

CUERPOS ACADÉMICOS Y PROCESOS DE DESARROLLO: EL CASO DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA ESTATAL EN YUCATÁN

IVETT ESTRADA MOTA

Centro de Investigaciones Regionales, Universidad Autónoma de Yucatán

EDITH CISNEROS COHERNOUR

Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán

RESUMEN: Presentamos un reporte de investigación final derivado del trabajo de tesis de maestría, relativo al Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep) en su vertiente colectiva de cuerpos académicos (CA). El propósito fue analizar la implementación del programa en torno al origen, al desarrollo y al papel desempeñado por éstos en el contexto específico de una universidad pública estatal del sureste del país: la Universidad Autónoma de Yucatán. En esta ponencia presentamos los resultados de un objetivo del estudio relativo a analizar los procesos y las condiciones de desarrollo hacia la consolidación de los cuerpos académicos de esta institución.

Utilizando el marco del ciclo de políticas públicas, centramos el estudio en la etapa de implementación del programa. Elegimos un abordaje metodológico de enfoque cualitativo que consideró la perspectiva de los distintos actores involucrados como

insumo central para delinear la instrumentación del Promep. Entrevistamos a 86 representantes de 82 cuerpos académicos y 16 directivos de la universidad; hicimos uso de diversas fuentes de información documental y participamos en actividades nacionales y locales que abrieron espacios para la reflexión del programa.

Proponemos una categorización de los cuerpos académicos del estudio en función de cinco factores que aluden a sus características y perspectivas de avance en sus niveles de consolidación. Concluimos con una discusión en torno a la diversidad en las perspectivas de desarrollo de los CA apoyándonos de la teoría de la implementación de políticas públicas.

PALABRAS CLAVE: Políticas públicas, universidades públicas, programas de mejoramiento, cuerpos académicos, investigación cualitativa.

Introducción

Desde sus inicios en 1996, el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep) ha sido considerado por los gobiernos federales que lo han operado (1995-2000, 2001-2006 y 2007-2012) como uno de los instrumentos estratégicos para promover la transformación y avance de la educación superior pública mexicana. En su vertiente colectiva de cuerpos académicos (CA), el programa pretende fomentar la profesionalización de los profesores de tiempo completo (PTC) de las Instituciones de Educación Superior (IES) adscritas a

éste a partir de su articulación en cuerpos académicos para realizar funciones de investigación-docencia, y buscando alcanzar la consolidación (Diario Oficial de la Federación-DOF, 31 de diciembre de 2010).

Los CA son entendidos como grupos de profesores que comparten una o varias líneas de generación y aplicación del conocimiento, y ejercen tareas de docencia, extensión, gestión y tutoría. De acuerdo su nivel de habilitación para generar o aplicar el conocimiento, su experiencia en docencia y la capacidad de realizar trabajo colegiado, sus niveles de desarrollo se clasifican en formación (CAEF), en consolidación (CAEC) o consolidados (CAC). La adopción de esta forma de organización académica en las IES supuso desafíos por el tipo de transformaciones demandadas, como la modificación del perfil de sus profesores e investigadores hacia un modelo de diversificación de funciones y el cambio de una cultura de trabajo académico individual hacia una de carácter colectivo.

Si bien en el documento rector del Promep no se explicitaron las metas específicas de desarrollo de los CA como se hizo en su vertiente individual (ANUIES-CONACYT-SEIT-SESIC, 1997), tenemos evidencias de su evolución. El tránsito de los CAC a nivel nacional ha crecido paulatinamente pasando del 2% al 14.05% de 2003 a 2010. Igualmente, los CAEC aumentaron del 7% al 27.76% en el mismo periodo; por consiguiente, los CAEF se redujeron del 91% al 58.19% (DOF, 31 de diciembre de 2010).

