PROF. ASOC. A	23,414.14	24,663.61	24,326.03	23,217.72	22,273.63	21,469.84
INVEST/PROF. ASOC. B	27,072.60	27,880.60	27,509.79	26,256.78	25,189.37	24,281.07
INVEST/PROF. ASOC. C	29,511.58	30,025.26	29,624.68	28,276.31	27,126.10	26,148.27
INVEST/PROF. TIT. A	33,170.04	33,242.26	32,792.09	31,298.66	30,025.29	28,942.40
INVEST/PROF. TIT. B	38,047.98	37,746.05	35,711.09	34,084.23	32,697.47	31,518.10
INVEST/PROF. TIT. C	42,925.93	42,249.84	39,960.46	38,140.01	36,587.49	35,267.68
TEC. ACADEM. AUX. A	10,487.58	11,366.71	11,404.67	10,886.00	10,442.76	10,067.25
TEC. ACADEM. AUX. B	11,707.07	12,567.72	12,607.57	12,033.66	11,544.73	11,129.06
TEC. ACADEM. AUX. C	15,370.41	16,282.27	16,330.67	15,588.05	14,954.71	14,415.17
TEC. ACADEM. ASOC. A	18,292.30	19,194.72	19,252.93	18,376.40	17,629.25	16,992.76
TEC. ACADEM. ASOC. B	22,682.45	23,484.05	23,172.16	22,117.42	21,218.95	20,453.62
TEC. ACADEM. ASOC. C	24,389.73	25,521.47	25,182.45	24,036.68	23,058.73	22,227.73
TEC. ACADEM. TIT. A	26,828.71	27,666.14	27,280.98	26,039.50	24,981.27	24,079.73
TEC. ACADEM. TIT. B	28,535.99	29,167.40	28,784.61	27,474.07	26,357.56	25,407.47
TEC. ACADEM. TIT. C	33,170.04	33,242.26	32,792.09	31,298.66	30,025.29	28,942.40
AYTE. PROF. ASIG. A	381.70	401.05	403.69	0.00	368.90	357.10
AYTE. PROF. ASIG. B	552.43	572.62	565.49	0.00	520.25	501.46
AYTE. PROF/INVEST. A	12,394.86	13,258.30	13,300.54	12,693.84	12,178.49	11,738.80
AYTE. PROF/INVEST. B	15,370.41	16,282.27	16,330.67	15,588.05	14,954.71	14,415.17
AYTE. PROF/INVEST. C	18,292.30	19,194.72	19,252.93	18,376.40	17,629.25	16,992.76
PROF. CARR. ENSEN. MED. SUP. A	0.00	0.00	0.00	24,802.71	23,794.16	22,936.24
PROF. CARR. ENSEN. MED. SUP. B	0.00	0.00	0.00	27,532.57	26,411.95	25,458.75

1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988
609.45	583.34	369.26	281.77	250.61	233.30	210.19	208.20
720.12	689.59	436.27	333.26	299.03	276.08	245.60	243.33
21,516.56	20,605.95	13,041.50	9,951.01	9,173.83	8,569.16	8,421.78	8,679.29
24,333.59	23,303.75	14,748.90	11,253.98	10,603.19	9,831.38	9,589.05	9,915.52
26,204.73	25,095.20	15,883.09	12,118.96	11,779.72	10,870.45	10,523.82	10,871.21
29,005.53	27,777.07	17,580.22	13,414.40	13,075.64	12,015.36	11,568.34	11,969.36
31,586.45	30,249.61	19,145.30	14,608.59	14,559.33	13,325.75	12,764.96	13,218.02
35,344.95	33,848.45	21,422.98	16,346.07	16,337.62	14,896.02	14,198.66	14,705.10
10,089.07	9,661.73	7,226.75	5,514.46	4,717.21	4,633.46	4,528.82	4,494.55
11,153.02	10,680.71	7,373.96	5,626.70	5,046.92	4,924.65	4,812.96	4,797.32
14,446.69	13,835.41	9,552.35	7,288.38	6,586.06	6,283.87	5,940.33	5,914.40
17,029.09	16,307.95	10,321.69	7,875.64	7,268.02	6,886.14	6,859.55	7,055.16
20,498.36	19,630.53	12,424.76	9,480.34	8,818.99	8,255.93	8,182.24	8,469.11
22,276.53	21,333.79	13,502.22	10,302.79	9,669.13	9,006.82	8,833.66	9,130.92
24,132.91	23,111.43	14,627.12	11,160.83	10,567.33	9,800.06	9,571.83	9,906.06
25,462.47	24,384.36	15,433.13	11,775.86	11,247.08	10,400.38	10,204.57	10,603.98
29,005.53	27,777.07	17,580.22	13,414.40	13,075.64	12,015.36	11,568.34	11,969.36
358.58	342.67	236.72	180.52	154.51	148.62	139.97	138.72
503.20	482.40	305.19	233.17	201.08	189.67	174.00	172.43
11,763.94	11,266.17	7,778.44	5,935.08	5,323.77	5,168.98	5,026.29	5,014.05
14,446.69	13,835.41	9,552.35	7,288.38	6,586.06	6,283.87	5,940.33	5,914.40
17,029.09	16,307.95	10,321.69	7,875.64	7,168.96	6,798.65	6,384.29	6,362.82
22,986.32	22,012.76	13,932.12	10,630.56	9,288.05	8,670.26	7,852.72	7,775.86
25,514.12	24,434.30	15,464.43	11,799.87	10,603.19	9,831.38	8,814.49	8,728.22

Cuadro 1 (Continuación)

Categoría	1989	1990	1991	1992	1993	1994
PROF. ORD. DE ASIG. A	197.92	178.15	169.49	178.99	180.83	177.77
PROF. ORD. DE ASIG. B	231.32	208.22	198.08	209.18	211.36	207.39
INVEST./PROF. ASOC. A	8,249.96	7,425.54	7,122.20	7,304.03	7,348.40	7,210.87
INVEST./PROF. ASOC. B	9,425.05	8,483.20	8,181.71	8,277.90	8,327.72	8,171.39
INVEST./PROF. ASOC. C	10,333.44	9,300.82	9,069.05	9,251.77	9,307.04	9,132.65
INVEST./PROF. TIT. A	11,377.38	10,240.37	10,061.88	10,712.58	10,777.19	10,575.26
INVEST./PROF. TIT. B	12,564.19	11,308.65	11,346.95	12,660.32	12,737.39	12,498.50
INVEST./PROF. TIT. C	13,977.69	12,580.89	12,937.94	14,608.06	14,696.02	14,418.81
TEC. ACADEM. AUX. A	4,272.26	3,845.36	3,684.45	3,652.02	3,673.81	3,605.07
TEC. ACADEM. AUX. B	4,560.02	4,104.35	3,942.58	3,895.48	3,919.62	3,846.48
TEC. ACADEM. AUX. C	5,621.86	5,060.06	4,876.65	4,869.35	4,898.94	4,807.00
TEC. ACADEM. ASOC. A	6,706.18	6,036.03	5,792.66	5,843.23	5,879.04	5,768.99
TEC. ACADEM. ASOC. B	8,050.11	7,245.74	6,992.74	7,060.56	7,104.16	6,970.92
TEC. ACADEM. ASOC. C	8,679.24	7,811.93	7,623.76	7,790.97	7,837.67	7,690.77
TEC. ACADEM. TIT. A	8,788.31	8,475.11	8,142.52	8,277.90	8,327.72	8,171.39
TEC. ACADEM. TIT. B	10,079.46	9,072.22	8,801.32	9,251.77	9,307.04	9,132.65
TEC. ACADEM. TIT. C	11,377.30	10,240.37	10,061.88	10,712.58	10,777.19	10,575.26
AYTE. PROF. ASIG. A	131.89	118.73	110.74	107.30	108.81	106.81
AYTE. PROF. ASIG. B	163.93	147.56	137.62	133.33	135.43	133.14
AYTE. PROF./INVEST. A	4,766.04	4,289.77	4,100.49	4,138.95	4,163.86	4,085.70
AYTE. PROF./INVEST. B	5,621.86	5,060.06	4,875.71	4,869.35	4,898.94	4,807.00
AYTE. PROF./INVEST. C	6,048.09	6,074.30	5,330.15	5,599.76	5,634.01	5,528.31
PROF. CARR. ENSEN. MED. SUP. A	7,391.25	6,652.64	6,374.30	6,330.16	6,369.09	6,249.62
PROF. CARR. ENSEN. MED. SUP. B	8,296.51	7,467.43	7,168.93	7,308.34	7,348.40	7,210.87

Fuente: Elaboración propia con datos publicados anualmente por AAPAUNAM.

