

Cambio institucional y trabajo académico en una universidad pública estatal

VI. Académicos y gestores: su reconfiguración al interior de la organización universitaria en el marco de los cambios mundiales

Guadalupe Tinajero Villavicencio

tinajero@uabc.edu.mx

Carmen Pérez Frago

cperez@uabc.edu.mx

Universidad Autónoma de Baja California, México

Kilometro 103 Carretera Tijuana-Ensenada

Ensenada, B. C., México

Resumen

En las dos últimas décadas hemos sido testigos de grandes modificaciones en la gestión y organización de la educación superior latinoamericana. En este contexto de cambios y reformas hacia la educación superior, los académicos mexicanos de las universidades públicas han debido adaptarse a nuevas y múltiples funciones. Actualmente, se les exige una alta productividad, docencia tanto en licenciatura como posgrado, gestionar fondos nacionales o internacionales para proyectos de investigación y eficiente atención a estudiantes. Las políticas para las universidades han tenido como resultado, por una parte, una reestructuración institucional, un encauzamiento del trabajo académico y el reforzamiento del control administrativo (Ibarra, 2009) pero, por otra parte, si éstas quieren contar con recursos extraordinarios deben cumplir con una serie de demandas: acreditación de sus programas, certificación de procesos, planeación institucional y, sobre todo, una planta académica de alto nivel, reconocida y evaluada por instancias nacionales (Programa de Mejoramiento del Profesorado y Sistema Nacional de Investigadores), y organizada a través de la figura de Cuerpo Académico (CA).

Esta comunicación describe los cambios generados en una universidad estatal del noroeste de México a partir de la conformación de los cuerpos académicos: grupos de académicos que no se organizaron de manera endógena, sino que son producto de las políticas federales hacia las universidades públicas estatales. A partir de la aplicación de un cuestionario a los responsables de los cuerpos académicos, y entrevistas a integrantes de los CA de diferentes áreas del conocimiento, se indagó sobre la perspectiva de los académicos sobre esta nueva forma de agrupación. En el caso de la universidad donde se desarrolló el estudio, este nuevo tipo de agrupación que afecta directamente el trabajo académico ha presentado una dinámica diferenciada en las distintas áreas de conocimiento. Entre los principales hallazgos se encuentran la percepción de que este tipo de organización fue impuesta; en algunos casos, los académicos consideran que impulsó el trabajo académico, pero, en otros, persiste la idea de que funcionan artificialmente.

Palabras clave: políticas para la educación superior, cuerpos académicos, trabajo colegiado, cambio institucional

Introducción

A principios de los ochenta, la percepción generalizada respecto a las universidades públicas en México era la de un conjunto de instituciones en crisis debido a una expansión no regulada, misma a la que se le adjudicó la baja calidad educativa de sus procesos de formación. Una década más tarde, las autoridades federales emprendieron una serie de reformas que, a la larga, alteraron la organización académica y la gestión administrativa universitaria; la razón que adujeron para tales modificaciones fue la necesaria mejora de la calidad de las instituciones de educación superior (Acosta, 2001).

Con relación a las políticas dirigidas a los académicos, una de envergadura la constituyó el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). A través de este programa se persiguió modificar el perfil académico de las universidades públicas. La meta que se propuso fue que todos los académicos de tiempo completo contarán con grado de doctorado y que, a mediano plazo, se organizaran grupos de académicos afines por línea de investigación en la figura de cuerpos académicos (SEP, 1996).

Al interior de las instituciones, la implementación de este programa trajo consigo un nuevo estatus académico. El académico se evalúa externamente y, de resultar positiva dicha valoración, las autoridades educativas federales le otorgan el nombramiento de profesor con perfil PROMEP, y accede a recursos económicos para apoyo a sus labores (compra de equipo y materiales de estudio). De igual manera, los cuerpos académicos registrados ante las instancias federales han sido beneficiados con financiamiento para impulsar, entre otras actividades, el trabajo colegiado.

Los cuerpos académicos (CA) son definidos en los documentos oficiales como un grupo de profesores investigadores de tiempo completo que comparten una o varias líneas de generación o aplicación innovadora del conocimiento en temas disciplinares o multidisciplinares, y un conjunto de objetivos y metas académicas (Urbano, Aguilar y Rubio, 2005). Los integrantes deben cumplir con cuatro rasgos: máximo grado académico; intensa vida colegiada; alto compromiso institucional; y trabajo en redes. Desde la postura oficial, estos rasgos permitirán que los académicos respondan por la formación de los recursos humanos (licenciatura y posgrado), garanticen el cumplimiento de los objetivos institucionales, propicien ambientes académicos con gran riqueza institucional, y prestigien a su universidad.