Estos resultados y desafíos nos condujeron a la necesidad de indagar, después de 15 años de operación del programa, el desempeño del programa y la influencia de las condiciones y contexto institucionales que determinan los procesos de desarrollo de los CA. Los trabajos de Castañeda (2006), Magaña & Lepe (2003), en esta temática rescatan la importancia de considerarlos al momento de realizar estos estudios, para entender los logros y problemáticas de las IES en su participación en programas de carácter federal.

El propósito general del estudio fue analizar el proceso de implementación del Promep en su vertiente colectiva en torno al origen, desarrollo y papel desempeñado por los cuerpos académicos en el contexto específico de una universidad pública estatal (Universidad Autónoma de Yucatán, UADY). Aquí presentamos los resultados finales de uno de los cuatro objetivos de investigación, relativo a analizar los procesos y las condiciones de desarrollo hacia la consolidación de los CA de esta institución.

Método

Situamos la investigación dentro del campo de estudios de política pública con delimitación en el proceso de implementación, esto es, al estudio de las condiciones bajo las cua-

les las decisiones de la autoridad conducen o no efectivamente al logro de los resultados establecidos (Berman, 2000). Utilizamos un enfoque cualitativo para comprender la experiencia y los significados del fenómeno de estudio desde el propio marco de referencia de los actores del contexto. Acorde con Marshall & Rossman, éste nos permitió identificar la complejidad del problema planteado, la forma como la política cambia al ser implementada en diferentes niveles, los resultados no esperados, y las inconsistencias o conflictos en la política que pueden ser solucionados (1999).

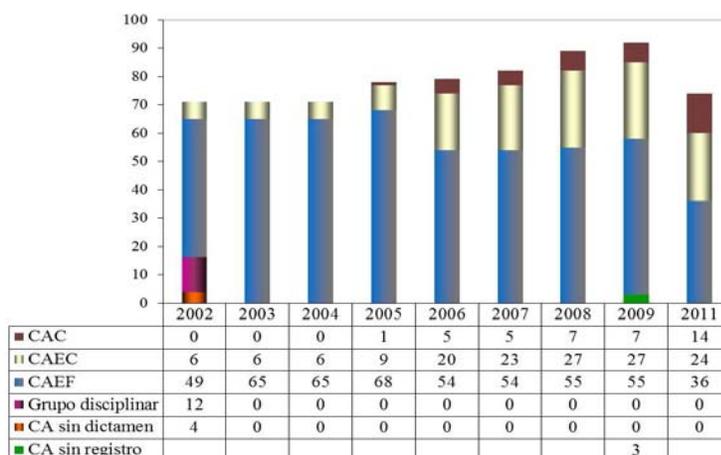
Utilizamos múltiples fuentes de información y técnicas de recolección de datos. Privilegiamos la entrevista cualitativa, realizándose a 102 académicos (38% mujeres y 62% hombres), de los cuales 86 eran representantes y miembros de los cuerpos académicos; y 16, personal directivo de las dependencias. A partir de los informantes obtuvimos información de 82 (89%) CA, sobre un total de 92 identificados hasta el 2009.

También recurrimos al análisis documental y a la observación participante en actividades relacionadas con los cuerpos académicos a nivel nacional (encuentros nacionales) y a nivel local (talleres). Los datos fueron analizados en forma inductiva a partir de la identificación de códigos temáticos, que incluyeron las tareas de conceptualización, categorización, organización y estructuración.

Resultados

Los procesos de desarrollo de los CA fueron analizados inicialmente por la evolución en su cantidad y niveles de consolidación. En diez años (2000-2009) hubo un crecimiento en un 52.1% al pasar de 48 a 92 cuerpos; sin embargo, esta cifra disminuyó a 74 para 2011.

Figura 1. Cuerpos académicos por nivel de consolidación. Periodo 2002-2011.



Fuente: Elaboración propia con datos recabados del trabajo de campo, portal web del Promep e informes de rectoría de la universidad en los años 2003, 2005, 2006, 2007 y 2008.