1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
165.94	166.40	173.90	176.77	176.30	179.94	185.64	186.61	184.99
187.99	188.28	198.14	201.40	200.85	205.01	211.52	212.61	210.75
6,476.35	6,487.49	6,848.34	6,961.21	6,941.55	7,085.05	7,309.60	7,347.66	7,282.72
7,309.14	7,323.20	7,679.49	7,806.06	7,784.04	7,944.95	8,196.73	8,239.41	8,165.53
8,157.77	8,173.37	8,604.08	8,745.87	8,721.17	8,901.46	9,183.56	9,231.38	9,147.92
9,445.69	9,464.09	9,946.81	10,110.71	10,082.13	10,290.53	10,616.64	10,671.92	10,576.51
11,162.72	11,183.82	11,774.12	11,968.15	11,934.32	12,181.02	12,567.08	12,632.51	12,518.31
12,880.33	12,903.14	13,801.92	14,029.40	13,989.75	14,278.92	14,731.42	14,808.13	
3,213.01	3,272.65	3,467.27	3,524.45	3,514.50	3,587.15	3,700.82	3,720.10	3,688.28
3,379.80	3,432.03	3,977.56	4,043.15	4,031.73	4,115.10	4,245.54	4,267.65	4,230.22
4,235.21	4,284.67	4,539.30	4,614.10	4,601.09	4,696.22	4,845.04	4,870.27	4,827.70
5,283.98	5,287.60	5,827.82	5,923.87	5,907.14	6,029.28	6,220.38	6,252.77	6,196.92
6,339.53	6,343.80	6,410.55	6,516.24	6,497.83	6,632.19	6,842.37	6,878.01	6,817.38
6,851.19	6,856.21	7,051.60	7,167.84	7,147.61	7,295.35	7,526.54	7,565.73	7,499.11
7,309.14	7,323.20	7,679.49	7,806.06	7,784.04	7,944.95	8,196.73	8,239.41	8,165.53
8,157.77	8,173.37	8,604.08	8,745.87	8,721.17	8,901.46	9,183.56	9,231.38	9,147.92
9,445.69	9,464.09	9,946.81	10,110.71	10,082.13	10,290.53	10,616.64	10,671.92	10,576.51
121.56	123.04	127.25	133.02	132.64	135.39	139.68	140.41	139.22
136.54	137.50	141.77	148.74	148.32	151.39	156.21	157.02	155.69
3,588.42	3,486.53	3,642.73	3,702.80	3,692.33	3,768.69	3,888.14	3,908.39	3,874.03
4,339.80	4,101.34	4,389.90	4,462.26	4,449.65	4,541.66	4,685.58	4,709.98	4,668.75
4,840.16	4,717.39	4,880.41	4,960.84	4,946.84	5,049.09	5,209.11	5,236.23	5,189.63
5,581.36	5,591.91	5,972.42	6,070.85	6,053.70	6,178.87	6,374.68	6,407.88	6,350.12
6,476.35	6,487.49	6,848.34	6,961.21	6,941.55	7,085.05	7,309.60	7,347.66	7,282.72

Pride (nivel D) y nivel III del SNI cuenta con un ingreso mensual bruto de 72,663.91 pesos.²¹ La prima de estímulos de la UNAM representa, para este nivel, el 51 por ciento del ingreso universitario. El conjunto de primas, incluyendo la del SNI, constituye una proporción de aproximadamente el 63 por ciento del ingreso bruto.²²

Con los datos del cuadro 1 es posible mostrar la multiplicidad de niveles de ingreso existentes en la UNAM, aun sin tomar en cuenta la diferenciación que se produce con la antigüedad. Los datos son contundentes. Se hace evidente que los programas de estímulos producen una enorme estratificación del personal académico según sus ingresos. Se muestra además que el componente de los ingresos asociado a rendimiento y pago por méritos alcanza proporciones muy significativas, superiores al 60 por ciento del ingreso, respecto al salario base de los académicos.

Es posible afirmar con bastante certeza que los sistemas mexicanos de *merit pay* son una de las experiencias más extendidas y consolidadas en la educación superior de todo el mundo. Ciertamente la complejidad de estos sistemas y el impacto en los ingresos de los académicos en México no tienen comparación con los que existen en los sistemas europeos y en los Estados Unidos. ¿Cuáles son las razones que explican la rápida expansión de los sistemas de pago por méritos en México? ¿Por qué han llegado estos complementos a representar una proporción tan alta de los ingresos del personal académico?

EL DETERIORO DE LOS SALARIOS ACADÉMICOS

Los argumentos más recurrentes con los que se ha intentado explicar las características de los sistemas de remuneración del personal académico de la educación superior en México se cen-

²¹ El equivalente en dólares al tipo de cambio vigente en noviembre de 2003 es de aproximadamente 6,600.00 dólares mensuales.

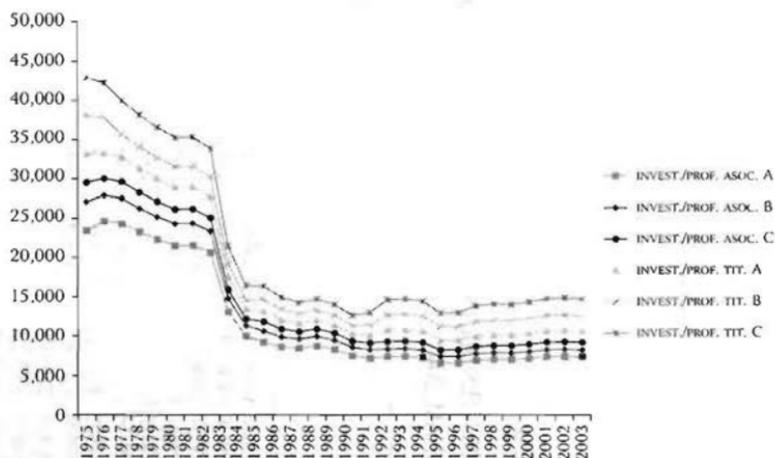
²² Este porcentaje es aun mayor si se toma en cuenta que las remuneraciones correspondientes al SNI y a los estímulos están libres de impuestos. Este no es el caso de los salarios nominales.

tran buena parte en el deterioro salarial que se inició en 1976. El caso de la Universidad Nacional Autónoma de México es una muestra representativa del deterioro salarial del personal académico al nivel nacional.

A partir de los datos sobre salarios reales en esta Universidad podemos ver que de 1976 a 1991 estos cayeron de manera sostenida en todas las categorías del personal académico (véanse gráfica 1 y cuadro 2). La contracción salarial promedio para todas las categorías fue de aproximadamente 70 por ciento en este mismo periodo. Las caídas más espectaculares se dieron entre 1975 y 1982 con una reducción de 17 por ciento y, más notablemente, de 1982 a 1984 con una reducción de aproximadamente 42 por ciento en promedio para todas las categorías. De 1991 a 2003, los salarios reales en promedio sufrieron ligeras fluctuaciones con un crecimiento real de 6.2 por ciento, en las categorías de profesores e investigadores, y de 2.05 por ciento en las de técnicos académicos.

Gráfica 1

EVOLUCIÓN DE SALARIO REAL DEL PERSONAL ACADÉMICO DE LA UNAM



Fuente: Elaboración propia con base en datos publicados por AAPAUNAM.

Cuadro 2

COMPONENTES DEL INGRESO DEL PERSONAL ACADÉMICO
DE LA UNAM, 2003

	Salario				Primas al desempeño académico UNAM					Sistema Nacional de Investigaciones ²				Ingreso		Base/
	base ¹	nivel A	nivel B	nivel C	nivel D	candidateo	nivel I	nivel II	nivel III	mínimo	máximo ³	máximo ⁴	máximo ⁵	máximo ⁶	máximo	
INVEST/PROF. ASOC. A	7,606.00	3,422.7	4,943.9	6,465.1	7,986.3	3,737.7	7475.4	9,967.2	17,442.6	7,606.00	33,034.90	33,034.90	33,034.90	33,034.90	23.02%	
INVEST/PROF. ASOC. B	8,528.00	3,837.6	5,543.2	7,248.8	8,954.4	3,737.7	7475.4	9,967.2	17,442.6	8,528.00	34,925.00	34,925.00	34,925.00	34,925.00	24.42%	
INVEST/PROF. ASOC. C	9,554.00	4,299.3	6,210.1	8,120.9	10,031.7	3,737.7	7475.4	9,967.2	17,442.6	9,554.00	37,028.30	37,028.30	37,028.30	37,028.30	25.80%	
INVEST/PROF. TIT. A	11,046.00	4,970.7	7,179.9	9,389.1	11,598.3	3,737.7	7475.4	9,967.2	17,442.6	11,046.00	40,086.90	40,086.90	40,086.90	40,086.90	27.56%	
INVEST/PROF. TIT. B	13,074.00	5,883.3	8,498.1	11,112.9	13,727.7	3,737.7	7475.4	9,967.2	17,442.6	13,074.00	44,244.30	44,244.30	44,244.30	44,244.30	29.55%	
INVEST/PROF. TIT. C	15,326.00	6,896.7	9,961.9	13,027.1	16,092.3	3,737.7	7475.4	9,967.2	17,442.6	15,326.00	48,860.90	48,860.90	48,860.90	48,860.90	31.37%	
TEC. ACADEM. AUX. A	3,852.00	1,733.4	2,503.8	3,274.2	4,044.6	3,737.7	7475.4	9,967.2	17,442.6	3,852.00	25,339.20	25,339.20	25,339.20	25,339.20	15.20%	
TEC. ACADEM. AUX. B	4,418.00	1,988.1	2,871.7	3,755.3	4,638.9	3,737.7	7475.4	9,967.2	17,442.6	4,418.00	26,499.50	26,499.50	26,499.50	26,499.50	16.67%	
TEC. ACADEM. AUX. C	5,042.00	2,268.9	3,277.3	4,285.7	5,294.1	3,737.7	7475.4	9,967.2	17,442.6	5,042.00	27,778.70	27,778.70	27,778.70	27,778.70	18.15%	
TEC. ACADEM. ASOC. A	6,472.00	2,912.4	4,206.8	5,501.2	6,795.6	3,737.7	7475.4	9,967.2	17,442.6	6,472.00	30,710.20	30,710.20	30,710.20	30,710.20	21.07%	
TEC. ACADEM. ASOC. B	7,120.00	3,204	4,628	6,052	7,476	3,737.7	7475.4	9,967.2	17,442.6	7,120.00	32,038.60	32,038.60	32,038.60	32,038.60	22.22%	
TEC. ACADEM. ASOC. C	7,832.00	3,524.4	5,090.8	6,657.2	8,223.6	3,737.7	7475.4	9,967.2	17,442.6	7,832.00	33,498.20	33,498.20	33,498.20	33,498.20	23.38%	