Sin duda, la aparición del concepto de CA en las nuevas regulaciones federales hacia las universidades ha tenido como efecto la recomposición del trabajo académico, pero, también, la aparición de nuevas obligaciones de los académicos ante la institución y ante la administración federal. A juicio de Acosta (2006), esta reconfiguración introduce una “nueva conflictividad entre los académicos asociada a la lucha de estímulos” (p. 82). Consideramos acertada la aseveración de Grediada, Rodríguez y Padilla (2004) en el sentido de que no se trata solamente de una nueva organización, sino que las políticas introducidas modificaron el estilo que había imperado para retribuir el trabajo académico: de los estímulos individuales se pasó a calificar el trabajo grupal, el cual, ahora, se reporta a largo plazo en la planeación institucional a través de los programas integrales de fomento institucional (PIFIs).

Políticas para la educación superior

¿Qué factores permitieron la transformación de las universidades latinoamericanas? De acuerdo a Brünner (1995), los sistemas de educación superior en los ochentas presentaban a) un desajuste estructural, b) una parálisis institucional, c) mal funcionamiento, y d) agotamiento del modelo de coordinación.

Respecto al desajuste estructural de los sistemas, es indiscutible que los sistemas educativos latinoamericanos alcanzaron un grado de diferenciación, complejidad y diversidad entre tipos institucionales que difícilmente se pueden separar en dos (Yarzabal, 2001; Schwartzman, 1996); dividir el sistema de educación superior entre instituciones universitarias y no universitarias ya no es acertado. De igual manera, los sectores público y privado se sobreponen o distancian y, en ese sentido, pueden encontrarse dentro de la tipología de las instituciones de educación superior: instituciones complejas, completas, incompletas y especializadas. Con base en este panorama, varios autores (Brünner, 1995; Kent, 1995) aseveraron que el sistema de educación superior careció de un diseño organizacional adecuado y creció inorgánicamente con un sesgo favorable a las universidades.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) también sustentó la misma idea sobre el sistema de educación superior de México al afirmar que:

“... distinciones cruzadas crean una complejidad extrema, o más bien una gran complejidad, una atomización, que hace muy problemática cualquier gestión de conjunto. Esta complicación tiene sus orígenes históricos y es resultado de una sucesión de iniciativas públicas o privadas, que demuestra demasiado bien que, ante la imposibilidad de cambiar lo existente, se fue yuxtaponiendo cada vez algo nuevo” (1997, p. 167).

La parálisis institucional se asoció a lo que ahora se denomina como la “década perdida” (Álvarez, 2001). La década de los ochenta tuvo como característica distintiva las restricciones financieras hacia las universidades que provocaron caídas importantes en infraestructura, bibliotecas, equipamientos y salarios de docentes. Así, este rasgo empezó a señalarse como atributo fundamental de esa crisis. A ello se agregó el señalamiento del mal funcionamiento de las instituciones, sobre todo, a partir de los resultados obtenidos por los organismos internacionales en estudios sobre tasas de rendimiento social. Este problema se relacionó con tres dimensiones: escasa calidad de los procesos y productos, baja equidad de los sistemas y abundantes problemas de eficiencia interna. De igual manera, el modelo de coordinación fue cuestionado, ya que había respondido más a un criterio histórico de asignaciones presupuestales, sin ningún tipo de vínculo a parámetros de evaluación.

Con este diagnóstico se inició una tendencia de participación cada vez más reducida del Estado en el patrocinio de las universidades públicas o, como lo expresó Kent (1995), se pasó de un modelo de coordinación “benevolente” o de “patrocinio benigno” (Fuentes 1991) a uno de mayor supervisión gubernamental. Para las IES, las nuevas políticas significaron en los hechos la solicitud de diversificación de fuentes de financiamiento y el concurso de asignación de fondos económicos por proyectos institucionales.

Lo anterior indica que en los años noventa, en términos generales se asistió a una reestructuración de los sistemas de educación superior; aunque ésta, a juicio de algunos (Klein y Sampaio, 2002), tomó diversos formatos en los países latinoamericanos: en Chile y Colombia se impulsaron planes integrales de reforma, y en otros, como en el caso de México, sólo tentativas de cambio.

El acuerdo en los análisis es que no se llevó a cabo una reforma integral en el sistema de nuestro país, sino que la estrategia del gobierno fue la de emplear instrumentos de las políticas públicas más que cambios legislativos de fondo (Kent 1994, citado en Brünner 1995). El propósito fue ajustar procedimientos e introducir incentivos o “adecuaciones”, como los denominó Rodríguez (1999), que permitieran modificar el régimen de coordinación del sistema. Entre estas adecuaciones se pueden resaltar: implantación de fórmulas de planeación; creación de instancias de regulación y coordinación; vinculación productiva con su entorno; programas de estímulos para académicos; financiamiento por proyectos, evaluación y rendimiento de cuentas. Es evidente que, en el nuevo entorno de regulación federal, la expansión no regulada y la ausencia de políticas de coordinación basadas en el poder institucional corporativo llegaron a su fin, y que nuevos instrumentos de políticas se implementaron para regular el trabajo académico en las instituciones de educación superior.

