

LAS PROFESORAS-INVESTIGADORAS EN LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA Y LA EVALUACIÓN ACADÉMICA

PATRICIA GARCÍA GUEVARA/ MARÍA LUISA CHAYOYA PEÑA
Universidad de Guadalajara

RESUMEN: La ponencia revisa el desarrollo de las políticas públicas en los programas de evaluación. Investiga algunos factores generales que inciden esas políticas educativas y la formulación de dichos programas. Presenta el análisis de datos estadísticos en una universidad estatal de provincia y una entrevista realizada a las profesoras investigadoras en el nivel superior y la falta de equidad en los sistemas de evaluación académicos y propone algunas

puntos clave para la mejora de los proceso de evaluación.

Palabras clave: Posgrado, académicas, género, sistemas de evaluación.

Introducción

La política educativa mexicana para incentivar y evaluar la productividad de la investigación científica opera desde 1984 con el Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Su generalización, al personal docente universitario, ocurre una década después, en los noventas por medio de programas de evaluación, implementados en las universidades. En su trayecto, esto ha generado una diversidad de comportamientos, expectativas, efectos perversos o desencantos en el personal académico, pero también, ha producido una serie de estudios que “evalúan a las evaluaciones”.

El presente trabajo, revisa los factores generales que inciden en este fenómeno y mostramos algunos estudios en México que hablan en concreto de las políticas públicas educativas y la formulación de los llamados programas de evaluación por méritos. Finalmente, analizamos datos estadísticos de estos programas tales como el SNI, el denominado Estímulos al Desempeño del Personal Docente (ESDEPED)¹ y el Programa de

Mejora del Profesorado (PROMEP) en la Universidad de Guadalajara (UdeG) y una entrevista preliminar realizada a una investigadora.

El contexto mundial: las políticas educativas

Schriewer (2002:59:73), establece que la expansión masiva y mundial de la educación superior ha generado un complejo fenómeno con diversas interrelaciones. Aquí, sólo nos referiremos a algunos factores que intervienen de manera compleja en tales formas “internacionalizadas” del sistema educativo.

En primer lugar, las políticas educativas surgen a partir de una racionalidad orientada por una serie de organizaciones internacionales involucradas. Éstas por un lado, marcan la dirección de la educación. Por el otro, enfatizan la práctica de objetivos y metas en el campo de la educación. Nos referimos al Banco Mundial, la UNESCO, la Oficina Internacional de Educación, la OCDE. Todas, estas instituciones definen el rumbo supranacional de la educación, seguido por el resto de los países que se encuentran bajo su influencia (cfr. Touraine, 2005).

En segundo lugar, tenemos que las instituciones educativas para funcionar, tienden a adoptar una racionalidad intrínseca del industrialismo, que es la inversión-ganancia. Es decir, la estructura universitaria adopta muchos elementos del modelo industrial en su organización y política interna, en la enseñanza e investigación, reformas educativas. Un ejemplo claro de esto en México, son las cada vez más comunes certificaciones ISO en las universidades y las evaluaciones de los académicos de manera interna y externa. Esto es, la organización industrial es extrapolada a los sistemas laborales de educación y los podemos observar en la formación, las pautas de movilidad y la credencialización profesional. Esta racionalidad rige en gran medida a la academia, hoy en día.

Shriewer (2002) concluye, que los procesos de masificación de la educación, si bien, generan una tendencia a desvanecer el carácter elitista de la educación, también producen, una marcada homogeneización de los procesos de regulación administrativa y en su política educativa en diferentes países, aún cuando cada uno tenga ciertas particularidades histórico-culturales.

El contexto local

Dadas las evidencias de la tendencia educativa global, cabe preguntarnos ¿cómo operan tales orientaciones en México? Hernández (2002:44:45), sostiene que desde los setenta, el gobierno federal mexicano ha seguido el modelo técnico-normativo para obtener resultados específicosⁱⁱ denominado *presupuesto por programas*ⁱⁱⁱ. El modelo presupone que los objetivos de la educación nacional llegan a la población por medio de planes, programas y un presupuesto que es controlado mediante la evaluación de resultados.

Es aquí, donde comienza el *daño colateral*, o como los denomina Hernández (2002), los *riesgos* de “sobrestimación o subestimación” de los programas. Un programa tiene varias posibilidades: puede alcanzar o no sus objetivos, ser un éxito o un fracaso, o bien, puede estar mal planeado o ejecutado y alcanzar una evaluación positiva por las instancias evaluadoras. Esto último, debido a que las instancias le pueden dar más peso al volumen de los productos obtenidos, que a la calidad de los resultados.

