

MANDARINAS EN SALMUERA

WIETSE DE VRIES*

Después de un incitante artículo de Adrián Acosta en la *Revista de la Educación Superior* (2006, No. 139) sobre Cuerpos Académicos Consolidados (CAC en el lenguaje nuevo), con una respuesta igualmente sugerente de Manuel Gil (2006a, No. 139), aparecieron en los siguientes números dos artículos sobre el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep), uno de Guillermo Aguilar (2006, No. 140) y su réplica en esta misma sección de la Revista, nuevamente, de Manuel Gil (2006b, No. 140).

El conjunto de estos cuatro artículos deja un sabor encontrado en la boca: diez años de políticas para reformar el trabajo académico sin duda conlleva emboques dulces –somos más los doctores que hace una década– pero uno se queda con la sensación de que la forma de preservar o patrocinar el resultado no es del todo propicio: pareciera que efectivamente se evitó el desmoronamiento del sistema, pero que se añadió un aroma no esperado. Sabe a mandarinas en salmuera.

Un método de análisis

Para balancear un tanto los sabores, propongo entibiar un poco el debate eligiendo un método de análisis de distintos niveles. La propuesta de escrutinio se basa en los trabajos de Fisher (1985, 1995), quien destaca cuatro niveles de análisis de políticas: verificación técnica, verificación situacional, verificación sistémica y elección social racional (*rational social choice*).

En el caso de los primeros dos niveles, no se ponen en duda los valores o supuestos del sistema. Las preguntas clave son, para el primer nivel, si la política logró sus metas proclamadas, o si hubo ineficiencias o efectos colaterales imprevistos o perversos (en el sentido Boudoniano). Para el nivel dos, la pregunta clave es si la política logró solucionar al problema, y su grado de eficiencia en lograrlo.

En cambio, en los niveles tres y cuatro se pone en discusión los valores detrás de la política, y se pregunta si resulta necesario cambiar las creencias, supuestos o ideales para poder lograr el cambio deseado. En el último nivel se analiza si no hubiera otras vías posibles para lograr los supuestos ajustados.

Los niveles propuestos por Fisher no son fases en un proceso de la implementación de una política, sino herramientas de análisis que facilitan revisar la idoneidad de las acciones emprendidas

* Profesor-investigador de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
Correo: wietsedevries@ultranet.com.mx

por un gobierno desde distintos ángulos (Huitema *et al.*, 2002). Propongo analizar al PROMEP siguiendo estos niveles¹.

La verificación técnica

A lo largo de diez años, el debate sobre el Promep se ha concentrado casi exclusivamente en la verificación técnica. Desde el inicio del programa, planteamos que las metas parecían ser inalcanzables, a la luz de las características del sistema (De Vries y Álvarez, 1998). Otros autores (Gil, 2000) han llegado a la misma conclusión en fechas posteriores.

En contraste, los documentos oficiales (Rubio, 2004) y el artículo de Aguilar en la *Revista de la Educación Superior* enfatizan que las metas sí se alcanzaron, incluso antes del tiempo. No obstante, como alega Gil en el mismo número, las mandarinas son menos que las advertidas: según las metas de Promep publicadas en 1996, debería haber habido 15,000 tiempos completos con doctorado, pero solamente tenemos 5,781, es decir, poco más de la tercera parte, en 2006.

Amén de la discusión de los números, el artículo de Acosta anota varios efectos colaterales perversos, como la burocratización de la academia, o el hecho que profesores de universidades públicas empezaron a tomar posgrados en universidades de “calidad desconocida”, con el fin de cumplir los requisitos. Una verificación técnica revela efectivamente muchas complicaciones: el número de doctores no es tan grande como lo planeado, y aunque hubo un importante incremento en la cuantía de doctores y maestros, solamente una pequeña parte de ellos recibió apoyo del Promep. La mayor parte de los posgraduados de hoy estudió, sin apoyo federal, en programas que no pertenecen al Padrón Nacional de Posgrados (De Vries y Álvarez, 2005).

Este nivel de análisis es imperioso, pero conduce fácilmente a un debate cáustico: se concentra en el manejo oportuno de los datos e indicadores, en exprimir la fruta hasta que suelta el jugo o en interpelaciones acerca de la presencia real de las mandarinas anunciadas. Asimismo, este nivel de verificación tiene fuertes restricciones metódicas: si la política propuso una meta de 10,000 doctores, y la logró, ¿fue un éxito? De la misma manera, vale preguntarse si el fracaso en alcanzar la meta implica el fiasco de la política. Es decir, en la literatura sobran ejemplos de políticas exitosas que no lograron las metas originarias, y políticas nefastas que sí alcanzaron sus fines. En efecto, estas últimas son las peores.