En efecto, a través de diferentes programas instrumentados por la autoridad federal se empezó a intervenir de manera directa en las instituciones. Así, el resultado ha sido, por una parte, una reestructuración institucional, un encauzamiento del trabajo académico y el reforzamiento del control administrativo (Ibarra, 2009) pero, por otra, el incremento de demandas para las universidades públicas, que deben cumplir con una serie de requisitos para contar con recursos extraordinarios: acreditación de sus programas, certificación de procesos, planeación institucional y, sobre todo, planta académica de alto nivel, reconocida y evaluada por instancias nacionales, y organizada a través de la figura de cuerpos académicos.

Kent (2009) sostiene que los grandes cambios de la educación superior mexicana no se deben solamente a la instrumentación en las universidades públicas de programas de incentivos y recompensas, sino que se puede hablar de “un desplazamiento cultural, en la visión común, sobre el rol del Estado en general y sobre las universidades públicas” (p. 15). Esta premisa permite comprender, en parte, la incorporación o reinterpretación de muchas de las regulaciones federales por parte de las autoridades universitarias, así como las paulatinas modificaciones en la estructura organizacional de las instituciones de educación superior.

Si partimos de señalar que los cambios fueron mayores, y que en el momento en que se formularon, las instituciones mostraron rechazo hacia algunas de las medidas iniciales (por ejemplo, los procesos de evaluación), entonces debemos examinar cuáles fueron las razones para que se lograra una adaptación mutua (Berman, 2000) entre los programas diseñados y las universidades.

En el análisis que Kent (2009) realiza sobre los cambios y la transformación de las instituciones mexicanas propone que la explicación a esta adaptación mutua puede encontrarse en el tipo de dinámicas impulsadas por el gobierno federal en la implementación de las reformas. El autor apunta tres vías. La primera, consistió en los programas de políticas “que funcionaron como mecanismos de activación iniciales de nuevos acuerdos y relaciones entre las autoridades federales e instituciones” (p. 44); la

segunda fue la intervención, por parte de la autoridad, en la resolución de conflictos en algunas universidades; y finalmente, el conjunto de programas federales de inversión e incentivos, así como los esfuerzos gubernamentales para lograr una diferenciación institucional en el sistema de educación superior.

Estos nuevos acuerdos, entre administración federal e instituciones, se orientaron más a establecer las condiciones operativas o reglas básicas que permitirían a largo plazo el desenvolvimiento continuo de los procesos emergentes en las universidades: planeación, evaluación y nuevas formas de financiamiento. Con ello, se modificaron muchos de los espacios de acción de los actores tradicionales institucionales debido a los nuevos ordenamientos externos. Por su parte, los académicos acataron, a través de sus instituciones, los nuevos marcos para el trabajo académico vinculados a programas de incentivos y estímulos económicos.

No obstante, a pesar de la transformación en la organización y gestión de las universidades públicas, podemos señalar que el marco legislativo universitario (reglamentos y estatutos) quedó rezagado. Por ejemplo, en la universidad en la que se realizó el estudio, fue hasta 2009 que se incluyó la figura de los cuerpos académicos en los manuales que rigen las labores de investigación.

Lo anterior cobra relevancia ya que algunos autores (Ibarra, 2009) sugieren que la conducción a distancia impulsada por el gobierno federal aún persigue fortalecer algunos aspectos que se consideran significativos para la consolidación de las instituciones de educación superior, como la incorporación paulatina de los cuerpos académicos a redes disciplinares nacionales e internacionales, la profesionalización de la dirección académica, el diseño de operación de sistemas y procedimientos, la modificación de las estructuras de las instituciones, la modernización de los sistemas y procedimientos de gestión, y el diseño y operación de sistemas automatizados de información y registro. Para lograr lo anterior, las instituciones tienen que ser capaces de equilibrar la normatividad del trabajo académico con las reglas de operación impulsadas desde la federación.

