

El profesor universitario: entre el estímulo económico y la epistemodinámica*

Rosalía Lastra**, Óscar Comas***

* Título en inglés: The university professor: between economic stimuli and epistemic dynamics.

** Doctora en Estudios Organizacionales. Universidad Autónoma Metropolitana.

Correo electrónico: lastra2010@prodigy.net.mx

*** Doctor en Educación. Profesor-investigador de tiempo completo. Universidad Autónoma Metropolitana.

Correo electrónico: ojcomas@icloud.com

Recibido el 13 de diciembre del 2013; aprobado el 08 de junio del 2014

PALABRAS CLAVE

Profesores/Educación
Superior/Estímulos
Económicos/
Epistemodinámica

Resumen

Este trabajo plantea una perspectiva de organización teórico-práctica sobre la forma en que se vienen conjugando los elementos generales que intervienen en la dinámica del conocimiento, relacionándolos con inferencias de los supuestos

en que se funda su modelo de estimulación económica en México. En segundo lugar, se aporta evidencia de algunas distancias instituyentes encontradas en una encuesta desde la óptica de un grupo significativo de académicos implicados. El conjunto conduce a sedimentar la idea de que la vía de pequeños ajustes, a lo largo de más de dos décadas del mismo tipo de patrón administrativo, obstaculiza la oportunidad de transitar a otro más contiguo a las potencias académicas intrínsecas.

KEYWORDS

Professors/Higher Education/
Economic Stimulus/
Epistemodynamic

Abstract

This article offers a theoretical, practical and organizational perspective on how different factors come together to affect knowledge flow, with assumed inferences to the Mexican economic stimulus model. Evidence from several

institutional distances found in a survey that was conducted with the opinions of a large group of concern academics is also presented. The information offered solidifies the notion that slights adjustments approach used with the same type of management model for over two decades is an obstacle to arrive at a different one related with the intrinsic academic potential.

Antecedentes

Una parte crucial de la caminata histórica de las sociedades, la constituye la forma en que sistematizan la generación, la absorción, la distribución y la aplicación del conocimiento, ajustada ésta a los ritmos y circunstancias requeridos por cada área del conocimiento para la innovación científica y tecnológica. Los centros de investigación y las universidades –principales depositarias–, al potenciarlo, conforman entornos facilitadores de su apropiación colectiva o excluyente. De esta monumental responsabilidad deriva la importancia de analizar los efectos instituyentes que se desprenden de la forma de guiar el trabajo de sus artesanos¹ con estímulos económicos.

Un rasgo de dicha sistematización es que las condiciones laborales para el trabajo académico han transitado de una holgura regulativa –por principio epistemológico, propicia para la creatividad (Habermas, 1982)–, a una etapa de mayor regulación, emergida de la tendencia internacional creada desde algún influyente nodo decisor que, desde los años 80, asumió como válidas las fórmulas que traducen lo resultante del conocimiento en expresiones medibles en términos absolutos y relativos (Hanson, 2002 y Banco Mundial, 2009).

De esa postura se desprenden intentos universitarios por encuadrar en *rankings* o indicadores internacionales, para justificar la eficacia de los procesos organizativos, aun cuando fueron creados para fines y contextos no siempre adecuados, razonados o compartidos entre los adoptantes del modelo (Martínez, 2011).

En consecuencia, surge una alta dispersión conceptual y metodológica, limitante de la posibilidad de integrar una teoría del valor del conocimiento (Glazer, 1998) y, en alcance, de la labor académica (González, 2005), pasando

¹ El tratamiento de *académico* se dirige a la acepción más amplia del profesional de tiempo completo que desempeña una o varias labores de docencia, investigación, extensión y actividades colegiadas, no específicas al momento de la alusión; el término *profesor* enfoca el estatus administrativo asociado a quien desempeña esencialmente la función docente, existiendo la alusión como *investigador* a aquél cuyo desempeño docente es sustancialmente menor, pudiendo llegar a ser nulo.

por interpretaciones en direcciones disímboles sobre la adecuación de las formas de evaluar y estimular las dinámicas organizativas de los académicos. Quienes viven la transición de concepciones sobre cómo valorar o medir el conocimiento, llegan a debatirse entre lo que asumen como pertinente originalidad trascendental y lo que les es requerido como formas de objetivar “el conocimiento de calidad” (Inche y Álvarez, 2007; Enders y Leiyte, 2009; Ibarra, 2010).

En investigaciones sobre los nuevos rasgos instituidos en el académico mexicano (Lastra y Comas, 2011), se patentizan tensiones originadas en cuatro suposiciones generalizadas: a) que la acción regulativa federal por Programas de Estímulo Económico (PEE²) se asocia siempre y en todo momento con las dinámicas locales para potenciar la generación y la mejor aplicación del conocimiento en el aula y para beneficio de la sociedad; b) que las mediciones del trabajo académico son válidas en tanto y cuando abonen principalmente a los indicadores internacionales; c) que todos los académicos pueden y deben realizar todas las actividades adyacentes a la labor; d) que no resulta conflictiva la conciliación institucional³ entre dos órdenes organizativos distintos, a saber: el tipo de beneficios ofrecidos por el modelo de estimulación y, por otro, el propósito trascendental de una labor cognitiva. La conjetura consecuente es que las disparidades de comprensión debilitan el cumplimiento de los objetivos y las metas.

Conceptualizando la epistemodinámica

El conocimiento nunca permanece estático (Appleberry, 1998). Sin embargo, su dinámica varía en la medida en que los componentes internos y externos de las organizaciones que lo procrean, evolucionan en distintas medida y dirección. Por ello, se requiere identificar, de entre sus múltiples

² Los PEE se refieren a la forma de subsidiaridad establecida por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) y la Secretaría de Educación Pública (SEP).

³ La noción *institución* designa a cada sistema de reglas ampliamente compartido en las sociedades, de forma casi siempre inconsciente, sostenido en determinadas estructuras de significados, vertidos en mitos, ritos, creencias, percepciones y similares, que conforman patrones de actividad observables en individuos y grupos dentro de las organizaciones (Freadland y Alford, 2001). El patrón institucional (contextual) de México se configura con la mixtura de tramas derivadas de tres instituciones contradictorias entre sí: mercado capitalista, Estado burocrático y democracia populista (Lastra y Comas, 2011). Tal patrón está presente como base común en los PEE, no obstante sus particularidades operativas.

dinámicas, las confluencias que hacen la diferencia, por ejemplo, entre el surgimiento del conocimiento, en general, y del científico, en particular.

En este sentido, resulta operativo utilizar un concepto que designe la búsqueda por aprehender de forma ordenada los aglutinamientos y articulaciones de los elementos explicativos de la dinámica del conocimiento: de los institucionales a los organizacionales, de los espontáneos a los inducidos, de los tradicionales a los emergentes, de los estáticos a los cambiantes, y de lo endógeno a lo exógeno. Se intenta sistematizar todo aquello que da cuenta de la forma en que el conocimiento científico es recreado en cada contexto y cada tipo de organización.

Así surge el término *epistemodinámica*, con el cual se desea designar a tales conjuntos de elementos, cuyos acoplamientos multivariados ejercen sus efectos sobre la estructura, los procesos y los comportamientos de los artífices del conocimiento científico. Esto resulta útil para descifrar las formas que asume la división del trabajo colaborativo e intergeneracional, en que se recrea el acervo resultante del esfuerzo metódico de las comunidades locales en interacción con las internacionales, cercano o distante a los principios originarios de vocación, preparación profesional, convicción e intención de compartir y crear con tesón y en libertad intelectual (Marginson y Ordorika, 2010).

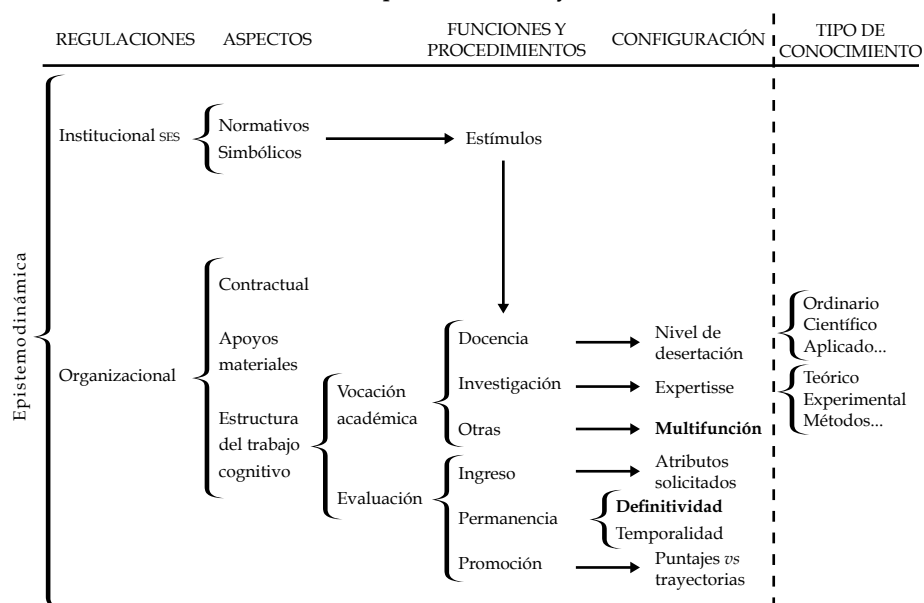
Una noción contigua es la de *gnoseodinámica* (Fresán, Buendía y Comas: 2009), dirigida también a designar la relación entre la Universidad y los distintos actores sociales, pero sin adentrarse a fondo al estudio del fenómeno organizacional. Otra es la de *gestión estratégica del conocimiento*, cuyo alcance si bien se dirige en esencia a su manejo motivacional en el individuo, el grupo, la organización y la interacción inter-organizacional, en cambio su objetivo no es empezar desde la reflexión institucional, sino hacia el talento (Jericó, 2001), para fines mercadológicos u orientados al manejo administrativo (Tiesen, Andriessen, Lekanne, 2000), ambos englobados, de alguna manera, en el concepto aquí acuñado.

