

**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL**
Sede Sur
Departamento de Investigaciones Educativas

**ENTRE LO QUE PARECEMOS Y LO QUE SOMOS.
PENSAMIENTO DE ACADÉMICOS Y LÓGICA INSTITUCIONAL ANTE LAS
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA FORMACIÓN DISCIPLINAR DE
PROFESORES EN MÉXICO:
UNIVERSIDAD DE SONORA, 1980-2004**

Tesis que para obtener el grado de Doctora en Ciencias en la
Especialidad de Investigaciones Educativas

Presenta

Etty Haydeé Estévez Nénninger
Maestra en Educación con Especialidad en Desarrollo Cognitivo

Directora

Sylvie Didou
Doctora en Sociología

Diciembre, 2006

Para cursar el programa del doctorado y elaborar esta tesis se contó con una beca del CONACYT y una beca complementaria del PROMEP.

Para la realización del proyecto de investigación de esta tesis se recibió financiamiento del Fondo Mixto del CONACYT-Gobierno del Estado de Sonora, convocatoria 2004.C02.

**A mis amores de cabecera
Christian
Carlos
Rogelio**

**A mis amores de estimulante memoria
Irene Haydeé
Blanca Nénninger
Patricio Estévez Angeles**

Agradecimientos

La experiencia formativa. “Suficiente descripción, se requiere ahora interpretación”... “bien, pero falta subrayar lo importante”: frases cortas y precisas que, dichas por Sylvie Didou en el momento oportuno, resultaron en orientaciones claves para alcanzar la meta de concluir una tesis a tiempo y según los requerimientos; frases que me señalaban rumbo y a la vez amplios y generosos márgenes de libertad necesarios para la expresión de cualquier intento de creatividad y de aportación personal.

“Quédate sólo con los autores que pongas en movimiento”... “quita los conceptos que traten de concluir o cerrar la reflexión” (Eduardo Remedi); “matiza la metáfora del telar, es limitada porque se refiere a algo físico”... “maneja más la distinción entre los niveles de análisis del concepto de institución” (Roberto Rodríguez); “destaca las continuidades en la historia de las políticas de formación de profesores universitarios, no sólo las diferencias”... “el modelo de interpretación deberá guiar la redacción del capítulo teórico...” (Germán Álvarez); “Quédate con tu ensalada (de teorías y autores), pero defiéndela desde el enfoque relacional”... “subraya el capítulo dedicado a las ideas que tienen los académicos sobre esta política... es el milagro de la re-interpretación!”... “sácale más jugo a la riqueza del análisis, qué preguntas se abrieron?” (Manuel Gil). Sugerencias inteligentes y comentarios agudos realizados por mis sinodales desde diferentes ángulos, complementos perfectos del trazado paulatino de las coordenadas de la investigación gracias a los cuales pude ir ganando en profundidad analítica y en claridad expresiva. Como grupo académico, los sinodales me brindaron un espacio de apertura paradigmática, flexibilidad conceptual, rigor metodológico, rutas, pistas y siempre ánimo para seguir adelante. Cerecitas en este pastel: Catherine Agulhon, hospitalaria y generosa durante la experiencia de ampliación de horizontes en la colaboración académica internacional; Susana Quintanilla, elocuente en sus enseñanzas para profundizar en la valoración de todo tipo de textos y en la disección de las diferentes partes y elementos de cada uno de ellos. Rosa María Martínez, de la secretaría académica del DIE-CINVESTAV, amable y expedita a la hora de orientar en los trámites.

La compañía (material y espiritual). “Deja algo para el doctorado” me decía de pasada Lupita González en la UNISON al verme atosigada cumpliendo compromisos por todos lados al tiempo que me disponía a iniciar el doctorado; bien me sirvió este comentario para recordarme después que debía concentrar energías en el reto que tenía por delante. Raúl Rodríguez aportó en forma desinteresada cuando la investigación

estaba en proyecto, haciendo que me percatara de lo ambicioso del mismo. “Tu siempre lo resuelves, a fin de cuentas todo te sale bien...” fue la expresión de Leonel de Gunther que más me reforzó la auto-confianza en los momentos de confusión, al igual que sus valiosísimas aportaciones para reforzar el texto. “Calma, no le vaya a dar el *tamafat*” me dijo en varias ocasiones Julián Moreno Alegría, haciendo gala de su apellido al hacerme reír cuando me sentí abrumada por tantos datos desordenados y pendientes apilados; sus ocurrencias relajantes fueron tan valiosas como su impecable trabajo de asistente en la investigación y en la edición de la tesis y de las presentaciones. Siempre fue estimulante una gotita de vanidad: “no me quiero morir sin presumir que una de mis mejores amigas es doctora” (Quetita Salazar). De Martín Valenzuela, Cecilia Soto, Carlos Cota, Rogelio Cota y Christian Valenzuela recibí múltiples muestras de solidaridad y afecto durante todo el trayecto. Por su apoyo como expertos en lengua inglesa quedo en deuda con Lilia González y Ramón Cota Meza.

La estructura. Universidad de Sonora, institución educativa en la que se vive y a la que se culpa como si tuviera cuerpo y alma; ídem para el Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación y la Maestría en Innovación Educativa. Dirección de Desarrollo Académico, instancia administrativa que permite y regula los apoyos recibidos para poder estudiar, encabezada por Magdalena González. Profesores de la UNISON que permitieron abrir la caja negra y tratar de conocer *el milagro de la re-interpretación*. Sin estos pilares no hubiera sido posible el trabajo aquí presentado.

Durante mi experiencia de tres años y medio en el doctorado del DIE muchas personas me brindaron diversas formas de apoyo. He pretendido expresar en este texto mi agradecimiento, destacando lo emblemático de la solidaridad a partir del significado que tuvieron para mi algunas de sus expresiones, sobre todo aquellas ideas que desde la percepción propia se convirtieron en frases célebres por el papel que jugaron en la construcción de un sentido compartido de la acción o de los actos de significado -para decirlo en palabras de Jerome Bruner- en este doctorado.

Epígrafe 1

“La verdadera esencia de las cosas es una invención del ser pensante o concipiente, sin la cual no sería éste capaz de representarse las cosas a sí mismo. La totalidad del mundo fenoménico es una concepción tejida de errores intelectuales, el mundo como idea es lo mismo que el mundo como error.”...

“¡Qué es entonces apariencia para mí! Seguramente no lo contrario de ningún Ser real. ¡Qué puedo yo decir de Ser alguno excepto los meros predicados de su apariencia! ¡Seguramente no una máscara muerta que se puede poner sobre la cara de algún desconocido, y también presumiblemente, volver a quitársela! Apariencia es para mí lo que actúa y mueve...”

Friedrich Nietzsche (1844-1900)

Epígrafe 2

" A partir de ahora, señores filósofos, guardémonos mejor, por tanto, de la peligrosa y vieja patraña conceptual que ha creado un 'sujeto puro de conocimiento, sujeto ajeno a la voluntad, al dolor, al tiempo', guardémonos de los tentáculos de conceptos contradictorios, tales como 'razón pura', 'espiritualidad absoluta', 'conocimiento en sí' : aquí se nos pide siempre pensar un ojo que de ninguna manera puede ser pensado, un ojo carente en absoluto de toda orientación, en el cual debieran estar entorpecidas y ausentes las fuerzas activas e interpretativas, que son, sin embargo, las que hacen que ver sea ver-algo, aquí se nos pide siempre, por tanto, un contrasentido y un no-concepto de ojo. Existe únicamente, un 'conocer' perspectivista; y cuánto mayor sea el número de afectos a los que permitamos decir su palabra sobre una cosa, cuánto mayor sea el número de ojos, de ojos distintos que sepamos emplear para ver una misma cosa, tanto más completo será nuestro 'concepto' de ella, tanto más completa será nuestra 'objetividad., Pero eliminar en absoluto la voluntad, dejar en suspenso la totalidad de los afectos, suponiendo que pudiéramos hacerlo: ¿Cómo? ¿Es que no significaría eso castrar el intelecto?.."

Friedrich Nietzsche (1844-1900)

Resumen

Entre lo que parecemos y lo que somos. Pensamiento de académicos y lógica institucional ante las políticas públicas para la formación disciplinar de profesores en México: Universidad de Sonora, 1980-2004.

Investigación de corte interpretativo cuyo objetivo fue encontrar algunas respuestas sobre cómo han sido entendidas y practicadas por la Universidad de Sonora y por los académicos las políticas para que los profesores tengan posgrado en una disciplina (PFDP) de conocimiento y cuáles han sido sus efectos, implicaciones y uso estratégico. Como resultado de una lógica institucional centrada en elevar indicadores a toda costa, en la UNISON el 65% de los maestros de tiempo completo está titulado de posgrado -21% son doctores- y la mayoría de los restantes se encuentra en proceso de adquirirlo. Desde la óptica cuantitativa privilegiada por estas políticas, la respuesta de la UNISON se encuentra por un camino exitoso de adaptación y refleja el uso estratégico que ésta le ha dado: reforzamiento de su legitimidad frente a los gobiernos federal y estatal, con el consiguiente aumento de recursos y el fortalecimiento de una imagen social prestigiosa. Sin embargo, no se han encontrado huellas de efectos generalizados de mejora en el trabajo académico como resultado de las PFDP en esta universidad; además, prevalecen las condiciones estructurales que han determinado que la docencia sea la actividad predominante y no la investigación.

Los profesores de tiempo completo de la UNISON decidieron participar en las PFDP o dejar de hacerlo, de acuerdo con significados diversos: algunos critican tales políticas y la institución donde trabajan por considerar que por sí sólo el nivel de estudios de los profesores no ha impactado en una mejora del trabajo académico, es necesario solucionar otros problemas importantes; otros piensan que el cumplimiento de indicadores cuantitativos es un medio de sobrevivencia, y una menor parte opta por la vía del rechazo a participar en las PFDP por la simple razón de que no se desea. Los efectos que han tenido las PFDP en la UNISON constituyen una refutación sobre la viabilidad de pretender un cambio automático, por la vía de las apariencias cuantitativas, en los procesos sustantivos que sostienen el trabajo académico.

Abstract

What We Seem to Be and What We Are. Academic Thought and Institutional Logic vis-à-vis Public Policies on Mexico's Teacher Training Program. University Of Sonora (UNISON), 1980-2004

The purpose of this interpretative research was to find some answers about how the academics and administrators at the University of Sonora have interpreted and implemented the policies aimed at obtaining a post-graduate degree in a given discipline (PFDP) its effects, implications and strategic uses. Because of an institutional logic centered on improving UNISON's rankings at all costs, 65 percent of the fulltime teachers have a post-graduate degree; 21 percent have a PhD and most of the others are in the process of obtaining a post-graduate degree. From the quantitative perspective favored by these policies, UNISON's response has been successful, reflecting its strategic use of these policies since they have served to reinforce the importance of its role vis-à-vis the federal and state governments, with the corresponding increase in resources and the enhancement of its prestigious social image. However, we have not found any overall improvement in this university's academic work as a result of PFDP's policies. Furthermore, the structural conditions that have transformed teaching rather than research, into the university's main activity still predominate.

In accordance with their different points of view, UNISON's full-time professors opted to either participate or not in the PFDP. Some of them criticized those policies and the institution where they work, believing that the level of studies alone has not made an impact on improving academic work, and that it is necessary to solve other important issues. Others believe that complying with quantitative rankings are the means to professional survival, while a few people refuse to participate in the PFDP because they simply do not want to.

The effects of the PFDP on UNISON disprove the viability of attempting an automatic change, through quantitative appearances, in the substantial processes that sustain academic work.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN: MOTIVOS, FINALIDADES, PROBLEMA Y MÉTODOS..... 12

De lo conocido a las nuevas interrogantes	13
La implementación de políticas públicas	16
Nueva cultura del sistema y respuesta de las IES	18
El contenido de la política de formación de profesores en México	21
La reflexión sobre las políticas de formación disciplinar y sus efectos	24
Las políticas de formación de profesores en la UNISON	26
Problema o preguntas de investigación	28
Estrategia metodológica	30

CAPÍTULO 1.

HACIA LA COMPRENSIÓN DE INTERACCIONES COMPLEJAS DESDE UNA PERSPECTIVA RELACIONAL

Introducción	35
Un enfoque relacional necesario y posible	38
Articulación de conceptos a partir de las relaciones en la realidad estudiada	41
Modelo de interpretación	44
Estilo institucional y referentes simbólico-imaginarios	48
Toma de decisiones, regulación y culturas: encuadres de la significación	52
Tendencias culturales como producto de la participación de los sujetos	57
El sujeto: construcción de actos de significado	60

CAPÍTULO 2.

PERFILES FORMATIVOS Y TIPOS DE ACADÉMICOS EN LA UNISON

Introducción	71
Las fuentes de información sobre académicos	74
El dato sobre el académico: plaza y profesor	75
¿Cómo es la UNISON? Semblanza y breve historia	76
Tiempos completos y posgraduados	86
La huella disciplinar en el origen y tendencias de la formación	95
Posgraduados por áreas de conocimiento y distorsiones	97
Respuestas a Perfiles PROMEP: entre docentes y académicos	102
Elites académicas y parámetros nacionales	104
Dónde adquieren el posgrado los maestros de carrera	108
Tiempos completos y posgraduados por unidades regionales	110
Maestros y doctores sin estabilidad laboral	113
Comentario final: ¿a dónde va la UNISON?	117

CAPÍTULO 3. LÓGICA INSTITUCIONAL EN LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN DISCIPLINAR DE PROFESORES

Introducción	120
Condiciones de inicio y desarrollo de las PFDP: regulación, toma de decisiones, culturas disciplinarias y políticas públicas	122
Resultados y efectos de las políticas y programas de becas	129
¿Qué buscó la UNISON?	137
El sentido proyectado por la UNISON	141
La participación de los académicos como tendencias culturales	144

CAPÍTULO 4. LÓGICA DE LOS SUJETOS EN LA APLICACIÓN DE LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN DE PROFESORES

Introducción	146
Dosis de drama: la formación de posgrado de los profesores no resuelve los problemas académicos	150
Problema motor: unidad de sentido en la construcción de significados	152
Inclinación hacia un sentido crítico en el pensamiento de los académicos	169
Cuestionamiento de las PFDP desde la imagen que el académico construye sobre la UNISON	170
Lo aceptado sobre las PFDP como organizador institucional	182
Un proyecto común borroso	184
La acción propia sobre las PFDP: entre las percepciones y el deseo	209
La diferencia: toda una vida en la producción artística	216
Preocupaciones no indagadas que amplían el horizonte	218
Nexos de justificación entre la acción propia y lo que se piensa sobre la UNISON y las políticas	222
Un impulso común de los académicos	225

CONCLUSIONES GENERALES 230

Sobre la respuesta de la UNISON a las políticas públicas	234
Sobre la respuesta de los académicos a la lógica de la UNISON y de las PFDP	236
Sobre las influencias mutuas entre la UNISON y los académicos	238
Recapitulación	246
Epílogo: nuevas preguntas	251

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS 254

ANEXOS

Anexo 1: Nota metodológica y gui3n de entrevistas a funcionarios de la UNISON	263
Anexo 2: Gui3n de entrevistas a acad3micos	265
Anexo 3: Instituciones donde los MTC estudiaron un posgrado	267
Anexo 4: Perfil formativo por 3rea de conocimiento y tipo de instituci3n	271
Anexo 5: "Padr3n de calidad institucional interno. Posgrados nacionales" y "Formato de evaluaci3n de programas de posgrado" empleados en la UNISON	275
Anexo 6: Nota sobre el dato de becas y becarios y resultados	279

Introducción. Motivos, finalidades, problema y métodos

La temática de esta investigación es la respuesta de una universidad pública mexicana ante la política pública¹ de formación disciplinar de profesores promovida como una de las políticas más importantes para la educación superior en los últimos diez años en México. Se analiza la implementación de esta vertiente de las políticas públicas, sus repercusiones y efectos en una institución educativa concreta en las dimensiones material y simbólica, así como en el trabajo, el pensamiento y los valores de los académicos. Se tomó como referente empírico a la Universidad de Sonora (UNISON) con el propósito principal de encontrar algunas respuestas a cómo se interpretaron y aplicaron las políticas para promover la formación de los profesores en el nivel de posgrado, a partir de las características y de la lógica propia de dicha institución.

Esto implicó la necesidad de conocer la dinámica de interacción entre la UNISON y los académicos para analizar cómo se entrecruzó con iniciativas externas. La lógica de esta institución -en tanto encarnamiento o alojo de una producción social, atiende y es reflejo de “consideraciones económicas, políticas, culturales, tecnológicas y jurídicas”- interaccionó con la lógica de los sujetos involucrados ya que “la dimensión propiamente social del funcionamiento humano se construye a partir de un sustrato biológico y psíquico que le confiere su especificidad irreductible” (Aubert, 1993: 189); ambas lógicas se entrelazan por dos dimensiones: la material y la simbólica.

La dimensión material se refiere a “cómo son los hechos en su realidad tangible”, en su doble carácter de “condición e instrumento”; es el “nivel aprehensible a partir de los datos observables” (Fernández, 1994: 8 y 86). Este es el ángulo objetivo que ha sido enfatizado desde la perspectiva tradicional de estudio sobre las instituciones: “La cara simbólica de las organizaciones modernas ha sido bastante subestimada por la investigación. Quienes han estudiado las organizaciones supuestamente racionales suelen pasar por alto las culturas intangibles (...) con el propósito de rastrear los rasgos estructurales más fácilmente cuantificables o descritos en forma concreta” (Clark, 1991: 144). Los desarrollos más recientes han llamado la atención sobre “la existencia de las instituciones en el nivel simbólico de la vida social, a través de representaciones y diferentes cristalizaciones de significados que se transmiten explícita –en el discurso

¹ De acuerdo con Cox, *política pública* puede definirse como: decisiones o cursos de acción gubernamentales para atender problemas específicos de un sector; difiere del término *política* que alude al poder, interés o conflicto, aunque ambos están relacionados ya que las políticas forman parte de la política. (Cox, 1993 en De Vries, 1994). Aplicadas a la educación superior, las políticas buscan modificar el sistema según un diseño de prioridades y obetivos (Rodríguez, 2002).

manifiesto y latente- o implícitamente –en la interacción misma-”(Fernández, 1994: 35-36). Este es el ángulo subjetivo que también interesó considerar en la presente investigación. En síntesis, el estudio de ambas dimensiones de lo institucional en la UNISON implicó:

“... reconocer que no nos enfrentamos a una sola historia. Es encontramos no sólo con sistemas de normas o estructuras de poder, reglamentos o disposiciones; es abrirse a sistemas de relaciones, de debates y de conflictos, de iniciativas políticas y de reivindicaciones coyunturales. De hombres que hacen su historia con discursos y acciones que confieren un estilo, a veces incómodo, de diálogos, declaraciones, de minúsculos actos cotidianos que difícilmente se dejan resumir o encerrar en un concepto rígido o una categoría totalizante” (Remedi, 1997: 12).

De lo conocido a las nuevas interrogantes

Existen dudas acerca de los efectos e implicaciones de las políticas públicas iniciadas en 1989 por el gobierno mexicano para “modernizar” la educación superior -también conocidas como “reformas de primera generación”. Sobre la mesa de la discusión hay preguntas que cuestionan el sentido último de los cambios: ¿Las políticas públicas para la educación superior mexicana contribuyen fundamentalmente a la calidad de la enseñanza y la investigación o son otros sus efectos principales? ¿Hacia dónde va la universidad? (De Vries, 1994: 115). ¿La comunidad académica y la sustentividad de la docencia y la investigación en la universidad se encuentran amenazadas de muerte? (Ibarra, 2000).

Tales políticas fueron desarrolladas a mediados de los noventa mediante una serie de programas y acciones de diverso tipo conocidos como “reformas de segunda generación” porque ocurren posteriormente a las iniciadas en 1989: entre ellas destacan los programas dirigidos a los académicos para otorgar estímulos al desempeño y los que promueven la formación disciplinar en el nivel posgrado. Después de 15 años de haberse iniciado, falta mucho por investigar sobre los efectos de tales políticas dentro de las instituciones de educación superior. Tanto los estudios que comparan lo que ocurrió en varias instituciones (Kent, 1996; Acosta, 2000), entre ellas la Universidad de Sonora, como los estudios de caso en universidades públicas (de Vries, 1994; Ornelas, 1998; Hernández, 1996), atienden en un nivel macro las dimensiones política, organizacional y académica y concluyen que es necesario estudiar los efectos de las políticas en el trabajo académico cotidiano en el nivel de las unidades académicas básicas (departamentos, escuelas, etc.) de las instituciones de educación superior (IES).

Existen investigaciones sobre los efectos de la política de incentivos en el trabajo académico y en las instituciones concretas: en la UAM (Didou, 1995; Comas, 2003), en la UNAM (Canales, 1998; Díaz Barriga, 1997; Inclán, 1997; Rueda, 1999) en la UdeG

(Hernández, 1998), en Colima (Magaña, 2001). En muchos de los casos, los autores evidencian los efectos contraproducentes de los programas de incentivos y también advierten que pueden conducir a la “destrucción de la comunidad académica, en tanto sujetos agrupados en torno a intereses convergentes y el sojuzgamiento del trabajo intelectual a pautas de evaluación muchas veces burocráticas” (Didou, 1995: 77). “Los programas de estímulos económicos inducen a la simulación, fomentan la corrupción y el credencialismo, desalientan los proyectos de largo alcance, generan altos niveles de estrés y angustia y desarticulan a las comunidades académicas que hoy ven amenazada su cohesión interna y reducida su capacidad de respuesta” (Ibarra, 2000). Sin embargo, no todos los estudiosos del campo han llegado a estas conclusiones, ya que en algunos aspectos “se registran opiniones encontradas entre los académicos... se dividen a favor o en contra de los programas, en proporciones equivalentes... existe evidencia de opiniones favorables a los programas, en las que los académicos señalan no haber modificado de manera significativa sus actividades académicas (Valero, 1999; Arenas, 1998; Álvarez Mendiola, 2002)...” (García, 2003: 243).

Por otra parte, la línea de investigación centrada en los académicos aporta conocimiento de diverso tipo sobre sus trayectorias y condiciones de profesionalización. Contamos con los aportes que constituyen visiones panorámicas sobre las diferentes etapas del desarrollo de la profesión académica: son mapas muy completos vistos “desde arriba del avión” (Gil, 1994; Grediaga, 2000). Dado el incremento del número de profesores con posgrado y del número de plazas de tiempo completo en el sistema de educación superior del país, los autores concluyen que: “La transformación del perfil formativo y las condiciones de trabajo de los académicos mexicanos en la última década... permiten considerar que la profesión ha avanzado en algunos de los indicadores necesarios para su proceso de consolidación” (...) Sin embargo, “la restricción del flujo de recursos públicos y el cambio en la forma de evaluación y retribución del sector académico podrían también tener efectos negativos que contrarresten la tendencia señalada anteriormente ...” (Grediaga, 2001: 107).

Recuperamos el planteamiento de Ibarra Colado (2002) sobre los efectos que han tenido las políticas públicas para educación superior de los noventas, en el trastocamiento de los principios éticos de la profesión académica: “... esta nueva política de evaluación/formación enlazada a la remuneración “ha empezado a funcionar como un dispositivo de profesionalización académica que conduce a una reconstitución radical de las identidades. (...) se discute hasta dónde los cambios operados han significado la

reinención de las identidades de los sujetos de la universidad bajo los principios del individualismo y la competencia. En este nivel, la discusión remite a las consecuencias de fomentar un comportamiento unitario basado en el principio de que el fin justifica los medios, produciéndose con ello el desplazamiento de las finalidades sustantivas asociadas a las labores universitarias, por los propósitos de la estricta realización económica individual” (Ibarra, 2002: 14-15). Este es el contexto en el que se desarrollan las políticas de formación disciplinar de los profesores de educación superior.

De manera particular, la política de formación disciplinar de profesores (PFDP)² es objeto de críticas y cuestionamientos que abren la puerta a la reflexión y al estudio sistemático. Gil Antón (2000: 19) pregunta “¿a cuánto ascenderá el monto de procesos formativos orientados, fundamentalmente, por los incentivos externos y sin asidero en las lógicas de las disciplinas de afiliación y redes previas o simultáneas de relación académica?”

La posibilidad de contribuir a acrecentar el conocimiento en el campo alentó la realización de la presente investigación, cuya importancia y originalidad radica en dos cuestiones: primero, no se han investigado los efectos de las políticas de formación disciplinar de profesores en las instituciones y en el sistema de educación superior del país, por lo que se desconoce hasta qué grado están alcanzando los propósitos para los cuales fueron elaboradas e implementadas; segundo, se estudian los efectos de tales políticas en una universidad pública estatal y en el de los académicos desde el interior del bosque, es decir, desde los detalles del tejido interno de una institución como la UNISON en sus dos caras: la material y la simbólica. La diferencia con respecto de otras investigaciones centradas en académicos, estriba en un desplazamiento del foco de atención hacia: la relación mutua o reciprocidad de influencias entre los académicos y la institución concreta en la que se encuentran laboralmente adscritos y, desde aquí, la respuesta a una política pública.

Como propósito se pretende que los resultados de esta investigación contribuyan al debate en torno al supuesto de la política pública que establece que la calidad de la educación depende de la formación del profesorado de las instituciones de educación superior: a mayor nivel de formación se espera un mejor desempeño de los académicos y, en consecuencia, el incremento de la calidad educativa. Al mismo tiempo puede aportarse conocimiento sobre cómo ocurren los procesos de implementación, cómo se modifican las políticas públicas en educación superior cuando éstas son aplicadas en cada institución

² Se utilizarán estas siglas en el resto del texto.

concreta y cuáles son sus efectos en el nivel de las IES, en el trabajo académico y en el desarrollo de élites académicas.

La construcción inicial del problema objeto de esta investigación se realizó sobre la base de una revisión bibliográfica en torno a diversos tópicos relacionados con la temática de interés: la perspectiva de políticas públicas, en particular, los aportes que se enfocan en la fase de implementación y en la necesidad de considerar los efectos de las políticas sobre la ideación y los valores; la investigación sobre los efectos de las políticas públicas para educación superior iniciadas en México a fines de los ochentas y que impactaron en la UNISON con las reformas estructurales de 1991; el contenido y los propósitos de las políticas de formación disciplinar de profesores, así como la reflexión y el análisis crítico desarrollado sobre los posibles efectos no deseados que se vislumbran. También, se presentan en forma sucinta los antecedentes de las PFDP en la UNISON, previos a las políticas públicas de los noventas, así como la situación actual relacionada con dichas políticas en esta universidad. De todo ello se da cuenta a continuación, posteriormente, se concluye esta introducción general con la explicación de las preguntas de investigación y de la metodología empleada.

La implementación de políticas públicas

Desde el enfoque de las políticas públicas en educación es posible afirmar que la puesta en práctica de programas educativos, como los que promueven la formación de profesores universitarios, constituyen formas de implementación de políticas públicas. En tanto cursos de acción, las políticas pueden ser estudiadas desde sus distintas fases, que no siguen un camino lineal y conforman el “ciclo de las políticas”. Aguilar (2000, 2003) propone tres fases: elaboración implementación y evaluación de sus efectos; otros autores consideran también una última fase de retroalimentación (de Vries, 1994; Muller, 1990).

Los estudiosos de las políticas coinciden en que éstas significan una demanda externa sobre la universidad, pero el resultado depende del tipo de la demanda y del tipo de organización donde se aplican las políticas. Una vez elaborada la política y elegidas las herramientas para su aplicación (información-discurso oficial, financiamiento, autoridad y vía directa), la política entra en su fase de implementación (de Vries, 1994), fase que ocupa nuestra atención en esta investigación.

Por lo antes dicho, se consideran tanto las herramientas empleadas por el gobierno federal para intentar aplicar la política de formación de profesores en la

UNISON, como las que ha empleado la propia institución para operar su versión de dichas políticas.³

“Las políticas son formulaciones ambiguas de lo que se debería hacer, y sus efectos dependen de la interpretación en la base del sistema, donde se combinan varios factores, desde las tradiciones de los académicos, las demandas sociales más amplias y la situación institucional” (De Vries, 1998: 22).

Las políticas públicas implican un cuestionamiento de valores, por lo que al implementarse en las instituciones enfrentan los valores prevalecientes; en el caso de las universidades el proceso se complejiza en tanto que los valores son diversos (de Vries, 1994). En otras palabras, “el efecto de las políticas no es tan predecible como alguna vez se pensó. Aún cuando las políticas llevan a efectos, éstos no siempre son los pensados” (Boudon de Vries, 1994). Boudon plantea que el conocimiento sobre los efectos de las políticas públicas en educación superior “implica estudiar las modificaciones en los campos de acción, ideación y arbitrio personales” (Boudon en de Vries, 1998: 1).

Se consideró como un punto de partida necesario el “enfoque internalista” propuesto por Burton Clark (1991) para el estudio del sistema de educación superior, ya que pone “el énfasis en las respuestas institucionales” a partir de tres elementos básicos de la organización de los sistemas de educación superior: 1) la disciplina y la institución como las dos modalidades entrecruzadas de organización de las actividades principales; 2) las creencias, es decir, “las normas y los valores primarios de los diversos actores que intervienen en la implementación de las políticas públicas en una institución determinada, aspecto que es de los menos comprendidos y en torno al cual hay pocos estudios realizados” y 3) la autoridad, que se refiere a las “múltiples relaciones de poder que se derivan de la organización del trabajo y sus correspondientes creencias” (Clark, 1991).

De todo lo anterior pueden derivarse varios cuestionamientos. ¿Fueron modificados algunos valores prevalecientes en la UNISON al implementarse la política de formación disciplinar de profesores? ¿Cómo se entendía y valoraba la formación disciplinar antes de los noventas en la UNISON? ¿Cuáles eran los usos y costumbres relacionados con las becas para estudiar?

³ Por ello, se analizan los diversos programas federales para apoyar la formación (CONACYT, SUPERA y PROMEP), así como el sistema de becas institucionales de la UNISON.

Nueva cultura del sistema y respuestas de las IES

El tema de estudio se trabaja en el contexto del “cambio cultural del sistema” de educación superior ocurrido en México como resultado de la introducción en 1989 de un nuevo tipo de políticas públicas. El impulso a la formación de posgrado de los profesores universitarios surgió como parte de un cambio en la orientación y naturaleza de las políticas públicas para este nivel educativo, que le imprimió un nuevo sentido a la universidad pública. En virtud de estas nuevas políticas la educación superior se movió de un modelo de *ayuda social* (welfare model), construido alrededor de negociaciones políticas entre el gobierno y los actores corporativos del sistema (sindicatos académicos y federaciones de estudiantes), hacia un modelo *desarrollista* que enfatiza la eficiencia administrativa, la relevancia del mercado laboral y la transferencia de tecnología:

“La sustitución de modelo expresa un cambio básico en la *cultura del sistema*. Todo parecería indicar que los funcionarios federales están jugando un rol cada vez más importante en la administración del sistema de educación superior por medio de un financiamiento inducido y por medio de recomendaciones políticas específicas. Esto puso en acción una serie de reformas diversas en el nivel de las instituciones en las universidades públicas” (Kent, 1996: 8).