Políticas y programas para la conducción del trabajo académico

El crecimiento del sistema de educación superior mexicano ha sido mayúsculo: entre 1950 y 2008, la matrícula pasó de 50 mil estudiantes a más de dos millones; de 16 universidades públicas a más de dos mil (Calderón, 2007 citado por Ibarra, 2009). En 1970, la planta académica era de 10 mil docentes, para 2000 ascendían a 208 mil (Urbano, Aguilar y Rubio, 2006). Este incremento en el número de los profesores se relaciona con el crecimiento de la matrícula décadas atrás. Las autoridades reconocieron que fue necesario contratar 6 600 nuevos profesores por año desde 1970 para atender la demanda (Urbano, Aguilar y Rubio 2006). El problema fue que para la atención a la demanda, y ante la ausencia de personal calificado, se tuvo que contratar a muchos profesionistas sin posgrado, y en algunos casos sin licenciatura.

En 1994, en el total de universidades públicas del país se reportaba que sólo 7.79% de profesores de tiempo completo tenían grado de doctorado; 35% poseía una maestría y el resto -un poco más del 50%- reportaba estudios de licenciatura. El gobierno federal pretendió transformar esta situación con la implementación del Programa de Mejoramiento del Profesorado.

Es importante señalar que las políticas hacia los académicos, y de manera particular el Programa de Mejoramiento del Profesorado, colocaron el énfasis en el cumplimiento de determinadas tareas por parte del académico; esto es, para aquéllos interesados en obtener el reconocimiento como profesor con perfil PROMEP ha sido obligatorio reportar actividades docentes, de investigación, de tutoría y de gestión institucional; además, de comprobar sus estudios de posgrado (maestría y doctorado).

Como mencionamos, para que un grupo de investigadores sea reconocido como cuerpo académico, los académicos deben haber concluido estudios de posgrado -de preferencia doctorado-; demostrar trabajo en conjunto (publicaciones); manifestar su compromiso institucional; y estar trabajando al interior de redes académicas. Así, los académicos agrupados deben autoevaluarse y, dependiendo de nivel cumplimiento de estos requisitos pueden quedar bajo cualquiera de las tres denominaciones establecidas por la autoridad federal: CA en formación (CAEF), CA en consolidación (CAEC) y CA consolidados (CAC). Los CA pueden modificar su nivel o grado a partir de una nueva evaluación.

Sin duda esta nueva reconfiguración y encauzamiento del trabajo académico es un “reconocimiento explícito del papel central que [los académicos] tienen en la calidad de los servicios educativos proporcionados por las instituciones de educación superior” (Galaz y Vilorio, 2004). Pero, además, les permite a las autoridades federales una mayor conducción a distancia, a la vez que cuantifican el trabajo académico a través del número de cuerpos académicos consolidados en determinada universidad, el número de publicaciones, o el total de redes académicas de colaboración en las que participan los académicos. En la última evaluación a la que se sometieron las universidades (2009), el número de CA ascendió a 3 523, aunque sólo 14% de ese total tiene la clasificación de cuerpo académico consolidado (SEP, 2010).

Método

Para responder a la pregunta ¿cuál es la opinión de los académicos de esta universidad sobre la agrupación a través de cuerpos académicos? se aplicó un cuestionario dirigido a los responsables de los cuerpos académicos en 2008, y se realizaron entrevistas a académicos integrantes de los cuerpos académicos en 2010.

La encuesta tuvo como propósito conocer la opinión de los académicos de esta universidad sobre la agrupación a través de los CA, constó de 8 preguntas, en su mayoría de tipo likert. Las preguntas se relacionaron con la forma en cómo se procedió institucionalmente en la organización de esta nueva agrupación, su acuerdo con la política impulsada por la federación, así como sobre las dificultades que se les han presentado en su operación y el tipo de estrategias que han seguido los académicos para su reconocimiento por parte de la autoridad federal. Para facilitar la respuesta de la encuesta se llenó el apartado correspondiente a datos de identificación (nombre del CA, integrantes, líneas de investigación, área de conocimiento, grado de consolidación).

En 2008 estaban registrados 88 cuerpos académicos. La encuesta se envió vía correo electrónico al responsable de cada cuerpo académico. Del total sólo 43 (48%) responsables la contestaron: 9 de CA catalogados como consolidados; 9 de CA en

consolidación y 25 de CA en formación. Los académicos involucrados en los CA, de los cuales se obtuvo la información, sumaron 197.

Por otra parte, en este estudio ha sido de vital importancia la revisión de documentos institucionales, así como la información recabada a través de instrumentos (cuestionario). Pero, con la finalidad de ampliar el análisis, se procedió a entrevistar a profundidad (Sierra, 1990) a integrantes de diferentes CA registrados. En esta comunicación, además de la información proveniente del cuestionario, se reporta el análisis de contenido inductivo realizado (Mayring 2000; Flick 2007) a partir de las entrevistas efectuadas a académicos de dos áreas: ciencias naturales, y ciencias sociales y administrativas.