Para el caso mexicano, la *Figura 1* proporciona un esquema general de los elementos centrales a considerar dentro de las universidades públicas. La línea vertical punteada indica el inicio de una larga serie de especificidades de la labor, que se aprecian soterradas en la visión de los PEE; por un lado, en negritas se indica el énfasis otorgado a la idea de la práctica multifuncional y, por otro, la tensión organizacional que provee el entrampamiento en el carácter definitivo de los contratos, limitante del ajuste académico estratégico de cada contexto.

Como institución, la Universidad tiene por objetivo recrear la dinámica del conocimiento por el conocimiento mismo (Chomsky, 1972), para inter-

pretar y transformar el mundo (Russell, 1919). Sin embargo, la actual y vigorosa corriente pragmática prioriza el estímulo al conocimiento dirigido a atender los requerimientos planteados en el medio de la producción, más que a las variaciones dialógicas que sus creaciones generan al replicar el entendimiento y el uso de la razón, abriendo brecha a la búsqueda de satisfacer indicadores. Pero como la *epistemodinámica* se origina en el desfoque vocacional y la intención de compartir, la intromisión externa acarrea consecuencias de difícil predicción.

Figura 1
Elementos centrales de la epistemodinámica y la labor del académico



Fuente: Elaboración propia.

A diferencia de otros desempeños, el académico adolece de alta dificultad para establecer un modelo ideal (Nonaka y Takeuchi, 1999; Quinn, 2003); se trata de una labor compleja por la diversidad de elementos que en ella confluyen, desde materiales hasta culturales (Figura 1). A ello se suman distintas regulaciones externas a las que la educación superior está cada vez más sujeta, dificultando abarcar la combinatoria de implicaciones por tipos de actores que intervienen, de la diversidad de actividades en cada función, de los niveles y tipos de conocimiento, de las circunstancias locales e individuales y, ahora, de los intereses tipo costo-beneficio. Por lo tanto, a la marcha universitaria se siguen apilando elementos para su conocida ambigüedad y sus desacoplamientos organizativos (Weik, 1976), haciendo

la conducción de los PEE azarosa, sea en relación a lo contractualmente estipulado, a lo esperado por cada organización y la sociedad, así como por lo introyectado o introyectable en el académico.

Entonces la reflexión gira hacia el análisis de los principios organizativos que se consideraron inamovibles por años. Es el caso de que ninguna universidad pública debiera estar al servicio de sus propios intereses, por lo cual, al añadir el elemento “estímulos económicos”, surge el dilema de la intencionalidad. Antes de la existencia de los PEE, la dinámica del conocimiento en las universidades públicas transcurría entre el presupuesto ordinario y la creatividad al natural de los profesores en el aula y de los pocos investigadores, con amplia independencia del diseño de planes y de programas. Otros principios articuladores eran: la Universidad es primeramente una institución de la sociedad y, de manera marginal, una organización de la economía; la relación con el sector público se constreñía a la gestión de recursos no condicionados; al goce de autonomía organizativa con libertad de asociación sindical, pero con supervisión federal en el número y el tipo de contrataciones; a la validez de distintas configuraciones vocacionales, con énfasis en la docencia; a la estructura evaluativa al interior de cada centro académico y el ascenso en el escalafón como única vía de incremento económico.

Cada universidad generaba su equilibrio *epistemodinámico*, articulando sus elementos sin cortapisas externas, situación hoy parcializada por la reconducción pública de los PEE, ciertamente más cercana a la configuración de un verdadero sistema universitario, aunque preservándose la no movilidad expedita de personal. La nueva forma de apresurar y formalizar el conocimiento resultante ha sido viabilizada, en gran medida gracias a las facilidades emergidas con las tecnologías de la comunicación. Entonces, adentrémonos en el contexto detonador.

El elemento emergente clave es, pues, la concepción pública de introducir reglamentos de evaluación para estimular exógenamente el ejercicio de cognición y el trabajo áulico de los profesores universitarios, apoyándose al efecto en gestores que la apresuran, utilizando las estructuras organizativas locales, y así inclinar los desempeños hacia las configuraciones profesionales promovidas vía los PEE.

Contexto: gobierno, universidad pública y ámbito internacional

La historia de las universidades en el mundo enseña que, como organización, son propensas a que grupos de distinta filiación ideológica, incluso al interior del gobierno, disputen su égida para imponer sus convicciones, que van de emancipadoras hasta de control social.

En México, el Art. 3º, Fracción VIII, de la Constitución Política, establece que las universidades públicas tienen autonomía organizativa (no así financiera), la cual tributó los resultados esperados del trabajo académico con bastante apego al tipo ideal libertario, dejando claro que juzgar lo académico compete única y exclusivamente a los académicos.

A partir de los años 60, se agudizaron presiones de intereses extra-académicos y casos de contrataciones de pseudo-profesionistas, carentes de la preparación rigurosa que el trato con el conocimiento exige. Aun así, para los años 80, la planta académica se encontraba poco fragmentada por categorías y diferenciación salarial: por un lado, estaban los académicos de cepa, recreando su conocimiento por el placer vocacional ejercido en comunidad, usualmente al margen de las luchas ideológicas; por otro, grupos autodenominados “de izquierda”, protegidos por sindicatos ante la amenaza de tener que rendir cuentas de sus resultados; y, finalmente, el personal fallido.

Uno de los problemas para seguir confiando sólo en la categorización como fórmula de incremento económico y de mejora para el posicionamiento profesional, es que el proceso solía no realizarse a cabalidad, dada su sujeción a presiones de índole diversa, convirtiéndose en motivo de rencillas y desaliento para los más esforzados que veían el perpetuado ascenso de unos por motivos distintos a los logros académicos.

Fue a mediados de dicha década cuando la situación cambió. La oleada mundial de la institución antagónica —apoyada en el Liberalismo— introdujo en la academia el subsidio como ariete estamental —etiquetado para cubrir sólo el gasto operativo, sujetando el desarrollo universitario a las partidas presupuestales por programas especiales competidos que hoy conocemos—, así como sus corolarios: el lenguaje productivista y el beneficio económico como objetivos válidos.

Las transferencias quedaron condicionadas al cumplimiento de las reglas de reparto del recurso, asociado por decreto a cada fondo especial. La legitimación devino tripartita en la cúpula: autoridades públicas de la educación superior, los rectores y grupos de académicos selectos. Cada asignación ha calmado el clamor por el incesante deterioro salarial, estabilizando

así la forma de hacer rendir cuentas a los académicos desde el exterior de sus centros de trabajo, sin supresión de la interna —en mayor o menor medida alineadas ambas—, y a gusto de cada universidad.

El sentido de urgencia con el que los PEE fueron estructurados explica, en parte, el carácter inmediateista que adquirió su estructura, los instrumentos y los procedimientos de asignación, supuestos transitorios en aquel entonces: reglas programáticas a plazos cortos; constancias para avalar actividades enlistadas, emitidas por autoridades diversas y sin etapas asociadas a la formación de trayectorias académicas progresivas, institucionalizando el trato igual a los desiguales.

Aunque instancias públicas asumieron la conducción del proceso, el cuidado de la “calidad de los productos” se dejó a la visión, la responsabilidad y la capacidad de las “comisiones de pares evaluadores”, así como a las heterogéneas de los eventos académicos nacionales e internacionales, a los editores de revistas y similares, e incluso a la emergente figura del gestor-administrador local de lo académico.

Un contraste se refiere al exiguo cuidado en la valoración de las actividades relacionadas con el aula y las titulaciones, no así a la revisión de los planes educativos orientados por competencias, más eficaces para impulsar el conocimiento técnico que el científico. De aquí, la especulación de que los PEE implican un propósito más allá que el alivio salarial y la potenciación de la *epistemodinámica*: se trata de la inducción de un nuevo rol para la universidad pública, que atienda la reinserción del país en el contexto internacional, ahora aprovisionando una fuerza de trabajo intermedia peculiar.

Al no poder seguir participando sólo con trabajadores no calificados para las maquilas —pues otros países ofrecen así mayor rentabilidad—, se requiere formar mercados laborales más eficientes y al menos medianamente especializados para atender el tipo de inversión en boga.

Tal idea se fortalece analizando los rasgos y actividades estimuladas, la desaceleración de la cobertura masiva, la selección de currículos más orientados al medio científico-técnico, así como que la universidad privada incrementa con mayores rapidez y eficacia la atención a la cobertura de la demanda con novedosos programas profesionalizantes.⁴

⁴ No se sostiene la suspicacia de la confabulación del sector público con el privado para extinguir la Universidad para todos, dadas las evidentes dificultades partidistas cuando alguien intenta imponer designios unilaterales de tal envergadura, aunque tampoco se cree en la casualidad.

El punto que aquí interesa, es que se agolpa la evidencia de que la prolongación de los PEE sin cambios sustanciales crea paradojas, no previsibles al inicio, cuando su aplicación se supuso temporal. La principal es que el estímulo económico ya se asume como complemento salarial, tornando riesgosos los cambios de fondo: los PEE nacieron por decreto y existe la amenaza de que por decreto también pueden ser suprimidos. Toda ruta de transformación o ajustes en cualquiera de sus elementos desata inacabables debates que, al evadirse, favorecen su continuidad.