El estudio sobre los efectos de la “primera generación” de tales políticas (1989-1994) en el nivel de las instituciones, también contribuyó a que los especialistas se preguntaran porqué las universidades públicas responden de modo diferente ante las demandas externas, y buscaran establecer cuáles son los rasgos que caracterizan los cambios y las reformas que cristalizaron con éxito en algunas universidades, entre ellas la Universidad de Sonora (Kent, 1996; Acosta, 2000). Como se expondrá enseguida, los resultados de ambos estudios constituyen un acercamiento a la realidad institucional en la que se ubica nuestro objeto de estudio. Por ello, sus conclusiones son un punto de partida para buscar una continuidad analítica sobre las dimensiones institucionales –académica, política y organizacional- consideradas en el problema de estudio.

En los párrafos que siguen se sintetiza la investigación de Kent (1996: 13) sobre los cambios ocurridos en tres universidades públicas: Universidad de Sonora, Universidad Autónoma de Puebla y Universidad de Guadalajara, como reformas en lo administrativo, financiero y de gobierno. Tales asuntos “habían sido tradicionalmente ignorados o resueltos de manera pragmática en estas instituciones públicas de historia política turbulenta y de reputación asociada al desorden administrativo y a estándares laxos en la práctica académica”. La característica principal de los cambios en las tres universidades es la reestructuración institucional.

En el caso de la UNISON los rasgos principales que permitieron desencadenar el cambio institucional fueron la aprobación de una nueva ley orgánica que proporcionó el marco normativo para un sistema de gobierno diferente y para generalizar el modelo departamental que en parte ya existía, así como otras reglas para el financiamiento y la obtención de recursos. Dos años después de la nueva ley y una vez recobrada la estabilidad política en la UNISON, en 1993 se elaboró un plan de desarrollo institucional de 15 años que estableció como objetivos prioritarios la formación de posgrado de los académicos, la inversión en infraestructura, los servicios estudiantiles, la renovación curricular y el desarrollo de la investigación y del posgrado. En el contexto de estas reformas surgió un liderazgo que inició cambios básicos enfocados hacia la racionalización, intentando colocar a la institución sobre nuevas bases operacionales. En términos de financiamiento externo, la UNISON fue favorecida por fondos gubernamentales, canalizados mediante proyectos específicos, que dieron sustento y a la vez incentivaron los cambios.

El autor pone en duda el alcance y dirección de los cambios de la etapa inicial de reforma (1989-1994: 31) en las tres universidades: “¿... estas instituciones desarrollarán innovaciones más profundas en términos de superar las estructuras tradicionales de los currículos de licenciatura, de la investigación y de las relaciones en la comunidad académica?”. Concluye que “es más probable que esto ocurra si los líderes y la administración de estas universidades no sucumben ante la tentación de subordinar la experimentación académica a la racionalidad del control político y a la negociación marcada por una toma de decisiones jerárquica, una dosis de rendición de cuentas y una administración inflexible”.

Como se desarrollará en el segundo capítulo de esta tesis, en la UNISON los cambios impactaron principalmente en el nivel de las estructuras administrativas y de gobierno, en la búsqueda de “un mayor control central” de la gestión institucional; “no tocaron fondo” en cuanto a modificar las relaciones en la comunidad académica” (Rodríguez, 2000). Esto explica porqué, desde las primeras etapas, los investigadores aquí reseñados pusieron en duda el alcance de las reformas en la UNISON.

En su investigación sobre las tres universidades públicas mencionadas antes, Acosta (2000: 62) concluye en el mismo sentido en cuanto a los cambios ocurridos en las dimensiones organizacional y política y se aporta una visión más detallada de las mismas. Además, analiza la dimensión académica, por lo que también resultó de ayuda en la delimitación de algunas preguntas relacionadas con el nivel institucional de nuestro

estudio. Como parte de las hipótesis interpretativas, el autor considera que “la complejidad de la universidad radica en la capacidad de reducir contingencias institucionales en tres esferas básicas que aglutinan el desempeño de las actividades universitarias: la académica, la política y de gobierno, y la organizacional”.

Partiendo de esas dimensiones, el autor concluye que la Universidad de Sonora se adaptó “exitosamente a las nuevas políticas públicas de educación superior, incorporando recursos y estímulos externos a la vida académica interna”. Atribuye el éxito a la capacidad desarrollada por la universidad para reestructurarse demarcando las diferencias entre las distintas esferas del poder institucional, lo que “incrementó la capacidad de conducción política de las autoridades sobre los procesos institucionales y permitió llevar a cabo reformas en las esferas de gobierno, académica y organizacional” (Acosta, 2000: 177 y 213). Afirma que la nueva estructura académica privilegia a los académicos como “los actores relevantes de la vida institucional”; “el Colegio Académico se instituyó como el máximo órgano de competencia de las decisiones referidas al fortalecimiento de las actividades de docencia e investigación en la universidad”. Sin embargo, estas conclusiones requieren revisión, ya que las reformas condujeron a la institución a “la fase actual caracterizada por una fuerte presencia de la administración y por la participación de los actores externos” en las decisiones sobre los asuntos centrales de la universidad (Rodríguez, 1999). En esta investigación buscamos explicar cuáles fueron las formas de participación de los académicos en la determinación de los criterios orientadores de las PFDP.

Acosta (2000: 218) concluye que lo ocurrido en la UNISON “significó una forma de adaptación institucional de tipo incremental al nuevo marco de exigencias, estímulos e incentivos que representaban las políticas nacionales”. Finalmente, el autor advierte que “responder de manera mecánica o pasiva a las exigencias externas puede llevar a la universidad a ser un mero instrumento de satisfacción de requisitos formales o de demandas específicas, que tendrían efectos perversos en el sentido institucional del quehacer universitario en el mediano o en el largo plazo”.

De lo analizado en el presente subtítulo, preguntamos: ¿las PFDP fueron implementadas de acuerdo a los esquemas de racionalización que surgieron en el contexto de las reformas de principios de los noventa y que colocaron a la Unison sobre nuevas bases operacionales? ¿Cuál fue el papel que jugaron los académicos en la toma de decisiones sobre las recientes políticas de formación de profesores y cómo éstos entendieron y valoraron dichas políticas y su propia participación cuando fueron

formuladas? Es importante estudiar este último elemento porque hasta el momento, según la investigación sobre académicos en México, “no resulta evidente que se haya producido una pérdida de participación en las decisiones relevantes para el desarrollo de la vida académica entre el principio y el fin de la década pasada” (Grediaga, 2001: 111).

El contenido de la política de formación de profesores en México

Para formular el problema de investigación, también fue necesario considerar el contenido y los objetivos de la política pública de formación de profesores de educación superior, así como el estado en que se encuentra su estudio en el país y en la UNISON.

El interés por la formación del personal académico universitario, como parte de las políticas gubernamentales, se remonta a la década de los setentas cuando los programas operados centraron el énfasis en la adquisición de conocimientos pedagógicos. Dado el patrocinio de organismos como la ANUIES y la SEP, “el impacto de esta línea tuvo un carácter nacional” (Ducoing, 1993). Antes de los noventas, dentro de los esfuerzos para lograr la superación del personal académico de las IES, destacan -según la propia ANUIES- el Programa Nacional de Formación de Profesores que inició en 1972 y el Proyecto Nacional de Formación del Personal Académico, aprobado en 1986, como uno de los proyectos del PROIDES. (www.anuies.mx/supera/anteced.htm).

Las propuestas predominantes en la formación de este periodo, estaban “orientadas a lograr en los maestros la formación integral y una actitud analítica que tomara globalmente el fenómeno educativo. La profesionalización de la docencia emerge como concepción y estrategia de superación de la afición tecnológica” que había dominado antes en México (Ducoing, 1993: 10). También se buscó “el reconocimiento social de la docencia como profesión que demanda la dedicación exclusiva del profesional”. A partir de la incorporación de distintas disciplinas que estudian a la educación y “acorde con esta idea... se operaron programas amplios, tanto en tiempo como en temáticas...” (Ducoing, 1993: 10-11).

Al iniciar los noventas, el centro de interés cambia hacia la formación disciplinar mediante estudios de posgrado, iniciándose así el “declive o desplazamiento” de la estrategia previa de formación gubernamental. Este es un ejemplo de que “...las diferentes estrategias de profesionalización del ejercicio de la docencia, exploradas en diferentes momentos del siglo XX, se han desmantelado cíclicamente” (García, 2003: 166). Pese a este giro en el contenido y la orientación de las políticas de formación de

profesores existe un rasgo de continuidad en tales políticas:⁴ la ausencia de un trabajo de evaluación y de diagnóstico sobre las necesidades de formación de los profesores que sustentara el diseño de tales políticas. Al estar dirigida la formación de posgrado principalmente hacia la habilitación para las actividades de investigación, las políticas de los noventa “tendieron a beneficiar a organizaciones y académicos que tenían condiciones para desarrollarse bajo los nuevos valores. Las políticas prestaron escasa atención a la enseñanza y los aprendizajes” (Álvarez, 2004: 24). Desde esta perspectiva, podemos suscribir la idea planteada por algunos estudiosos del campo,⁵ de que existe una perversión en el origen mismo de las políticas de formación de profesores porque no tomaron en cuenta que la mayoría de los académicos de las universidades públicas estaban dedicados –y lo siguen estando- al trabajo docente.

Fue entonces cuando se inicia “la agresiva política de formación de profesores” (Ibarra, 2001) del gobierno federal, mediante tres mecanismos fundamentales. Uno es el CONACYT, quien incrementó “de manera importante y sostenida el gasto y el número de becas para estudios de posgrado, tanto en el país como en el extranjero, indicando la importancia que este nivel educativo ocupa en la estrategia gubernamental de modernización” (Ibarra, 2001). Las becas del CONACYT son las únicas que se otorgan a individuos, independientemente de que sean profesores de la educación superior, y en esto se diferencian del resto de los programas federales. El segundo mecanismo es el Programa SUPERA, formalizado durante 1993 en el seno de la ANUIES para dar impulso a la formación disciplinar en el nivel de posgrado entre los profesores universitarios. Como se sabe, este programa y su sucesor el PROMEP –tercer mecanismo-, surgieron en respuesta a los diagnósticos que señalaban la baja calidad del servicio educativo y ante la apremiante necesidad de optimizar los recursos materiales y humanos disponibles en las instituciones. Se buscaba, desde la lógica de las políticas públicas, reorientar al sistema de educación superior hacia estándares de calidad y desempeño internacionales; desde esta óptica, se busca reducir la brecha que existe entre México y los otros dos países del bloque de América del Norte, en cuanto a la formación de posgrado de los académicos.

El SUPERA formó parte del “repertorio de programas y fondos para la asignación de recursos complementarios a las IES” que el “gobierno federal, en ocasiones en

⁴ De acuerdo con lo expresado por el doctor Germán Álvarez Mendiola en octubre del 2005 durante la Primera Presentación Pública del avance de la tesis que aquí se expone, realizada en las instalaciones del DIE-CINVESTAV, Ciudad de México.

⁵ Aportación realizada por el doctor Roberto Rodríguez Gómez en octubre del 2005 durante la Primera Presentación Pública de avances de la tesis que aquí se expone, realizada en las instalaciones del DIE-CINVESTAV, Ciudad de México.

colaboración con la ANUIES, formuló y ejecutó” durante la década de los noventas (Rodríguez, 2002: 157). “Por medio de FOMES y SUPERA, se inicia la reconversión del método tradicional de financiamiento a las instituciones de educación superior públicas, consistente en la asignación de presupuestos con base en indicadores de matrícula y a través de procedimientos de negociación entre la SEP y cada una de las instituciones” (Rodríguez, 2002b: 10-11). El objetivo del SUPERA “fue apoyar la superación académica del profesorado en servicio, buscando impulsar la obtención de grados de maestro y doctor a profesores que por su edad y condición institucional no pueden acceder a becas de posgrado en CONACYT” (Kent, 2001: 248). Este fue el primer programa de becas para apoyar a académicos de carrera y para apoyar a las instituciones con “fondos para pagos de suplencia... siempre y cuando éstas diseñaran una estrategia de formación para sus candidatos, conforme a sus prioridades institucionales de desarrollo” (Kent, 2001: 248). El SUPERA “de 1994 a 1998 operó en universidades públicas y centros SEP-CONACYT y generó más de dos mil becas... Hasta la fecha el programa ha tenido una eficiencia de graduación de aproximadamente 50% de las becas otorgadas” (Rodríguez, 2002: 11).

El PROMEP es hoy el principal programa federal que opera dirigido a los académicos universitarios, ya que es de carácter transexenal, tiene metas más ambiciosas que los demás y busca cubrir a un mayor número de profesores. Surgió en 1996 con el “objetivo último” de:

“... sustentar la formación de los estudiantes (...); para ello se plantea como principio la sólida formación académica del profesorado y su articulación en cuerpos académicos comprometidos con sus instituciones y articulados a los medios nacionales e internacionales de generación y aplicación del conocimiento. Al elevar la calidad del profesorado y mejorar su dedicación a las tareas académicas fundamentales, centradas en la figura del profesor de tiempo completo como docente-investigador, se reforzará la dinámica académica que constituye la columna vertebral de la educación superior” (PROMEP, 1997).

De acuerdo con de Vries y Álvarez (1998: 170), el PROMEP tiene tres características principales:

- 1) Es un programa de mediano plazo proyectado para diez años hasta el 2006, es decir, trasciende los límites sexenales de gobierno,
- 2) Es el primer instrumento directo de política que procura desarrollar los cuerpos académicos con proyectos específicos de cada unidad en las instituciones, de acuerdo con proporciones ideales de personal de tiempo completo, niveles formativos de posgrado y relación deseable de alumnos por profesor,

- 3) Constituye el primer intento de aproximación a la diversidad del profesorado en función de la naturaleza de los programas académicos.

El PROMEP define cinco tipos de programas de estudio y a partir de esta tipología establece metas diferenciadas en cuanto al número de profesores con posgrado que se requieren.

¿Qué tanto se ha seguido en la UNISON los lineamientos del PROMEP sobre proporciones de maestros de tiempo completo con posgrado según los tipos de programas de estudio? ¿En qué medida la PFDP ha sido articulada con una política de constitución de cuerpos académicos y con otras políticas y acciones permitiendo de este modo un desarrollo más racional de la institución?

La reflexión sobre las políticas de formación de profesores y sus efectos

Se han publicado artículos donde se analizan en forma crítica las políticas de formación y los programas diseñados para operarlas, así como sus posibles efectos en la educación superior. Esta discusión fue el punto de partida inicial de la presente investigación para identificar algunas controversias y dudas claves.

De Vries y Álvarez (1998: 184) establecen que el PROMEP representa un cambio en el enfoque de las políticas para los académicos, ya que “de estar centradas en los individuos a través de estímulos, se ha transitado a las políticas enfocadas en los cuerpos académicos”. Sin embargo, argumentan, las propuestas del programa no parecen ser consistentes debido a una serie de problemas sin resolver; advierten sobre el riesgo de que se produzcan “efectos perversos” en la educación superior y concluyen que “no se vislumbra el éxito del programa”. Señalan que el PROMEP parte de una serie de supuestos poco fundados: que los profesores desean estudiar posgrado; que los actuales y futuros posgraduados se dedicarán a formar más maestros y doctores; que las instituciones tendrán capacidad para programar sus plantas académicas deseables, abrir programas especiales y cubrir las suplencias; presumir la existencia de una oferta de razonable calidad para cursar estudios de posgrado y que se elevará la capacidad de este nivel para captar estudiantes y lograr su egreso.

También tienen la duda de si un cambio en los indicadores elevando el número de doctores, significará un cambio sustancial en la educación superior. Preocupan las consecuencias de una política pública que promueve en forma generalizada la idea de la “*formación completa*” y “*a como dé lugar*” para todos los académicos de tiempo completo y se propone tomar en cuenta la situación previa a los noventa, lo cual fue ignorado por

los autores del PROMEP: antes había actores académicos interesados en formarse en el posgrado y buscaban las condiciones y oportunidades para lograrlo; ahora para ser actor académico o parecerlo, hay que aprovechar la oportunidad para obtener la formación completa. Antes, la vocación e interés precedía a la oportunidad, ahora es a la inversa, la oportunidad es anterior al interés (Gil, 2000: 20).

Otra implicación relevante de las políticas del PROMEP, es que a las instituciones y a los académicos se les ha demandado aumentar la titulación de alumnos de posgrado. Esta situación puede favorecer la emergencia de procesos formativos de dudosa calidad e incluso la simulación por parte del establecimiento, de los estudiantes y de los académicos. “Dadas las capacidades actuales de los posgrados en México, las exigencias para ser incorporados al padrón de excelencia y las precarias condiciones de las instituciones para abrir nuevos programas, no parece probable alcanzar un crecimiento de esa magnitud sin sacrificar la excelencia” (de Vries, 1998: 182).

No se encontraron investigaciones enfocadas a conocer la respuesta institucional y los efectos de la política de formación. Algunos estudios tocan de manera indirecta el tema que nos ocupa, por ejemplo, el de Grediaga (2000) sobre la profesión académica concluye que:

“... parece que contar con el nivel de doctorado o duplicar la proporción de tiempos completos en la planta académica nacional, si bien ayudan, no garantizan, ni la concentración en la vida académica (pues la escolaridad no fue un factor significativo en la explicación de esa variable dependiente), ni el desarrollo complejo de la vida académica y la presencia de publicaciones”.

El trabajo de Díaz Barriga (1997) sobre los programas de estímulos al rendimiento en la comunidad académica de la UNAM, aborda el tema de las distintas valoraciones que existen entre los profesores respecto del grado académico. Este es más valorado en el área de ciencias exactas y naturales, porque se le considera un “elemento fundamental de la carrera académica”, que en las ciencias sociales y humanidades, donde se le considera “una exigencia reciente que no necesariamente se vincula con la “calidad” del trabajo académico”:

“De esta manera, entre ambos grupos aparecen formas diversas de valorar los estudios de posgrado, en unos casos consideran el grado como una condición básica en la universidad, mientras que en otros manifiestan que el grado es el resultado de madurez académica que no se puede violentar. Unos consideran que el grado es un requisito formal que no asegura la calidad ni la capacidad del trabajo académico” (Díaz Barriga, 1997: 80)

Las políticas de formación de profesores en la UNISON

En la UNISON es ya una tradición apoyar a los profesores para que estudien posgrado. Cuando se intensificó el impulso a la formación disciplinar de los profesores como parte de las políticas públicas, la UNISON tenía ya más de 10 años de estar desarrollando este tipo de programas desde su propia lógica interna. En 1997 el 36.3% del total de los profesores ya contaba con posgrado situando a la institución por arriba de la media nacional de 27.3%⁶. Este dato se relaciona con “una política institucional que desde tiempo atrás otorgó un alto valor a este insumo académico, en 1985 surgió el primer programa de becas institucionales, establecía dos becas anuales por unidad académica y se respaldó por el Estatuto del Personal Académico”.⁷ Estos antecedentes explican el peso actual que sigue teniendo el sistema de becas internas, con relación a los programas federales.

En la UNISON se trabaja con dos grandes tipos de programas para apoyar la formación de los profesores: los programas externos (SUPERA Y PROMEP) y las becas internas. Además, están las becas que otorga el CONACYT a los profesores mediante la vía directa, al margen de la institución donde se labora. Según el discurso oficial en la institución, se busca que los cuerpos académicos de las dependencias sean conformados, principalmente, por profesores de tiempo completo que adquirieron un posgrado, independientemente del tipo de becas o apoyos que hayan tenido. ¿Qué tanto la decisión de estudiar un posgrado se toma como algo individual o de manera colegiada como parte de un cuerpo académico?

De los programas externos operados en la UNISON en los últimos años, es el PROMEP el predominante –y lo sigue siendo- por la magnitud de los apoyos y la cantidad de profesores beneficiados (principalmente tiempos completos), una vez que vino a sustituir las becas del SUPERA; por otra parte, las que ha otorgado el CONACYT a los profesores también han sido significativas. Este tipo de programas tiene dos características centrales: a) apoyan exclusivamente para estudiar en posgrados clasificados como de calidad o de excelencia por dichos organismos y b) para los casos del SUPERA (antes) y del PROMEP (hoy), la beca consiste, además del sueldo del profesor, en proporcionar apoyo financiero de diverso tipo (colegiaturas, manutención, material bibliográfico, etc.).

⁶ Según el cuarto informe 1996-1997 del Rector Ibarra.

⁷ Palabras de un alto funcionario del área académica de la UNISON, en entrevista con esta tesista en septiembre del 2003.

Las becas internas o institucionales, por su parte, han sido por lo regular las de mayor cobertura, excepto en dos años recientes en los que un poco más del 50% de las becas otorgadas correspondió a las del PROMEP y el resto a las de tipo institucional (Ortega, 2002, 2003). Estas becas brindan apoyo, tanto a profesores de tiempo completo como de asignatura (que tengan contrato definitivo por 12 horas semanales, mínimo), para estudiar en posgrados que no pertenecen a los padrones de calidad oficiales y consisten básicamente en el sueldo del profesor más una modesta cantidad anual destinada en forma exclusiva para colegiaturas.

El rector Ibarra, en su informe anual 1996-97, subrayó que a partir de 1993 se incrementaron significativamente los esfuerzos institucionales por formar profesores; también se dieron los primeros intentos por lograr congruencia entre las propuestas personales de formación y las necesidades de desarrollo de las dependencias de la institución; de lo que se infiere que esto último no se había logrado. Cabe preguntarse: ¿posteriormente se logró?

El PROMEP estableció como metas para el 2006 que el 70% de la planta académica de las instituciones de educación superior sean profesores de tiempo completo; que, de ellos, el 20% tenga el grado de doctor y el resto cuente con maestría o especialización. Revisemos la situación actual de la UNISON en el contexto de estas metas, consideradas como “muy ambiciosas” (de Vries, 1998) y de “orientación desmedida hacia el cumplimiento de metas numéricas por encima de las exigencias reales de rigor y calidad...” (Ibarra, 2002: 17).

El personal académico de la UNISON se compone de 1,066 profesores de asignatura y 1,040 de tiempo completo (50%);⁸ de éstos últimos, el 90% tiene contrato definitivo. El rector Ortega dijo en el 2003: “se tiene garantizado cumplir con la meta para el 2006 de un 59% de personal académico de carrera con posgrado”. Hoy, esa meta fue rebasada: el 62% del total de los profesores de tiempo completo (646) tiene posgrado. Además, en el último informe del Rector, correspondiente al periodo 2004-2005, se informa que de los 884 académicos con plaza de tiempo completo con carácter definitivo, el 68% tiene título de posgrado (47% de maestría y 21% de doctorado) y el restante 32% (283 profesores) de licenciatura. Estos datos hablan de la magnitud del problema de estudio, son un indicador de la participación de los académicos en los programas de formación, del cumplimiento de metas cuantitativas y del impacto que han tenido las PFDP en la institución.

⁸ Dato actualizado a mayo del 2005.

En síntesis, durante los últimos 25 años, la UNISON ha invertido en forma sistemática recursos para lograr elevar los índices en el porcentaje de maestros de tiempo completo con posgrado. Se maneja en el discurso oficial la formación de los académicos como un valor que es fuente de prestigio hacia el exterior e imagen positiva hacia el interior. ¿Cómo se obtienen los índices actuales? ¿Consideran los académicos de la UNISON que se han alcanzado los efectos esperados en la dinámica del trabajo académico (mayor dedicación a las tareas de docencia, investigación y publicación, articulación de cuerpos académicos vinculados a redes de colaboración internacional, etc.)? ¿Se generaron efectos no deseados y perversos? ¿Cuáles son los costos? ¿Existen diferencias en la implementación y resultados de las PFDP antes y después de los noventa? ¿Cambiaron las pautas formativas después de las políticas públicas?

Problema o preguntas de investigación

El problema de investigación ha sido establecido en los siguientes términos: ¿Cómo fueron entendidas y practicadas por la Universidad de Sonora y por los académicos las políticas públicas para la formación disciplinar de profesores iniciadas en los noventa - dada la existencia en esta institución de políticas institucionales con propósitos similares desde principios de los ochenta- y cuáles son los efectos, implicaciones y uso estratégico de la aplicación de tales políticas en diversos ámbitos de la vida institucional, en la asignación de responsabilidades profesionales y en la transformación de las elites académicas?

Esta pregunta general fue desglosada en otras tres de nivel intermedio con el propósito de delimitar los temas generales implicados y establecer una guía que nos orientara en la construcción paulatina de diferentes niveles de respuesta, como se indica a continuación. La primera de ellas buscó indagar cuáles son los rasgos actuales del nivel formativo, del grado de profesionalización y consolidación académica de la planta de profesores, ubicando a la UNISON en relación a algunos parámetros nacionales. A partir de ello, se intentó identificar cuáles son las diferentes culturas y los factores de orden político, organizacional y académico, que han interferido en la determinación de los caminos seguidos por la acción institucional en la UNISON. Los resultados de este análisis se presentan en el capítulo 2 de esta tesis y constituyen los contextos indispensables para generar una interpretación sobre los efectos de las PFDP y las creencias de los profesores.

La segunda pregunta pretendió explicar y comprender cuál es la lógica institucional, en los niveles material y simbólico, subyacente en la dinámica de implementación de las PFDP. Es decir, cuál ha sido el sentido y la orientación proyectada por la UNISON en cuanto a qué hizo como institución, cómo lo hizo y para qué con relación a la formación de posgrado de los profesores en los últimos 25 años. Para ello fue necesario identificar y precisar las condiciones de desarrollo de las PFDP en la UNISON –regulación, toma de decisiones, tipos de programas de becas, etc.- identificando la influencia de las políticas públicas en los cambios registrados a partir de los noventa. También se generó información para analizar los resultados, implicaciones y efectos que ha tenido la operación de tales programas en diversos ámbitos de la UNISON, estableciendo cuál fue el impacto directo de los programas –dada su eficiencia y cobertura- sobre los perfiles de la planta académica, cuáles fueron los resultados obtenidos y cuáles fueron los efectos no deseados. Por último, se intentó establecer cuál fue el estilo institucional desplegado y cómo éste se relaciona con las diferentes formas de participación de los académicos; entendiendo por estilo aquellos aspectos de carácter dinámico que reflejan la cultura de una institución universitaria concreta y que podemos identificar mediante las cualidades reiterativas de la acción institucional que caracterizan la forma en que la UNISON enfrentó las dificultades y generó las significaciones e imágenes en torno a la implementación de las PFDP. El capítulo 3 contiene este segundo resultado.

La tercera pregunta se orienta a analizar cuáles son los efectos de la aplicación de los programas en las significaciones y en el desempeño de las funciones académicas de los profesores de acuerdo con sus propias creencias. La tercera pregunta tiene la intención de que sean escuchadas las voces de los académicos en torno a las políticas de formación: qué piensan los académicos sobre las PFDP, sobre su propia participación y la de los demás profesores. La indagación en este nivel busca explicar y comprender la emergencia de cambios relacionados o no con la agenda de las políticas y, a la inversa, demostrar cómo las decisiones y acciones de los sujetos influyeron sobre los cursos de acción institucional. Para ello, se realizó un trabajo de campo mediante la realización de entrevistas a académicos, los cuales han sido seleccionados atendiendo a las características de los perfiles formativos de la planta académica (capítulo 2) y a los resultados de la implementación de las PFDP (capítulo 3), tal como se desarrolla en el siguiente subtítulo de metodología. El resultado de este trabajo de campo se presenta en el capítulo 4.

La búsqueda de respuestas a las preguntas formuladas requirió una revisión bibliográfica de diversas aportaciones teóricas que pudieran ayudarnos a sustentar una forma de interpretación sobre una realidad compleja en la que están implicadas tres lógicas diferentes que se influyen entre sí y en la que entran en juego aspectos materiales y simbólicos: la de una institución como la UNISON, la de sus académicos y la lógica de una política pública. En el capítulo 1 se desarrolla el marco referencial, a partir del cual se elaboró un modelo de interpretación para guiar el desarrollo general de esta investigación.

A manera de modelo hipotético de interpretación, consideramos que las respuestas de la UNISON a las políticas públicas se producen como resultado de la interacción entre la lógica institucional y la lógica de los académicos. Ambas lógicas recibieron la influencia del escenario proyectado por la política pública y realizaron traducciones diversas de una política y sus programas: la interpretación y la acción institucional sobre las PFDP –con márgenes de acción acotados por su relación con el gobierno y los grupos de poder interno- interaccionaron con la ideación, arbitrio y acción personal y colectiva de los académicos –objetos y sujetos, pasivos y activos a la vez- que fueron influidos por las políticas (públicas e institucionales) y por una ética profesional en mutación; generando, todo ello, resultados de diferente tipo. En este marco, el trabajo de búsqueda implicó la necesidad de generar, primero, información sobre la realidad material y simbólica de la UNISON para obtener como resultado final la identificación de los patrones de participación de los académicos con relación a las PFDP; tales patrones constituyen el entramado material sobre el cual se interpretó, después, la información sobre los sujetos.

Estrategia metodológica

La metodología general es de tipo interpretativo: privilegia los métodos cualitativos, aunque no se descartan elementos cuantitativos. Se buscó ser coherente con los enfoques y corrientes de pensamiento que han contribuido a la “insurrección epistemológica” dentro de las ciencias humanas para reivindicar un punto de vista subjetivo en el estudio científico (Authier, 1994: 60).

Con el propósito de tratar de comprender la compleja dinámica de interrelaciones entre institución-sujetos-política pública (UNISON-académicos-PFDP) y siguiendo algunas recomendaciones de Aubert y Gaulejac (1993: 265-268), hemos organizado la investigación en dos grandes etapas: en la primera de ellas, están considerados algunos factores sociológicos (que condicionan la formas de pensar y de actuar de los individuos),

y en la segunda están incluidos algunos aspectos psicosociológicos (que explican cómo los sujetos inventan prácticas para hacer frente a las distintas situaciones sociales en que se encuentran).

Por ello, en la primera etapa se realizó un diagnóstico sobre las PFDP de 1980 al 2004 –programas institucionales o “internos” y federales o “externos” (SUPERA, CONACYT y PROMEP), empleando fuentes primarias documentales;⁹ asimismo, se entrevistó a tomadores de decisiones¹⁰ en la UNISON para conocer cómo entendieron el origen y las condiciones en que se desarrollaron las PFDP (ver anexo 1 con metodología y guión de entrevistas a funcionarios).