Un ejemplo para Hernández (2002:46) de esto, son los programas de titulación para elevar la Eficiencia Terminal. Si los resultados arrojan un alto índice de alumnos titulados, éste aparece como un programa exitoso en lo cuantitativo, por su volumen. No obstante, otras cuestiones importantes del orden de lo cualitativo no aparecen en las evaluaciones, como son ¿El título es garantía de un mejor desempeño profesional? Con la obtención del título, ¿encontraron trabajo en su profesión? Aquí agregaríamos, los *riesgos* o efectos perversos por mantener el presupuesto de los programas ¿la titulación *fast track* de los alumnos y la necesidad de puntajes para los docentes, puede llegar a devaluar la formación académica? En suma, dice la autora, que la ecuación: programa-presupuesto/producto-volumen no necesariamente asegura la calidad en los resultados.

La evaluación académica

Como vemos, el diseño de los programas es complejo, tienen en gran medida una lógica supranacional. Le siguen, toda una serie de variables del contexto local, como la manera en que el gobierno federal destina y negocia los recursos públicos para los programas con cada universidad y la manera en que los comprueba^{iv} (López, 1996; García 2004). Si bien, el objetivo de este tipo de programas es elevar la calidad académica de los

profesores-investigadores, detrás a esto hay un problema no resuelto por el Estado que son los bajos salarios de los académicos. En su lugar implementa montos económicos diferenciales justificados por méritos individuales. En muchos casos es un incremento monetario sustancial, pero no forma parte del salario nominal, con implicaciones fuertes para el esquema de jubilación.

En cuanto a la metodología de los programas de evaluación, hay otra serie de dificultades. Las/los académicos, no son una población homogénea a pesar de que en algunas universidades del país, un porcentaje considerable de profesores e investigadores, realizan ambas actividades. La heterogeneidad entre ambos, está reflejada en los campos disciplinares, los conocimientos, las habilidades, los valores, las actitudes, las rutinas, las categorías contractuales y diferencias salariales, la antigüedad, la reputación, los recursos y tradición de los departamentos adscritos, las instituciones de procedencia, las diferencias de género, etc. (Bustos y Blazquez, 2003; García, 2004; Chavoya, 2006). Basta comparar los saberes y rutinas de una investigadora en astrofísica con mucha antigüedad y un docente en veterinaria de recién ingreso, para ver reflejada la diversidad. Incluso, ninguno de los elementos mencionados arriba en el docente o la investigadora, garantiza el dominio didáctico en el aula. Por lo tanto, utilizar los mismos criterios para evaluar la productividad en la investigación y la docencia genera problemas de medición (Hernández, 2002).

Además, la excelencia de los docentes puede estar condicionada, también por factores organizacionales en la manera en que cada institución implementa los programas, ya sea de manera aislada o bajo un plan integral. Por lo general predomina la lógica de penalizar o excluir a los docentes con bajos puntajes, los contratados por horas o temporales, sin considerar el potencial del *life learning* o los planteamientos la sociedad del conocimiento^v (Castells, 2004). Algunas investigaciones sugieren tomar en cuenta las posibilidades reales que tiene el trabajo de las academias o colegiado, los programas de actualización permanentes como una prioridad^{vi}, o la participación de docentes en las reformas y cambios que requiere las universidades^{vii} (Hernández, 2002).

En resumen, el problema sin resolver por los programas de estímulos es la diversidad académica y una re-homologación salarial. Medir con la misma regla a todos los docentes, no permite la participación de otro tipo de perfiles o esfuerzos innovadores más allá de la norma establecida. Cabe preguntarnos ¿es posible unificar lo diferencial? La

siguiente cita de una profesora-investigadora de la UdeG ilustra que los programas como el SNI son ciegos a las trayectorias académicas diversas o innovadores:

“No quedé en el SNI, se argumenta en el oficio personalizado, en el que se limitan a hacer referencia a casi todos los artículos del reglamento que “presenta insuficiente producción de investigación científica”. Parece que castigan a quienes como X y yo, hemos tenido una función pública, sin considerar el tipo de función y sus contenidos, que en ambos casos ha estado ligada a nuestros objetos de estudio e interés y a actividades que fortalecen la producción académica” (Entrevista, 2012).