TEC. ACADEM. TIT. A	8,528.00	3,837.6	5,543.2	7,248.8	8,954.4	3,737.7	7475.4	9,967.2	17,442.6	8,528.00	34,925.00	24.42%
TEC. ACADEM. TIT. B	9,534.00	4,299.3	6,210.1	8,120.9	10,031.7	3,737.7	7475.4	9,967.2	17,442.6	9,534.00	37,028.30	25.80%
TEC. ACADEM. TIT. C	11,046.00	4,970.7	7,179.9	9,389.1	11,598.3	3,737.7	7475.4	9,967.2	17,442.6	11,046.00	40,086.90	27.56%
AYTE. PROF./INVEST. A	4,046.00	1,820.7	2,629.9	3,439.1	4,248.3	3,737.7	7475.4	9,967.2	17,442.6	4,046.00	25,736.90	15.72%
AYTE. PROF./INVEST. B	4,876.00	2,194.2	3,169.4	4,144.6	5,119.8	3,737.7	7475.4	9,967.2	17,442.6	4,876.00	27,438.40	17.77%
AYTE. PROF./INVEST. C	5,420.00	2,439	3,523	4,607	5,691	3,737.7	7475.4	9,967.2	17,442.6	5,420.00	28,553.60	18.98%
PROF. CARR. ENSEN.												
MED. SUP. A	6632.00	2,984.4	4,310.8	5,637.2	6,963.6	3,737.7	7475.4	9,967.2	17,442.6	6,632.00	31,038.20	21.37%
PROF. CARR. ENSEN.												
MED. SUP. B	7,606.00	3,422.7	4,943.9	6,465.1	7,986.3	3,737.7	7475.4	9,967.2	17,442.6	7,606.00	33,034.90	23.02%

Fuente: Elaboración propia.

¹ Se refiere al salario tabular de cada categoría. No incluye percepciones por antigüedad y otras prestaciones ni descuentos por impuestos.

² Además de las cuatro categorías que aquí se muestran existe una adicional, la de investigador nacional de excelencia. No se incluye esta última porque comprende a un número muy reducido de académicos.

³ Calculado a partir de la suma del salario base, el nivel más alto de estímulos y el más alto del SNI.

Las contracciones salariales más significativas están claramente asociadas a los momentos de mayor déficit fiscal del gobierno mexicano en las crisis económicas de 1976 y 1982. Este hecho, por sí mismo, parecería confirmar la idea de que la naturaleza, magnitud y extensión de los sistemas de remuneración asociados a indicadores de productividad se explica fundamentalmente como un mecanismo de recuperación salarial del personal académico de las instituciones de educación superior.

Otros datos, sin embargo, nos obligan a analizar a los sistemas de pago por méritos desde una perspectiva más compleja. Con este fin conviene revisar cuidadosamente la evolución de los presupuestos de educación superior, y de la UNAM en particular, así como el comportamiento histórico de los salarios mínimos generales y profesionales durante el mismo periodo.

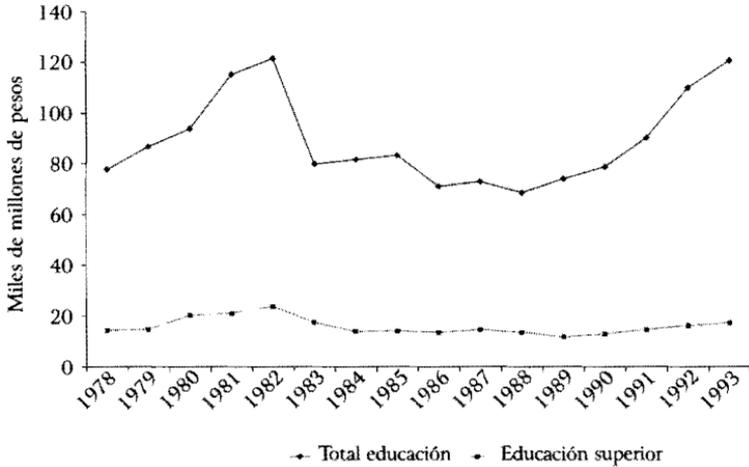
EVOLUCIÓN DEL PRESUPUESTO UNIVERSITARIO

Entre 1975 y el 2003 las asignaciones de gasto público para educación superior han cambiado de forma notable. La crisis económica de 1976 provocó una inmediata reducción del gasto público en educación y en particular en educación superior. El descubrimiento de nuevos yacimientos petroleros condujo a un periodo nuevo de crecimiento entre 1978 y 1982. La crisis de la deuda externa, a partir de 1982, abre un nuevo periodo de alarmante reducción en los presupuestos educativos. Entre 1982 y 1988 el gasto total en educación se reduce en 43.6 por ciento. A partir de ese año se inicia un lento proceso de recuperación. El gasto en educación superior se redujo en 50.8 por ciento entre 1982 y 1989. Este rubro comienza su recuperación a partir de este último año.

El presupuesto real en la UNAM siguió un patrón de comportamiento similar al del rubro general de educación y su componente de educación superior. Alcanza un punto máximo en 1982 y decrece notablemente hasta 1986. A pesar de las caídas de 1988, 1995 y 1996 el presupuesto de la UNAM se recupera constantemente desde 1986. Por primera vez, en el año 2003, superó en términos reales al presupuesto obtenido en 1988.

Gráfica 2

GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN, 1978-1993
(Total educación y educación superior)
(Pesos constantes de 1978)



Fuente: Elaboración propia con base en datos de los informes presidenciales.

Gráfica 3

PRESUPUESTO UNAM, 1975-2003
(Pesos constantes de 2002)



Fuente: Elaboración propia con base en datos de Presupuesto UNAM.

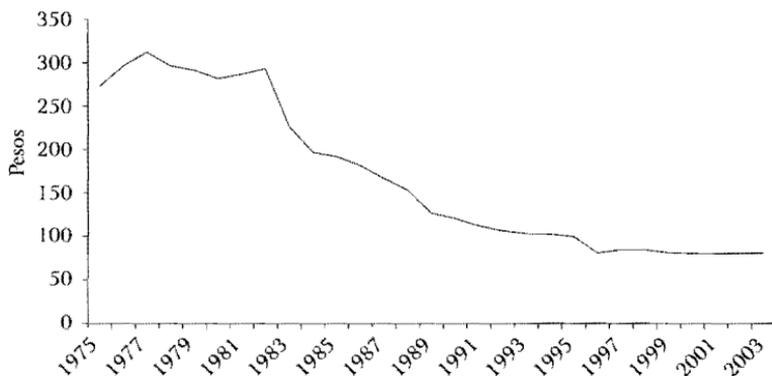
Los salarios del personal académico, sin embargo, cayeron casi sin freno desde 1975 hasta 1990. La recuperación del gasto educativo y el presupuesto de la UNAM, experimentadas entre 1978 y 1982 y a partir de 1986, no produjeron un comportamiento similar en los salarios base de los académicos.

EVOLUCIÓN COMPARATIVA DEL SALARIO

Es innegable que la crisis económica de 1976 en México tuvo un efecto severo en los salarios en general. En los años posteriores, sin embargo, los salarios de diversos sectores se comportaron de manera diferenciada. De acuerdo con los datos del Banco de México, los salarios mínimos reales (a pesos de 1994) alcanzan su punto más alto en 1977 (véase gráfica 4). A partir de ese año decrecen hasta 1980 y tienen una importante recuperación hasta 1982. De 1982 a 1996 se reducen de manera sostenida. A partir de este último año, se reducen lentamente hasta el 2003.