A partir del análisis de los perfiles formativos de la planta académica (capítulo 2), así como de los resultados del diagnóstico (desarrollados en el capítulo 3) sobre los efectos de las PFDP implementadas en la UNISON, fue posible establecer las características de la totalidad de los profesores de acuerdo con la participación que tuvieron en el escenario general de tales políticas. Con el fin de acotar el tema de estudio y ganar en profundidad, decidimos enfocar la atención en los profesores con plaza de tiempo completo de carácter definitivo como población meta para el trabajo de campo de la segunda etapa, cuyo instrumento de acopio es la entrevista (ver el guión de entrevista en el anexo 2).

En tanto que uno de los propósitos de esta investigación es realizar un análisis sobre los efectos de las PFDP en la UNISON, se consideró necesario seleccionar a los cuatro grupos de académicos que son representativos de todos los profesores de tiempo completo que laboran en dicha institución:

- a. Ex becarios titulados,
- b. Exbecarios no titulados,
- c. Profesores que estudiaron por su cuenta un posgrado (titulados) y
- d. Profesores con licenciatura que no han estudiado un posgrado.

En los dos primeros grupos se ubican los profesores que recibieron el impacto directo de las PFDP; se tomó en cuenta la eficiencia de titulación de un 60%, encontrada en el conjunto de los programas de becas implementados en la UNISON, para establecer proporciones semejantes de profesores a entrevistar. Del mismo modo, se consideraron

⁹ Archivos oficiales obtenidos de UNISON, ANUIES y CONACYT; contratos colectivos de trabajo e informes anuales del Rector y de las dependencias involucradas en la operación de los programas de becas desde 1985.

¹⁰ 8 funcionarios actuales de los niveles más altos (rector, secretario académico, directores, y subdirectores) y 4 de anteriores administraciones de la UNISON (ex directores y ex subdirectores).

las proporciones encontradas según la distribución por géneros, tanto en el total de los MTC (dos terceras partes de profesores son varones) como en los MTC con posgrado (se encontró igual proporción en ambos sexos: 60%).

Se consideró necesario incluir al tercer grupo, ya que es alto el número de profesores que estudiaron y se titularon de posgrado sin haber recibido el apoyo de una beca (50% del total de la planta con posgrado y 38% de los MTC).

Finalmente, en virtud de que un 60% de la planta total y un 40% de los MTC se han mantenido al margen de las PFDP, se consideró justificado el cuarto grupo (ver gráfico 2 del capítulo 3).

La decisión acerca de cuántos y cuáles académicos serían seleccionados en cada uno de estos cuatro subgrupos para ser entrevistados, se tomó de acuerdo con el criterio de asegurar la presencia e inclusión de profesores:

- De las diferentes áreas de conocimiento (exactas-naturales, ingenierías, sociales y humanidades), ya que en todas las áreas existen porcentajes significativos de MTC con posgrado (ver cuadro 8 del capítulo 2).
- Ex-becarios de los diferentes programas. Con el grado de doctor y de maestro, tanto profesores que pertenecen al SNI, a cuerpos académicos consolidados y a Perfiles PROMEP, como los que no están incluidos en tales programas de reconocimiento o de clasificación de grupos académicos. Que realizaron estudios antes y después de los noventas.

De acuerdo con los criterios anteriores, se seleccionó y entrevistó a un total de 18 profesores, con las siguientes características:

1. Becarios de los noventas: 4 del PROMEP (dos titulados, uno de ellos también fue becario del CONACYT), 1 del Supera (titulado), y 2 de la UNISON (uno titulado); dos de cada área de conocimiento (titulado y no titulado).
2. Becarios de los ochentas: 4 de la beca UNISON (3 titulados, dos de ellos tuvieron además beca del CONACYT) de las áreas de ciencias exactas y naturales y de químico-biológicas, ya que aquí están adscritos casi todos los profesores que estudiaron posgrado en esta década.
3. Titulados sin beca: 3 (1 de ciencias exactas y naturales, 1 de humanidades y 1 de administrativas, dado que aquí se concentra la mayor parte).
4. No estudiaron posgrado: 3 (1 de cada área donde se concentra la mayor parte: sociales, ingenierías y humanidades).

De los 18 profesores seleccionados, 11 tienen título de posgrado y de éstos se entrevistó a 4 doctores (3 del SNI e integrantes de diferentes cuerpos académicos consolidados-CAC) y 7 con grado de maestría (1 con Perfil PROMEP), tratando de atender así a los porcentajes encontrados en cuanto a las características de la planta de MTC: 60% de los doctores está en el SNI y 30% de los MTC tiene Perfil PROMEP (ver cuadro 14 del capítulo 2).

Los profesores entrevistados quedaron distribuidos en cuatro grupos, de acuerdo con los resultados encontrados sobre la participación de los académicos en las PFDP. Dicha participación puede ser interpretada con apoyo en la teoría cultural de Douglas (desarrollada en el capítulo 1), para establecer lo que hemos denominado patrones culturales (capítulo 3), como se muestra en el siguiente cuadro:

Grupos de académicos entrevistados, según patrones culturales de participación en las PFDP

Sin beca	Con beca
No titulado: al margen de las PFDP, aislamiento/retraimiento = 3 académicos (sociales, ingenierías y humanidades)	Titulado: incorporado al grupo, aceptación de reglas/afirmación colectiva = 8 académicos (de todas las áreas)
Titulado: al margen de las PFDP, esfuerzo individual/ individualismo y afirmación competitiva = 4 académicos (exactas, administrativas y sociales)	No titulado: Participación en el grupo, rompimiento de reglas, enclave disidente, rechazo de la autoridad = 4 académicos (uno de cada área de conocimiento)

Mediante las entrevistas buscamos indagar qué piensan los académicos sobre la UNISON y las PFDP, como justifican y explican la participación propia y la del resto de los profesores. Por ello, el guión de entrevistas contiene tres tipos de preguntas: las que están dirigidas a todos los entrevistados con el fin de conocer la imagen que se tiene sobre esta universidad y sobre las PFDP (lo que se da por supuesto como lo adecuado y cómo se justifican las desviaciones, con apoyo en Jerome Bruner, 1991); otras preguntas son de tipo particular y están adecuadas a cada uno de los grupos de entrevistados antes descritos (se anexa el guión de entrevistas); y el resto son preguntas que buscan obtener información sobre la trayectoria académica, laboral y sindical del entrevistado. Para el diseño del guión de entrevistas y la realización del trabajo de campo, en esta última etapa de la investigación, se tomaron en cuenta los siguientes criterios metodológicos (Didou, 2003), además de los ya mencionados:

- Recoger el sentido que los actores dan a su práctica.
- No predeterminar las respuestas en las preguntas formuladas.
- Someter a juicio permanente la situación de interacción/alteridad entre el entrevistado y el entrevistador.
- Pilotear o probar el guión original para revisar los malentendidos y contrasentidos detectados.
- Guardar el anonimato de los entrevistados.

CAPÍTULO 1.

HACIA LA COMPRENSIÓN DE INTERACCIONES COMPLEJAS DESDE UNA PERSPECTIVA RELACIONAL

Introducción

En el marco teórico que se desarrolla en este capítulo, se verá reflejada la historia de una motivación personal que me ayudó a ajustar el tema de investigación: interés por comprender por qué las reformas y cambios en las universidades no se realizan en el sentido original de las propuestas y no tienen los efectos esperados.¹¹ La investigación sobre el tema apunta a la necesidad de incluir a uno de los principales protagonistas de los procesos educativos, los profesores, y estudiar el significado que para ellos tiene el cambio (Fullan, 1997; Hernández, 1993),¹² así como considerar las influencias de las culturas y de las creencias colectivas en el pensamiento de los sujetos (con esto último, reitero una pasión perenne por estudiar los aspectos cognitivos en la educación).

Interesa estudiar la temática de esta investigación considerando la relación compleja de interacción, determinación o influencia mutua entre la dimensión material y la dimensión simbólico-imaginaria en una institución universitaria concreta y en los sujetos que en ella participan: entre estructuras y procesos organizacionales y significaciones, imágenes, valoraciones, disposiciones e imaginarios institucionales.¹³ Desde aquí, explicar y comprender la relación de la UNISON con el “afuera”, con lo externo expresado en una de las políticas públicas para educación superior.

¹¹ Este interés se alimenta de lo aprendido en mi vida profesional y académica de los últimos 17 años: prácticas de diseño y conducción de cursos de formación de profesores universitarios para el desarrollo de su labor docente desde marcos innovadores, asesorías para la actualización de planes de estudio de la educación superior y realización de investigación educativa. Más reciente, lo que se aprende en la experiencia de diseño y promoción de procesos de reforma e innovación educativa y curricular en las IES.

¹² Este planteamiento se encuentra desarrollado en Estévez, Ety Haydeé (2003), y también se presentó como ponencia en el Primer Foro Nacional de Innovación Educativa organizado por la ANUIES realizado en Colima, Colima, en el 2002.

¹³ Puede verse una investigación realizada desde la perspectiva teórica de la subjetividad, en el trabajo de Ángel Díaz Barriga (1997) sobre el impacto de los programas “merit pay” en las percepciones de los académicos.

El concepto de institución

La importancia que tiene el concepto de institución en la Sociología, así como la necesidad de hacer un uso cuidadoso del mismo dada la costumbre de emplearlo de modo indiscriminado, explican esta nota aclaratoria. Reconocemos diferentes niveles de abstracción-concreción en la aplicación del concepto de institución, desde el más general y abstracto (institución como patrones sociales y sistemas simbólicos que orientan y ejercen un "mandato social" sobre la vida de las personas), ubicando en este sentido a la institución educativa como un tipo de institución social y, a su vez, a la universidad como una de las instituciones sociales más antiguas. Un nivel de análisis menos abstracto, es el que nos permite ubicar a las IES de un sistema nacional y a cada IES con nombre y apellido en el nivel más concreto del análisis por referirse más de cerca a la realidad tangible. Es en este nivel en el que hemos situado a la UNISON: como "lugar de análisis" de la presente investigación. El uso que le doy al concepto en el nivel del análisis concreto encuentra un paralelo con lo que algunos autores denominan como establecimientos determinados -sobre todo quienes estudian las universidades desde enfoques sociológicos- y con lo que otros autores llaman organizaciones singulares, entre ellos los que se ubican en la psicología social. En el nivel de concreción que tiene el tratamiento que le estoy dando al concepto de institución, se encuentran sus límites analíticos, pero también sus potencialidades, entre éstas últimas la que mencionan los autores que estudian a las instituciones en el "micronivel" para descubrir la "caja negra": se enfocan a la institucionalización como un proceso más que un estado, por lo que el punto de interés es el proceso cognoscitivo implícito en la creación y en la transmisión de las instituciones y en el papel del lenguaje y los símbolos en esos procesos (Zucker, 1999). Por otra parte, al situar el análisis en el nivel de una institución concreta como lugar de "alojo" o encarnamiento de los atributos abstractos de la institución educativa, es posible conocer las representaciones de los sujetos sobre la institución singular y desde aquí las relaciones que establecen con lo que esos sujetos consideran es la institución (Lidia Fernández, 2006). Por tanto, en todos los casos en que en esta tesis me refiero a la UNISON, estoy abordando el nivel concreto del análisis y, por esta razón y para los fines de este trabajo de investigación, he acuñado el término "una institución universitaria concreta" o "una institución concreta" para referirme a este lugar o sitio de análisis.

Nos apoyamos en autores que proponen la existencia de "una complementariedad fundamental entre la psique individual y la estructura social que obliga a salir de los estereotipos y de las contradicciones entre lo individual y lo colectivo, el sujeto y el objeto, lo psíquico y lo social... Tal como en su día destacó M. Mauss, lo mental y lo social se confunden, ya sea en la empresa o en todo fenómeno que implique al hombre" (Aubert, 1993: 277). Para el estudio de este complejo "sociomental", los autores plantean la necesidad de seguir la trayectoria:

“... de la sociología clínica, que intenta aprehender la realidad combinando el análisis objetivo y la consideración de la subjetividad de los actores... trayectoria a la vez sociopsicológica –dirigida al análisis de la influencia de las transformaciones socioeconómicas sobre las actitudes y comportamientos de los individuos- y psicociológica –que analiza la manera en que el sujeto interviene en tanto que actor, e inventa prácticas para afrontar conflictos y hacer frente a las situaciones sociales con que se encuentra” (Aubert, 1993: 277).

Lo simbólico e imaginario en una institución y en sujetos que la integran están estudiados de manera interrelacionada con las actividades y las estructuras que ellos sostienen, en un proceso que es considerado como expresión de la cultura (Geertz, 1994). Adoptamos la idea de que “la subjetividad ya no es un impedimento ni una tara por eliminar, sino más bien un trampolín que permite una visión más completa de la existencia societal. Lo subjetivo... puede ser el paso que permita captar lo intersubjetivo, es decir, la alteridad...” (Maffesoli, 1993: 184). Consideramos que desde una mirada cultural, como la que propone Geertz (1994), podemos acercarnos a comprender una parte de lo institucional en la UNISON tratando de “develar” la dinámica de sus propias lógicas, en su articulación con la sociedad –en este caso con determinadas políticas públicas- y con una parte de los sujetos -este caso, sus académicos. “Se puede suponer, a modo de hipótesis, que una de las dificultades para analizar y explicar las instituciones educativas proviene de esas dos instancias: su articulación con la sociedad y con los individuos” (Garay, 1996: 129).

Las creencias académicas y la cultura de la universidad –la cara simbólica de las organizaciones modernas- juegan un papel primordial: “las robustas culturas institucionales funcionan también como puentes hacia el mundo exterior sobre los cuales circulan recursos (...) Las creencias son tanto una reputación institucional como una imagen de sí misma” (Clark, 1991: 128-129). Las creencias determinan sobre cuál camino se desplazará la acción ya que “bajo la influencia de sus propias ideas, los miembros del sistema interpretarán el significado de las tendencias sociales (de las políticas públicas, en nuestro caso de estudio) y producirán las respuestas que se consideren adecuadas (...) Si hemos de captar la relación de los acontecimientos externos con las operaciones internas, debemos de comprender el modo como intervienen las creencias para revestir de cierta forma y relevancia a lo externo” (Clark, 1991: 149).

La necesidad de investigar desde el enfoque aquí propuesto fue planteada desde hace tiempo por Kent (1990: 194) al concluir, de una investigación sobre la organización académica de la UNAM, que hace falta conocer las culturas académicas: las formas organizacionales de las universidades “son productos y productores de las subjetividades

que circulan en su interior y que a su vez moldean las estructuras existentes y crean otras nuevas” (Kent, 1990).

La adopción de una perspectiva teórica en nuestra investigación partió de reconocer aportaciones en dos campos de estudio (ver introducción de esta tesis): el de la política pública en educación superior y el de los estudios sobre universidades. Desde lo conocido, elaboramos las primeras hipótesis que nos orientaron en el inicio del proyecto para el estudio de aspectos poco conocidos en torno a los efectos de las políticas educativas en el nivel de una institución universitaria concreta y los sujetos. Por esta razón, en este capítulo teórico se hace referencia a tales antecedentes conceptuales tratando de integrarlos desde el enfoque particular de esta investigación, mismo que se desarrolla a continuación.

Un enfoque relacional necesario y posible

¿Qué tipo de dispositivos teóricos y metodológicos conviene emplear y, a la vez, se encuentran disponibles para el estudio de lo institucional en el sentido antes planteado? Las teorías y conceptos que pueden orientarnos en el estudio de las instituciones educativas se asoman como islas que parecen aisladas; y aunque surgieron en contextos y tiempos disciplinarios diferentes, forman parte de una geografía intelectual más general que tiene áreas sumergidas con uniones no visibles.¹⁴ Por ello, la búsqueda y la revisión de bibliografía fueron realizadas tratando de incluir textos que abordaran las diversas dimensiones que interesan; deliberadamente, nuestro horizonte mental no fue cerrado en el intento de encontrar teoría que nutriera y enriqueciera la interpretación de la información empírica obtenida durante la fase de trabajo de escritorio y de diagnóstico de nuestra indagación. Como resultado, en este capítulo, sintetizamos propuestas a partir de diversos abordajes disciplinarios y tratamos de establecer interrelaciones porque estamos convencidos de que “las realidades de las cuales ellas intentan dar cuenta, están, a su vez, en relación e interactúan” (Clanet, 1993: 59).

Buscamos articular las diferentes dimensiones involucradas en el problema que hemos recortado como objeto de estudio: la contextual, localizada en las políticas públicas de formación disciplinaria de profesores, la dimensión simbólico-institucional para dilucidar los imaginarios de la UNISON, la organizacional, mediante la que se ubica una parte del

¹⁴ Con esta metáfora Jerome Bruner (1991: 11) se refirió a las obras que contienen el conocimiento sobre la sociedad y el hombre: “Los libros son como cimas de montañas que sobresalen del mar. Aunque parezcan islas independientes, son en realidad estribaciones de una geografía subyacente que es, al mismo tiempo, local y parte de un patrón universal”.

escenario institucional concreto en el que se realizó la indagación y la subjetiva, que atiende al registro de las prácticas y significados de sujetos involucrados. Por ello, hemos adoptado una perspectiva amplia para unir fuerzas, desde una postura dialogante y relacional,¹⁵ entre aportes disciplinarios diversos que consideramos compatibles: estudios sobre regulación en las organizaciones, sobre modelos de organización académica universitaria, análisis institucional –en sí mismo tributario de varias disciplinas-, teorías sobre tendencias culturales e influencia de la cultura en la ideación y en el trabajo académico como “formas de vida” (antropología interpretativa) y teorías contextuales y culturales sobre el pensamiento (psicología cognitiva).¹⁶

Nuestro enfoque de estudio reconoce semejanza con la propuesta de “las lógicas de la acción”, paradigma que ha sido creado para dar cuenta de la diversidad de interpretaciones posibles de los fenómenos observados por las diferentes perspectivas de estudio sociológico sobre las instituciones –corrientes clásicas y enfoques nuevos; es “una postura heurística desde la que el investigador se otorga el derecho de utilizar componentes de modelos teóricos diferentes, por lo común entre ellos excluidos” (Bernoux, 1999: 47). Lo que Bernoux propone para la sociología puede extenderse a otras disciplinas afines, desde una perspectiva relacional.

La construcción del diálogo entre las diferentes teorías es posible porque se aceptan las “nuevas lógicas posfundamento como la lógica relacional”, que es inversa a la lógica deductiva, en la construcción de conocimiento, y que se basa en la capacidad del sujeto que investiga de construir relaciones y acomodos de diverso tipo a través de las observaciones y las reflexiones, articulando conceptos, datos, procesos y prácticas sociales relacionadas con las dimensiones de la realidad que le interesa conocer.¹⁷ El uso de referentes teóricos diversos debe buscar construir un diálogo entre las diferentes teorías para “producir argumentos significativos desde un sujeto particular” (Buenfil, et al., 2003: 114-115).

¹⁵ Encontramos la aplicación de una perspectiva relacional en el estudio de Coria (2004) sobre la institucionalización de la pedagogía en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina: “El enfoque relacional encuentra su inspiración en el denominado por Louis Wacquant “meollo” del planteamiento bourdieano... Efectivamente, en la perspectiva de Bourdieu se articulan una teoría del campo (estructura) como una teoría de los actores sociales. En nuestra singular construcción conceptual, produjimos un pasaje del concepto de “actor social” al de “sujeto” pues (...) adoptamos como mecanismo estructurante no sólo el habitus. Y entendemos que ello está justificado desde esta misma perspectiva relacional (...) Pensamos en consecuencia que el concepto de sujeto abre un campo de posibilidades de pensamiento más amplio para intentar comprender otros órdenes de estructuración ligados estrechamente con lo social, aunque leídos desde las perspectivas del inconsciente, del lenguaje.” (Coria, 2004: 212-213).

¹⁶ Tal vez la inclinación por articular opciones teóricas “diferentes” sea producto de mi formación como pedagoga: se trabaja desde un campo de estudio que es tributario de varias disciplinas.

¹⁷ “Las lógicas posfundamento son aquellas que niegan el carácter universal absoluto de cualquier idea”. Ver el desarrollo en torno a la lógica relacional en: Rosa Nidia Buenfil et al., (2003).

Nos inscribimos en una línea de pensamiento que ve a la educación como un campo donde las prácticas no pueden ser pensadas más que en términos de complejidad, de paradoja y de contradicción.¹⁸ Deseamos contribuir al estudio de temas considerados todavía “prohibidos”, que se hacen a un lado en el análisis porque se les considera “taras de la subjetividad, de la equivocidad y de la polisemia”. Las ciencias del hombre¹⁹ y de la sociedad siguen viviendo una paradoja y se desarrollan en un movimiento pendular: “oscilan continuamente entre dos paradigmas: la “ex”-plicación”, en donde la aproximación científica busca la simplificación y la transparencia del objeto y la “im”-plicación”, cuyo acercamiento al objeto se inscribe en la complejidad y el reconocimiento de la opacidad de las prácticas sociales” (Ducoing y Landesman, 1993: 19).

El giro que ha dado una parte importante de científicos sociales, también se expresa en el tipo de analogías que emplean para intentar clarificar sus ideas. Actualmente, además de considerar los procesos físicos, se hace uso de formas simbólicas²⁰ en la argumentación donde se comparan aspectos diferentes de la realidad con el propósito de lograr la elucidación de los conceptos. Este giro es otra evidencia de que se “ha introducido un debate fundamental en la comunidad de la ciencia social, que afecta no solo a sus métodos, sino también a sus pretensiones” (Geertz, 1994: 49).²¹

¹⁸ El origen de esta perspectiva podemos encontrarlo solo después del surgimiento de la psicología social en la década de los años treinta del siglo XX, ya que “... con la perspectiva abierta por esta nueva disciplina se esboza de hecho, en el campo de las ciencias del hombre y de la sociedad, más que una distinción de campo, de objeto o de métodos, una “revolución copernicana” (Spratt), otra problemática epistemológica. (Ardoino, 1993: 22). Se abrió un nuevo horizonte mental con los descubrimientos de Lewin, padre de esta rama disciplinar y autor de los conceptos dinámica de grupos, motivación, estilos de liderazgo, actitudes (Sciences Humaines, 2000).

¹⁹ Desde la antropología, Geertz (1994: 11-12) señala que hace tiempo “la idea de que los fenómenos culturales debían ser tratados como sistemas significativos que plantean cuestiones expositivas, causaba una mayor alarma entre los científicos sociales –pues suelen ser alérgicos a todo aquello que sea literario o inexacto-, de la que causa hoy día”. El autor plantea que tales cambios de enfoque son producto de lo que todavía es una empresa modesta y aislada, pero reconoce que: “la introducción en las ciencias sociales de concepciones de filósofos como Heidegger, Wittgenstein, Gadamer o Ricoeur (...) hace realmente improbable cualquier posibilidad de retorno a una concepción meramente tecnológica de dichas ciencias... las objeciones a una concepción semejante no son completamente nuevas”, reconociendo en este punto los aportes de Weber, Freud y Collingwood. Un detonador inicial del diálogo con la filosofía fueron los aportes de Ernest Cassirer para entender al hombre como un animal simbólico: los símbolos son el funcionamiento del pensamiento, son los únicos medios de que disponemos para “hacer” la realidad y sintetizar el mundo (Gardner, 1987).

²⁰ De entre las analogías simbólicas (juego, drama), la del texto es en la actualidad “la más audaz, pero la menos desarrollada”. La clave para entender el uso del texto como analogía entre la escritura y la acción social es el concepto de “inscripción” de Ricoeur, que se refiere a la fuerza de la metáfora para lograr la fijación del significado en las mentes de los lectores (Geertz, 1994: 44). Podemos ver la metáfora del texto aplicada en el desarrollo teórico del campo del análisis institucional en Remedi (2004).

²¹ El cambio de enfoque en las disciplinas que estudian al hombre y a la sociedad, se produjo porque el desarrollo de los distintos campos, durante el último siglo, se realizó mediante “entrecruzamientos” e “interferencias” diversas entre las mismas. Pese a su importancia, la colaboración entre disciplinas no siempre se plantea lo suficientemente explícita en la exposición de las diversas teorías. Compartimos la idea de que “si se interpretan las ideologías o las teorías exclusivamente en base a los horizontes

Articulación de conceptos a partir de las relaciones en la realidad estudiada

El concepto de *cultura* como nociones (valores, ideales, creencias, normas) aceptadas o admitidas por todos, que dirigen las actividades cotidianas y de las que se sirven individuos y grupos para orientarse (Geertz, 1994), nos permite considerar de manera articulada las dos grandes dimensiones de la realidad estudiada (material y simbólica) en una universidad pública concreta y, por ello, establecer relaciones entre diversos aportes teóricos.

“En su uso más antiguo, la palabra “institución” alude y refiere a normas-valor de alta significación para la vida de un determinado grupo social, fuertemente definidas y sancionadas –formalizadas en el caso de las leyes- con amplio alcance y penetración en la vida de los individuos” (Fernández, 1994: 35). En esta investigación el término se utiliza, como se dijo antes, para referirnos a la UNISON, entendida “como la concreción material y la versión singular de una norma universal abstracta” ya que “para el caso de las organizaciones educativas, el término institución alude a una parte de la función social de educar que se delega en unidades concretas” (Fernández, 1994: 119-120).

Así, desde la perspectiva del análisis institucional, la institución puede ser considerada como un conjunto de sistemas culturales, simbólicos e imaginarios (Enríquez, 1989) y en tanto orden simbólico, la cultura institucional permite y prohíbe, ofrece posibilidades pero también restringe. Por ello, se observan “las interrelaciones macro/micro, estableciendo conexiones entre la política educativa (...) y el movimiento en la institución en su faz organizativa, analizando el tipo de impacto en la cultura de los sujetos...” (Remedi, 2004: 44). Entendemos que las estructuras del trabajo académico, y demás aspectos de la realidad material de una institución, constituyen el “encuadre” o contexto que “ofrece significado, abrigo e identidad a los sujetos en las inciertas y conflictivas condiciones en que se desarrolla” (Remedi, 2004: 44).

Mientras que desde la óptica del nuevo institucionalismo, las instituciones también pueden ser vistas como ambientes organizacionales que “se componen de elementos culturales, esto es, de creencias que se dan por hecho y reglas ampliamente promulgadas que sirven como patrones para organizar... Pero las instituciones no sólo son limitaciones sobre la agencia humana; son primero y ante todo producto de las acciones humanas... De este modo, aunque se haga hincapié en que las reglas y las rutinas traen orden y minimizan la incertidumbre, debemos añadir que la creación y ejecución de acuerdos

conceptuales de aquellos que las mantienen nos quedamos sin los medios para juzgar, ya sea su lógica, ya sea el grado en que las primeras se representan y formulan a partir de las otras” (Geertz, 1994: 181).

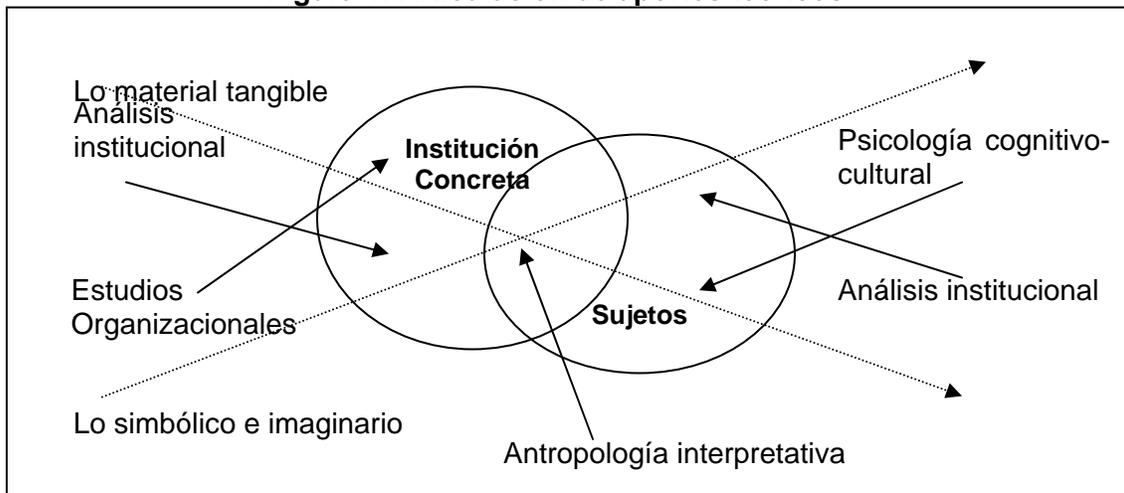
institucionales están plagadas de conflictos, contradicciones y ambigüedades” (DiMaggio, 1999: 68). En esta línea, se plantea que “es posible encontrar numerosos ejemplos de cambios híbridos de adaptación a los entornos, en especial en universidades grandes y complejas... La adaptación de las organizaciones académicas ante ese entorno es un proceso que ocurre básicamente en el plano discursivo y normativo formal, pero no implica que se produzcan cambios en otros órdenes. La aparición de comportamientos de simulación es una forma específica de adaptación de los individuos y las organizaciones sin que se hayan producido cambios profundos en sus prácticas” (Álvarez, 2004: 37-38). Entonces, para interpretar la información acerca de los *encuadres* necesarios para la construcción de significados de los sujetos de esta investigación, incorporamos teorizaciones que desde el campo organizacional se han realizado sobre aspectos institucionales que resultan relevantes en las *estructuras de organización* y de *toma de decisiones* de las políticas de formación disciplinar de profesores (PFDP) en la UNISON: modos de organización de la vida académica universitaria (de Vries), actividad de regulación en las organizaciones sociales (Reynaud, 1999; Zucker, 1999), culturas académicas de las disciplinas de conocimiento (Becher, 1992) y culturas de las universidades (Clark, 1991).

