

Evaluación e incentivos al desempeño docente en la educación superior mexicana: una lectura foucaultiana

Faculty performance evaluation and incentives in Mexican higher education: A Foucauldian reading

JOSÉ ANTONIO SERNA HINOJOSA*

JUAN DANIEL ALMANZA ZURITA**

CARLOS ALBERTO GONZÁLEZ LUCIO***

Este ensayo analiza de manera crítica el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente en la educación superior mexicana desde una perspectiva foucaultiana. Su objetivo es examinar la racionalidad institucional que sustenta este dispositivo de evaluación e incentivos, atendiendo a sus vínculos con la vigilancia, la regulación de las conductas, la intensificación del rendimiento y la clasificación diferencial del profesorado. El análisis se apoya en literatura especializada sobre la evaluación del trabajo académico, estudios acerca de los programas de estímulos y documentos normativos relacionados con dicho programa. Se sostiene que el programa no opera solo como un mecanismo de reconocimiento al mérito, sino también como una tecnología organizacional que orienta prácticas, jerarquiza trayectorias y redefine el sentido del trabajo docente. Se concluye que una revisión crítica de este tipo de dispositivos resulta necesaria para repensar la evaluación a partir de criterios más pedagógicos, formativos y éticamente equilibrados.

Palabras clave:

evaluación docente, educación superior, incentivos académicos, Michel Foucault, trabajo académico

Recibido: 2 de abril de 2026 | **Aceptado para su publicación:** 29 de julio de 2026 |

Publicado: 7 de octubre de 2026

Cómo citar: Serna Hinojosa, J. A., Almanza Zurita, J. D. y González Lucio, C. A. (2026). Evaluación e incentivos al desempeño docente en la educación superior mexicana: una lectura foucaultiana. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (67), e1861. <https://doi.org/10.31391/IETE2032>

This essay critically examines the Faculty Performance Incentive Program in Mexican higher education from a Foucauldian perspective. Its objective is to examine the institutional rationality underpinning this evaluation and incentive mechanism, with particular attention to its connections with surveillance, the regulation of conduct, the intensification of performance demands, and the differential classification of academic staff. The analysis draws on specialized literature on the evaluation of academic work, studies of faculty incentive programs, and regulatory documents related to the program. It argues that the program operates not only as a mechanism for recognizing merit, but also as an organizational technology that shapes practices, hierarchizes academic trajectories, and redefines the meaning of teaching work. The essay concludes that a critical reassessment of such mechanisms is necessary to rethink evaluation based on more pedagogically grounded, formative, and ethically balanced criteria.

Keywords:

*teacher evaluation,
higher education,
academic incentives,
Michel Foucault,
academic work*

* Doctor en Educación Internacional. Profesor-investigador en la Facultad de Comercio y Administración Victoria de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. Integrante del cuerpo académico Economía de la Información y del Conocimiento. Líneas de investigación: estudios regionales, educación comparada, políticas educativas. Correo electrónico: jserna@docentes.uat.edu.mx/<https://orcid.org/0000-0003-0599-9055>

** Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor-investigador de la Facultad de Comercio y Administración Victoria de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. Colaborador del cuerpo académico Gestión e Innovación para la Competitividad. Líneas de investigación: gestión estratégica e innovación tecnológica orientadas al desarrollo de la competitividad. Correo electrónico: jalmanza@docentes.uat.edu.mx/<https://orcid.org/0009-0001-3483-8747>

*** Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor-investigador de la Facultad de Comercio y Administración Victoria de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. Líneas de investigación: innovación educativa y plataformas digitales, desarrollo de competencias para el siglo XXI, capacitación y empleabilidad. Correo electrónico: cagonzalez@docentes.uat.edu.mx/<https://orcid.org/0009-0005-3658-2967>



INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la evaluación del desempeño docente ha adquirido una presencia cada vez más relevante en la educación superior, en particular por su vinculación con políticas de calidad, eficiencia, rendición de cuentas y mejora institucional (Buendía, 2013). Este proceso ha reconfigurado de manera significativa la vida universitaria, al propiciar que el trabajo académico sea observado, documentado y valorado mediante criterios que incorporan la comparación, la evidencia y el reconocimiento diferenciado. En este contexto, la evaluación ha ampliado su alcance, pues, además de valorar y retroalimentar la práctica pedagógica, puede generar efectos en la posición, el prestigio y la trayectoria del profesorado dentro de las instituciones (Rueda, 2018).

En México, esta tendencia cobró fuerza con la expansión de políticas orientadas a los resultados, la acreditación y la productividad. Desde esta lógica, la actividad docente se incorporó en forma progresiva a esquemas administrativos orientados a hacerla visible, medible y comparable. Un ejemplo representativo de este proceso es el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (ESDEPED).

Más allá de su dimensión operativa, los lineamientos del programa establecen las actividades, evidencias y criterios considerados para valorar el desempeño y asignar los estímulos correspondientes (Secretaría de Educación Pública, 2019). Por su parte, Aguado-López y Becerril-García (2022) permiten comprender que este tipo de regulación también refleja qué actividades y trayectorias adquieren mayor reconocimiento dentro del espacio universitario. En este sentido, el programa no constituye solo un instrumento de reconocimiento, sino también un esquema que contribuye a ordenar en términos institucionales el mérito académico.

Si bien la evaluación docente puede contribuir al fortalecimiento de la calidad educativa, al reconocimiento del desempeño y al respaldo del trabajo del profesorado, Gómez y Valdés (2019) advierten que, en determinados contextos, estas prácticas pueden otorgar mayor peso a componentes administrativos, indicadores cuantificables y evidencias documentales, lo que puede reducir la visibilidad de ciertas dimensiones pedagógicas, formativas y relacionales propias del ejercicio docente.