Gráfica 4

SALARIOS MÍNIMOS DIARIOS
(Pesos constantes de 1994)



Fuente: Elaboración propia con base en datos de Banxico.

La comparación entre el comportamiento del promedio de los salarios reales de profesores e investigadores de la UNAM y los salarios mínimos reales respecto a 1976, resulta interesante (véase gráfica 5). En primer lugar puede verse que la caída de los salarios académicos en la UNAM es mucho más acelerada que la de los salarios mínimos. Aunque hay una recuperación de los salarios académicos en 1981, esta es menor que la experimentada para los mínimos entre 1980 y 1982. Para 1984, los salarios académicos habían caído 26.7 puntos porcentuales más que los salarios mínimos.

Esta diferencia se va reduciendo progresivamente entre 1984 y 1996. En este último año por primera vez se invierten los porcentajes de caída salarial respecto a 1976 cuando los mínimos presentan una caída mayor que los académicos.

Gráfica 5

COMPARACIÓN DE SALARIOS ACADÉMICOS UNAM Y MÍNIMOS, 1975-2003
(Pesos constantes)



Fuente: Elaboración propia con base en datos de AAPAUNAM y Banxico.

Los datos que emanan de esta comparación muestran que la contención salarial para los académicos de la UNAM –y en general para los universitarios de todo el país– fue aun mayor que la de los salarios mínimos durante el periodo 1975 a 1996.

CONTENCIÓN DE LOS SALARIOS ACADÉMICOS:
UNA POLÍTICA INTENCIONADA

El análisis comparativo de salarios académicos en la UNAM frente al comportamiento de los subsidios educativos y de cara a la política salarial del gobierno mexicano –en el caso de los salarios mínimos– ponen en cuestión la idea de que el deterioro en las percepciones de los universitarios sea esencialmente una consecuencia de las crisis recurrentes a partir de 1976. La discusión en las secciones anteriores muestra cómo el gobierno incrementó los recursos públicos a la educación superior –y en particular a la UNAM– sin que esto llevara a una política de recuperación salarial dentro de estas instituciones. También evidencia como las políticas de salarios al interior de las universidades se tradujeron en un deterioro mayor al experimentado por los salarios mínimos por buena parte del periodo entre 1975 y 2003.

La evidencia presentada plantea la necesidad de una explicación más cuidadosa tanto para las políticas de salarios como para los proyectos de remuneraciones complementarias establecidos al nivel nacional y dentro de cada una de las instituciones. Ante las limitaciones explicativas alternativas, resulta plausible asumir que las políticas de contención salarial dentro de las universidades públicas federales y estatales respondieron a una política deliberada de las autoridades educativas del país y sus correspondientes al nivel de los estados. Éstas contaron al menos con la aquiescencia de las autoridades universitarias en la mayoría de las instituciones.

A partir de 1985 se establecieron el sistema nacional y los programas locales de incentivos con el fin de introducir mecanismos de competencia por recursos asociados directamente al ingreso de los académicos. El enorme deterioro salarial constituyó la condición estructural que permitió el establecimiento de mecanismos de pago por méritos. De manera explícita se les señalaba como programas para la recuperación de los ingresos en condiciones de escasez de recursos financieros.

Al mismo tiempo autoridades y administradores educativos argumentaron sobre la necesidad de asociar las remuneraciones

complementarias a la productividad de los académicos y al incremento de la calidad. La incorporación de sistemas de competencia por recursos y reglas que intentan reproducir las relaciones de mercado al interior de la academia se fundó, igual que en otros ámbitos de la vida económica y social, en la confianza en que estas relaciones producen, por sí mismas, mayor eficiencia y productividad.

Con la adopción de prácticas de mercado se buscó también generar un proceso de selección del personal académico. El proceso de selección tenía la intención fundamental de reducir el gasto a partir del establecimiento de remuneraciones diferenciadas. Perseguía además, como objetivo secundario, la posibilidad de una eventual reducción de la planta académica a partir de la renuncia de profesores e investigadores marginados de los programas de remuneración por méritos. Con plena conciencia e intención se establecieron mecanismos para una mayor estratificación del personal académico a partir de sus ingresos. Los efectos de estas políticas, sin embargo, fueron de orden muy diverso y, en muchos casos, el comportamiento de los actores involucrados fue diferente al previsto en el guión de los planeadores y diseñadores de las políticas de pago por méritos.

EL IMPACTO DE LOS INCENTIVOS

En el diseño de los programas de *merit pay* hubo muy poca reflexión sobre los efectos que los sistemas pudieran tener en las prácticas académicas, en las comunidades de profesores e investigadores y en los procesos de producción de conocimientos. El impacto de estos programas ha sido muy significativo y sus secuelas no deseadas muy diversas.

Algunas de las consecuencias de los programas en la vida académica de las universidades mexicanas han sido estudiadas por diversos autores. A partir de estudios sobre las percepciones de los académicos respecto a los programas de estímulos al rendimiento Díaz Barriga (1997a) identifica que los profesores reco-

nocen que ha cambiado la naturaleza de su trabajo académico. Identifican que estos programas han introducido una “lógica de competencia” que reemplaza el trabajo académico y destruye a las comunidades académicas. Los estímulos son percibidos como un sistema de sanciones que genera un comportamiento eficiente en la búsqueda de altos puntajes de evaluación, promueve la simulación y deteriora la calidad del trabajo académico. Los académicos son conscientes de la estratificación y diferenciación creciente de sus comunidades (Canales Sánchez, 2001). A la vez juzgan que los criterios y procedimientos de evaluación son imperfectos, discrecionales y arbitrarios. Ibarra Colado (2001) señala que el modelo

es incapaz de reconocer la naturaleza misma del trabajo académico, pues induce la simulación, fomenta la corrupción y el credencialismo, desalienta los trabajos de largo alcance, genera altos niveles de estrés y angustia y desarticula a las comunidades académicas, que hoy ven amenazada su cohesión interna y reducida su capacidad de respuesta (p. 401).

En contraposición a estas percepciones negativas de los académicos, en las posturas oficiales y en el discurso de autoridades universitarias y educativas, se argumenta que los sistemas de incentivos han incrementado la productividad de profesores e investigadores, que han tenido un impacto positivo en la obtención de grados superiores (maestrías y doctorados) y que han elevado la calidad de los productos del trabajo académico. Otros autores señalan que los efectos positivos de estos mecanismos de remuneración están relacionados con una mayor racionalidad del sistema educativo y con la eliminación de prácticas arbitrarias (Kent Serna, 1993; Acosta Silva, 2000; Grediaga, 2001).

No existen estudios que muestren de manera fehaciente que la puesta en práctica de sistemas de evaluación por méritos haya, efectivamente, incrementado el número y la calidad de la investigación nuestro país. No existe información disponible que permita establecer claramente hasta qué punto el crecimiento en la obtención de posgrados por parte del personal académico es

una consecuencia de los sistemas de incentivos o qué tanto se debe a la presión demográfica y a la competencia por un número restringido de plazas académicas. Tampoco ha quedado claro que los sistemas de reconocimiento y remuneración del personal académico se hayan vuelto menos arbitrarios y más racionales.

Mas allá de la percepción de los propios académicos y los estudios que en ellas se fundan no existen análisis que muestren que los sistemas de estímulos han sesgado la selección de temas de investigación ni hasta qué punto han producido procesos de simulación, nuevas formas de corrupción académica y destrucción de las comunidades académicas –si es que éstas alguna vez existieron en la forma en que las perciben los propios profesores e investigadores.

En este trabajo y el de Ibarra Colado (2001) se muestran datos que confirman los procesos de diferenciación salarial en las instituciones de educación superior y la consiguiente estratificación del personal académico. A partir de los datos aquí presentados, es posible afirmar que, a pesar de los sistemas de pago por méritos, los ingresos de la mayoría de los académicos se han reducido significativamente durante los últimos 30 años. Solamente los profesores e investigadores con más altas remuneraciones –Titular “C”, Píde “D” y SNI III en el caso de la UNAM– percibieron en 2003 ingresos (sin tomar en cuenta antigüedad) equivalentes a los que un académico con el nombramiento correspondiente –Titular “C” en el caso de la UNAM– recibía en 1975.

De acuerdo con la Agenda Estadística de la UNAM, en el 2002 esta universidad tenía 7,195 profesores e investigadores y 3,274 técnicos académicos, todos ellos de tiempo completo. Para el mismo año la base de datos del SNI reporta que un total de 2,561 miembros del personal de tiempo completo de la UNAM (esta información no distingue entre profesores, investigadores o técnicos académicos) forman parte del SNI en alguno de sus cuatro niveles²³ (véase cuadro 3). Esto quiere decir que menos del 25 por

²³La Agenda Estadística de la UNAM 2002 señala que sólo 2,322 del personal de tiempo completo formaba parte del SNI. Para este análisis tomamos la cifra del propio SNI por ser la que está desglosada por nivel.

