

La intransparente transparencia...

La asignación de sueldos y niveles académicos al profesorado en una universidad del norte de México

MARÍA ELENA RAMOS TOVAR* | VERONIKA SIEGLIN**
MARÍA ZÚÑIGA CORONADO***

El objetivo de este trabajo es examinar la correspondencia entre la calidad académica de científicos y científicas que laboran en una institución de educación superior del norte de México, el nombramiento académico que sostienen (categorías laborales) y el complemento salarial que obtienen de la misma universidad en función de su productividad académica. A través del análisis de varianza (ANOVA) de datos obtenidos de la página institucional de la UANL, de CONACYT y de la SEP encontramos que no existe una relación estadísticamente significativa entre la categoría laboral y el nivel de estímulos a la productividad docente con los méritos académicos de los profesores, los cuales se establecen periódicamente mediante sistemas de evaluación externos a la universidad. Concluimos que la modernización de la educación superior se encuentra en gran parte supeditada a los intereses políticos de los administradores; y que el compromiso institucional con la mejora académica se reduce a un acto retórico sin capacidad efectiva para catapultar a la institución hacia niveles académicos más competitivos.

This article has as purpose to study the correspondence between the academic quality of male and female scientists who work at a higher education institution in Northern Mexico, their academic appointment (job categories) and the wage bonus they receive from the university based on their academic productivity. By means of the analysis of gathered data variance analysis (análisis de varianza, ANOVA) of information obtained from the institutional website of the Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), the Council for Science and Technology (CONACYT) and the Department of Education (SEP), we observe that there is no statistically relevant relationship between the job category and the wage bonus level for high academic productivity of teachers, since those are established periodically by means of assessment systems that are external to the university. The conclusion is that the modernization of higher education is highly subordinated to the political interests of the administration; and that the institutional commitment to improving the quality of academic work does not have a real capacity to catapult the institution to more competitive levels, in Mexico or abroad.

Palabras clave

Políticas científicas
Evaluación
Académicos
Salarios
Estímulos
Instituciones de educación superior

Keywords

Scientific policies
Assessment
Academic staff
Wages
Stimuli
Higher education institutions

Recepción: 18 de mayo de 2011 | Aceptación: 3 de octubre de 2011

* Doctorado y maestría en Sociología por la Universidad de Tulane, New Orleans. Profesora-investigadora titular de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Líneas de investigación: familia y género, migración internacional y políticas de educación superior. Publicación reciente: (2012, en coautoría con María Zúñiga), *Voces del Noreste. Aportes regionales a los Estudios de Género*, Monterrey, UANL. CE: maelenaramos@hotmail.com

** Doctorado en Sociología por la Universidad de Marburg, Alemania. Maestría en Ciencias Políticas por la misma universidad. Profesora-investigadora titular de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Líneas de investigación: interculturalidad, relaciones y grupos de poder, políticas de educación superior. Publicación reciente: (2008), *Migración, interculturalidad y poder*, Monterrey, Plaza y Valdés. CE: veronikasieglin@yahoo.de

*** Doctorado en Trabajo Social por la Universidad de Laval, Quebec, Canadá. Profesora-investigadora titular de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Líneas de investigación: redes de apoyo y divorcio, migración intelectual, políticas de educación superior. Publicación reciente: (2007), *Redes sociales y salud pública: el apoyo social como estrategia para enfrentar los problemas de salud, la ruptura conyugal y la violencia doméstica*, Monterrey, UANL. CE: maryzucos@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

La modernización del sistema universitario en México, iniciada a mediados de la década de los años noventa, constituye una estrategia fundamental para la integración del país en la economía del conocimiento. Este proceso abarca tanto los aspectos académicos e institucionales de la formación de recursos humanos de alto nivel como la administración de las instituciones universitarias y la producción de conocimientos (Kent, 1993; 1996). Dicha modernización académica, empero, en muchos casos no surge como una preocupación desde las instancias directivas de las universidades públicas sino que ha sido impuesta por el Estado a través de fuentes de financiamiento adicionales, como por ejemplo, el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) o el de Cuerpos Académicos (Acosta, 2006).

A pesar de las resistencias tanto en el plano de los administradores como de muchos profesores, los resultados de estas políticas son llamativos. Entre 2002 y 2006 el número de cuerpos académicos en consolidación se triplicó (de 170 a 552) y se septuplicó el número de cuerpos académicos consolidados (de 34 a 239) (Rubio, 2006). Considerando que cada cuerpo académico tiene en promedio cinco integrantes, para el año 2006 se habrían incluido aproximadamente 4 mil profesores que trabajan de forma colaborativa en la investigación científica de las universidades estatales. Sin embargo, contrastado con la membresía del Sistema Nacional de Investigadores (13 mil 287 integrantes), esta cifra resulta preocupantemente reducida, sobre todo si se considera que en los cuerpos académicos se asienta el potencial científico de las diversas entidades

federativas. Lo anterior plantea la necesidad de indagar acerca de los problemas que enfrentan los investigadores científicos en las universidades públicas estatales para avanzar en su proceso de consolidación, en general, y de las mujeres, en particular.

Si bien es innegable que el Estado ha adoptado una serie de programas para estimular a la comunidad científica a mantenerse desempeñando su trabajo en ese ámbito,¹ y para incentivar el interés de las administraciones universitarias por apoyar al sector académico y ensanchar su número,² habría que preguntarse si la política de modernización académica en el nivel superior ha sido adoptada de forma efectiva por las universidades estatales. ¿Las instituciones universitarias estatales han convertido los criterios de calidad académica en parámetros de las políticas de modernización que despliegan en apariencia al interior de las instituciones? De manera más clara, ¿los recursos financieros se distribuyen efectivamente con base en criterios de calidad académica?

Dado que la distribución de recursos entre la población académica —ya sea por medio de nombramientos académicos, sueldos y complementos salariales, ya sea por la asignación de financiamiento a la investigación— suele constituir un mecanismo eficaz para premiar a los más capaces y para estimular a otros a alcanzar mayores niveles académicos, en este artículo analizaremos las políticas salariales de una de las universidades estatales más grandes del país: la Universidad Autónoma de Nuevo León. La UANL cuenta con más de 125 mil estudiantes en sus 241 programas educativos (educación media superior, educación superior, posgrado y escuelas incorporadas) y 5 mil 790 profesores (45 por ciento de tiempo completo y 55 por ciento de asignatura).

1 Por medio de un complemento salarial otorgado a través de la pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores; recursos financieros para la investigación científica de alto nivel por medio del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y estímulos a la productividad concedido por PROMEP a las universidades para que los distribuya entre su personal académico más productivo.

2 Por ejemplo, condicionando el otorgamiento de recursos federales extraordinarios al avance de criterios de calidad académica como el número de investigadores nacionales o de cuerpos académicos consolidados y en consolidación, por mencionar algo.

De ellos 651 son profesores titulares (460 titular A; 112 titular B; 45 titular C y 34 titular D); 1 mil 022 profesores pertenecen a cuerpos académicos, 327 están incorporados al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) (cifra de diciembre de 2008), 773 cuentan con el perfil deseable³ y 1 mil 373 reciben estímulos al desempeño docente (EDD), de los cuales 993 son profesores de nivel superior.⁴ Un dato sumamente interesante es que el número de profesores que recibe EDD ha disminuido paulatinamente de 2002 a 2007, pasando de 1 mil 566 a 1 mil 373.

En este trabajo nos interesa resaltar, a través de un sencillo análisis estadístico (ANOVA), la correspondencia entre el nivel académico de los científicos que laboran en la educación superior (determinado en función de su ubicación dentro del Sistema Nacional de Investigadores y la pertenencia a cuerpos académicos), el nombramiento académico que tienen (categorías laborales) y el complemento salarial que obtienen de la misma universidad en función de su calidad académica. Ello dará también respuesta a la pregunta por la coherencia entre las evaluaciones sobre calidad científica y académica de la planta docente que realizan organismos externos y las políticas de evaluación practicadas por la propia institución académica.

El texto se apoya conceptualmente en algunas consideraciones de Habermas (1995a; 1995b; 1999) acerca del funcionamiento de los sistemas sociales, en general, así como de la organización de la ciencia en particular. Nos interesan especialmente sus conceptos de déficit y de crisis de racionalidad y legitimidad.

ALGUNOS CONCEPTOS ACERCA DEL FUNCIONAMIENTO DE SISTEMAS SOCIALES DESDE LA PERSPECTIVA DE HABERMAS

Según Habermas (1999), una característica fundamental de los sistemas sociales es su capacidad de aprendizaje colectivo; esto es lo que le permite adaptarse a los constantes cambios del entorno interno (los individuos) y externo (la naturaleza; otras sociedades) y resolver problemas que surgen en ese proceso. Cuando las capacidades de aprendizaje se agotan o se bloquean, surge una crisis. En esta circunstancia habrá dos posibilidades: o bien se desarrollan nuevas formas y mecanismos de aprendizaje o el sistema sucumbe y da lugar a arreglos sociales con características novedosas.