El problema, por tanto, no radica únicamente en discutir la pertinencia de la evaluación, sino también en examinar la racionalidad bajo la cual se organiza y los efectos que produce en la vida universitaria. Desde esta perspectiva, resulta pertinente preguntarse de qué manera un programa como el ESDEPED puede entenderse no solo como una herramienta de reconocimiento académico, sino también como un dispositivo que organiza la visibilidad, establece criterios de utilidad y produce formas de diferenciación dentro de la universidad.

Para aproximarse a esta cuestión, el texto retoma el pensamiento de Michel Foucault. Sus aportes en torno al poder, el saber y las instituciones ofrecen herramientas conceptuales útiles para examinar prácticas que suelen presentarse como técnicas o neutrales, pero que inciden de manera concreta en la conducta de los sujetos y en la organización de los espacios institucionales. En particular, Foucault (2009) permite analizar cómo el examen, la vigilancia y la normalización convierten a los sujetos en entidades observables, comparables y clasificables. Por su parte, Jódar y Gómez (2007) muestran la pertinencia de estas herramientas conceptuales para estudiar la

orientación de las conductas y la formación de subjetividades en el campo educativo. Esta perspectiva resulta valiosa para el análisis de la educación superior, ya que ayuda a comprender que la evaluación, además de clasificar resultados, contribuye a moldear expectativas, prioridades y significados en torno al trabajo docente.

El objetivo de este artículo es llevar a cabo un análisis crítico del funcionamiento del ESDEPED como dispositivo de evaluación e incentivos en la educación superior mexicana desde una perspectiva foucaultiana. Para ello, establecemos un diálogo entre la literatura especializada sobre la evaluación del trabajo académico, los estudios acerca de los programas de estímulos al profesorado y los documentos normativos vinculados con dicho programa. El ESDEPED, además de constituir un mecanismo de valoración y reconocimiento del desempeño, puede operar como una tecnología organizacional que orienta conductas, intensifica determinadas exigencias y produce formas de diferenciación entre docentes. Desde esta perspectiva, el problema trasciende el ámbito administrativo y remite a la manera en que la evaluación incide en la función formativa de la universidad y en la propia concepción de la docencia.

El texto se organiza en cuatro apartados. El primero aborda la evaluación docente como un problema político e institucional. El segundo contiene las categorías foucaultianas que fundamentan el análisis. El tercero examina el ESDEPED como dispositivo de evaluación e incentivos. Finalmente, el cuarto discute sus implicaciones para la gestión universitaria y para una comprensión más crítica de la evaluación del profesorado. En conjunto, el artículo busca trascender una lectura exclusivamente técnica de la evaluación y propiciar una reflexión sobre sus efectos institucionales, pedagógicos y formativos en la universidad contemporánea.

Precisiones analíticas

El trabajo se desarrolla como un ensayo académico de reflexión crítica. Para su elaboración, articulamos literatura especializada sobre la evaluación del trabajo académico en la educación superior, estudios acerca de los programas de estímulos al profesorado, documentos normativos relacionados con el ESDEPED y el Programa de Carrera Docente en Universidades Públicas Estatales (UPES) (U040), así como categorías de análisis derivadas de la obra de Michel Foucault. En este marco, el propósito del texto no es contrastar hipótesis mediante datos empíricos ni generalizar resultados a partir de una muestra, sino examinar la racionalidad institucional que sustenta estos mecanismos de evaluación e incentivos y explorar sus posibles implicaciones para la regulación del trabajo académico, los procesos de subjetivación y la organización de la vida universitaria. Para ello, ponemos en diálogo los aportes de Rueda (2018) al debate sobre la evaluación docente, las categorías de examen, vigilancia y normalización desarrolladas por Foucault (2009) y los criterios normativos establecidos por la Secretaría de Educación Pública (2019) para el Programa de Carrera Docente en UPES (U040).

Desde esta perspectiva, el análisis se organiza en tres planos articulados entre sí. El primero aborda el debate sobre la evaluación del desempeño docente y sus implicaciones para la educación superior mexicana. El segundo recupera herramientas conceptuales foucaultianas, particularmente las relacionadas con

el examen, la vigilancia, la normalización y los procesos de individualización. El tercero se centra en la dimensión normativa e institucional del ESDEPED, considerando sus mecanismos de evaluación y reconocimiento del desempeño académico.

En relación con este último plano, Aguado-López y Becerril-García (2022), a partir de su estudio sobre el Programa de Carrera Docente en UPES, analizan los reglamentos de evaluación académica como dispositivos performativos que, mediante determinados criterios de valoración, buscan configurar perfiles académicos institucionalmente reconocidos. Por su parte, Covarrubias-Papahiu (2017) examina las repercusiones de los programas de evaluación e incentivos en las condiciones y prácticas del trabajo académico.

También es importante precisar que, en este ensayo, la denominación ESDEPED se utiliza como punto de partida histórico e institucional para analizar los programas de evaluación e incentivos al profesorado de la educación superior pública mexicana, sin asumir que constituyan un único instrumento normativo. El interés analítico no se limita a una formulación específica del programa, sino que se centra en las racionalidades evaluativas que vinculan el desempeño docente con los incentivos económicos, la valoración de las trayectorias académicas y el reconocimiento diferenciado del profesorado. Esta delimitación permite relacionar el ESDEPED con el Programa de Carrera Docente en UPES (U040), cuyos antecedentes y características se encuentran documentados en los lineamientos de la Secretaría de Educación Pública (2019). Por su parte, Aguado-López y Becerril-García (2022) permiten examinar cómo los reglamentos de este último programa establecen criterios de evaluación y ponderación que contribuyen a configurar determinados perfiles académicos institucionalmente valorados.

