

SER Y QUEHACER DOCENTE EN LA ÚLTIMA DÉCADA

Un estudio cualitativo del impacto de las políticas de formación en el profesorado

FLORENTINA PRECIADO CORTÉS / ANTONIO GÓMEZ NASHIKI / KARLA KRAL

Resumen:

En este trabajo se presenta un análisis cualitativo sobre la experiencia de los docentes de una universidad mexicana para cumplir con los requisitos del Programa de Mejoramiento del Profesorado, la manera en que ha impactado su trabajo, la multiplicación de las tareas, así como el proceso de evaluación para obtener el perfil deseable. Desempeñar la docencia, la investigación, la gestión y la tutoría coloca a los docentes en una situación difícil y estresante, sobre todo para las mujeres que deben compaginar su tiempo completo con los roles de madre, esposa e hija. Este esquema implica la dedicación completa a la academia, ya que son evaluadas las funciones y la productividad. Están en una etapa de transición donde no acaba de ser entendida ni definida esta identidad de profesor-investigador de tiempo completo.

Abstract:

This article presents a qualitative analysis of the experiences of professors at a Mexican university as they meet the requirements of the Professor Improvement Program. The study focuses on the way the program has affected teachers' work, the multiplication of tasks, and the evaluation process for obtaining a desirable profile. Doing teaching work, research, management, and tutoring places teachers in a difficult, stressful situation—especially female teachers who must combine full-time work with their roles as mother, wife, and daughter. This system implies the full dedication of faculty members, since functions and productivity are evaluated. They are undergoing a stage of transition in which the identity of a full-time teacher/researcher has not been completely understood or defined.

Palabras clave: personal académico, género, identidad, educación superior, política educativa, México.

Keywords: academic personnel, gender, identity, higher education, educational policy, Mexico.

Florentina Preciado Cortés es profesora investigadora de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima. Josefa Ortiz de Domínguez núm. 64, Villa de Álvarez, 28970, Colima, México. CE: fpreciado@ucol.mx, fpreciado@hotmail.com

Antonio Gómez Nashiki y Karla Kral son profesores-investigadores de la Universidad de Colima.

Introducción

El ser y quehacer del profesorado en las instituciones de educación superior (IES) en México, como en otros países, se desarrolla en espacios articulados por políticas educativas de diverso alcance, culturas organizacionales, historias y trayectorias personales que no son fáciles de descubrir a primera vista:

Es indudable que las instituciones educativas son espacios que ofrecen a los sujetos que en ellas intervienen articulaciones de representación y de vinculación que les posibilitan posicionarse en la institución y, desde ahí, ejercer su quehacer; los posicionamientos que los sujetos asumen están evidentemente atravesados no sólo por el aquí y ahora institucional, sino que devienen de las trayectorias personales y académicas que portan, de las identificaciones realizadas, de las apropiaciones en sus prácticas, etc. (Remedi, 2004: 17).

Aquí presentamos un estudio de caso del profesorado en una universidad pública de provincia y cómo sus identidades y labores como profesores se están reestructurando bajo la política del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP).

En México, el tema del Estado evaluador del quehacer de los académicos ha sido, durante la última década, muy estudiado. Hay antecedentes del mismo en el contexto internacional, por ejemplo Becher (1992) analiza la esencia del trabajo académico, poniendo especial atención en su incompatibilidad con los esquemas homogéneos de evaluación, pues reconoce la existencia de identidades y culturas disciplinarias, cada una de ellas con sus propios procesos de iniciación, de interacción social y movilidad; cada disciplina tiene su propia historia, estilo intelectual, un sentido específico de medir el tiempo, preferencias y lineamientos.

Por su parte, Boyer muestra cómo de manera paradójica, mientras por un lado la universidad se vuelve más abierta e incluyente (estudiantes, disciplinas y actividades académicas), la cultura del profesorado, por otro lado, se vuelve jerárquica y restrictiva (1997: 33). Esta visión más restringida de la condición del académico, lo obliga a una determinada serie de funciones, donde la principal es la investigación. Pero, además, homogeneizar las actividades provoca que se pierda de vista que cada disciplina tiene sus propias exigencias en forma y tiempo; lo que pone en evidencia cómo las contribuciones y campos de creatividad a lo largo de la vida

tienen distintos patrones en lo que respecta a la edad, el desarrollo profesional y la disciplina; consideraciones que no retoman los sistemas de evaluación y recompensa de los académicos (1997:71).

De igual forma, Neave (2001) señala que la fuerte intervención del factor económico en las políticas educativas provoca una pugna estratificada entre las instituciones para conservar su puesto o aspirar a un mejor nivel, porque permanecer en el estrato subterráneo significa enfrentar una lucha por evitar la ignominia y la humillación pública. Esta competencia invade el trabajo de las instituciones y, por ende, el de los académicos; el financiamiento queda fuertemente ligado a la productividad, misma que se presenta con indicadores de rendimiento vinculados con procedimientos regulares de revisión, control y evaluación.

En lo que se refiere a México, los primeros “programas de estímulos al desempeño académico”, diseñados en 1990 por la Secretaría de Educación Pública (SEP), obligaron a las instituciones universitarias a definir los criterios y la elaboración de reglamentos para regular su funcionamiento, dicha situación “propició que los criterios para la evaluación de los investigadores que se habían adoptado en el Sistema Nacional de Investigadores fuesen un referente en la conformación de los criterios para valorar el trabajo de los universitarios” (Díaz Barriga, 1997:39).

Con casi veinte años de aplicación de estos programas, hay un punto que no se ha resuelto y es que el trabajo docente o académico es distinto a la actividad propia de la investigación y, por tanto, requiere parámetros diferentes de evaluación; sobre todo cuando los resultados de estos programas se emplean para establecer múltiples niveles de apoyo y reconocimiento. Si bien es cierto que el deterioro salarial y la posibilidad de obtener mejores ingresos es lo que hace que el personal académico participe en estos programas, también es cierto que la evaluación en sí es percibida por los profesores como un acto violento sobre sus procesos y con efectos múltiples; por ejemplo, destaca el de la frustración, ya que se convierte en un elemento que deteriora y que (auto) destruye la imagen de los académicos (Díaz Barriga, 1997), principalmente cuando se le atribuye “un valor fundamental y único a la evaluación como fuente de descripción de una institución, situación o sujeto” (Glazman, 2001:66). Quienes adquieren un poder enorme son los evaluadores, ya que establecen categorías y parámetros para calificar a los académicos, pasando por alto las consecuencias académicas, morales y psicológicas de las acciones tomadas; el afectado directo

resulta ser el académico, quien ve y siente cómo se devalúa cada vez más su trabajo.

Uno de los programas de evaluación de mayor impacto en la comunidad universitaria nacional ha sido el PROMEP, que ha sido objeto de estudio desde distintas ópticas disciplinarias y metodológicas con el fin de analizar sus efectos.