En contraste hay autores que sostienen que el objetivo del SNI, de reconocer y estimular a los/las investigadores, si ocurre así:

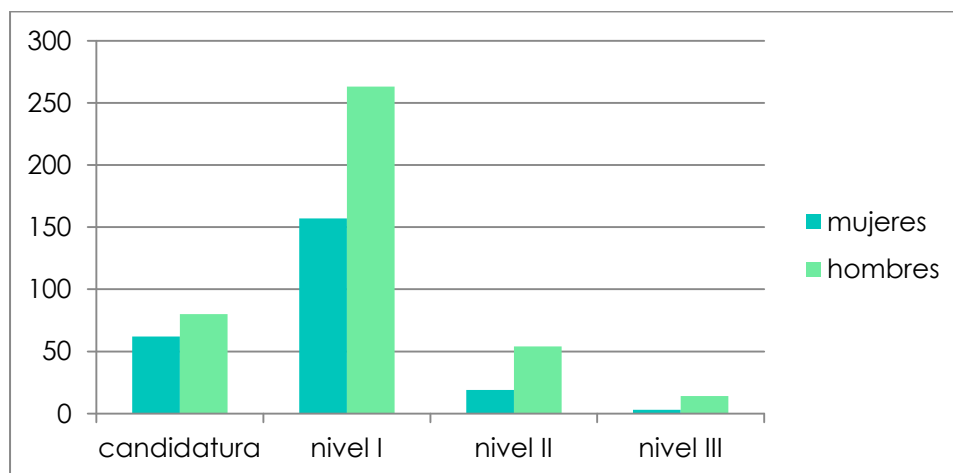
“los criterios y métodos de evaluación del SNI son confiables y transparentes. De hecho distintos trabajos de investigación han demostrado que los académicos tienen más confianza en la objetividad de evaluación hecha por las comisiones dictaminadoras del SNI que por las institucionales, aún cuando emiten críticas al funcionamiento de ambas. Es importante anotar que el SNI ha revisado periódicamente su reglamento interno y ha mostrado ciertas capacidades de respuesta a las críticas o a las demandas emitidas por sus miembros. Y aunque existen resquicios y huecos en sus disposiciones reglamentarias que permiten la existencia de prácticas injustas, en general puede decirse que todavía el SNI goza de respecto entre la comunidad académica mexicana” (De Garay, 2012).

Tal vez en los “resquicios, críticas o huecos” del reglamento, como las denomina el autor de arriba, es donde encontramos una serie de condicionantes estructurales que la perspectiva de género hace evidente. Ésta señala que las diferencias por sexo en los porcentajes de participación en los programas de pago por méritos, están mediatizadas por una serie de factores que “afectan negativamente” la producción femenina. Más allá de los efectos de la esfera familiar y doméstica, los ciclos de reproducción y cuidado, la ideología del papel de la mujer que impactan en la producción académica, están los factores en la organización universitaria. Nos referimos a los ordenamientos de género, como son el uso y administración del tiempo diferente en la atención tutorial, las valoraciones subjetivas de las comisiones de pares, la dificultad para penetrar las redes profesionales y de intereses masculinos que reditúan en proyectos, intercambios, publicaciones, y el conflicto para

suscribirse a toda una serie de patrones masculinos. (Bustos y Blazquez, 2003; Rios, 2003; García, 2004; Martínez et al, 2009). Estos son algunos de los factores “invisibles” que generan puntajes menores en la evaluación de las académicas. Los programas, no son sensibles o “discriminan positivamente” las diferencias cualitativas de género. Las mujeres son evaluadas, sin tomar en cuenta que el orden social y cultural patriarcal que las sitúa en desventaja.

Pasemos al caso concreto de la Universidad de Guadalajara. Los investigadores/as reconocidos por el SNI son 641 en total. De éste, 225 son mujeres, un 38.8%. La distribución por nivel de reconocimiento es: las candidaturas son 80 hombres y 62 mujeres. Conforme sube el nivel la proporción de mujeres disminuye. En el nivel I, son 263 hombres y 157 mujeres. En el nivel II, hay 54 hombres y 19 mujeres. El nivel más alto es el III, con 14 hombres y 3 mujeres (Copladi, 2010).