LA EVALUACIÓN DOCENTE COMO PROBLEMA POLÍTICO E INSTITUCIONAL

En la educación superior, la evaluación del desempeño docente no se limita a la valoración pedagógica del trabajo frente a grupo, sino que también se integra en procesos más amplios de gestión y reconocimiento institucional. En México, esta ampliación se inscribe en un contexto de políticas de evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad de las instituciones de educación superior, analizado por Buendía (2013). Además de proporcionar información para retroalimentar y mejorar la docencia, la evaluación puede incidir en la valoración de las trayectorias académicas y en la visibilidad institucional que adquieren las distintas actividades del profesorado. En este marco, Rueda (2018) aborda los retos de la evaluación docente y destaca su relación con la mejora de la calidad educativa. Desde la perspectiva de este ensayo, interesa examinar cómo los propósitos y criterios evaluativos pueden contribuir a definir qué formas de desempeño adquieren mayor reconocimiento institucional. Por ello, la evaluación se aborda como un procedimiento técnico y también como un problema político e institucional.

Esta reconfiguración ha estado acompañada de una ampliación de las funciones atribuidas a la evaluación docente. Además de concebirse como un recurso para la mejora y la retroalimentación, sus resultados pueden vincularse con decisiones relacionadas con el reconocimiento académico y el acceso a estímulos económicos. Por ello, la cuestión central no radica solo en determinar la pertinencia de evaluar,

sino también en examinar la racionalidad que organiza estos procesos y sus posibles implicaciones para la vida académica. En este, Martínez (2013) advierte sobre los riesgos de interpretar de manera simplista los resultados de las evaluaciones y utilizarlos sin considerar los alcances y las limitaciones de los instrumentos empleados. Desde esta perspectiva, resulta necesario examinar en qué medida los criterios y procedimientos evaluativos contribuyen efectivamente a la mejora del trabajo docente y responden a los propósitos formativos de la universidad.

En México, este proceso se relaciona con un conjunto de políticas públicas que, desde las últimas décadas del siglo XX, introdujeron mecanismos de evaluación e incentivos orientados a modificar distintos aspectos del trabajo académico. En este contexto, la evaluación adquirió una presencia creciente como mecanismo de gestión y regulación de las actividades del profesorado. De Vries et al. (2008) señalan que diversas políticas gubernamentales e institucionales promovieron determinados perfiles y desempeños académicos, acompañando estas iniciativas con mecanismos de evaluación y esquemas de estímulos económicos. A ello se suma que los programas federales de estímulos económicos al profesorado surgieron en el contexto del deterioro salarial asociado con la crisis de la década de 1980 y con la intención de establecer esquemas diferenciados de remuneración vinculados al desempeño académico (Lastra, 2011).

Dentro de esta lógica, el ESDEPED ocupa un lugar significativo al vincular la evaluación del desempeño académico con el otorgamiento de estímulos económicos. Sus lineamientos generales disponen que las instituciones establezcan sus procedimientos y sistemas de evaluación y hagan explícitos los criterios, indicadores, áreas de análisis y sistemas de ponderación y calificación aplicables al personal académico. Asimismo, prevén la organización de expedientes individuales con información progresiva y acumulable, así como la integración de documentación relativa, entre otros aspectos, a la antigüedad, la carga docente, la formación académica, la productividad y la trayectoria del profesorado. El proceso prevé, además, la participación de órganos colegiados encargados de la evaluación y la existencia de niveles diferenciados de estímulos determinados a partir de los resultados obtenidos.

Desde la perspectiva de este ensayo, estos mecanismos no solo permiten reconocer actividades realizadas y documentadas, sino que también pueden orientar las decisiones del profesorado al hacer explícitos los factores, criterios e indicadores institucionalmente valorados para acceder a los distintos niveles de reconocimiento. En este sentido, la evaluación puede adquirir una dimensión reguladora en la medida en que hace visibles determinadas actividades, las somete a procedimientos de valoración y las vincula con formas diferenciadas de estímulo.

Desde este ángulo, la evaluación docente puede entenderse en forma simultánea como un recurso para la mejora, un mecanismo de reconocimiento y una forma de gobierno universitario. Ibarra (2009) cuestiona los procesos de evaluación que reducen la complejidad de la vida académica a indicadores y mecanismos cuantificables de valoración, y advierte que el cumplimiento de determinados parámetros no garantiza, por sí mismo, una mejora efectiva de las prácticas y funciones universitarias. Desde la perspectiva de este ensayo, esta crítica permite plantear que el problema no reside únicamente en la medición del desempeño, sino también en

las formas de universidad y de trabajo académico que pueden configurarse cuando ciertas actividades adquieren valor por su capacidad de ser registradas, comparadas y reconocidas mediante criterios ya establecidos.

FOUCAULT Y LAS TÉCNICAS DE INDIVIDUALIZACIÓN DEL PODER

La obra de Foucault ofrece un marco fértil para examinar dispositivos institucionales que, además de cumplir funciones técnicas y organizativas, participan en la regulación de las conductas y en la constitución de los sujetos. Uno de los aportes centrales de su pensamiento consiste en mostrar que el poder disciplinario opera mediante la imposición directa o la sanción visible, y también a través de procedimientos de vigilancia, registro, comparación, normalización y clasificación. En esta lógica, el individuo no es solo destinatario de normas, sino que se constituye como objeto de un saber que permite observarlo, describirlo, diferenciarlo y situarlo dentro de determinados criterios de normalidad (Foucault, 2009). Por su parte, Fair (2010), al recuperar esta perspectiva, destaca que el poder no se concentra de manera exclusiva en una instancia central, sino que circula por medio de prácticas e instituciones y se articula con formas de saber, control y normalización que intervienen en la constitución de los sujetos.

Entre estos mecanismos, el examen ocupa un lugar central. Para Foucault, no constituye una simple técnica neutral de verificación, sino una práctica que articula vigilancia y normalización. Su funcionamiento permite observar a los sujetos, registrar sus características, comparar sus desempeños y situarlos dentro de un campo de diferenciación. De esta manera, el examen produce información sobre el individuo y lo inscribe en una red de diferencias, jerarquías y criterios de normalidad. Trasladado al ámbito educativo, este planteamiento permite comprender la evaluación como parte de una dinámica institucional que, además de valorar resultados, hace visibles las trayectorias, clasifica los desempeños y posibilita establecer distintos niveles de cumplimiento y reconocimiento (Foucault, 2009).