Muestra de los estudios sobre el PROMEP son los siguientes: la memoria de la planeación y seguimiento de los profesores de tiempo completo para la estructuración de los cuerpos académicos y sus resultados, en la Universidad de Colima, presentada por Magaña y Lepe (2003); este mismo análisis con acciones institucionales y resultados alcanzados para el caso de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez y de la Universidad de Guanajuato, presentado por Garza (2006); los efectos de la política del PROMEP y otras políticas en la cultura institucional y en la calidad del trabajo en la Universidad de Guadalajara, son analizados por Chavoya (2006) quien destaca algunos efectos indeseables como el individualismo exacerbado, la competencia entre pares y la simulación. Y, por supuesto, la publicación de Urbano, Aguilar y Rubio (2006) sobre el Programa de Mejoramiento del Profesorado, en el que se presenta un análisis general sobre la operación e impacto del programa en el proceso del fortalecimiento académico de las universidades públicas.

En este texto presentaremos un análisis cualitativo de cómo fue la incorporación del PROMEP a una universidad pequeña¹ así como los impactos y secuelas que ha tenido en algunos profesores. El artículo se desprende de un proyecto de investigación más amplio sobre académicos,² aquí sólo se presentan algunos elementos relacionados con las preocupaciones, dudas y preguntas de los docentes universitarios sobre la adjudicación de la tarea de investigación junto con la de tutoría y gestión, como nuevas actividades de su quehacer y de su rol de profesores-investigadores de tiempo completo (PTC).

El objetivo es presentar algunos rasgos constitutivos de los procesos de reestructuración de una nueva identidad del profesor, que no acaba de construirse del todo; se aprecia que el cambio institucional de funciones y tareas no sólo ha implicado una redefinición del quehacer docente, sino que también lo ha obligado a reorganizar las representaciones que tiene de sí mismo y de los grupos a los que pertenece y, desde luego, las

representaciones de los “otros” y de sus respectivos grupos; en este nuevo rol, el profesor no encuentra sus referentes ni identificación total con los investigadores, ni con los gestores. Sigue siendo un profesor con actividades anexas que cumplir, con la diferencia de que ahora el concepto de la evaluación está presente en todas las actividades que realiza y que, por tanto, debe reportar: participaciones en eventos académicos, publicaciones colegiadas e individuales, alumnos asesorados, proyectos de investigación y cursos impartidos anualmente.

Gran parte de su trabajo se traduce en el cumplimiento de estándares numéricos; sin embargo, como es sabido, detrás de las cifras se encuentra una serie de procesos e interacciones muy complejas, entre otras, el trabajo colegiado, someter los escritos a publicación, aplicar en las convocatorias de investigación. Hasta ahora es muy incipiente el análisis cualitativo del impacto de estas políticas de evaluación educativa.

Metodología

Este trabajo se desarrolló a partir de 15 entrevistas audiograbadas realizadas entre los años 2003, 2004 y 2006, en las que se abordó, entre otros temas, la trayectoria laboral y profesional, a través de cuatro dimensiones: el pasado, el presente, las expectativas hacia la institución y la autopercepción. En el momento de la entrevista la edad de los profesores oscilaba entre los 33 y 62 años, tenían entre 5 y 26 años laborando en la institución y pertenecían a diversas áreas del conocimiento (cuadro 1).

Se privilegió la entrevista oral temática utilizada en historia (Aceves, 1994:36), pues centra su atención en la consideración del ámbito subjetivo de la experiencia de los sujetos, enfocando su atención en la “visión y versión” del mundo desde su propia experiencia. La recuperación de la experiencia por este medio resulta interesante, ya que la entrevista produce con frecuencia una autorreflexión paralela en la persona; este proceso modifica su percepción sobre la experiencia pasada y transforma de algún modo la propia conciencia de su ser y quehacer actual (Aceves, 1994).

La historia oral, como método en la investigación socio-histórica contemporánea, posibilita entre otras cosas, analizar la convergencia de individuos y prácticas “para comprender y buscar fenómenos socio-históricos particulares mediante la producción de nuevas fuentes de información y evidencia histórica” (Aceves, 1994:34).

Así, los testimonios personales de los profesores forman parte de una experiencia colectiva; presentan una percepción particular de las cosas y, al mismo tiempo, “una versión personal de los hechos, eventos, acciones, etcétera que, tamizados por los flujos de la memoria y la experiencia reciente, proporcionan texturas nuevas a los testimonios” (Aceves, 1994:39). En este mismo sentido es que la perspectiva de género resulta relevante pues permite evidenciar cómo influye en el desarrollo profesional y cómo logran conjugar la vida personal con el trabajo y en qué momentos o circunstancias es más significativo.

CUADRO 1

Perfil de los entrevistados

Clave	Edad	Sexo	Grado	Estado civil	Nombra- miento	Ingreso a univ.	Antigüedad	Mes de entrevista
2003								
M1	43	F	PM*	Soltera	PTC	1985	18**	marzo
M2	40	F	M	Casada	PTC	1985	18	mayo
M3	33	F	D	Casada	PTC	1992	11	mayo
M4	39	F	M	Casada	PTC	1987	16	mayo
M5	38	F	M	Casada	PTC	1985	18	mayo
H1	56	M	LE	Casado	PTC	1977	26	mayo
H2	43	M	PM	Casado	PTC	1986	17	mayo
H3	63	M	PM	Casado	PTC	1984	19	junio
H4	40	M	M	Casado	PTC	1985	18	junio
H5	62	M	D	Casado	PTC	1984	19	julio
2004								
M6	35	F	D	Soltera	PTC	1997	7	agosto
M7	36	F	D	Casada	PTC	1999	5	agosto
M8	34	F	M	Soltera	PTC	1997	7	agosto
H6	42	M	D	Casado	PTC	1993	11	agosto
H7	41	M	M	Casado	PTC	1991	13	agosto

* Pasante de maestría.

** Antigüedad en el momento de la entrevista.

La incorporación del PROMEP

El PROMEP es un programa de la Secretaría de Educación Pública, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Surge en 1996 con el propósito de elevar la calidad de las universidades públicas mediante la superación sustancial en la formación, dedicación y desempeño del profesorado integrado en los llamados cuerpos académicos, constituidos por investigadores de tiempo completo (Martínez, Preciado y Cordero, 2007).

En este esquema el profesorado debe realizar labores de docencia, tutoría, investigación y gestión como parte del programa para, posteriormente, solicitar ser evaluado por su productividad académica individual y así obtener el “reconocimiento a perfil deseable”, requisito básico para acceder a diversos apoyos individuales e institucionales. Entre los primeros están las becas para estudios de posgrado, recursos financieros para el trabajo o para el desarrollo de proyectos de investigación. Mientras que entre los segundos se encuentran diversos procesos de otorgamiento de recursos como apoyo a proyectos para desarrollo académico y de investigación, siempre y cuando se cumpla con un conjunto de indicadores de entre los cuales los niveles de formación del profesorado y el grado de consolidación de los cuerpos académicos son muy relevantes (SES, 2007).