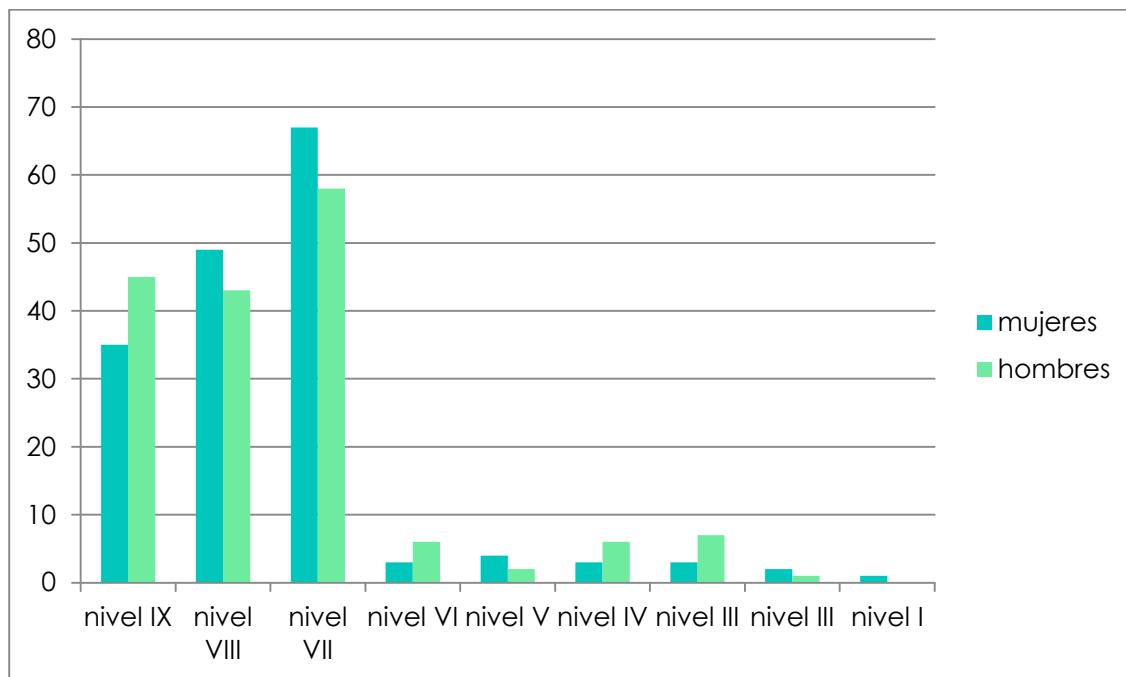
Investigadores/as SNI de la UdeG por niveles y sexo



García Guevara/Datos Copladi 2012.

El Programa de Estímulo al Desempeño del Personal Docente (ESDEPED) en la UdeG, es otro programa nacional que evalúa la productividad anual. Una comisión de pares califica los expedientes de los/las docentes de tiempo completo o parcial con base en un tabulador^{viii}. En la gráfica de abajo presentamos los resultados de la evaluación 2012, del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de esta universidad.

Académicos en el ESDEPED del CUCSH 2012 por sexo



García Guevara 2012/Datos La Gaceta UdeG.

El Programa de Mejora del Profesorado (PROMEP) implementado por la SEP en 1996, también tiene como objetivo el mejoramiento del profesorado. La vigencia es por tres años, el pago monetario sólo ocurre una vez con el otorgamiento del Perfil PROMEP o al concluir un posgrado. Sin embargo, es requisito para concursar por otros programas, conseguir fondos y publicaciones o participar en redes de Cuerpos Académicos (CA). De acuerdo a los informes oficiales del PROMEP, sus acciones han beneficiado a una gran cantidad de profesores y pueden observarse abajo.