Esta lógica se articula con la normalización. En el mundo moderno, las instituciones sancionan determinadas desviaciones, pero además producen parámetros de conducta aceptable y establecen estándares frente a los cuales los sujetos se reconocen, se comparan y, con frecuencia, ajustan sus propias conductas. En otras palabras, la normalización no requiere imponerse siempre desde el exterior, pues puede interiorizarse hasta convertirse en una forma cotidiana de relación consigo mismo. Jódar y Gómez (2007) recuperan esta perspectiva para analizar la formación de nuevas subjetividades en el marco de las racionalidades contemporáneas de gobierno, caracterizadas, entre otros aspectos, por la exigencia de actualización permanente y por la construcción del sujeto como responsable de su propio desempeño. Desde esta perspectiva, resulta pertinente examinar el ámbito universitario, donde la evaluación del trabajo académico clasifica productos y trayectorias y puede contribuir, a su vez, a instalar expectativas permanentes de actualización, productividad, acreditación de actividades y respuesta estratégica a criterios institucionales.

En este punto adquiere relevancia la noción foucaultiana de individualización. Foucault muestra que las instituciones disciplinarias desarrollan procedimientos mediante los cuales los sujetos se vuelven cada vez más visibles, diferenciables y

comparables. Esta individualización no equivale de modo necesario a una mayor autonomía, pues puede implicar una administración más precisa del individuo a partir de registros, desempeños, trayectorias y posiciones dentro de ciertos órdenes jerárquicos. El sujeto se vuelve visible como individuo y, a la vez, como caso susceptible de descripción, clasificación y comparación. De este modo, las técnicas disciplinarias articulan prácticas de vigilancia, registro, normalización y clasificación que permiten diferenciar a los individuos, valorar sus capacidades y situarlos dentro de un orden de utilidad institucional (Foucault, 2009).

La universidad contemporánea constituye un espacio sensible para observar este proceso. En ella, el profesorado ya no es únicamente quien enseña, investiga o participa en tareas de gestión; es también quien debe hacer demostrable su trabajo ante los esquemas institucionales de evaluación. La exigencia de evidencias, productos, constancias e indicadores puede transformar la relación del académico con su propia práctica. La evaluación deja así de ser un episodio aislado y puede convertirse en una dinámica institucional que incide en decisiones, tiempos, prioridades y formas de documentar el propio desempeño. En este sentido, Jódar y Gómez (2007) permiten comprender cómo ciertas racionalidades contemporáneas de gobierno favorecen formas de autogestión, autorresponsabilización e interiorización de expectativas de rendimiento, elementos que resultan útiles para examinar la administración de la trayectoria profesional en el ámbito universitario.

La pertinencia de Foucault para este análisis no radica, por tanto, en trasladar de forma directa categorías elaboradas para otros contextos, sino en su capacidad para ofrecer herramientas que permitan examinar el funcionamiento de dispositivos actuales que, mediante lenguajes de calidad, mérito, reconocimiento e incentivos, pueden orientar conductas y producir formas de diferenciación. Sus planteamientos sobre vigilancia, examen y normalización ayudan a interpretar la evaluación como una articulación de prácticas, saberes y relaciones de poder que incide en la orientación de las conductas (Foucault, 2009). En el caso de la educación superior mexicana, Aguado-López y Becerril-García (2022) muestran que los reglamentos analizados establecen criterios de valoración y ponderación de actividades y productos académicos que contribuyen a configurar determinados perfiles reconocidos por las instituciones.

EL ESDEPED COMO DISPOSITIVO EVALUATIVO

El ESDEPED puede comprenderse como una expresión concreta de la racionalidad evaluativa que ha acompañado la transformación de la educación superior mexicana en las últimas décadas. Su relevancia no se limita al reconocimiento económico del profesorado, sino que se extiende a la lógica institucional que articula la evaluación del desempeño con formas diferenciadas de reconocimiento académico. En términos históricos, su desarrollo se vincula con la consolidación de políticas que, desde finales del siglo XX, relacionaron desempeño, evaluación, estímulos económicos y diferenciación salarial dentro de las universidades públicas. Lastra (2011) sitúa el desarrollo de estos programas en el contexto de las políticas orientadas a vincular la evaluación del profesorado con estímulos económicos y esquemas diferenciados de remuneración. Esta lógica tuvo continuidad en el Programa

de Carrera Docente en UPES (U040), cuyos lineamientos establecen criterios y procedimientos para valorar el desempeño y asignar estímulos económicos diferenciados (Secretaría de Educación Pública, 2019).

Conviene precisar que, en este ensayo, el ESDEPED se aborda desde una acepción histórico-institucional amplia. El interés no recae de forma exclusiva en una formulación normativa única, sino en el conjunto de racionalidades evaluativas que, en la educación superior pública mexicana, han articulado desempeño docente, incentivos económicos, valoración de trayectorias y reconocimiento diferencial del profesorado. Esta precisión resulta necesaria porque el Programa de Carrera Docente en UPES (U040) se inscribe en una trayectoria institucional vinculada con programas previos de estímulos al desempeño docente. Los lineamientos de 2019 establecen requisitos, criterios y procedimientos para la evaluación y asignación de estímulos económicos diferenciados (Secretaría de Educación Pública, 2019). Por su parte, Aguado-López y Becerril-García (2022) analizan los reglamentos asociados a este programa como dispositivos performativos que, mediante criterios específicos de evaluación y ponderación, contribuyen a configurar determinados perfiles académicos reconocidos por las instituciones.