Destaca que en 2009 la universidad contaba con 89 cuerpos académicos registrados ante Promep; de éstos el 61.7%, el 30.3% y el 7.8% estaba como CAEF, CAEC y CAC, respectivamente. Había tres no registrados que sólo tenían reconocimiento ante sus dependencias. Estas cifras mejoraron en 2011, transitando a 48.6%, 32.9% y 18.9% CAEF, CAEC y CAC, respectivamente; pero bajo la consideración de no contemplar a 15 (16.8%) cuerpos registrados ante el programa en 2009.

La perspectiva de los actores directamente involucrados, brindaron elementos para comprender una multiplicidad de factores de origen, de contexto y retos diferenciados que condicionaban su desarrollo. De ellos surgió el concepto de diversidad que los caracterizaba. Si bien el Promep clasifica a los cuerpos académicos en tres niveles que pudieran suponer que cada nivel es sustancialmente homogéneo, los datos del estudio mostraron lo contrario; sobre todo para los CAEF.

La diversidad de los cuerpos académicos: una propuesta de categorización

Dadas estas condiciones pudimos categorizar a los CA del estudio en cinco grupos a partir de su caracterización en igual número de factores: (1) sus orígenes, (2) las características de sus dependencias, (3) la dedicación y experiencia de sus miembros en el desempeño de las funciones sustantivas, (4) las condiciones contractuales de sus integrantes y (5) las estrategias empleadas para su desarrollo. Con ello exponemos elementos que ayuden a vislumbrar su desarrollo futuro, y mostrar una visión respecto a cómo sus características contextuales diferencian sus procesos de desarrollo y muestran la necesidad de tratamientos diferenciados para lograr la consolidación. En la Tabla 1 presentamos los datos generales de estas categorías y posteriormente detallamos sus características.

Tabla 1. Características de los CA por categoría analítica.

		Desarrollo coyuntural	Desarrollo por reestructuración estratégica	Condiciones para el desarrollo	Desarrollo entre el deber ser y el ser	Desarrollo futuro en riesgo
Núm. CA		16 (19.5%)	10 (12.2%)	19 (23.2%)	12 (14.6%)	25 (30.5%)
Nivel de consolidación	CAC: 6	3 (50%)	3 (50%)	-	-	-
	CAEC: 20	13 (65%)	7 (35%)	-	-	-
	CAEF: 54	-	-	19 (33.9%)	12 (21.4%)	25 (44.6%)
Núm. DES		7	3	8	8	12
Área del conocimiento	Ing. y Tecnol.	5	3	2	3	8
	Soc. y Administ.	3	1	4	3	9
	Salud		4	2	6	4
	Naturales y Exactas	2		9		
	Educ., Hum. y Artes	1	2	1		2
	Agropecuarias	5				
	S/A			1		2

Primera categoría: el desarrollo coyuntural

Estos cuerpos tenían experiencia previa en investigación y en trabajo en equipo (desde los setentas y ochentas); si bien no de todos sus miembros, al menos en subgrupos que habían podido satisfacer las demandas del Promep. Sus dependencias fueron pioneras en ofertar programas de posgrado o estaban adscritos al centro de investigaciones, y se originaron de estructuras organizativas asociadas al sustento de programas de posgrado (departamentos, unidades de posgrado y laboratorios).

Su desarrollo se definió como coyuntural. Previo a la emergencia del Promep, estos académicos presentaban una serie de circunstancias y factores (en la habilitación, investigación y trabajo colectivo), que coincidían con los requerimientos del programa. Ello les proporcionó una base lo suficientemente sólida para constituirse como los CAEC o CAC que eran.

Sus retos para avanzar o mantenerse en su nivel eran consolidar la productividad colectiva, establecer formalmente su trabajo en redes de colaboración y alcanzar mejores índices de doctores. Pero el desafío más importante era la renovación de su personal. Dada su larga trayectoria en la universidad, muchos académicos cumplían ya los tiempos para jubilarse (hasta en un 50% de miembros por CA) y enfrentarían en un futuro cercano procesos de renovación, donde requerirían de doctores para mantener oportunidades realistas de desarrollo.