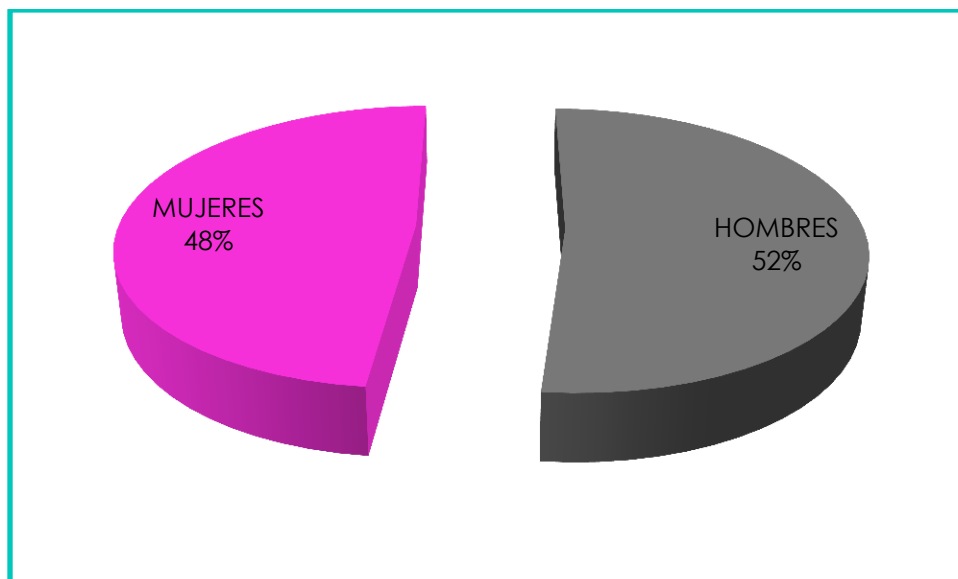
RESUMEN DE APOYOS 1996 – 2011 del PROMEP

APOYO	NÚMERO
Profesores con reconocimientos de perfil deseable vigente en 2011	19,691
Becas estudios de posgrado en programas alta calidad a PTC	7,741

Becarios que han obtenido el grado	4,803
Incorporación de nuevos PTC con posgrado (a partir de 2001).	9,331
Reincorporación ex-becarios PROMEP (2001 - 2011).	1,605
Apoyos para generación y/o aplicación innovadora de conocimiento de ex-becarios PROMEP o NPTC. Incorporación como doctor (2001-2011).	5,155
Nuevas plazas para la incorporación de nuevos profesores de tiempo completo con estudios de posgrado -preferentemente doctorado- (1996-2010).	11, 968

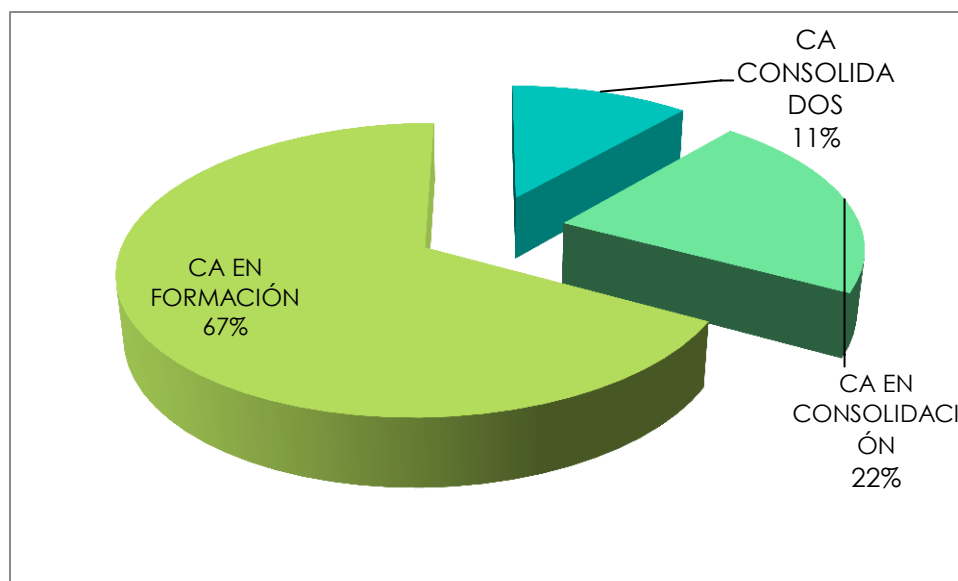
El PROMEP al estar concentrado en los profesores de tiempo completo, queda sin atender la proporción más grande del profesorado, contratados por tiempo parcial y horas. En personal académico de la Universidad de Guadalajara es de 15,075. De ellos sólo 2,157 (14%) están reconocidos por el PROMEP. Sobre la participación total por sexo con reconocimiento PROMEP, de cada 100 profesores, 38 son mujeres. En 2011, el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH) reporta la mayor proporción de mujeres, un 48% con este perfil.

Profesores PROMEP del CUCSH UdG 2011 por sexo



Los resultados de los Cuerpos Académicos (CA) del PROMEP por volumen, no han sido “exitosos”. En el CUCSH de la UdeG, casi la totalidad de los profesores con reconocimiento PROMEP, participan en un cuerpo académico, pero la mayoría son cuerpos en formación, que es la categoría inicial o más baja. Como puede observarse en la gráfica, de los 79 CA registrados, el 67% son considerados como en formación y solamente tenemos 11% (9 CA) consolidados.