Desde esta perspectiva, el ESDEPED no se entiende aquí como una etiqueta administrativa aislada, sino como parte de una trayectoria de políticas universitarias que han vinculado evaluación, incentivos y regulación del trabajo académico. Para este análisis, el interés no recae únicamente en los cambios de denominación o de lineamientos, sino en examinar la continuidad de ciertos criterios de valoración y reconocimiento diferencial que pueden orientar prácticas, jerarquizar actividades y delimitar formas de productividad académica. En esa medida, estos programas pueden leerse como dispositivos que, además de distribuir recompensas, organizan expectativas, delimitan trayectorias y contribuyen a configurar determinados ideales institucionales de profesorado. Esta interpretación encuentra un punto de apoyo en Aguado-López y Becerril-García (2022), quienes muestran que los reglamentos del Programa de Carrera Docente establecen criterios particulares de evaluación y ponderación orientados a configurar un perfil específico de académico-investigador.

Su funcionamiento combina la valoración del trabajo académico con la necesidad de acreditar las actividades realizadas mediante productos, documentos y registros susceptibles de evaluación. Esta documentación aporta elementos comunes para la revisión y la dictaminación, aunque, desde la perspectiva de este ensayo, puede reducir la visibilidad de contribuciones académicas difíciles de expresar mediante las evidencias previstas en los sistemas de evaluación. Este elemento resulta relevante porque muestra que el programa, además de valorar ciertas actividades, requiere que estas sean documentadas de acuerdo con criterios e instrumentos que permitan su revisión y valoración. De este modo, el trabajo académico debe hacerse legible para la institución mediante evidencias acordes con los procedimientos establecidos. La evaluación se apoya así en una lógica de registro y seguimiento del desempeño que hace visibles, comparables y susceptibles de diferenciación algunas actividades del profesorado (Secretaría de Educación Pública, 2019).

Diversos estudios han mostrado que los programas de estímulos surgieron con la expectativa de mejorar la calidad académica mediante incentivos económicos, bajo el supuesto de que premiar determinados logros favorecería la formación del profesorado,

el desarrollo de actividades docentes y la participación en tareas de investigación y difusión. No obstante, Buendía et al. (2017) advierten que el predominio de procedimientos centrados en el recuento de productos puede simplificar la complejidad del trabajo académico y desplazar la evaluación hacia una lógica de acreditación de resultados. Por su parte, Covarrubias-Papahiu (2017) analiza cómo los programas de evaluación e incentivos repercuten en las condiciones laborales y en las prácticas del profesorado, al influir en la organización y orientación de sus actividades académicas.

Diversos estudios han mostrado que los programas de estímulos surgieron con la expectativa de mejorar la calidad académica mediante incentivos económicos, bajo el supuesto de que premiar determinados logros favorecería la formación del profesorado, el desarrollo de actividades docentes y la participación en tareas de investigación y difusión. No obstante, Buendía et al. (2017) advierten que el predominio de procedimientos centrados en el recuento de productos puede simplificar la complejidad del trabajo académico y orientar la evaluación hacia una lógica de acreditación de resultados. Por su parte, Covarrubias-Papahiu (2017) analiza las repercusiones de los programas de evaluación e incentivos en las condiciones laborales y en las prácticas del profesorado, así como su incidencia en la organización y orientación de las actividades académicas.

Uno de los efectos posibles de esta lógica es que la evaluación trascienda la valoración retrospectiva del desempeño y participe en la organización de la práctica académica. El profesorado puede aprender a interpretar los criterios, considerar el reconocimiento asignado a las distintas actividades y construir trayectorias compatibles con las expectativas establecidas por los programas de evaluación. En este sentido, Aguado-López y Becerril-García (2022) señalan cómo los reglamentos de evaluación pueden operar como dispositivos que orientan actividades y contribuyen a configurar perfiles académicos reconocidos por las instituciones. Ibarra (2009) sitúa este fenómeno dentro de una racionalidad más amplia en la que el trabajo universitario tiende a traducirse en indicadores, resultados y formas cuantificables de valoración. Este rasgo adquiere especial relevancia cuando los programas de estímulos, además de cumplir una función económica, participan en la regulación y orientación del trabajo académico. Buendía et al. (2017) advierten que la centralidad del recuento de productos puede orientar la evaluación hacia la acumulación de resultados y evidencias. Por su parte, Lastra et al. (2018) analizan los efectos instituyentes y las tensiones derivadas de las políticas que articulan evaluación externa y estímulos económicos.

Desde la perspectiva de este ensayo, el ESDEPED puede entenderse, por tanto, como un mecanismo que, además de distribuir incentivos, establece criterios de valoración susceptibles de incidir en los tiempos, las prioridades y las formas de reconocimiento dentro de la vida universitaria.

Una lectura foucaultiana del ESDEPED

Una primera dimensión analítica del ESDEPED se relaciona con la visibilidad y el seguimiento del desempeño. En la trayectoria normativa que este ensayo examina, los lineamientos del Programa de Carrera Docente en UPES establecen tablas de actividades y productos académicos, procedimientos y sistemas de evaluación, así como la integración de expedientes del profesorado evaluado. Estos mecanismos hacen visible el trabajo académico ante una estructura institucional de valoración y aportan elementos para

su revisión y dictaminación (Secretaría de Educación Pública, 2019). Desde la perspectiva de este ensayo, tales procedimientos pueden interpretarse como formas de inscripción y seguimiento del desempeño. La docencia deja así de ser únicamente una relación pedagógica situada y pasa a ser una actividad que debe documentarse y presentarse mediante registros susceptibles de valoración. Desde la perspectiva de Foucault (2009), este proceso puede leerse como un régimen de visibilidad en el que el examen registra, compara y clasifica a los individuos.