Segunda categoría: reestructuración estratégica y desarrollo

A este grupo pertenecían cuerpos que habían experimentado reestructuraciones “estratégicas”, asociadas al cumplimiento de los requerimientos del Promep. Originalmente nacieron por la agrupación arbitraria de sus directivos o por compartir líneas de desarrollo o investigación, pero siendo grupos numerosos. La insatisfacción por no poder avanzar en los niveles de consolidación ejerció presión para su reestructuración. Ello significó la desaparición completa de cuerpos, la división de CA, la reubicación de miembros al grupo de colaboradores, la separación de cuerpos “mixtos” (conformados por integrantes de dos dependencias), y la migración de integrantes con doctorado a otros cuerpos con mayores posibilidades de desarrollo.

Si bien la motivación de mejorar sus niveles de consolidación y las oportunidades de cambio que se les dio a nivel federal e institucional influyeron para un avance rápido de estos cuerpos, se produjeron efectos no deseados en otros cuerpos, como la conformación de más CAEF con menores posibilidades de desarrollo futuro, el surgimiento de sentimientos de exclusión y cuestionamientos hacia el personal directivo por su discrecionalidad de apoyo hacia determinados grupos y personal que buscó integrarse a nuevos cuerpos sin afinidad de sus LGAIC. Sus retos se centraban en la habilitación de doctorado de sus miembros, la conformación de redes de colaboración y la publicación colectiva, impedida por falta de tiempo.

Tercera categoría: buscando las condiciones para el desarrollo

Su origen estuvo basado en la afinidad disciplinaria y por reestructuraciones antes mencionadas. En menor medida surgieron para sostener a nuevos programas educativos (PE). Se caracterizaban por tener la potencialidad de alcanzar mejores niveles de consolidación, ya que tenían miembros que habían desarrollado tareas de investigación, debido a su habilitación: el 52.6% de los CA tenían entre el 60% y el 100% de doctores entre sus filas.

Varios aspectos condicionaban su nivel de desarrollo. El primero se relacionaba con la falta de recursos económicos para publicar y difundir el conocimiento por su condición de CAEF. Su productividad colegiada aún era incipiente puesto que aún iniciaban procesos de acoplamiento al trabajo e investigación colectiva. Por otro lado la configuración de sus facultades, dedicadas predominantemente a la docencia (y reconocidas por la calidad en sus PE), conducía a que dedicaran muchos esfuerzos a ella.

Pero la característica contractual de sus colaboradores, como técnicos académicos, era un aspecto clave que les restaba oportunidades de progreso. Al no tener la categoría de “profesor”, sólo podían ser colaboradores, aunque rebasaban los requerimientos de habilitación que su posición contractual establecía y desarrollaban las funciones de PTC.

Cuarta categoría: el desarrollo entre la encrucijada del deber ser y el ser

Estos cuerpos contaban con un potencial emergente para la investigación e incluso mostraron evidencia de realizar proyectos colectivos. Poco más del 50% de éstos tenían entre un 14% y 44% de doctores entre sus integrantes. Éstos contaban con una carrera

académica joven en la institución, con maestría o doctorado y con potencial de desarrollo en su trayectoria profesional.

Originalmente provenían de cuerpos conformados por decisión de la directiva de sus facultades, por convergencia en afinidad disciplinaria, para sustentar nuevos PE y por exigencias administrativas de incorporar a los nuevos PTC contratados. Por ello, más del 80% experimentó reestructuraciones.

