

SEÑALES CRUZADAS: UNA INTERPRETACIÓN SOBRE LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN DE CUERPOS ACADÉMICOS EN MÉXICO

ADRIÁN ACOSTA SILVA*

Las cosas eran lo que eran y nada más, sin ambigüedades...

Salman Rushdie, *Shalimar el payaso*.

Introducción

Como sucede cada año desde 2001, cuando la Secretaría de Educación Pública (a través de la entonces Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, SESIC, ahora Subsecretaría de Educación Superior, SES) decidió lanzar la primera versión de una iniciativa para integrar y mejorar las plantas académicas de las universidades públicas estatales, en los primeros meses de 2006 en las universidades del país volvieron a expandirse entre algunas de las “tribus” de académicos mexicanos (el adjetivo es tomado de Becher) los sentimientos de angustia y malestar, el activismo burocrático y la incertidumbre para formar, reformar, o promover esa extraña cosa llamada “cuerpos académicos”. Aunque no es claro el origen de la iniciativa (no obstante de que algunos académicos o funcionarios universitarios se disputen la autoría de la idea, o acusen a otros de traición a la originalidad de la misma), el hecho es que por quién sabe que misteriosas razones la noción de que todos los profesores e investigadores de las universidades deben estar “acuerpados” (es decir, agrupados) ganó terreno entre la burocracia federal y las burocracias universitarias, y muy pronto la iniciativa mostró su cara desnuda, descarnada: aquellas universidades que quisieran ganar el acceso al cielo de los recursos federales extraordinarios deberían registrar sus cuerpos académicos en los formatos, espacios electrónicos y de papel dispuestos para tal efecto por la Subsecretaría de Educación Superior (SES) y por cada universidad (con una pequeña ayuda de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, quien decide desde hace tiempo las reglas, montos y mecanismos de acceso al dinero federal extraordinario).

Estoy en deuda con las sugerentes pistas analíticas e interpretativas surgidas en una charla con Roberto Rodríguez Gómez, que sirvieron para reformular y matizar varias de las reflexiones que habitan este texto. Agradezco a Roberto sus comentarios e interés. La responsabilidad del contenido del texto es, por supuesto, completamente mía.

* Profesor-investigador de la Universidad de Guadalajara. Actualmente, es Jefe del Departamento de Políticas Públicas del CUCEA-U de G. Correo e: aacosta@cucea.udg.mx.

Como ha sucedido con las políticas de estímulos al desempeño, o con el impulso a la formulación de “Programas integrales de fortalecimiento institucional” (los PIFI, en el argot burocrático universitario), las políticas de formación de cuerpos académicos se colocaron en el altar (o en la canasta) de los recursos federales por los que deben de competir instituciones e individuos, o mejor dicho, los rectores universitarios y no pocos académicos de tiempo completo. Junto al impulso de las políticas de evaluación y acreditación impuestas desde hace 15 años, estos instrumentos han generado cambios significativos en los esquemas de organización de las universidades pero también han introducido una nueva conflictividad entre los académicos asociada a la lucha por estímulos, es decir, reconocimientos y dinero extra para sus bolsillos, para compra de computadoras personales o para bibliografía. Aunque algunos lo expliquen como parte de los efectos del llamado “capitalismo académico” (Slaughter y Leslie, 1997), lo cierto es que en el fondo se trata de evidenciar (y administrar) la escasez de los recursos públicos, y el razonamiento básico es que, dadas las persistentes restricciones presupuestales —algo derivado del estado de “estabilidad mortecina” que ha alcanzado la economía mexicana de los últimos años (la frase es de Rolando Cordera) sólo las mejores universidades, escuelas, grupos, académicos, deberán mostrar su capacidad para conquistar las recompensas en juego, colocadas en la bolsa de recursos federales extraordinarios cada año, sin posibilidades de acumulación en el tiempo. El resultado es una suerte de darwinismo académico e institucional inducido y pilotado por reglas de competitividad que, al no reconocer suficientemente la complejidad de la vida académica mexicana, provoca el desgaste institucional como saldo duro de estos juegos extraños.

Aunque el estudio del impacto que este y otros programas federales en las universidades aún está por hacerse —lo que debería asociarse al estudio comparativo en términos de instituciones, tiempos, géneros y disciplinas específicas—, lo que puede observarse es una situación de inconformidad o malestar entre quienes teóricamente están o serán beneficiados por dichos programas, en este caso los académicos de tiempo completo de las universidades. Esta sospecha anima el desarrollo de las siguientes líneas, que no tienen mayor propósito que el de explorar los rasgos de una acción de política pública que se ha colocado rápidamente como uno de los elementos centrales de la política educativa del foxismo hacia las universidades públicas del país.