Entonces, teniendo en mente la conjetura de los usos agregados de los PEE, a continuación se sintetizan los rasgos clave de su modelo evaluativo-estimulativo.

Modelo organizativo de los PEE

Los PEE más influyentes en los procesos *epistemodinámicos* de las universidades públicas mexicanas son: el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), creado en 1984 dentro del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) (Didou y Gérard, 2010); el Programa de Estímulo al Desempeño del Personal Docente (ESDEPED), en 1991; y el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) en 1996, de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Aunque difieren en operatividad y aplicación, lo que hace posible el estudio simultáneo de los PEE es que poseen la misma base institucional: financiación y regulación del sector público por mecanismos tipo liberal y su validación por prácticas democráticas a tramos. Otras semejanzas son que se presentan sólo como programas para estimular el desempeño de los académicos, ejercibles por transferencias condicionadas a la contabilización periódica de logros —realizada ésta por “comités de pares académicos”, dando por buenas las garantías del grado doctoral—, a publicar en medios científicos indexados —de preferencia internacionales o vinculados al aparato productivo—, con mayor valía que la propia docencia y con la creencia de que la multifuncionalidad es alcanzable a todos.

La Figura 2 ofrece una síntesis de los fundamentos organizativos esenciales de los PEE.

Figura 2
Fundamentos organizativos de los PEE

PROGRAMA	ORIGEN REGULATIVO	FUNCIONES SUSTANTIVAS QUE CONSIDERA	TIPO DE EVALUACIÓN	ÉNFASIS DE SU INFLUENCIA
SNI Bianual, cuatrienal o antigüedad	Externo (Conacyt)	Principalmente la investigación y muy secundariamente la docencia	Cualitativa al ponderar indicadores y secundariamente cuantitativa	Clasificación de los investigadores a escala nacional por producción indexada e internacional
PROMEP Bianual o trienal	Externo (SEP)	Docencia e investigación por proyectos	Cuantitativa y secundariamente cualitativa	Habilitación de profesores, Perfil Deseable y cuerpos académicos
ESDEPED Anual	Interno-Externo (SEP-IES)	Docencia, investigación, extensión, tutoría, gestión	Cuantitativa para converger con SNI y PROMEP	Jerarquización del profesorado al interior de su organización

Fuente: Elaboración propia.

Efectos de los PEE sobre los académicos y la epistemodinámica

Dado que los académicos hoy concentran su labor siguiendo las reglas de los PEE, la conducción de las universidades va por sendas de posibilidades organizativas inéditas, que impulsan sin duda una base académica renovada y más profesionalizada, según consignan los respectivos informes anuales: búsqueda de más grados académicos, investigación, mayor comunicación entre sí y a la sociedad, integración de grupos de trabajo sinérgicos, mejor planeación del trabajo e involucramiento en la gestión de proyectos, entre los principales.

En sentido organizacional, un aspecto muy positivo es que se relevó a los departamentos de recursos humanos de realizar las categorizaciones burocráticas, lejanas a las circunspecciones del claustro, instaurando los comités de pares disciplinares, verdaderos foros educacionales gracias a los cuales los académicos disponen de un espacio para reflexionar en conjunto sobre sus logros.

El problema aflora con el devenir de la idea en la práctica, a juzgar por las disrupciones que aborda la literatura (Lastra y Comas, 2012). Algunas críticas enfocan los ajustes insustanciales sobre el mismo patrón organizativo, obstructores de la visibilidad de lo oportuno de transitar a una reorganización que abandone la finalidad esencial de repartir recursos de forma objetivista a plazos breves, y establecer una estructura evaluativo-estimulativa progresiva, vertebrada en lineamientos más contiguos a la lógica interna del académico, colectivista en el tratamiento del *episteme* y que neutralice perturbaciones externas de orden no académico.

La falta de coordinación entre PEE también genera críticas. Aunque cada uno apoya un perfil, todos tienden al multifuncional, así como a soslayar la realidad de las dinámicas vocacionales y, en consecuencia, las etapas de la trayectoria académica. La inducción se aprecia forzada, haciendo necesaria la colecta de evidencia que dé cuenta de la institucionalidad en marcha.

A escala sistémica, la contribución más controvertida de los PEE se dirige a la reorientación de la función social de la Universidad, acercándola más a ser organización de la economía que institución de la sociedad. Esto ha sido posible ajustando los grados de autonomía en favor de la acción del sector público, vetador de la definición a los valores que se asignan a las actividades académicas, lo cual limita de facto la capacidad de cada universidad para realinear sus perfiles académicos y configurar encuadres sociales propios. El ajuste cuenta con la anuencia de las autoridades universitarias, a cambio de obtener transferencias presupuestales especiales, también condicionadas a plazos, que obedecen a tiempos administrativos y no tanto académicos.

Los cambios esenciales observados en la organización del medio universitario por acción de los PEE, se sintetizan en la *Figura 3*:

Figura 3
Fundamentos del cambio provisto por los PEE en la epistemodinámica

	Antes de los PEE	Con los PEE
Función social de la universidad pública (UP)	La universidad es primeramente una institución de la sociedad y secundariamente una organización de la economía	La universidad ha de alcanzar indicadores internacionales y vinculación con el aparato productivo para ser merecedoras de los estímulos económicos
Relación de la UP con el sector público	Gestión anual de recursos no condicionados	El sector público adiciona su regulación de la evaluación académica a partir de transferencias condicionadas
Autonomía de la UP y los académicos	Autonomía organizativa, con libertad de asociación sindical, pero con supervisión federal de contrataciones	Autonomía organizativa reconducida en los canales y lineamientos de los PEE, no imputables por acción sindical
Configuración vocacional	Validez de toda configuración vocacional	La configuración unifuncional no es válida, siendo preferida la multifuncional internacional
Estructura evaluativa	Acto burocrático, sin considerar los grados de complejidad cognitiva	Centralidad en los comités confederados que fijan las definiciones valorativas
Periodo de evaluación	Preestablecidos, pero a solicitud del académico	Plazo fijado por cada PEE, a solicitud del académico, pero bajo presiones diversas
Estímulo económico	El escalafón es el único ascenso económico directo al salario	Acceso a todos los PEE, cuyos montos no se integran al salario, ni a los derechos jubilatorios

Fuente: Elaboración propia.

La brecha abierta entre el antes, el después y lo que pueden llegar a ser la evaluación y los estímulos a este trabajo cognitivo, requiere reflexiones de fondo sobre los fundamentos axiomáticos en que los PEE se sostienen, ello

entendido como las proposiciones comúnmente aceptadas sin demostración, por considerarse de resultado positivo evidente. Esto, en el límite, conduce al establecimiento de mitos racionalizados (Meyer y Rowan, 1992).

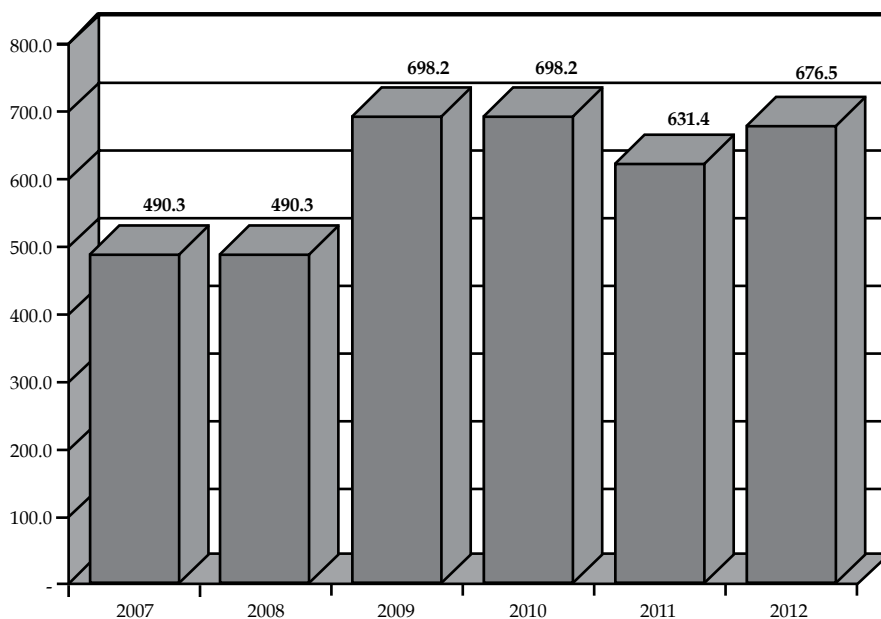
Tales fundamentos axiales son: lógica organizativa administrativa, adecuación del estímulo económico, ajuste de la autonomía universitaria, ampliación del vínculo gobierno-universidad pública, principio de desconfianza, comités de pares centralizados, fórmulas estándares académico-trabajo cognoscitivo y orientación multifuncional e internacional. Al detalle:

- La lógica de los PEE se finca sobre la idea de que un mismo orden organizativo puede atender, sin consecuencias negativas, el objetivo de distribuir recursos económicos directos al académico y el de tributar los resultados óptimos para dinamizar el trato con el conocimiento. El largo plazo muestra que ambos objetivos corresponden a órdenes organizativos distintos, incluso conflictivos. El sustento de esta afirmación se entrama con los siguientes fundamentos:
 - I. La fuerza instituyente del tipo de estímulo económico ignora la sentencia de aquellos que lo asocian a cargas emocionales que demeritan la virtud y que, para el caso, configuran la lógica adaptativa de hacer lo que bien venga para obtenerlo, incluso comprometiendo la ética. Se requiere investigar si este tipo de estímulo ha pasado de ser la consecuencia del esfuerzo intelectual a su aquiescencia directiva, mutando la identidad del académico, de generador de conocimiento a maquilador de productos. La costumbre a su disfrute, aunada a la estructura para competir, propulsa la obediencia acrítica de reglas o ingeniar estrategias no académicas.
 - II. Abierta la oportunidad, tratar de encajar en el patrón estimulativo de todos los PEE desboca un tipo de neurosis (Urquidi, 2010); quienes lo logran, pagan precios intangibles, como agotamiento intelectual, familiar o emocional, y quienes no lo logran, sobre todo por causas ajenas a su voluntad, caen en desestímulo y depresión laboral crónica.
 - III. No ha de negarse que las fórmulas de los PEE funcionaron al inicio con bastante apego a la activación de los comportamientos académicos esperados. La cuestión es cómo lo están haciendo en la actualidad, requiriéndose evidencia de la no activación de la sentencia de que “la evaluación se pervierte cuando se asocia a lo económico”. La inclinación a cumplir las reglas sin convicción o la multiplicación de estrategias por coalición, y no por logros relacionables con la *epistemodinámica*, abonaría evidencia en contra.
 - IV. De confirmarse que la palanca del estímulo económico se agota —al operar para objetivos discordantes y dirigidos a necesidades externas, no garantes de la movilización de las condiciones internas para

recrear el episteme—, abonaría a la urgencia de reorganizar un sistema de asimilación progresiva del estímulo económico al salario.

- v. La solución podría ser inmediata para quienes han probado desempeño prístino, garante del no decaimiento en bajos rendimientos; para los demás, el diseño de la estructura evaluativa ha de conducir a procesos enfocados por etapas de la trayectoria académica, evitando que los académicos consolidados tengan que “correr en la misma pista” que los noveles.
- Respecto a la autonomía, la duda sobre lo adecuado de instituir que los académicos guíen su labor más por la razón que puedan tener los gestores de lo académico –siempre más interesados en la obtención de financiamiento–, que por la defensa de la libre y universal organización del conocimiento, es una asignatura nacional pendiente, objeto de profundos debates filosóficos y políticos, que aquí sólo han de mencionarse como senda de alto riesgo.
- El acortamiento en la distancia universidad pública-gobierno acarrea al medio también efectos inciertos al imponer lidiar con el efecto sube-baja de los presupuestos, contrario a lo que se desea cuando, en la ola alta, cabe el estímulo económico a profesores con menores merecimientos que a los que, teniendo más, no lo obtienen por la ola baja, situación no imputable al desempeño de quien queda en el límite, sino a la forma en que los objetivos han sido entretejidos. El presupuesto del PROMEP ejemplifica la situación (*Figura 4*).

Figura 4
Presupuestos reportado por PROMEP. 2007-2012 (millones de pesos)



Fuente: Informes electrónicos anuales PROMEP 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012..

Aunque con este Programa el profesor obtiene solo una vez el estímulo económico individual directo —a diferencia de las anualidades del Programa de Estímulos al Personal Docente (ESDEPED)—, su certificación de Perfil Deseable viabiliza el acceso a otra serie de recursos.

- El axioma que sostiene que más vale aplicar el principio de desconfianza que dejar muy libres las actividades de los académicos ha de enfrentar el escrutinio del efecto prolongado al hacerles converger con los perfiles solicitados. No es difícil comprobar que el desapego a la naturaleza de apreciación holista de la labor desestimula trayectorias distintas, de no poca valía.
- La evaluación por “comités de pares” desata dos hitos: la selección de integrantes, “juez y parte”, se funda en el supuesto de que, a pesar de ello, pueden conducir a la asepsia requerida con tan sólo anidar grupos de revisores, así como a la competencia equitativa, suponiendo “pista plana” para todos, incluso sin agregar a la evaluación la columna de apoyos. Asimismo, la forma de comprobar las actividades a partir de constancias emitidas por fuentes disímboles deja irresuelto el imaginario de lo que cada una asume como “producto de calidad”, amén de otros intereses y conveniencias de grupo que les atraviesa.

Cierto que sólo los académicos pueden evaluar el trabajo académico. El problema es que la competencia se obnubila por los dictámenes no públicos, redactados en lógica administrativa, resultantes de evaluadores no profesionales, sujetos a inevitables pasiones y consciencia dispar al juzgar los merecimientos ajenos, que cubren sus naturales discrepancias con la pretendida objetividad del listado de documentos “acceptables”. Ello termina por ejercer alborozo en quienes son favorecidos por el “efecto ruleta”, o desestimulados, cuando el análisis no resulta completo o el dictamen orientador, a veces despojado de sentido humano, no apto para un aprendizaje positivo.

Por bien situada que pudiera estar la estructura del mercado de puntos y requisitos, la credibilidad en el sistema se aprecia afectada por la forma en que los integrantes son seleccionados, a invitación gubernamental y no por el reconocimiento de la base académica, si acaso limitada al de la científica, sin un escrutinio de merecimientos a detalle y alguna capacitación para realizar evaluación de desempeños cognitivos.

En este sentido, el blindaje del sistema de dictámenes incuestionables encubre la inevitable multi racionalidad de toda interacción humana, evidenciada por la falta de determinación de por dónde activar dinámicas de ajuste ejemplares, ante el decaimiento en actuaciones dispares, o que evocan al “academicismo pop”. Según éste, en vez de ofrecerse certezas de que los integrantes de los comités trabajan en conjunto para valorar trayectorias puestas en contexto, se recortan a la “evaluación *check list*”, para lo cual bastaría una persona con listados de actividades ponderadas y las fuentes consideradas válidas, y no grupos de pares yuxtapuestos.

Al tratarse de una labor con los más altos grados de complejidad, los datos simplificados limitan la credibilidad para que los resultados sean

vistos como medida de justicia o marcadores ideales que fortalezcan los procesos *epistemodinámicos* más prístinos.

- En cuanto al binomio académico-dinámica del conocimiento, se dan opiniones por el axioma de mayor valía del perfil multifuncional, al no corresponderse con la configuración de todo ser humano. Sea por Piaget o por la Teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1983), es fehaciente que cada persona posee distintos tipos y posibilidades de aprendizaje, de tiempos para madurar ideas, de habilidades para la relación de información, de especialidades, de integralidades, de manejo de abstracciones, de exteriorización, etc. Aunque todo es desarrollable, lleva tiempo y derrocha la potenciación de las dominancias.

El sufrimiento acarreado por la exigencia de la multifuncionalidad en condiciones económicas adversas poco tiene que ver con las prescripciones de la andragogía, como reto intelectual estimulante. No se refuta la valía del perfil de quienes la logran; la duda va porque sea “el” prototipo, so pena de convertirse en impulsor de simulación.

- El ideal de fortalecer con altas ponderaciones el internacionalismo en la identidad del académico facilita su cooptación en esos canales, rezagando los criterios de posibilidad y de pertinencia: satisfacer los *rankings* no activa necesariamente la dinámica del conocimiento, y menos en favor de las necesidades nacionales, legitimando más bien su deslizamiento.

La inducción del trabajo en canales que se sirven de él para reforzar su pirámide de conocimiento o para fines productivistas, distorsiona el flujo de ideas en ciertas disciplinas, en vez de enfocarlas en la construcción de la propia. Ciertamente que los límites del saber no se agotan en las fronteras nacionales, ni se mantienen organizados permanentemente en espacios cerrados. Sin embargo, también lo es que las esferas de distribución de conocimiento en el Mundo, por sus desplazamientos, generan centros y periferias. La creencia de que en el medio científico se contribuye y se atrae al conocimiento en igualdad, evoca la idea incauta de pretender puntear en el mapa científico por departir con los medios de prestigio para obtener recursos de organismos internacionales, no neutrales en su apreciación al otorgarlos.

La nueva forma de fuga de talentos se origina en la ficción de que adquiriendo la experiencia y las expectativas del cosmopolitismo, el académico se vuelve seguro y confiable en el horizonte del saber; ello se acentúa al suponer que los PEE desarrollan simultáneamente responsabilidad local, lo cual, si acaso ocurre, es por valores formados en otros ámbitos.

La *Figura 5* sintetiza ciertas distancias observadas entre los lineamientos de los PEE y lo inmediato obstructor para una dinámica más potente para generar conocimiento.

Figura 5
Distancias entre la lógica organizativa del conocimiento y la de los PEE

Requerimientos	Epistemodinámica	PEE
Institucional	El conocimiento se recrea con independencia del Patrón Institucional, sin límites al pensamiento, ni a sus formas de reproducción	Reproducen las contradicciones del Patrón Institucional, fomentando conducir el conocimiento por el logro de indicadores
Estructura	Universidades, institutos y centros que propician la colaboración horizontal por especialidades o multi-disciplinariedades	SEP y Conacyt focalizan las reglas para competir por transferencias condicionadas, segmentando al gremio y a las organizaciones
Procesos	Cada académico realiza su planeación, apoyándose en especialistas de la gestión para poder concentrarse en la generación de conocimiento. La evaluación surge de la apreciación de expertos	La planeación es dentro de los programas a plazos administrativos, que demandan al académico ser también gestor de recursos. La evaluación se funda en criterios productivistas, dictaminados por “pares” no entrenados
Comportamiento	Autocontrol de la labor por desfogue vocacional. El estímulo es de orden intrínseco	Control exógeno de la labor, a partir de la guía provista por el estímulo económico

Fuente: Elaboración propia.