La organización de los CA

A continuación se presentan algunos indicadores académicos de esta universidad que permiten entender los cambios y la nueva conformación académica. Como se puede apreciar, las números relativos al perfil PROMEP y al número de miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) se han incrementado año con año. De igual manera, el número de cuerpos académico ha ido en aumento.

Tabla 1. Indicadores académicos

Año	Profesores de Tiempo Completo	Perfil PROMEP	SNI	Número de CA
1990	600	-	39	
1998	600	115	31	
2004	849	239	90	
2005	865	273	98	64
2006	1059	276	127	69
2007	1059	421	166	87
2008	1058	533	168	88
2009	1129	573	185	90

Fuente: UABC. Informes de labores, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008 y 2009.

La revisión de documentación institucional nos permite señalar que en 2002 se promovió la conformación de los CA en esta universidad estatal (UABC, 2003). Muchos CA quedaron registrados ese año, pero en 2005 todos los CA fueron evaluados por la administración federal y el número se redujo de 101 a 64 (UABC, 2006).

A partir de esa fecha hubo un crecimiento sostenido de estos grupos, ya que se registró no sólo un aumento para 2006 (69 CA en total), sino una valoración positiva de algunos de ellos al ser reclasificados en otra categoría. En 2007 se da un nuevo crecimiento y se incrementa el número de CA consolidados. Este hecho puede relacionarse con los indicadores globales de la universidad: mayor número de académicos reconocidos como investigadores nacionales y con perfil PROMEP (UABC, 2006a; UABC, 2006b). También creemos que este hecho está relacionado con los apoyos directos a los académicos por parte de la federación. Ya para 2010, es notorio

el aumento en dos de sus categorías: 28 consolidados y 27 en consolidación. Es relevante señalar que los indicadores de esta universidad están arriba del promedio nacional.

Como se muestra en la tabla 1, es evidente que se ha presentado una dinámica diferenciada en las distintas áreas de conocimiento.

Tabla 2. CA por área de conocimiento y grado de consolidación, 2009

	Consolidado	En Consolidación	En Formación	No. académicos	Totales de CA
C. Agropecuarias	4	1	3	32	8
C. Económico Administrativas	2	1	4	34	7
C. de la Salud	1	3	4	46	8
C. Naturales y Exactas	13	7	2	77	22
C. Sociales	2	4	6	84	12
C. Ingeniería y Tecnología	4	6	10	93	20
C. Educación y Humanidades	2	5	6	47	13
TOTALES	28	27	50	413	90

El mayor número de CA se ubica en el área de naturales y exactas (24%), le sigue ingeniería y tecnología (22%), y educación y humanidades (14%). Pero, en relación al grado de consolidación, ciencias naturales y exactas es la que se coloca en primer lugar. El área con menor número de CA es la de ciencias económico administrativas, con siete en total; dos de ellos consolidados y otros cuatro más en formación. En la última evaluación disminuyó el número de CA en formación de 55 a 38.8%.

Estos datos indican varios aspectos que deben ser comentados. En primer lugar, muchos académicos aun no están involucrados en los CA, ya que del total de miembros (413) solo 36.5% de profesores de tiempo completo está involucrado. En segundo, lugar, sigue siendo mayor el porcentaje de CA en formación, lo que hace suponer que muchos de los académicos aún no cuentan con todos los rasgos que deben presentar los CA, por ejemplo, grado académico (doctorado), publicaciones conjuntas, y participación en redes. En tercer lugar, sin duda, cada vez es mayor la demanda institucional para que los académicos se agrupen alrededor de un CA, pero el crecimiento ha sido mínimo en los últimos años. En cuarto lugar, los apoyos para los CA han sido progresivos; en ese sentido, podemos inferir que han posibilitado la consolidación de un número importante de CA.

Opiniones de los académicos sobre la política de los Cuerpos Académicos

Respecto a la pregunta de sí los CA son producto de una política significativa hacia los académicos, 51% respondió que estaba totalmente de acuerdo y sólo 9%

mencionó estar en desacuerdo. Con relación al tipo de información que obtuvieron para su conformación inicial, los académicos afirmaron que ésta no fue clara al principio (73%). Para los académicos involucrados hubo desorganización, una errónea interpretación por parte de las autoridades institucionales y cierta obligatoriedad hacia los académicos para que se agruparan.

Independientemente de que la información no fue clara en sus inicios, 42% de los académicos sostienen que la organización de los CA se dio de común acuerdo entre sus integrantes. No obstante, señalan como dificultades para la consolidación del trabajo académico, la ausencia de trabajo colegiado y la heterogeneidad en el perfil de los integrantes. Por otra parte, marcaron como obstáculos para el trabajo académico cuestiones relativas a la gestión directiva (intromisión de los directivos y falta de apoyo institucional -recursos económicos e infraestructura-).