Bajo este modelo, el profesorado asume, por decreto, la tarea de investigación como una actividad central sin descuidar la docencia, la tutoría y la gestión. Esta situación ha implicado cambios organizativos sustanciales en el trabajo, pero también ha provocado que la decisión de participar en determinadas actividades se ligue a factores administrativos, económicos y/o académicos.

El trabajo académico y sus condiciones

El análisis de la educación terciaria de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) documenta como un problema serio el bajísimo nivel de salario del personal académico mexicano; señalando que la remuneración normalmente se compone de tres elementos: salario base, un agregado por méritos (que requiere la solicitud voluntaria del académico) y otro complemento, en caso de ser miembro del Sistema Nacional de Investigadores³ (Brunner *et al.*, 2006) y para éstos, el salario base puede llegar a representar aproximadamente el 30% de su remuneración global.

El número de docentes con posgrado se ha incrementado de manera considerable durante los últimos años. A nivel nacional, el PROMEP reporta un total de 10 mil 385 profesores de tiempo completo con reconocimiento de perfil deseable (PROMEP/SES, 2006), cifra significativa si se considera que hace diez años se reportaron dos mil 712 con este mismo reconocimiento (PROMEP/SES, 2006); en poco tiempo, casi se triplicó el número con perfil deseable. En el caso de la universidad a la que pertenecen los académicos de este estudio, en 2003 había 122 de 468 PTC con perfil deseable; en 2006 se reportaron 270 de 581; el número casi se duplicó en el mismo periodo. Sin duda, a nivel nacional el PROMEP ha beneficiado a una cantidad importante de profesores con el otorgamiento de becas para formarse: cinco mil 223 han recibido el apoyo; tres mil 397 para la realización de estudios de doctorado; mil 801 para maestría y 25 para especialidad (PROMEP, 2006).

Esta acelerada explosión de títulos de maestros y doctores conduce a otras cuestiones, por ejemplo, ¿qué transformaciones experimenta el profesor recién graduado?, ¿qué cambios sustanciales pueden producirse en las instituciones en tan poco tiempo?, ¿qué hay de los procesos de maduración que requiere toda formación profesional?, ¿cómo experimentan estos procesos las mujeres?, ¿cómo enfrentan la tarea de investigación? y otras más que deberán ser estudiadas. Un problema persistente en el personal académico, también identificado por el grupo de analistas de la OCDE, es que si bien se está logrando mejorar los niveles de formación del profesorado también es cierto que las expectativas y las demandas que se imponen a los académicos han ido en aumento. Así:

[...] la presión para responder a las necesidades de un número creciente de estudiantes, los niveles de rendición de cuentas en aumento, el entorno competitivo cada vez más tenso y la necesidad de desempeñarse a tres niveles –docencia, investigación y servicios– posiblemente hayan llevado a mayores niveles de presión y cargas laborales más pesadas (Brunner *et al.*, 2006:50-51).

Precisamente en relación con este último punto es que se realizó este estudio, es decir, la experiencia del profesorado al enfrentar sus nuevas tareas y compromisos, una redefinición de su quehacer y todo lo que implica un cambio en uno de los aspectos centrales de la constitución de la identidad: el trabajo.

Es en relación con lo anterior que enfatizamos nuestra perspectiva cualitativa; en el sentido de que entendemos a la institución educativa como un lugar de vida (Käes, 1989) y no únicamente como “un espacio funcional-administrativo, donde los sujetos... desarroll[an] funciones institucionales en términos de producción de algo que pudiera ser cuantificado” sino también, o al mismo tiempo, una “*institución de existencia...* donde los sujetos viven, gozan y sufren, en suma, como un espacio donde existen individuos con características singulares, que están dotados de sentimientos y emociones y que tienen historias personales” (Fuentes, 2004:187).

Reconstrucción de la identidad en el profesorado

La dinámica de trabajo para los profesores participantes en el PROMEP cambió de manera importante, sus expectativas y perspectivas como académicos adscritos a una institución se transformaron; si bien es cierto que el trabajo se vio impactado gravemente, también es verdad que cambió su relación con la institución, enfrentando una reconstrucción de su identidad y de su posición frente a los otros.

Algunos autores han señalado la importancia del establecimiento de este vínculo con la institución, en este caso con la universidad, ya que el nexo entre el profesor con su comunidad, grupo o institución es posible si este vínculo se concibe y se sostiene por organizadores inconscientes en los que se encuentran aprehendidos deseos que la institución permite realizar, esto es lo que posibilita hacer que el trato funcione tanto en beneficio del sujeto como de ella misma (Kaës, 1989: 40); la correspondencia en las expectativas es lo que permite que una relación inicie pero, además, que se mantenga a lo largo del tiempo.

A partir de la acción que ejercen las instituciones, el individuo percibe y asimila en mayor o menor medida lo que la sociedad o el grupo espera de él, tanto personal como socialmente, constituyéndose en un marco referencial desde el cual el individuo evalúa y decide la actuación que considera más conveniente de acuerdo con sus propios intereses y necesidades. La acción de las instituciones conlleva también factores de costo psicológico y social derivados de acciones y conductas individuales que se desvían de lo institucionalmente prescrito, ejerciendo con ello una forma de presión sobre el comportamiento de los sujetos (Gómez, 2003).

La identidad es conformada por múltiples acontecimientos, no es un producto estable del sistema cultural y social, sino resultado variable de

procesos de negociación en el curso de las acciones cotidianas. En este sentido, Goffman (1981) señala la pertinencia de establecer que la identidad no es única sino múltiple, además, un aspecto que se negocia en relación con los contornos cambiantes, que resulta de una suerte de transacción, por la que el individuo está siempre dispuesto a reajustar su identidad a cambio de la credibilidad y la aceptación social.

Género y quehacer académico

Es importante distinguir la manera en que enfrentan el trabajo académico hombres y mujeres, partiendo de que son sujetos construidos socioculturalmente, de manera que hablamos de interacciones desde uno u otro género, es decir, desde la “forma contemporánea de organizar las normas culturales pasadas y futuras, una forma de situarse en y a través de esas normas, un estilo activo de vivir el propio cuerpo en el mundo” (Butler, 1996:308). Un modo de significarse en la universidad que de acuerdo con Remei Arnaus, implica reconocer el orden simbólico femenino, la existencia de una:

[...] Cultura que va de la experiencia a la palabra, del dentro al fuera, de la inteligencia a la emoción, de la razón a la vida y también al revés. Una cultura que no está simbolizada porque no se nombra, no se reconoce como tal, porque la palabra reconocida en lo social simbólicamente no está encarnada con palabra propia en femenino, y la palabra separada del cuerpo –que es natura y cultura– se torna muda porque no tiene a quién significar y se le confina al “no-lugar” (Arnaus, 1999:31).