Los límites del intervencionismo

Como ha sido documentado con alguna amplitud, uno de los rasgos de la “nuevas políticas” de la educación superior mexicana es el claro activismo gubernamental federal. Desde finales de los años ochenta y primeros años noventa, cuando en el contexto del gobierno salinista (1989-1995) se identificó la necesidad simbólica, política y práctica de un mayor protagonismo federal en la transformación de las instituciones de educación superior —y en particular en las universidades públicas—, hasta el actual ciclo del foxismo, las agencias educativas federales han lanzado un conjunto de iniciativas dirigidas a provocar cambios en las universi-

dades públicas. Actuando con el poder de la chequera, más que por disposiciones ideológicas, políticas o normativas, el gobierno federal ha establecido buena parte de las reglas con las que operan los cambios y los presupuestos asignados a cada bolsa de dinero y recursos. Pero, además, bajo la el paradigma general de la rendición de cuentas como la nueva luz del norte de la acción pública, y la concepción de que las universidades son “instituciones de servicio público” (Braun y Merrien, 1999: 13-14), se han establecido diversas acciones para evaluar, acreditar y mejorar la calidad de sus procesos y resultados. Esto es parte de lo que puede ser denominado como el neo-intervencionismo gubernamental en el campo de la educación superior (Acosta, 2002).

Los efectos de este nuevo intervencionismo federal han sido varios. Uno de ellos –acaso el principal– tiene que ver con la modificación de la noción y el papel mismo de la autonomía universitaria. Luego de un largo ciclo en el cual la autonomía de la universidad significaba básicamente autogobierno, autonomía en la gestión y aplicación del presupuesto, y autodeterminación académica (Levy, 1987), desde los primeros años noventa la autonomía se ha transformado de manera significativa a partir de condicionamientos presupuestales de diverso tipo, que han implicado transformaciones en las formas de organización y gestión universitarias. El mayor de estos cambios tiene que ver con el ámbito de las decisiones técnicas, académicas y financieras de cada universidad, donde la diversificación de bolsas de financiamiento federal explica el robustecimiento de una burocracia profesional dedicada a la gestión de dichos recursos, que adquiere una centralidad creciente en la toma de decisiones de las rectorías universitarias, y que genera una tensión permanente y en ocasiones creciente con los tradicionales órganos de gobierno universitario (De Vries, 2001; López Zárate y Casillas, 2004). Por otro lado, las formas de coordinación impuestas o negociadas a las universidades públicas han implicado una reforma “suave” a las prácticas autonómicas de la universidad, en las que se ha introducido una sobre-regulación del trabajo académico y administrativo de las organizaciones y del personal académico.

Pero el impacto mayor del nuevo intervencionismo tiene que ver con la manera en que los recursos federales moldean o inducen cambios en los comportamientos de los académicos universitarios. Y hay aquí un enorme territorio por explorar sistemática y comparativamente. Las exigencias por elevar la calidad de la educación superior universitaria han significado en lenguaje burocrático federal, entre otras cosas, la exigencia de académicos de tiempo completo más y mejor calificados, es decir, académicos con algún posgrado, de preferencia el doctorado¹. Esto ha inducido a la creación de programas *ad hoc* en las propias universidades públicas, dirigidas al autoconsumo de sus propios profesores, lo que ha estimulado viejas prácticas de endogamia universitaria en este nivel. Pero además, ha estimulado un floreciente mercado de especialidades, maestrías y doctorados en las regiones, que

¹ De hecho, uno de los “subprogramas estratégicos” sexenales ha sido el del “Perfil Promep”, que está dirigido a reconocer individualmente a los profesores con posgrado de las universidades. Y el “Perfil Deseable” de este programa considera al doctorado como el “grado máximo de habilitación”. Quién resulte evaluado en este nivel se hace acreedor de un apoyo “por única ocasión” de 40 mil pesos, que deberá utilizar para equipo de cómputo, mobiliario o bibliografía.

rápidamente han sido ofertados por la universidades privadas de cada zona, que diseñan programas de posgrado adecuados a las limitaciones de tiempo y capacidades de los “clientes”, que suelen ser los profesores de las universidades públicas locales. Esta es una vuelta de tuerca —una más— a la “patitización” de la educación superior, es decir, a la proliferación de programas académicos de dudosa calidad que cuentan con un mercado seguro y creciente, dadas las exigencias de obtención de títulos por parte de los profesores de tiempo completo y de asignatura de las instituciones públicas².