Cada académico malabarea según lo que capta como labor de “calidad”; ajusta su actividad a la dinámica de conocimiento que infiere como estrategia exitosa, caminando al filo de las contradicciones originadas en las distancias institucionales arriba reseñadas. Esto entreteje el sutil paso de la Universidad institución a la Universidad organización por encapsulamiento en la guía del Estado evaluador, ajustador de los grados de autonomía a partir de la instalación de las reglas de “evaluación”, legitimado con prácticas tipo democracia en los comités de pares, que acondicionan los cuasi-mercados de actividades (no cuentan con el escrutinio de los usuarios de los servicios prestados).

La meta-evaluación ausente

La reducción de la duda sobre el acontecer especulado requiere de ejercicios de evaluación de la evaluación, inexistentes a tres décadas de vigencia de los PEE. Ello evidencia una consciencia limitada de que “...la sociedad es producto de su cultura, y su cultura producto de la educación y, la educación de un pueblo es, en gran medida, consecuencia de la acción de los profesores.” (Jiménez, 2000). Por ello, no es menor lo que está en juego con la institucionalidad inducida en el profesorado; al añadir la práctica “*comportamiento deseado-estímulo*”, el evaluado es colocado sobre sendas autómatas nada favorables al *episteme* y a lo deseado por una nación.

Desde una visión clásica (Bourne, 1986), la meta-evaluación de desempeños cognitivos tiene por misión orientar al evaluado a adecuar sus logros, sin castigos implícitos o peligros laborales; para los directivos, tal información les reduce la incertidumbre en la toma de decisiones, encaminada a la mejora organizacional.

La trascendencia de la meta-evaluación y sus mediciones depende en gran medida de los criterios de quienes las analizan, no exentos de desencuentros de visión. Pero, para el complejo servicio académico, salta a la vista que los modelos de asignación de ponderaciones de los PEE carecen de consideración a varios factores disciplinares internos y externos, individuales y grupales, contextuales y organizacionales, temporales y estructurales, e incluso de las aspiraciones de los destinatarios, lo cual explica, en alguna medida, la ausencia de ejercicios.

La meta-evaluación de académicos en universidades de países con más larga tradición científica (Murnane y Cohen, 1986) coloca los objetivos del conocimiento en el centro de la estructura evaluativa, definida ésta a partir de arduas sesiones, donde los grupos disciplinares y directivos discuten propuestas acordes a sus posibilidades (a la inversa del proceder con los PEE) y ajustadas al diagnóstico de las fortalezas vocacionales. No indiferentes a las solicitaciones del sector público y privado, los retos consensados se asumen con realismo, simultáneo al planteamiento del método con el que se evaluarán los resultados, teniendo cuidado de no violentar las lógicas que impulsan el trabajo cognitivo dirigido al aula o a los proyectos de investigación. De esta manera, el *merit pay* evoluciona.

La condición para operar de esa forma es que los robustecidos académicos tienen salarios dignos y estables; y si se llegan a ofrecer complementos económicos, son pequeños, dirigidos a grupos de trabajo, no a individuos, y a atender proyectos o aspectos educativos focales (Comas, 2003).

Dado que lo que no funciona en un lugar y tiempo, puede hacerlo en otros, es crucial tomar consciencia de lo importante que es acopiar información que dé cuenta de la adecuación del conjunto “superestructura universitaria –estructura evaluativa– proceso estimulativo”, por su poder inductivo de comportamientos. A mayor alineamiento en el conjunto, mayor es la probabilidad de resultados positivos para la *epistemodinámica*; lo contrario, perfila hacia el impulso de prácticas desestructuradas (Friedland y Alford, 2001).

Los ejercicios de evaluación de los efectos instituyentes de los PEE sobre cada colectivo académico han de despejar distintas preguntas:

Para la generación y la socialización del conocimiento:

¿Qué se entiende por formación de la trayectoria académica y sus etapas?
¿Qué atributos epistemológicos y por tipo de contribución reconoce cada área y cada comunidad del conocimiento como mínimos a poseer para merecer reconocimiento (avance en la ciencia especulativa, aplicaciones, didáctica, instrumentación, relación con las demandas del entorno, identificación o mejor configuración de nuevos objetos de estudio, etc.)? ¿Qué se entiende por “mejora” en cada actividad integrante de las funciones de la práctica académica?

Para la evaluación:

¿A qué fin último sirve? ¿Quién la debe organizar? ¿Para qué? ¿Para quién?
¿A quién trata de beneficiar y de qué forma? ¿Cuáles son métodos de discusión previstos para normar criterios? ¿De qué manera se extrae la información y con qué métodos? ¿Qué garantías se ofrecen para que la colecta de información sea imparcial y holista? ¿Cuál evaluación es digna de considerarse de “calidad”? ¿Quién ha de plantearla, organizarla y darle seguimiento (distinguiéndola de ser mecanismo de poder o de control)?
¿Con qué alcance de variables externas perturbadoras? ¿Existen compromisos extra-académico que determinen la traza de su mapa genético? ¿En qué momento es genuino realizarla y a qué plazos? ¿Desde qué referentes teóricos y éticos se plantea? ¿De qué intereses, perspectivas ideológicas y políticas, están larvados sus procesos? ¿Es vulnerable a negociación democrática o jerárquica? ¿Qué decisiones y acciones serán consecuentes a los resultados? ¿Quién debe realizar la retroalimentación (cuya ausencia explica que se repitan evaluaciones poco aprovechables y con errores que no generan conocimiento y mejoras, pero sí descontento)?

Para los estímulos:

¿Qué géneros de estímulos son adecuados? ¿Qué cantidad de estimulados son esperables? ¿Qué efectos negativos pueden suceder en quienes no son estimulados?

Para validarla:

¿Qué principios conductores del proceso deben explicitarse? ¿Se conocen los orígenes de diferendos entre las posiciones de los evaluadores para el aprendizaje del proceso y el fortalecimiento de consensos? ¿Existe conformidad con el contenido de los informes y las condiciones de su validación pública (los silencios son indebidos)? ¿Existen reticencias, suspicacias y suposiciones sobre la actuación de los evaluadores?

A falta de ejercicios en tal dirección y, como no es posible realizar la meta-evaluación en solitario, lo que procede es investigar efectos específicos.

Un ejercicio somero de identificación de distancias

Una pregunta reiterada entre los autores de estas ideas se refiere a ¿cómo observar las distancias que relacionan la inclinación del desempeño de los académicos con la guía provista por los rasgos institucionales de los PEE, en particular los que reconfiguran los elementos que integran la epistemodinámica?

Como respuesta tenemos el diseño de marcos interpretativos, por su finalidad de dar sistematicidad al acercamiento de la evolución del fenómeno. Por ello, a continuación se ensaya uno, cuya base teórica está en el Nuevo Institucionalismo Sociológico para identificar el patrón institucional respecto al institucionalizado, lo cual fue expuesto por Lastra y Comas (2011). La operatividad inicia con la identificación de los *mitos racionalizados* más generalizados en el medio de la educación superior, traducidos a preguntas que vinculan el rol que cada informante asume sea para la universidad pública, los perfiles académicos solicitados y el tipo de estímulo.

El método interpretativo se enfoca en rastrear la institucionalidad según el enfoque de lo que los académicos ven, desean, sienten, creen y suponen que estimula o no su labor. Aunque los resultados se agrupan por convergencias, coincidencias medias y discrepancias, no se trata de una propuesta instalada en la dinámica simple de diagnosticar aciertos y errores lógicos de los académicos o de los PEE, o de enlistar ventajas y desventajas, acuerdos o desacuerdos; se trata de consolidar un método absorbente que aproxime al conocimiento de las racionalidades desatadas, en esta oportunidad, por lo recabado entre integrantes del SNI.

Habiendo obtenido de la base de datos —entonces pública— de Conacyt, los correos electrónicos de los casi 16 mil inscritos en 2010, la muestra se auto-configuró por disponibilidad de 1,573 integrantes que accedieron a responder la encuesta voluntariamente, en el mes de enero del 2011, entrando por la liga que se anotó en el correo-invitación, direccionada al servicio de encuestas alemán Lime, consistente en 80 preguntas disponibles en extenso en Lastra y Comas (2011).

Con el objeto de ejemplificar la forma en que opera el marco interpretativo diseñado, a continuación se presenta parte de la información que respaldó varias de las afirmaciones hechas en el apartado 5.

Sobre el estímulo económico

Las respuestas de los académicos resultaron bastante coincidentes con el tipo de estímulo en dinero y la forma de repartirlo. A la pregunta “Los estí-

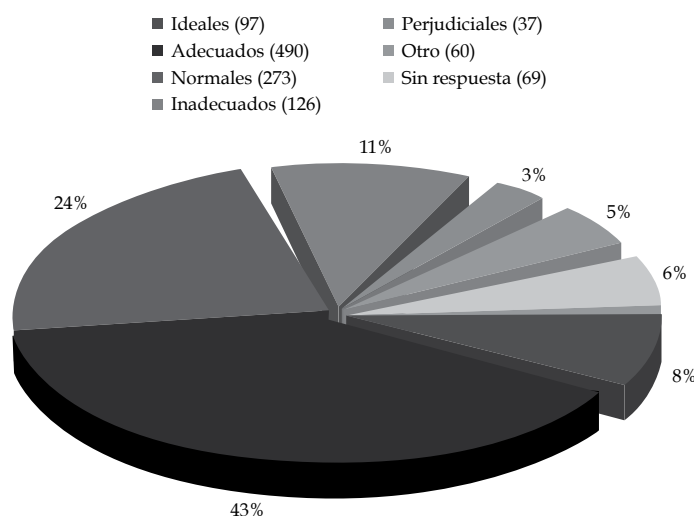
mulos en dinero y prestigio son...”: se obtuvo que al 8% le parecen ideales; al 43%, adecuados; normales, al 24%; inadecuados, al 11%; perjudiciales, al 3%; y el 5% hizo otros comentarios; el 6% no respondió. Se interpreta la existencia de una reflexión limitada sobre las distorsiones acarreadas, que incluso algunos señalan en otro momento.