La presencia de las mujeres cada día es más frecuente en el ámbito laboral, por ejemplo, retomando los datos de INEGI de 2003 de los 16 millones 239 mil 536 personas ocupadas en México, 6 millones 135 mil 490 eran mujeres que representan 37.8%; en servicios educativos 61.2% de los 517 mil 958 puestos eran ocupados por mujeres (INEGI, 2004:3); en el sector servicios por cada 100 hombres hay 73 mujeres laborando. Específicamente en el sector universitario, el observatorio laboral señala que 43 de cada 100 profesores universitarios son mujeres (Observatorio Laboral, 2007).

Sin embargo, también es preciso señalar que aún permanecen arraigados de manera importante los estereotipos culturales que tienden a considerar que las funciones de investigación, de dirección y toma de decisiones

y lo masculino comparten características como dureza, rigor y racionalidad; con lo cual la mujer académica o involucrada en dichas tareas es vista como una contradicción (Cetto, 1990:5) porque, generalmente, se le relaciona más con la subjetividad, con la emoción; características que tienden a descartarse de la actividad científica (Maturana, 1994).

La participación de las mujeres en la docencia universitaria sigue siendo limitada, de 35 a 40% de la planta académica de la UNAM (Estadística del personal académico de la UNAM, 2004), la referencia es importante a nivel nacional, porque se carece de datos nacionales.⁴ La situación de la universidad en estudio es similar, 30% del profesorado son mujeres (Preciado y Acuña, 2006:4) pero, además, su acceso y participación son limitados debido a que la actividad docente se va tornando más demandante de tiempo, producción y participación, lo que representa un esfuerzo extra para las mujeres que en muchas ocasiones se ven obligadas a decidir entre su vida personal y familiar o la laboral.

En el ámbito académico como en muchos otros, el género funciona como un ordenador y argumento decisivo para las oportunidades de lograr el reconocimiento y el ascenso en las tareas que se realizan; por ejemplo, hay estudios que documentan cómo la maternidad es castigada laboralmente y refleja una exclusión (Martínez, 1999:25), pues implica un periodo de menor tiempo de participación e incluso un retiro temporal. O bien, la contradicción social-afectiva de que cuando una mujer docente logra adquirir poder como profesora, socialmente lo pierde como mujer (Acker, 1997).

A pesar del discurso de equidad de género en educación, el ámbito académico es un espacio laboral que social y culturalmente sigue rigiéndose, en gran medida, desde una perspectiva masculina: que controla y modula las oportunidades de hombres y mujeres, al igual que las fuentes de resistencia y cambio, sin considerar las diferencias y las expectativas desde uno u otro género; quizá no se hace de manera intencional pero sí se refleja en las desventajas que las mujeres, por su condición de tal, viven al incorporarse y buscar su desarrollo en el cada vez más competitivo ámbito académico (Martínez, 1999).

De tal modo, la posición que ocupan hombres y mujeres en un determinado contexto, en este caso el académico, nos remite a una identidad creada y autocreata. Desde estas coordenadas de identidad y de sentido, *vehiculizamos* nuestras acciones, nuestra participación en los juegos de poder:

“en nuestros intentos nunca neutros y nunca acabados por construir un orden configurando inclusiones y exclusiones, relaciones asimétricas y en su extremo, formas opresivas, uno de cuyos ejes es la construcción del género” (Gutiérrez, 2002:20).

Las interacciones se dan desde uno u otro género y en relación con las expectativas de los otros, en el caso de las mujeres se asume una distancia con ciertos espacios de participación porque tradicionalmente no estaban presentes en ellos. En nuestro estudio de caso vemos cómo las mujeres en particular enfrentan conflictos para adaptarse a la nueva identidad de ser profesoras-investigadoras de tiempo completo, sobre todo en la negociación de las responsabilidades laborales y familiares. Se percibe la renuncia a la vida personal y sacrificios en lo familiar y social por el cumplimiento en el trabajo, como se muestra en el siguiente testimonio:

Académica, 39 años, maestría: El desarrollo profesional implica, aparte de organización familiar, desprendimiento en cuanto a la familia, un sacrificio personal, y de alguna manera uno se acostumbra a las ausencias, pero ello tiene un costo emocional muy fuerte, y obtener un grado más repercute mucho en la familia [ese es el costo].

Para el caso de las mujeres la situación representa muchas cosas más que han influido de manera importante en sus vidas, porque si hasta hace unos años dedicarse a la academia tenía un costo personal importante, esta nueva visión y división del trabajo acentuó y sigue impactando de manera significativa su participación. Las demandas laborales y familiares no siempre son compatibles y tienen impactos importantes en la vida cotidiana, como está expresado en la siguiente entrevista:

Académica, 40 años, maestría: Mi hijo el más pequeño sí me ha reclamado de que no puedo estar más tiempo con él, y aparte sí ha repercutido en su rendimiento académico porque no he tenido tiempo para dedicárselo, vigilarlo y para orientarlo como quisiera, en ese sentido, a veces sí me he reprochado y es, a lo mejor, cuando llega el “no estar satisfecho completamente”, porque dice uno “¿vale tanto la pena entregarse a su trabajo y descuidar otros aspectos?”

Algunas de las entrevistadas señalan que la institución progresivamente va adueñándose de la identidad de los sujetos, al grado de dedicarle integralmente

su espacio, tiempo y vida; para competir y lograr los perfiles deseados prácticamente debe tenerse como único proyecto de vida la academia:

Académica, 43 años, maestría: Es difícil el hecho de entrar a trabajar desde muy joven para la universidad porque prácticamente uno pierde su vida familiar, la dejas de lado, dejas de lado [lo personal] para convertir a la universidad [en] tu vida personal, tu vida de trabajo y social, entonces en esa pérdida puedes pasar muchos años [en los] que no te das cuenta aunque mucha gente te lo recalque a cada rato... y puede ser que llegue un momento... que una como mujer, para demostrar que tiene capacidad, deja de lado muchas cuestiones de lo personal, sacrifica muchas horas de diversión por estar aquí y en un momento dado si no haces un alto, a lo mejor se te va el tren y... a lo mejor ni siquiera llegas a tener hijos, afortunadamente yo alcancé a embarazarme.

En ciertos casos esta situación ha llevado a algunas a renunciar a su plaza de tiempo completo y quedarse como profesora por horas para compensar su ausencia en el seno familiar. El siguiente testimonio representa este dilema:

Académica, 39 años, maestría: Es como una llamada de atención de cuánto tiempo dejaste pasar... [que los niños] han estado compartiendo [su tiempo] con otra gente –que sí es de la familia– pero que no son papá y mamá, ahora dije: creo que ya llegó el momento de que me dedique un poquito más a ellos.

En contraste, la situación de los hombres es diferente porque su papel como proveedor justifica su dedicación completa al trabajo y ausencia en la familia:

Académico, 43 años, maestría: De hecho no tengo problema para conjugar la vida personal con la profesional, no hay obstáculos en ese sentido, mi esposa entiende bien el trabajo que desarrollo, no presiona como en otras familias para que esté en la casa porque sienten que les roban al marido durante ocho horas, como ella también trabaja, más bien buscamos compaginar horarios.