Otra dimensión de la “nueva autonomía” universitaria en el campo estrictamente académico tiene que ver con el comportamiento de los propios docentes e investigadores de las universidades. En el transcurso de la implementación de las políticas de estímulos, los profesores han establecido estrategias para acceder a los recursos asociados a los programas, lo que ha generado prácticas de simulación, cooperación y productivismo para acumular puntos, de acuerdo a los indicadores propuestos por los propios programas. En estas circunstancias, el “soborno de los incentivos” ha configurado un escenario donde los intercambios estrictamente académicos están subordinados al interés pragmático de acumular el mayor número de puntos en el menor tiempo posible (Acosta, 2004; Díaz Barriga, 2005). La “acumulación originaria” de capital académico es insuficiente para transitar por los programas de estímulos, y lo que se observa es una tendencia creciente hacia un productivismo cuya gestión corre a cargo de los propios individuos. Poco a poco, la academia universitaria ha resentido los efectos de la “burocratización de todo dominio”, esa vieja maldición weberiana.

Pero otra de las consecuencias del nuevo intervencionismo estatal tiene que ver con la obsesión por el control de los insumos, los procesos y los resultados de las acciones gubernamentales en la educación superior. De esta obsesión —y sus respectivas traducciones institucionales en cada universidad— se alimenta el llenado masivo de formatos, informes, evaluaciones, autoevaluaciones, producción de indicadores, documentos, reuniones, talleres, seminarios. El activismo de los funcionarios gubernamentales y universitarios se ha respaldado en programas, metodologías y enfoques que han alcanzado un insospechado grado de sofisticación, alimentado en su mayor parte por consultores locales e internacionales que han incorporado a las universidades públicas entre el tipo de organizaciones que conforman sus carteras de clientes y proveedores —parte de lo que se denominado como la “empresarilización” de la universidad (Ibarra, 2005)—. Todo ello tiene que ver, más que con la rendición de cuentas (el paradigma invocado por el propio gobierno federal para argumentar su activismo), con el control burocrático sobre las universidades y sobre los académicos. Y ello está confeccionando una extraña mezcla de resultados no deseados o perversos, que van desde sospechas sobre la

² El terminajo —obviamente peyorativo— se refiere a la degradación de las condiciones en que se ofrecen estudios superiores y de posgrado en todo el país, por establecimientos e instituciones públicas y privadas que compiten por un mercado de demandantes producido fundamentalmente por las propias universidades públicas.

manipulación de la información institucional hasta la certeza sobre el fortalecimiento del fenómeno de sobre-burocratización de la vida académica universitaria³.

Finalmente, el intervencionismo ortodoxo también está provocando la reaparición de un viejo conocido entre los académicos: el fenómeno de las imposturas, es decir, la proliferación de figuras pseudorepresentativas de los propios académicos, que se presentan así mismos como lo defensores de la esencia académica, las buenas tradiciones y del espíritu crítico de los académicos universitarios. Estas figuras y voces están articulando un campo de críticas a programas como el de los cuerpos académicos desde muy diversos intereses y puntos de vista. Unos relacionados con un malestar genuino en torno a dichas iniciativas y los altos costos que pagan los académicos, otros inducidos por la ira, la frustración o la envidia, algunos más motivados por el afán protagonista y de búsqueda o consolidación de posiciones políticas internas entre los académicos. Nada más ni nada menos de lo que ha ocurrido siempre en los patios interiores de la vida académica de las universidades, pero que ahora resurge con cierta fuerza a la sombra de los efectos de los programas de estímulos y de formación de los cuerpos académicos⁴.

En este contexto general, los efectos de las políticas públicas han configurado un panorama de claroscuros en los diversos contextos institucionales específicos (De Vries y Álvarez, 2005). Así, mientras que las agencias del gobierno federal han incrementado su grado de influencia en las decisiones de las universidades, éstas han reducido, proporcionalmente, sus “grados de libertad” académica, financiera y administrativa. Por otro lado, mientras que la exigencia por la rendición de cuentas ha propiciado en algunos casos un manejo más riguroso de la información institucional, muchas veces también ha significado la construcción de información adecuada a las necesidades, que suple la inexistencia o la ignorancia en torno a múltiples cuestiones específicas de las universidades. El extraño retorno de la planeación estratégica en el campo de la gestión universitaria ha significado también un fortalecimiento del funcionariado medio y alto que se encuentra en tensión con una base académica tradicionalmente débil. Estas tensiones y contradicciones están configurando un recrudecimiento de la desconfianza entre funcionarios y académicos, lo que implica un desmesurado incremento de los “costos de transacción” que supone la implantación de los programas federales de estímulos en cada caso y en todo el país. En otras palabras, la generalización de la desconfianza es un supuesto y un efecto de la acción gubernamental y de la gestión universitaria.

³ Las sospechas de la manipulación de la información se basan en la posibilidad de que los funcionarios medios de las universidades, ante la presión por entregar buenos resultados a sus superiores, agregan o inventan información sobre los indicadores exigidos por las autoridades federales. No es desconocido el hecho de que, por ejemplo, para el caso de los cuerpos académicos, en sus primeras versiones, se crearon “cuerpos fantasma” por parte del funcionariado local responsable de este campo, dado el enorme desconocimiento o desinterés de los académicos. El tema de la confianza de la información está, por supuesto, en el centro de este polémico asunto.