La discrepancia inicia con las actividades mínimas que consideran cubre el salario base. A la pregunta “Las labores mínimas que deberían cubrir la remuneración al profesorado son...”: docencia e investigación, el 42.5%; sólo docencia, el 15.9%; docencia-investigación-extensión, el 15.2%; el 10.2% no respondió; el 8.1% no encuentra sentido al reactivo; y otras respuestas, el 6.5%. La combinación de ambos reactivos indica disponibilidad a hacer lo que convenga por el recurso.

Sobre autorregulación

Al reactivo “Sigo las reglas de los PEE porque es importante para...”: la respuesta del 30.47% fue porque sin ellas no es viable avanzar en su carrera; sólo el 13.49% lo hace porque les satisfacen. La otra parte se divide entre quienes lo hacen porque saben que es importante para su lugar de trabajo (8.59%), por otros motivos (9.10%) y el 12.4% no respondió. Esto apunta a una endeble fuerza instituyente por convicción.

Figura 6
Adecuación del estímulo económico



Fuente: Elaboración propia.

Sobre configuración vocacional

Al reactivo “Función académica que más le gusta realizar...”: como era de esperarse en este grupo, para el 85.65%, es la investigación; la preferencia por la docencia disminuyó al 52.19%, la extensión al 8.62%, la gestión universitaria al 5.47% y otras actividades al 2.0% (suman más de 100%, pues pudieron elegir más de una opción). Esta evidencia apunta a que la especialización funcional sigue instituida.

Dicha inferencia se fortalece por la contradictoria información resultante a las preguntas sobre multifunción. Al reactivo “El fomento de la multifunción para los profesores de mi unidad tiene más...”: al 21% le resultó ventajosa; desventajosa, al 27%; ambas, al 32%; otro sentido, al 4%; y no respondió el 17%. Pero al reactivo “El perfil multifuncional de académico me es alcanzable igual que a...”: sólo el 13% está de acuerdo; el 22%, que para la mayoría; el 31%, para los que se esfuerzan; al 8%, para una élite; un 4%, en otros sentidos; el 21% no respondió. La perspectiva se complica aún más por lo que opinan al reactivo “La *productividad académica* en mi unidad con el requerimiento de la multifuncionalidad...”: pues para el 27% se incrementa; no impacta para el 19%; disminuye para el 20%; se simula según un 9%; el 5%, en otros sentidos; el 20% no respondió. La disgregación es evidente, pues el conjunto de resultados apunta a que la institucionalización de la multifunción en este importante grupo no configura tendencia.

Sobre la UP y los lineamientos del sector público

La orientación de la Universidad a seguir la guía del mercado estuvo igualmente extrapolada. En el reactivo “La transformación de las Universidades Públicas (UP) según las demandas del mercado es...”: para el 24% resultó adecuada; para el 41%, poco adecuada; para el 17%, inadecuada; para el 5%, en otro sentido; el 13% no respondió.

Por prácticas democráticas, al reactivo “Las decisiones de los PEE se fijan por la opinión de...”: sólo el 11% afirma que sí se considera a los académicos; el 35%, a un grupo distinguido; el 27%, a la cúpula burocrática; el 5%, en otros sentidos; el 22% no respondió. En el reactivo “Con los PEE mi cultura de democracia y reflexión evaluativa es...”: sólo el 10% opinó a favor; para el 52%, sigue igual que antes; según el 12%, se ha deteriorado. La creencia en lo genuino de la democracia como práctica universitaria también se evidencia débil.

No obstante, en el reactivo “Que el profesor busque democratizar su lugar de trabajo y ampliar sus derechos por remuneración extraordinaria es...”: para el 71% resulta legítimo. Sin embargo, en el reactivo “Los criterios de evaluación y distribución de estímulos al profesorado en las UP deben ser fijados por...”: el 45% opina desfavorablemente de los PEE; el 27% afirma que deben realizarse al interior de cada universidad; el resto del porcentaje dice que entre empresas, organismos internacionales y otros. Este conjunto de resultados implica sentidos encontrados y tensión entre lo que desean y lo que piensan “debe ser” la práctica de la institución “democracia” en su entorno.

El éxito instituyente es relativo para la internacionalización de la universidad pública. En el reactivo “Promover que las UP entren a la globalización tiene más...”: el 41% afirma ventajas; el 10%, desventajas; el 29%, ambas; el 7% no sabe; el 4%, en otro sentido; el 10% no respondió. Empero, respecto al reactivo “Tengo que intentar certificarme en el extranjero...”: el 25% no está de acuerdo; sólo un 14%, sí lo está; para el 31%, es deseable; para el 13%, es inocua; para el 6%, en otros sentidos; el 12% no respondió.

Sobre la estructura de la evaluación

Aunque afloraron consabidas críticas puntuales sobre la actuación de los pares evaluadores, también hay atenuantes. En el reactivo “Los PEE y los pares académicos homogeneizan los criterios evaluativos en las UP...”: un 25% está de acuerdo; para el 17% es bastante; para el 21%, un poco; para el 11%, no; para el 4%, en otros sentidos; el 22% no respondió. No se sabe si creen que la homologación es correcta o se ejecuta de forma adecuada. En contrapunto, disminuye a una quinta parte quienes afirman que con los PEE la discrecionalidad evaluativa se ha ido abatiendo, pues al reactivo “La discrecionalidad evaluativa con los PEE se ha ido...”: el 15% opinó que se ha incrementado; el 28%, que se ha ido preservando; un 9%, en otros sentidos; y el 28% no respondió.

A juzgar por el reactivo “La equidad remunerativa entre profesores con los PEE...”: la convicción vuelve a ser débil, pues aunque está presente para el 34%, sigue igual para el 24%, empeora para el 9%, el 12% no sabe y el 3% respondió en otros sentidos y el 18% no hizo. En las respuestas abiertas se observa que las reacciones negativas no se aprecian en contra de la estructura de los comités, sino en las formas en que proceden.

Sobre autonomía universitaria

Es desconcertante que en las respuestas al reactivo “La aplicación de los PEE en la UP mueve los grados de autonomía...”: resultó a favor para un 30%, otro 30% afirma que nada tiene que ver y sólo el 15% dice que es contraria; el 5% lo hace en otros sentidos; el 20% no respondió. Estos resultados requieren exploración a mayor profundidad para conocer el significado dado a la autonomía.

Sobre la función social de la universidad pública

Las distancias respecto a la función social asumida para la universidad pública no son menores; aunque hay claridad de que ningún universitario ha de estar al servicio de sus propios intereses y que toda contratación implica un desempeño comandado, la contradicción emergió con la tendencia favorable a la guía universitaria por el sentido económico individual inducido por los PEE.

A saber, aunque la investigación no procura conocer porcentajes exactos, sino más bien sentidos e inclinaciones institucionales, preocupa el significado del abandono progresivo de respuestas, lo cual constituye una veta de investigación para otro momento.

Cerrando el círculo

Las pistas obtenidas a partir del marco interpretativo propuesto hablan por sí solas de los aspectos académicos que urge clarificar, abatiendo el tradicional ambiente de mitos y supuestos (West, 1994), ahora recargados por los generados con la prolongación en iguales términos de los PEE. En consecuencia, es dable deducir que cualquier nuevo relanzamiento sobre evaluación y estímulos, al menos en este grupo, ha de enfrentar marcadas antípodas institucionales, manifiestas en torno a las formas en que hoy se organizan los académicos.

Se requiere visualizar escenarios alternos. Sea el caso de que aunque en este grupo predominan ligeramente los sentidos y tendencias en favor de la conformación institucional provista por los PEE, una posibilidad es que ello resulte de la fuerza a la costumbre por el tipo de estímulo, más que por modificación de fondo a la identidad académica o a una dinámica renovada de disposición al trabajo; esto se infiere de expresiones como “...haría lo

mismo sin los PEE, quizás a mayor profundidad y con responsabilidad trascendental” —por supuesto, con la precondition “salario digno” —.

Los académicos jóvenes han introyectado los “mandamientos”, y los anteriores los están sobreviviendo, pero ni la costumbre de unos ni la rebeldía de los que están en extinción o resistiendo inhibe la conclusión de lo necesario de una nueva perspectiva.

Ahora la pregunta es: ¿serán similares a los encontrados en este grupo. los rasgos existentes entre los demás académicos?, y ¿qué utilidades tiene la información recabada para promover cambios orientados primordialmente a acompañar la institucionalidad que favorezca a la *epistemodinámica*?

De todo este rodeo, el diagnóstico de la necesidad de un cambio de perspectiva apunta hacia un ideal organizativo que acorte distancias, el cual considere lo que se indica en la *Figura 7*.