En ocasiones, la innovación de los mecanismos y modos de aprendizaje colectivo es insuficiente para resolver una cierta problemática, sobre todo cuando el sistema no pretende abandonar ciertos parámetros arraigados que estructuran la interacción social entre sus integrantes (por ejemplo, las relaciones de poder que enmarcan las interacciones sociales). En esta situación el sistema logrará, en el mejor de los casos, administrar dichos conflictos con miras a prevenir una crisis mayor. La instancia administradora cargará, en tal situación, con un déficit de racionalidad de principio.⁵ Cuando falla en esta tarea, el déficit de racionalidad se puede convertir en crisis. ¿Qué significa lo anterior para la organización y administración de la ciencia en el capitalismo tardío?

3 Síntesis del Informe de Actividades del Rector José Antonio González Treviño, 2007.

4 Informe de Actividades del Rector José Antonio González Treviño, 2008.

5 Habermas analiza esta tesis con relación al capitalismo tardío. Partiendo de la existencia de antagonismos fundamentales que subyacen a la organización del sistema capitalista, y de la crisis económica como un mecanismo fundamental normal del funcionamiento económico, el capitalismo es identificado por Habermas —en concordancia con Schumpeter— como un sistema que se autoaniquila conforme avanza en el tiempo. Es por esta tendencia autodestructiva insertada a través del mercado que el Estado empieza a adoptar las funciones regulatorias incumplidas por el mercado. Imposibilitado, empero, de resolver las contradicciones centrales del funcionamiento capitalista, las estrategias adoptadas por el Estado observan desde un principio un déficit de racionalidad. Cuando la crisis económica es inevitable, el déficit de racionalidad puede traducirse en una crisis de racionalidad. En esta situación las políticas del Estado no sólo se observan imposibilitadas para contrarrestar la crisis, sino que incluso la pueden ahondar. Véase Sieglin, 2011.

La ciencia ha sido impulsada por el sistema capitalista como en ningún otro momento de la historia anterior, al grado de convertirse en una fuerza productiva de primer rango. Para ello tuvo que separarse de manera paulatina del mundo de la vida del que había formado parte y convertirse en un subsistema especializado con reglas, estándares y normas de trabajo distintas a los de los demás subsistemas (el económico y el político) como la comprobabilidad de las hipótesis, la veracidad de los resultados, el control intersubjetivo de los procesos de observación y experimentación, etcétera (McCarthy, 1987: 80).

Sin embargo, como parte de la división societal del trabajo la ciencia no opera de forma independiente; a cambio de recursos financieros e infraestructura, genera conocimientos y tecnologías para la sociedad, en particular para el subsistema económico y el Estado (Ibarra Mendivil, 2003).⁶ Pero a través de este intercambio se infiltran en el sistema científico parámetros regulatorios extracientíficos que estructuran las acciones en la economía y el Estado: el dinero y el poder. Se trata de un proceso análogo a la colonización del mundo de la vida analizado por Habermas (1995b), fenómeno capaz de generar a mediano y largo plazo una serie de disfunciones que —dada la importancia de la producción de conocimientos y tecnología para mantener la competitividad del sector económico en los mercados internacionales— comprometen las posibilidades de reproducción de la formación social como tal, esto es, se corre el riesgo de que el dinero y el poder reemplacen los reguladores propios del sistema científico, o bien, que la subordinación de los últimos genere una crisis de motivación en los científicos para proseguir sus tareas.

Evitar este peligro ha sido el objetivo de la autonomía que el Estado ha concedido en

muchos países a los sistemas de educación superior y de ciencia al tiempo de inyectarles, sobre todo durante la segunda mitad del siglo XX, enormes recursos materiales que facilitaron la ampliación de la infraestructura científica y aceleraron la producción de conocimientos. Si bien la dependencia del sistema científico de recursos generados en otros subsistemas abre paso a la injerencia de intereses extracientíficos en el desarrollo de ciertas líneas de investigación, y la supresión de otras, esta subordinación no ha sido total y ha dejado espacios para decisiones de la propia comunidad científica con relación a los procesos que regulan su trabajo y las formas de autogobierno.⁷ Independiente de las diversas maneras en que los administradores científicos (rectores, directores de facultades, departamentos e institutos) hayan sido designados (por elección de la comunidad científica o por designación de instancias administrativas o políticas de mayor nivel), en las universidades del llamado “primer mundo” pertenecen comúnmente al grupo de profesores titulares, lo que garantiza su legitimación ante la comunidad científica y asegura, hasta cierto grado también, la racionalidad de las decisiones académico-administrativas a tomar, ya sea de forma individualizada o colegiada.

La globalización y la transición al modelo neoliberal durante la década de los ochenta trajeron cambios significativos: en primera instancia la introducción de una nueva lógica de organización a través de la inserción del sistema científico al mercado como consecuencia del recorte de financiamiento público. Es en este contexto donde las universidades y los centros de investigación se vieron obligados a actuar, cada vez más, según la lógica de las empresas. Ello implicó la introyección de criterios de rentabilidad, eficiencia, productividad y calidad de los productos y servicios que

⁶ Esta parte la desarrollamos en analogía a la colonización del mundo de la vida por el sistema analizada por Habermas (1995b).

⁷ Por ejemplo, las formas de autogobierno de universidades y centros científicos; la selección del personal a contratar en función de criterios académicos; el contenido del currículo, la política de publicaciones y reconocimientos con relación a la calidad de los productos científicos, etc.

se ofrecerían en el mercado, además de criterios de mercadotecnia y estética de mercancía que poco tienen que ver con la preocupación fundamental del sistema de ciencia.

Al mismo tiempo la globalización capitalista empezó a plantear una mayor estandarización de los currículos y niveles de estudio, no sólo para facilitar la movilización de los recursos humanos a nivel internacional, sino también para poder contar con recursos humanos al servicio de empresas transnacionales en cualquier parte del mundo y atraer mayores inversiones a la ciencia a través del mercado. Es así como adquirieron sentido los *ranking* mundiales que pretenden jerarquizar las instituciones de educación superior en función de la calidad académica de sus servicios y la trascendencia y el reconocimiento de sus descubrimientos científicos.⁸ El posicionamiento de cada institución académica expresa su “performance” con relación a los demás competidores y determina, además, sus posibilidades de atraer fondos de investigación, recursos estatales complementarios para infraestructura así como alumnos (Marginson, 2009: 24; Foss Hansen y Borum, 1999). Por la misma lógica del mercado tendría que suponerse que aquellas instituciones superiores que no logren niveles competitivos tendrán que desaparecer a mediano y largo plazo en caso de que se mantenga vigente el modelo neoliberal.

La competencia entre las instituciones de educación superior por recursos siempre escasos las obliga a mejorar de forma constante sus indicadores de desempeño: deben contar con un profesorado con niveles de habilitación cada vez mayores, un mayor número de patentes y artículos científicos publicados en revistas indexadas y arbitradas con reconocimiento nacional o mundial además de otras

estrategias de mercadotecnia propias de empresas para mejorar su imagen pública y lograr una mayor eficiencia en cuanto al manejo de los recursos propios. Por lógica simple, las universidades han iniciado esta carrera por recursos de forma muy distinta: entre las primeras 200 universidades del Shanghai *ranking*, publicado en 2008, únicamente tres se ubicaron en América Latina: la Universidad de São Paulo, la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional Autónoma de México. Esta última es, además, la única institución mexicana dentro de las primeras 500 instituciones de educación superior a nivel mundial.⁹

El rezago de la gran mayoría de las universidades mexicanas con relación a las estadounidenses y europeas es abismal, situación que reduce enormemente sus posibilidades de autofinanciamiento en el mercado global al no ofrecer productos y servicios competitivos en calidad académica. Ante esta situación el Estado emprendió, desde la década de los noventa, un programa de modernización de la educación superior que vinculó el otorgamiento de recursos complementarios a mejoras en determinados indicadores de calidad: el porcentaje de profesores de tiempo completo con posgrado, y en particular con doctorado; el porcentaje de profesores integrantes del Sistema Nacional de Investigadores, profesores con perfil deseable para el nivel superior (PROMEP); número de cuerpos académicos consolidados y en consolidación; número de programas de posgrado de excelencia (PNP) así como publicaciones por año por profesor de tiempo completo, para sólo mencionar algunos (Gil Antón, 2000: 107).¹⁰ Sin embargo, la modernización impuesta por el Estado no ha atacado un problema estructural de fondo de muchas universidades mexicanas:

8 Sobre los motivos que dieron lugar al primer *ranking* global presentado por la Universidad Jiao Tong en China, así como sus características y consecuencias globales sobre la economía de conocimiento, véase Marginson, 2009: 22ss.

9 Véase: <http://www.arwu.org/rank2008/EN2008.htm> (consulta: 7 de abril de 2009).

10 La evaluación del *performance* universitario fue introducido desde el Estado, pero como en muchos otros países, fue complementado en fases posteriores por evaluaciones organizadas por las mismas universidades. Un análisis ilustrativo para las universidades danesas puede verse en Foss Hansen y Borum, 1999.

la subordinación de las decisiones académicas a los intereses políticos de los grupos que controlan las instancias administrativas en las universidades (rectores y directores de facultades).