Cuadro 3

SISTEMA NACIONAL DE INVESTIGADORES, 2002

(Número de integrantes de la UNAM y otras instituciones por nivel)

<i>Niveles</i>	<i>UNAM</i>	<i>Otras instituciones</i>	<i>Total</i>	<i>% UNAM</i>	<i>% Otras instituciones</i>
Candidato	195	1,125	1,320	14.77	85.23
Nivel 1	1,329	3,982	5,311	25.02	74.98
Nivel 2	648	1,060	1,708	37.94	62.06
Nivel 3	389	366	755	51.52	48.48
<i>Total</i>	<i>2,561</i>	<i>6,533</i>	<i>9,094</i>	<i>28.16</i>	<i>71.84</i>

Fuente: Base de datos del SNI 2002.

ciento del personal de tiempo completo cuenta con un nombramiento en el SNI. Del total de académicos de la UNAM en el Sistema, sólo 389 alcanzaron el nivel III y 648 el nivel II (3.7 y 6.2 por ciento respectivamente).

No existe información disponible que permita analizar la relación entre la asignación de estímulos locales (Pride), nivel del SNI y categoría académica. A partir de los datos de pertenencia al SNI puede señalarse que no más del 3.5 por ciento de los académicos de tiempo completo de la UNAM mantiene un nivel de ingresos equivalente al de 1975. El resto de los profesores universitarios perciben hasta menos de 60 por ciento en términos reales (en el caso de quienes no tienen estímulos ni SNI) en un nombramiento equivalente comparado con ese mismo año.

En todo caso parece evidente que, a pesar de que existen un buen número de estudios acerca de los sistemas de remuneración asociados al mérito y la productividad y de los sistemas de evaluación en que se sustentan, para una mejor apreciación de los beneficios y efectos perversos de estos sistemas se requiere de más información, investigación y análisis. La evaluación de la experiencia mexicana de pago por méritos plantea muchos interrogantes y requiere de estudios cuidadosos que contribuyan a enriquecer un debate que polariza a las comunidades académicas y a los especialistas.

EL MERCADO EN LA ACADEMIA

El debate contemporáneo sobre los sistemas de pago por méritos –conocidos más familiarmente como programas de estímulos o incentivos– en México se divide entre quienes enfocan su atención sobre las características intrínsecas de un sistema de competencia para definir los ingresos del personal académico (*i.e.* Ibarra Colado, 1993; Díaz Barriga, 1997a; Díaz Barriga, 1997b; Díaz Barriga y Pacheco, 1997; Ibarra Colado, 2001) y quienes enfatizan la importancia de los problemas de implementación de los mismos (*i.e.* Didou Aupetit, 1995; Acosta Silva, 2000; Cordero Arroyo y Backhoff Escudero, 2002; Acosta Silva, 2004).

Buena parte de la producción académica sobre este tema se ha centrado más en los temas de operación o implementación de los programas de estímulos (*i.e.* Grediaga, 1998; Grediaga, 2001). La discusión se ha ubicado en la definición de los objetivos, los criterios, mecanismos y procedimientos de la evaluación, así como las formas y niveles de la remuneración de acuerdo al rendimiento. Podríamos caracterizar a estas preocupaciones como *procedimentales*. Parten del reconocimiento de muchas las deficiencias y efectos perversos de los programas de pago por méritos –corrupción, simulación, individualización de la producción académica y arbitrariedad en los procesos de evaluación, entre otros. En la mayoría de los casos, en estas formulaciones se asume que la emergencia y expansión de los sistemas de pago de acuerdo a rendimiento en nuestro país se establecieron como un mecanismo compensatorio para resarcir la caída en los ingresos de los académicos como producto de la crisis financiera del Estado mexicano.

Desde una perspectiva alternativa –a la que llamamos *sustantiva*– resulta conveniente analizar los sistemas de *merit pay* a partir de la naturaleza misma de los sistemas de competencia en la remuneración de los académicos. Los sistemas de pago por méritos están fundados en un concepto básico de la economía clásica que establece que la competencia en el mercado –sin intervención o injerencia externa– basada en el interés individual fomentaba el bien común (Smith, 1776). De acuerdo con esta

perspectiva se enuncia con sorprendente superficialidad que el *laissez-faire, laissez-aller*²⁴ establece el adecuado equilibrio de precios, determina la supervivencia económica de los sujetos a partir de su productividad y garantiza la calidad de los productos (Marginson, 1997; Ordorika, 2002). La literatura convencional sobre el pago por méritos en distintos ámbitos laborales destaca un conjunto de beneficios asociados a estos programas. Entre ellos resultan más recurrentes los siguientes:

- el pago por méritos estimula la productividad individual de los integrantes de la organización;
- estimula la competencia entre los integrantes de la organización para la obtención de ingresos más elevados;
- favorece los procesos de cambio y ajuste del desempeño de los empleados en función del cambio en los objetivos organizacionales;
- permite una diferenciación entre el rendimiento individual y el de la compañía;
- permite al empleador diferenciar el pago entre empleados de alto y bajo rendimiento;
- permite al empleador otorgar una remuneración satisfactoria a un empleado por la realización de una tarea que no habrá de repetirse, y
- se utilizan exitosamente en muchas organizaciones y ámbitos profesionales (especialmente en las instituciones bancarias).

En los ambientes académicos, los objetivos de los programas de estímulos se enuncian con mucha más ambigüedad. Por ejemplo, en el caso de Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (Pride) de la UNAM se señala que:

El Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (Pride) incide en el desarrollo de la carrera académica y en el cumplimiento de la misión universitaria al otorgar una prima al desempeño a los académicos que

²⁴ Dejar hacer, dejar pasar.

realizan sus actividades de manera sobresaliente. Estos estímulos propician que se conjugue la formación de recursos humanos, la docencia frente a grupo, la investigación y la extensión académica, fomentan la superación del personal académico y promueven la elevación del nivel de productividad y calidad académica.²⁵

En la Exposición de Motivos del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) se establece que:

El Sistema Nacional de Investigadores fue creado el 26 de julio de 1984, para reconocer la labor de las personas dedicadas a producir conocimiento científico y tecnología. El reconocimiento se otorga a través de la evaluación por pares y consiste en otorgar el nombramiento de investigador nacional. Esta distinción simboliza la calidad y prestigio de las contribuciones científicas. En paralelo al nombramiento se otorgan incentivos económicos a través de becas cuyo monto varía con el nivel asignado.

El propósito general del Sistema Nacional de Investigadores es promover el desarrollo de las actividades relacionadas con la investigación para fortalecer su calidad, desempeño y eficiencia.²⁶

La ambigüedad de estas formulaciones “para académicos” tiene como únicas referencias a las concepciones básicas de los programas de rendimiento los términos de *estímulos*, *productividad* y *calidad*, en el caso del Pride, así como de *incentivos económicos*, *desempeño* y *eficiencia* en el caso del SNI. Los supuestos básicos de los sistemas de competencia por ingresos en que se sustentan los programas de pago por méritos se encuentran *incrustados* en estos términos cargados de significados.

²⁵Página del Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (Pride), <http://dgapa.unam.mx/pride/pride.html>. Énfasis del autor.

²⁶Página del Sistema Nacional de Investigadores, <http://www.conacyt.mx/dac/sni/reglamento-sni-2004.html#exposicion>. Énfasis del autor.

De esta forma se vuelve oscuro el hecho de que muchos de los llamados “efectos perversos” o “problemas de implementación” de los programas *merit pay*, constituyen precisamente algunas de las características deseables o de los beneficios reconocidos de los sistemas de competencia. Analicemos estos casos en tres grandes rubros.

Productividad y calidad

La mayoría de los especialistas en el estudio de la educación superior, de uno u otro signo, coinciden en señalar las dificultades existentes para estimar en qué consiste la productividad en una organización de educación superior (Massy, 1992; Massy, 1996; Slaughter y Leslie, 1997). Frente a esta dificultad, en los sistemas de evaluación contemporáneos se han establecido indicadores indirectos o sucedáneos –número de publicaciones, estudiantes graduados, cursos impartidos, tesis dirigidas– a partir de los cuales se establecen complejas e imperfectas mediciones aproximadas de productividad. La medición cuantitativa fue rápidamente identificada como problemática. Por un lado, porque no garantizaba estándares de calidad, otro concepto ambiguo e imperfecto en el ámbito académico. Por el otro, porque fomenta las prácticas de simulación y corrupción académica.

En los sistemas de evaluación se han tenido aun más dificultades para “medir” la calidad de los productos del trabajo académico. La combinación de criterios cuantitativos y cualitativos que hoy prevalece sigue favoreciendo prácticas de simulación y es constantemente cuestionada por la subjetividad y arbitrariedad de las interpretaciones sobre la calidad. La importación de dos conceptos, productividad y calidad, que emanan de ámbitos productivos relacionados con los mercados tradicionales introducen problemas insuperables en las prácticas académicas.