Verificación situacional

Si llevamos el análisis a la siguiente fase, la de verificación situacional, el debate se complica, ya que nos debemos preguntar si la política corrigió el problema, y si los criterios de evaluar la política en sí son válidos. Es decir, ¿constituye el mayor número de doctores o cuerpos académicos la solución al problema?

El problema central aquí es ¿cuál fue el problema? Un argumento que estaba muy presente en el origen del Promep fue que el profesorado del sistema de educación superior mexicano, alrededor

¹ Quiero agradecer a Manuel Gil por los comentarios que hizo a una versión preliminar de este texto. Aunque no pertenecemos al mismo cuerpo académico, pudimos establecer un intercambio de opiniones muy interesante.

de 1995, estaba compuesto mayoritariamente por personas de tiempo parcial con únicamente licenciatura, que trabajaban de manera individual, sin hacer investigación y sin atender a los estudiantes fuera del salón de clases. Desde una perspectiva comparativa (Gil *et al.*, 1994) destacaba claramente que nuestro profesorado era disímil al que había en algunas universidades en los Estados Unidos o Europa. Allí, los profesores tenían posgrado, un contrato de tiempo completo con un buen salario, y solían trabajar en conjunto alrededor de líneas de investigación. Estas diferencias, resultaba lógico concluir, llevaban a que el sistema mexicano fuese de menor calidad.

La propuesta del Promep, a partir de esta comparación, parece sesuda: necesitamos más doctores, de preferencia organizados en cuerpos académicos. Sin embargo, esta forma de confeccionar una política no es tan sencilla como a veces parece. Consideremos un ejemplo ficticio: nos podemos imaginar cómo podría proceder un funcionario de la ciudad de México frente a la desintegración social en el afamado barrio de Tepito. Para atender al problema, nuestro funcionario decide consultar el libro de Robert Putnam, *Bowling Alone* (2000), donde el científico social analiza las estadísticas y llega a la conclusión de que la creciente individualización en los Estados Unidos —expresada en el hecho que la gente ya no sale a jugar boliche en grupo, sino solo— produce una serie de inconvenientes sociales, emocionales y de seguridad. La conclusión, teóricamente impecable, de nuestro funcionario sería que Tepito requiere urgentemente de clubes de boliche y procedería a instaurar estos lugares en el barrio. La evaluación, una década más tarde, podría consistir en observar que ha habido un importante aumento de clubes de boliche y que, por lo tanto, el problema de Tepito está básicamente resuelto.

Quizás exagero las cosas un tanto, pero hay mucho de este razonamiento burocrático circular en el debate sobre el Promep y otras políticas asociadas: el aumento en doctores y tiempos completos demuestra ser un éxito, medido en notables incrementos en CAC, perfiles Promep, profesores con estímulos o programas acreditados.

¿Dónde está la falacia de este argumento? Está en que los criterios adoptados para la evaluación de la política producen lo que Robert Merton (1957) caracterizó como *self fulfilling prophecy*, una profecía autorrealizada. En la sociología clásica se conoce también como el “efecto Pigmalión”. De acuerdo con Merton, este proceso consiste en que una definición (equivocada) de un problema provoca un comportamiento distinto en los actores, mismo que origina que la concepción (equivocada) al parecer se hace realidad.

Un ejemplo del fenómeno, que parece muy propicio para el Promep, es la obra *Pygmalion* de George Bernard Shaw, donde el profesor Higgings insiste en que puede transformar, con una educación apropiada (no un posgrado, pero un entrenamiento especial) a una vendedora de flores del arrabal, en una duquesa. Ciertamente, tiene éxito en hacerla pasar por duquesa, pero su aprendiz, Eliza Doolittle, manifiesta que siempre será una chica de los barrios bajos. Como apunta Eliza, los atributos —como las vestimentas y la manera de hablar— son fáciles de adquirir, pero “la diferencia entre una dama y una vendedora de flores no está en cómo se comporta, sino en cómo es tratada”.