Una segunda dimensión corresponde a la orientación de conductas. Cuando las reglas del programa establecen puntajes, requisitos, umbrales y criterios de acceso, aportan claridad sobre las actividades reconocidas, pero pueden incidir, a su vez, en las decisiones futuras del profesorado. Ante estos referentes, los académicos pueden distribuir su tiempo, seleccionar actividades y priorizar productos en función de aquello que adquiere mayor reconocimiento dentro de la institución. En este sentido, la evaluación puede operar como un marco anticipado de orientación de la conducta. Aguado-López y Becerril-García (2022) muestran que los criterios reglamentarios establecen actividades, productos y formas de ponderación que contribuyen a configurar determinados perfiles académicos. Por su parte, Buendía et al. (2017) advierten que, cuando la evaluación se concentra en el recuento de productos, puede favorecer una lógica en la que adquieren mayor relevancia las actividades susceptibles de ser registradas y contabilizadas.

La tercera dimensión corresponde a la intensificación de las exigencias de rendimiento. Los programas de estímulos se inscriben en una lógica que asocia la mejora del desempeño individual con el incremento de la calidad académica. Esta orientación puede favorecer la formación del profesorado, la productividad y la participación en las funciones sustantivas. Sin embargo, cuando la mejora del desempeño se vincula con la acumulación de actividades, productos y resultados sujetos a evaluación, pueden incrementarse tanto las exigencias académicas como el trabajo necesario para documentarlas y acreditarlas. Covarrubias-Papahiu (2017) analiza las repercusiones de los programas de evaluación e incentivos en las condiciones laborales y en las prácticas del trabajo académico. Por su parte, Lastra et al. (2018) examinan las tensiones asociadas con la multifuncionalidad, el uso de baremos en los procesos de evaluación y la vinculación entre desempeño académico y estímulos económicos.

La cuarta dimensión puede leerse como una ampliación de capacidades. El ES-DEPED puede favorecer que el profesorado fortalezca su formación, desarrolle nuevas competencias y diversifique su participación en las funciones sustantivas. La cuestión analítica reside en que este impulso al desarrollo profesional puede convertirse, cuando se vincula con requerimientos acumulativos de evaluación, en una exigencia institucional continua. En este marco, el académico puede verse impulsado a demostrar de forma constante su actualización, productividad y participación en distintas actividades universitarias. Jódar y Gómez (2007) analizan la formación de subjetividades caracterizadas por la actualización continua, el autogobierno y la responsabilidad sobre el propio desempeño. En el ámbito de la educación superior mexicana, Covarrubias-Papahiu (2017) examina las repercusiones de los programas de evaluación e incentivos en las condiciones laborales y en las prácticas del trabajo académico.

La quinta dimensión corresponde a la clasificación y al reconocimiento diferencial. La estructura evaluativa distingue al profesorado mediante criterios, puntajes y resultados que permiten establecer diferentes niveles de reconocimiento. Esta clasificación hace posible valorar distintos grados de desempeño, pero puede configurar, a su vez, un orden institucional que otorga mayor relevancia a ciertos perfiles y actividades académicas. De este modo, la evaluación, además de distinguir méritos, puede contribuir a definir un ideal de académico asociado con las actividades y productos que reciben mayor valoración institucional. Foucault (2009) permite comprender esta dinámica al mostrar que los mecanismos disciplinarios introducen a los sujetos en un campo de comparación, diferenciación y jerarquización. En el contexto universitario mexicano, Aguado-López y Becerril-García (2022) muestran que los reglamentos analizados establecen criterios de evaluación y ponderación orientados a configurar un perfil específico de académico-investigador.

Desde ahí, una lectura foucaultiana del ESDEPED no conduce de modo necesario a negar la evaluación, sino a desplazar la pregunta. El punto ya no radica únicamente en determinar si el programa evalúa o incentiva, sino en examinar qué tipo de sujeto académico contribuye a configurar, qué relaciones normaliza y qué dimensiones del trabajo universitario pueden quedar en segundo plano. El problema adquiere especial relevancia cuando la universidad privilegia aquello que puede expresarse mediante indicadores, clasificarse o traducirse en sistemas de puntuación, mientras otras dimensiones más difíciles de medir, como la interlocución pedagógica, la formación ética o la construcción de comunidad académica, pueden quedar desdibujadas. Esta reflexión encuentra un punto de apoyo en Ibarra (2009), quien advierte sobre los riesgos de una evaluación sustentada en la legitimidad de los números y en el cumplimiento de indicadores, pues puede desplazar la valoración de la complejidad propia de las prácticas universitarias.

IMPLICACIONES PARA LA GESTIÓN UNIVERSITARIA

Las implicaciones de este análisis rebasan la discusión sobre un programa específico y alcanzan el plano de la gestión universitaria. Cuando la evaluación del desempeño docente otorga un peso significativo al mérito individual y a los indicadores cuantificables, la gestión incorpora la administración de criterios de evaluación, la distribución diferencial de estímulos y la articulación de las actividades académicas con determinados objetivos institucionales. García y Hervás (2020) señalan que los sistemas de evaluación de la educación superior se han configurado bajo principios de eficiencia, eficacia, transparencia y rendición de cuentas. Desde una perspectiva crítica, Ibarra (2009) cuestiona la asociación entre el cumplimiento de indicadores y la mejora efectiva de la calidad, pues advierte que alcanzar determinados parámetros cuantificables no garantiza por sí mismo el fortalecimiento de la docencia, la investigación o las prácticas institucionales. Desde la perspectiva de este ensayo, este predominio de indicadores puede reducir la atención otorgada a una comprensión más amplia del trabajo académico y de su responsabilidad formativa.