Competencia y diferenciación

Muchos estudiosos de los sistemas de pago asociado al rendimiento en México han señalado el hecho de que estos mecanismos han

dado lugar a la ruptura del tejido social y la destrucción de las comunidades académicas (Díaz Barriga y Pacheco, 1997). Este proceso es evidentemente una consecuencia de cualquier sistema de pago por méritos ya que éstos estimulan la competencia entre los integrantes de las organizaciones, favorecen la diferenciación salarial y la estratificación del status académico e incluso incentivan la disparidad entre los intereses individuales y los de la institución. La competencia por recursos escasos enfrenta a los académicos entre sí y erosiona el sentimiento de pertenencia a un proyecto colectivo. La competencia y los procesos de diferenciación son una característica sustantiva del sistema de *merit pay* y no sólo un problema de implementación.

*Orientación de las actividades productivas
y de los procesos de cambio*

En las percepciones de muchos académicos prevalece la idea de que los sistemas de pago por rendimiento han transformado la naturaleza del trabajo académico y sus productos. Con frecuencia se señala que los académicos abandonan los proyectos de investigación de largo plazo por otros que puedan rendir resultados en tiempo más cortos. Que se enfatiza la elaboración de artículos en lugar de la realización de libros u otras obras de mayor envergadura. Que se sesga la elección de temas con el fin de que estos resulten más redituables. En el ámbito de la docencia, se argumenta que se reducen los estándares de calidad para permitir tasas más altas de graduación de estudiantes de licenciatura y posgrado. En suma, se da prioridad a actividades “rentables”, “temas financiados” y prácticas más “eficientes” para la obtención de puntajes que se transformen en remuneraciones más elevadas en los sistemas de pago por méritos.

Los criterios de evaluación y las políticas de financiamiento a la investigación indudablemente juegan un papel preponderante en la orientación de la “producción académica”. Este es una característica intrínseca y altamente valorada de los sistemas de competencia. Formalmente los conceptos tradicionales de libertad

de cátedra e investigación se mantienen incólumes. La búsqueda de rentabilidad de las actividades académicas, en la competencia por ingresos a través del pago por méritos, traslada al profesor o investigador la decisión sobre los grados de conformidad de su trabajo con las temáticas, criterios y prácticas a las que se da prioridad en los sistemas centralizados. La necesidad económica establece límites concretos a la libertad académica de cada uno de ellos.

Por otro lado, la preponderancia de estos criterios, mecanismos y prácticas correspondientes a objetivos y metas definidos de manera centralizada en cada una de las disciplinas, departamentos o instituciones educativas constituye una poderosa herramienta para inducir procesos de cambio. Los académicos tienen pocas posibilidades de incidir en la orientación del cambio. Su capacidad para adherirse o resistir los cambios está de nuevo limitada por la necesidad de obtener máximos rendimientos en los sistemas de estímulos.

CONSIDERACIONES FINALES

Las políticas de evaluación de la educación superior constituyen uno de los ejes fundamentales en el desarrollo de las políticas públicas en todo el orbe. En el discurso y las políticas dominantes, los procesos de evaluación se conciben como uno de los mecanismos más eficaces para establecer relaciones adecuadas entre los “clientes” que demandan diversos productos de la educación superior —educandos, empleadores y consumidores de conocimientos— y las instituciones educativas postsecundarias. Consecuentemente, los procesos de evaluación constituyen uno de los instrumentos a través de los cuales se busca incorporar relaciones de mercado o prácticas similares a las del mercado a las instituciones universitarias.

La adopción de sistemas de pago por méritos es un tema ampliamente analizado en la literatura y las discusiones sobre las empresas y las organizaciones productivas. En la educación

superior, sin embargo, ha tenido un desarrollo desigual. Los programas de *merit pay* difieren notablemente en extensión e impacto incluso en países centrales como Francia y los Estados Unidos. El caso mexicano de remuneraciones asociadas al desempeño en la educación superior destaca por su larga aplicación, por su extensión y relativa homogeneidad en el sistema, y por su impacto significativo en los ingresos de los académicos.

Para comprender a fondo la naturaleza, extensión y magnitud de estos mecanismos de remuneración en México, resulta fundamental analizar el origen y la intencionalidad de su incorporación como parte esencial de las políticas públicas de educación superior. En este trabajo hemos puesto en cuestión el argumento de que estos sistemas constituyen sólo una respuesta al deterioro salarial del personal académico. La evidencia presentada en este capítulo muestra con claridad que, pasado un primer momento de reducción salarial producto de las crisis de fines de los setenta y principios de los ochenta, hubo una intención deliberada de contención de los salarios del personal académico con el fin de establecer mecanismos alternativos de remuneraciones. Estos mecanismos alternativos están sustentados en conceptos percepciones clásicas de la economía. Con ellos se ha buscado introducir la competencia como mecanismo regulador, con el fin de garantizar calidad y eficiencia en el trabajo académico y reducir los costos de la educación superior.

El debate en México sobre los sistemas de pago por méritos se ha polarizado entre las aproximaciones “procedimentales” y las “sustantivas”. En las primeras se argumenta que los sistemas son esencialmente benéficos como elementos que dan racionalidad e institucionalidad a la profesión académica. Se critican como efectos perversos o fallas de implementación los problemas de corrupción, simulación académica, orientación temática y destrucción del tejido social de los académicos. Desde la segunda perspectiva, se analiza a estos mecanismos de pago por productividad como intrínsecamente nocivos y destructores de la naturaleza esencial del trabajo académico. A partir de los enunciados más tradicionales de la literatura empresarial, en este trabajo se afir-

ma que los efectos de los sistemas de pago por méritos en la naturaleza del trabajo y en las comunidades académicas son consistentes con las características sustantivas de estos mecanismos y con los fines que persiguen. Esta vertiente de análisis sugiere la necesidad de profundizar en el estudio de los sistemas de remuneración asociados a la productividad desde la sociología del trabajo para una mejor comprensión de los cambios que están ocurriendo en la naturaleza del trabajo académico.

La intención de establecer en México un sistema de remuneraciones asociado a las prácticas de mercado explica la homogeneidad, extensión e impacto de estos mecanismos. La debilidad de los mercados para conocimientos y productos académicos en nuestro país ha obligado a la adopción de sistemas de competencia simulados desde la acción pública. La demanda de productos de la universidad –en un contexto de mercados limitados o prácticamente inexistentes– se ha sustituido por un sistema de incentivos sostenido a través de fondos públicos gestionados y administrados por las universidades de acuerdo con reglas establecidas por el gobierno federal. La dinámica de competencia entre productos en el mercado, es sustituida por procesos de competencia por recursos públicos limitados, a través de procesos de evaluación. Las reglas de esta “competencia” (en este caso reglas y criterios de evaluación) no emanan del mercado sino que se establecen arbitrariamente por autoridades educativas y comunidades académicas. Esto explica la extensión de los sistemas de *merit pay* y su extraordinario peso en los ingresos de los académicos mexicanos.

Finalmente, las dos décadas de experiencia mexicana –en su intento de sujetar los ingresos del personal académico a intercambios en el mercado o prácticas similares a las del mercado– ponen en evidencia las limitaciones explicativas de las teorías dominantes elaboradas en los países centrales. En éstas se parte de una realidad económica idealizada muy diferente a la que prevalece en los países periféricos y en particular en México. La presencia del mercado como elemento regulador y racionalizador de la producción académica se topa de frente con la naturaleza limitada y restringida de los mercados en estos países. Las aproximacio-

nes críticas a la visión empresarial de la universidad, elaboradas también en los países centrales, tampoco toman en cuenta el hecho de que las relaciones económicas en la periferia –y consecuentemente en la mayor parte del mundo y sus universidades– no corresponden a las del mundo desarrollado. No puede por ende, hablarse de un capitalismo académico en el sentido que se hace respecto a las universidades anglosajonas, su interacción con los mercados y su inserción en los nuevos procesos de acumulación. En todo caso estas limitaciones explicativas aparejadas a la expansión de un discurso dominante, que ubica al proyecto emprendedor o empresarial como única posibilidad para las universidades contemporáneas, obliga al desarrollo de una conceptualización alternativa, al estudio del desarrollo de la universidad y sus relaciones con el proceso de acumulación en el marco del capitalismo periférico.

BIBLIOGRAFÍA

- ACOSTA SILVA, A. (2000), *Estado, políticas y universidades en un periodo de transición: análisis de tres experiencias institucionales en México*, Guadalajara, Jal., Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas, México, D.F.
- (2004), “El soborno de los incentivos”, en Imanol Ordorika (ed.), *La academia en jaque*, México, D.F., Miguel Ángel Porrúa.
- ALTBACH, P. G. y D.B. Johnstone (1993), *The Funding of higher education: international perspectives*, Nueva York, Garland Pub.
- BARNETT, R. (2000), *Realizing the university in an age of supercomplexity*, Buckingham; Philadelphia, PA, Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- BARROW, C. (1993), “Reconstrucción de la universidad estadounidense”, en Eduardo Ibarra Colado (ed.), *La universidad ante el espejo de la excelencia*, México, D.F., Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, División de Ciencias Sociales y Humanidades.
- CAMP, R.C., G.C. Manton y R.J. Masters (1988), “The Finite Increment Faculty Merit Pay Allocation Model”, *Journal of Higher Education*, vol. 59, núm. 6, pp. 652-667.