Ello tiene por consecuencia que la modernización académica ha sido apropiada por las instituciones de educación superior (IES) de forma limitada, y en algunas esferas organizativas sólo en el plano retórico y en dimensiones que no afectan la hegemonía de los grupos políticos.¹¹ Se trata, por ende, de una modernización que continúa menospreciando y obstaculizando el trabajo de un sector académico de alto nivel y con competitividad académica nacional e internacional (profesores integrantes del Sistema Nacional de Investigadores) frenando de esta forma avances sustanciales en la competitividad de las instituciones a nivel internacional. Sin duda, la resistencia a la modernización académica no se articula necesariamente a través del estancamiento de los indicadores de calidad; de hecho, muchas universidades estatales han incrementado sustancialmente el porcentaje de profesores con maestría y doctorado, pero muchas lo han logrado a través de la creación de programas especiales de titulación para profesores que jamás han terminado sus tesis de maestría o doctorado. Mayores niveles de habilitación profesoral medidos a través de títulos académicos pierden de esta forma su sentido, ya que los títulos académicos se desvinculan de las habilidades y saberes efectivos de la planta docente.

La debacle académica que pone en peligro la supervivencia de la institución a mediano y largo plazo no sólo queda sin resolver, sino se perpetúa. Se trata de actos irracionales de una burocracia universitaria que no cuenta con las habilidades académicas necesarias y suficientes para dirigir con éxito el proceso de modernización, pero que se resiste a sucumbir ante los nuevos retos institucionales y a

perder cotos de poder y prebendas a los que ha estado acostumbrada por décadas.

En el presente trabajo analizamos dos aspectos de la modernización fallida del sistema de educación superior en los estados de la república mexicana, tomando como ejemplo a la Universidad Autónoma de Nuevo León: a) la asignación de categorías laborales (profesor asociado, profesor titular A, B, C y D) al personal académico por la universidad; y b) la distribución de los estímulos a la actividad docente entre el profesorado de tiempo completo.

ANTECEDENTES DE LA UANL

En 1933 el H. Congreso del Estado aprobó la creación de la Universidad de Nuevo León. En el ámbito político, ésta se rigió por la Ley Orgánica aprobada para todas las universidades del país, la cual estableció la prohibición de la comunidad universitaria para participar en la elección de los órganos de dirección y de gobierno de la universidad. De esta manera, las decisiones eran controladas por el rector y los directores de las escuelas, quienes eran nombrados por los gobiernos de los estados. La injerencia gubernamental fue clara en la dirección y administración de la universidad desde su creación hasta finales de los años sesenta, periodo a lo largo del cual se aplicó un modelo que se caracterizaba por tener una estructura de corte autoritario y antidemocrático que cancelaba cualquier espacio de participación de otros actores sociales, como los profesores y los estudiantes (Hernández, 2001).

Ante esta situación, estudiantes y maestros de la Universidad de Nuevo León iniciaron en 1969 un movimiento para demandar la destitución de las autoridades universitarias y para exigir mayor democracia y autonomía, así como reformas universitarias tendientes a incrementar el acceso a la educación media superior y superior. El conflicto se prolongó y

11 Para el caso de las universidades danesas, Foss Hansen y Borum (1999: 320) observaron, por ejemplo, una conducta mimética de las universidades a los procesos de evaluación introducidos desde arriba.

se agravó, culminando con el estallido de la huelga general por parte de estudiantes y profesores. A fin de desactivar el movimiento, el gobierno del estado expidió dos decretos (la integración paritaria de las Juntas Directivas y la incorporación de un estudiante de cada facultad al Consejo Universitario) a finales de ese mismo año, con lo cual se concedía cierta autonomía a la universidad y por consecuencia cierta apertura a la democracia; por primera vez maestros y alumnos participaron en las elecciones para rector.

Los triunfos del movimiento universitario se vieron opacados en los albores de la década de los setenta por el gobierno estatal en turno, empeñado en recuperar el control de la universidad; en este sentido se promulgó una Ley Orgánica en la que se le reconoció legalmente el estatus de autonomía a la universidad (1971), de allí en adelante se denominó “Universidad Autónoma de Nuevo León”, y se erigió una asamblea corporativista que designa al rector. El movimiento universitario intentó poner un alto a estas prácticas políticas y como resultado de ello se registraron importantes enfrentamientos. Ante estos hechos apareció un tercer actor en escena, el gobierno federal, el cual en aras de mediatizar y minimizar la autonomía obtenida abrogó la Ley Orgánica y creó la Junta de Gobierno como órgano máximo para la designación de las autoridades universitarias (Hernández, 2001). De esta forma la intervención de los gobiernos en los asuntos universitarios recuperó su anterior dinámica. El desarrollo de la universidad se subordinó de nuevo a los intereses de los gobernadores y sectores dominantes, los cuales elegían a los rectores e influyeron, hasta cierto grado, en la conformación del aparato político-administrativo central. Este mismo esquema de reproducción de las élites político-administrativas rige en las facultades y tiene vigencia hasta la actualidad. Por lo mismo no sorprende que a nivel de las facultades los directores no se reclutan del grupo de profesores de alto perfil académico, sino entre aquellos

que no han podido destacar en el plano académico: la gran mayoría sólo tiene grado de maestría, no pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, no forma parte de un cuerpo académico en consolidación o consolidado, no pertenece a la Academia Mexicana de Ciencias (AMC) ni tampoco ha generado proyectos de investigación apoyados por el Consejo Nacional de Investigadores.

A pesar de estas carencias académicas los directores de las facultades sostienen aún un poder desmedido: determinan el manejo de los recursos de su institución, la planeación institucional, la contratación de nuevos profesores, la asignación de los complementos salariales por concepto de productividad de los profesores de tiempo completo al igual que la promoción laboral (el ascenso en la categoría laboral) de la planta docente, ya que no existe una comisión de escalafón que periódicamente revise los expedientes académicos de los profesores y decida sobre la promoción a categorías laborales superiores.

SALARIOS Y PAGO POR MÉRITO

Se podría argumentar que la base teórica-conceptual del sistema de pago por mérito tiene dos raíces: por un lado, los postulados de la ética protestante de Adam Smith y, por otro, el trabajo de Jacob Mincer y su teoría del capital humano.

La ética protestante se fundamenta en la idea de que el éxito de un individuo es medido por la cantidad de esfuerzo extra producido más allá del estatus o linaje ancestral. De ahí, las diferentes corrientes que surgieron para explicar diferencias en compensación salarial llevó a plantear que el desempeño era medido adecuadamente, que el incremento en el pago era el resultado de una valoración objetivamente medida, que la relación entre el desempeño y el salario estaban claramente definidos, y que había casi infinitas posibilidades para mejorar el desempeño actual. La base central de todos estos supuestos descansa en

la tesis de que los cambios en el desempeño son adecuadamente medidos.

Adam Smith, en *La riqueza de las naciones* (1776), hace referencia al pago que el trabajador merece con base en su capital humano, a fin de compensarlo por el tiempo y esfuerzo empleados en adquirirlo:

...un hombre educado a expensas de mucho trabajo y tiempo, en cualquiera de aquellos oficios que requieren una destreza y pericia extraordinaria debe compararse a una de estas extraordinarias máquinas... la diferencia ente los salarios de un trabajo de mucho talento y de otro más común, está fundada en este principio (Smith, 1983: 152, en Ramoni *et al.*, 2007: 167).

Por su parte, la teoría del capital humano, que surge en la década de los cincuenta con la teoría de Mincer, tiene como principal objetivo obtener estimadores precisos de los retornos de la inversión de capital humano. Para Mincer el salario se define por una simple ecuación de salarios en logaritmo (LE), en función de educación formal (escuela y entrenamiento, S) y experiencia (T) (cit. por Ramoni *et al.*, 2007).

Se aduce que un individuo que invierte en su formación educativa recuperará su inversión en la forma de mayores ingresos y prestigio social. Es decir, son las características del trabajador las que explicarían la determinación de la remuneración. O puesto en otros términos, el capital humano —definido como “la suma de habilidades y destrezas y conocimiento adquirido por el trabajador a través de estudio, el entrenamiento y la experiencia”— definiría el ingreso de un sujeto (Ramoni *et al.*, 2007: 166).

En breve, podríamos concluir que el sistema de pago por mérito parte de al menos tres principios: primero, la evaluación es parte medular de la medición de la calidad (mérito); segundo, se postula que habrá una

recompensa (en ingreso o prestigio) al trabajo desempeñado; y, tercero, al ser recompensado el trabajador se sentirá satisfecho por la labor realizada. Sin embargo, la revisión de la literatura respecto al sistema de pago por mérito en las instituciones de educación superior nos permite afirmar que los resultados no son concluyentes. A pesar de que los académicos han incrementado su capital intelectual, sus salarios siguen en franco deterioro, como en la mayoría de las ocupaciones; de tal forma que ni el pago por mérito, ni el capital humano acumulado o los estándares de capital intelectual definidos como criterios de evaluación de académicos sirven para entender por qué las relaciones salario-capital y salario-méritos, no se corresponden.