Distribución de los CA por grado de consolidación 2012



CUCSH 2012.

De la participación femenina en los cuerpos académicos, llama la atención que a pesar de ser mayor el número de profesores con reconocimiento PROMEP, proporcionalmente son más las mujeres quienes participan como representantes con un 57% de los CA.

Representantes de cuerpos académicos por género y grado de consolidación.

GRADO DE CONSOLIDACIÓN	MUJERES	HOMBRES	TOTAL
CA CONSOLIDADOS	3	6	9
CA EN CONSOLIDACIÓN	14	3	17
CA EN FORMACIÓN	28	25	53
TOTAL	45	34	79
Porcentajes	57%	43%	100%

Cuerpos Académicos del CUCSH de la UdG por sexo.

Bibliografía

Bustos Romero, Olga y Norma Blazquez Graf (2003). Qué dicen las académicas acerca de la UNAM. (México: UNAM).

Castells, Manuel (2004). La era de la información: Economía sociedad y cultura. El poder de la identidad. Vol. II. (México: Siglo XXI)

Chavoya Peña, María Luisa y César Barona Ríos (2006). Más allá de los indicadores: Reflexiones en torno a la reputación científica en un centro

universitario de la UdeG. En María Alicia Peredo Merlo et al. (coord.) Tendencias de la educación superior en México. (México: Universidad de Guadalajara).

De Garay, Adrian (2012) Educación a debate.org/39958/consultado 16 de octubre de 2012.

García Guevara, Patricia (2004). Mujeres Académicas: El caso de una universidad estatal mexicana. (México: UdeG/Plaza y Valdes).

- Hernández Yáñez, María Lorena (2002). El diseño gubernamental del programa Carrera Docente y su implementación en la Universidad de Guadalajara: Un estudio de caso. (México: Universidad de Guadalajara).
- López Zárate, Romualdo (1993). El financiamiento de la educación superior 1982-1994. (México: ANUIES).
- Martínez Covarrubias, Sara G. et al. (2009) “La académicas ante la política de pago por méritos. Un estudio en la Universidad de Colima”. En Maria Antonia Chávez Gutiérrez et al. (coord.). Género y trabajo en las universidades. (México: Instituto Municipal de las Mujeres en Guadalajara/UdeG).
- Neave, Guy y Frans A. Van Vugth (1994). Prometeo encadenado. (España: Gedisa).
- Ríos Everardo, Maribel. (2003). “El impacto de la evaluación y la gestoría de proyectos en las culturas académicas de los investigadores”. En Bustos Romero, Olga y Norma Blazquez Graf (2003). Qué dicen las académicas acerca de la UNAM. (México: UNAM).
- Schriewer, Jürgen (2011). “Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada”. En Marcelo Caruso y Heinz-Elmar Tenorth (comp.). Internacionalización: Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global. (Argentina: Granica).
- Touraine, Alain (2005). Un nuevo paradigma para comprender el mundo hoy. (España: Paidós).

Notas

ⁱ Con diferentes nombres en las universidades del país.

ⁱⁱ Del industrial: inversión-resultados

ⁱⁱⁱ Del modelo norteamericano Planning Programming Budgeting System de los 50’s, adoptado por otros países con resultados limitados (Crozier y Friedberg, 1990, citado en Hernández, 2002).

^{iv} Aunque, las nuevas leyes de transparencia y el acceso público a la información y la reforma de noviembre de 2012 a la Ley General de Contabilidad Gubernamental y la sociedad civil, tiendan a cambiar la opacidad de las partidas presupuestarias, aún con candados de bolsas “etiquetadas”.

^v La globalización demanda individuos capacitados para enfrentar las nuevas tecnologías. El Estado debe proporcionar conocimientos de calidad para el trabajo.

^{vi} En el programa de estímulos de la UdeG existen puntajes para los cursos de actualización, aunque el valor de éstos son mínimos.

^{vii} Por lo general en manos de funcionarios y grupos clientelares que cumplen con la parte técnico-administrativa para incremento presupuestal.

^{viii} Hay quejas de algunos académicos, ya que en los requisitos está el de no tener más de 8 hrs. en otro trabajo; sin embargo existe un cálculo de al menos un 25% de los beneficiados en la gráfica no cumplen este requisito (Periódico: Mural 11/11/2012).