⁴ Este fenómeno tiene un linaje antiguo en las universidades, y supone comportamientos de competencia por el prestigio entre intereses legítimos que configuran la lucha por el poder entre los académicos. Es un torneo en que los “prácticos” y los “eruditos” (como los denomina Brennan), solos u organizados, suelen enfrentarse para bloquear, conquistar puestos, recursos o reconocimientos materiales o simbólicos que les permitan acrecentar su influencia en las decisiones institucionales. Es interesante como las exigencias de los programas de estímulos desencadenan en ocasiones una conflictividad peculiar en nuestras universidades, entre los académicos y los administradores, o entre los propios académicos.

Cuerpos académicos: mito genial o ficción burocrática

No es este el espacio adecuado ni suficiente para discutir la noción misma de cuerpos académicos que está en juego desde hace casi un lustro, pero básicamente, según distintos documentos de la ANUIES, la SES y de las diversas traducciones que hacen las burocracias universitarias para su consumo interno, por el concepto se entiende al grupo de académicos que desarrollan labores de docencia, investigación y difusión de manera sistemática, articulados en torno a objetos de estudio, disciplinas o temáticos similares o parecidos. Cultivan saberes y técnicas, desarrollan proyectos, o comparten preocupaciones científicas o académicas parecidas, más o menos familiares, y además, lo hacen en los mismos espacios institucionales⁵. Y hasta aquí, sí se mira bien, parecería haber cierto consenso, reconociendo el contexto de abstracción en que se formula el concepto. Pero el problema empieza cuando las palabras se vuelven presupuestos, programas y formatos, y se esperan de ellos una suerte de transformación mágica de las condiciones, los comportamientos y los desempeños de los académicos y de las universidades. Si como en el campo del derecho se asume en la tradición jurídica mexicana que la expedición de una ley tiene propiedades casi mágicas para transformar la realidad (como lo aseguraba con ironía y filo el entrañable Arturo Warman), en la burocracia federal universitaria parece existir la firme convicción de que la creación y registro de cuerpos académicos en las universidades traerá consigo una transformación sustancial de las maneras en que opera la academia realmente existente.

Pero este es sólo uno de los problemas de la iniciativa. Uno más complicado y fascinante tiene que ver con el análisis de los supuestos centrales del programa, todos ellos implícitos en el mismo. Exploremos algunos de ellos.

1. Se parte de la creencia de que los académicos, independientemente de las disciplinas, contextos institucionales, tradiciones, creencias y hábitos de trabajo, tienden a agruparse para producir conocimiento, transmitirlo o difundirlo. Y aquí, como ocurre con todas las creencias, hay problemas. No todos los académicos en todas las disciplinas actúan así, ni todo el tiempo. Más bien, si uno lo mira sobre todo en disciplinas humanísticas y en algunas científicas, los académicos son tremendamente individualistas, celosos de su libertad e independencia, competitivos, solitarios⁶. Hay factores como la edad, el género, la formación previa, los ambien-

⁵ La ANUIES incluyó en uno de sus documentos oficiales más conocidos (*La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*, México, 2000), la propuesta de “consolidar los cuerpos académicos”. Por “cuerpo académico” se entiende a “grupos de profesores de carrera de una dependencia académica que se vinculan por sus intereses y objetivos comunes en cuanto a sus funciones docentes y a sus objetos de estudio o investigación, así como al uso de formas de producción y transmisión del saber particulares de algún campo científico o humanístico”. Estos son considerados “la fuerza motriz del desarrollo institucional”, por lo que su consolidación se vislumbra como una de las metas más importantes del futuro de la educación superior mexicana (pp.169-173). El *Programa Nacional de Educación 2001-2006* retoma, en su apartado sobre la educación superior, una parte sustancial de ésta propuesta, y la coloca entre los programas relacionados con el cumplimiento del objetivo estratégico de “Educación Superior de Buena Calidad” (Poder Ejecutivo Federal, *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, 2001).

⁶ Una reflexión incisiva al respecto se puede encontrar en el inteligente texto de Fernando Leal Carretero, “Sobre algunos lugares comunes relativos a la enseñanza y la investigación en la universidad”, *Revista de la Educación Superior*, ANUIES, Vol. XXXIV (4), No. 136, octubre-diciembre 2005, México, pp.165-175.

tes institucionales, las relaciones con sus colegas, las subdisciplinas específicas, las condiciones laborales, y otros, que inciden en el tipo de disposiciones para trabajar solos o en equipo, y de ello sabemos muy poco, sobre todo en la época más reciente en México. Sólo una tremenda imaginación burocrática —que la hay sin duda— puede compactar los comportamientos y clasificar en “formación”, “proceso de consolidación” y “consolidados” la enorme variedad de comportamientos y hábitos de los académicos mexicanos⁷. Como suele ocurrir en ciertas formas de interpretación de la política pública, la pulsión taxonómica se impone a las realidades de comunidades académicas muy heterogéneas.