La sospecha de efectos contrarios a lo que se desea estimular, perfila la necesidad de inaugurar un sistema conducido por leyes volitivas no extrínsecas. El paso mortal va por reenfocar el arte de evaluar con justicia, que no se con comprobaciones administrativas. La otra parte de la clave, es la supresión de los acentos señalados en la *Figura 3*.

Figura 7
Perspectiva que acorta distancias instituyentes con la dinámica del conocimiento

	Con los PEE	Perspectiva
Función social de la universidad pública	El estímulo económico se dirige a quienes contribuyen a alcanzar indicadores internacionales y vinculación con el aparato productivo	Priorizar la atención al contexto nacional. Búsqueda de fortalezas e inclinaciones vocacionales de los académicos y, por ende, de cada universidad, centro e instituto
Relación universidad-sector público	El sector público regula la evaluación académica con transferencias condicionadas	Unificación de un sistema nacional para la evaluación de académicos, con reenfoque de las transferencias condicionadas
Autonomía	Grado de autonomía organizativa reajustada por los lineamientos PEE, no cuestionables por acción sindical	Reconducción de los grados de autonomía organizativa académica en los canales de un sistema nacional de evaluación pública
Perfil vocacional	La configuración unifuncional no es válida, siendo preferida la multifuncional internacional	Definición de configuraciones vocacionales básicas válidas equivalentes, con énfasis en el aula, siendo una más la multifuncional
Periodos de evaluación	Plazos fijados por cada PEE, a solicitud del académico, pero bajo presión de índoles diversas	Evaluación profesionalizada para reconocer etapas de la trayectoria académica, a solicitud de parte
Periodos de evaluación	Universidades, institutos y centros que propician la colaboración horizontal por especialidades o multi-disciplinariedades	Unificación de un sistema nacional para la evaluación de académicos, con reenfoque de las transferencias condicionadas
Estímulo económico	Acceso múltiple a los PEE, cuyos montos no se integran al salario ni a los derechos jubilatorios	Asimilación de evaluación a un estímulo económico integrado al salario, según la etapa de la trayectoria académica detentada

Fuente: Elaboración propia.

El no cambio en la esencia con que vienen operando los PEE se comprende, en buena medida, por la dificultad de los académicos para crear consensos y re imaginar su situación laboral, concibiendo para el fenómeno formas alternas y propuestas más allá de la exigencia de “¡gobiernen bien!”. Se requiere reservar tiempo para meditar y observar a profundidad, y ofrecer sólidos y serenos diagnósticos, explicar y convencer sobre lo que cada cual ve en lo que se están convirtiendo la evaluación del desempeño y el académico con el tipo de estímulos presentes.

Con independencia del rol prefigurado para la universidad pública dentro de la estrategia política nacional, todo apunta a que es hora de revertir la axiomatización que incrusta ambigüedad de sobra, que sólo podrá ser derrocada al encontrar la lógica que elimine los efectos indeseados.

Si el diagnóstico es correcto, y los aspectos delicados en el acontecer universitario también lo son, el acostumbramiento al estímulo económico, la premura de evaluaciones administrativas no acordes a la *epistemodinámica* de todas las disciplinas y circunstancias, la forma en que los comités de pares vienen operando algunos de sus criterios y procesos, entonces resulta consecuente formular alguna propuesta de macro-sistema nacional de evaluación de académicos universitarios, cuyos trazos centrales se conduzcan por la transparencia pública, la zonificación circunstancial y el aprendizaje de lo que está ocurriendo.

La mejora exige la profesionalización de la evaluación, que distinga mejor entre lo general y lo específico del trato con el conocimiento, con pares sin involucramiento inmediato, conocedores de los segmentos fijos y las variaciones de la trayectoria académica, con criterios inhibidores de prácticas falsificadas. Ello se da por evaluación a petición de parte, con voz directa, ausencia de riesgo laboral, dictámenes orientadores sin estar fundados en la coerción económica u organizacional, considerando regularidades y especificidades, con emisión de información pública y completa, incluidos los resultados y registro de lo discutido durante el proceso de evaluación (Strike, 1997).

Un beneficio adicional ha de ser predicar con hechos, transitando hacia:

- La evaluación que haga justicia a la experiencia, por ahora silente, así como al trabajo comprobadamente sostenido, sin fundarse enteramente en el principio de desconfianza.
- La apelación por recursos menos inestables, al menos para los académicos que han probado su consolidación, con impulso progresivo para cada trayectoria en función de sí misma, removiendo el supuesto de “pista plana” para todos.

- La profesionalización de pares disciplinares regionales, desanclados de la línea de evaluación, probos y con interés probado en realizar la función.
- Un sistema nacional abierto de base de datos, donde se consulten los merecimientos de cada académico y de los dictámenes dados y recibidos, pasando la auditoría al gremio en su conjunto y a la ciudadanía, no usurpando su derecho a saber por qué se estimula.
- La meta-evaluación sistemática por analistas especializados en la detección temprana de efectos instituyentes inversos.

Se trata de transitar a un sistema, ahora sí, pensando con la *epistemodinámica* en el centro, que inicie ensayando foros educacionales en pos de consensos, de entender los disensos y reducir tensiones no relacionadas con el *episteme*. Lleva tiempo, pero lo andado sirve como experiencia invaluable. Un buen inicio es trabajar con los sentidos detectados como riesgosos; sea el caso de la tendencia a opinar que la evaluación de los comités de pares sea cualitativa, infiriéndose la necesidad de indagar la polisemia de lo que entienden por “calidad de los productos”, en rescate de la oportunidad de reflexionar que ello es responsabilidad de cada comunidad científica, siendo inapropiada la valoración de órganos burocráticos.

La transición a tal sistema nacional de evaluación académica tendría que ser progresiva. El organismo concentrador de la información bien podría ser la ANUIES, empezando con el diseño de un plan de cabildeo que muestre al Congreso de la Unión la existencia del Efecto Antígona desatado por los PEE, según el cual algunos académicos quedan interiormente fracturados cuando “aceptan” participar sin convicción, y si no acepta, tienen daños en su peculio.

En lo inmediato de la relación logros-apoyos, se requiere idear la forma de suprimir ya la posibilidad de recurrir a varios PEE, y al anidamiento de unos en otros, nulificando el estado de apremio que genera el esfuerzo de intentar encuadrar en todos. Tales medidas favorecerían la distribución menos extrapolada de recursos o el Efecto Mateo, según el cual la estructura multifuncional da más a quién más estímulos tiene, y al que menos tiene, aun eso le es quitado.

En lo mediano, se requiere ir avanzando con la organización del sistema nacional unificado de evaluación y categorización, con la traza de etapas básicas de la trayectoria académica y sus actividades integrantes, así como la forma de establecer los comités de pares disciplinares regionales expertos, desvinculados de inmediato de los estímulos, asimilándoselos al salario. Ellos bien pueden ayudar a zanjar las brechas de entendimiento, validar la propuesta del nuevo sistema y formar consensos para establecer nuevos

criterios que estimulen progresivamente las capacidades de los académicos nobles, inclinándose también a rescatar trayectorias no convencionales de valía y mecanismos que reviertan comportamientos negativos instituidos.

En este sentido, es insoslayable instaurar la obligación de que el académico documente por escrito su memoria académica en al menos tres etapas, para su reflexión y su análisis en prospectiva. Los expertos en evaluación de desempeños cognitivos han de guiar la formulación de aristas de actividades con valor equivalente, sujetas a diálogo con los cuerpos académicos.

Para la docencia, el cuidado ha de ir por no descuidar el acopio de información sobre el nivel de habilitación en teoría-práctica docente, la valoración actitudinal, el grado escolar adecuado de impartición y la evaluación consistente con los avances cognitivos del estudiantado. La vía es hacia la desactivación de la inducción forzada de diestros docentes a improvisados investigadores u otras ficciones, amén del ajuste de lo investigado con lo que se imparte, sin menoscabo del reconocimiento para quien logra dominar ambas habilidades e impartir los cursos apropiados. No es menos importante avanzar en el ajuste de concepciones contradictorias sobre la función tutorial, por los efectos del supuesto de que todos los académicos son aptos para realizarla.

Para la investigación se requiere claudicar el uso de la terminología productivista (como “calidad” y “producto”) para tasar lo resultante del trabajo académico, dadas sus consecuencias negativas sobre la comprensión de la naturaleza etérea de la *epistemodinámica*.

Antes de proseguir añadiendo funciones (como gestoría de proyectos, representación ante cuerpos colegiados, etc.), dada la existencia de configuraciones vocacionales diferentes en cada etapa de la trayectoria académica, se requieren estimadores de las posibilidades reales de cada cual. Cada perfil académico al natural, ubicado en su dimensión potencial, pone al medio en la senda del trabajo enfocado en la creatividad fortificante de los resultados deseados, sin forcejear la identidad.

Aventajado lo anterior, es consecuente la acción coordinada que reconduzca a:

- La idea de que la *epistemodinámica* se logra retando las capacidades en el orden pecuniario y por controles burocráticos, no en el intelectual.
- La suposición de que la multifuncionalidad es el estadio a alcanzar.
- La idea de que se debe converger a ultranza con los indicadores internacionales.
- Las generalizaciones perniciosas, como que es equivalente un posgrado de tiempo completo en un centro especializado con uno de fin de semana

(efecto mínimo esfuerzo) o la comprobación de la dirección de tesis por tesorista titulado, lo cual provoca aprobaciones al vapor (efecto abaratamiento).

- La traducción inmediata del reparto cortoplacista de recursos hacia su reconducción a plazos más largos, asimilables al salario en los casos de logros continuados en los PEE.
- La importancia de no soterrar los rescates éticos, abriéndose a la interpe-lación directa y pública de dictámenes, senda ardua y complicada, pero única para construir comunidades sólidas.