- CANALES SÁNCHEZ, A. (2001), *La experiencia institucional con los programas de estímulo: la UNAM en el periodo 1990-1996*, México, D.F., DIE, Cinvestav.
- CLARK, B.R. (1993), "The problem of complexity in modern higher education", en Rothblatt y Wittrock (ed.), *The European and American university since 1800*, Cambridge, Cambridge University Press.
- (1998), *Creating entrepreneurial universities: organizational pathways of transformation*, Oxford, Nueva York, Published for the IAU Press by Pergamon Press.
- (2000), *Creando universidades innovadoras: estrategias organizacionales para la transformación*, México, D.F., UNAM, Coordinación de Humanidades, Centro de Estudios sobre la Universidad, Miguel Ángel Porrúa.
- CORDERO ARROYO, G. y E. Backhoff Escudero (2002), "Problemas metodológicos del desempeño académico asociado a los programas de estímulos", *Revista de la Educación Superior*, vol. 31, núm. 3, pp. 7-22.
- CRAMER, J. (1983), "Merit Pay: Challenge of the decade", *Curriculum Review*, vol. 22, núm. 5, pp. 7-10.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1997a), "La comunidad académica de la UNAM ante los programas de estímulos al rendimiento", en Ángel Díaz Barriga y Teresa Pacheco (eds.), *Universitarios, institucionalización académica y evaluación*, Coyoacán, Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades, Centro de Estudios sobre la Universidad, 210 pp.
- (1997b), "Los programas de evaluación (estímulos) en la comunidad de investigadores. Un estudio en la UNAM", en Ángel Díaz Barriga y Teresa Pacheco (eds.), *Universitarios, institucionalización académica y evaluación*, Coyoacán, Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades, Centro de Estudios sobre la Universidad.
- y T. Pacheco (eds.) (1997), *Universitarios, institucionalización académica y evaluación*, Coyoacán, Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades, Centro de Estudios sobre la Universidad.
- DIDOU AUPETIT, S. (1995), "Políticas de incentivos y de sueldos para los académicos de la UAM", *Pensamiento Universitario*, Tercera época, núm. 83, Centro de estudios sobre la universidad (CESU), pp. 55-78.
- GREDIAGA, R. (1998), "Cambios en el sistema de recompensa y reconocimiento en la profesión académica en México. Estudio exploratorio

- en cuatro áreas disciplinarias”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 27, núm. 4 (108), pp. 125-205.
- (2001), “Retos y condiciones de desarrollo: la profesión académica en México en la última década”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 11, pp. 95-117.
- IBARRA COLADO, E. (1993), *La Universidad ante el espejo de la excelencia*, México, D.F., Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, División de Ciencias Sociales y Humanidades.
- (2001), *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*, México, D.F., Universidad Nacional Autónoma de México, Dirección General de Estudios de Posgrado, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- JOHNSTONE, B. (1998), “Financiamiento y gestión de la enseñanza superior: informe sobre los progresos de las reformas en el mundo”, editado por Washington, D.C., Banco Mundial.
- KENT SERNA, R. (1993), *La evaluación de la educación superior en América Latina: una comparación de cinco experiencias nacionales*, Buenos Aires, Cedes.
- (1995), *La regulación de la educación superior en México: una visión crítica*, México, D.F., Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- LÓPEZ ZÁRATE, R. (2001), “Las formas de gobierno en las IES mexicanas”, *Revista de la educación superior*, vol. 30, núm. 2, pp. 55-77.
- MARGINSON, S. (1997), *Markets in education*, St. Leonards, N.S.W., Allen & Unwin.
- y M. Considine (2000), *The enterprise university: power, governance, and reinvention in Australia*, Cambridge, UK, Nueva York, Cambridge University Press.
- MASSY, W.F. (1992), *Measuring performance: how colleges and universities can set meaningful goals and be accountable*, Stanford, Calif., Siher.
- (1996), *Resource allocation in higher education*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- MOLLIS, M. (ed.) (2003), *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?*, Buenos Aires, Clacso.
- MURNANE, R.J. y D.K. Cohen (1986), “Merit Pay and the Evaluation Problem: Why Most Merit Plans Fail and Few Survive”, *Harvard Educational Review*, vol. 56, núm. 1, pp. 1-17.

- ORDORIKA, I. (2002), "Mercados y educación superior", *Perfiles Educativos*, vol. xxiv, núm. 95, pp. 98-103.
- PUSSEY, BRIAN (2002), "Higher Education, The Emerging Market, and The Public Good", en Patricia Graham y Nevzer Stacey (eds.), *The Knowledge Economy and Postsecondary Education*, Washington, D.C., National Academy Press.
- READINGS, B. (1996), *The university in ruins*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- RHOADES, G., (1998), *Managed professionals: unionized faculty and restructuring academic labor*, Albany, State University of New York Press.
- _____ (2001), "Managing Productivity in an Academic Institution: Rethinking the Whom, Which, What, and Whose of Productivity", *Research in Higher Education*, vol. 42, núm. 5, pp. 619-632.
- SLAUGHTER, S. (1988), *Academic Freedom and the State: Reflections on the Uses of Knowledge*.
- SLAUGHTER, S. y L.L. Leslie (1997), *Academic capitalism: politics, policies, and the entrepreneurial university*, Baltimore, Johns Hopkins University Press.
- SMITH, A. (1776), *An inquiry into the nature and causes of the wealth of nations*, Londres, Nueva York, Printed for W. Strahan, T. Cadell y A.M. Kelley.
- TRINDADE, H. (2001), "As metáforas da crise: da «universidade em ruínas» as «universidades na penumbra» na América Latina", en Pablo Gentili (ed.), *Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*, Sao Paulo, Cortez Editora-CLACSO.
- WENGER, R.B. y D.M. Girard (2000), "A Faculty Merit Pay Allocation Model", *Research in Higher Education*, vol. 41, núm. 2, pp. 195-207.
- WORLD BANK (1994), *Higher education: the lessons of experience*, Washington, D.C., World Bank.
- _____ (2000), *Higher education in developing countries: peril and promise*, Washington, D.C., World Bank.

Índice

AGRADECIMIENTOS	7
AJEDREZ POLÍTICO DE LA ACADEMIA	
<i>Imanol Ordorika Sacristán</i>	9
La confianza perdida	10
Todo se evalúa	13
¿Por qué en jaque?	14
Evaluación de la evaluación	16
Una perspectiva política	18
El ajedrez de la academia	20
Bibliografía	21
RUPTURA DE LA INSTITUCIONALIDAD UNIVERSITARIA	
<i>María Herlinda Suárez Zozaya</i> <i>y Humberto Muñoz García</i>	25
Anclaje salarial y elevación selectiva de los ingresos	27
Desarraigo de identidades y recursos	28
Desmovilización política	29
Merma en la capacidad institucional de gestión del cambio	30
Comentario final	31
Bibliografía	32
EL MERCADO EN LA ACADEMIA	
<i>Imanol Ordorika Sacristán</i>	35
Mercado y evaluación en la educación superior	36
Evaluación de la educación superior en México	41

Orígenes y diversidad del pago por méritos	42
El deterioro de los salarios académicos	50
Evolución del presupuesto universitario.....	54
Evolución comparativa del salario	56
Contención de los salarios académicos:	
una política intencionada	58
El impacto de los incentivos	59
El mercado en la academia	63
Consideraciones finales	68
Bibliografía	71

EL SOBORNO DE LOS INCENTIVOS

<i>Adrián Acosta Silva</i>	75
Presentación.....	75
Malestar, meritocracia y poder	78
Dos postales	82
Especulaciones.....	84
Breve nota final	87
Bibliografía	88

¿APRENDEN LAS UNIVERSIDADES

DE LA RENDICIÓN DE CUENTAS?

Estela Mara Bensimon

<i>y Georgia Bauman</i>	91
Perspectivas conceptuales.....	96
El método	99
Resultados.....	101
Manifestaciones del desarrollo	
de una nueva conciencia.....	105
Relacionando información y aprendizaje	106
Conclusiones.....	107
Bibliografía	110

TENDENCIAS Y DISYUNTIVAS

EN LA EVALUACIÓN DEL POSGRADO

*Armando Alcántara Santuario**y Alejandro Canales Sánchez* 113

Introducción 113

Los orígenes del posgrado en México 115

El crecimiento inercial de los estudios
de posgrado: 1969-1990 117

La evaluación del posgrado en los años noventa 120

Iniciativas recientes en la evaluación del posgrado 125

Conclusiones 127

Bibliografía 128

LA CIENCIA EN MÉXICO: DESARROLLO DESIGUAL

Y CONCENTRADO

*Humberto Muñoz García**y María Herlinda Suárez Zozaya* 131

El Sistema Nacional de Investigadores (SNI) 135

Base territorial: centralizada 144

Nuevos escenarios, tareas y actores de la gestión 164

Financiamiento 166

Conclusiones 168

Comentarios finales 171

Bibliografía 173

ACREDITACIÓN, ¿AVE FÉNIX DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR?