Las mujeres siguen asumiéndose como únicas responsables del hogar y los hijos, la doble jornada que desempeñan cotidianamente es un hecho normalizado tanto en la sociedad como entre las mismas académicas de la universidad, un ejemplo es el siguiente testimonio.

Académica, 39 años, maestría: Era muy difícil llegar a la una y media de la tarde. Ir por mis hijos para después ponerme la camiseta de mamá y encargarme de la jornada vespertina en casa, jugaba con ellos un rato por la tarde y a las ocho de la noche procuraba que se acostaran para luego seguir con lo mío de revisar tareas, preparar clases. Lo prioritario para mí es la familia; luego dices obtener otro grado para aspirar a más sueldo [que equivale] a más chamba.

La organización de las instituciones está diseñada desde una perspectiva masculina, particularmente en términos de los tiempos, por ejemplo que no consideran horarios compatibles con el desarrollo académico, la maternidad e, incluso, frustrar el ascenso laboral de las mujeres:

Académica, 38 años, nivel maestría: Mi vida se convirtió en tres turnos, dos para el trabajo y uno a la maestría, porque la verdad es que fue una maestría dura, la hice a la par de mi trabajo pero, te repito, estaba soltera, no tenía ningún compromiso más que conmigo misma, cuando ya le di otro giro a mi vida... me casé y tuve mi primer bebé, eso me obligó a cambiar mi vida completamente y ya no quise un puesto directivo [porque] quería dedicarle tiempo a mi hijo.

Cabe destacar que las entrevistadas con menor tiempo laborando no están aceptando la renuncia casi total de la vida personal, como sucedió con las académicas de más antigüedad, la segunda generación ha optado por la renuncia en lo económico, pero ganando más en el ámbito familiar, es decir, se reafirma la idea de que es más frecuente encontrar mujeres que dejan puestos mejor remunerados si creen que su trabajo está poniendo en peligro su capacidad para criar a sus hijos (Fisher, 2000:78), como se ve en la siguiente narración:

Académica, 33 años, doctorado: Sí tengo cuidado de que el tiempo que le dedique a la escuela esté equilibrado, porque no quisiera hacer más cosas, hacer y hacer, porque sé que así podría tener más sueldo, y eso significaría quitarle horas a mi hija para no verla; no, definitivamente no, ya estoy en un momento en el que digo pues me aceleré en un momento y hasta terminé el doctorado... ahora ya me la puedo llevar más calmada.

El cambio en el estatus y la identidad

Lo que sucedió en muchas de las instituciones de educación superior ante el cambio de la dinámica de trabajo fue no sólo las nuevas funciones a desarrollar

del profesorado, sino también un proceso integral de evaluación institucional; presentándose situaciones como las siguientes: el dictamen de “desequilibrado” para los profesores que no lograron obtener el perfil deseable, el reto de ser un “súper profesor” para cumplir con las tareas de un PTC, la demanda de un “profesor de tiempo repleto” o bien quedar en la clasificación de “cuerpos académicos en descomposición”, hechos que siguen siendo compartidos y expresados por la comunidad académica.

Sin duda, es importante documentar cómo y qué representa la llegada del PROMEP para las instituciones participantes y su planta académica, cómo influye en la reformulación de la identidad del profesorado. La política del PROMEP define las funciones estándar del nuevo profesor universitario, ante esta situación, la comunidad académica se pregunta: ¿Qué es ser “profesor universitario” ahora?, ¿quién y cómo determina lo que es su trabajo docente?, ¿hasta dónde es satisfactoria esta nueva definición de su trabajo? Y particularmente para las mujeres, ¿cómo continuar con su trayectoria profesional sin descuidar la vida personal y familiar?

Si bien es cierto que el trabajo de los académicos se ha caracterizado por requerir de una inversión importante de tiempo y esfuerzo, también lo es que desde la operación de las políticas de calidad asociadas con la evaluación y obtención de grados académicos del profesorado –principalmente del PROMEP–, la diversificación de actividades y la expectativa institucional de lograr un gran número de profesores con perfil deseable los coloca en una tensión por demás significativa como se señala a continuación:

Académica, 43 años, maestría: Pero tengo que hacer el estudio [para titularme]... [no estar titulada] me detiene un poco, y digo, no, definitivamente no se puede con esta carga de trabajo que hay... [pero ya me dieron] ¡un ultimátum! Entonces pues [tengo] que [hacerlo], [no hay de otra], a ver qué tal.

Lo que resalta en este registro es la presión institucional que obliga al profesorado a cumplir aun a costa de la voluntad de los individuos. Por otro lado, el PROMEP señala reglas específicas, independientemente de la trayectoria o áreas de formación de algunos profesores que no son reconocidos en los marcos de los lineamientos del programa, como lo muestra el siguiente testimonio:

Académico, 63 años, especialidad: Aunque no tengo la maestría, nos acaban de decir que el PROMEP reconocerá la especialidad para lo del perfil deseable... he

tenido reconocimientos como docente pero [por ejemplo cuando] uno de mis proyectos asesorados obtuvo un primer lugar nacional, nunca nadie lo reconoció... hay tristeza [por ello]... [pero] no importa, me queda la satisfacción.

Uno de los criterios para obtener el perfil deseable es el de la producción académica que se asocia con la publicación en revistas arbitradas, a pesar de que en algunas áreas de conocimiento no existen tales espacios, por ejemplo en el caso del ámbito contable y de administración.

Otra característica del programa es que hay que mantener un equilibrio en el desempeño de las distintas tareas, lo que implica un cambio significativo en la organización del trabajo, como lo muestra este registro. Los tiempos para el cumplimiento de las actividades se sobreponen:

Académico, 43 años, maestría: Hice un horario para distribuir el tiempo –cuando empezaron con esas cositas de distribuir tiempos– dije esto no va a funcionar pero bueno, de hecho nunca se cumple ese horario [atiendo a] los muchachos de la tutoría cuando llegan porque es el momento en que la necesitan. En el caso de la gestoría, sobre todo en la elaboración de documentos, hay ocasiones en que es redactar y redactar; voy a la clase y [cuando regreso] sigo con los documentos que quieren con urgencia; a mata caballos sacamos las cosas.

Para los docentes, el desarrollo de la investigación presenta una serie de problemáticas importantes, como el hecho de que los alumnos no visualicen a sus profesores realizando otras tareas. En general, los estudiantes piensan que el trabajo de sus profesores es sólo impartir clases, por tanto, cuando están en los cubículos se traduce en “están desocupados” y entonces los alumnos solicitan ser atendidos a cualquier hora. Esta idea del trabajo docente universitario es un estereotipo muy marcado que brinda una imagen errónea y superficial, como señala el siguiente ejemplo:

Académica, 33 años, doctorado: Nosotros [vemos] que el tiempo [para] investigación [no es considerado], los alumnos no lo saben y no lo respetan, por que si me ven aquí tres horas, entonces ellos dicen “estás desocupada”, entonces hay que buscar horarios cuando ya casi no hay alumnos, para que me pueda concentrar.