La formación de consensos que ayuden a reducir la polisemia evaluativa imperante, ha de ser una labor siempre acompañada de los epistemólogos y grupos de académicos que gocen del reconocimiento de sus respectivas comunidades del conocimiento.

La labor organizativa consecuente es estructurar los sistemas de información abierta, con captura directa desde cada instancia organizadora de actividades académicas, lo cual liberaría al académico del manejo de constancias y expedientes, que es una de las mayores distracciones e inconformidades respecto a los PEE en lo menor, sirviendo además como foro de socialización sobre posibilidades y experiencias formativas.

Ideas de cierre

Por todo lo esbozado, sostenemos que estamos ante un oxímoron no deseable de la institucionalización del profesor estimulado económicamente. El robustecimiento del análisis provisto por la información generada con el marco interpretativo ejemplificado, requiere de su aplicación a más casos. Ello propiciará inferencias más generalizables para sugerir transformaciones de fondo y forma, que hagan evolucionar el sistema de los PEE, que aliente con mayor certeza el ánimo con que el académico realiza su labor, no por lo que le viene de inmediateces de naturaleza distinta a la epistemo-dinámica. Tales generalizaciones han de conducir a determinar la medida oportuna que devuelva al académico y a las universidades su capacidad de ajuste estratégico.

Si la captación y la interpretación de información son correctas, la divulgación del mapa situacional de lo instituido ofrecerá un insumo que inocule de éxito un nuevo tipo de evaluación vigorizada, que sane heridas y elimine vicios, hacia procesos *epistemodinámicos* más ejemplares.

El reto es consensuar las claves organizativas que hagan que los académicos de estirpe sigan adelante, con o sin los PEE; que los viciados rompan

inercias; que los que siguen las reglas para obtener los estímulos económicos internalicen la *epistemodinámica*, y los noveles tengan la guía de quienes están por derecho propio en la cúspide de la experiencia académica, ya no como competidores, sino como guías de colegas.

No es novedoso decir que se requiere revisar el contenido de nuestras instituciones, pero sí lo es que hay que determinar cuáles en la educación superior y dar pistas sobre posibles abordajes. Entonces, con ello, se cede la palabra a los psicólogos que ayuden a abatir los Efectos Contrario y de Acostumbramiento, derivados del malestar laboral que hace emerger lo peor de cada persona (Juárez y Andrade, 2004), y no el imperativo de colaboración y de generosidad definitorios del ser académico.

Referencias

- Appleberry, James (1998). *The University of the xxist Century*. Recuperado de: <http://www.cuides.ur.mx/textos/applei.htm>
- Banco Mundial (2009). *The Knowledge Assesment Methodology*. BM.
- Bensimon, Estela Mara y Ordorika, Imanol (2006). Mexico's Estímulos: Faculty compensation based on piecework. En Robert A. Rhoads y Carlos Alberto Torres (Eds.) *The university, state, and market: The political economy of globalization in the Americas* (pp. 250-274). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Bourne, Lyle E. (1986). *Cognitive Processes*. Nueva Jersey : Prentice Hall.
- Comas, Óscar (2003). *Movilidad académica y efectos no previstos de los estímulos económicos. El caso de la UAM*. México: ANUIES.
- Chomsky, Noam (1972). *Conocimiento y libertad*. Barcelona-Caracas: Ariel.
- Didou, Sylvie & Gérard, Etienne (2010). *El Sistema Nacional de Investigadores, veinticinco años después: la comunidad científica entre la distinción e internacionalización*. México: ANUIES.
- Enders, Jürgen; de Boer, Harry & Leišytė, Liudvika (2009). New public management and the academic profession: The rationalization of academic work revisited. En Jürgen Enders & Egbert de Weert, *The changing face of academic life: Analytical and comparative perspectives* (pp. 36-68). London: Macmillan.
- Friedland, Roger & Alford, Robert (2001). Introduciendo de nuevo a la sociedad: símbolos, prácticas y contradicciones institucionales. En Walter W. Powell & Paul J. Dimaggio (Comps.) *El Nuevo Institucionalismo en el Análisis Organizacional*. México: FCE.
- Glazer, Rashi (1998). Measuring the knower: Towards a theory of knowledge equity. *California Management Review* , 40 (3), pp. 175-194.
- Gardner, Howard (1983). *Inteligencias Múltiples*. Madrid: Paidós.
- González, Antonio (2005). *Motivación académica: Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide.
- Habermas, Jürgen (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.

- Hanson, Sven Ove (2002). Las inseguridades de la sociedad del conocimiento. *Revista Internacional de las Ciencias Sociales* (171).
- Ibarra, Eduardo (2010). Exigencias de organización y de gestión de las universidades públicas mexicanas: De su pasado político a sus mercados presentes. En Cazés, Daniel, Ibarra, Eduardo y Porter, Luis (coords.), *Las universidades públicas mexicanas en el año 2030: Examinando presentes, imaginando futuros* (pp. 55-92). México: UNAM/UAM.
- Inche, Jorge Luis y Álvarez, José (2007). Indicadores de gestión del conocimiento. *Ciencia en su PC* (2).
- Jericó, Pilar (2001). *Gestión del Talento: Del profesional con talento al talento organizativo*. Madrid: Prentice Hall.
- Jiménez, Bonifacio (2000). *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid, España: DOE Didáctica y Organización Escolar.
- Juárez, Arturo, y Andrade, Pedro (2004). Redes semánticas de trabajo, salud y relaciones interpersonales en el ámbito laboral de diferentes ocupaciones. *Revista de Psicología Social y de Personalidad*, 20 (1), pp. 43-63.
- Lastra, Rosalía. (2011). *Informe de proyecto PROMEP*. México: SEP.
- Lastra, Rosalía y Comas, Óscar (2011). *Institucionalización del profesorado universitario en México: Efectos de los estímulos Económicos*. Madrid: Editorial Académica Española.
- Lastra, Rosalía y Comas, Óscar (2012). Literatura sobre estímulos económicos al profesorado y su institucionalidad en la universidad mexicana. *Revista Iztapalapa* (71), pp. 121-151.
- Marginson, Simon y Ordorika, Imanol (2010). *Hegemonía en la era del conocimiento: Competencia global en la educación superior y la investigación científica*. México: UNAM.
- Martínez, Felipe (2011). Los rankings de universidades: una visión crítica. *Revista de la Educación Superior*, 40 (157), pp. 77-97.
- Meyer, John Scott, Richard & Deal E. Terence (1983). Institutional and technical sources of organizational structure: Explaining the structure of educational organizations. En Meyer, John, Scott, Richard, Rowan, Brian & Deal E. Terence. *Organizational environments: Ritual and rationality*. Beverly Hills: Sage.
- Murnane, Richard J. & Cohen, David K. (1986). Merit pay and the evaluation problem: Why most merit pay plans fail and a few survive. *Harvard Educational Review*, 56.
- Nonaka, Ikujiro & Takeuchi, Hirotaka (1999). *La organización creadora de conocimiento*. México: Oxford University Press.
- Ordorika S., Imanol (2004). El mercado de la academia. En Ordorika S., Imanol. *La academia en jaque: Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México* (pp. 35-80). México: UNAM/Porrúa.
- Ordorika, Imanol y Navarro, Mina Alejandra (2006). Investigación académica y políticas públicas en la educación superior: El caso mexicano de pago por méritos. *Revista del Centro de Estudios y Documentación sobre la Educación Superior Puertorriqueña*, 1, pp. 53-72. Recuperado de: <http://works.bepress.com/ordorika/29>.

- Quinn, J. Anderson P. & Finkelstein S. (2003). La gestión del intelecto profesional: sacar el máximo de los mejores. *Gestión del conocimiento. Harvard Bussines Review*. pp. 203-230.
- Rodríguez-Gómez, Roberto, & Casanova-Cardiel, Hugo (2005). Higher education policies in Mexico in the 1990s: A critical balance. *Higher Education Policy*, 8, pp. 51-65.
- Rubio-Oca, Julio (2006). *La política educativa y la educación superior en México, 1995-2006: Un balance*. México: Secretaría de Educación Pública, Fondo de Cultura Económica.
- Russell, Bertrand (1973). Del método científico en filosofía. En Russell, Bertrand *Misticismo y lógica*, Madrid: Editorial Aguilar.
- Strike, K. (1997). Aspectos éticos de la evaluación educativa, en J. Millman, & L. Durling, *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 479-503). Madrid: La Muralla.
- Suárez Zozaya, María Herlinda y Muñoz García, Humberto (2004). Ruptura de la institucionalidad universitaria. En Ordorika Sacristán, Imanol (Coord.). *La academia en jaque: Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México* (pp. 25-33). México: UNAM/Porrúa.
- Urbano-Vidales, Guillermina, Aguilar-Sahagún, Guillermo y Rubio-Oca, Julio (2006). *Programa de Mejoramiento del Profesorado: Un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento académico de las universidades públicas*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Urquidi, Laura Elena (2010). Estrés en el profesorado universitario mexicano. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10 (2), pp. 479-503.
- Villatoro, Pablo (2005). Programas de transferencias monetarias condicionadas: Experiencias en América Latina. *Revista de la CEPAL*, 86, pp. 87-101.
- Weick, Karl Edward (1976). Educational organizations as loosely coupled system. *Administrative Science Quartely*, 21 (1).
- West, Edwin & Cole, Julio H. (1994). *La educación y el Estado. Un estudio de economía política*. Madrid: Unión Editorial.