Con relación a la autonomía en el trabajo de los CA, los miembros, en su mayoría (46%) opinaron que son totalmente autónomos; son pocos los que se manifestaron en sentido contrario (7%). De igual manera, los encuestados consideraron que la organización y el trabajo de investigación a través de los CA posibilitan una mayor generación y producción del conocimiento (51%). Finalmente, se solicitó que valoraran el trabajo de los CA de manera general; los resultados indican que sólo 38% tienen una percepción positiva a largo plazo del trabajo de los CA conforme las directrices oficiales.

Finalmente, se les pidió que enumeraran algunas estrategias que estuvieran siguiendo para lograr la consolidación de su CA. Sobresalen por su alta frecuencia: incrementar la vida colegiada, la publicación conjunta y la obtención de grados académicos (doctorado), así como la obtención favorable de las evaluaciones nacionales (perfil PROMEP y ser miembro del Sistema Nacional de investigadores).

El trabajo académico

Con las políticas de gestión y organización para las IES, las agrupaciones y sujetos que desarrollaban labores de investigación se han visto obligados a conformarse bajo nuevos esquemas y requerimientos: los CA.

En el caso de la Universidad donde se desarrolló el estudio, este nuevo tipo de agrupación que afecta directamente al trabajo académico ha presentado una dinámica diferenciada en las distintas áreas de conocimiento. De igual manera, el número y grado de consolidación es variado en las diferentes disciplinas. La tabla 3 muestra que ha habido tres diferentes años en los cuales el registro de nuevos CA se incrementó.

Tabla. 3 Nivel y año de formación de los CA

Área	Grado			Año						Total
	C	C	F	02	04	05	06	07	08	
C. Agropecuarias	3	1	3	3	3		1			7
C. Económico Administrativas	1	1	6	2	3		1	2		8
C. de la Salud	1	1	7	7	2					9
C. Naturales y Exactas	10	7	5	13	6		2	1		22
C. Sociales		3	8		5	1		5		10

C. Ingeniería y Tecnología	3	5	13	10	5			7		22
C. Educación y Humanidades	1	1	8		3			7		10
TOTALES	19	19	50	35	27	1	4	21	1	88

La información proveniente de las entrevistas, nos indica que para algunos de los integrantes hay una diferencia en cuanto a los CA registrados en esos años. Los académicos consideran que los primeros años (2002 y 2004) están marcados por cierta inoperancia, es decir, los CA se organizaron como una agrupación artificial, y fueron percibidos como un requerimiento de las autoridades federales:

“formamos el cuerpo académico, se formó, más que formamos, creo, se formó” (CAEF-A.1).

“hasta donde yo tengo conocimiento, los cuerpos académicos se organizaron desde la parte de la autoridad, en base a las conveniencias [de] estar bien posicionados. Lo cual lo entiendo, sin embargo, no siempre creo que han representado el interés de los académicos, porque se agruparon, creo que era un poco artificialmente... (CAEF.EH.1)

“fue un primer intento y está bien, pero, fue casi impuesto, o casi aleatorio ... medio raro el inicio ¿verdad? (CAEF.A.2).

No obstante, a pesar de estos inicios, los entrevistados consideran que, al paso del tiempo, se han convertido en grupos de investigación con proyectos conjuntos y, en ese sentido, han trabajado para obtener los indicadores solicitados por la administración federal.

En cambio, los grupos que se conformaron posteriormente (entre 2006 y 2008), en términos generales lo hicieron convencidos, debido al trabajo que ya realizaban de manera conjunta; su conformación responde más a líneas de investigación y, en ese sentido, los CA son percibidos como una agrupación natural.

“la experiencia ha sido muy buena, la experiencia sí nos llevó, primero a conocernos, identificar bien cuáles eran las líneas de investigación, el interés de cada uno de los miembros, y trabajamos muy a gusto” (CAEF.A.2).

“yo comparto totalmente la idea de que con un CA, si se conceptúa adecuadamente, el compartir, por ejemplo, el laboratorio, el compartir equipo, conceptos, todo eso, todo esto es muy rico, y en mi experiencia ahorita es rico esa parte” (CAEF.N.1).

No debe dejarse de lado que al momento de su registro y/o cambio de categoría, las autoridades gubernamentales destinaron fondos que son otorgados de acuerdo a un plan de trabajo. De ahí que los académicos organicen una serie de actividades que, en teoría, les permite involucrarse en un mayor número de proyectos, tales como asistencia a congresos, organización de eventos académicos y la publicación conjunta.

Sin embargo, se dan casos, en donde los integrantes señalan que la agrupación se encuentra restringida por el tipo de requisitos solicitados (determinado número de miembros por línea de investigación, etc.), o bien porque los académicos deben presentar los indicadores académicos (grado de doctorado, perfil PROMEP o pertenecer al SNI).