Tales marcos de significado forman parte de las *condiciones* en las que se desarrollaron las PFDP: al analizarlas de modo relacionado con los *resultados* de tales programas, permiten la identificación del *estilo* - rasgos dinámicos de la institución en los que se condensa la cultura (Fernández, 1994, pp. 40-41)- y, en estrecha relación, el reconocimiento de algunos rasgos del *imaginario institucional* (Castoriadis, 1998). Nuestro supuesto es que en cada institución educativa concreta existe un *estilo* que opera como “*mediador*” entre determinadas condiciones y resultados. El análisis de los resultados o productos institucionales, en el nivel de la realidad material de las PFDP, constituye la base para identificar la estructura de participación de los académicos, a partir de lo cual cobran sentido las formas y los patrones de pensamiento que habremos de caracterizar en tanto producto de las entrevistas a académicos. Con Geertz (1994), entendemos que el estilo y el imaginario institucional movilizados en la implementación de la PFDP en la UNISON, son significativos de una cultura en la medida en que implican nociones orientadoras de esta institución, de la acción de los sujetos y de la interacción de los grupos de académicos, de la representación sindical de los profesores, así como de los administradores. Para lograr una mediación entre los conceptos generales de estilo, imaginario y *cultura institucional*, por una parte, y las nociones, decisiones y acciones de

los sujetos, por la otra, optamos por adaptar el modelo de Douglas (1998) de cuatro “tipos culturales”. La propuesta de Douglas, desarrollada más adelante, nos ayudó a explicar desde una perspectiva cultural la estructura de participación de los grupos encontrados (becarios -titulados y no titulados- y no becarios -titulados y no titulados); como resultado, identificaremos lo que hemos denominado “*patrones de cultura académica*” expresados en la implementación de las PFDP en la UNISON. Tales patrones son como un puente para operacionalizar el concepto de cultura en el análisis de las nociones de los académicos, entretejiéndolas en la realidad material encontrada.

Relacionar los “patrones de cultura académica” con el pensamiento de los *sujetos* acerca de una institución concreta y las PFDP, es la vía que hemos construido para establecer el imaginario colectivo. Se consideró necesario establecer otra mediación entre este nivel de análisis cultural –dado por tendencias externas- y el pensamiento del *sujeto singular* –dado desde lo interno-, por ello recurrimos al concepto de “estilos de autogobierno intelectual” (formas de dirigir y usar la inteligencia en situaciones sociales) de Sternberg (1988). La perspectiva cultural de Bruner (1991) sobre los actos de significado es el marco interpretativo para las narraciones de los *sujetos -académicos* de la UNISON; de este modo “cerramos el círculo” que une la zona de intersección de los referentes conceptuales desarrollados en el presente capítulo (ver figura 1). En la figura aparecen entrecruzados los niveles de la realidad material y el nivel de lo simbólico-imaginario, mismos que atraviesan a la institución universitaria concreta y a los actos de significado de los sujetos, así como a la zona de traslape de estas dimensiones estudiadas.

Figura 1: Articulación de aportes teóricos



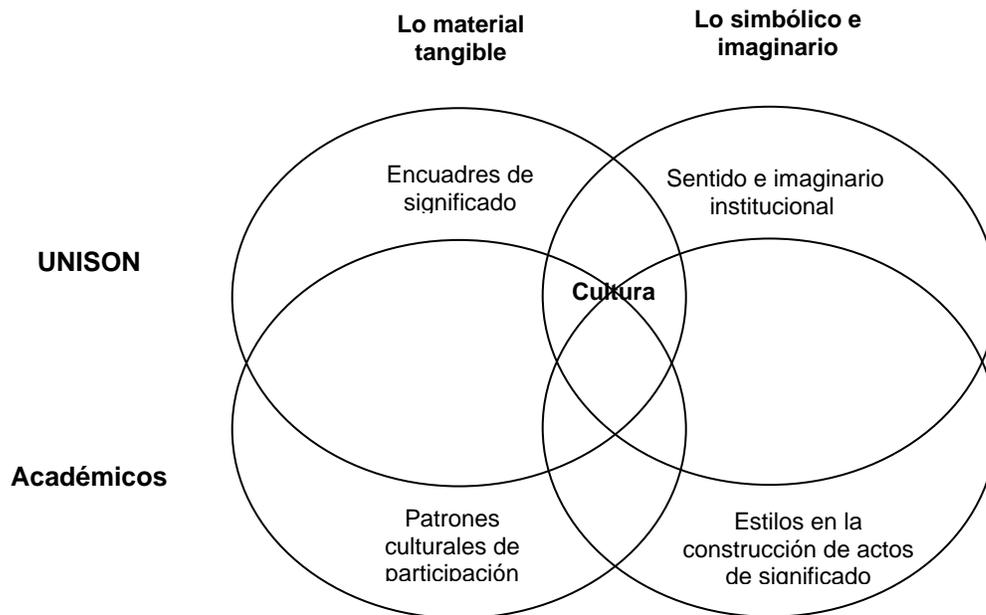
A continuación proponemos un modelo interpretativo elaborado para entrecruzar los resultados de los dos grandes aspectos de esta investigación sobre las PFDP: la realidad material, por una parte, y la realidad simbólica e imaginaria de una institución universitaria concreta y de los sujetos académicos, por la otra, con relación a la implementación y a los efectos de una política educativa. No es fácil guardar el equilibrio y evitar determinismos, ambos polos –lo material y lo simbólico- jalan desde su propia lógica, que es distinta. Por ello, en esta investigación seguimos una estrategia teórico-metodológica de ir interrelacionando a la par ambas dimensiones.

Subrayamos el propósito final de este trabajo de investigación: elucidar una parte de las narrativas de lo institucional, narrativas que se constituyen mediante múltiples traslapes de historias diversas, reales e imaginarias que están interpretadas en función de los significados que los sujetos construyen acerca de la intencionalidad de sus actos; esas significaciones están fuertemente influenciadas por el “tren de acción” en que ocurren, por las acciones y acontecimientos de la “realidad material tangible”.

Modelo de interpretación

En la figura 2 se expresa de manera sintética cuáles son los campos de aplicación de los aportes teóricos manejados y las categorías que se han construido para la interpretación.

Figura 2: Aplicación de aportes teóricos y categorías para la interpretación



Los marcos teóricos de referencia se aplican en la interpretación conforme se va avanzando en esta investigación, en un proceso paulatino de entrecruzamiento de lo material y lo simbólico-imaginario de la interacción UNISON-académicos. Se describe a continuación la secuencia general de aplicación del modelo, misma que se ha organizado en dos etapas generales; la primera está dedicada a estudiar los aspectos mencionados en los dos círculos de arriba, que aluden al nivel de lo institucional en la UNISON: encuadres de significado y sentido institucional, desde conceptos de la teoría organizacional y conceptos del análisis institucional; la segunda etapa se dedica a los otros dos círculos –abajo- y están centrados en los sujetos, en establecer las estructuras de participación de los académicos en las PFDP, el imaginario y la construcción de significados, con apoyo en la antropología interpretativa y en la psicología cognitivo-cultural. En términos metodológicos, los resultados de la primera etapa se traducen en hipótesis interpretativas que justificaron la segunda parte de esta investigación, en cuanto a la selección de los sujetos que se entrevistaron y el contenido de las preguntas que se formularon.

Primera etapa: lógica institucional

Encuadres materiales de significado e imaginario institucional

En un primer momento, se realiza un detallado análisis empírico de las *condiciones* y de los *resultados* (Fernández) de la implementación de las PFDP durante 25 años en la UNISON. La elaboración de este diagnóstico implicó analizar las actividades de regulación (Reynaud y Zucker) y las formas de organización para la toma de decisiones (de Vries) desde las que se implementaron tales políticas, en el marco de rasgos institucionales más generales; analizar las características y la eficiencia de los programas de becas -incluyendo los que surgieron como parte de políticas públicas; implicó también analizar el impacto de los resultados de tales programas en diversos ámbitos de la UNISON, identificando los cambios y trastocamientos producto de la influencia de las políticas públicas (Authier y Hess, 1994); cómo se modifican los perfiles formativos de la planta académica, por impacto de las políticas, considerando las diferencias según las disciplinas de afiliación de los académicos (Becher, 1992). El análisis antes mencionado, da pie a la identificación del *estilo institucional* y de los *unimaginarios*²² (imaginarios de la universidad), lo que implica poner en relación condiciones y resultados de las PFDP en la UNISON. Este nivel de la interpretación incluye tanto el encuadre material estructural de la realidad estudiada, como los referentes simbólico-imaginarios que expresan el sentido y la orientación de una institución (Castoriadis) universitaria concreta.

Como producto de analizar los resultados de las PFDP -en cuanto a las estructuras de participación de los académicos- mediante el modelo de los tipos y tendencias culturales (adaptados de Douglas), se establecen lo que hemos denominado *patrones culturales de participación académica*²³ expresados en la implementación de las PFDP en la UNISON.

Segunda etapa: lógica de los sujetos

Realidad simbólica e imaginaria de los sujetos

Los patrones culturales de participación académica (resultante del punto anterior) se relacionan con la visión e ideal del académico sobre las PFDP y la UNISON -narraciones (Bruner) justificatorias sobre el porqué y para qué de su decisión y acción-, para

²² De modo semejante a como Aubert y de Gaulejac (1993) bautizaron los imaginarios de la administración moderna: "managinaire" (management +imaginaire).

²³ Categoría construida a partir de conjuntar teoría (análisis institucional y teoría cultural de Douglas) y referentes empíricos de la primera etapa, para su aplicación solo en el contexto particular del caso estudiado.

establecer las diferentes formas de expresión de las *nociones imaginarias y significaciones colectivas*²⁴ relacionadas con las PFDP en esta universidad.

Se analizan las *nociones imaginarias y las significaciones colectivas* de los académicos desde la propuesta de estilos intelectuales (Sternberg), para interpretar la realidad simbólica e imaginaria, en el nivel de los sujetos, mediante un modelo biunívoco interno-externo construido para su aplicación en esta investigación. Al resultado del análisis anterior lo hemos denominado “*estilos en la construcción de actos de significado*” y nos permitirá indagar si los sujetos consideran que cambiaron sus formas de pensar y de realizar las actividades y productos académicos como resultado de haber adquirido un posgrado o independientemente de ello; se trata de indagar si tales cambios “desde abajo” se corresponden con los aspectos que las políticas pusieron en la agenda (de Vries, 1998). Finalmente, se comparan la realidad simbólica e imaginaria –nociones y “*estilos en la construcción de actos de significado*” de los sujetos (segunda etapa)- con el estilo institucional y el unimaginario (primera etapa), como el último paso metodológico, de carácter integrador, para interpretar las influencias mutuas entre la lógica institucional y la lógica de los sujetos en la implementación y los efectos de las PFDP en la UNISON. El supuesto, aquí, es que “la relación individuo/organización obedece a las leyes de la causalidad recursiva: los individuos producen organizaciones que, a su vez, producen individuos aptos para asegurar su reproducción. Nos enfrentamos, pues, a dos niveles de realidades diferentes, el de las personas y el de las organizaciones, que son inconcebibles el uno sin el otro porque se articulan fundamentalmente el uno sobre el otro” (Aubert, 1993: 189).

A continuación, se presenta una revisión de teorías y conceptos de acuerdo con una lógica de exposición que transita de lo general –institución- a lo particular –sujetos- y aborda en esa perspectiva los aspectos de la realidad estudiada (figura 1), destacando aquellos conceptos que son puntos de apoyo para el modelo de interpretación de esta investigación.

De este modo, construiremos categorías que sirvan para embonar lo teórico y lo empírico y permitan la explicación y comprensión de las diversas dimensiones consideradas. Vista en su conjunto, nuestra investigación se orienta por una metodología que combina:

“a) la utilización sistemática de un enfoque *situacional* (cómo aparecen las cosas aquí y ahora) con un enfoque *histórico* (cómo fueron y devinieron lo que

²⁴ Categoría construida a partir de conjuntar teoría (Castoriadis, Geertz y Bruner) y referentes empíricos de la primera etapa, para su aplicación solo en el contexto particular del caso estudiado.

son); b) el análisis de nuestro objeto de interés por lo menos en dos dimensiones: *material* (cómo son los hechos en su realidad tangible) y *simbólica* (cuáles son los significados que los hechos portan); c) el análisis de lo simbólico por lo menos en dos niveles: *manifiesto* (lo que aparece y puede ser descrito a partir de la observación directa) y *latente* (lo que permanece oculto o negado y se infiere a partir de la interpretación); d) la inclusión del análisis de nuestro vínculo con los hechos...". (Fernández, 1994: 86).

Estilo institucional y referentes simbólico-imaginarios

El análisis institucional²⁵ “debe ser comprendido como el pensamiento y el modo de acción de la contradicción dentro de las formas sociales”, es decir, como “un pensamiento sobre el movimiento que hace a la institución” y que busca “develar los efectos perversos” que crean los disfuncionamientos a los que toda institución se ve sometida. (Authier, 1994: 5). Esta tradición de investigación se interesa por lo instituyente, es decir, por la institución²⁶ como proceso: cómo nace, cómo evoluciona y cómo envejece. Se le atribuye a Cornéluis Castoriadis haber formulado por primera vez una definición de institución en este sentido (Hess, 1999: 338). De aquí derivan los aportes de la corriente francesa de análisis institucional, cuyos participantes proponen considerar que la institución opera como lugar de un conflicto permanente entre lo instituido (lo fijo, lo estable) y lo instituyente (el cuestionamiento, la crítica y la propuesta opuesta o de transformación)” (Loureau, 1969, en Hess, 1999: 338); en ello, se despliega un permanente juego de fuerzas que da cuenta del movimiento institucional en el proceso de institucionalización (Foladori, 2000), es decir, en el proceso mediante el cual las nuevas formas, situaciones o componentes, resultantes del juego de fuerzas, se “diseminan” en una o varias instituciones y sufren “envejecimiento” (Hess, 1999: 339). En un sentido más amplio la

²⁵ El análisis institucional, también conocido como pedagogía institucional, es una propuesta teórica abocada a producir conocimiento sobre las instituciones sociales –escuelas, hospitales, iglesias, sindicatos, partidos políticos, etc.; también tiene como propósito propiciar y legitimar la intervención social a partir de las metodologías que se diseñan como resultado de la investigación (Hess, 1999; Fernández, 1994). Este movimiento, teórico y práctico a la vez, se originó en Francia durante los años 50 en el campo de la psicoterapia y de la psiquiatría con apoyo en el psicoanálisis freudiano, principalmente. Posteriormente, se extendió a la pedagogía en los años 60 con Freinet, a la filosofía con Castoriadis y con Sartre y después a la intervención psicosociológica y sociológica con Lapassade y Lourau. En Argentina, esta corriente de pensamiento se ha consolidado, es objeto de enseñanza universitaria, de intervención en educación y sus autores han producido un gran número de obras publicadas. En México el análisis institucional está en franco desarrollo y una muestra de sus avances más recientes puede leerse en Remedi (2004).

²⁶ Sus autores consideran que el concepto es polisémico y equívoco: “...el término incluye dos familias de significaciones que proyectan dos concepciones de institución. La primera entiende la institución como “forma social instituida”. La segunda alude al proceso mediante el cual un movimiento social, una asociación o un grupo tiende a organizarse: esto es lo “instituyente”. La primera perspectiva se apoya en una doble tradición, jurídica y sociológica. Las instituciones son definidas como “los fenómenos sociales, impersonales y colectivos, que presentan permanencia, continuidad y estabilidad (Chevallier, 1981)”. Desde esta perspectiva, las instituciones constituyen un orden, superior a los individuos y a los grupos, que aseguran la cohesión social (...) Ellas engloban, bajo esta lógica, las normas y las obligaciones de comportamiento...”(Hess, 1999: 337-338)

institucionalización puede entenderse “como proceso de legitimación de prácticas – discursivas o no- que adquieren niveles de formalización diferenciales en las instituciones. Pueden asumir formas de regulación normativa, legalmente estatuidas...”, pero también formas que aunque no se plasman en un texto normativo, ejercen dominancia en la vida institucional. “En ambos casos podrán reconocerse prácticas disruptivas del orden –en el sentido de lógica- que establecen” (Coria, 2004: 196).

Las instituciones “se presentan como conjuntos culturales porque ofrecen “un sistema de valores y normas, un sistema de pensamiento y acción”; porque “establecen una manera de vivir en la institución, una armazón estructural (...) que se cristaliza en determinada cultura, esto es, en atribución de lugares, expectativas de roles, conductas más o menos estereotipadas... rituales”, etc; y porque “desarrollan un proceso de formación y socialización de los diferentes actores, para que cada uno pueda definirse en relación con el ideal propuesto” (Enríquez, 1989: 89). Una institución es conjunto simbólico porque “no puede vivir sin segregar uno o varios mitos unificadores, sin instaurar ritos de iniciación, de tránsito y de logro, sin darse héroes tutelares... sin contar y/o inventar una historia que ocupará el lugar de la memoria colectiva”, cuya función es “servirles como sistema de legitimación” a los miembros de la institución, “dando así sentido a sus prácticas y a su vida”. Son sistemas imaginarios en la medida en que la institución promueve el despliegue de “proyecciones imaginarias en tanto “trabajen” en el sentido del proyecto más o menos ilusorio de la institución, dado que la emergencia de símbolos tiene la función de unificar la institución y garantizar su poder sobre la conciencia y el inconsciente de sus miembros” (Enríquez, 1989: 85).

Se consideran en esta investigación los dos ejes de significación propuestos por la argentina Lidia Fernández (1994: 38), y que adquieren sentido si se ven articulados desde la dimensión institucional: a) el de los sujetos, para indagar cómo entienden y valoran los académicos las políticas de formación, su participación en la toma de decisiones relacionadas con tales políticas, en los diversos niveles institucionales, así como su propia ubicación en el escenario de los programas de becas para estudiar posgrado y b) el de las significaciones políticas para indagar cómo entienden y valoran las políticas los responsables de las decisiones y de su operación.

La investigación sobre el nivel simbólico buscará aclarar cuál es el sentido que tuvieron las PFDP para los sujetos: “La búsqueda de sentido por el sujeto “se ve colmada del sentido que la institución ofrece e impone –las significaciones imaginarias sociales. Asimismo, se tratará de diferenciar entre los distintos niveles de ideación de los sujetos:

“Pensamiento no quiere decir reflexión. La reflexión aparece cuando el pensamiento se vuelve sobre sí mismo y se interroga... Es cuestionamiento de las representaciones socialmente instituidas” (Castoriadis, 1998: 324).

Interesa estudiar las “articulaciones” entre la lógica institucional -estructura de la organización, sentido e imaginario- y la personalidad y psiquismo de sus miembros; para abordar tales articulaciones nos apoyamos en la propuesta de Aubert y Gaulejac (1993: 212), también comentada en Dortier (1999), sobre los “sistemas socio-mentales”: la organización no es ni una persona ni un sujeto. Ella no es el inconsciente (...) Pero, en tanto producción social, ella es el objeto de inversiones individuales y colectivas, es una superficie de proyección, de idealización que moviliza y canaliza las pulsiones, los deseos, e influye sobre el funcionamiento psíquico de los individuos que la componen”.

Nos apoyamos en el modelo de Fernández (1994: 40), que supone en cada institucional singular “la existencia de un estilo que opera como mediador entre las condiciones y los resultados...”; este modelo es una guía para entrelazar en el nivel institucional lo material y lo simbólico-imaginario. Por *condiciones* se entienden “todos aquellos aspectos preexistentes al fenómeno en estudio” en una situación dada y “que establecen con él alguna relación de determinación”. Los *resultados* se refieren a los productos institucionales vinculados con los fines, en los niveles material y simbólico, los cuales están destinados a asegurar el cumplimiento eficaz de la tarea y los resultantes de la participación; incluye propiamente el fenómeno en estudio y aquellos otros aspectos que aparecen como derivados de las *condiciones*. El concepto de *estilo institucional* alude a:

“ciertos aspectos o cualidades de la acción institucional que, por su reiteración caracterizan al establecimiento como responsable de una cierta manera de producir, provocar juicios e imágenes, enfrentar y resolver dificultades, relacionarse con el mundo material, interpersonal y simbólico, mantener ciertas concepciones, etcétera (..) El concepto de estilo procura servir para dar cuenta de los aspectos dinámicos del funcionamiento institucional. De cierto modo, es la contracara del concepto de cultura institucional” (Fernández, 1994: 41).

El concepto de *estilo institucional* permite interpretar los aspectos dinámicos que relacionan y median entre las *condiciones* –aspectos preexistentes a la situación actual de las PFDP- y los *resultados* de las PFDP en los niveles material y simbólico. Estudiar lo preexistente implicó una búsqueda de tipo histórico sobre el origen y el desarrollo de las PFDP en la institución, sus condiciones y resultados en un antes y después del impulso a las políticas públicas.

El sentido general de la interpretación sobre la “realidad material tangible” de las PFDP (condiciones: regulación y modos de organización en la operación de las becas, característica de los programas de becas, etc; y resultados: tipos de posgrados estudiados, número de becarios, total de titulados, eficiencia, etc.), busca descubrir lo no visible, lo que está debajo de la punta del iceberg, es decir, el sentido de la institución, para lo cual se toma como punto de inicio del proceso hermenéutico el siguiente principio:

“...en el hacer de cada colectividad es donde aparece como sentido encarnado la respuesta a estas preguntas fundamentales (¿qué deseamos, qué nos hace falta?); es ese hacer social el que no se deja comprender sino como respuesta a unas preguntas que el mismo implícitamente plantea” (Castoriadis, 1998). Con el fin de reflexionar sobre la realidad, establecimos las siguientes preguntas: ¿Qué buscó la institución? ¿Cuál fue el escenario deseado en la formación de profesores? ¿Fue basada la política institucional en la motivación de incentivos externos o en la lógica académica? ¿Porqué y para qué?

¿Cuáles son las preguntas implícitas en el hacer de la UNISON? ¿Cuáles son las respuestas? El hacer colectivo de las políticas y los programas de becas, tiene implícitas las respuestas a: qué se buscó y qué se planteó como necesario para la institución (Castoriadis, 1998).

¿Cómo fue trastocada la lógica interna de la institución por “la llegada de un tercero” -las políticas públicas de los noventas- y en qué medida la intervención del exterior ayudó a “revelar lo invisible” y “perturbar la calma”? en el sentido en que Authier y Hess (1999: 68) analizan las posibles relaciones entre una institución y lo que para ésta son instituciones externas. Las instituciones pueden estar sometidas a “silencios” que significan resguardos de información y que operan como estrategias de conservación; al mismo tiempo, la institución puede “evitar ponerse en contacto con el vacío actual (falta de proyecto) y con ello evita también la confusión que esto pudiera traer aparejadas” (Souto, 1996: 102-103). Para finalizar el subtítulo ¿Cuál es el estilo institucional mostrado en el diseño e implementación de las PFDP? ¿Hasta dónde los rasgos de dicho “estilo institucional” son coherentes con los cambios de 1991 en las esferas de gobierno, organizacionales y académicas de la UNISON? ¿Cómo se entrecruza la dinámica institucional preexistente, con las políticas públicas de los noventas? ¿Cuál es la relación entre el estilo institucional, “como expresión de la idiosincrasia” y “condensación de la cultura institucional”, y los resultados de las PFDP en los niveles material y simbólico? ¿Cómo se expresa en los modos de pensar, actuar y sentir de los sujetos la influencia de

las interacciones, de los valores y de las normas que ofrece la “institución como conjunto cultural”?

Toma de decisiones, regulación y disciplinas: encuadres de la significación

Para comprender cómo, en una institución universitaria concreta, el mundo simbólico encuentra límites y posibilidades de acción dadas por las estructuras y procesos del mundo material, es necesario apoyarse en autores que explican algunos aspectos estructurales que cobran relevancia en esta investigación,²⁷ como son los siguientes: a) *formas de organización* empleadas en la UNISON para la implementación de las PFDP -”cómo trabajan en conjunto” los académicos (de Vries, 1998); b) la actividad de *regulación* sobre las PFDP y los programas de becas, según la teoría de Reynaud (1999) y la de Zucker (1999) sobre los grados de institucionalización de las reglas en la UNISON; y c) las diferencias entre las *culturas académicas* según las disciplinas de conocimiento (Becher, 1992) en la UNISON. Como se explicará a continuación, desde estas teorizaciones interpretamos el marco organizativo y de regulación de las decisiones y de la operación de las PFDP en la UNISON, así como las estructuras de identidad de los académicos en el contexto de las disciplinas de afiliación; entendido todo ello como los marcos o encuadres²⁸ de referencia en los que se genera el mundo simbólico de una institución concreta y de los sujetos singulares.

La organización

El marco organizacional de la toma de decisiones y de la operación de las PFDP en la UNISON, fue interpretado a partir del modelo de organización del trabajo académico universitario que propone cuatro formas (de Vries, 1998: 45-46): política, empresarial, burocrática y colegiada. Las formas de organización pueden diferenciarse según: jerarquía, toma de decisiones, lógica de organización y participación de actores. Así, la forma académico-profesional está basada en unidades autónomas descentralizadas de

²⁷ Este camino hermenéutico implica el reconocimiento de aportes conceptuales generados desde la sociología sobre los mecanismos estructurantes de lo social sobre lo individual, y que desde una perspectiva relacional permiten trascender el concepto de “actor social” para trabajar desde la idea de “sujeto”. Ver en Coria (2004) el desarrollo de argumentos que sostienen una construcción conceptual semejante.

²⁸ Encuadres que funcionan como mecanismos estructurantes a la manera del habitus de Bourdieu “que opera desde adentro de los agentes, aunque no sea (...) ni estrictamente individual ni por sí solo completamente determinante de las conductas” (Bourdieu y Wacquant, 1995, en Coria, 2004). Bourdieu (1997) dijo que en su libro *Le sens pratique* trató de “mostrar como tuve que trabajar para superar la oposición, siempre viva en todas las ciencias sociales (...), entre el objetivismo y el subjetivismo... Superación que se encuentra expresada, en una forma estenográfica, en el concepto de habitus.

abajo-arriba, su eje es la disciplina y la figura central son los académicos en organismos colegiados; la burocrática está basada en reglamentos formales que se aplican de arriba-abajo, coordinación institucional mediante cadenas de mando, las figuras centrales son los funcionarios y administradores; la política es de jerarquía cambiante e inestable y combina la centralización formal con la informal por grupos de poder: su lógica es el mantenimiento de equilibrios de poder y los políticos (individuos y grupos) son los protagonistas; la empresarial es flexible según tareas, hay libertad para unidades pero con rendimiento de cuentas, prevalecen estrategias y objetivos sobre reglas, sus actores principales son los expertos, asesores y comisiones especiales.

De este modo, pretendemos explicar cómo “trabajan en conjunto los académicos” (de Vries, 1998), detectar posibles diferencias y cambios en los niveles intermedios de las estructuras generales de la UNISON, relacionados con el diseño y la operación de las políticas y los programas de formación. Las diferentes formas de organización pueden coexistir y estar presentes en algunas partes de la estructura de una misma universidad. “Quizá una de las lecciones más importantes que han dejado los estudios organizacionales y los análisis de políticas públicas, es que los procesos que se desarrollan al poner en marcha una reforma no se pueden analizar mediante las fronteras de un solo modelo” (Canales, 2002: 207). Las estructuras crecientemente complejas y opacas de las organizaciones requieren “la disposición a tratar ciertas partes de un proceso complejo como unidades analíticas distintas, así como una fuerte dosis de tolerancia frente a la ambigüedad” (Elmore, 1993, en Canales, 2002: 207). En la UNISON coexisten las cuatro formas de organización: fuerte figura central en la persona del Rector y una administración con importantes atribuciones (burocrática); órganos académicos colegiados en varios niveles de la estructura, responsables de la normatividad institucional (académica); instancias formales e informales para las negociaciones (política); y la empresarial: algunas tareas importantes de la institución se realizan mediante comisiones especiales de expertos y de asesores, como es el caso de las comisiones que operan en el nivel de los departamentos con el propósito de evaluar y actualizar los planes de estudio. ¿Cuáles son las formas de organización seguidas para implementar las PFDP? ¿Cómo participaron los académicos en las decisiones que establecen el rumbo de tales políticas?

La actividad de regulación

La interpretación que hacemos sobre el marco normativo de las políticas institucionales de apoyo a la formación de profesores está basada en la teoría de Reynaud (1999: 259-265) sobre la relación entre el “proyecto común y la actividad de regulación”. Esta perspectiva plantea la hipótesis de que las reglas de la interacción social son construidas por los mismos actores, lo que implica poner más el acento en la regulación que en las reglas, más en la actividad que en los resultados. Destacamos cuatro aspectos de esta perspectiva que se relacionan con nuestra investigación:

No hay regla sin proyecto: “Aceptar una regla es aceptar una obligación. Esto requiere explicar la coacción de una norma como una acción colectiva. Es decir, las reglas no tienen sentido si no están relacionadas con los fines de una acción común, de un proyecto común” (Reynaud, 1999: 260). En la medida en que las reglas están ligadas a un proyecto es que son obligatorias.

La construcción de reglas como apropiación: no todas las reglas que seguimos han sido creadas por nosotros mismos, y es evidente que este es el caso de la mayor parte de las reglas. Las reglas no se reciben pasivamente: éstas requieren de la participación activa para ser usadas. En otras palabras, las personas hacemos uso de las reglas inventadas por otros, sin lo cual ellas son letra muerta. Se trata de una apropiación necesaria.

Dispositivos inconscientes: la parte heredada de las reglas se relaciona con ciertos dispositivos inconscientes, ya que en la práctica social manejamos inconscientemente cierto número de “objetos” (reglas jurídicas, procedimientos, técnicas) que llevan un sentido implícito. El análisis cognitivo muestra que las operaciones intelectuales se han reducido al uso, bajo una forma extremadamente sumaria, de una regla subyacente que es muy fuerte y que no se ha hecho conciente. Una regla es respetada por el hecho de que ella permite una acción colectiva. Esto significa dos cosas: que la regla es aceptada por los otros porque permite dirigir esta acción colectiva y porque permite atender el objeto de la acción.

Las vaguedad de las reglas: La acción social puede ser analizada como resultado de una voluntad, de una decisión que es producto de la negociación. La negociación puede darse en torno a un conflicto abierto o potencial y el resultado puede traducirse, finalmente, en una regla formal; sin embargo, es frecuente que una negociación se traduzca en reglas vagas, confusas e incompletas. El autor advierte que en el campo de la educación es común encontrar que las reglas estén alejadas de la realidad, lo cual puede

producir dos tipos de resultados: que las reglas no sean respetadas o que tengan efectos contrarios a los objetivos perseguidos.

Adoptamos el planteamiento de Zucker (1999) sobre la institucionalización de las reglas,²⁹ de modo coherente con la teoría de Reynaud. Para el autor, el uso de sanciones para defender un patrón de conducta es evidencia de un proceso de institucionalización débil, en la medida en que niveles elevados de institucionalización hacen que las sanciones sean innecesarias. La institucionalización es tanto un proceso como una propiedad variable; cuando los actos tienen explicaciones ya hechas están institucionalizados, es decir, son tanto objetivos (se repiten por otros actores sin cambiar el entendimiento común del acto), como exteriores (el entendimiento subjetivo de los actos se construye como algo intersubjetivo) en el sentido de Berger y Luckmann (1967, en Zucker, 1999: 129). Las explicaciones ya hechas son construcciones sociales que funcionan como reglas objetivas (Schutz, 1962, en Zucker, 1999) y definen lo posible y racional en un sentido objetivo; de esta manera, el control social directo –incentivos o sanciones- no es necesario. “De hecho, sancionar los actos institucionalizados puede provocar su desinstitucionalización, pueden parecer menos objetivos e impersonales, menos reales - y el hecho de sancionarlos puede indicar que existen otras alternativas atractivas posibles”(Zucker, 1999: 129).