La situación es similar para el desarrollo de la gestión, con la diferencia de que tanto profesores como alumnos no la consideran como una tarea del

docente. Por otro lado, determinadas actividades se privilegian en función de la obtención del puntaje para los programas de estímulos y reconocimiento individual.

Académico, 40 años, maestría: Todas esas actividades de carácter administrativo nos impiden dedicarnos a otras áreas donde antes producíamos mucho... hay profesores que producimos en muchas áreas, pero no cuentan y eso también crea un descontento; y ¿qué está sucediendo con muchos profesores que antes eran colaborativos?, ya nada más están colaborando con aquello que les puede redituar puntos para el programa de estímulos.

La tensión personal no sólo se relaciona con la propia satisfacción laboral sino también con el vínculo que se ha establecido entre el desempeño y el reconocimiento económico del trabajo. Es precisamente la operación de los nuevos lineamientos político-administrativos de evaluación basados en la articulación de desempeños individualizados, medidos y compensados en los programas salariales, legitimados a través de la cuantificación del desempeño académico (Ibarra-Colado, 2001:206) la que ha contribuido, de manera importante, al establecimiento de esta nueva dinámica de diferenciación de perfiles, redistribución de lugares y compensación económica a partir del desempeño.⁵

La competencia es particularmente más difícil para las mujeres que tienen que cumplir con los roles de madre, esposa y académica. En algunos casos, parece que en lugar de reconocerles sus logros y participación son castigadas, por ejemplo: el PROMEP pretende el desarrollo del trabajo colegiado, sin embargo la actividad como tal no se cumple cabalmente, pero sí en reuniones administrativas que consumen mucho tiempo:

Académica, 43 años, maestría: Creo que a todo[s] nos encantaría llegar a hacer ese trabajo colegiado, aunque creo que lo que nos quita tiempo es el trabajo de las reuniones –y que en un momento dado son fatales–, pero son parte de la dinámica que tenemos que respetar... pero... no [todos] participan y cuando se distribuye la carga no saben de qué estamos hablando y los pocos que sabemos, pues [nos toca] [hacerlo] todo.

El sentido de ser académico

En lo que se refiere a la autopercepción de los profesores, en el relato de los académicos es visible el entusiasmo por esta actividad, por enfrentar

nuevos retos pero sobre todo ese compromiso con su institución, hay una plena identificación con la universidad, se sienten parte de ella. En la voz de los profesores hay una fuerte emoción, entusiasmo y orgullo de ser integrante de la universidad, se señalan a sí mismos como co-autores o co-productores de distintos proyectos institucionales; y el sentimiento de “nosotros” es visible en los testimonios:

Académica, 40 años, maestría: Es una gran responsabilidad tener un trabajo dentro de la institución, un gran compromiso, significa lealtad, porque nos enfrentamos en muchas ocasiones a opiniones diversas.

Sin duda, el sentido de pertenencia es muy grande:

Académica, 43 años, maestría: Significa mucho porque aquí me formé, haber tenido la oportunidad de desarrollarme profesionalmente, significa un nivel de satisfacción muy alto, cada logro representa un nivel de satisfacción, echar andar propuestas [para cubrir] necesidades, es doble mérito.

En cambio, la exigencia de cumplir con las funciones que ya se han descrito provocaron en muchos de los profesores una situación de desamparo que los condujo a experimentar un sentimiento de nostalgia y de reclamo, sobre todo en los docentes con mayor antigüedad, incluso hay algunos señalamientos en términos de exclusión:

Académica, 43 años, maestría: Las políticas han cambiado, últimamente... el hecho de que llegue gente de otras universidades como que nos van haciendo a un lado, a lo mejor porque no tenemos nuestro doctorado pero creo que aunque lo tuviéramos nos siguen viendo como los patitos feos de la institución.

Pero así como es evidente el impacto de las políticas en el gremio académico, también existe una fuerte preocupación por cumplir con los niveles de rendimiento y calidad que se están exigiendo. Hay temor en los docentes de no alcanzar las metas que en un primer momento se plasmaron en el papel, esta situación agobia a toda la comunidad; por ello, refrendan su compromiso para llegar a los niveles deseados:

Académica, 43 años, maestría: Creo que el cuerpo académico, a pesar de que está en proceso, viste a la universidad, hay proyectos aprobados por CONACYT. Está

haciéndose un gran esfuerzo para lograrlos, pero aun así, el trabajo de los integrantes de los cuerpos académicos es valioso.

En esta organización del trabajo, el logro de las certificaciones se vuelve muy importante, obtenerlas contribuye al reconocimiento del profesor y a su identificación con el selecto grupo académico; en cambio, no obtener las certificaciones puede provocar tensión, impotencia y desilusión en muchos profesores.

Académico, 63 años, maestría: También creemos que nosotros vamos a poder impactar, porque nuestro siguiente paso después de acreditarlos, ya estuvimos acreditados por nuestro órgano máximo, es reacreditarnos internacionalmente.

De alguna manera, esta situación de estar sujeto a evaluaciones permanentes ha provocado una fisura en la identidad grupal académica, marcando distancias entre los profesores con grados distintos y cuerpos académicos en diferentes niveles de consolidación.

Una nueva definición de la relación académico-institución

Para los profesores con mayor antigüedad resulta paradójico haber invertido más tiempo del laboral sacrificando –de algún modo– su vida personal y ahora experimentan que son poco valorados; ya que la no obtención de un título, dejar de participar en un proyecto o no lograr los perfiles en el tiempo planeado son determinantes para quedar fuera de ciertos beneficios como el programa de estímulos.

El docente que no logra el reconocimiento del otro o de la comunidad a la que pertenece, puede experimentar un proceso de fragmentación o desconfiguración de su identidad; de ahí que la identidad no funciona como un atributo o algo intrínseco al sujeto, sino que posee un carácter intersubjetivo y relacional.

Después de muchos años de trabajo en una institución, la relación académico-institución es muy fuerte e incluso llega un momento en que ocupa casi la totalidad del espacio psíquico de los individuos, y es muy difícil, o imposible, desligarse de ella para imaginar otras conductas (Enriquez, 1989) u otros posibles espacios laborales. Para los docentes, la institución es la que les permite desarrollar su trabajo, la que los define como académicos, “la que los hace y los abraza, los mata y los hace vivir” (Enriquez,

1989:91); sin embargo, ante las nuevas condiciones aparecen signos de inestabilidad, no sólo laboral, sino emocional:

Académica, 43 años, maestría: El rector [...] nos consideraba, [a] los egresados como los mejores elementos y nos incorporamos a la institución, pero los tiempos han cambiado y con la incorporación de [nuevos] elementos nos hacen a un lado –en [algunas] cuestiones– y si nosotros no nos preparamos nos van a dejar fuera. Si ellos consideran tener estatus por tener el doctorado, pues eso tendremos que hacer también, tener el doctorado y decir ahora sí.