No obstante, la lógica del Promep se centra en el comportamiento y los atributos: Tener un doctorado genera puntos para estímulos, tener estímulos facilita el ingreso al perfil Promep, tener este perfil facilita el reconocimiento de un CAC, ser un CAC da acceso al financiamiento adicional, y tener financiamiento adicional da nuevamente puntos para los estímulos. Resulta lógico, en un conjunto tan interconectado, que si uno de los factores se modifica, los demás también lo harán. Sin embargo, en analogía con el boliche en Tepito, sería muy osado plantear que un número mayor de CAC indica un avance en la calidad. Cuando más, refleja que hay más doctores en búsqueda de recompensas.

Verificación sistémica

Esto lleva al tercer nivel de análisis: los valores, creencias y supuestos detrás del Promep. Aquí, el razonamiento del programa consiste en que la existencia de profesores con doctorado y la organización por cuerpos académicos llevan a una mejor calidad. El Promep es un tanto ambiguo cuando se trata de definir esta calidad, pero podemos suponer que, cumplidas las características ideales de las plantas académicas, tendremos programas pertinentes, eficientes y eficaces, donde los estudiantes aprenden más y mejor que antes. Cabe señalar que se trata de una suposición que ha sido puesta a debate desde el inicio del programa, tanto por Gil (2000) como por De Vries y Álvarez (1998).

Ahora, si esta es la suposición, debe destacar ante todo la notable ausencia, en los documentos del Promep o en el debate hasta el momento, de cualquier testimonio que se refiere al aprendizaje de estudiantes o a la pertinencia de programas. Pero de esta manera seguimos contando mandarinas en salmuera, sin preguntarnos si el sabor es el adecuado.

¿Cómo podremos analizar el efecto del Promep en los procesos de docencia? No tenemos datos al respecto: en efecto, resulta imposible saber si los jóvenes de hoy aprendieron más que sus antepasados, habría que aplicar el Examen General de Egreso de la Licenciatura (EGEL) de manera sistemática durante varios años, y aún así quedarían dudas.

Tenemos otros indicadores que nos podrían acercar al tema. A modo de ejemplo, ha aumentado la retención y la graduación de estudiantes en casi todo el sistema. No obstante, estos son indicadores dudosos, si consideramos las estrategias seguidas por las universidades: en casi todas, se ha introducido un filtro al ingreso (que en ocasiones excluye a más de la mitad de los aspirantes) al mismo tiempo que se abrieron múltiples opciones de titulación (por promedio, por tener trabajo, por servicio comunitario, o por llenar la solicitud correctamente). Así, no debe extrañar a nadie que aumentó la titulación. Como detalle llamativo: aunque tenemos ahora más profesores mejor preparados para asesorar al estudiante, la tesis parece estar en vías de extinción en la licenciatura (lo cual, a su vez, implica menos posibilidades para el profesor de obtener puntos para los estímulos y otras rifas).

Si no es por la mal llamada eficiencia terminal, ¿entonces qué? Planteo algunos hallazgos del seguimiento de egresados de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (el estudiante llena un formato en el momento de concluir los créditos –para tramitar su graduación– donde opina sobre la formación recibida y sobre sus profesores, y aplicamos cuestionarios a egresados varios años después, para tener información sobre el mercado laboral).

Primero: Si observamos los datos de aquellos estudiantes que egresaron entre 1997 y 2005, encontramos que la calificación de sus profesores aumenta ligeramente entre 1997 y 2002, para bajar en los tres años siguientes. Estos tres últimos años fueron en los que estábamos, supuestamente, capitalizando los esfuerzos del Promep. En pocas palabras: la calificación que reciben los profesores por parte de los estudiantes de la generación que se tituló en 2005 no es significativamente mejor que en 1997. Cabe señalar que la evaluación que hacen los estudiantes de

sus profesores es, en general, positiva (2.7 en una escala de 3, donde 1=mala, 2=regular, 3= buena).

Segundo: El aspecto mejor evaluado (en todos los años) es el dominio que tiene el profesor de la materia (2.79). El peor (2.49) es la atención fuera de clase. Ambos no muestran mejoras si comparamos 1997 y 2005.

Tercero: Hay diferencias (significativas) entre programas educativos, pero estos no se relacionan con el número de CAC que tiene cada programa. Más bien, parecen relacionarse con el tamaño de la Facultad (la atención fuera de clases es notablemente peor en Administración, con 5,000 estudiantes, que en Físico Matemáticas, que tiene 600), y con el hecho de que los profesores no están peleados entre sí o con la administración (lo cual podría ser una nueva definición de un cuerpo académico: un grupo que se lleva bien entre sí –y con los que mandan en ese momento– no importa el título de cada cual).