Roberto Rodríguez Gómez 175

Introducción 177

El esquema estadounidense de acreditación 180

La acreditación en el escenario
de la integración europea 187

La acreditación universitaria en América Latina 194

El caso de México 206

Consideraciones finales 214

Glosario de siglas y direcciones	
web institucionales	217
Bibliografía	218
LA EVALUACIÓN EDUCATIVA. LOS RETOS	
DE UNA DISCIPLINA Y DE LAS PRÁCTICAS QUE GENERA	
<i>Ángel Díaz Barriga</i>	223
Surgimiento inconcluso de una disciplina.....	226
Origen y simplificación de la evaluación	
como disciplina	228
Evaluación y financiamiento. Ejes de	
una política exitosa	235
Las propuestas de evaluación institucional	241
Las políticas de evaluación	
para la educación superior.....	242
Los principales niveles de evaluación	
de la educación superior.....	244
Los retos de la evaluación para recuperar	
su dimensión académica	251
Bibliografía	253
CONCLUSIONES	
SEMINARIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR.....	255
SOBRE LOS AUTORES	265

Títulos de la colección

Problemas educativos de México

Director de la colección:
HUMBERTO MUÑOZ GARCÍA

- | | |
|--|---|
| RAÚL DOMÍNGUEZ MARTÍNEZ
GERARDO SUÁREZ REYNOSO
JUDITH ZUBIETA GARCÍA | Cincuenta años
de ciencia universitaria:
una visión retrospectiva. |
| BURTON R. CLARK | Creando universidades innovadoras:
Estrategias organizacionales
para la transformación. |
| JORGE BARTOLUCCI INCICO | Desigualdad social, educación
superior y sociología en México. |
| GONZALO VARELA PETITO | Después del 68. Respuestas de la política
educativa a la crisis universitaria. |
| MA. HERLINDA SUÁREZ ZOZAYA | Educación-empleo en México:
elementos para un juicio político. |
| PHILIP ALTBACH | Educación superior privada. |
| ÁNGEL DÍAZ BARRIGA | Empleadores de universitarios.
Un estudio de sus opiniones. |
| MARÍA DE IBARROLA NICOLÍN | Escuela y trabajo en el sector
agropecuario en México. |
| ALEJANDRO MUNGARAY
BENJAMÍN BURGOS
JUAN MANUEL OCEGUEDA | Estructura económica y demanda
de educación superior en
el noroeste de México. |
| SANDRA CASTAÑEDA
(Coordinadora) | Evaluación y fomento del desarrollo
intelectual en la enseñanza de ciencias,
artes y técnicas. Perspectiva en el
umbral del siglo XXI. |
| VÍCTOR M. DURAND PONTE | Formación cívica de los estudiantes
en la UNAM. |
| MANUEL MARTÍNEZ
ROSA MARÍA SECO
KARIN WRIEDT | Futuros de la universidad:
UNAM 2025. |
| JUAN JOSÉ SALDAÑA
(Coordinador) | Historia social de las ciencias
en América Latina. |

ROBERTO SALAZAR GUERRERO	Imaginación y deseo. Los actores del ámbito universitario.
SALVADOR MALO	La calidad en la
ARTURO VELÁZQUEZ JIMÉNEZ	educación superior en México.
(Coordinadores)	Una comparación internacional.
VÍCTOR MANUEL	La cultura política
DURAND PONTE	de los alumnos de la UNAM.
DANIEL C. LEVY	La educación superior y el
	Estado en Latinoamérica.
	Desafíos privados al predominio
	público.
VÍCTOR M. DURAND PONTE	La evaluación en la UNAM.
(Coordinador)	Organización institucional
	y planes de estudio.
HUMBERTO MUÑOZ GARCÍA	La investigación humanística
con la colaboración de	y social en la UNAM.
Alejandro Canales,	Organización, cambios
Óscar F. Contreras	y políticas académicas.
y Teresa Pacheco Méndez	
TERESA PACHECO MÉNDEZ	La organización de la
	actividad científica en la UNAM.
TERESA PACHECO MÉNDEZ	La profesión. Su condición social
ÁNGEL DÍAZ BARRIGA	e institucional.
(Coordinadores)	
BURTON CLARK	Las universidades modernas:
	espacios de investigación y docencia.
HUMBERTO MUÑOZ GARCÍA	Los valores educativos y el empleo
	en México.
RAFAEL CORDERA CAMPOS	Políticas de financiamiento
DAVID PANTOJA MORÁN	a la educación superior en México.
(Coordinadores)	
ALICIA DE ALBA	Posmodernidad y educación.
(Compiladora)	
MARCO AURELIO NAVARRO LEAL	Posponer la vida. Educación superior
	y trabajo en Tamaulipas.
ALEJANDRO MUNGARAY	Potencial de la vinculación universitaria
JUAN IGNACIO PALACIO	para una política microempresarial.
CLEMENTE RUIZ	Una perspectiva comparada.
(Coordinadores)	

-
-
- | | |
|---|---|
| TERESA ELIZABETH CUEVA LUNA | Procesos de inserción laboral de jóvenes técnicos en la frontera norte de México: el caso de Reynosa, Tamaulipas. |
| ALEJANDRO MUNGARAY LAGARDA
JUAN M. OCEGUEDA HERNÁNDEZ
MARÍA DOLORES SÁNCHEZ SOLER | Retos y perspectivas de la reciprocidad universitaria a través del servicio social en México. |
| MA. HERLINDA SUÁREZ ZOZAYA | Rezago educativo y desigualdad social en el estado de Morelos.
Retos de la gestión social. |
| MARGARITA MENEGUS
(Coordinadora) | Saber y poder en México del siglo XVI al XX. |
| LOURDES ALVARADO
(Coordinadora) | Tradición y reforma en la Universidad de México.
Trabajos de historia y sociología. |
| JAVIER MENDOZA ROJAS | Transición en la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado evaluador. |
| ANTONIO PADILLA ARROYO
con la colaboración de
María del Carmen Gutiérrez | Tiempos de revuelo: juventud y vida escolar (El Instituto Científico y Literario del Estado de México, 1910-1920) |
| ROBERTO RODRÍGUEZ GÓMEZ
HUGO CASANOVA CARDIEL
(Coordinadores) | Universidad contemporánea.
Racionalidad política y vinculación social. Tomo I. |
| HUGO CASANOVA CARDIEL
ROBERTO RODRÍGUEZ GÓMEZ
(Coordinadores) | Universidad contemporánea.
Política y gobierno. Tomo II. |
| ANTONIO BARBA ÁLVAREZ
LUIS MONTAÑO MATEOS
(Coordinadores) | Universidad, organización y sociedad: arreglos y controversias. |
| HUMBERTO MUÑOZ GARCÍA
(Coordinador) | Universidad: política y cambio institucional. |
| MARÍA ISABEL REYES PÉREZ | Formación de profesores universitarios.
Un diagnóstico de necesidades. |

Los clásicos

- ANTONIO SANTONI RUGIU Nostalgia del maestro artesano.
-
-

La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México se terminó de imprimir en la ciudad de México durante el mes de diciembre del año 2004. La edición, en papel de 75 gramos, consta de 2,000 ejemplares más sobrantes para reposición y estuvo al cuidado de la oficina litotipográfica de la casa editora.



ISBN 970-701-534-9
MAP 290435-01

Al señalar que la academia ha sido puesta en jaque, por las políticas, prácticas y el discurso de la evaluación, los autores asumen una caracterización dinámica de las instituciones en que se realizan y de los actores que desarrollan el trabajo académico. En el ajedrez —y esta es una de las razones por las que se usa la metáfora— el jaque es una condición temporal. Los sujetos involucrados en el juego tienen la posibilidad de modificar esta condición a partir de su capacidad de análisis y acción. El escenario temporal, sin embargo, define las posibilidades estratégicas y tácticas para modificar la correlación de fuerzas, la posición en el tablero y el resultado del juego.

Como en todo espacio social, en este caso la academia y el trabajo académico, el juego no tiene fin. Todos los resultados son parciales y sus cambios dependen de los sujetos involucrados. Para transformar el jaque a la academia en una condición institucional y laboral más favorable para profesores e investigadores, es necesario analizar su situación presente y las perspectivas que tiene la universidad pública en el país. He aquí uno de los retos que plantea este estudio.

Este libro es producto colectivo del Seminario de Educación Superior de la UNAM. Participan en él varios de sus miembros. La evaluación es una de las políticas públicas más importantes, pero no hay un análisis sistemático de sus resultados. Lo que se sabe es que en la academia, hoy por hoy, todo se evalúa. Procesos y desempeño. Hay, igualmente, la idea de que los diversos tipos y mecanismos de evaluación al operar en conjunto han presentado distorsiones sustantivas a la institucionalidad, a la integridad de las universidades y a las condiciones de trabajo de los académicos. Los textos que incluye este volumen darán al lector un buen panorama del problema.



CRIM

La academia en jaque



9 789707 015340