En general, los testimonios permiten conocer cómo los docentes han vivido el proceso de transición de ser profesores universitarios a profesores-investigadores, para muchos de ellos el sentimiento de desigualdad está presente porque no han logrado el grado académico preferente, tener la producción requerida, proyectos de investigación financiados, etcétera, todo lo necesario para las certificaciones correspondientes: el perfil deseable de PROMEP, el ingreso al SNI o un buen nivel en el programa de estímulos al desempeño académico.

No obtener esta serie de reconocimientos en las evaluaciones académicas, tanto internas como externas, coloca a los docentes en una situación conflictiva con sus colegas del cuerpo académico y con las autoridades inmediatas. Una vez más, se pone en evidencia cómo estos procesos de certificación docente no consideran la complejidad del desarrollo y formación de nuevas subjetividades, mismas que se ven afectadas por los procesos y resultados de las distintas evaluaciones que, por supuesto, vienen acompañadas de inclusiones y exclusiones. El reto para el profesorado es importante, por ello es justo señalar que casi 50% de los académicos de la institución analizada han logrado el reconocimiento al perfil deseable.

Por supuesto, el trabajo del profesorado en la universidad ha implicado un costo personal muy importante, una renuncia en muchos aspectos a una vida familiar, afectiva y emocional propia.

Académico, 56 años, especialidad: En los primeros años venía corriendo a dar una clase a las siete de la mañana y luego me regresaba a mi otro trabajo... a las tres ya estaba en las aulas de la universidad, entonces de esa manera llevaba mis cinco días de la semana y a veces los sábados en las academias para elaborar las pruebas únicas, los planes de estudio, era un ritmo muy ajetreado. De alguna

manera se sacrifica la vida familiar, después trabajando sólo en la universidad era lo mismo, si tú quieres ser un universitario comprometido va a haber momentos en que tienes que dedicarle tiempo extra, y propiamente durante la infancia de mis hijos yo no los veía, cuando regresaba [a la casa] ya estaban dormidos.

Pero también ha provocado la reflexión respecto de su situación profesional y laboral, cómo se sienten con sus planes o a las expectativas que tenían cuando se incorporaron al trabajo académico.

Académica, 36 años, maestría: Me siento estancada, he estado en diplomados, cursitos, pero dentro de los planes originales era el continuar con el doctorado, pero por un lado la limitación de no estar titulada de la maestría y por otro lado, sí se hace difícil por el trabajo, estoy aquí todo el día prácticamente, luego las actividades hogareñas y un montón de detallitos que hasta cierto punto son un obstáculo.

Llama la atención cómo el ritmo tan intenso del trabajo obliga a los profesores a considerar horarios y tiempos específicos para la familia, cuando en el pasado la vida familiar no se restringía a un horario determinado; un hecho reflejado en el siguiente registro:

Académico, 40 años, maestría: El fin de semana es de mi familia, el sábado y el domingo y las noches; después de las ocho de la noche prácticamente, tengo vida familiar muy intensa, reviso tareas de los niños, superviso qué andan haciendo, les pregunto; y en las tardes, a la hora de la comida, trato de no irme a comer con compromisos externos, la comida es de tres a cinco de la tarde, es decir, estamos en la familia y de las ocho a las diez de la noche.

Anotaciones finales

Es evidente que las políticas de formación del profesorado han impactado de manera importante el quehacer docente en la educación superior, la evaluación está presente en todas y cada una de las actividades. El reto del profesorado es mantener un equilibrio entre las cuatro funciones asignadas: docencia, investigación, tutoría y gestión.

Este cambio en la actividad no es sólo en lo operativo sino que también se transforma al ser, así lo muestran los testimonios. El análisis de la experiencia del profesorado ante la política PROMEP nos permitió acercarnos

a la manera en que se percibe el cambio, las nuevas actividades, el nuevo vínculo con la institución y, por supuesto, cómo se ven los docentes a sí mismos.

Los docentes están inmersos en un proceso de transición que repercutirá en nuevas formas de interacción con sus pares y con su centro de trabajo, en la conformación de un nuevo sistema de normas y valores en el trabajo académico, así como en diversas maneras de producción y múltiples estrategias de sobrevivencia institucional.

En cuanto a la identidad del profesorado ante las nuevas exigencias de formación y de desempeño académico, este gremio está siendo empujado a demandar nuevos derechos como el apoyo de un asistente o un año sabático para las tareas de investigación. Las peticiones ya se han externado, pues sienten que no pueden ser evaluados con los mismos criterios que los investigadores trabajando en condiciones distintas. Una consideración importante es que las circunstancias en que se realiza la investigación en el país son desiguales y, sin embargo, los resultados pretenden evaluarse con criterios muy rígidos.

Los integrantes de esta generación de profesores PROMEP todavía no logran concebirse como investigadores, ni mucho menos como gestores, pero tampoco han logrado afianzarse como docentes. Elementos que pueden ser indicativos de la indefinición que se vive o del cumplimiento fragmentario de las actividades.

De hecho, la transformación del profesor también conduce a la modificación del espacio universitario, en este sentido, cabe reconsiderarlo como un territorio que debe ser visto y explicado desde otras ópticas y perspectivas, no sólo desde indicadores cuantitativos. Se reconoce la importancia de analizar la vida privada de las universidades para entender la cultura institucional y el desarrollo de las mismas; por ello proponemos adoptar un acercamiento de análisis sociocultural desde el cual se posibilite una re-lectura de las interacciones entre lo local y lo nacional, lo político y lo académico, lo público y lo privado como parte de los procesos de comunicación, de interacción y de conformación de la propia comunidad académica.

Sobre todo, conviene rescatar a los académicos como sujetos reflexivos con emociones y sentimientos, reconocer que no sólo son operadores de una política o elementos de un plan, también son individuos con necesidades y expectativas, subjetividades en interacción que requieren ser reconocidos por los otros.

Pero, además, hay que poner atención y enfatizar que la relación académico-institución es determinante para la trayectoria y desarrollo de ambos porque si en un momento el imaginario institucional ya no responde a las necesidades, entonces lo que puede ocurrir es que cada uno de los miembros se pondrá a jugar su propio juego (con o contra la institución); transformando a la institución en una simple organización de trabajo con sus reglas y códigos; es decir, la universidad se convertirá en un lugar donde las pasiones ya no están presentes y lo imaginario ya no tiene razón de reinar.

Notas

¹ El estudio presenta el análisis de la experiencia de una universidad mexicana de provincia, los comentarios son tan familiares y compartidos, que el nombre de la institución no es necesario. La experiencia puede ser la misma en cualquier universidad ante la llegada del PROMEP.

² Investigación iniciada en 2003 y sobre la que se ha ido conjuntando una serie de entrevistas de académicos de distintas características y áreas del conocimiento.

³ En 2005, sólo cerca de 17% de los académicos mexicanos de tiempo completo habían logrado ingresar al SNI. La evaluación para conservar la membresía en el sistema se basa en mantener la productividad (Brunner *et al.*, 2006).

⁴ La ANUIES no muestra este dato en su página web, la información más reciente respecto del profesorado es de 1999.