Cuarto: Las carreras con mayor tasa de empleo, con mayor satisfacción en el trabajo, son –sorpresa incómoda– las tradicionales como Derecho, Contaduría, Medicina, Veterinaria, Arquitectura. Éstas no se caracterizan exactamente por tener muchos doctores y CAC. En cambio, en Física, Biología o Matemáticas hay altas tasas de desempleo y medianas a altas tasas de insatisfacción en el empleo (con el acotamiento de que muchos egresados de estas carreras continúan haciendo un posgrado).

Quinto: Aspectos que sí mejoraron desde 1997 son la asistencia a clases y la puntualidad del profesorado (lo cual, sin duda, constituye un importante avance dentro del sistema presencial).

Admito que son datos parciales de una sola universidad en un estado peculiar. Sabemos también que la opinión de estudiantes puede ser voluble y que solamente ven parte de lo que sucede en la universidad y afuera (al igual que los académicos y los funcionarios).

Ahora bien, se podría ampliar la evaluación de los impactos del Promep de varias maneras. Una primera sería comparar universidades públicas con un buen número de CAC con otras que tienen pocos. Otra comparación que permitiría sopesar la contribución del Promep sería comparar las universidades públicas con instituciones que no hayan sido objeto del programa. Este balance podría contrastar universidades públicas con instituciones privadas. Pero quizá el mejor cotejo sería comparar a las universidades públicas estatales con la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la única universidad pública que nunca participó en el Promep. A pesar de su ausencia en el Promep, la UNAM no parece estar tan mal, si uno puede creer a los *rankings* internacionales.

Cualquier comparación o evaluación tendrá sus bemoles y sesgos. Pero aun así, en el caso del Promep, al igual que en otros programas, se debe evaluar si los resultados son los esperados, y a la luz de los cambios producidos (o ausentes) se debe revisar críticamente el conjunto de suposiciones que dieron origen a la política. A su vez, hay que tener cuidado con atribuir los efectos positivos a una política, y los rezagos a efectos secundarios.

Elección social racional

Lo cual nos lleva al cuarto nivel, el de la elección social racional. Este nivel plantea varias posibilidades, que dependen de las conclusiones en los niveles anteriores.

Una primera se despliega a partir de la suposición de que el problema central era, y quizá sigue siendo, la baja cantidad de tiempos completos con doctorado. Esta opción abre varias vías. Para empezar, habría que analizar el avance del Promep hasta el momento. Si las premisas siguen igual que en 1996, y si los documentos oficiales declaran que se alcanzaron las metas, resultaría objeto de debate si se requiere una segunda etapa del programa, puesto que ya estamos donde queríamos estar. Debería llamar la atención que, aunque el Promep estuvo contemplado como programa de diez años, con fecha de caducidad de noviembre de 2006, resulta que aparece en el presupuesto de 2007, continuando silenciosamente. Una segunda opción es que el programa avanzó, pero que el problema persiste, lo cual implica que necesitamos una segunda fase, con nuevas metas para, digamos, el año 2016, anunciando que tendremos que pasar de 6,000 doctores hasta 20,000. Sin embargo, ello implicaría que nos mantendremos en el nivel uno del análisis, es decir, no cuestionamos los supuestos básicos. Representa también asumir que, a lo largo de los últimos diez años, no han cambiado las características centrales del sistema.

Una segunda posibilidad, un tanto más atrevida, es concluir que el sistema efectivamente requiere de más doctores y tiempos completos, pero que el Promep quizá no haya sido la ruta más adecuada. Aquí podemos retomar la visión comparativa con la que arrancó el propio Promep, pero ampliarla un poco. Estas comparaciones (Gil *et al.*, 1994) revelaron que, en efecto, en otros sistemas hay más doctores, pero no concluyeron que esta diferencia se debió a que hubiera un programa audaz de mejora del profesorado en los países más adelantados. Más bien, la conclusión fue inversa: en los países más desarrollados se han construido estas plantas académicas en una ausencia casi total de esquemas gubernamentales de formación docente, de superación académica e iniciativas semejantes.

Por otra parte, si en otros países existen cuerpos académicos es una pregunta difícil de contestar (cada vez que pregunto a colegas en universidades extranjeras qué tan consolidados están sus cuerpos académicos me miran con unos ojos muy extraños). De hecho, no hay comparaciones posibles: registrar cuerpos académicos consolidados es un invento peculiar mexicano.