En la revisión de literatura elaborada por Mirelle Mathieu (2003) en Estados Unidos y Canadá ella encontró que los sistemas de pago por mérito tienen ciertas características comunes: primero, dado que las universidades reciben un fondo que varía de una a otra universidad, el sistema de *ranking* se elabora a lo largo de un continuo que cada universidad define. Otra característica es que todas las universidades ponen atención al sistema de evaluación como parte inherente del sistema educativo. Los criterios de evaluación básicamente son los mismos que se utilizan para promover a los profesores (calidad de la enseñanza, productividad académica y científica, y servicio) pero los criterios y los estándares de evaluación varían de una universidad a otra. Generalmente, la evaluación es anual. También se encontró que el pago por mérito está separado de los procesos de promoción, y por último, que la persona que determina los montos es el jefe de departamento/facultad.

En Estados Unidos existen muchas controversias respecto al sistema de pago por mérito dado que se piensa que este modelo de medición va en contra de los valores académicos y de la justicia (Euben, 2003; Williams, 2003).¹²

12 Profesores universitarios han llevado a corte casos de violaciones por negar el pago por mérito: Donna R. Euben (2003); Joan Williams (2003).

Se considera que el sistema crea conflicto, confusión y desconfianza (Ballou y Podgursky, 1993). Otros cuestionan si los profesores responden a recompensas extrínsecas y al impacto en la moral de la diferenciación salarial entre colegas (Amey y VanDerLinden, 2002).

En América Latina se sostiene que los sistemas de regulación impuestos al trabajo docente han servido como sistemas de control para la imposición de políticas neoliberales y que han resultado en un descontento abierto de los profesores universitarios (De Quino *et al.*, 2008). En México, diversos estudios sobre el tema del salario de los profesores universitarios, y de los trabajadores universitarios en general, han concluido que éstos sufren las mismas condiciones de crisis que el resto de los trabajadores. Desde mediados de los ochenta se inició un proceso de deterioro salarial y frente a esto el gobierno federal, a través de la SEP y el CONACyT, estableció un conjunto de mecanismos para “atender” esta problemática: los sistemas de evaluación de la calidad. Ramos (2004), por ejemplo, detectó un importante deterioro laboral y salarial a lo largo de las últimas dos décadas, mientras que el Centro Multidisciplinario de la UNAM diagnosticó una pérdida de 54.8 por ciento del poder adquisitivo entre 1995 y 2005. Otras preocupaciones que se identificaron en la literatura se refieren al surgimiento de sistemas salariales complementarios a nivel federal basados en la evaluación del mérito académico de los profesores (el Sistema Nacional de Investigadores¹³ en 1984 y el Programa de Estímulos al Personal Docente¹⁴ a principios de los años noventa) (Rodríguez, 2002; FCCyT, 2006) y su impacto en la cohesión política del profesorado, la dinámica del trabajo en las

universidades, los sindicatos universitarios y los sistemas de jubilación (Cordero *et al.*, 2003; Ramos Pérez, 2004).

En el caso de la SEP aparece el Programa de Mejoramiento del Profesorado que define la docencia, la extensión, la vinculación y la investigación como áreas centrales del perfil deseable de un profesor universitario. Por su parte, el CONACyT, a través del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), evalúa la calidad de los académicos, particularmente en relación a la investigación, publicaciones y tesis de doctorado dirigidas, entre otros criterios, como parámetro para calificar la labor científica y reconocer la productividad a través de estímulos económicos. A estos programas externos se agrega uno impuesto por el gobierno federal a través del Programa de Estímulos a la Productividad Docente, que aunque es orquestado de manera externa, es definido de manera interna por las propias IES. Cada uno de estos mecanismos evalúa la actividad docente, pero sólo en el caso del SNI y el Programa de Estímulos se remunera de forma económica esa actividad. Sin embargo, ninguno de estos ingresos tiene impacto en la jubilación del académico, es decir que ésta se calcula solamente sobre el salario base, que es el único que tiene impacto a largo plazo en las condiciones futuras del profesor. De esto resulta que la determinación del sueldo y las políticas de aumento salarial deberían de ser demandas fundamentales de los sindicatos universitarios y de los profesores.¹⁵ Ahora bien, debido a que los trabajadores del sector educativo (esto incluye a los académicos) dependen del Estado, y éste se compromete en políticas de recortes presupuestales, las huelgas son:

13 Actualmente existen 14 mil 681 profesores que pertenecen al SNI (CONACyT, 2008). De éstos, 43 por ciento son investigadores del Distrito Federal y el resto (57 por ciento) son investigadores de universidades del interior del país.

14 Este programa beneficia a aproximadamente 20 mil profesores.

15 Sin embargo, las negociaciones llevadas a cabo por los sindicatos universitarios son letra muerta en la mayoría de las universidades y más bien, son los aumentos generalizados al salario mínimo el referente para el incremento salarial. “La trayectoria de una típica huelga universitaria es bastante conocida: la dirección moviliza a las bases alrededor de demandas salariales justas, pero que el presupuesto asignado a la universidad pública no puede cumplir. Esto le permite muchas veces a las autoridades resolver sus problemas presupuestales a costa de las percepciones de los universitarios” (Puyana, 2000: 17).

...confrontaciones directas con la política económica del Estado... por tanto las huelgas no deberían de limitarse al marco estrecho de las revisiones salariales... sino ir a la defensa de la educación pública como un todo... Se necesita, aparte de coaliciones de fuerzas propugnando por un incremento al presupuesto a la educación pública, que la demanda en sí tenga autoridad moral y académica (Puyana, 2000:19).

Las instituciones gubernamentales y las IES están más o menos de acuerdo en que estos procesos de evaluación de la productividad académica se han dado de manera más o menos exitosa. En general, se ha incrementado el número de profesores con posgrado, de investigadores nacionales y de publicaciones nacionales e internacionales, así como la cantidad de proyectos de vinculación y extensión, indicadores todos éstos de que el capital humano de los académicos es cada vez más amplio; sin embargo, diversos estudios documentan el deterioro paulatino de los salarios docentes. Es interesante observar que la implantación de políticas de evaluación surge en momentos en que el deterioro salarial se hace patente. De hecho, la puesta en marcha del SNI ha sido vista por numerosos autores como una forma de frenar el deterioro salarial. No obstante, también se ha insistido en que el SNI sólo ha “beneficiado” a un pequeño grupo de académicos, dado que más que un simple agregado a sus ingresos, es también un agregado a sus actividades tradicionales docentes.

Una corriente de orientación más psicosociológica ha abordado la asignación de un salario meritocrático en cuanto a su impacto en la satisfacción y motivación de los profesores. Dado que un salario establecido según los méritos académicos constituye un reconocimiento institucional y público del trabajo realizado por un docente-investigador

(Spector, 1997), pueden surgir en los actores sociales dudas acerca de la equidad y justicia del proceso de asignación y la pertinencia de los criterios de evaluación que influyen en la satisfacción de los académicos con su remuneración y su trabajo (Locke, 1976; Amey y VanDer Linden, 2002). De hecho, según Galaz (2002), de un total de 252 académicos de tiempo completo de una universidad pública estatal, sólo 52 por ciento estaban satisfechos con su situación laboral (salarios, categoría laboral) y con el sistema de incentivos. Asimismo se ha observado un incremento en la competencia “negativa” entre colegas, un clima laboral negativo y sensaciones de desencanto (Amey y VanDer Linden, 2002). Finalmente, existe una serie de estudios¹⁶ que analizan las maniobras de simulación académica de parte de no pocos profesores que han aprovechado las inconsistencias de las convocatorias, formatos y procesos evaluativos en beneficio propio o de un grupo pequeño (Cordero *et al.*, 2003: 762).

Sin embargo, hay una laguna en las reflexiones sobre el sistema de educación superior en general, y sobre los sistemas salariales en particular: las estructuras de poder asentadas en las universidades estatales y sus formas operativas que, por su propia historia y tradición política, han menospreciado hasta hace poco los méritos académicos de su profesorado. Con base en esto nos preguntamos: ¿cómo manejan las burocracias universitarias los fondos meritocráticos?

Los objetivos de este trabajo son: a) examinar la correspondencia entre la calidad académica de los científicos y el nombramiento académico que sostienen (categorías laborales), y el salario y el monto de estímulos mensuales que obtienen los académicos; b) determinar si el sexo es una variable que afecta el salario, el nivel de estímulos percibido o la categoría laboral.

16 Véanse los trabajos de Díaz Barriga y Pacheco, 1997; Izquierdo, 1998 y Valenti y Varela, 1998, citados en Cordero *et al.*, 2003.

Durante el Programa de Verano de la Ciencia 2008, tres estudiantes¹⁷ participaron al lado nuestro revisando los datos disponibles en la página de Internet de la UANL sobre las remuneraciones de los docentes,¹⁸ el nivel en el SNI, el tipo de contrato laboral, la pertenencia y el nivel de los cuerpos académicos (CA), la dependencia (facultad) de adscripción y el sexo de dichos docentes. Sin embargo, nos tardamos un tiempo considerable hasta localizar en la página web la información respecto del Sistema de Estímulos a la Docencia. Esta dificultad se debió al hecho que dichos datos no se encuentran en el apartado sobre remuneraciones sino en el renglón “información general”.¹⁹ En el siguiente paso construimos una base de datos que contenía nueve variables (nivel de titularidad, sueldo, nivel de estímulos, área de conocimiento, sexo, nivel del SNI, nivel de CA, pertenencia a la AMC y antigüedad);²⁰ esta base de datos constituye el fundamento de este artículo y fue procesada por medio del SPSS. Las variables consideradas como criterios de calidad académica son nivel del SNI, nivel del CA y pertenencia a la AMC. Se realizaron análisis descriptivos de las variables mencionadas así como el ANOVA para medir la existencia de varianza entre las variables de calidad académica y monto mensual percibido por concepto de salario y estímulos a la productividad.