⁵ El programa de Estímulo al desempeño del personal docente (ESDEPED). Éste ha tomado nombres diferentes en cada universidad. Se basa en la evaluación anual del trabajo, que es calificado con base en puntuaciones diferenciales consignadas en un tabulador. En el caso de la universidad estudiada existen ocho niveles y a cada uno corresponde una asignación mensual en salarios mínimos, que va de uno a ocho. En 2007 el salario mínimo mensual de la zona "C" asciende a 1 428 pesos, es decir 47.60 pesos diarios (Martínez, Preciado y Cordero, 2007).

Referencias bibliográficas

- Aceves Lozano, Jorge (1994). "Sobre los problemas y métodos de la historia oral", en De Garay, Graciela (coord.), *La historia con micrófono. Textos introductorios a la historia oral*, México: Instituto Mora, pp. 33-46.
- Acker, Sandra (1997). *Género y educación*, Madrid: Narcea.
- Arnaus, Remei (1999). "Significarse en femenino en la universidad". *Géneros* (México: Centro Universitario de Estudios de Género-Universidad de Colima), año 7, número 19.
- Becher, Tony (1992). "Las disciplinas y la identidad de los académicos", *Universidad Futura* (México: UAM-DIE), vol. 4, núm. 10.
- Boyer, Ernest L. (1997). *Una propuesta para la educación superior del futuro*, México: FCE-UAM.
- Brunner, Joaquín; Santiago, Paulo; García, Carmen; Gerlach, Johann y Velho, Léa (2006). *Análisis temático de la educación terciaria*, México: OCDE, disponible en: <http://www.dgest.gob.mx/dgest/OCDE.pdf> (consultado el 23 de agosto de 2007).
- Butler, Judith (1996). "Variaciones sobre sexo y género: Beauvoir, Witting y Foucault", en Lamas, Marta (comp.) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, México: UNAM/PUEG, pp. 306-326.

- Cetto, Ana María (1990). "Vivan las diferencias. Lectura para damas (y para caballeros también)", *OMNIA, Revista de la Coordinación General de Estudios de Posgrado* (México: UNAM), núm. 20.
- Díaz Barriga, Ángel (1997). "Los programas de evaluación (estímulos) en la comunidad de investigadores. Un estudio en la UNAM", en Díaz Barriga, Ángel y Teresa Pacheco Méndez (coords.), *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, México: CESU-UNAM.
- Chavoya Peña, María Luisa (2006). "Vida académica en las universidades mexicanas: los efectos del trabajo múltiple", en Chavoya Peña, *El trabajo académico en la encrucijada de las políticas. Estudios de caso en la Universidad de Guadalajara*, México: Universidad de Guadalajara, pp. 129-144.
- Enriquez, Eugène (1989). "El trabajo de la muerte en las instituciones", en R. Kaës, *La institución y las instituciones*, Buenos Aires: Paidós, pp. 84-119.
- Fisher, Helen (2000). *El primer sexo. Las capacidades innatas de las mujeres y cómo están cambiando el mundo*, España: Taurus.
- Fuentes Amaya, Silvia (2004). "Identidad profesional e identificación: hacia una lectura desde lo discursivo y lo psíquico", en Remedi Allione, Eduardo (coord.) *Instituciones educativas: sujetos, historia e identidades*, México: Plaza y Valdés, pp. 161-189.
- Garza Almanza, Victoriano (2006). "PROMEP o perece: ¿Qué hacer para que los profesores universitarios obtengan el perfil?", *Acta Universitaria* (México: Universidad de Guanajuato), vol. 16, núm. 3 septiembre-diciembre, pp. 5-14.
- Glazman Nowalski, Raquel (2001). *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*, México: Paidós.
- Goffman, Erving (1981). *La representación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez Nashiki, Antonio (2003). *Movimiento estudiantil e institución. La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 1956-1966*, tesis doctoral, DIE-CINVESTAV.
- Gutiérrez Castañeda, Griselda (2002). *Perspectiva de género: cruce de caminos y nuevas claves interpretativas*, México: Miguel Ángel Porrúa.
- Ibarra Colado, Eduardo (2001). "Considering new formulas for a renewed university the mexican experience", *Organization*, vol. 8, núm. 2.
- INEGI (2004). *Los hombres y las mujeres en las actividades económicas*, disponible en: http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/economicos/2004/industrial/homymuj2004.pdf (consultado el 21 de septiembre de 2007).
- Kaës, René (1989). "Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones", en Kaës, René *et al.*, *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*, España: Paidós.
- Magaña Echeverría, Martha Alicia y Lepe Aguayo, Francisco (2003). *Análisis de los cuerpos académicos en la Universidad de Colima. Memoria de su planeación y desarrollo*, Colima: Universidad de Colima.
- Martínez, Sara G. (1999). "La voz de las mujeres en la universidad", *Géneros* (México: Centro Universitario de Estudios de Género/Universidad de Colima), año 7, núm. 19, Colima, pp. 24-29.

- Martínez, Sara G.; Preciado, Florentina y Cordero, Graciela (2007). "Impacto de los programas de incentivos en la identidad docente. El caso de las académicas en México", ponencia presentada en el I Congreso Internacional sobre Nuevas tendencias en al formación permanente del profesorado, Barcelona.
- Maturana, Humberto R. (1994). *Emociones y lenguaje en educación y política*, Chile: Dolmen ediciones.
- Neave, Guy (2001). *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*, España: Gedisa.
- Observatorio laboral (2007). *Resumen de indicadores. Profesores universitarios*, disponible en <http://www.stps.gob.mx/DGIET/web/Estadisticas%20Laborales.pdf> (consultado el 3 de septiembre de 2007).
- Preciado Cortés, Florentina y Acuña Cepeda, Mirtea (2006). "Ser académica en una universidad pública", ponencia presentada en el VI Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología y Género, Zaragoza.
- PROMEP/SES (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, disponible en: <http://ses4.sep.gob.mx/pe/promep/PROMEPanálisis1.pdf> (consultado el 3 de septiembre de 2007).
- Remedi Allione, Eduardo (2004). "Introducción", en Remedi Allione, Eduardo (coord.) *Instituciones educativas: Sujetos, historia e identidades*, México: Plaza y Valdés, pp. 17-21.
- SES (2007). *Programa de mejoramiento del profesorado*, disponible en http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/programa_de_mejoramiento_del_profesorado (consultado el 24 de agosto 2007).
- Universidad Nacional Autónoma de México (2004). *Estadísticas del personal académico de la UNAM 2004*, disponible en http://dgapa.unam.mx/programas/informacion_aca/estadisticas_lazul2004/estadisticas%202004.html (consultado el 30 de mayo 2007).

Artículo recibido: 6 de noviembre de 2007

Dictaminado: 29 de enero de 2008

Segunda versión: 3 de marzo de 2008

Comentarios: 21 de abril de 2008

Tercera versión: 2 de junio de 2008

Aceptado: 16 de junio de 2008