La pregunta lógica al respecto sería: ¿No se podría haber evolucionado del mismo modo a partir de un convenio —por lo menos en el sector público— de que cualquier individuo de nueva contratación en un puesto académico debería haber terminado por lo menos una maestría? Es decir, desde una perspectiva de decisiones sociales racionales, no parece ser la mejor política contratar licenciados y crear posteriormente un esquema de inversión pública para que vayan a estudiar un posgrado o para que establezcan cuerpos académicos consolidados. Evaluar el éxito del Promep desde esta perspectiva implica preguntarse si becar profesores en ejercicio para que obtengan el posgrado es la vía más eficiente y eficaz.

Una tercera contingencia se despliega a partir del cuestionamiento de las presuposiciones del Promep. Esto conduce a debatir la causalidad entre tiempos completos con doctorado y los resultados educativos de los estudiantes o la productividad en la investigación. Esta discusión no implica necesariamente que no haya relación entre un mayor número de doctorados y la calidad educativa (aunque la literatura señala que los académicos más distinguidos tienden a alejarse de la docencia en la licenciatura), sino que podría haber políticas más eficaces y eficientes para impactar en los resultados educativos. Sin ir más lejos, podemos pensar en el acuerdo europeo (a partir de la Declaración

de Bolonia) de reducir los programas de licenciatura a 3 o 4 años, a la par de una innovación de los contenidos. Esta estrategia no requiere fuertes inversiones por parte de los gobiernos y es posible que tenga mayor impacto en el aprendizaje de estudiantes, en comparación con un programa de mejora del profesorado.

Evaluar las políticas desde esta perspectiva hace necesario no sólo revisar el éxito de una política en particular, sino considerar un abanico de opciones, y calcular los costos y beneficios de cada una. En otras palabras: quizá el Promep alcanzó sus metas, pero puede ser que no resultó ser la vía más eficaz para transformar el sistema mexicano.

Conclusiones

Concluyo diciendo que, antes de pasar automáticamente el Promep 2.1, es necesario revisar críticamente los logros y fallas de la política en los cuatro niveles que señalé arriba. No hacerlo conlleva el peligro de quedarnos como el escultor Pígalión: construimos una estatua bella y nos enamoramos de ella, para luego rogar a los dioses que la conviertan en una mujer real (bueno, ese deseo se lo concedieron y vivieron felices para muchos años, pero se trató de un cuento). Para la *realpolitik*, sin embargo, más vale dar un paso hacia atrás y justipreciar qué tan bello (o consolidado) este cuerpo realmente es. Posiblemente es una simple lata de mandarinas en salmuera.

Referencias

- 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), No. 139, Julio-Septiembre, México, ANUIES.
- AGUILAR, G. (2006). “Un siglo buscando doctores... ¡Y ya los encontramos!”, *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXV (4), No. 140, México, ANUIES
- DE VRIES, W. y G. Álvarez (1998). “El PROMEP, ¿posible, razonable y deseable?” *Sociológica*, No. 10, México, UAM-Azcapotzalco.
- (2005). “Acerca de 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.
- FISCHER, F. (1985). *Politics, values, and public policy: the problem of methodology*, Boulder, Westview Press.
- (1995). *Evaluating public policy*, Chicago, Nelson-Hall Publishers.
- GIL, M. (2006a). “Out entre primera y segunda”, *Revista de la Educación Superior*, N° 139, ANUIES.
- (2006b). “Réplica a: Un siglo buscando doctores... ¡Y ya los encontramos!”, *Revista de la Educación Superior* Vol. XXXV (4), No. 140, México, ANUIES.
- *et al.* (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*, México, UAM-Azcapotzalco.
- (2000). “Un siglo buscando doctores”, *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXX N° 113, México, ANUIES.
- HUITTEMA, D., M. Jeliaskova y D. Westerheijden (2002). “Phases, levels and

circles in policy development: the cases of higher education and environmental quality assurance”, *Higher Education Policy*, 15.

MERTON, R. (1957) *Social theory and social structure*, (Revised and Enlarged Edition), Free Press, New York

PUTNAM, R. D. (2000) *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*, Simon and Schuster, New York

RUBIO, J. *et al.* (2004) “El PROMEP: un medio eficaz en la mejora de la calidad de las universidades públicas”, México, SESIC, consultado en diciembre de 2004 en <http://sesic.sep.gob.mx/news/news26ago2004.pdf>