1. Ante la preeminencia de los intereses políticos sobre los académicos es de esperar que no exista una relación estadísticamente significativa entre la categoría laboral y los méritos académicos de los profesores, establecidos periódicamente por sistemas de evaluación externos a la universidad (Sistema Nacional de Investigadores; Academia Mexicana de Ciencias; Secretaría de Educación Pública a través del Programa de Mejoramiento del Profesorado —PROMEP— y la pertenencia a cuerpos académicos).
2. No hay una relación estadísticamente significativa entre el nivel de estímulos a la productividad docente asignado por la UANL a los profesores de tiempo completo y la evaluación de la calidad académica de los mismos por organismos externos a la universidad.
3. Ante el antropocentrismo existente esperamos, en el caso de las mujeres, una mayor desvinculación entre la categoría laboral y el nivel de estímulos a la productividad docente otorgado por la universidad con relación a la evaluación académica de las mujeres por organismos externos (pertenencia al SNI, al CA y ser miembro de la AMC).

17 Para asegurar la confiabilidad de los datos obtenidos, cada uno de los estudiantes revisó las bases de datos de manera simultánea. Es decir, cuando uno terminaba de revisar la base de datos y vaciar la información, otro estudiante volvía a revisar la información para verificar la consistencia de los datos ya vaciados.

18 La UANL presenta en su página de transparencia (<http://transparencia.uanl.mx/>) los datos relativos a las remuneraciones y montos de estímulos de todos los profesores (y trabajadores en general). En este caso procedimos en primera instancia a identificar a todos los profesores que pertenecían al SNI; aunque la UANL cuenta con esta información en el vínculo relativo a investigadores, decidimos corroborar la vigencia de los profesores adscritos al SNI dado que en algunas ocasiones detectamos que algunos profesores ya no se encontraban en la lista de investigadores vigentes en la página de CONACyT y sin embargo aún aparecían como investigadores pertenecientes al SNI según la página de la UANL. El dato relativo a la pertenencia a cuerpos académicos fue corroborado en la página web del PROMEP, en donde se encuentran los cuerpos académicos ordenados por institución.

19 Debido a la importancia que tiene este dato, fue para nosotras muy revelador que esta estadística se encontrara dispuesta en una sección de la página de transparencia de la UANL la cual, suponemos, muy pocas personas conocen que existe y que debería de estar tipificada en el renglón de “remuneraciones” y no en el de “información general”.

20 Es importante mencionar que debido a que el dato de antigüedad no se localizó en ningún documento electrónico de la UANL y sólo se encontraron datos aislados para algunos investigadores, no se analizó esta variable en este trabajo.

4. En palabras claras: esperamos que la asignación del Programa de Estímulos y la categoría laboral —facultades ambas de la propia universidad— no estén en concordancia con un sistema meritocrático “transparente” debido a que las recompensas otorgados por la burocracia universitaria no corresponden a la calidad del profesor/a.

Características de la muestra

Según las fuentes oficiales (página web), la Universidad Autónoma de Nuevo León contaba, en julio de 2008, con 244 profesores en el SNI:²¹ casi 30 por ciento eran mujeres y 70 por ciento hombres; 25.8 por ciento se ubicaba en la categoría de candidatos y 59 por ciento estaban en el nivel 1, 11 por ciento en el nivel 2 y sólo 2.4 por ciento en el nivel 3. Únicamente 129 (53.7 por ciento) profesores del SNI formaban parte de un CA. Un pequeño porcentaje (16.8 por ciento) de los profesores pertenecía, además, a la Academia Mexicana de Ciencias (AMC). La mayor parte de los investigadores eran titulares A (47.5 por ciento). Conforme se incrementa el nivel de titularidad, disminuye el número de profesores, de forma tal que 15.2 por ciento fueron profesores titulares B, 9.8 por ciento titulares C y 9.4 por ciento titulares D. A pesar de ser miembros del SNI, 9.3 por ciento de los investigadores eran profesores asociados C. En el 7.8 por ciento de los casos no se pudo encontrar información sobre el tipo de contrato. Las áreas de medicina/ciencias de la salud y biología/química concentran casi el 50 por ciento de los que forman parte del SNI (Tabla 1).

Tabla 1. Características de académicos pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores (SNI)

Sexo	%	Núm. abs.
Mujeres	29.5	72
Hombres	70.5	172
SNI		
Candidato	25.8	63
Nivel 1	59.0	144
Nivel 2	11.1	27
Nivel 3	2.5	6
No disponible	1.6	4
Cuerpos académicos		
Cuerpo académico en formación	9.8	24
Cuerpo académico en consolidación	25.4	62
Cuerpo académico consolidado	17.6	43
No pertenece	47.1	115
Academia Mexicana de Ciencias		
Sí	16.8	41
No	82.8	202
No disponible	0.4	1
Tipo de contrato		
Investigadores	0.8	2
Asociados	9.3	23
Titular A	47.5	116
Titular B	15.2	37
Titular C	9.8	24
Titular D	9.4	23
No disponible	7.8	19
Área de conocimiento		
Físico/Mate/Tierra	6.1	15
Biología y Química	25	61
Medicina y C. Salud	23.4	57
Humanidades y C. Conducta	4.9	12
Ciencias sociales	10.7	26
Biología/agropecuaria	10.7	26
Ingeniería	19.3	47

Fuente: elaboración propia con base en información obtenida del Portal de Transparencia de la UANL.

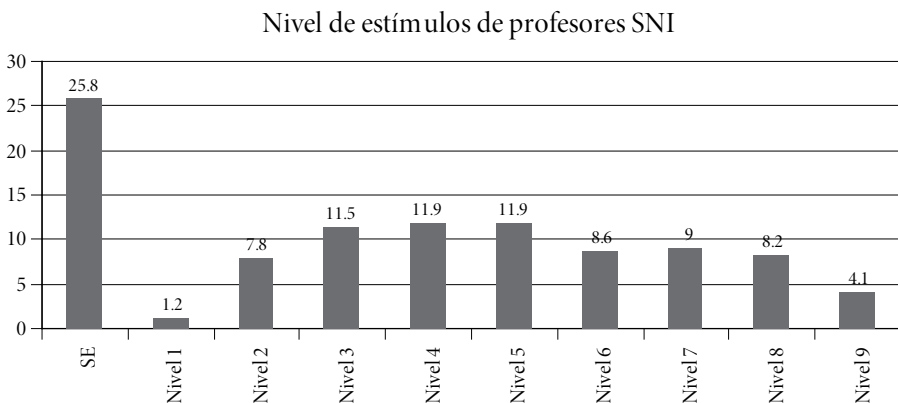
21 Para diciembre de 2008 este número se incrementó a 327. Informe de actividades del rector José Antonio González, 2008.

SUELDOS Y ESTÍMULOS EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN: LA ZONA MÁS OSCURA

En el caso de la UANL, en teoría, un profesor de tiempo completo con titularidad A podría acceder a titularidad D al pasar 12 años de trabajo académico dentro de la institución y cumplir con los siguientes requisitos: contar con el grado de doctor, tener por lo menos 15 años de experiencia docente, dedicarse de tiempo completo y exclusivo a las labores en la UANL, haber publicado al menos 15 trabajos de docencia o investigación, demostrar la formación de grupos de trabajo en docencia y/o investigación, y ser miembro de sistemas nacionales o internacionales de investigación o docencia.²² Debido a que no existen fuentes oficiales disponibles para establecer la antigüedad de los docentes, es imposible estimar el tiempo real que requiere a un profesor para alcanzar la titularidad D. No obstante, si tomamos en cuenta los otros criterios de calidad académica para acceder a dicho nivel de

titularidad, podría pensarse que un número mayor de profesores cumple con los requisitos en la actualidad: de los 244 profesores que pertenecen al SNI, sólo 9.4 por ciento (23 personas) son titulares D y 4.1 por ciento se ubican en el nivel más alto de los estímulos (nivel IX). En cambio, la mayor parte de los profesores con SNI reciben entre 6 mil 800 y 7 mil 777 pesos por mes (ambos grupos representan 23.8 por ciento del total). También es importante mencionar que 25.8 por ciento de los investigadores nacionales adscritos a la UANL no reciben estímulos (Gráfica 1). Estas cifras demuestran la falta de correspondencia entre la productividad académica evaluada por organismos externos a la UANL y el acceso a las categorías laborales y a los niveles de estímulos más altos. Según un estudio realizado en la UNAM (García Salord, 1996), el rezago en la re-categorización de los profesores no se explica ni por su antigüedad ni por su edad. Para la UANL no fue posible averiguar esta relación debido a la falta de información disponible en la página web.