“Yo creo que los CA, como están conformados y con las políticas institucionales, muchas veces no dan la libertad suficiente, como para que el investigador o el CA también tenga, no solamente una línea de investigación a la cual dirigirse, sino que tenga varias líneas de investigación” (CAEC.CNE.3).

“Iniciamos tres participantes, dos tenían perfil Promep. Ahora somos 7, todos con perfil Promep y dos del Sistema Nacional de Investigadores. En esta última evaluación pasamos de CAEF a CAEC. Tenemos en total ocho colaboradores” (CAEC.S.4)

Es pertinente señalar que, en el caso de los miembros de los CAC o los CAEC, los profesores han definido estrategias que les han permitido continuar con su trabajo académico conforme a los nuevos ordenamientos de las políticas nacionales. De ahí que muchos estén interesados en intensificar el trabajo en redes académicas.

“Tuvimos la oportunidad de pertenecer a la red de CA más grande de México, que es una red en relación al medio ambiente y su calidad, y a través de ella nos tocó también organizar el primer evento. En ese tenor nada más hemos tenido esta experiencia, digamos en realizar este tipo de foros, [...] temáticas más particulares, en este momento, no” (CAEC.CNE.3)

No obstante, desde su perspectiva, aún es temprano para considerar que esta agrupación impacta en la producción del conocimiento. Para estos académicos, aún está por definirse el futuro de la agrupación: “Es muy pronto para saberlo, aún no hay un trabajo entre nosotros como para decir que lo ha habido, y que impacta nuestra disciplina (CAEF.A.1); ha sido difícil (CAEF.CNE.1); trabajamos en lo que se nos solicita” (CAEF.A.2).

Conclusiones

Un aspecto sobresaliente del PROMEP es que el programa ha sido una política con continuidad. Se impulsó en 1996, y a pesar de los cambios de gobierno se ha seguido apoyando. En la actualidad, los cuerpos académicos se postulan como el eje mediante el cual los académicos generarán o aplicarán de manera innovadora el conocimiento (Urbano, Aguilar y Rubio, 2006). A pesar de esta afirmación, los académicos entrevistados aún no están convencidos de que su operación apoyará, a largo plazo, lo que sostienen las autoridades federales, si no se modifican algunos requisitos que ellos consideran como limitantes (número de integrantes por líneas, por ejemplo).

Sin duda, el PROMEP se ha constituido como un mecanismo complejo de políticas (Rodríguez, 2002; García de Franelli, 2001; de Vries, 2000), en la medida en que en sus ordenamientos contiene elementos que, en principio, eran inéditos en la gestión académica. Su implementación ha tenido efectos tanto en la planeación de las universidades como en la organización de sus profesores. Uno de estos efectos ha sido el nuevo perfil del profesorado y su agrupación por CA. No obstante, en lo que se refiere al trabajo académico se presentan situaciones que, seguramente, no fueron previstas desde su diseño.

El trabajo académico presenta muchas aristas que el diseño de la política no contempló, por ejemplo, el hecho de que el trabajo colegiado puede ser desarrollado

por un mandato administrativo o simple agrupación artificial. La implementación de la vertiente colectiva del PROMEP propició, por algún tiempo y en algunos casos, la inoperatividad de los grupos constituidos.

Actualmente, la mayoría de los CA trabaja conforme a los planteamientos generales del PROMEP, y sus integrantes están convencidos de las posibilidades que brinda este tipo de asociación. Sin embargo, aún se presentan dificultades para su consolidación debido a la ausencia de trabajo colegiado; aspecto que marcan muchos de los profesores encuestados. En el caso de esta universidad, el número de CA registrados como consolidados o en consolidación supera el promedio nacional. No obstante, no podemos afirmar que esta política, en términos generales, esté contribuyendo al impulso de las labores de investigación en el conjunto de la universidad debido a que no todos los profesores de tiempo completo están involucrados. Lo que sí podemos aseverar, como lo sostiene Ibarra (2009), es que el trabajo académico ha sido reencauzado y que prevalece el control administrativo para su desarrollo.

Bibliografía

Acosta, A. (2001). Poder, políticas y cambio institucional de la educación superior latinoamericana, *Universidades* 21, enero-julio. Consultado el 15 de febrero de 2005 en <<http://www.udual.org/Revista/21/Poder.html>>

Acosta, A. (2006). Señales cruzadas: una interpretación sobre las políticas de formación de cuerpos académicos en México, *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXV (3), pp. 81-92.