2. Otro de los supuestos es que la convocatoria para participar y registrar cuerpos académicos será bien recibida por los propios académicos. Supongo, a mi vez, que muchos de los que diseñan los programas, las convocatorias y los formatos, y luego los evalúan o mandan evaluarlos, creen firmemente en la hipótesis de que funcionarios y académicos irán tomados de la mano para participar en los programas, lo que constituye muy probablemente una (mala) ocurrencia burocrática. De acuerdo a diversas impresiones en cada universidad, existe una suerte de imagen contrafáctica en donde la hiper-burocratización de la vida académica ha sido uno de los rasgos asociados a las políticas de estímulos a los individuos y a los grupos, y las nuevas convocatorias no entusiasman a (casi) nadie, aunque muchos terminen por someterse al tedioso, confuso y tortuoso proceso de recabar y escribir la información solicitada. Ello no obstante, cada temporada de informes, evaluaciones, inscripciones y registros a los programas de estímulos (una temporada que, por lo que se ve, cada año se alarga más), ha generado actitudes de hastío y comportamientos evasivos entre muchos académicos, que se opone justamente al entusiasmo, a la voluntad o al compromiso de participar en las propias convocatorias, lo que ha dado lugar a un viejo conocido de las prácticas académicas: la simulación, el cinismo, comportamientos acomodaticios (*free-riderism*), que desmoralizan la de por sí frágil y compleja vida académica de las instituciones. Quizá estemos en presencia de la extraña metamorfosis del *Homo Academicus* en “Homo Burocraticus” (con permiso del profesor Bourdieu)⁸.

⁷ Vale la pena señalar las características de los “niveles” de los cuerpos académicos, cuya tipología ha variado a lo largo de las distintas versiones de los programas. Los primeros son aquellos conformados en su mayoría por profesores con licenciatura o maestría, con pertenencia a sistemas como el Nacional de Investigadores (SNI), o el de “Perfil Deseable” establecido por el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep). Los cuerpos en proceso de consolidación son aquellos donde la mayoría de sus integrantes poseen el grado de doctor y pertenecen a alguno o a los dos sistemas de reconocimiento mencionados. Finalmente, el nivel máximo de los cuerpos académicos es el denominado “Cuerpos consolidados”, en la que todos sus integrantes poseen el grado de doctor, son miembros del SNI, y son reconocidos con el “Perfil Deseable” del Promep. Esta tipología se ha reducido de cuatro niveles en la primera versión de 2001-2002 (“grupos disciplinares”, “cuerpos en formación”, “en proceso de consolidación” y “consolidados”), a los tres que actualmente existen.

⁸ Asumiendo el exceso retórico de la afirmación, puedo sostener la hipótesis de que la incorporación de nuevas exigencias burocráticas en la vida académica —en México y en el mundo— parecen estar transformando (o haciendo más complejas) las relaciones de poder en la universidad. En ese texto de Bourdieu, el argumento central es que la vida académica en la universidad descansa en la tensión entre las relaciones del poder de los agentes, sus posiciones en el campo, y las disposiciones (*habitus*) que articulan sus intereses, deseos y expectativas. El *Homo Academicus* es la abstracción de la configuración contradictoria y tensa de las relaciones que estructuran el campo universitario (Bourdieu, 1988).

3. Otro asunto tiene que ver con algo más cercano a lo que bien podríamos denominar la esquizofrenia institucional de las políticas. Ante la multiplicación de las bolsas de dinero federal a las que pueden acceder las instituciones y los individuos, funcionarios y profesores han desarrollado estrategias muy distintas y no necesariamente complementarias para hacerse de unos miles o millones de pesos federales extras. Así, la productividad de los académicos puede servir para uno o varios programas, de la misma manera en que la producción masiva de indicadores de calidad por parte de las burocracias universitarias se ajusta a las necesidades del proveedor gubernamental federal o estatal, según sea el caso. Tenemos así situaciones absurdas: por ejemplo, mientras que se acreditan carreras de pregrado o se sacan buenas evaluaciones de los PIFI, cientos o miles de profesores que nunca se preocuparon por obtener un posgrado, se inscriben a programas de maestría o doctorado de fines de semana, en su región, en el país o en el extranjero, pagados por sus propias instituciones de origen (un subsidio a la mediocridad). Otro ejemplo: se crean comisiones de evaluación para los estímulos a académicos formados no por académicos pares, expertos reconocidos en las disciplinas, sino por lo que hay a la mano, que suelen ser profesores o investigadores de muy bajo nivel o perfil disciplinar. Otro ejemplo extremo: no es inusual que para administrar e implementar los programas y las convocatorias, las rectorías de las universidades incorporen cada vez más a personajes que poco o nada entienden de los sinsabores, ritmos y condiciones en que se desarrolla la actividad académica, lo que produce a una nueva generación de funcionarios y burócratas más papistas que el papa.