Gráfica 1. Monto de estímulos mensuales de los profesores miembros del SNI Universidad Autónoma de Nuevo León (julio de 2008)



SE= sin estímulos.

Fuente: elaboración propia de información obtenida del Portal de Transparencia de la UANL.

22 Fuente: Leyes y Reglamentos de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

La flexibilización laboral que se inició desde mediados de los ochenta y la modernización del sistema de educación superior orientada a un incremento de los indicadores de calidad académica, se acompañó, en el caso de las universidades estatales, con la posibilidad de concursar por ingresos federales extraordinarios en función de sus avances en el rendimiento y la productividad académicos. Dentro de estos criterios de calidad académica figura el número de profesores pertenecientes al SNI. Este grupo de profesores no sólo genera el prestigio intelectual y social de su institución, sino que significa también una fuente importante de ingresos. Pero a pesar de su importancia, la institución no retribuye a este selecto grupo de investigadores/as: 61.2 por ciento perciben un sueldo promedio de 21 mil pesos (equivalente a 1 mil 500 dólares) al mes. Para ellos, el ingreso adicional que perciben como investigadores nacionales nivel 1 representa 50 por ciento de su sueldo, y más de 70 por ciento si están en el nivel 2 del SNI.

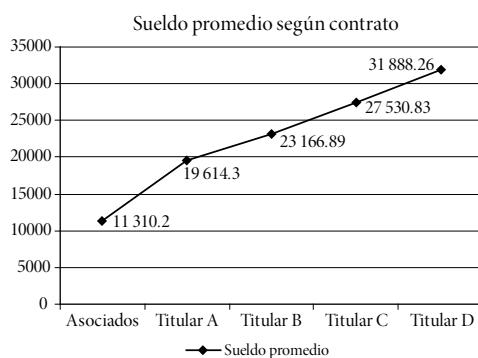
DIFERENCIAS EN SUELDO, SEGÚN TITULARIDAD, NIVEL DEL SNI Y ÁREA DEL CONOCIMIENTO

Enseguida presentamos una serie de análisis de varianza (ANOVA) para medir la relación entre una serie de variables —sexo, pertenencia a cuerpos académicos, nivel en el SNI y área de conocimiento— y sueldos, niveles de titularidad y nivel de estímulos.

Respecto al sueldo (Gráfica 2) encontramos que tres variables muestran diferencias estadísticamente significativas;²³ se trata de la categoría laboral (nivel de titularidad), el grado de consolidación del cuerpo académico y el área de conocimiento al que pertenecen los profesores. La diferencia salarial más evidente

se vincula con el tipo de categoría de los investigadores. Los profesores con titularidad D perciben un ingreso mensual de poco menos que 32 mil pesos. Esta cantidad es 62 por ciento mayor a la percibida por un titular A, quien gana aproximadamente 19 mil pesos por mes. Es interesante hacer notar que a pesar de pertenecer al SNI, existe un número importante de profesores con la categoría de asociado, quienes perciben un ingreso mensual de poco más de 11 mil pesos mensuales.

Gráfica 2. Sueldo mensual promedio según categoría laboral

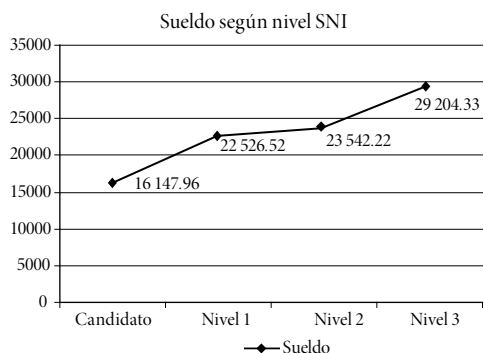


Fuente: elaboración propia de información obtenida del Portal de Transparencia de la UANL.

Cuando revisamos la relación entre el nivel de SNI y el sueldo observamos de nueva cuenta una relación positiva, es decir, a mayor el nivel del SNI, mayor el sueldo percibido. Los profesores que son nivel 3 del SNI reciben un promedio de 29 mil pesos (sin embargo, la UANL tiene sólo seis profesores nivel 3), mientras que los candidatos a investigador tienen un sueldo de 16 mil pesos (Gráfica 3). La diferencia en sueldo entre los investigadores nivel 1 y los investigadores nivel 2 es apenas de un poco más de mil pesos.

²³ Cuando hablamos de diferencias estadísticamente significativas nos referimos al valor de *F* asociado a un valor de *p*, de al menos .05.

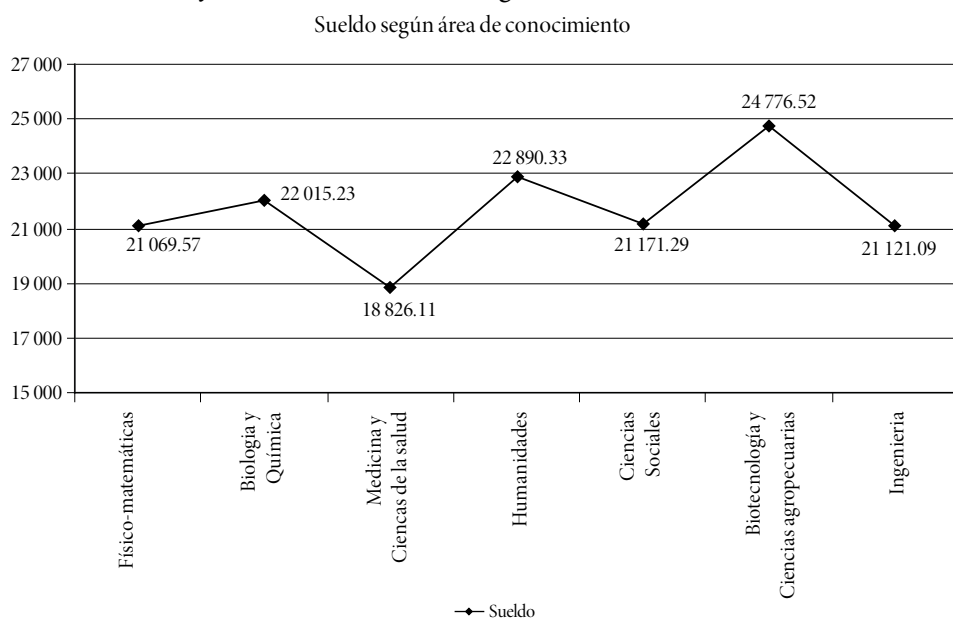
Gráfica 3. Sueldo mensual, según nivel del SNI



Fuente: elaboración propia de información obtenida del portal de Transparencia de la UANL

En cuanto al área de conocimiento de adscripción, aquí también se observan diferencias estadísticamente significativas (Gráfica 4). Los sueldos medios más bajos corresponden al área de Medicina y Ciencias de la Salud con un ingreso mensual de 18 mil pesos; los más altos pertenecen a las áreas de Biotecnología y Ciencias Agropecuarias (alrededor de 24 mil pesos). De nueva cuenta es importante mencionar que las diferencias de sueldo entre áreas no son muy amplias, no obstante desde el punto de vista estadístico están presentes. Si elimináramos las áreas de mayor y menor sueldo mensual no observaríamos variación significativa en los niveles de sueldo.

Gráfica 4. Sueldo mensual, según área de conocimiento



Fuente: elaboración propia de información obtenida del Portal de Transparencia de la UANL.

En resumen, la diferencia salarial más importante se relacionó, en el caso de los profesores investigadores pertenecientes al SNI, con: a) el nivel de titularidad, b) el nivel en el SNI y c) el área de conocimiento. La pertenencia a un cuerpo académico, a la Academia Mexicana de Ciencias o a determinado género no influye en el sueldo. Por otra parte, empero, resulta

escandaloso que la UANL cuenta con 34 profesores titular D de los cuales solamente dos son reconocidos por el Sistema Nacional de Investigadores en la categoría 3. Los restantes cuatro investigadores nacionales nivel 3 se encuentran en titularidades inferiores. En otras palabras, 94 por ciento de los titulares D sostienen niveles académicos inferiores y

muchos tampoco pertenecen a cuerpos académicos consolidados (CAC) o en consolidación (CAEC), ni son todos miembros de la Academia Mexicana de Ciencias. Sobre esta base es posible concluir que la (re)asignación de los niveles de titularidad depende en gran parte de la discrecionalidad de la administración y de las relaciones políticas internas y no expresa la productividad académica de los profesores.

Los datos arriba consignados permiten afirmar, por el momento, que en la Universidad Autónoma de Nuevo León no se cumplen los requisitos de un sistema de méritos académicos bajo la asignación de las categorías laborales, ya que en este caso el nivel de titularidad estaría sostenido rigurosamente por la experiencia laboral, los reconocimientos externos a la calidad académica, las membresías en organizaciones científicas de prestigio nacional e internacional y por un proceso de evaluación transparente. Esta realidad no es ajena a la propia UNAM, cuyos profesores perciben pocas expectativas respecto a la evaluación académica y la posibilidad para acceder a un nivel laboral más alto (Villa, 2001: 10).