Álvarez, A. (2001). Del Estado docente a la sociedad educadora: ¿un cambio de época?, *Revista Iberoamericana de Educación* No. 26. Consultado el 10 de febrero de 2002 en <<http://www.campus-oei.org/revista/rie26f.htm>>

Berman, P. (2000). El estudio de la macro y microimplementación. En V. L. Aguilar (Ed.), *La implementación de las políticas*. (3ª ed.), (pp 281-321) México: Miguel Ángel Porrúa.

Brünner, J. J. (Coord.) (1995), *Educación superior en América Latina. Una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000*. Consultado el 24 de junio de 2000 en <<http://www.arbgrasil.org.br/simon/brunner95/brunner95.htm>>

de Wries, V. (2000). Buscando la brújula: las políticas para la educación superior en los 90. En *Encuentro de Especialistas en Educación Superior. Evaluación, financiamiento y gobierno de la universidad: el papel de las políticas*. (pp. 81-102) México: CIICH /UNAM.

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (2ª Edición), Barcelona: Morata.

Fuentes Molinar, O. (1991). Las cuestiones críticas. Una propuesta de agenda. *Universidad Futura*, Vol. 3 (8-9)

Galaz Fontes, J. y E. Vilorio Hernández (2004). La toma de decisiones en una universidad pública estatal desde la perspectiva de sus académicos', *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 9, Núm. 22, 637-663.

Grediaga, R., Rodríguez, J., Padilla, L. (2004). *Políticas públicas y cambios en la profesión en México en la última década*, México: ANUIES.

Ibarra Colado, E. (2009) Exigencias de organización y de gestión de las Universidades Públicas Mexicanas: de su pasado político a sus mercados presentes en D. Cazes, E. Ibarra y L. Porter (Coords.) *Las universidades públicas mexicanas en el año 2030: examinando presentes, imaginando futuros*. México: CEICH-UNAM/UAM/

Kent, R. (1995) *La regulación del posgrado*. México: ANUIES (Temas de hoy, No. 3).

Kent, R. (2009) La economía política de la educación superior durante la modernización. En R. Kent (Coord.) *Las políticas de educación superior durante la modernización*, México: ANUIES.

Kent, R. (2009) Una visión conceptual de los procesos de cambios en las políticas y los sistemas de educación superior. En R. Kent (Coord.) *Las políticas de educación superior durante la modernización*, México: ANUIES.

Mayring, P. (2000) Qualitative Content Analysis' [28 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]*, 1(2). Consultado el 18 de marzo de 2008 <<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00mayring-e.htm>>

OCDE (1997). *Exámenes de las políticas nacionales de educación*. México. *Educación superior*, París: OCDE.

Rodríguez G., R. (1999) La universidad latinoamericana en la encrucijada del siglo XXI, *Revista Iberoamericana de Educación No 21* Consultado el 10 de julio de, 2003 en <<http://www.campus-oei.org/revista/rie21f.htm>>

Rodríguez, R (2002) Transformaciones del sistema de enseñanza superior en México en la década de los noventa. En G. H. Muñoz (Coord.) *Universidad, política y cambio social*. (pp. 143-166), México: CESU UNAM/Miguel Ángel Porrúa.

Schwarzman, S. (1996). *América Latina: Universidad en Transición*. Washington, D. C.: Organización de las Naciones Unidas (Col. Interamericana No. 6)
Secretaría de Educación Pública /ANUIES (1996). Programa de mejora del profesorado de las instituciones de educación superior', México: Autor.

SEP (2010). Portal de PROMEP. Cuerpos Académicos. Consultado el 10 de mayo de 2010 en <http://promep.sep.gob.mx/ca1/>

Sierra, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. En J. G. Cáceres (Coord.) *Técnicas de Investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Addison Wesley Longman.

Universidad Autónoma de Baja California (2003). Informe de Rectoría, Mexicali: Autor.

Universidad Autónoma de Baja California (2004). Informe de Rectoría, Mexicali: Autor.

Universidad Autónoma de Baja California (2006). Informe de Rectoría, Mexicali: Autor.

Universidad Autónoma de Baja California (2008). Informe de Rectoría, Mexicali: Autor.

Urbano, G., Aguilar, G. y Rubio, J (2005). Para mejorar la calidad de las universidades públicas en *Campus Milenio*. Consultado el 18 de febrero de 2005 en <<http://www.campusmilenio.com/n93/promep/htm>>

Urbano, G., Aguilar, G. y Rubio, J. (2006). Programa de Mejoramiento del Profesorado. Un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento de las universidades públicas. Consultado el 18 de marzo de 2006 en <<http://ses4.sep.gob.mx/pe/promep/PROMEpanalisis1.pdf>>

Yáñez, L. (2001). Impactos del neoliberalismo sobre la educación superior en América Latina, *CIPEDS*, No. 1 (12), pp. 9-15