4. Toda política de estímulos asociada a recursos es esencialmente conflictiva, y de ello no escapa la política de formación de los cuerpos académicos en las universidades públicas mexicanas. Y esa conflictividad no ha sido tomada en serio por los *policymakers* de la educación superior de los últimos años. Suponer que los esfuerzos institucionales e individuales no producirán conflictos interburocráticos o inter-académicos (o por lo menos no conflictos significativos), es asumir que el perfil de las relaciones en la academia es dominado por el acuerdo y el consenso (o la unanimidad) en torno a que cualquier programa que signifique recursos adicionales será bienvenido y celebrado. Lo que ha ocurrido en muchos casos es, sin embargo, una situación donde las burocracias universitarias, bajo el supuesto de que no se debe confiar en los académicos, han generado una sobre-regulación de las participaciones de los académicos que ha producido un creciente malestar y escepticismo sobre los beneficios que puede atraer la participación en cuerpos académicos dados los altos costos (de tiempo, concentración, paciencia) que significa la inversión (Miranda, 2005). Por otro lado, entre los individuos y grupos académicos se extiende una sensación de frustración y malestar por el hecho de que muchos o varios de los cuerpos registrados en realidad tienen sólo una existencia burocrática, no activa ni real en la vida académica. El resultado es una conflictividad subterránea pero creciente que deteriora (en ocasiones aún más) el *ethos* académico en las universidades públicas.

Pero la conflictividad se agudiza cuando se coloca en perspectiva la “tensión principal” que se ha desplegado en las políticas federales de estímulos, que se revela a la luz de dos señales contradictorias. La primera, y más antigua, tiene que

ver con el estímulo a la “individualización” del trabajo académico, en la que el acceso al Sistema Nacional de Investigadores, al Perfil Promep, y a los programas de estímulos de cada universidad pública, está asociado a la productividad y calificación individual, no colectiva ni grupal. Consolidada durante casi tres décadas como moneda de cambio institucional, esta individualización estimula a jugadores solitarios en la lucha por las recompensas, lo que ha significado fenómenos como la competencia, la simulación y el productivismo editorial, académico o de gestión (esta última asociada a la colección de puestos de dirección en la estructura administrativa o académica universitaria). La otra señal es la que proviene del programa de cuerpos académicos, en donde se intenta recompensar el trabajo de equipos académicos o grupos disciplinares, lo que exige capacidades de cooperación y articulación prácticamente inexistentes (o indeseables, o imposibles) en muchas universidades y campos disciplinares. La tensión entre la “individualización salvaje” y a la “colectivización forzosa” del trabajo académico está en la estructura misma de las políticas federales, lo que ha generado problemas de castigo tanto para los grupos disciplinares (ahí donde existan) como para los académicos solitarios (que suelen dominar en nuestras universidades)⁹.

5. En el terreno de los efectos de las políticas de estímulos, la multiplicación de las arenas y actores de la gestión institucional se ha convertido en la señal más poderosa de cómo la búsqueda de recompensas consumen la energía de los académicos universitarios. El propio académico de tiempo completo es ya un gestor de sus propios recursos adicionales, lo que implica una creciente inversión de su tiempo en la actualización y en la producción de los resultados dispuestos por los indicadores de los programas. El resultado es paradójico: los académicos se vuelven sus propios gerentes, en que tienen que acumular y mostrar evidencias de su propio trabajo, a través de sus propias acciones. Los académicos de tiempo completo han tenido que desarrollar a lo largo de los últimos años habilidades de gestión adicionales a las tradicionales destrezas de docencia, investigación y difusión de sus procesos y productos académicos.

En estas circunstancias, los cuerpos académicos se han vuelto una “ficción burocrática”, como señala Rollin Kent (2005), pero también poco a poco adquieren en el contexto mexicano el aspecto y la consistencia de una suerte de mito genial, a saber, un artefacto al que se le atribuyen potencialidades y propiedades que no tiene ni nunca ha tenido¹⁰. Querer creer que la formación de cuerpos académicos

⁹ Ese es en realidad un problema de todos los programas institucionales que desean recompensar el mérito (*Merit pay*). Si desean centrar el estímulo en la recompensa a los eruditos, o si desean ampliar los beneficios del programa a todos los profesores, incluyendo a los que se dedican principalmente a la docencia. Esto genera tensión y “juegos institucionales” en los que la indefinición termina favoreciendo generalmente a los “gorrones” (*free-riders*), que apuestan a la simulación, al credencialismo y al productivismo. Al respecto, *cf.* el texto de G. Brennan (2003).