Las disciplinas y la diversidad de culturas

Las bases materiales de las condiciones y los resultados de la implementación de las PFDP en la UNISON, también pueden identificarse a partir de las diferencias que existen según las disciplinas de afiliación de los académicos. Becher (1992) proporciona un modelo de análisis de las diferencias según los campos disciplinarios: las ciencias puras suelen regirse más por las normas de la disciplina, mientras que las aplicadas toman más en cuenta las demandas del mercado laboral; esto implicaría que las formas de organización de tipo académico, referidas por de Vries, tendrían más fuerza en las ciencias puras que en las aplicadas. Un segundo aspecto de interés para la interpretación en esta investigación, está constituido por las características culturales de las agrupaciones disciplinarias, relacionadas con la naturaleza del conocimiento, tal como lo propone Becher (1992: 11) en el siguiente cuadro.

²⁹ Concientes de que existe un fuerte debate sobre el tema entre los sociólogos ya que, de manera contraria a Zucker y en la tradición de Parsons, hay autores que consideran la aplicación de sanciones y recompensas como algo intrínseco en la institucionalización de reglas (Powell, 1999)

Cuadro 1

Grupos disciplinarios	Naturaleza del conocimiento	Naturaleza de la cultura disciplinaria
Ciencias puras: “dura-pura” (ej. Física)	Acumulativas; atomistas; preocupadas de lo universal, cantidades, simplificación; resultados en descubrimientos/explicaciones.	Competitiva, gregaria; bien organizada políticamente; alta tasa de publicaciones; orientada hacia tareas.
Humanidades (ej. Historia) y ciencias sociales puras (ej. Antropología): “blanda-pura”	Reiterativas; holística; preocupada con lo específico; cualidades, lo complejo; resulta en entendimiento/interpretación.	Individualista, pluralista; estructurada laxamente; baja tasa de publicaciones; orientada hacia las personas.
Tecnologías (ej. Ingeniería mecánica): “dura-aplicada”	Finalista (con propósitos claros), pragmática (tecnología por medio del conocimiento duro) preocupada por el dominio del entorno físico; resulta en productos/técnicas.	Empresarial, cosmopolita; dominada por valores profesionales y patentes adecuadas para la publicación; orientada hacia los roles funcionales.
Ciencias sociales	Funcional; utilitaria; (tecnología por medio del conocimiento blando); preocupada por la mejoría de la práctica semi profesional; resulta en protocolos/procedimientos.	Mira hacia el exterior; incierta en su posición; dominada por la moda intelectual; bajas tasas de publicaciones y otras tasas de asesoría; orientada al poder.

A partir del modelo de Becher preguntamos: ¿hasta dónde la “naturaleza de la cultura disciplinaria” se ve reflejada en los resultados y en los efectos de las PFDP, en las construcciones simbólicas e imaginarias de los académicos sobre tales políticas y en los argumentos mediante los que ellos justifican sus decisiones y acciones? En esta investigación, la exploración sobre las culturas académicas de las disciplinas está realizada en forma articulada con la variable institucional, en particular con el tipo de vínculo que se tiene (maestro de tiempo completo, de horas sueltas, etc), variable que también es considerada relevante –además de la afiliación disciplinar- en la investigación sobre académicos en México (Landesmann, 2001).

Las culturas de las disciplinas se mezclan con la cultura de la universidad, con la cultura de la profesión académica y con la cultura del sistema académico nacional, por lo que, de acuerdo con Clark (1991), es necesario considerar en el estudio de las creencias académicas esta “multiplicidad de agrupamientos anidados que manufacturan la cultura”. Las creencias son parte del aspecto simbólico de las instituciones y constituyen una dimensión fundamental de la organización universitaria. En la famosa metáfora de Max Weber, las creencias operan como “guardagujas”, pues determinan sobre cuál vía se desplazará la acción motivada por un interés (Clark, 1991: 149).

Tendencias culturales como producto de la participación de los sujetos

Pasaremos ahora a revisar la teoría cultural de la antropóloga Mary Douglas, expresada en un libro titulado *Estilos de Pensar* (1998), en donde propone la existencia en la sociedad de *cuatro tipos culturales* en las motivaciones, decisiones y acciones de los individuos. Esta propuesta será adaptada como modelo intermedio y ayudará a tender un puente analítico para cruzar entre la realidad material y lo simbólico-imaginario en el nivel institucional y en el individual. Aunque el modelo se ha empleado más para estudiar patrones de conducta en el consumo, es aplicable a otros ámbitos como la política, el trabajo, la religión, las amistades, la moral, la alimentación, etc. Esta teoría sostiene que la adhesión cultural penetra toda conducta, incluso el acto de ir de compras.

Douglas concluye de sus investigaciones anteriores (1996)³⁰ que las instituciones tienen una influencia determinante en nuestros procesos cognitivos, en nuestros modelos de clasificación y en los valores que adoptamos. Sin embargo, en la obra más reciente anteriormente mencionada, afirma que “las presiones culturales no obligan a nadie a elegir un camino” (1998: 60) y plantea explícitamente que su enfoque no es determinista en cuanto a la influencia de las instituciones y de la cultura: “en todos sus comportamientos, las personas están continuamente intentando crear una forma ideal de vida comunitaria y tratando de persuadirse recíprocamente para hacerla realidad (...) Cada aspecto de la forma de vivir y cada elección se pone a prueba en la lucha por hacer realidad un ideal cultural” (Douglas, 1998: 57). Cada tipo cultural está en conflicto con los demás y no puede marcarse una línea divisoria entre la conducta simbólica y el resto. Todo es simbólico y todo forma parte del compromiso.

Son cuatro los tipos que conforman un mapa cultural (figura 3): uno se basa en la comunidad jerárquica y por ello defiende la formalidad, otro se basa en la igualdad dentro de un grupo y por ello está a favor de la espontaneidad, la negociación libre y decididamente en contra de otras formas de vida; el tercer tipo es el de la cultura competitiva del individualismo y el cuarto es la cultura del individuo aislado que prefiere hacerse a un lado para evitar los controles opresivos de las demás formas de vida social.

³⁰ En el libro titulado: *Cómo piensan las instituciones*.

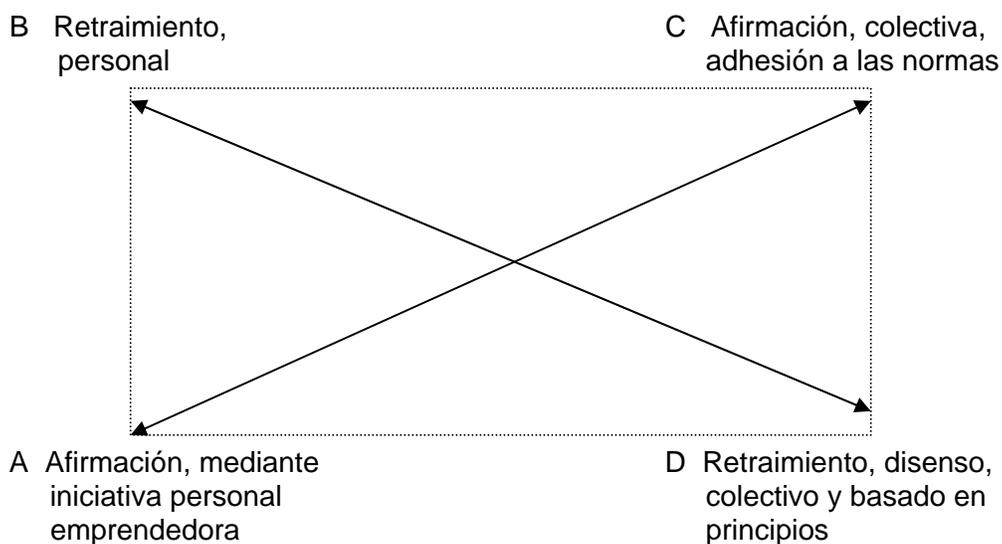
Figura 3: Mapa cultural de Douglas

Aislamiento en un remanso	Jerarquía conservadora
Aislados, por elección o por compulsión, literalmente solos en estructuras complejas (valores eclécticos).	Grupos sólidamente incorporados con estructura compleja (por ejemplo, jerárquica).
Estructura débil, incorporación débil (individualismo competitivo).	Grupos sólidamente incorporados con estructura débil (por ejemplo, sectas igualitarias).
Individualismo activo	Enclave disidente

La teoría cultural de Douglas pone el acento en la capacidad que tienen los individuos de constituir la comunidad. Parte de la idea de que todos los individuos están interesados de manera vital en el tipo de sociedad en la que viven. Todo acto de elección es también activo entre los intereses que entran en juego. Una elección es un acto de adhesión y una protesta contra un modelo de sociedad no deseado: los cuatro tipos coexisten en cualquier sociedad en un estado de antagonismo mutuo, y una persona no puede pertenecer simultáneamente a dos culturas por mucho tiempo en un mismo contexto, pero sí lo puede hacer en contextos separados (hogar, oficina, etc.).

La siguiente figura (resumida de Douglas, 1998: 60) ilustra la dinámica de las tendencias culturales opuestas.

Figura 4: Tendencias culturales



La diagonal A-C es la diagonal positiva, la adhesión de los individuos emprendedores a las jerarquías, afirmación de la autoridad; la diagonal B-D es la diagonal negativa, la posición de los individuos aislados, y de los enclavistas disidentes que rechazan la autoridad existente. El diagrama es una técnica que permite

“concebir la cultura sin caer en tendencias subjetivas. Permite explicar cómo un conjunto de preferencias puede codificarse y situarse, o bien en el extremo espiritual o bien en el extremo material del espectro. La teoría no es determinista. Las presiones culturales no obligan a nadie a elegir un camino u otro. Ni siquiera supone que la gente sabe lo que quiere, pero sí supone que las personas saben lo que *no* quieren y que son realistas en relación con sus oportunidades” (Douglas, 1998: 60-61).

El argumento de Douglas sugiere que donde prosperan los enclaves y aumenta el número de aislados, “la crítica espiritual continúa desafiando las definiciones de la realidad” formuladas desde el orden establecido.

Consideramos útil el modelo de Douglas para investigar hasta dónde es posible situar y agrupar los intereses y las preferencias individuales de los académicos en un esquema grupal cultural. La teoría cultural de Douglas tiene varias implicaciones que tomaremos en cuenta en nuestra investigación:

- Estos cuatro tipos culturales no son los únicos posibles, pero hasta el momento son los que permiten agrupar afinidades. No son estáticos, las personas podemos transitar de uno hacia otro en situaciones diferentes y en distintos momentos y épocas de nuestras vidas.
- Cada decisión, identificadas según los tipos culturales, supone una explicación del mundo que habrá de justificar el estilo de vida con el que está comprometido el sujeto. Estos compromisos no se ven aquí como intenciones privadas sino como parte de la cultura a la que el sujeto decidió adherirse. Así lo demostró Thompson (1990, en Douglas, 1998) cuando aplicó la teoría cultural a los debates sobre política ambiental: las posturas políticas sobre el ambiente traían aparejadas una explicación (mito) sobre la naturaleza, de tal modo que fueron identificados cuatro mitos sobre el modo de ser de la naturaleza, coherentes cada uno de ellos con la postura sobre política ambiental de sus expositores.

En esta investigación, buscaremos identificar más allá de los cuatro tipos culturales de Douglas, ya que a partir de los agrupamientos o tendencias culturales encontradas, se analizarán los argumentos de los sujetos (académicos) para mostrar cómo cada visión ideal sobre la UNISON y las PFDP se relaciona con la posición que manifiestan los

sujetos sobre su propia acción en dicha institución concreta (individualista, aislado, jerárquico o enclavista). En otras palabras, se parte del supuesto, basado en Douglas, de que cuando un profesor decidió en cierto sentido con relación a las PFDP, está eligiendo “una bandera que desea alzar y sabe contra qué está levantando esa bandera”.

Además, es necesario adaptar el modelo relacionándolo con características de índole individual, que hacen que la elección surja, también y en cierta medida, de necesidades interiores de la psique del individuo. ¿Qué tanto de la elección se explica por tendencias culturales –interés en modelos de vida social- como lo sostiene Douglas y qué tanto de esa identificación sufre las restricciones dadas por características y necesidades idiosincráticas del sujeto? Nuestra hipótesis es que ambos factores –externos e internos- se influyen mutuamente, por lo que las decisiones no pueden estudiarse ni al margen de la cultura ni al margen de los individuos. Como se desarrolla adelante, proponemos su estudio de modo combinado para conocer cómo el contexto cultural de una institución concreta incide en las decisiones y valores de los individuos y, al mismo tiempo, cómo y hasta dónde los individuos, con apoyo en sus repertorios intelectuales personales –en sus nociones, diría Geertz-, construyen la cultura mediante las decisiones que toman y las acciones que desarrollan.

El sujeto: construcción de actos de significado

Nuestro interés en explicar el sustrato cultural que tiene el mundo simbólico de sujetos agrupados en disciplinas, nos llevó a adoptar los conceptos de *cultura* y de *pensamiento* de Geertz (1994, 1987) así como algunas *sugerencias metodológicas* que el autor realiza para promover el estudio de ambos aspectos en las comunidades de académicos.

Se entiende la *cultura* como nociones (valores, ideales, creencias, normas) aceptadas o admitidas por todos, que dirigen las actividades cotidianas y de las que se sirven individuos y grupos para orientarse; en tanto orden simbólico tales nociones son consideradas por el autor como expresión de una cultura:

“(…) La ideación... es un artefacto cultural. Como la clase o el poder, es algo que ha de caracterizarse mediante la construcción de sus expresiones basándose en las **actividades que sostienen**”.³¹ (...) El pensamiento es una cuestión relativa al “tráfico de formas simbólicas disponibles en una u otra comunidad, el análisis de tales formas y de tales comunidades es un ingrediente de su interpretación y no un elemento subsidiario” (Geertz, 1994: 179).

³¹ El énfasis con negritas es nuestro.

El enfoque situacional del análisis institucional corresponde con el principio propuesto por Geertz: "... las formas de conocimiento son siempre ineluctablemente locales, inseparables de su instrumental y de sus marcos de actuación". En este sentido, las expresiones simbólicas e imaginarias de los sujetos no pueden interpretarse al margen del contexto en el que se generan. El estudio de lo simbólico equivale para Geertz a la "comprensión de la comprensión", procedimiento intelectual que se suele designar actualmente con el nombre de hermenéutica y "cuando se le agrega el término *cultural*, entonces estamos ante una sólida concepción del modo como se podría emprender una crónica del imaginario de una sociedad". Podemos hacer descripciones sobre el modo en que personas diferentes glosan su experiencia para luego esbozar, a partir de esas descripciones de glosas, algunas conclusiones sobre cómo entienden la realidad esas personas, lo cual nos sitúa lejos de los estilos estandarizados de demostración.³²

Desde este marco, muy alejado de un pensamiento limitado por la lógica racional, es que puede plantearse el reto, propósito a la vez, de comprender las diferencias y las semejanzas en el pensamiento de determinados sujetos que interactúan en una institución concreta –en nuestro caso la UNISON, en la que se viven situaciones cambiantes y diversas. Para producir una descripción del pensamiento de los profesores que pueda dar cuenta del hecho de que unas tareas tan dispares como la dinámica de fluidos, el derecho, la biología, la psicología, etc., pueden constituir una única categoría, Geertz propone entender esas tareas como actividades sociales en un mundo social. Las distintas disciplinas que componen las artes y las ciencias no son una secuencia de labores técnicas o de obligaciones vocacionales, "son estructuras culturales en cuyos términos se forman las actitudes y se dirigen las vidas. (...) son semejantes cuando menos en eso: para sus practicantes, confirman ciertos modos particulares de compromiso con la vida; y para el resto de nosotros los ilustran" (Geertz, 1994: 24-25).³³

¿Qué se entiende por pensamiento? Dado que el concepto de pensamiento tiene dos significados, es conveniente, para efectos de esta investigación, esclarecer a cuál de

³² Para llevar a cabo esta tarea descriptiva, uno tiene dos alternativas: o dar rodeos y avanzar en calles paralelas, como lo señala Wittgenstein, o bien desear el camino recto que está cerrado. Se trata de una analogía de Wittgenstein en *Philosophical Investigations*: "En el uso real de las expresiones, damos un rodeo, circulamos por calles paralelas. Vemos el camino recto ante nosotros, aunque, por supuesto, no podamos tomarlo, pues se halla permanentemente cerrado". Este punto de vista reconoce la enorme diversidad del pensamiento moderno, tal y como puede encontrarse en cada una de sus formas –desde poemas hasta ecuaciones. Dicha diversidad "debe ser reconocida si estamos dispuestos a comprender la vida de la mente allí donde se manifiesta y que esto puede cumplirse sin menoscabo para la idea de que el pensamiento humano posee sus propias coacciones y sus propias fidelidades" (Geertz, 1994: 24).

³³ El papel estructurante de las diferencias entre las disciplinas académicas fue analizado antes desde la óptica de Becher.

las dos nos estamos refiriendo. Pensamiento es un término que se emplea tanto para referirse a: 1) el acto o proceso de pensar y reflexionar, como a 2) el producto del pensar, la idea o la noción. Para Geertz (1994: 173) “el pensamiento es lo que circula por nuestras cabezas. O bien el pensamiento es lo que, especialmente cuando ha sido organizado, surge de éstas”. El primer significado tiene un sentido psicológico como fenómeno interno; en cambio, el segundo significado se refiere “virtualmente a toda la cultura: la actividad o producción intelectual de una época o clase social particular”. El pensamiento, como producto, ha de entenderse mediante la descripción del mundo en el que adquiere sentido” (Geertz, 1994: 178).³⁴

Son dos las sugerencias metodológicas de Geertz que se consideran de ayuda en esta investigación: la utilización de datos convergentes, y el ciclo de vida. Datos convergentes son descripciones diferentes, incluso en un grado notable: son “hechos no estandarizados que, a pesar de que su recopilación sea oportunista y su descripción sea diversa, consiguen arrojar luz entre sí por la sencilla razón de que los individuos de los que constituyen descripciones (...), se hallan directamente implicados unos en las vidas de los otros; personas, que en la maravillosa frase de Alfred Schütz, “envejecen juntas” (Geertz, 1994: 184).

El “ciclo de vida” no se refiere a la cuestión biológica ni a lo biográfico, “aunque sitúa los fenómenos sociales, culturales y psicológicos en el contexto de los oficios que cada persona tiene”. Alude a los modelos profesionales peculiares que imponen las disciplinas académicas: que uno empieza en el centro o la cúspide de las cosas –en los centros de investigación formándose como doctor y con acceso a los líderes del campo– para desplazarse luego hacia los márgenes, es decir, a laborar en universidades o instituciones educativas de menor rango. Geertz se refiere a lo que ocurre en los EU, no en México, donde los académicos ingresaron a laborar como profesores universitarios con nivel de estudios de licenciatura (Grediaga, 2001) y sólo después de varios años de estar en “los márgenes” pudieron desplazarse, algunos de ellos, hacia el “centro” durante el tiempo de los estudios de maestría o doctorado. En nuestro país se dio mas bien un

³⁴ Suscribimos la perspectiva de Geertz sobre las disciplinas (o matrices disciplinarias en el sentido de Kuhn): “no son meras posiciones intelectuales ventajosas, sino maneras de ser en el mundo, por invocar una fórmula heideggeriana, formas de vida, por utilizar una fórmula de origen wittgensteniano...” De la misma manera que los papúas y los amazonios habitan el mundo que imaginan, igualmente lo hacen los físicos de alta energía o los historiadores del Mediterráneo en la época de Felipe II... ponerse a desconstruir el imaginario de Yeats, ensimismarse en los agujeros negros o medir el efecto de la escolarización en el éxito económico, no solo significa dedicarse a una tarea técnica.... Esos roles que nos parece que ocupamos se convierten así en mentalidades que descubrimos en nosotros mismos”. (Geertz, 1994: 182-183).

“regreso” después de estar en una supuesta cúspide. Habría entonces que investigar si en el caso de nuestro estudio, dada la heterogeneidad de las características de los programas académicos en los que se estudió un posgrado, el espacio y el tiempo de la formación de posgrado fue vivida por igual como el “Edén” y, de ser el caso, el regreso produce en los sujetos el “síndrome del regreso del Edén a donde se estaba antes”, a diferencia de lo que Geertz llama “el síndrome del exilio del Edén” ocurrido en su país. No se ha investigado cuáles son las consecuencias que para el pensamiento de los académicos ha tenido esta peculiar forma de reingreso al trabajo académico, sobre todo si uno considera que se regresa a lo mismo después de convivir en las “cúspides”.

Aquí finalizamos con las aportaciones de Geertz, que hemos tomado prestadas, y nos preguntarnos ¿cómo influye el “ciclo de vida” en el pensamiento de los académicos acerca de su participación en las PFDP de la Unison?

Repertorios intelectuales y construcción de significados

En este último subtítulo desarrollamos una hipótesis que equivale a la otra cara de la moneda del modelo de tendencias culturales, adaptado de Douglas. Se estableció desde la teoría cultural de Douglas que los sujetos responden, con sus actos y sus juicios, a tendencias culturales externas. Aquí se analiza cómo pueden los sujetos responder al contexto desde lo interno, desde las posibilidades que tienen de hacer uso de sus repertorios intelectuales, con apoyo en Sternberg (1988). Finalmente, en este subtítulo, conciliamos los aportes externos -culturalistas- y los internos –internalistas- mediante la tesis de Jerome Bruner (1991: 108): la construcción de significados es un proceso de naturaleza cultural que juega un papel esencial en la acción humana y en la edificación de las identidades de los sujetos, en un proceso que “procede del exterior al interior tanto como del interior al exterior, de la cultura a la mente, tanto como de la mente a la cultura”.

La teoría contextual sobre la inteligencia de Sternberg nos ayudará a organizar e interpretar las nociones y el imaginario social de los sujetos (producto de entrevista cualitativa) mediante un puente construido desde lo interno, en un nuevo nivel de entrecruzamiento con los tipos culturales. Para ello, nos apoyamos en la propuesta del autor sobre los “*estilos de auto-gobierno intelectual*”,³⁵ “eslabón perdido” o “interfase” entre cognición y personalidad que permite explicar las decisiones y acciones del sujeto

³⁵ Según Sternberg este concepto -ubicado en el componente contextual de su teoría sobre la inteligencia- es joven al igual que otras teorías que tratan sobre el mismo tema, lo cual es explicable porque la investigación sobre la inteligencia y el pensamiento se ha concentrado en los aspectos internos de la mente y se ha descuidado el estudio sobre la cognición en la vida diaria, en contextos sociales y culturales.

en situaciones de la vida laboral o académica. “Para comprender los estilos intelectuales, necesitamos entender no solo la persona y la situación en sí mismas, sino también comprender la interacción entre ambas”, porque el concepto de *estilos* no se refiere al “nivel” de inteligencia sino a las formas en que ésta es usada y dirigida en la vida diaria – escolar, laboral, privada (Sternberg, 1988: 275).

Todos los individuos necesitan adaptarse, seleccionar o modificar el ambiente, pero lo que constituye cada una de esas conductas difiere entre culturas e incluso entre subculturas. El aspecto contextual de la teoría triádica sostiene que la inteligencia en la vida diaria es intencional, dirigida hacia objetivos, independientemente de que tan vagos o inconcientes sean. La inteligencia puede orientarse por un objetivo de adaptación, o de selección o bien de modificación de los ambientes del mundo real; el tipo de objetivo se define en función de la relevancia que éste tenga, en contextos y situaciones determinadas, para la vida de una persona y también en función de las propias habilidades para responder al medio. La adaptación es la aceptación, conformidad y satisfacción con el ambiente existente, el moldeamiento es la transformación del ambiente en una nueva situación que responda mejor a nuestras necesidades y la selección se refiere a la elección de una situación o ambiente diferente que esté más de acuerdo con nuestros intereses, habilidades y/o valores.

Las personas enfrentamos de diferentes modos las tareas de adaptación, moldeamiento y selección del ambiente. La idea central es que la respuesta de una persona a tales tareas es en gran medida el resultado de su repertorio de estilos intelectuales, es decir, de las alternativas que tiene para aproximarse al mundo intelectualmente. Mientras más amplio y flexible sea este repertorio, en esa medida la persona será capaz de situarse o encajar satisfactoriamente –para ella- en su contexto. Ciertos estilos intelectuales proporcionan mejores acomodos o ajustes para ciertas tareas y situaciones que otros en diferentes momentos de la vida.

Los estilos de auto-gobierno intelectual son una combinación de diferentes aspectos que tienen que ver con la función, la forma, el nivel, la perspectiva y la inclinación, relacionados con el uso de la inteligencia en situaciones de interacción social. En el cuadro 2 se sintetizan los aspectos propuestos por Sternberg (1988: 276-294):

Cuadro 2: Estilos de autogobierno intelectual: combinación de aspectos

Funciones	Legislativa: creador de reglas propias	Ejecutiva: seguidor de reglas y estructuras	Judicial: crítico de lo existente	
Formas	Monárquica: no alerta, intolerante, poco sentido de la prioridad	Jerárquica: alerta, tolerante, buen sentido de prioridad, toma decisiones	Oligárquica: tolerante, muy flexible, todo es importante, indeciso	Anárquica: Intolerante, Simplificador, extremista, No sistemático
Niveles	Global: se ve bosque no los árboles	Local: se ven los árboles no el bosque		
Dominios	Interno: introvertido, trabaja aislado con las ideas	Externo: extrovertido, trabaja con otros sus ideas		
Inclinación	Conservador: evita la ambigüedad, prefiere lo familiar	Progresista: maximiza el cambio, busca la ambigüedad		

La función pone el énfasis en el para qué, en el propósito del esfuerzo intelectual: crear nuevas reglas del juego (“legislativo”), seguir las reglas y las estructuras vigentes (“ejecutivo”) y criticar lo existente (“judicial”). La forma se refiere al cómo se hace uso de la inteligencia, a sus formas de expresión; el nivel alude a la perspectiva de las personas, hasta dónde se alcanza a ver el contexto y la situación que se enfrenta (los detalles o el panorama completo); el dominio lo entendemos como las preferencias que se tienen sobre con quién trabajar (solo o acompañado) y la inclinación es la facilidad y disposición que se tiene o no para aceptar el cambio.

La combinación de los diferentes aspectos señalados puede darse con flexibilidad o con rigidez;” las personas adoptan temporalmente ciertos estilos porque les funcionan socialmente y también porque hay castigos o recompensas desde su interior” (Sternberg, 1988: 294). Esto indica que no es un concepto fijo, alude a un proceso dinámico y cambiante; las personas no tienen un estilo exclusivo, los estilos se tienen en diferente medida; por ejemplo, una persona puede tener un estilo muy marcado en cierto aspecto de la función (legislativo) y débil en otro (judicial), mientras que otra persona puede mantener un equilibrio entre las diferentes funciones. Todo depende de los problemas y de las situaciones que se enfrentan, es decir, las personas pueden encontrarse con varios tipos de problemas diferentes que implican las tres funciones en momentos diferentes de

sus vidas. Es un asunto de “acomodamiento” entre la persona y el problema, en el que tienen peso las preferencias personales por un determinado estilo; habrá personas que incluso usan determinado estilo en servicio de otros. No siempre se corresponde el estilo seleccionado con las habilidades para implementarlo, aunque la mayoría de las personas busca un estilo que fortalezca sus habilidades.

Estudios realizados por Sternberg (1988) con profesores universitarios establecen que la relación entre estilos y tareas preferidas es importante para el desempeño laboral. En el campo académico es más reconocido el profesor por actividades de tipo legislativo, son aquellas relacionadas con la producción de ideas, lo que a su vez es necesario para el desarrollo de la investigación, la elaboración de teorías y de experimentos. Se presume, entonces, que en cuanto a la función, los otros dos estilos estarían al servicio del estilo legislativo de los académicos. Pero en la misma carrera de profesor universitario, hay diferencias importantes, por lo que se demandan diferentes estilos para el desarrollo de las actividades principales: el profesor de historia o el de literatura se apoya en gran medida en el análisis crítico (estilo judicial), mientras que el profesor de administración en el estilo ejecutivo. Además, los profesores que dejan temporalmente la labor académica para convertirse en funcionarios administradores de la institución –caso común en la UNISON- requieren desplegar un estilo marcadamente “ejecutivo” por el tipo de tareas que desempeñan (tomar decisiones sobre las políticas de formación, por ejemplo). Lo importante, en síntesis, es interpretar los estilos intelectuales con relación al contexto en el que se manifiestan. ¿Cuáles son los estilos intelectuales desplegados por los académicos al decidir su participación en las PFDP?

Como vimos, la teoría de Sternberg se enfoca sobre las formas de uso, el sentido o dirección de la inteligencia, dejando implícitos los contenidos o argumentos que el sujeto emplea para justificar sus acciones en alguno de los tres sentidos posibles, según su propuesta (crear, seguir o criticar las reglas del juego). Nos apoyamos en Bruner (1991) para interpretar las estructuras y los componentes del contenido, es decir, el conocimiento que los académicos poseen sobre el mundo, que adopta la forma de creencias y que se presume todas las personas utilizamos a la hora de decidir y actuar. Trataremos de relacionar las dos propuestas: formas de uso de la inteligencia con los contenidos que pueden adquirir las creencias –noción o productos del pensamiento, para Geertz- a la hora de interpretar las ideas de los académicos, en el marco del sentido cultural y de las estructuras institucionales concretas en las que se inscriben como sujetos.

Analizaremos el papel constitutivo de la cultura institucional (contracara del estilo institucional según Fernández) en la construcción de sentidos y de significados por los sujetos –académicos y directivos.³⁶ Los sistemas simbólicos que los individuos emplean al construir significados son sistemas que estaban ya en su sitio, arraigados en el lenguaje común, en las culturas de las instituciones. Los sistemas de significados son estados intencionales –creencias, deseos, intenciones y compromisos- (denominados psicología popular o intuitiva por Bruner y nociones de sentido común por Geertz). Las instituciones –entre ellas la educativa - sirven para inculcar los sistemas de significados y éstos a su vez participan en justificar la inculcación³⁷. Esta perspectiva nos permite estudiar algo poco indagado: “cómo lo que uno hace revela lo que piensa, siente o cree (...) El fenómeno se da en las dos direcciones. El significado de la palabra se encuentra poderosamente determinado por el tren de acción en que ocurre, exactamente igual que el significado de la acción sólo puede interpretarse en función de lo que los actores dicen que pretenden” (Bruner, 1991: 33). “Decir y hacer constituyen una unidad funcionalmente inseparable en una psicología orientada culturalmente”, dice Bruner (1991: 34). Es la cultura y no la biología la que moldea la vida y la mente humanas, la que confiere significado a la acción situando sus estados intencionales subyacentes en un sistema interpretativo. Y esto lo consigue imponiendo patrones inherentes a los sistemas simbólicos de la cultura: modalidades de lenguaje y discurso, formas de explicación lógica y narrativa y los patrones de vida comunitaria mutuamente interdependientes.