Su reto principal era la habilitación en doctorado de sus miembros. Sin embargo, las posibilidades de superarlo estaban altamente determinadas a su condición de interinato (en algunos casos representaban al 60% del núcleo básico), considerada fuente de inestabilidad laboral. Esto impedía o retrasaba las decisiones de continuar estudios, por la incertidumbre de permanencia en la institución. Otro era el tiempo significativo dedicado a las actividades de docencia; y la gestión ocupaba también un lugar preponderante: el 50% de los CA tenía en miembros ocupando cargos de gestión, llegando a representar hasta el 57% de sus integrantes.

Quinta categoría: el desarrollo futuro en riesgo

Estos cuerpos surgieron de estructuras organizativas orientadas a sostener la docencia, (coordinaciones de licenciaturas y las academias); o por la necesidad de dar soporte a los nuevos PE. Muchos fueron resultado de reestructuraciones y el estudio evidenció que eran quienes quedaron en mayor desventaja de avance real frente a sus contrapartes. De ahí que sólo encontramos a cinco doctores en cinco cuerpos.

Sus dependencias de adscripción orientaban la mayoría de sus esfuerzos y recursos a los PE; de ahí que dedicaran tiempo significativo a la docencia y la extensión, como la prevención, atención y rehabilitación de la salud, administración de servicios educativos infantiles, otorgamiento de terapia psicológica, capacitación a empresas, desarrollo de transferencia e innovación tecnológica, asesoramiento a dependencias de gobierno, etcétera. A pesar de considerarse tareas necesarias e importantes de la universidad, éstas eran percibidas como subvaloradas, y no coincidentes con los requerimientos de evaluación del Promep.

El desafío de habilitación de doctores les significaba un proceso de largo plazo para sus grupos; aunado al hecho de encontrar resistencias de profesores por incorporarse a la

investigación. La configuración de su personal, (técnicos académicos, profesores de medio tiempo y de asignatura) dificultaba el trabajo conjunto en investigación. Desaparecer o reintegrarse a otros cuerpos no eran opciones viables, puesto que el CA se constituía como el único esquema alternativo posible de desarrollo como grupo e individuos.

Conclusiones

Los resultados evidenciaron la multiplicidad de factores alrededor del desempeño de nuestras categorías de CA que condicionaba diversas rutas y perspectivas de su desarrollo. De acuerdo con Van Meter & Van Horn, la magnitud del cambio y el grado de consenso son dos variables que nos permiten clasificar las políticas y vaticinar el grado de éxito de su implementación. Afirman que ésta tendrá los resultados esperados cuando sólo se requieran cambios marginales y cuando el consenso en torno a las metas sea alto; en el sentido contrario, las perspectivas de logro son dudosas (2000). Constatamos que los cuerpos de la primera categoría, alcanzaron con mayor rapidez de consolidación y se ajustaron más fácilmente a la lógica del programa porque el tipo de cambio demandado no era alto, debido a que sus antecedentes les permitieron adecuarse a las exigencias del programa.

Tanto los CA de la primera y segunda categoría siguieron la ruta de implementación que Berman (2000) denomina como aprendizaje tecnológico (adaptación del comportamiento rutinario a fin de ajustarlo al plan o programa). Para los primeros, esto traduce en la formalización de cuerpos y el fortalecimiento del trabajo y producción colectiva; para los segundos, en la reestructuración para responder al Promep.

Es evidente que para los cuerpos de nuestras tres últimas categorías, el programa significó grandes cambios como la reconfiguración de su trabajo académico predominantemente hacia la investigación, el paso de un trabajo individual al colectivo y un ajuste estructural de sus esquemas organizativos. A pesar que algunos han seguido una ruta de implementación de aprendizaje tecnológico, o en el peor de los casos una ausencia total de adopción, éstos no han podido mejorar sus niveles de desarrollo. En el intento por explicar este fenómeno, emergen una serie de factores que desde hace décadas los teóricos identifican como determinantes en los procesos de instrumentación, y que al parecer no fueron considerados cabalmente al momento de operativizar el programa en este contexto específico. Algunos que nos competen son: la claridad de las normas y objetivos de

la política, la comunicación entre las organizaciones y las actividades de inducción, sus recursos, las características de los responsables, el entorno de la organización responsable, las actitudes de los encargados frente a la ejecución de decisiones políticas (Van Meter & Van Horn, 2000).