¹⁰ El trabajo científico y el trabajo académico suelen ser producto de asociaciones libres entre individuos que comparten intereses comunes en torno a objetos disciplinares específicos. Resultado de ello es la aparición de grupos de investigación científica que “irradian” actividades como la docencia o la difusión entorno a sus trabajos y conocimientos. El problema para el caso mexicano es que en buena parte de nuestras universidades el origen es la docencia y la formación profesional, no la ciencia, lo que ha dado como resultado configuraciones académicas muy diversas, pero generalmente alejadas del prototipo europeo o norteamericano que dio lugar a los cuerpos científicos o académicos que forman la base pesada de los modelos de *Research Universities* que parecen estar en el fondo del modelo de cuerpos académicos que se ha pretendido imponer en México.

permitirá a las universidades, ahora sí, contar con académicos ordenados, cooperativos y productivos, bien calificados, con objetivos precisos y compromisos claros, es la muestra de un optimismo desmesurado, un tanto fantasioso, por los efectos que pueden tener los programas respecto de la situación que priva en los ambientes académicos universitarios. Y sí además se toma como indicador de calidad y de innovación el número y la calificación de cuerpos académicos en cada universidad, lo que tenemos es la edificación de una ilusión muy cara y costosa: la de que la “revolución educativa” que prometió el foxismo desde sus días de campaña puede ser medida en términos de cuántos doctores y cuerpos académicos tenemos en nuestras instituciones de educación superior.

Algunos estudios recientes sobre la profesión académica en países similares al nuestro (Altbach, 2004), sobre académicos universitarios en México (Gil Antón, 2004; Grediaga, Rodríguez y Padilla, 2005), sobre sus contextos, formas de organización y diversidades disciplinares (Álvarez Mendiola, 2004), por ejemplo, muestran la dificultad de reducir su fortalecimiento a la estandarización de los estímulos a partir de supuestos heroicos sobre sus características, realidades y perspectivas. Si algo muestran los estudios es la diversidad y complejidad de las comunidades académicas mexicanas y de sus contextos institucionales, organizacionales y disciplinares, en las que existen tradiciones, creencias, prácticas y hábitos que conocemos mal y tarde, como diría el astuto profesor Sabina. Por ello, la implementación de una política que no reconoce las diferencias ni asume la ignorancia sobre procesos de suyo complejos, corre el riesgo de fracasar en sus propósitos y objetivos principales.

La autoridad del fracaso

La producción y generalización de la desconfianza de los académicos por las reglas asociadas a las políticas de cuerpos académicos es quizá el dato o el riesgo mayor de los efectos de las políticas en la organización de los reconocimientos a los méritos académicos. La continua insistencia en la colectivización forzosa que suponen los cuerpos académicos, contribuye a la formación de climas institucionales en los que la confianza tiende a erosionarse o a diluirse. Y la pérdida de la confianza es uno de los combustibles más poderosos para el debilitamiento de las relaciones que configuran la gobernación y la gobernabilidad de las universidades (De Boer, 2002).

Alguna vez, el escritor F. S. Fitzgerald hablaba, a través de uno de los personajes memorables de sus novelas, de “la autoridad que da el fracaso”. En el perfil sombrío de los “locos” años veinte del siglo pasado en los Estados Unidos (*The Jazz Age*), Fitzgerald se refería al hecho de que muchas de las decisiones de los individuos eran gobernadas por “grandes fuerzas invisibles” que se empeñaban en hacer fracasar los intentos de progreso y felicidad de los hombres y mujeres de su tiempo. El fracaso, más que el éxito, se convirtió en fuente de autoridad, en referente para la toma de decisiones, en consuelo para la incertidumbre de la vida cotidiana en unos años particularmente sombríos de la historia mundial.

Algo así parece estar ocurriendo en el campo de las políticas de educación superior, o por lo menos en varios de sus programas, como el de los cuerpos académicos. Aunque es difícil asegurar que el programa constituya un fracaso, tampoco se puede festejar su éxito. El problema es que los fracasos no parecen contar en la frágil memoria institucional de las políticas públicas, sino que siempre se quieren inventariar como historias de éxito y optimismo desbordado, complaciente, casi mítico. Cuando es más necesario que nunca realizar un balance sin concesiones de las políticas recientes, se prefiere acudir al baúl de los indicadores y de la simulación, sin asumir el riesgo de que las políticas vuelvan inocuo el contenido institucional de las prácticas académicas de todos los días. En estas circunstancias, el gerenciamiento de las políticas se está convirtiendo en parte del problema y no de la solución, como está ocurriendo en otras partes del mundo (Capano, 2003), algo que es contrario no sólo a cualquier diseño inteligente de las políticas o de su implementación, sino que desafía algo mucho más elemental: el sentido común, que es, quizá, el gran ausente en estos tiempos de grandes emociones y pensamientos imperfectos, como diría el indispensable escritor brasileño Rubem Fonseca.