Bruner argumenta a favor de una psicología cultural, en un esfuerzo por recuperar el impulso original de la revolución cognitiva y, de este modo, reivindicar el sentido del programa de las ciencias de la vida mental que hace más de un siglo propuso Dilthey.

Este enfoque no es nuevo entre los antropólogos ya que ellos nunca se vieron castigados por el ideal de una ciencia objetiva y positivista –como sucedió con los psicólogos; en sociología fue promovido por Garfinkel y Cicourel quienes se apoyaron en la fenomenología europea de Alfred Schutz para postular una reforma antipositivista de las ciencias sociales y humanas y promover el estudio de las estrategias de los actores que “crean lo social” (Sciences Humaines, 2000). El poderoso argumento institucional en esta corriente de pensamiento coincide con el enfoque de Bruner: las instituciones culturales se construyen de tal manera que reflejan las creencias de sentido común sobre la conducta humana.

³⁶ Las reflexiones que siguen coinciden con Geertz y son construidas con apoyo en Jerome Bruner, 1991.

³⁷ En coincidencia con la perspectiva de Eugene Enriquez que comprende y explica a la institución como “conjuntos culturales, simbólicos e imaginarios”.

Los sistemas de significados tienen un principio organizativo de tipo narrativo en vez de lógico-conceptual; se construyen en torno a expectativas establecidas o canónicas y poseen cualidades para manejar las desviaciones respecto a dichas expectativas. La primera premisa es que todos tenemos creencias y deseos: *creemos* que el mundo está organizado de determinada manera, que *queremos* determinadas cosas, que algunas cosas importan más que otras, etc. Creemos (o sabemos) que la gente tiene creencias no solo sobre el presente, también sobre el pasado y sobre el futuro; tales creencias nos ponen en relación con el tiempo y con lo que nos rodea. Creemos también que las creencias y los deseos deben mantener algún tipo de “coherencia” que las haga merecer el nombre de “compromisos” o “formas de vida”. El mundo o contexto puede proporcionar razones para modificar nuestros deseos y creencias; por ejemplo, alguien sube el Everest porque éste existe (solicitamos una beca para estudiar un posgrado porque existen los programas de becas), en este sentido la oferta puede crear la demanda. “Esta relación recíproca entre los estados que percibimos en el mundo y nuestros propios deseos, según la cual ambos se afectan mutuamente, crea un sutil dramatismo en torno a la acción humana que también informa la estructura narrativa de la psicología popular” (Bruner, 1991: 53).

A continuación se sintetizan algunas de las propiedades que Bruner atribuye a las narraciones que los sujetos construyen sobre la realidad.³⁸

- Son secuenciales: una narración consta de una secuencia singular de sucesos, estados mentales, acontecimientos en los que participan seres humanos como personajes o actores. Estos componentes no poseen un significado propio, éste viene dado por el lugar que ocupan en la configuración global de la trama o fábula. Comprender una narración requiere captar la trama a partir de la secuencia y relación entre todos los componentes de la misma. La construcción de secuencias es posible porque la experiencia de los sujetos se organiza gracias a la existencia de marcos o esquemas construidos socialmente mediante las instituciones; si no fuéramos capaces de elaborar marcos estaríamos perdidos en las “tinieblas de una experiencia caótica”. Dichos marcos funcionan provistos de “regulación afectiva”: el acto de recordar está cargado por actitudes y su efecto general es el de una justificación de la actitud.
- Las narraciones pueden ser reales o imaginarias, sin menoscabo de su poder como relatos. Lo que determina su configuración global o trama es la

³⁸ Para el desarrollo de estas definiciones véase a Bruner (1991).

secuencia de sus oraciones, no la verdad o falsedad de esas oraciones. Una historia –narración real o imaginaria- invita a la reconstrucción de lo que podría haber sucedido, en el sentido de Ricoeur. Son inciertas, ambiguas y abiertas, dependen de las metáforas sobre la realidad, permiten lecturas alternativas. El relato o la historia como forma es una garantía perpetua de que la humanidad siempre “irá más allá” de las versiones recibidas de la realidad.³⁹

- Las narraciones se especializan en la elaboración de vínculos entre lo excepcional y lo corriente: aunque una cultura debe contener un conjunto de normas, también debe contener un conjunto de procedimientos de interpretación que permitan que las desviaciones de esas normas cobren significado en función de patrones de creencias establecidos. Las personas recurren a la interpretación narrativa para lograr este tipo de significados, es decir, los relatos explican las desviaciones de lo habitual de forma comprensible, proporcionando una “lógica imposible”. En cualquier cultura damos por supuesto que la gente se comporta de manera adecuada con relación a la situación en que se encuentra (¿cuáles son las conductas que los académicos dan por supuesto como adecuadas con relación a los PFDP en la UNISON?). Cuando la gente actúa de acuerdo a los supuestos, es decir, según los cánones, lo habitual o lo corriente, entonces las explicaciones no hacen mucha falta para justificar tal acción, por lo común se explica con un “todo el mundo lo hace” o bien con “es lo que se supone que hay que hacer”. En cambio, ante una excepción de lo corriente, en las historias que intentan explicar que está pasando, siempre habrá *razones* y descripciones de un mundo posible en el que encuentra algún sentido o significado la excepción encontrada. Tales historias implican tanto un estado intencional en el protagonista (una creencia o un deseo) como algún elemento canónico de la cultura y su función es mitigar o hacer comprensible la desviación respecto del patrón cultural canónico. Las narraciones tienen un carácter dramático cuando las desviaciones respecto a lo canónico tienen consecuencias morales, desviaciones que tienen que ver con la legitimidad, el compromiso moral o los valores. Por ello, las historias tienen que relacionarse con lo que es moralmente valorado, moralmente apropiado o moralmente incierto. ¿Cuáles

³⁹ Esta idea de Bruner se corresponde con el imaginario social instituyente de Castoriadis.

son las excepciones a lo común, las desviaciones del patrón aceptado y cómo tales desviaciones se justifican por académicos y directivos?

En síntesis, la narración permite interpretar “el tejido de la acción y la intencionalidad humanas” y es un puente entre “el mundo canónico de la cultura y el mundo más idiosincrático de las creencias, los deseos y las esperanzas”. También juega un papel clave en la edificación de las identidades: “en el centro de cada relato hay un yo protagonista en proceso de construcción: ya sea un sujeto activo, un agente pasivo o el vehículo de un destino mal definido” (Bruner, 1991: 119).

La “verdad” que importa es la verdad narrativa, con independencia de que sea o no un recuerdo o una ficción encubridores, es válida si se ajusta a la historia “real” del sujeto (o del paciente en las narraciones del psicoanálisis). Por esto el papel de la entrevista como instrumento de investigación en las ciencias sociales fue replanteado: no debemos esperar que nuestros entrevistados respondan a las preguntas “de la manera categórica que se exige en los encuentros formales” de la investigación cuantitativa; debemos seguir “las formas narrativas de las conversaciones naturales” (Bruner, 1991: 144). Concluimos con una sugerencia metodológica de Bruner: primero obtendremos evidencias empíricas que muestren la participación de los sujetos que serán entrevistados, después se obtendrán narraciones que permitan descripciones de lo que cada uno cree que ha hecho, en qué situaciones, de qué maneras y por qué razones, en su opinión. “Su forma será tan reveladora como su sustancia. No importa si el relato coincide o no con lo que dirán otras personas testigos de los hechos”. ¿Cuáles son los argumentos narrativos de los profesores mediante los cuales justifican sus decisiones y acciones? ¿Cómo se relacionan con los estilos intelectuales de crear, criticar o seguir las reglas del juego? ¿Cuál es el sentido que tiene la formación de posgrado para ellos como sujetos y qué esperan para la UNISON?

CAPÍTULO 2.

PERFILES FORMATIVOS Y TIPOS DE ACADÉMICOS EN LA UNISON

Introducción

El presente capítulo tiene el propósito de analizar cuáles son los rasgos del perfil formativo actual de la planta académica, después de 20 años del inicio formal de las políticas de formación disciplinar de profesores en la UNISON y a 10 años de la intensificación de la política pública en tal sentido. Es decir, se establecen las características del contexto más cercano que rodea al tema de estudio de esta tesis, en torno al cual cobra sentido la interpretación sobre el desarrollo, los resultados y el impacto de las PFDP (capítulo 3).

“Las formas de acceso y el tipo de nombramiento son los puntos centrales para comprender los niveles de profesionalización docente” (Remedi, 1997), por ello, se analizan en este capítulo las relaciones entre los niveles de la formación y las opciones de contratación de los profesores, identificando las formas vigentes para el acceso a la profesión en la UNISON. En las universidades del país, tales aspectos de la profesionalización se han desarrollado “sin más lógica que la propia historia de cada institución” (de Vries, 1998: 173), por lo que resulta difícil realizar comparaciones entre ellas. En virtud de lo anterior, se analizan en este capítulo los antecedentes institucionales, a manera de grandes pinceladas, relacionados con el desarrollo de la profesionalización del trabajo académico en la UNISON en términos del tipo de contratación, formas de acceso y nivel formativo de los profesores.

De acuerdo con las investigación sobre académicos en México (Gil, 1998 y 2000; García, 2003), estos tres elementos -contratación, acceso y nivel formativo- no bastan para explicar la conformación de la planta académica de una universidad y, en nuestro caso, serían insuficientes para analizar el impacto y los efectos de las PFDP en el trabajo de los profesores. Es necesario también considerar que existen diversos tipos de académicos en la UNISON, con la predominancia del académico ubicado en el horizonte de las actividades relacionadas con la docencia (Rodríguez, 2003), y con la presencia de pequeñas élites académicas consolidadas, tal como se demuestra en este capítulo. Lo anterior implica que, en esta institución, el oficio académico ha evolucionado del rol de docente en un sentido reducido del término, desempeñado por los primeros profesores que asistían a la universidad sólo para impartir un curso o dictar su cátedra, a una

bifurcación de roles: docentes, en un sentido mucho más amplio que el de su origen, e investigadores. Partimos del supuesto de que el modo de iniciación de una buena parte de los académicos en la UNISON fue el dominante en el país: "... la expansión de la educación superior, sobre todo en sus fases más intensas, no generó espacios académicos relevantes como regla general". Por el contrario, se trató de espacios "en los que el rol académico a desempeñar se redujo al rol de enseñador, ni siquiera docente en el amplio sentido de la palabra, sino repartidor y repetidor de cursos..." (Gil, 1998: 75). Se sabe que esta situación inicial del trabajo académico, cambió en parte debido a los procesos formativos:

"El paso por las aulas como nuevos profesores, la integración de grupos de trabajo, muchas veces por fuera de las disposiciones institucionales, el acceso a programas formativos, cambió el perfil de los académicos mexicanos". No fue homogéneo ni entre instituciones ni entre las diversas disciplinas". La diversidad es un signo de nuestro sistema educativo superior. Y el hecho de contar con grupos de académicos muy buenos, serios y entusiasmados con su oficio es realmente sorprendente; las condiciones no fueron propicias para ello y, sin embargo, sin ser mayoría, están ahí, procurando la reproducción ampliada de sus valores y oficio" (Gil, 1998: 66-67).

Al igual que en el resto de las universidades públicas, en la UNISON esta generación de académicos fue "habilitada aceleradamente para hacer frente a la expansión de la matrícula" y hasta antes de 1982 se le había reconocido mediante salarios "comparativamente altos por la función de atender a la demanda". Más de 20 años después del desplome salarial, es necesario saber cuáles son las respuestas de los profesores universitarios ante el ofrecimiento de:

"un programa de diversificación de ingresos, siempre y cuando modifiquen sustancialmente sus niveles formativos, las actividades centrales a realizar y sus sistemas de comunicación académica. *"Si usted, colega, que ha atendido a cientos de grupos de estudiantes durante 15 ó 20 años, a pesar de las variaciones en las condiciones salariales y de prestigio, le interesa mejorar sus ingresos, hágase doctor lo más pronto posible, publique artículos en revistas especializadas y consiga ser colega de profesores que hablen Inglés, pero hágalo pronto, porque este tren del nuevo progreso académico es veloz..."* (Gil, 1998: 67-68).

Partimos también del supuesto de que las respuestas de los académicos ante las PFDP han sido producto de la mezcla de varias influencias, entre ellas, las que provienen del contexto externo a la UNISON: valores y criterios promovidos por los programas de las políticas públicas. En combinación con los factores exógenos, debemos considerar que la coexistencia en la UNISON de diferentes tipos de académicos está mediada por la tensión

entre diferentes culturas (Gil, 2000): aquellas que se reproducen mediante dinámicas institucionales, las que se relacionan con un desarrollo desigual de la profesión académica, y la que corresponde a la lógica de disciplinas de conocimiento. La mayoría de los profesores están centrados en la docencia (desde aquí algunos se vinculan con la actividad de investigación y otros con espacios externos de la práctica profesional) y un porcentaje menor, está dedicado a la producción de conocimientos y a la difusión (desde aquí vinculados con las actividades de docencia).

En la UNISON encontramos una “multiplicidad de agrupamientos culturales que se interfieren mutuamente y que han determinado la vía sobre la cual se desplazó la acción institucional” (Clark, 1991), con relación al nivel formativo de los diferentes tipos de académicos. Así, la cultura institucional predominante en la UNISON puede identificarse por un interés central que en la década de los noventa entró en sintonía con la cultura imperante en el sistema de educación superior: elevar los índices en los niveles educativos de la planta de profesores, aparejado al incremento del porcentaje de profesores de tiempo completo. La cultura de la profesión académica en la UNISON, por su parte, se ha distinguido por considerar a la docencia como actividad principal y por ello se ha valorado más el juicio estudiantil que la adquisición de un posgrado (Rodríguez, 2003), aunque se analizan aquí nuevos signos que despiertan la duda de si esta tendencia ha empezado a cambiar. Las culturas basadas en cada disciplina de conocimiento ha generado en la UNISON la consolidación de elites de académicos localizadas en las ciencias exactas y naturales.

Se toma como punto de referencia la ubicación de esta institución en algunos parámetros académicos nacionales como son los Perfiles PROMEP, el número de miembros en el SNI, los cuerpos académicos consolidados y los programas de posgrado en el padrón de excelencia.

Con base en las orientaciones antes planteadas, se intentó responder las siguientes preguntas: ¿Cuál es el grado de profesionalización en términos del porcentaje de maestros de tiempo completo? ¿Existe correspondencia entre el desarrollo de la profesionalización y el aumento del nivel escolar de los profesores? ¿Se crearon distorsiones por el engrosamiento de estas cifras? ¿Hay una saturación y una subutilización de doctores por disciplina si se compara con la distribución de la matrícula? ¿Cuál es la tendencia resultante de la formación en cuanto a la predominancia de determinadas disciplinas y en cuanto al tipo de institución donde se estudió el posgrado? ¿Cuáles son los principales cambios en la trayectoria general de tales perfiles formativos

antes y después del impacto de las políticas públicas de formación? ¿Cuáles son las diferencias de este perfil formativo entre las unidades regionales de la UNISON? Como resultado del análisis, surgieron algunas preguntas que destacamos con *itálicas* y que correspondió responder en los siguientes capítulos de esta tesis.

Las fuentes de información sobre académicos

En la UNISON no existe una política institucional para registrar de manera permanente las trayectorias escolares de la planta académica; se trata de un asunto que está descuidado. En esta institución sólo existen archivos electrónicos que contienen información confiable sobre los maestros de tiempo completo y de medio tiempo con categoría de indeterminados. Por ello, la información que se obtuvo sobre esta clase de maestros es más exhaustiva y congruente⁴⁰ que la existente para el resto de los profesores: maestros de horas sueltas indeterminados (MHS-I), maestros de tiempo completo determinados (MTC-D) y maestros de horas sueltas determinados (MHS-D).⁴¹ Es decir, “no se cuenta con el dato actualizado y confirmado mediante documentos comprobatorios acerca del grado académico de los maestros de horas sueltas.”⁴²

Se integraron los datos contenidos en tres archivos que fueron proporcionados por diferentes instancias de la UNISON⁴³ y están referidos al semestre 2004-1; se buscó recabar, lo más sistemáticamente posible, la información para analizar las condiciones del profesorado:

⁴⁰ La Dirección de Planeación decidió generar por única ocasión esta información actualizándola al primer semestre del 2004 y fue un golpe de buena suerte conseguirla ya que ha sido producida recientemente y, a todas luces, implicó un largo y sistemático trabajo previo de acopio y de revisión de documentos, por parte de la instancia señalada.

⁴¹ En la UNISON y de acuerdo con el Estatuto del Personal Académico existen tres tipos de plazas académicas: a) tiempo completo, b) medio tiempo y c) horas sueltas; cabe aclarar que las plazas de medio tiempo tienden a desaparecer, hoy solo quedan 11. En cada tipo de plaza existen dos opciones en cuanto al tiempo de contratación: indeterminadas y determinadas. En lo sucesivo de esta tesis se emplearán tales abreviaturas para expresar las diferentes categorías laborales. La *indeterminación* (tanto de los tiempos completos como de horas sueltas) significa que la plaza es de carácter permanente, por tanto, implica estabilidad laboral y en el caso de los MTC una serie de prestaciones como el año sabático, ser candidato a los diversos estímulos del PROMEP (perfiles, becas, etc.), así como a los estímulos al desempeño académico, entre los más destacados. En cambio, los maestros de tiempo completo o de horas sueltas cuya plaza es de carácter *determinado* son contratados semestralmente y no gozan de las prestaciones señaladas y, en el caso del hora suelta, el sueldo es mucho menor que el de tiempo completo.

⁴² Estos archivos tienen un alto margen de error, de un 20%: este porcentaje de profesores puede tener un nivel de estudios más alto que el establecido en el archivo y otro porcentaje similar puede tener un grado académico más bajo que el registrado porque no está titulado aunque cuente con estudios en ese nivel”. Entrevista con el Director de Planeación de la UNISON realizada en enero del 2004.

⁴³ La Dirección de Planeación proporcionó el archivo de MTC y MMT indeterminados y la Dirección de Recursos Humanos el archivo de todos los MHS y de los MTC determinados.

1. El archivo de MTC y de MMT indeterminados, el cual se nos entregó ya depurado en cuanto a contabilizar como uno a cada profesor y en cuanto a la confirmación del último grado escolar adquirido; además, es la única base de datos que contiene información sobre fecha de adquisición del grado e institución otorgante
2. El archivo de MTC determinados, es decir, de profesores contratados semestralmente mediante concurso curricular. Estos datos no estaban depurados ya que un importante número de profesores también aparecía en la base de datos de maestros de horas sueltas y no contiene fecha de obtención del grado ni el nombre de la institución otorgante;
3. El archivo con información sobre los Maestros de Horas Seltas es el que tenía más inconsistencias, ya que una gran cantidad de profesores estaban contabilizados en mas de una ocasión por diversas razones (son contratados en diferentes departamentos, pueden ser simultáneamente tiempos completos y horas sueltas, etc.); la información sobre el grado académico adolece de las limitaciones señaladas para el caso del inciso anterior. Tampoco se cuenta con la fecha de obtención del grado y la institución otorgante.

El dato sobre el académico: plaza y profesor

Las bases de datos fueron depuradas del siguiente modo: se contabilizó a los profesores una sola vez, con el nombre en la mano, independientemente de que laboren en la UNISON mediante diferentes categorías, es decir, pueden ser tiempos completos e impartir, a la vez, horas sueltas como carga extra (existe un límite de horas extra permitidas, que varía según el tipo de plaza que se tenga), o tener horas sueltas en diferentes departamentos. Esta depuración fue importante porque se presentó una diferencia numérica de un total de 156 profesores (13%) que estaban contabilizados más de una vez (sobre un total de 1183 profesores de horas sueltas y tiempos completos determinados).

El criterio empleado para realizar la cuantificación fue el siguiente: a los MTC y MMT indeterminados se les contabilizó sólo en esta categoría ya que ésta es la plaza que tiene un carácter estable; en cambio, cuando un tiempo completo imparte horas sueltas, lo hace bajo una contratación con carácter determinado, es decir, por el tiempo de un semestre. De igual modo, a los que tienen horas sueltas indeterminadas se les consideró sólo en esta categoría porque se trata de la plaza definitiva que tienen. Fueron

contabilizados como MTC de carácter determinado todos aquellos profesores que están registrados bajo esta categoría en el semestre 2004-1 y que al mismo tiempo no han obtenido ningún tipo de indeterminación. Como maestros de horas sueltas determinadas fueron clasificados todos aquellos que solo aparecen en esta categoría.

¿Cómo es la UNISON? Semblanza y breve historia

La Universidad de Sonora es una universidad pública y autónoma desde su creación en 1942. Es la institución de educación superior (IES) más antigua, la de proporciones más amplias y la de mayor impacto en el estado de Sonora. Por sus dimensiones, es considerada por la ANUIES como una universidad de tamaño medio. En el marco de la expansión registrada en los servicios educativos del nivel superior en México durante el periodo de 1960-2000 (Gil, 2000), la UNISON alcanzó las dimensiones y características actuales debido a un acelerado crecimiento en los últimos 30 años, en cuanto a su tamaño, cobertura, diversidad de la oferta educativa y del espacio laboral académico; ello también fue parte del desarrollo del sistema de educación superior en el estado, documentado en Rodríguez (2003). En la actualidad, pese a la existencia de un gran número de IES en Sonora, la UNISON continúa atendiendo a la mayor parte (37%) de la matrícula de licenciatura en la entidad.

En la UNISON se imparten 33 programas de licenciatura, 23 de posgrado (dos doctorados consolidados, uno de reciente creación, 6 maestrías y una especialidad en padrón de excelencia) y los programas de enseñanza de idiomas y talleres de artes. En el crecimiento de la matrícula de licenciatura de los últimos diez años, en la institución se advierten dos etapas: la primera de alto crecimiento (9.8%) de 1993 a 1997 y la segunda etapa de 1998 a 2005 en la que tendió a estabilizarse e incluso presentó una ligera disminución. De todas formas, la matrícula predominante de la UNISON sigue siendo en el nivel de licenciatura, como puede apreciarse en el cuadro 1:

Cuadro 1: Matrícula según Nivel Educativo 2004-2005

Nivel	Número
Posgrado	591
Licenciatura	22,106
Idiomas y artes	6,114
Total	28,811

Fuente: Área de Estadística, Dirección de Planeación. Febrero del 2005.

En la historia de la UNISON podemos reconocer tres etapas desde su fundación. La primera de ellas corresponde al desarrollo inicial de la institución (1942-1969) y se caracterizó por el “cumplimiento satisfactorio con la formación de profesionales que requieren las empresas de Sonora”, tal como lo documenta Rodríguez (1999). La segunda etapa es conocida como un período de crisis e inestabilidad institucional (1970-1991), es la parte de “historia turbulenta” que vivieron varias universidades públicas del país, estudiada por Kent (1996): “de ser la institución de apoyo inmediato para el desarrollo social del estado”, la UNISON se convierte “en un establecimiento de difícil control para el gobierno y los grupos de poder en el estado” (Rodríguez, 1999). La tercera etapa en el desarrollo de la UNISON inició en 1991 con una reestructuración institucional, continúa vigente y se ha caracterizado por la estabilidad política, lo que permitió a la institución resolver los problemas internos relacionados con la falta de gobernabilidad, de eficiencia administrativa y de recursos financieros. Sobre estas bases, la institución dio una respuesta a las demandas sociales externas, así como a los cambios requeridos desde las políticas públicas para las universidades. Los principales antecedentes institucionales que ayudan a explicar la profesionalización del trabajo académico en la UNISON, se ubican en el período inmediato anterior a los cambios iniciados en 1991, los cuales dieron forma y estructura al modelo organizativo, académico y de gobierno actualmente vigente en la institución.

La situación de inestabilidad que vivió la UNISON durante dos décadas (años setentas y ochentas) es explicable por la politización que imperó en la universidad, expresada en la permanente lucha por el poder entre los diversos grupos políticos (profesores, estudiantes y sindicatos) al interior de la institución. De acuerdo con Rodríguez (1999), durante este período pueden distinguirse dos fases: la fase de “autoritarismo” (1973-1982), durante la cual la estrategia institucional desplegada “presenta límites estrechos” ya que “descansa sobre la figura del rector, tiene como recurso principal la represión de los grupos opositores y carece de una fuerte estructura académica”; además, dependió de relaciones amistosas entre la administración encabezada por el rector Alfonso Castellanos, en dos períodos consecutivos, y el gobierno del estado (Rodríguez, 2000). La fase de “corporativismo” (1982-1991), durante la cual la toma de decisiones y la solución de los conflictos dependió de “un constante juego de alianzas y negociaciones” (Rodríguez, 2000) entre los grupos políticos que se disputaban el poder, después de haber sido opositores de la rectoría en la administración anterior. Los principales rasgos y productos de la fase de corporativismo analizados por

Rodríguez (1999), se corresponden con el modo político de organización universitaria, según la clasificación propuesta por de Vries (1998) y son los siguientes:

- La estrategia de alianzas en esta etapa permitió, al inicio de la misma, el desarrollo de la institución en dos vertientes, una de tipo cuantitativo y otra de índole cualitativa. Respecto de la primera: se registró un crecimiento significativo de la matrícula, de la oferta educativa y de las plazas académicas; se crearon nuevas carreras, una tercera unidad regional en el sur de Sonora (1979) y centros de investigación (Rodríguez, 2000; Durand, 2005; Castillo, 2004). En la vertiente cualitativa, se formalizaron las bases normativas para el desarrollo de la profesionalización académica con el primer Estatuto del Personal Académico (EPA), aún vigente, que regula el ingreso, la permanencia y la promoción del personal académico. Este estatuto dio origen, simultáneamente en 1985, al inicio formal de la política de formación disciplinar de profesores en la UNISON con los primeros programas de becas destinadas a apoyar a los profesores para los estudios de posgrado.⁴⁴ Estos avances cualitativos son producto de que en 1984 el actual sindicato de académicos (STAUS) logró la titularidad del contrato colectivo de trabajo “con el apoyo de la rectoría” y, en 1985, “bajo la presión del STAUS, la institución aprueba el EPA” (Rodríguez, 2000). Cabe subrayar que hasta antes de 1991, el EPA fue la única disposición normativa importante en la institución, además de la ley orgánica 103.
- El acceso a la rectoría de un nuevo grupo de académicos desarrolla la gestión en circunstancias poco favorables, dada la fragmentación de los grupos universitarios y la resistencia de los grupos de la administración anterior que conservaron fuerte presencia en el escenario institucional (Rodríguez, 2000). La negociación política dominó la dinámica del máximo órgano de gobierno existente en ese momento: el Consejo Universitario, compuesto mayoritariamente por representantes académicos y estudiantiles y, en menor medida, por empleados administrativos. En dicho órgano se resolvían los principales asuntos de la institución mediante el voto directo: elección de rector y coordinadores de departamentos y escuelas, aprobación del presupuesto institucional, procesos de ingreso y promoción del personal académico, modificaciones a los planes de estudio. La colegiabilidad de este órgano se

⁴⁴ Las características y resultados de tales programas son explicados en el capítulo 3. Cabe adelantar que establecían dos becas anuales por unidad académica y consistían en una licencia con goce de sueldo durante el tiempo de duración de los estudios de posgrado.

desdibujó en virtud de la politización de sus importantes atribuciones y dada la inexistencia de otros cuerpos colegiados de menor rango: “conviene mencionar que las funciones de estos órganos se llevan a cabo sin el apoyo de cuerpos colegiados” (Rodríguez, 2000). Además, un contexto de vacío normativo, dada la escasa reglamentación institucional en dicho periodo, fue un campo propicio para la “arbitrariedad” y la “discrecionalidad”: esta forma de funcionamiento en la toma de decisiones llevó a la UNISON a una situación límite de “ingobernabilidad” marcada por una lógica de “decidir no decidir” (Durand, 2005). Los órganos de decisión y de ejecución entraron en contradicción y disputa, a tal grado que la instancia responsable de los asuntos financieros, la Comisión de Asuntos Hacendarios, desarrolló un “poder alterno” que llegó a contradecir las disposiciones de rectoría durante la gestión de 1989 a 1991 (Durand, 2005) .

En síntesis, a finales de la década de los ochentas, en la UNISON predominaban los rasgos de un modo político de organización universitaria, con el desplazamiento y supeditación de los modos burocrático y colegiado a la lógica del primero: “...es un establecimiento bloqueado por la acción de los grupos universitarios, con serios conflictos internos, sobre todo en la toma de decisiones y con una imagen social deteriorada por sus constantes disputas... Esta situación cambiará drásticamente a inicios de la siguiente década, cuando distintos grupos de actores traten de “recuperar” la institución” (Rodríguez, 2000).

La crisis interna, las nuevas políticas públicas para la educación superior al inicio de la década de los noventas y un gobierno estatal decidido a tomar medidas para modificar en el corto plazo la situación en la UNISON, convergieron en la determinación de los cambios de 1991. Muy poco tiempo después de tomar protesta como gobernador de Sonora en 1991, Manlio Fabio Beltrones envió la propuesta de Ley Orgánica núm. 4 para la Universidad de Sonora al Congreso del estado, la cual fue aprobada el mismo año “después de un breve periodo de consulta popular, donde los grupos universitarios son excluidos” (Rodríguez, 2003). Las manifestaciones de protesta de un número mayoritario de profesores, estudiantes y empleados que se oponían a la imposición de una nueva ley, que fueron objeto de la represión policiaca gubernamental (Durand, 2005).