Podemos afirmar que la ausencia de una comunicación eficaz respecto al significado de los cuerpos académicos, sus propósitos, así como de procesos de inducción efectivos (Estrada y Cisneros 2009), trajo como consecuencia la ausencia de estrategias adecuadas de conformación, que provocaron el surgimiento de muchos cuerpos endebles. Asimismo, a nivel federal e institucional fueron soslayadas características determinantes que delinean los procesos de desarrollo de estos cuerpos, como las condiciones de contratación de los PTC, la sobrecalificación de los técnicos académicos, las prioridades de sus dependencias en la docencia, extensión y gestión, que les impiden participar con equidad frente a los CAEC y CAC.

Esta ausencia de consideración de la diversidad y características contextuales, tiene su explicación teórica (Peters, 1995) y empírica (Castañeda, 2007) en el uso de un enfoque “de arriba hacia abajo” de la política en su diseño y su implementación que, basado en el principio de igualdad, carece de la capacidad de entender las condiciones del mundo real que determinan las posibilidades de lograr lo planteado, y ajustarse a las realidades locales y a los cambios registrados a lo largo del tiempo, especialmente en áreas caracterizadas por una variación regional, como lo es nuestro caso. De ahí que recomendamos la necesidad de considerar esta diversidad que representan los cuerpos académicos para buscar y ofrecer tratamientos diferenciados en sus estrategias de desarrollo.

Referencias

- ANUIES-CONACYT-SEIT-SESIC. (1997, Enero-Marzo). Programa de Mejoramiento del Profesorado de las Instituciones de la Educación Superior. *Revista de la Educación Superior*, 26 (1), 99-173. México: ANUIES.
- Berman, P. (2000). El estudio de la macro y la micro-implementación. En: L. Aguilar, *La implementación de las políticas*. 3a ed. (pp. 281-322) México: Miguel Ángel Porrúa. (Trabajo original publicado en 1978).
- Castañeda, J. B. (2006). Los cuerpos académicos en la UAS. Un análisis de su irrupción, desarrollo y perspectivas. En A. Bajo y R. Martínez (coord.) *Cuerpos académicos y desempeño institucional. El caso de la universidad autónoma de Sinaloa*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.

- Castañeda, J. B. (2007). *Educación superior en México: Políticas globales para problemas locales. Las dificultades de la articulación*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Diario Oficial de la Federación, 31 de diciembre de 2010. Acuerdo número 568 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). Pp.1-90. Recuperado el 25/marzo/2011 de:
http://promep.sep.gob.mx/reglas/Reglas_PROMEP_2011.pdf
- Estrada, I. y Cisneros, E. (2009, septiembre). Origen, reestructuración y desarrollo de los cuerpos académicos en una universidad pública del sureste de México. [Memoria electrónica]. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa en Veracruz, México.
- Magaña, M. y Lepe, F. (2003). *Análisis de los cuerpos académicos en la Universidad de Colima. Memoria de su planeación y desarrollo*. México: Universidad de Colima.
- Marshall, M. & Rossman G. (1999). *Designing qualitative research*. 3a. ed. E.U.: Sage.
- Peters, G. B. (1992, julio-diciembre). Modelos alternativos del proceso de la política pública: de abajo hacia arriba y de arriba hacia abajo. *Gestión y política pública*. 1, 7-31. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Van Meter, D. y van Horn, C. (2000). El proceso de implementación de las políticas. Un marco conceptual. En L. Aguilar, *La implementación de las políticas*. 3a ed. (pp. 97-146). México: Miguel Ángel Porrúa. (Trabajo original publicado en 1975).