En esta circunstancia, las preocupaciones gubernamentales por impulsar la formación de cuerpos académicos corre el riesgo de colocar los esfuerzos y los recursos en los lugares equivocados, y de confirmar la política de incentivos ciegos que se han instrumentado para alcanzar las ilusiones de calidad que animan desde hace tiempo a las políticas de educación superior en México. Experiencias como la de los programas de los cuerpos académicos están mostrando los límites del intervencionismo gubernamental en las universidades, las imposibilidades de modificar hábitos y creencias de docentes e investigadores a partir de supuestos heroicos, generando muchas más preguntas que respuestas en torno a la manera en que se pueden mejorar los ambientes institucionales de la vida académica mexicana. Bien visto, el combustible del intervencionismo es el voluntarismo más que el conocimiento y la capacidad, lo que vuelve aún más extraña la manera de entender las cosas. Y el entendimiento y la comprensión de los problemas son, ya se sabe, el principio ineludible para comenzar a resolverlas.

Referencias

ACOSTA SILVA, Adrián (2004). "El soborno de los incentivos", en I. Ordorika (Coord.). *La Academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*, Porrúa/CRIM-UNAM.

——— (2002). "El neointervencionismo estatal en la educación superior", revista *Sociológica*, año 17, No. 49, mayo-agosto México, UAM-Azcapotzalco.

ALTBACH, Philip G (Coord.) (2004). *El ocaso del gurú. La profesión académica en el tercer mundo*, México, UAM.

ÁLVAREZ MENDIOLA, Germán (2004). *Modelos académicos de ciencias sociales y legitimación científica en México*, México, ANUIES.

BOURDIEU, Pierre (1988). *Homo Academicus*, Stanford, Stanford University Press.

BRAUN D., and F.X. Merrien (1999). "Governance of universities and moder-

nisation of the state. Analytical aspects”, en Braun and Merrien (Eds.). *Towards a new model of governance for universities? A comparative view. Higher education policy series 53*, Jessica Kingsley Publishers, London and Philadelphia.

BRENNAN, Geoffrey (2003). “La selección y la moneda de la retribución”, en Goodin, Robert F. (Comp). *Teoría del diseño institucional*, Barcelona, Gedisa.

CAPANO, Giliberto (1999). “Italy: the endless transtition”, in D. Braun, and F.-X. Merrien (Eds), op.cit.

DE BOER, Harry, (2002). “Trust, the essence of governance?” en A. Amaral, *et al.* (Eds.). *Governing higher education: national perspectives on institucional governance*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht/Boston/London.

DÍAZ BARRIGA, Ángel (2005). “Los programas de estímulos del desempeño académico”, en Díaz Barriga, A. y Javier Mendoza R. (Coords.). *Educación superior y Programa Nacional de Educación 2001-2006. Aportes para una discusión*, México, ANUIES.

GIL ANTÓN, Manuel (2004). “Amor de ciudad grande: una visión del espacio para el trabajo académico en México”, en Altbach, op. cit.

GREDIAGA, Rocío, *et al.* (2004). *Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década*, México, ANUIES.

IBARRA COLADO, Eduardo (2005). “Origen de la empresarialización de la universidad: el pasado de la gestión de los negocios en el presente del manejo de la universidad”, *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, Vol. XXXIV (2), No. 134, abril-junio.

KENT, Rollin (2005). “La dialéctica de la esperanza y la desilusión en políticas de educación superior en México”, *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, Vol. XXXIV (2), No. 134, abril-junio.

LEVY, Daniel (1987). *Universidad y gobierno en México. La autonomía en un sistema autoritario*, México, Fondo de Cultura Económica.

LÓPEZ ZÁRATE, Romualdo, y Miguel Angel Casillas Alvarado (2005). “El PIFI: Notas sobre su diseño e instrumentación”, en A. Díaz Barriga y J. Mendoza (Coords.). *Educación superior y Programa Nacional de Educación 2001-2006. Aportes para una discusión*, México, ANUIES.

MIRANDA GUERRERO, Roberto (2005). *La frustración y la envidia. Política, decisiones y estímulos a la actividad académica*, Guadalajara, Departamento de Políticas Públicas, CUCEA-Universidad de Guadalajara.

SLAUGHTER, Sheila and Larry L. Leslie (1997). *Academic capitalism. Politics, policies, and the entrepreneurial university*, Baltimore, The John Hopkins University Press.

VRIES, Wietse de (2001). *El exorcismo de diablos y ángeles. Los efectos de las políticas públicas sobre el trabajo académico*, Universidad Autónoma de Aguascalientes.

VRIES, Wietse de, y Germán Álvarez Mendiola (2005). “Acerca de las políticas, la política y otras complicaciones en la educación superior mexicana”, *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXIV (2), No. 134, abril-junio, México, ANUIES.