Esto no significa desconocer que toda institución requiere mecanismos de valoración y rendición de cuentas. La cuestión de fondo no es la existencia de la evaluación, sino la racionalidad que termina organizándola y el lugar que ocupa dentro

del proyecto universitario. Cuando el reconocimiento institucional depende en gran medida de la adecuación a criterios predeterminados de desempeño, la gestión puede favorecer una atención creciente a los indicadores, la competencia entre académicos y la acumulación de evidencias susceptibles de valoración. Lastra et al. (2018) analizan las tensiones relacionadas con la multifuncionalidad, el uso de baremos y la vinculación entre desempeño académico y estímulos económicos. Por su parte, Mula-Falcón et al. (2021) identifican efectos de los sistemas de evaluación docente sobre la identidad académica, las labores y el bienestar del profesorado. A la luz de estas tensiones, resulta pertinente complementar los instrumentos de evaluación con procesos de acompañamiento docente, deliberación académica y mejora pedagógica que atiendan las dimensiones formativas del trabajo universitario.

En este escenario, el desafío consiste en evitar que la dimensión registrable de la docencia desplace su dimensión pedagógica. La documentación, la acreditación de productos y los sistemas de puntuación permiten organizar la valoración institucional y hacer visibles determinados resultados del trabajo académico. No obstante, conviene complementar estos mecanismos con formas de reconocimiento que incorporen otras dimensiones, como el acompañamiento formativo, la mediación pedagógica, la interlocución ética con el estudiantado o la construcción de comunidad académica. Esta preocupación adquiere especial relevancia en sistemas de evaluación inscritos en principios de eficiencia, eficacia, transparencia y rendición de cuentas (García y Hervás, 2020). Por su parte, Ibarra (2009), desde una perspectiva crítica, advierte que el cumplimiento de indicadores no garantiza por sí mismo una mejora efectiva de la docencia, la investigación o las prácticas institucionales, por lo que una valoración centrada de manera predominante en parámetros cuantificables puede reducir la atención otorgada a la complejidad del trabajo académico.

Por ello, repensar el ESDEPED implica revisar, además de sus criterios técnicos, la concepción de universidad que contribuye a consolidar. Una política de evaluación que busque articular la rendición de cuentas, el reconocimiento del desempeño y la mejora académica tendría que distinguir con mayor claridad entre reconocimiento administrativo y fortalecimiento pedagógico, entre verificación de resultados y comprensión de procesos, y entre productividad cuantificable y valor académico sustantivo. Rueda (2018) destaca la necesidad de construir sistemas de evaluación pertinentes, vinculados con las necesidades institucionales y capaces de contribuir a la mejora de la práctica docente. Por su parte, Buendía (2013) sitúa la evaluación y la acreditación como ejes de las políticas públicas de educación superior y del aseguramiento de la calidad en México.

Desde esta perspectiva, una alternativa no consiste en eliminar los mecanismos de reconocimiento, sino en buscar un mayor equilibrio entre sus distintas funciones. Ello implicaría revisar el peso otorgado a la documentación como criterio de valoración, fortalecer las dimensiones colegiadas y formativas de la evaluación y ampliar los criterios para reconocer procesos, contextos y contribuciones que no siempre pueden traducirse en baremos homogéneos. Este equilibrio permitiría articular los mecanismos de clasificación y reconocimiento diferencial con una comprensión más amplia del trabajo universitario y de su función formativa.

CONCLUSIONES

La lectura desarrollada permite sostener que el ESDEPED puede comprenderse no solo como un instrumento de reconocimiento al desempeño, sino también como parte de una racionalidad institucional en la que se entrelazan evaluación, poder e incentivos. En la trayectoria normativa examinada, los lineamientos del Programa de Carrera Docente en UPES establecen criterios y procedimientos para valorar las actividades del profesorado y asignar los estímulos correspondientes (Secretaría de Educación Pública, 2019). A su vez, los reglamentos que organizan estos procesos contribuyen a definir las actividades y los perfiles que adquieren mayor reconocimiento dentro de las instituciones (Aguado-López y Becerril-García, 2022). Desde una perspectiva foucaultiana, estos mecanismos pueden analizarse como tecnologías disciplinarias de individualización que hacen visible el desempeño, establecen campos de comparación y contribuyen a diferenciar trayectorias académicas (Foucault, 2009).

Una de las aportaciones específicas de esta lectura consiste en mostrar que la evaluación no se limita a medir resultados ni a comprobar actividades ya realizadas. Las categorías de examen, vigilancia y normalización permiten analizar cómo los criterios institucionales pueden incidir en la manera en que el profesorado organiza sus prioridades, documenta su trabajo y construye su trayectoria profesional. La evaluación produce información útil para la gestión y establece parámetros frente a los cuales los docentes pueden comparar su desempeño y ajustar algunas de sus decisiones. De este modo, el análisis foucaultiano amplía la comprensión de estos sistemas al considerar su posible incidencia en las prácticas y en las formas de relación del profesorado con su propio desempeño.

Este planteamiento no implica descalificar la evaluación docente ni desconocer que puede favorecer el reconocimiento del mérito, la transparencia y el seguimiento institucional. El cuestionamiento surge cuando el trabajo académico se expresa de manera predominante mediante evidencias documentales, puntajes y resultados comparables. Ibarra (2009) advierte que la reducción de la vida universitaria a indicadores y equivalencias cuantificables puede limitar la comprensión de la complejidad de sus prácticas. En un sentido relacionado, Buendía et al. (2017) cuestionan que la evaluación del trabajo académico se concentre en el recuento de productos, pues esta lógica puede dejar en segundo plano dimensiones que no se traducen con facilidad en puntajes o indicadores. Estas observaciones no conducen a rechazar la evaluación, sino a examinar sus alcances y reconocer que ningún indicador, por preciso que sea, puede abarcar por sí mismo la diversidad y complejidad de la práctica docente.

A partir de ello, la discusión sobre el ESDEPED no debería agotarse en su eficiencia operativa ni en la precisión técnica de sus lineamientos. El reto consiste en articular el reconocimiento del desempeño y la rendición de cuentas con una comprensión más amplia de la docencia y de sus finalidades formativas. Una política universitaria equilibrada no supondría eliminar los mecanismos de estímulo, sino revisar el peso relativo de sus criterios, conservar aquellos que favorecen el registro y la comparabilidad de las actividades, y complementarlos con formas de valoración colegiadas y contextualizadas. Esto permitiría reconocer los productos verificables sin perder de vista procesos como el acompañamiento estudiantil, la mediación pedagógica, la formación ética y la construcción de comunidad académica.