LA DISCRECIONALIDAD EN PRÁCTICA: LOS ESTÍMULOS

En las más recientes convocatorias del Programa de Estímulos se establece que para aspirar a los niveles más altos (VII, VIII y IX) se deben satisfacer al menos cuatro de los siguientes requisitos: contar con perfil PROMEP; ser miembro del SNI o del Sistema Nacional de Creadores de Arte; pertenecer a la AMC; pertenecer a un CAEC o CAC; haber participado al menos en un proyecto de investigación del grupo; haber dirigido tesis de posgrado; o participar como profesor en un posgrado de excelencia del CONACyT.²⁴

Si bien no todos los integrantes del SNI forman parte de un CA y la mayoría tampoco

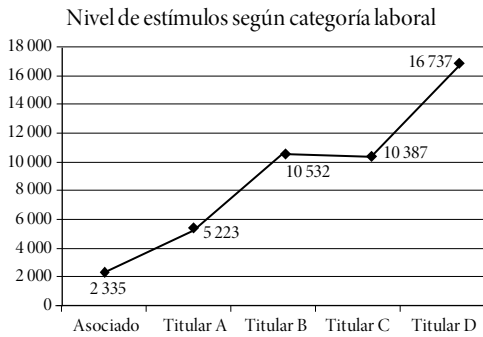
pertenece a la Academia Mexicana de Ciencias, la mayor parte cuenta con el perfil PROMEP, participa en proyectos de investigación, dirige tesis y labora en posgrados de excelencia. Por lo anterior deberíamos entonces encontrar un mayor número de profesores con SNI en los niveles más altos del sistema de estímulos. Sin embargo, esta expectativa no se cumple: únicamente 21.3 por ciento de los investigadores del SNI se ubica en los niveles VII a IX (Gráfica 5); en cambio, la mayor parte se encuentra entre los niveles III y V (35.3 por ciento).

De nueva cuenta analizamos las diferencias en el nivel de estímulos y las variables de género, nivel del SNI, pertenencia a CA, área de conocimiento y nivel de titularidad. Como en el caso del sueldo, las únicas relaciones en las que se muestran diferencias estadísticamente significativas son aquellas entre el nivel de titularidad y el nivel del SNI. Pertenecer a un CA, el género o el área de conocimiento no son variables que expliquen diferencias en el nivel de estímulo de los investigadores.

Ser titular D significa tener un ingreso promedio complementario de 16 mil pesos al mes; un monto muy por encima del titular A, que en promedio recibe sólo 5 mil pesos mensuales (Gráfica 5). Resulta interesante que el ingreso complementario promedio de los profesores con titularidad B y C sea prácticamente el mismo; y, más aún, que los titulares C reciban incluso un complemento salarial ligeramente inferior a sus colegas con titularidad B. En clara desventaja se encuentran los investigadores nacionales que son profesores asociados, pues su ingreso por concepto de estímulos se cifra en apenas un poco más de 2 mil pesos (Gráfica 5). Resulta francamente sorprendente que la cuarta parte de los investigadores nacionales de la UANL (25.8 por ciento) no reciben estímulo alguno de los fondos federales administrados por la propia universidad, como puede verse en la Gráfica 1.

24 Tomado de la convocatoria emitida por la UANL, 2009, en: <http://www.uanl.mx/profesores/estimulos/archivos/CONVOCATORIA.doc> (consulta: 29 de mayo de 2009).

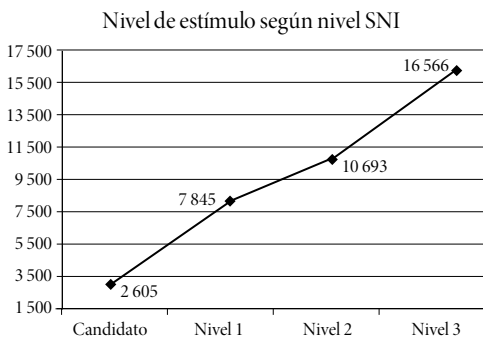
Gráfica 5. Monto mensual de estímulos según categoría laboral



Fuente: elaboración propia de información obtenida del Portal de Transparencia de la UANL.

No obstante, en el grupo de los investigadores nacionales beneficiados con estímulos complementarios por su productividad académica se observa una progresión en cuanto al monto mensual recibido según la categoría en el SNI. Estar reconocido como SNI 3 significa un estímulo mensual medio de 16 mil pesos, el doble de un investigador nivel 1 (con un ingreso promedio mensual de 8 mil pesos) (Gráfica 6).

Gráfica 6. Monto mensual de estímulos según nivel del SNI



Fuente: elaboración propia de información obtenida del Portal de Transparencia de la UANL.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Nuestro estudio partió de la hipótesis de que ante la tradicional preeminencia de los intereses políticos sobre los académicos no

encontraríamos una relación estadísticamente significativa entre la categoría laboral y los méritos académicos de los profesores (pertenencia y nivel en el Sistema Nacional de Investigadores; membresía en la Academia Mexicana de Ciencias; perfil deseable PROMEP y la pertenencia a un cuerpo académico). Esta hipótesis se confirmó parcialmente: tomando en cuenta que de los 244 profesores miembros del SNI, 23 son profesores asociados y 2 son investigadores (técnicos), los restantes 221 profesores de tiempo completo sostienen algún tipo de titularidad. Sin embargo, la UANL registró un total de 651 profesores titulares. Con base en estas cifras se puede suponer que 430 profesores titulares (65 por ciento del total de titulares) no tuvieron una producción académica lo suficientemente fuerte para poder aspirar ni siquiera al nivel más bajo del SNI (candidato). Se trata de un grupo de profesores que logró, en el mejor de los casos, en algún momento de su vida profesional, un título de doctorado (hay incluso profesores titulares que sólo cuentan con maestría), pero que probablemente no tienen habilidades para la producción de conocimientos científicos y tecnológicos innovadores. Al asignarles el mismo rango laboral (una titularidad) que a los profesores miembros del SNI, la burocracia universitaria invalida los logros académicos del sector más calificado. Se trata de una política laboral opuesta a una modernización educativa con rigurosa orientación hacia el incremento de la calidad académica del profesorado. Las universidades estatales se han aventurado a la innovación de mecanismos y modos de aprendizaje colectivo (Habermas, 1999), como la evaluación de la productividad académica (SNI, PROMEP, programas de estímulos docentes), sin embargo, al dejar a la discrecionalidad de las autoridades locales los mecanismos y formas de distribución de los programas de estímulos se generan crisis de legitimidad que se estructuran en la interacción social de los integrantes de las universidades (por ejemplo, las relaciones de poder entre profesores y directores).

No obstante, entre los investigadores nacionales que son profesores titulares se observa en promedio una cierta progresión entre nivel de titularidad y su nivel en el SNI; sin embargo, la pertenencia a un cuerpo académico consolidado o en consolidación y la pertenencia a la AMC no cuentan en la carrera universitaria de los profesores de la UANL. Estos hechos ratifican la debilidad de políticas laborales sostenidas en criterios académicos y ratifican la presencia de procesos obscuramente políticos que operan en aproximadamente el 65 por ciento de los nombramientos de profesor titular.

Según el reglamento del personal académico de la UANL, un profesor puede solicitar su promoción laboral. La comisión dictaminadora que revisaría su caso y establecería el dictamen podría ser formada por la junta directiva de la facultad. El problema es que para formar parte de la junta directiva se requiere un nombramiento de parte del director de una facultad, y dicho nombramiento no se otorga a todos los profesores, sino solamente a los políticamente leales. Por lo anterior no sorprende que la mayoría de los integrantes de este gremio sostenga un perfil académico muy bajo. ¿Cómo puede evaluar una junta directiva con estas características, expedientes de académicos de mayor nivel? ¿Qué legitimidad podrá tener su fallo? Si, en teoría, la dependencia de las universidades por recursos generados en otros subsistemas generaría un dictado desde las reglas racionales de operación, lo que realmente sucede es que la subordinación no ha sido total y ha dejado espacios para el control político por parte de instancias administrativas en las universidades (rectores y directores de facultades).

La segunda hipótesis, que parte de la inexistencia de una relación estadísticamente significativa entre el nivel de estímulos a la productividad docente y la calidad académica (SNI, AMC, cuerpos académicos, perfil deseable PROMEP), también se confirma. Resulta insólito que 25.8 por ciento de los investigadores

nacionales (61 personas) no eran acreedores a estímulos salariales complementarios en reconocimiento a su calidad académica. De los 993 profesores en la enseñanza superior (licenciatura y posgrado) con estímulos al desempeño docente, únicamente 183 (18.4 por ciento) pertenecían al SNI, mientras que 810 (81.6 por ciento) no cumplieron con la productividad académica mínima para aspirar al nivel del SNI más bajo (el estatus de candidato). La actual forma operativa del programa de estímulos al desempeño docente resulta, por ende, opuesta a una mejora de la calidad académica del profesorado, ya que se premia internamente a aquellos profesores que no reciben un reconocimiento académico externo. Esta situación sólo se puede comprender en relación a la reproducción del sistema de poder tradicional al interior de la universidad, el cual resulta incompatible con los avances sustanciales en la calidad académica de la institución.