Como se estableció en la introducción de esta tesis, las investigaciones de Kent (1996), de Rodríguez (1999) y de Acosta (2000) identificaron los cambios significativos en el nivel de las estructuras de gobierno, en la organización académica y en la

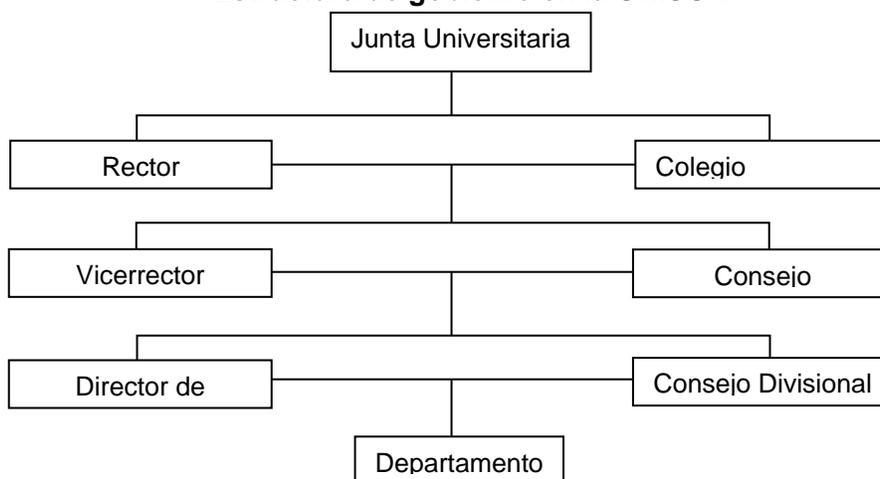
administración de los recursos, de acuerdo con las disposiciones de la Ley núm. 4. Tales cambios lograron que la institución transitara de la predominancia de un modelo político de organización del trabajo universitario hacia la hegemonía de un modo burocrático en la conducción de la universidad, en combinación con formas colegiadas, empresariales (de Vries, 1998) y el desplazamiento de las formas políticas –más no su desaparición. En virtud de lo anterior, a más de diez años del inicio de la reestructuración, de ser una institución dominada por el conflicto y la inestabilidad, la UNISON se convirtió en una universidad con gobernabilidad y estable políticamente, con legitimación y eficacia para resolver demandas internas y externas (Durand, 2005).

Enseguida se mostrará que a partir de 1991 el gobierno y la toma de decisiones en la UNISON se “hipercentralizaron” (Durand, 2005) en la figura del rector. Las anteriores reglas del juego, basadas en la negociación y en la votación directa, fueron sustituidas por “acuerdos cupulares en la administración central” (Rodríguez, 2000). En la gestión de los asuntos institucionales se estableció la distinción entre funciones académicas y administrativas, mismas que quedaron organizadas en tres niveles: división, unidad regional y nivel general de la institución. En la organización académica se generalizó en términos formales el modelo departamental,⁴⁵ cuya función en la práctica se ha visto reducida al desempeño de asuntos de índole administrativa, como se analiza más adelante.

Los órganos de gobierno vigentes son de dos tipos: burocrático-personal y colegiado y se distribuyen según una estructura jerárquica, como se aprecia en la siguiente figura:

⁴⁵ Aunque este modelo se generalizó en la institución a partir de 1991, se estableció por primera vez en la UNISON a mediados de la década de los setentas, en algunas áreas de conocimiento.

Estructura de gobierno en la UNISON



Fuente: Rodríguez, Raúl (2000). Mercado y profesión académica en Sonora. México: ANUIES. Capítulo 3, subtítulo 1.2. Consultado en www.anuies.mx

En la cúspide se encuentra la Junta Universitaria, máximo órgano de autoridad, conformada por nueve personas externas a la universidad (con destacada trayectoria profesional y/o académica), cinco académicos y el rector; sus atribuciones son la elección de rector y de vicerrectores, la aprobación y vigilancia del presupuesto y del plan de desarrollo institucional.

En un segundo nivel de la jerarquía están el rector, es la máxima autoridad ejecutiva y tiene el mayor número de facultades y obligaciones estipuladas en la ley; entre sus facultades destacan: ejercer el presupuesto, presidir el colegio académico, proponer ternas para la designación de vicerrectores, nombrar o remover al personal administrativo y nombrar al personal académico en los términos de los reglamentos institucionales; también en este nivel, está el colegio académico, cuyas funciones más importantes son la aprobación del presupuesto, la revisión y aprobación de los programas de desarrollo académico y de los planes de estudio, la elección de los miembros de la Junta Universitaria a partir de una terna propuesta por el propio máximo órgano de autoridad.

Después, en un tercer nivel jerárquico, está la figura de vicerrector (quien coordina una unidad regional, preside el consejo académico y propone ternas con la aprobación del rector para la elección de directores de división y jefes de departamento) y los consejos académicos (uno por cada unidad regional, con la atribución de dictaminar los proyectos y programas académicos propuestos por los consejos divisionales, elegir directores de división y elaborar el presupuesto de la unidad y turnarlo al colegio académico para su aprobación).

En un cuarto nivel de autoridad, se ubican los consejos divisionales (acuerdan los planes de estudio y programas académicos de la división para someterlos a dictamen en el consejo académico, aprueban los proyectos de investigación, eligen al jefe de división de una terna propuesta por el vicerrector, elaboran el presupuesto de la división para su aprobación en instancias superiores) y los directores de división de cada unidad regional, que presiden el consejo divisional, elaboran el anteproyecto de presupuesto, nombran a coordinadores de programas docentes, previa consulta con el jefe de departamento, y designan comisiones de evaluación de los programas académicos de la división. Finalmente, en la base de la estructura de gobierno universitario se encuentra el jefe de departamento, cuyas funciones son nombrar a los presidentes de academia, asignar cargas académicas y vigilar el cumplimiento de los proyectos de investigación.

Pese a que por cada órgano ejecutivo existe uno colegiado con las funciones de sancionar y vigilar al primero, “la estructura de gobierno se inclina hacia la autoridad burocrática. Ello queda de manifiesto en la composición de los órganos colegiados, sobre todo en el colegio y los consejos académicos” (Rodríguez, 2000). El colegio académico está integrado principalmente por funcionarios: rector, vicerrectores y directores de división, además de tres representantes de académicos, tres de estudiantes y uno de los trabajadores de servicios. Los consejos académicos están integrados por un vicerrector, los directores de división, los jefes de departamento, un representante académico y uno estudiantil por cada departamento y dos trabajadores de servicios. “En la actualidad, el papel de los funcionarios de primer nivel ha cobrado relevancia en la arena institucional, ello debido no sólo a una estructura de gobierno que lo permite, sino además porque este grupo ha desplegado recursos que lo colocan en esta posición” (Rodríguez, 2000).

La reorganización administrativa y académica de la institución se ha conducido con el apoyo de nuevas normas, superándose de este modo el vacío normativo que existía antes de las reformas iniciadas en 1991. En el marco general de la Ley núm. 4, la UNISON cuenta con un estatuto general y con los siguientes reglamentos: Escolar, Cuotas, Ingresos Propios, Cursos de Titulación, Estudios de Posgrado, Elaboración de Planes de Estudio, Lineamientos para un Modelo Curricular, Eje de Formación Común; además del EPA, los más relacionados con académicos son de reciente creación: el de Academias, Estímulos al Desempeño Docente, Período Sabático y Técnicos Académicos. Otra característica destacable en cuanto a los cambios de la administración central, es la estructura de la misma: antes el rector contaba con una sola secretaría general de la cual dependían todo tipo de instancias y gestiones institucionales, mientras que desde 1991

existen dos secretarías, una académica y otra administrativa, desde las cuales se dirigen los respectivos asuntos de toda la institución, incluyendo a las tres unidades regionales.

En cuanto a la organización académica, interesa destacar que en términos generales la misma “descansa sobre dos principios de ordenación. El primero se refiere a la agrupación de las unidades académicas en campos de conocimiento, ello da lugar a las divisiones y los departamentos. El segundo principio es la ordenación de las actividades de docencia, investigación y extensión, lo que origina los programas de docencia y las academias. Estas últimas son agrupaciones colegiadas de profesores al interior del departamento, su tarea principal es el fomento de la investigación en un área específica de conocimiento, en especial la definición de líneas de investigación, la aprobación de proyectos de investigación, publicaciones y acciones de apoyo a la investigación (seminarios, cursos de actualización)” (Rodríguez, 2000). Tanto la investigación de este autor como el estudio más reciente de Durand (2005), muestran que la función de las academias no se cumple de manera uniforme en todos los departamentos de la UNISON. En aquellos que no cuentan con la tradición de la actividad de investigación, las academias se han orientado hacia el terreno del control y la gestión administrativa; la calidad o la relevancia de los proyectos de investigación no son consideradas (Rodríguez, 2000).

El EPA estableció, por primera vez en la institución, los criterios académicos que hasta el momento regulan el ingreso, la permanencia y la promoción de los profesores. Para el ingreso a la planta académica, establece que será mediante concurso de oposición abierta para las plazas de tiempo completo definitivas⁴⁶ y concurso curricular para las plazas temporales. Sin embargo, el STAU y la UNISON han negociado en varias ocasiones formas de ingreso temporales para los casos que no se ajustan a estas disposiciones, como fueron en el pasado -durante la segunda mitad de los ochentas- los concursos de oposición cerrado y de oposición interno, dirigidos exclusivamente a personal académico de horas sueltas con antigüedad en la institución (Rodríguez, 2000).

Más recientemente, se otorgaron 80 plazas de tiempo completo denominadas “Docente con Carga Completa”,⁴⁷ mejor conocidas entre los profesores como “engendros”, porque convirtió en tiempos completos a profesores de horas sueltas que continuaron con una carga de 25 horas a la semana de docencia, independientemente de si contaban o no con posgrado. Con ello, la institución envió un mensaje que contradujo el

⁴⁶ Las convocatorias se publican en medios de comunicación impresa de circulación estatal y nacional.

⁴⁷ Cuarto Informe del Rector Jorge Ibarra (2000-2001).

sentido de las PFD, según el cual la institución ha buscado, después de 1996, que la nueva planta académica de tiempo completo acceda a la institución con formación de posgrado. Este tipo de plaza fue creada como producto de negociaciones, por la vía de la revisión contractual, entre el sindicato y la institución para beneficiar a una significativa cantidad de MHS-I que tenían un alto número de horas sueltas asignadas y un alto número de años de antigüedad. Se trata de maestros que tenían más de 15 años, en promedio, trabajando 25 horas de clase-aula efectiva a la semana. Esta demanda fue motivo de emplazamiento a huelga por parte del STAES durante varios años, hasta que se atendió por la institución. Para algunos funcionarios protagonistas de las decisiones relacionadas con la creación de esta modalidad de plaza de tiempo completo, se trata de “una figura nueva que no debe ser considerada realmente como un tiempo completo, aunque se le contabilice como tal... de hecho la SEP no aceptó esta figura y se está buscando desde hace tres años la conversión de los “engendros” en tiempos completos según el EPA.”⁴⁸

Por la descripción anterior, en términos generales, puede decirse que el ingreso y la promoción de la planta académica en la UNISON se ha realizado mediante criterios y principios académicos meritocráticos, con respaldo en el EPA. Sin embargo, en la institución se ha practicado en forma paralela el principio de la gremialidad con base en el cual un número importante de profesores han logrado la contratación de tiempo completo definitivo, en función de la antigüedad laboral y por acumulación de horas sueltas indeterminadas.

Con relación al papel que ha jugado el grado académico del profesor, a partir de 1996 y en el marco de las políticas del PROMEP, la UNISON, ha puesto en práctica una política de reclutamiento de doble vía para los tiempos completos. Por un lado, se encuentra el camino de las plazas de tiempo completo que son motivo de concurso de oposición abierto para candidatos que posean el título de posgrado, una buena parte de ellas han sido creadas con el apoyo del PROMEP a la institución: 199 plazas entre 1996 y el 2003. Por otro camino paralelo, han estado las plazas de tiempo completo que se generan en la institución vía las negociaciones entre la administración central y el sindicato y que se adquieren mediante concurso de oposición cerrado, cuyo requisito principal fue contar con “un mínimo de 23 horas sueltas indeterminadas, en los dos semestres del año escolar”, en segundo lugar, “cuenta la antigüedad como académico en

⁴⁸ Así lo consideró un alto funcionario de la UNISON, en entrevista realizada por esta tesista.

la institución” ... “tener título de posgrado no es indispensable”,⁴⁹ aunque “sí juega el grado cuando en este tipo de concursos cerrados hay que escoger entre dos candidatos”.⁵⁰ En otras palabras, en la UNISON contar con un posgrado no ha sido garantía para mejorar el tipo de contratación como profesor, en los casos de inserción laboral previa, ya que este requisito ha sido válido, en la práctica, sólo para las “plazas PROMEP”. El número de horas definitivas como maestro de asignatura, junto con la antigüedad en la institución, fueron una fórmula que funcionó como un segundo mecanismo para dar el salto en el estatus laboral hacia la categoría de maestro de tiempo completo.

En las políticas laborales más recientes de la institución han estado presentes también otros tres ingredientes importantes: 1) la exigencia permanente por aumentar el número de plazas de tiempo completo por parte del sindicato de académicos, 2) el número escaso de plazas y de recursos financieros para generarlas y 3) la “pugna permanente que ha existido entre la administración central y el STAUS en torno al requisito del posgrado para acceder a una plaza de tiempo completo: los del sindicato no quieren limitar las oportunidades a los que tengan el perfil PROMEP y se han inclinado por “democratizar” las plazas de MTC, mientras que la administración ha estado buscando que el grado tenga cada vez un mayor peso”.⁵¹

Para finalizar este subtítulo, analizamos la diferenciación de puestos académicos de tiempo completo que se estableció en el EPA desde su creación en 1985: dos tipos de plazas, la de “profesor” con funciones estrictamente de “docencia y de apoyo a la docencia” y el de “profesor-investigador con funciones de “docencia e investigación” y establece diferencias entre ellos en cuanto a requisitos de ingreso, de promoción y de carga académica. Aquí está el origen formal y estructural de la diferenciación entre académicos dedicados a enseñar y académicos dedicados a investigar. En contradicción con el EPA, la ley universitaria vigente señala que todos los profesores de carrera deben realizar funciones de investigación; sin embargo, la historia de la institución muestra que se han creado condiciones favorables para la actividad de investigación mediante la creación de centros de investigación, hoy llamados departamentos, en los cuales trabajan académicos con plazas de profesor-investigador. En otras palabras, en los escasos departamentos dedicados a la investigación se concentra la mayor parte de las plazas de

⁴⁹ Informó un alto funcionario de la administración central de la UNISON, en entrevista con esta tesista.

⁵⁰ Informó otro alto funcionario de la administración central de la UNISON, en entrevista con esta tesista.

⁵¹ Informó un alto funcionario actual de la administración central de la UNISON, en entrevista con esta tesista.

“profesor-investigador” (que constituyen solo el 8% del total de las plazas académicas) y, a la inversa, en la mayoría de los departamentos se concentran las plazas de “profesor” - que también son mayoría- y que fueron creados inicialmente para atender la oferta educativa de licenciatura y no como centros de investigación.

Tiempos completos y posgraduados

En la UNISON la mitad de la planta académica son plazas de tiempo completo (1046) y, de ellos, 928 son definitivos (89%); a este tipo de plaza se le denomina Maestro de Tiempo Completo Indeterminado (MTC-I),⁵² como puede verse en el cuadro 2. La mayor parte de las plazas de tiempo completo con contrato definitivo (888), se dedican a las actividades académicas en los programas de licenciatura y de posgrado, los 40 restantes son técnicos académicos que laboran en laboratorios, deportes y talleres de artes (donde no se otorgan títulos). De las 888 plazas de académicos, 543 (60%) tenían el título de formación de posgrado en el 2004.⁵³

Cuadro 2: Escolaridad de la planta académica según categoría de contratación (2004)

Escolaridad Categoría	Doctorado	Maestría	Especialidad	%	Licenciatura	Sin Lic.	Totales
Tiempos completos y medios tiempos Indeterminados	156	382	5	26	345	40	928
Tiempos completos determinados	11	34	--	2	63	10	118
Horas sueltas (in/determinados)	32	222	--	12	681	130	1065
Totales	199	638	5	40	1089	180	2111
Porcentajes	9.4%	30.2%	.2%		51.5%	8.5%	100%

Fuente: construcción propia a partir de información proporcionada por las Direcciones de Planeación (tiempos completos indeterminados) y de Recursos Humanos (para el resto de los profesores).

⁵² En este tipo de plazas estamos incluyendo las de “Profesor-investigador de tiempo completo indeterminado”.

⁵³ Según los datos del reciente informe del Rector Ortega (2004-2005), estimamos que en el último año se registró un aumento notable de aproximadamente un 5% de académicos con título de posgrado. El dato fue confirmado mediante documentos probatorios, según informó en entrevista con esta tesista el Director de Planeación, en junio del 2005.

Del cuadro 2 también deben destacarse otros aspectos: el 40% del total de los profesores en la Universidad de Sonora tiene posgrado. Sin embargo, si se compara entre el total de los tiempos completos (tanto MTC-I como MTC-D) y el total de los MHS, son marcadas las diferencias: este 40% de profesores con posgrado se desglosa así: 28% corresponde a MTC y un 12% son MHS. Del total de profesores de horas sueltas, el 24% tiene posgrado.

En términos del género, el impacto de las PFDP sobre la plantilla completa del personal académico de la UNISON se inclina ligeramente a favor de los profesores varones (cuadro 3). Como dice Castillo (2004), “es relevante señalar el aumento que han tenido las mujeres en la obtención del título de doctorado, que representa el 5.11% (35 mujeres), si tomamos en cuenta que en 1995 solo una mujer había accedido al título de doctor y pertenecía a la División de Químico Biológicas y de la Salud...”

Cuadro 3: Distribución de la planta académica por género y nivel de estudios

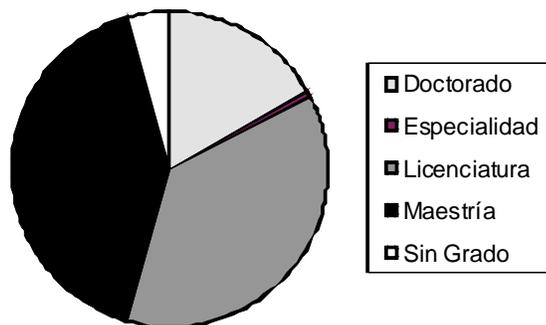
Nivel de Estudios	Género					
	Femenino		Masculino		Total	
Estudios técnicos	37	5.40%	64	4.80%	101	5.01%
Pasantes de licenciatura	46	6.72%	85	6.38%	131	6.49%
Licenciatura	329	48.03%	601	45.12%	930	46.11%
Pasante de maestría	65	9.49%	116	8.71%	181	8.97%
Maestría	160	23.36%	321	24.10%	481	23.85%
Pasante de doctorado	13	1.90%	30	2.25%	43	2.13%
Doctorado	35	5.11%	115	8.63%	150	7.44%
Total	685	100.00 %	1,332	100.00 %	2017	100%

Fuente: Castillo (2004): Nómina de Recursos Humanos de la Universidad de Sonora, 2002.

En la UNISON, a los maestros de tiempo completo y de medio tiempo con carácter indeterminado se les denomina maestros de “carrera”, de acuerdo con el EPA. Del 60% que tiene posgrado, el 41% es maestría y el 18% doctorado, 37% tienen licenciatura y el resto son técnicos o sin grado, como puede verse en la Gráfica #2. Sin duda, la tendencia al aumento en el número de posgraduados continuará en los próximos años.⁵⁴

⁵⁴ En el último año estos porcentajes alcanzaron 21% de doctores y 47% de maestría. Informe del Rector Ortega (2004-2005)

Gráfica 1: Escolaridad del total de MTC-Indeterminados



Fuente: construcción propia a partir de información de la Dirección de Planeación de la UNISON.

La composición de la planta académica de tiempo completo con contrato definitivo (MTC-I), según los géneros, es la siguiente (cuadro 4): el 69% son varones (612 profesores). De estos, el 60% tiene posgrado (67% de maestría, 32% de doctorado y 1% de especialidad). De un total de 274 profesoras de tiempo completo, el 63.5% tiene posgrado (77.5% en el nivel de maestría, 22% de doctorado y 0.5% de especialidad). En otras palabras, la contratación de carácter estable y de tiempo completo ha favorecido al sexo masculino, concentrándose en los profesores varones el mayor número de doctores; sin embargo, puede verse que la proporción de mujeres MTC-I con posgrado es un poco mayor que la de los hombres:

Cuadro 4: Distribución del nivel formativo de los MTC-I por género (2004)

MTC-I	Especialidad	Maestría	Doctorado	Subtotal	Licenciatura	Totales
Masculino	4	247	118	369	243	612
Femenino	1	135	38	174	100	274
Totales	5	382	156	543	343	886

Fuente: construcción propia a partir de información de la Dirección de Planeación de la UNISON.

La información anterior indica que, en la UNISON, la condición laboral que permite la dedicación exclusiva a las labores académicas se presenta relacionada con una tendencia hacia el incremento de los índices de profesores con formación en el nivel de posgrado, contrario a lo que se reporta como tendencia en una buena parte de instituciones de educación superior del país (de Vries, 1998). Tal situación evidencia la existencia de una cultura institucional que desde tiempo atrás viene otorgando un alto valor a la formación de los profesores al considerarlo como un “insumo” indispensable

para elevar la calidad académica de la universidad⁵⁵. Se trata de una creencia que ha funcionado como una fuente de prestigio y reputación institucional hacia el exterior y como una imagen positiva de sí misma (Clark, 1991): “Las calificaciones que ha recibido la UNISON, por parte de organismos externos, son altas gracias a la calidad de nuestra planta académica con posgrado, es el sustento de todo, de los buenos programas académicos.... nos ha ido bien...”⁵⁶

Sin duda tales indicadores son importantes porque constituyen una base material indispensable para la profesionalización del trabajo académico, junto con los mecanismos de acceso a la contratación (Remedi, 1997; Grediaga, 2000); analizados éstos últimos en el subtítulo anterior. La profesionalización de la planta académica de la UNISON, ha sido un factor de diferenciación cualitativa con relación a otras instituciones de educación superior del estado de Sonora. Muestra de ello es la posición de vanguardia que tiene la UNISON en cuanto a la consolidación de los programas de posgrado, lo que puede ser atribuible al nivel de profesionalización de su planta académica: de un total de 81 programas de doctorado, de maestría y de especialidad que se ofrecen en las IES de los sectores público y privado de Sonora, 15 están reconocidos en el Padrón de Posgrados de Excelencia del CONACYT⁵⁷: 9 de la UNISON,⁵⁸ 3 del CIAD, 2 del COLSON y uno del ITSON.⁵⁹ Cabe mencionar que, de estas instituciones, el CIAD y el COLSON están dedicados exclusivamente a la investigación y a la formación de posgrado; la primera tiene 81 maestros de tiempo completo y sólo 2 son de horas sueltas, mientras que en la segunda el total de la planta académica (26 profesores) es de tiempo completo.⁶⁰ Si comparamos la situación actual de los posgrados en Sonora con lo que ocurría hace cinco años, cuando “la consolidación cualitativa había sido lograda” (Didou, 2001), pueden constatarse varias cuestiones. Entre ellas, el incremento en el número de posgrados registrados en el Padrón del CONACYT, ya que en 1999 estaban 11 programas aprobados y, de ellos, 7 se ubicaban en la UNISON. Al igual que en 1999, hoy la mayoría

⁵⁵ Así lo subrayó un alto funcionario de la UNISON, integrante además de uno de los cuerpos académicos consolidados de la institución.

⁵⁶ Comentario de un alto funcionario de la UNISON, en entrevista con esta tesista.

⁵⁷ Según el Padrón de Excelencia del CONACYT, 2005.

⁵⁸ De un total de 23 programas de posgrado: 39%.

⁵⁹ Equivale al 5% de los programas de posgrado del ITSON (18 en total), porcentaje que resulta significativo comparar con el mencionado para la UNISON en el pie de página que antecede (39%), ya que se trata de las dos IES más parecidas en Sonora: públicas, autónomas, de gran tamaño, dedicadas más a la docencia que a la investigación.

⁶⁰ Cabe señalar que la totalidad de los posgrados de estos dos centros de investigación están en el padrón del CONACYT. Dado que se trata de instituciones de diferente tipo, en este caso no es relevante la comparación con la UNISON en términos de porcentajes de programas de posgrado que cada una tiene en el padrón. Información del “Formato 911, estadística básica de inicio del ciclo 2004-2005” de la Secretaría de Educación y Cultura de Sonora.

de los programas evaluados positivamente siguen siendo de maestría (10 en total) y se incluyó uno de especialidad⁶¹; sin embargo, el número de programas de doctorado reconocidos por el Padrón se duplicó de 2 a 4. Cabe señalar que, de estos 4 doctorados, 2 se ofrecen en la UNISON (de los 3 doctorados que tiene la institución), otro se cursa en el CIAD y uno más, de reciente creación, en el COLSON. Por otra parte, dada la ubicación institucional de tales posgrados, se confirma la tendencia mostrada por Didou (2001):

“A lo largo de las últimas dos décadas, pese a una densificación de las instituciones/programas, han perdurado efectos de concentración y desequilibrios tanto en la cantidad como en la calidad de los programas ... Sobre todo, han auspiciado una fuerte concentración de los programas de posgrado de calidad en las unidades centrales de las universidades ubicadas en los centros urbanos, principalmente en el sector público y sobre todo en los establecimientos especializados en la investigación y en este nivel” (Didou, 2001: 131).

Según la ANUIES (2000), el 35% del total de la planta de profesores de las IES en Sonora contaba en 1999 con contrato de tiempo completo. Actualmente, la media estatal para las IES del sector público es de 41% de MTC, como puede apreciarse en el cuadro 5, en el que se comparan las plazas académicas del nivel de licenciatura por tiempo de contratación.

Cuadro 5: Composición de las plazas académicas que atienden licenciatura según tiempo de contratación en las IES del sector público de Sonora (2004)

Tipo de Institución	Tiempo Completo	%	3/4 Tiempo	Medio Tiempo	Por Horas	Total
Autónomas						
Universidad de Sonora	1,046	49.5 %	0	11	1,065	2,111
Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON)	421	28%	0	0	1,080	1,501
Estatales						
Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora (CESUES)	259	72%	0	32	68	359
Universidad de la Sierra	26	93%	0	0	2	28
Instituto Tecnológico Superior de Cajeme (ITESCA)	11	5%	2	12	166	191
Instituto Tecnológico Superior De Cananea	0	0	0	0	69	69
Instituto Tecnológico Superior de Puerto Peñasco	0	0	0	0	34	34

⁶¹ Especialidad en Inmunohematología Diagnóstica de la UNISON.

Federales						
Instituto Tecnológico de Hermosillo (ITH)	105	50%	15	22	67	209
Instituto Tecnológico de Nogales (ITN)	101	51%	17	12	68	198
Instituto Tecnológico del Mar No. 3 (ITMAR)	41	62%	4	0	21	66
Instituto Tecnológico Agropecuario No. 21	37	71%	8	5	2	52
Instituto Tecnológico de Huatabampo	30	45%	5	8	23	66
Instituto Tecnológico de Aguaprieta	20	32%	7	5	31	63
UPN						
UPN Unidad Hermosillo	6	13%	0	6	32	44
UPN Unidad Navojoa	4	5%	0	22	52	78
UPN Unidad Nogales	3	13%	0	4	16	23
Totales	2,009	41%	58			4,894

Fuente: Construcción propia a partir del "Formato 911, estadística básica de inicio del ciclo 2004-2005" de la Secretaría de Educación y Cultura del gobierno de Sonora.

La información de este cuadro puede ser analizada tomando en cuenta el tipo de institución según el estatuto normativo que las determina. Las dos instituciones de carácter autónomo tienen marcadas diferencias en cuanto al porcentaje de MTC: la UNISON, ubicada por arriba de la media estatal con un 49.5% y el Instituto Tecnológico de Sonora con 28%; ambas atienden el 52% del total de la matrícula de educación superior en Sonora (38, 120 estudiantes) y cubren desde el nivel de licenciatura hasta el de doctorado. Las cinco instituciones siguientes dependen –financiera y administrativamente- del gobierno del estado de Sonora, por lo que se les denomina estatales; de ellas, las dos primeras tienen un alto porcentaje de tiempos completos y de las tres instituciones restantes, 2 no tienen MTC y una de ellas tiene un número reducido de los mismos; la matrícula total de estas cinco IES es de 8, 942 estudiantes. Más abajo, están seis instituciones federales del sistema nacional de tecnológicos, la mayoría con importantes porcentajes de MTC y bajo número de maestros de horas sueltas; la matrícula total de estas seis IES es de 9, 063 estudiantes. Finalmente, tres unidades de la UPN con muy bajos porcentajes de profesores de tiempo completo; la matrícula del conjunto de instituciones que atienden la educación normal es de 4, 737 estudiantes. Las IES del sector público de Sonora con mayor matrícula de licenciatura son, en orden decreciente y excluyendo a las normales: la UNISON (22, 697), el ITSON (15, 424), el CESUES (5,445), el ITH (3,727), el ITESCA (1,920) y el ITN (1,670). La matrícula de las IES del sector privado asciende a un total de 8, 047 estudiantes.

Pese a que la mayoría de los tecnológicos federales ofrece estudios de maestría y cuenta con un alto número de MTC, ninguno de estos programas académicos están incluidos en los padrones nacionales de excelencia; sólo un profesor del ITMAR es miembro del SNI. Una situación semejante ocurre con las IES estatales y las UPN. Esto puede ser explicado porque en la mayor parte de tales instituciones la mayoría de la planta académica de carrera tiene un nivel formativo de licenciatura, se dedican a la docencia como actividad predominante y las actividades de investigación son escasas. En el cuadro 6 se compara el nivel formativo de los profesores de tiempo completo de cada IES de Sonora, a partir de considerar el grado más alto adquirido. La media de MTC con formación de posgrado es alta (55%), sin embargo, las diferencias entre las IES son abismales.

Cuadro 6: Nivel formativo de los maestros de tiempo completo que atienden licenciatura en las IES del sector público de Sonora (2004)

Tipo de Institución	Licenciatura	Especialidad	Maestría	Doctorado	% con Posgrado	Total
Autónomas						
Universidad de Sonora	408	5	416	167	59%	996
Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON)	86	1	314	20	80%	421
Estatales						
Centro De Estudios Superiores del Estado de Sonora (CESUES)	87	0	20	0	19%	107
Universidad de la Sierra	16	0	10	0	38%	26
Instituto Tecnológico Superior de Cajeme (ITESCA)	0	0	10	1	100%	11
Federales						
Instituto Tecnológico de Hermosillo (ITH)	92	0	11	1	11%	104
Instituto Tecnológico de Nogales (ITN)	83	0	18	0	18%	101
Instituto Tecnológico del Mar N. 3 (ITMAR)	24	0	17	0	41%	41
Instituto Tecnológico Agropecuario No. 21	19	0	13	4	47%	36
Instituto Tecnológico de Huatabampo	22	0	8	0	27%	30
Instituto Tecnológico de Aguaprieta	16	0	4	0	20%	20
Totales	853	6	841	193	55%	1,893

Fuente: Construcción propia a partir del "Formato 911, estadística básica de inicio del ciclo 2004-2005" de la Secretaría de Educación y Cultura del gobierno de Sonora.