Al tratarse de una reflexión teórico-crítica, este texto no recupera de manera directa la percepción del profesorado ni contrasta empíricamente la experiencia de quienes participan en el programa. Covarrubias-Papahiu (2017) ha analizado las repercusiones de los programas de evaluación e incentivos en las condiciones laborales y en las prácticas del trabajo académico. Por su parte, Camarillo (2015), a partir del estudio de la experiencia de profesores universitarios sometidos a procesos de evaluación académica, identifica preocupaciones relacionadas con la permanencia en los sistemas de reconocimiento, la presión por mantener determinados niveles de productividad y la incertidumbre asociada con los procesos de evaluación. Estos antecedentes abren la posibilidad de estudiar cómo los participantes del ESDEPED interpretan el programa y en qué medida lo relacionan con el reconocimiento, el desarrollo profesional, la presión administrativa o la regulación institucional.

En suma, la perspectiva foucaultiana no conduce a considerar la evaluación como una práctica necesariamente negativa, sino a reconocer que sus alcances trascienden la asignación de puntuaciones y estímulos. Su principal valor analítico reside en hacer visibles las relaciones entre los criterios institucionales, la definición del mérito y la orientación de las trayectorias académicas. Desde esta perspectiva, resulta deseable que las funciones administrativas y distributivas asociadas a estos programas se articulen con el fortalecimiento pedagógico y con una comprensión integral del trabajo universitario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado-López, E. y Becerril-García, A. (2022). Universidades públicas mexicanas. Reglamentos de evaluación académica como dispositivos performativos. *Perfiles Educativos*, vol. 175, núm. 44 pp. 42-61. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.175.60397>
- Buendía, A., García Salord, S., Grediaga, R., Landesmann, M., Rodríguez-Gómez, R., Rondero, N., Rueda, M. y Vera, H. (2017). Queríamos evaluar y terminamos contando: alternativas para la evaluación del trabajo académico. *Perfiles Educativos*, vol. 157, núm. 39, pp. 200-219. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.157.58464>
- Buendía Espinosa, A. (2013). Genealogía de la evaluación y acreditación de instituciones en México. *Perfiles Educativos*, núm. 35 especial, pp. 17-32. <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2013-e-genealogia-de-la-evaluacion-y-acreditacion-de-instituciones-en-mexico.pdf>
- Camarillo Hinojoza, H. M. (2015). Implicaciones de la evaluación académica: Percepciones y preocupaciones de los profesores de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez acerca de su permanencia en el SNI. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 44, pp. 1-21. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/es/article/view/156/149>
- Covarrubias-Papahiu, P. (2017). Situación actual de los programas de evaluación académica de la educación superior mexicana: sus efectos en el trabajo académico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 2, núm. 10, pp. 187-209. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.2.010>
- De Vries, W., González Pomposo, G., León Arenas, P. y Hernández Saldaña, I. (2008). Políticas públicas y desempeño académico, o cómo el tamaño sí importa. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, núm. 7, pp. 1-32. https://www.uv.mx/cpue/num7/inves/completos/de_vries_politicas_publicas.html

- Fair, H. (2010). Una aproximación al pensamiento político de Michel Foucault. *POLIS México*, vol. 1, núm. 6, pp. 13-42. <https://polismexico.izt.uam.mx/index.php/rp/article/view/207>
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- García García, C. y Hervás Torres, M. (2020). Los sistemas de evaluación de la educación superior en México y España: un estudio comparativo. *Revista de la Educación Superior*, vol. 194, núm. 49, pp. 115-136. <https://hdl.handle.net/20.500.14330/CLA01000518051>
- Gómez López, L. F. y Valdés, M. G. (2019). La evaluación del desempeño docente en la educación superior. *Propósitos y Representaciones*, vol. 2, núm. 7, pp. 479-515. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.255>
- Ibarra Colado, E. (2009). Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana: valoración y debates. *Revista de la Educación Superior*, vol. 149, núm. 38, pp. 173-182. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista_149_S5A1ES.pdf
- Jódar, F. y Gómez, L. (2007). Educación posdisciplinaria, formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal. Herramientas conceptuales para un análisis del presente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 32, núm. 12, pp. 381-404. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/1172/1568>
- Lastra Barrios, R. S. (2011). Literatura sobre estímulos económicos al profesorado universitario mexicano y la institucionalidad que introyectan. Izatapalapa. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, núm. 71, pp. 87-117. <https://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/article/view/216>
- Lastra Barrios, R. S., Comas Rodríguez, O. J. y Aguayo, E. (2018). Suposiciones de la “evaluación externa-estímulos económicos” al profesorado universitario: método de contraste España-México. *Revista de la Educación Superior*, vol. 185, núm. 47, pp. 57-81. <https://doi.org/10.36857/resu.2018.185.73>
- Martínez Rizo, F. (2013). El futuro de la evaluación educativa. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 40, pp. 1-11. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/es/article/view/45/37>
- Mula-Falcón, J., Cruz-González, C. y Caballero, K. (2021). Los sistemas de evaluación docente y su impacto en el profesorado universitario. Una revisión sistemática. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, vol. 2, núm. 19, pp. 91-109. <https://doi.org/10.4995/redu.2021.15841>
- Rueda Beltrán, M. (2018). Los retos de la evaluación docente en la universidad. *Publicaciones*, vol. 1, núm. 48, pp. 143-159. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7334>
- Secretaría de Educación Pública (2019). Lineamientos del Programa de Carrera Docente en UPES 2019 (U040). Fondo extraordinario. <https://educacionsuperior.sep.gob.mx/sites/default/files/2025-01/lineamientos19.pdf>