Al premiar a profesores que no cuentan con niveles académicos que les generarían un reconocimiento de organismos académicos externos, el proceso de evaluación de expedientes (en caso que efectivamente existiese) y asignación de niveles se convierte, por lógica simple, en un proceso opaco y manejado como si fuese un secreto de Estado. Se trata de un fenómeno observado también en otras instituciones mexicanas de educación superior (Villa, 2001; Ibarra Colado, 2001).

La tercera hipótesis establece que dado el antropocentrismo existente se tendría que esperar que en el caso de las mujeres se observara una mayor desvinculación de la categoría laboral y el nivel de estímulos con respecto a los criterios de calidad de los docentes (SNI, pertenencia a CA, perfil deseable PROMEP). Dicha hipótesis no se confirmó. El hecho de ser mujer parece no tener un impacto en términos del nivel de titularidad y el nivel de estímulos.

Ante este panorama concluimos que la modernización de la educación superior, tal como es operada por la burocracia

universitaria, se encuentra en gran parte su-peditada a los intereses políticos de los admi-nistradores y que el compromiso institucional con la mejora académica se reduce a un acto retórico políticamente obligado y convenien-te, pero sin capacidad efectiva para catapultar a la institución hacia niveles académicos más competitivos tanto a nivel nacional como in-ternacional. El menosprecio de lo académico frente a lo político expresa el grado de irraccio-nalidad de una modernización que deja intac-tas estructuras político-administrativas ar-caicas y que se autobloquea en consecuencia. Más aún, la continua aplicación de criterios políticos en ámbitos que deben ser rigidos por criterios netamente académicos no solamente cimenta la distancia entre esta universidad y el mundo académico más avanzado, sino, ade-más, puede contribuir a ensanchar la brecha ya existente al generar una crisis de motiva-ción en el sector académico. Por tanto, el défi-cit de racionalidad y legitimidad descrito por

Habermas adquiere en este entorno su mejor expresión.

Los comportamientos “tipo mercado” (Slaughter y Larry, 2001), han sido implan-tados en el trabajo académico mediante los procesos de evaluación que miden produc-tividad y pertinencia de su quehacer: mayor vinculación con sector productivo; incentivos a proyectos de investigación aplicada en de-trimento de la investigación básica; necesidad de buscar financiamiento externo para pro-yectos de investigación, mayor productivi-dad científica y patentes. No obstante, como lo constatan los resultados de esta investiga-ción, poseer mayor capital no está asociado a una mejora en las condiciones salariales. La valoración del trabajo académico sólo queda asentada en el plano del discurso. Las IES se apropian esta productividad para ubicarse en el mercado educativo y así acceder a los recur-sos federales disponibles, mientras el deterio-ro salarial de los académicos persiste.

REFERENCIAS

- ACOSTA Silva, Adrián (2006), “Señales cruzadas: una interpretación sobre las políticas de forma-ción de cuerpos académicos en México”, *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXV (3), núm. 139, pp. 81-92.
- AMEY, Marilyn J. y Kim E. VanDerLinden (2002), “Merit Pay, Market Conditions, Equity, and Faculty Compensation”, *The NEA Almanac of Higher Education*, pp. 21-32.
- BALLOU, Dale y Michael Podgursky (1993), “Teachers’ Attitudes toward Merit Pay: Examining con-ventional”, *Industrial & Labor Relations Review*, tomo 47, núm. 1, pp. 50-62.
- CONACYT (2008), “Estadísticas básicas. Evaluación del SNI”, en: http://www.conacyt.mx/SNI/SNI_Evaluacion2007.pdf (consulta: junio de 2004).
- CORDERO Arroyo, Graciela, Jesús F. Galaz, Juan J. Se-villa, Kiyoko Nishikawa y Evelyn Gutiérrez (2003), “La evaluación de la heterogeneidad de los perfiles académicos por medio de un programa de estímulos al personal académi-co”, *Revista Mexicana de Investigación Edu-cativa*, vol. 8, núm. 19, pp. 759-787.
- DE QUINO, María Cristina, Ana María S. Tello y Carlos Alberto Silvage (2008), “Aportes para pensar alternativas a las regulaciones del trabajo docente en la UNSL, Argentina”, VII Seminario Redestrado: nuevas regulaciones en América Latina, Buenos Aires, 3-5 de julio.
- EUBEN, Donna R. (2003), “Judicial Forays into Merit Pay”, *Academe*, tomo 89, núm. 4, p. 70.
- Foro Consultivo Científico y Tecnológico (FCCyT) (2006), *Diagnóstico de la política científica, tecnológica y de fomento a la innovación en México (2000-2006)*, México, FCCyT.
- FOSS Hansen, Hanne y Finn Borum (1999), “The Construction and Standardization of Eva-luation. The case of the Danish University Sector”, *Evaluation*, vol. 5, núm. 3, pp. 303-329.
- GALAZ Fontes, Jesús F. (2002), “La satisfacción en el trabajo de académicos en una universidad pública estatal”, *Perfiles Educativos*, vol. XXIV, núm. 96, pp. 47-72.
- GARCÍA Salord, Susana (1996), “Los tiempos aca-démicos: tiempos estatutarios y tiempos reales”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-junio, vol. 1, núm. 1, pp. 33-52.
- GIL Antón, Manuel (2000), “Los académicos en los noventa: jactores, sujetos, espectadores o re-henes?”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 2, núm. 1, pp. 100-116.

- HABERMAS, Jürgen (1995a), *Theorie des Kommunikativen Handelns*, tomo 1, Frankfurt, Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- HABERMAS, Jürgen (1995b), *Theorie des Kommunikativen Handelns*, tomo 2, Frankfurt, Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- HABERMAS, Jürgen (1999), *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*, Madrid, Cátedra.
- HERNÁNDEZ, Alfonso (2001), “Género y aula”, *La Ventana*, núm. 14, pp. 349-368.
- IBARRA Colado, Eduardo (2001), *La universidad en México hoy. Gubernamentalidad y modernización*, México, UNAM.
- IBARRA Mendivil, Jorge Luis (2003), “La universidad necesaria”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 5, núm. 1, pp. 1-7.
- KENT, Rollin (1993), “Higher Education in Mexico: From unregulated expansion to evaluation”, *Higher Education*, vol. 25, núm. 1, pp. 73-83.
- KENT, Rollin (1996), “Higher Education in Mexico: The tensions and ambiguities of modernization”, *Higher Education Management*, vol. 8, núm. 3, pp. 79-89.
- LOCKE, Edwin (1976), “The Nature and Consequences of Job Satisfaction”, en Marvin D. Dunnette (ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, Chicago, Rand McNally, pp. 1297-1349.
- MARGINSON, Simon (2009), “Open Source Knowledge and University Ranking”, *Thesis Eleven*, núm. 96, pp. 9-39.
- MCCARTHY, Thomas (1987), *La teoría crítica de Jürgen Habermas*, Madrid, Ed. Tecnos.
- MATHIEU, Mireille (2003), “An Integrated Approach to Academic Reinforcement Systems”, *Higher Education Management and Policy*, vol. 15, núm. 3, pp. 25-40.
- PUYANA, Ferreira Jaime (2000), “Proceso de trabajo y sindicalismo universitario”, *Revista de Ciencias Sociales*, año 7, núm. 21, pp. 203-224.
- RAMONI, Josefa P., Giampaolo Orlandoni M., Surendra Prasada y Douglas Rivas (2007), “El factor capital humano en la determinación de sueldos de los profesores universitarios en Venezuela”, *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, vol. XIII, núm. 2, pp. 165-180.
- RAMOS Pérez, Arturo (2004), “El trabajo académico y el condicionamiento salarial en la educación superior”, en: <http://www.chicagococal.org/downloads/conference-papers/Arturo-Perez.pdf> (consulta: 13 de mayo de 2013).
- RODRÍGUEZ Gómez, Roberto (2002), “Continuidad y cambio en las políticas de educación superior”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 4, núm. 14, pp. 133-154.
- RUBIO Oca, Julio (coord.) (2006), *La mejora de la calidad de las universidades públicas en el periodo 2001-2006*, México, Secretaría de Educación Pública.
- SIEGLIN, Veronika (2011), “La teoría de crisis de Habermas. Un análisis desde la quiebra del modelo neoliberal”, en Rafael Aguilera Portales (coord.), *Modernidad, política y religión en Jürgen Habermas*, Monterrey, Universidad Autónoma de Nuevo León, pp. 66-112.
- SLAUGHTER, Sheila y Larry Leslie (2001), “Expanding and Elaborating the Concept of Academic Capitalism”, *Organization*, vol. 8, núm. 2, pp. 154-161.
- SPECTOR, Paul E. (1997), *Job Satisfaction: Application, assessment, cause and consequences*, Thousand Oaks, Sage.
- VILLA Lever, Lorenza (2001), “El mercado académico: la incorporación, la definitividad y las promociones, pasos para una misma trayectoria de formación”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 11, pp. 63-77.
- WILLIAMS, Joan (2003, 18 de abril), “The Subtle Side of Discrimination”, *The Chronicle of Higher Education*, en: <http://chronicle.com/article/The-Subtle-Side-of/45144> (consulta: mayo 13 de 2013).