Comentaremos primero sobre las IES que tienen mayor matrícula. Destaca en este cuadro que la totalidad de los MTC del ITESCA tiene posgrado, pero ello representa sólo el 5% de la planta de profesores; algo similar ocurre en el ITSON, donde es alto el porcentaje de MTC con posgrado (80%), sin embargo, el impacto es menor dado que sólo el 28% de la planta de profesores tiene contrato de tiempo completo, como se describió en el cuadro que antecede. La situación del CESUES es el lado opuesto del ITSON y del ITESCA: son muy pocos los profesores de tiempo completo que tienen título de posgrado (19%), aunque el porcentaje de MTC es alto (72%). El ITH, cuarta institución en cobertura de licenciatura en Sonora, con un 50% de MTC, tiene una cantidad reducida de profesores de carrera con posgrado (11%), quienes se dedican a atender tanto la matrícula de licenciatura, como la de posgrado. Entre las instituciones de menor

matrícula, interesa subrayar que el Instituto Tecnológico Agropecuario No. 21, del grupo de tecnológicos federales y con una matrícula de 1,307 estudiantes, tiene un porcentaje significativo de MTC con posgrado (47%) y están dedicados exclusivamente a atender la demanda de licenciatura. En la Universidad de la Sierra, el 38% de sus profesores de carrera (de un total de 26) tiene posgrado, para atender una matrícula de 465 estudiantes de licenciatura; lo cual implica una relación general de 17 estudiantes por MTC.

Dada la información aquí descrita, podemos afirmar que en las IES de Sonora, al igual que en el resto de las universidades del país, los aspectos relacionados con la profesionalización de la planta académica de carrera se han desarrollado según la lógica y la historia de cada institución. Aunado a lo anterior, la ausencia de investigación realizada sobre los antecedentes y el contexto particular de cada IES, dificulta el análisis comparativo entre las instituciones. Nos limitamos, entonces, a tratar de observar algunas regularidades en la información considerada en los dos cuadros anteriores.

La mayor parte de las IES del sistema nacional de tecnológicos tienen altos porcentajes de MTC con bajo nivel formativo, pese a que en cinco de ellas se oferta el nivel de maestría (los dos primeros institutos tecnológicos enlistados en el cuadro anterior tienen 3 programas cada uno y el resto tiene un programa cada uno). En las IES clasificadas como estatales, la situación es desigual: por un lado, existen dos centros universitarios con altos índices de MTC, uno de ellos es una institución de grandes dimensiones (CESUES), en la que se ofrece el nivel de maestría, y encontramos un alto porcentaje de profesores con el nivel formativo de licenciatura; la otra universidad es pequeña (U. de la Sierra), tiene un porcentaje intermedio de profesores con posgrado y no ofrece programas de maestría; por otro lado, están los tecnológicos estatales con escasa o nula planta académica de carrera, a excepción del ITESCA en el que se ubica una pequeña cantidad de profesores con posgrado y que ofrece dos programas en el nivel de maestría. Finalmente, las dos universidades autónomas comparten algunas características, entre las que destacan: alto porcentaje de planta académica de tiempo completo con nivel formativo de posgrado; además del CIAD y del COLSON, son las únicas instituciones del sector público que incluyen programas de doctorado en su oferta educativa, y tienen profesores participando en el SNI (100 de la UNISON y 9 del ITSON). En cuanto a las diferencias entre estas dos instituciones, subrayamos la desigualdad encontrada en los porcentajes de MTC con relación a la plantilla total de profesores.

Una primera conclusión general que puede hacerse sobre la situación actual de los perfiles formativos de la planta académica en la UNISON es que, después de 20 años de

haber sido iniciadas de manera formal, las políticas institucionales para promover que los profesores adquieran el nivel de posgrado, han impactado favorablemente sobre los académicos de carrera, es decir, sobre la planta de maestros de tiempo completo cuya contratación es indeterminada y por tanto gozan de estabilidad laboral. En contraste, la influencia de las políticas de formación ha sido menor sobre la otra mitad de profesores, los que ocupan una plaza de horas sueltas o de asignatura.

El efecto de tales políticas sólo en parte es producto de la influencia directa de los programas de becas institucionales y de los programas federales, como se analizará en el siguiente capítulo: la mitad de los profesores que se han titulado de posgrado no recibieron el apoyo formal de la institución. Puede concluirse que los académicos que han participado en las PFDP, lo hicieron influenciados por una cultura académica institucional que otorga un alto valor a la obtención de un posgrado y, como se verá enseguida, algunos de ellos fueron motivados antiguamente por la cultura de las disciplinas en que se encuentran afiliados.

La huella disciplinar en el origen y tendencias de la formación

El crecimiento cuantitativo de la planta académica de tiempo completo en la Universidad de Sonora es el siguiente:⁶² en 1982 ya había 233 MTC, para 1986 se registró un aumento de 198%, del año 1986 a 1996 el aumento fue de 71% y de 1996 al 2001 solo aumentó un 18%. En síntesis, el aumento mayor fue en la primera mitad de la década de los ochentas, en coincidencia con las tendencias nacionales reportadas en Gil (2000). En el siguiente cuadro puede verse la evolución del total de maestros de tiempo completo, con relación a la adquisición de un posgrado, según la fuente mencionada, la cual se actualizó por esta tesista al 2004 y al 2007 según la prospectiva de reincorporación de 138 becarios activos en el 2004 (108 MTC y 30 MHS):

Cuadro 7: Evolución de las plazas de MTC según la formación de posgrado

Año	1986	1996	2001	2004	2007
Total de MTC	462	652	794	928	
Doctorado	17	55	131	156	65
Maestría	55	217	342	387 ⁶³	70
Totales con posgrado	72/15%	272/41%	473/59%	543/59%	678

Fuente: Construido con información de la Direcciones de Investigación y Posgrado, de Planeación y de Desarrollo Académico.

⁶² Según datos de la Dirección de Investigación y Posgrado. *Programa de Formación del Personal Académico y Fortalecimiento de los Cuerpos Académicos*. Documento consultado en línea en enero del 2004 en www.uson.mx.

⁶³ Se incluyen cinco con especialidad.

El porcentaje indicado en los totales con posgrado expresa la relación con el total de profesores de tiempo completo en los diferentes momentos. Los años de referencia son importantes tanto desde el punto de vista interno del desarrollo institucional, como por la situación general del sistema educativo nacional. En 1986 se generalizó la práctica del Estatuto de Personal Académico, el cual sustentó el establecimiento formal del primer programa institucional de becas; a mediados de los ochentas, en el país eran varios los síntomas de una “profunda transformación” que, hoy se ha podido confirmar, “inició alrededor de los tempranos ochenta”, de acuerdo con Gil Antón (2000): se trató “del inicio de un cambio en la lógica de fondo de cuestiones tan relevantes como el papel del Estado en la economía, el juego del mercado en la coordinación del desarrollo y el sentido del gasto social con base en los impuestos recaudados”; tales cambios ocasionaron en las universidades “un retraimiento en los ritmos de contratación en la mayor parte de los ochenta” (...) “el abatimiento de las condiciones tradicionales y de expansión acelerada, tanto para el reclutamiento como para el transcurso, afectaron de manera muy seria los referentes laborales en las instituciones” de educación superior (desplome salarial). En este contexto, se generaron nuevas formas de reconocimiento en los ingresos y en las fuentes de prestigio (inicialmente con la creación del SNI y después con los programas de estímulos al trabajo académico). El segundo momento considerado en el cuadro anterior es el año de 1996, inicio de la implementación del PROMEP, programa a partir del cual se estableció como política institucional que la contratación de nuevas plazas definitivas de tiempo completo (MTC-I) sería sólo para personas con maestría o doctorado. Sin embargo, la institución cumplió parcialmente con esta política, ya que se presentó el caso -analizado antes en este capítulo- de la conversión de plazas de horas sueltas a tiempos completos, de acuerdo con principios gremialistas.

La estadística del cuadro anterior puede analizarse comparando la década 1986-1996 con los siguientes ocho años de 1996-2004, para descubrir las tendencias generales en la evolución cuantitativa del número de posgraduados. En la primera década señalada,⁶⁴ el aumento de posgraduados fue de casi el triple (277%) y en los ocho años de la siguiente década el aumento fue del doble (100%) y aunque incluyéramos a los posgraduados que se incorporarán en los próximos dos años a la institución, el porcentaje de aumento en la segunda década sería de todas formas mucho menor que en la primera.

⁶⁴ Cabe aclarar que la periodización de este cuadro obedece a los datos disponibles en la UNISON sobre la evolución de las plazas de tiempo completo y el nivel formativo; en los finales del primer período ya estaba en acción el SUPERA, sin embargo, para 1996 fueron unos cuantos los profesores que se habían graduado con este tipo de apoyos, la mayoría de ellos lo hicieron posteriormente.

¿Por qué el impacto de las políticas de formación fue mayor en la década previa a 1996 que en el período actual caracterizado por ser una etapa de intensificación de las políticas públicas en esta materia? Esto puede ser explicado porque antes el impulso y apoyo institucional otorgado a la formación disciplinar de los profesores era menos directivo y dejaba espacio al diseño “natural” de reproducción y desarrollo de grupos académicos y estilos disciplinarios (Gil, 2000); el apoyo institucional se presentó aparejado al esfuerzo e iniciativa personal de profesores que decidieron estudiar un posgrado motivados por la dinámica propia de las disciplinas de afiliación. El análisis de la información sobre la fecha de titulación de los MTC, permite concluir que hasta 1995, la gran mayoría de los profesores con doctorado pertenecían a las disciplinas del área de ciencias exactas y naturales (física, matemáticas, química, biológicas); sólo 10 doctores se ubicaban en el resto de las áreas de conocimiento, distribuidos en economía, derecho, psicología, artes, sociales y lingüística. Queda claro el antecedente histórico que tiene en la institución la existencia de fuertes culturas disciplinares en áreas muy localizadas.

Posgraduados por áreas de conocimiento y distorsiones

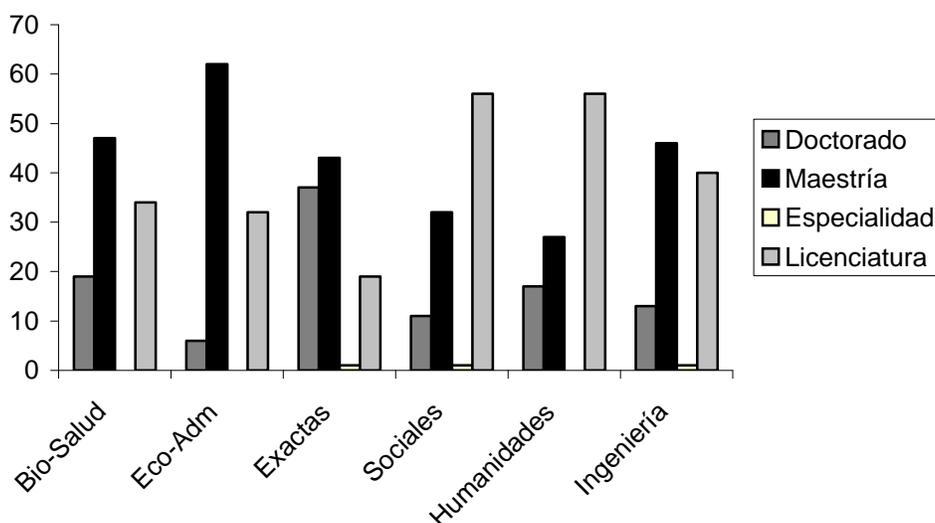
En el siguiente cuadro se observa que los porcentajes más altos de MTC-I con posgrado se encuentran ubicados en tres áreas de conocimiento (Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Biológicas y de la Salud e Ingenierías). Destaca el alto porcentaje de doctores en Exactas y Naturales y llama la atención que en Humanidades el número de doctores se equipara con Biológicas; es alto el porcentaje de maestros en el área de económico-administrativas, lo cual se presenta asociado a procesos endogámicos, ya que en la UNISON existe una Maestría en Administración que es de los posgrados más antiguos en la entidad y en la institución, el cual está diseñado con un enfoque profesionalizante y ofrece facilidades para estudiantes que trabajan.

Cuadro 8: Porcentajes de escolaridad del total de MTC por área de conocimiento.

Nivel	Áreas de Conocimiento: %					
	Biológicas y de la Salud	Económico y Administrativas	Exactas y Naturales	Sociales	Humanidades	Ingeniería
Doctorado	19	6	37	11	17	13
Maestría	47	62	43	32	27	46
Especialidad	0	0	1	1	0	1
% con posgrado	66	68	80	44	44	60
% de PROMEP para MTC con posgrado	30	3	70	30	5	15
Licenciatura	34	32	19	56	56	40
Totales	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: construcción propia a partir de información proporcionada por la Dirección de Planeación de la UNISON.

Gráfica 2: Escolaridad del total de MTC por área de conocimiento.



Pueden observarse algunos cambios en las pautas formativas actuales con relación a las tendencias previas a la mitad de los noventa. Aunque se acentuó la predominancia de posgraduados en ciencias exactas y naturales, subieron las estadísticas en el resto de las disciplinas. Se rebasan en todos los casos los porcentajes propuestos por el PROMEP para las licenciaturas según tipo de programa. Revisemos el

dato. Según el modelo académico-administrativo de la UNISON,⁶⁵ los profesores están adscritos a un Departamento que en la mayoría de los casos puede ofrecer el servicio docente tanto a programas de licenciatura como de posgrado; en pocos casos el departamento es de investigación y posgrado, exclusivamente. Al revisar la matrícula de los programas académicos de la institución, encontramos que existe un número muy alto de profesores de carrera con posgrado en los programas con menos matrícula y viceversa, lo cual implica en el primer caso altos costos por estudiante, confirmándose de este modo uno de los efectos no deseados que se previeron en la implementación de políticas como las establecidas por el PROMEP en 1996 (de Vries, 1998). En los dos cuadros siguientes puede compararse la matrícula de licenciatura con los totales de la planta académica de tiempo completo y los porcentajes con relación al total de MHS, por área de conocimiento: más profesores donde hay menos estudiantes o en carreras que no requieren tantos tiempos completos sino profesores vinculados a la profesión, como en ingenierías y en administrativas. Además, debe considerarse que la matrícula de la UNISON se estabilizó hace varios años.

Cuadro 9: Total de MTC y porcentaje relativo a MHS por área de conocimiento

Área del Conocimiento	Total Maestros	% Relativo
Exactas y Naturales	150	58%
Biológicas y de la Salud	171	56%
Sociales	145	37%
Económico Administrativas	71	36%
Ingeniería	117	62%
Humanidades y BA	83	34%

Fuente: construido con información de la Dirección de Planeación de la UNISON, 2004.

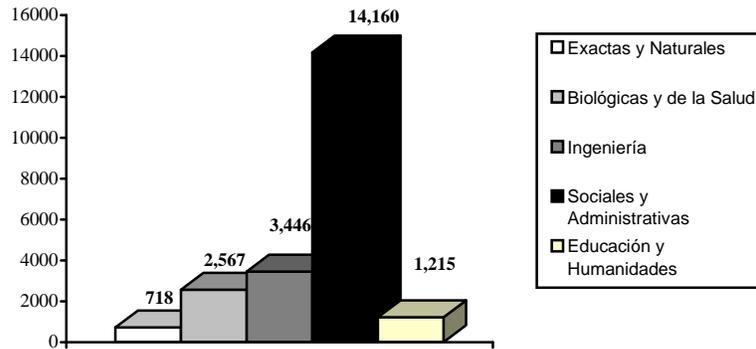
Cuadro 10: Matrícula por área de conocimiento. Período 2004-2005

Área del Conocimiento	Número
Exactas y Naturales	718
Biológicas y de la Salud	2,567
Ingeniería	3,446
Sociales y Administrativas	14,160
Educación y Humanidades	1,215
Total	22,106

Fuente: IV Informe del Rector Ortega, 2004-2005.

⁶⁵ El modelo departamental de la UNISON agrupa a los departamentos por áreas de conocimiento en instancias denominadas como *divisiones*.

Gráfica 3: Matrícula por áreas



Podría pensarse que los profesores doctores están trabajando en los programas de doctorado o de maestría, pero son pocos los programas y han sido pocos los estudiantes, como puede apreciarse en los siguientes cuadros (recuperados de la Dirección de Investigación y Posgrado de la UNISON, el 8 de agosto de 2005: <http://investigacion.uson.mx/pos-unison.htm>)

Cuadro 11: Población Estudiantil de Posgrado en la UNISON

Nivel	No. Alumnos
Maestría	518
Doctorado	12
Total	530

Fuente: Anuario Estadístico 2001, Población Escolar de Posgrado, ANUIES.

Cuadro 12: Población Estudiantil de Posgrado en la UNISON (Excepto Maestría en Administración)

Nivel	No. Alumnos
Maestría	129
Doctorado	12
Total	141

Fuente: Anuario Estadístico 2001, Población Escolar de Posgrado, ANUIES.

Si restamos la población de la maestría en administración, quince programas académicos de maestría⁶⁶ se reparten un total de 129 estudiantes, lo cual resulta en 8 estudiantes por programa. Hay dos programas de doctorado en ciencias (uno en Física y

⁶⁶ De estos, 5 están en padrón nacional de excelencia y son de ciencias exactas y naturales (física, materiales, geología) y de Químico-Biológicas (alimentos y acuicultura).

el otro en Materiales, ambos están en el padrón de CONACYT) y juntos habían tenido hasta el 2001 un promedio generacional de 12 alumnos en total.⁶⁷ Cabe señalar que para el ciclo 2004-2005, la matrícula de posgrado registró un ligero aumento (a un total de 591), según el último informe del Rector Ortega.

¿Entre más doctores y maestros de tiempo completo mejor? Esto parecía simple pero no lo es porque, como bien dicen de Vries y Álvarez (1998):

“Contar con doctores de tiempo completo tiene sentido en algunas disciplinas, como física, matemáticas, química, historia, sociología, biología o antropología... podemos aumentar el número de doctores y tiempos completos en estas áreas, pero su problema principal es la demanda estudiantil. ¿Tiene sentido tener 10 tiempos completos con doctorado para 20 estudiantes? ¿En qué costo por estudiante se traduce esta relación y quién lo pagará?” (de Vries, 1998: 179).

Dada esta situación, los autores añaden que es necesario responder: “¿de dónde provendrá el crecimiento de los tiempos completos y de los doctores si las carreras más grandes, las profesionalizantes, no los requieren en gran medida y las que si los requieren son pequeñas?”. El caso de la UNISON es un ejemplo de un crecimiento distorsionado, en el sentido señalado por los autores.

En este sentido resulta paradójico que la tendencia aquí mostrada (los profesores con posgrado se concentran en las áreas de las ciencias duras), podría empezar a ser revertida, ya que en los últimos años se ha registrado un aumento constante del número de MTC de las áreas de ciencias Sociales, Humanidades, Bellas Artes y Económico-administrativas que buscan estudiar un posgrado, de tal suerte que es alto el porcentaje de becarios de dichas áreas que se estima se reincorporarán a la institución durante el 2004-2007.

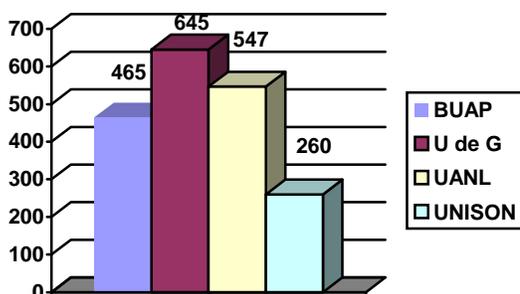
Puede afirmarse que, después de 20 años, la huella disciplinar de las ciencias exactas y naturales en las motivaciones e iniciativas iniciales a favor de la formación de los académicos en posgrado, se mantiene claramente dibujada en el escenario institucional actual. Sin embargo, dado que son pocos los programas de posgrado y baja su matrícula el costo por estudiante es alto; además, se percibe que sobran doctores y están subutilizados, ya que un buen número de ellos están empleando sus horas de docencia en el nivel licenciatura.

⁶⁷ Hay un tercer programa de Doctorado en Ciencias, especialidad Matemáticas de recién apertura.

Respuestas a Perfiles PROMEP: entre docentes y académicos

Según informó el Rector Ortega en entrevista con esta tesista, “en los últimos años aumentó significativamente el número de profesores de tiempo completo con reconocimiento de Perfil PROMEP, de 105 en el 2001 a 260 en el 2003 que constituye un 96% de incremento y representa 30% del total de MTC de la institución”. Según el PROMEP, la UNISON era en el 2003 la institución con mayor número absoluto de profesores con el Perfil en la región noroeste y ocupaba el cuarto lugar a nivel nacional, después de la UdeG, la UANL y la BUAP.

Gráfica 4: Primeras cuatro universidades con Perfil Deseable del PROMEP



Fuente: Página de Internet de la SESIC-PROME, 21 de julio del 2003.

El lugar destacado que ocupa la UNISON a nivel nacional en este indicador, es producto de una participación desigual de los profesores en el programa de Perfiles PROMEP: la mayor parte de los reconocimientos se ubican en las áreas de ciencias exactas y naturales y de biológicas, pero con presencia importante del resto de las áreas de conocimiento, incluyendo a las unidades regionales de la institución (ver cuadro 13). Se observa aquí una diferencia significativa en comparación con años anteriores, ya que antes la participación se concentraba principalmente en exactas y naturales, con grandes diferencias respecto de las otras áreas.

Cuadro 13: Profesores con Perfil Deseable PROMEP por áreas

División	Profesores	%
Exactas y Naturales	75	28.74
Biológicas y de la Salud	64	24.52
Económico Administrativas	26	9.96
Sociales	23	8.81
Ingenierías	37	14.18
Humanidades y Bellas Artes	13	4.98
Unidad Regional Norte	6	2.30
Unidad Regional Sur	17	6.51
Total	261	100

Fuente: http://enlaceacademico.uson.mx/wb2/SGA/SGA_PerfilPromep.
Datos a Diciembre del 2004

Con el aumento en los últimos años de los porcentajes de profesores con “Perfil PROMEP”, podríamos suponer que cuando menos una parte de los profesores de carrera “docentes” están empezando a ampliar el horizonte de sus actividades hacia la investigación y la labor de publicación, lo cual implica nuevas habilidades, creencias y valores. Tales habilidades y valores *¿se adquieren en el sitio de trabajo mediante la práctica o durante los estudios de posgrado?*

Sin duda, para una parte significativa de aquellos profesores que viven del trabajo que realizan en la UNISON, contar con un posgrado es algo que tiene valor. Sin embargo, sabíamos por Rodríguez (2003) que la actividad predominante del profesor en esta universidad es la docencia, que para este sector mayoritario la fuente de prestigio principal es el juicio estudiantil⁶⁸ y que en este marco la formación de posgrado es secundaria; del tal modo, el horizonte de sus actividades estableció los límites para el desarrollo de su profesión académica en la institución, quedando fuera la tarea de investigar, participar en comunidades internacionales, escribir y publicar, así como la regulación de su trabajo mediante la sanción de los colegas o de los pares. Sólo en una parte muy localizada de la UNISON, los profesores realizan las diversas tareas vinculadas con la investigación (Rodríguez, 2003). En este reducido sector de profesores se ubican los primeros doctores de la institución, mencionados antes, son los que viven como

⁶⁸ En la UNISON, en una acción que es coordinada por la jefatura de cada departamento, al finalizar el semestre los estudiantes evalúan por escrito a los profesores y éstos son informados de los resultados.

académicos en el sentido riguroso del término, en virtud de una cultura disciplinaria que les permitió rebasar el límite implicado en la noción enseñaderos/enseñadores (Gil, 2000). Por ello, hoy nos preguntamos ¿han cambiado los profesores ubicados en esa zona mayoritaria encontrada por Rodríguez? ¿Después de estudiar un posgrado realizan hoy un nuevo tipo de actividades? Existen pocos indicadores al respecto. Por lo pronto, el aumento de la participación de los profesores para la obtención de los reconocimientos del PROMEP, podría estar reflejando el inicio de un desplazamiento parcial y riesgoso de la cultura docente que ha predominado en la profesión académica desde que se conformaron los primeros grupos académicos en la institución. El riesgo estriba en que la emergencia de tales patrones podría estarse generando como resultado de la motivación externa implicada en los estímulos económicos y simbólico-imaginarios (prestigio) que traen consigo este tipo de reconocimientos del PROMEP.

No todos los profesores solicitan ser evaluados para recibir tales reconocimientos. Del total de maestros de tiempo completo de carácter indeterminado que tienen posgrado y que, por tanto, cumplen con el requisito para solicitar Perfil PROMEP, la mitad aproximadamente ha solicitado hasta el momento ser evaluado y de éstos son rechazados entre un 20% y un 25%.⁶⁹ *¿Por qué no todos solicitan ser evaluados para el Perfil PROMEP?*

Élites académicas y parámetros nacionales

Del total de los doctores que son maestros de carrera, el 60% está en el Sistema Nacional de Investigadores, lo cual deja fuera a un porcentaje alto *¿porqué no se pertenece al SNI?* De manera semejante, el 67% de los doctores está acreditado por cumplir con el Perfil PROMEP (en algunos casos son los mismos, como se aprecia en el cuadro # 14); de los profesores con maestría, el 20% cuenta con Perfil PROMEP. De estas estadísticas puede inferirse la existencia de un sector de doctores en la institución que no están tan involucrados en el desarrollo de las actividades relacionadas con la investigación como para acceder a este tipo de reconocimientos, la mayoría de los cuales deben encontrarse ubicados en las áreas de conocimiento que no tienen una tradición académica disciplinar.

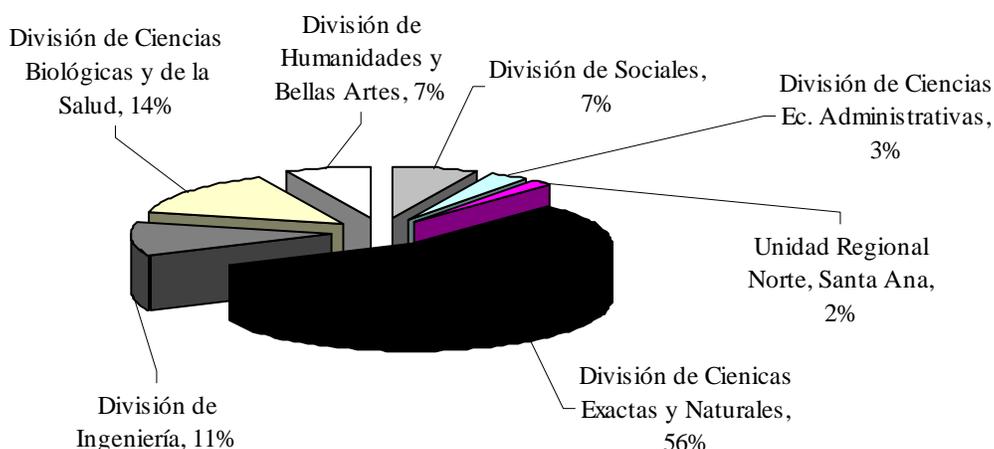
⁶⁹ Así lo informó la encargada de operar el programa de Perfiles PROMEP en la Secretaría Académica de la UNISON en entrevista realizada el 16 de abril del 2004.

Cuadro 14: Profesores con SNI y Perfil PROMEP según el grado.

Nivel y Reconocimiento	Totales
Doctorado/SNI/PP	58
Doctorado/SNI	20
Doctorado/PP	39
Maestría/PP	70
Totales	187

En la gráfica siguiente se aprecia que los miembros del SNI están concentrados en las ciencias exactas y naturales con un 56%, después el área de ciencias biológicas y de la salud tiene el 14%, el área de ingenierías el 11%, ciencias sociales el 7%, Humanidades y Bellas Artes otro 7% y finalmente la Unidad Regional Norte el 2%. Aunque son datos del 2001, esta tendencia continúa, según el último informe del Rector Ortega (2004-2005).

Gráfica 5 Investigadores en el SNI por División en la UNISON

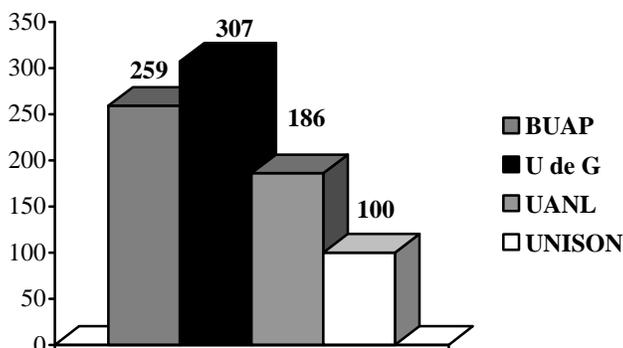


Fuente: http://investigacion.uson.mx/sni_uni.htm

El desarrollo de la investigación en una de las áreas de conocimiento ha llevado a la institución a colocarse a la cabeza en la región noroeste del país, por el número de investigadores que participan en el SNI (32%), le sigue la Universidad Autónoma de Baja California con el 29% y la Universidad Autónoma de Sinaloa con el 19%.⁷⁰

⁷⁰ Fuente: http://investigacion.uson.mx/sni_nor.htm. Datos del 2004.

A nivel nacional, pueden compararse el número de investigadores que pertenecen al SNI de varias universidades públicas del país (que también compiten en el número de profesores con Perfil PROMEP): Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Universidad de Guadalajara, Universidad Autónoma de Nuevo León y Universidad de Sonora:



Fuente: <http://www.siicyt.gob.mx/>

A diferencia de la UNISON, en estas universidades (U de G, UANL, BUAP) los miembros del SNI están distribuidos más equitativamente en las diferentes áreas de conocimiento, incluyendo por ejemplo altos índices en ciencias económicas, en políticas, o en psicología, etc.

La situación de los cuerpos académicos guarda coherencia con la participación de los investigadores en el SNI, pero es aún más elitista ya que las diferencias son mayores al interior de la institución. De un total de 103 agrupamientos registrados por la UNISON en la SESIC de la SEP, 5 están consolidados y sus miembros pertenecen a dos disciplinas (Física y Ciencias de los Materiales), lo que hace que la institución compita con las universidades que más tienen (cuadro 15).⁷¹

⁷¹ Según el último informe del Rector Ortega (2004-2005) estos 5 CAC de la UNISON representan el 13% de los cuerpos académicos consolidados del país.

Cuadro 15: Cuerpos académicos consolidados en el país

Cuerpos Académicos por Institución	No.
U de Guadalajara	3
U Autónoma de San Luis Potosí	7
UABC	1
U de Colima	4
U de Hidalgo	4
U Autónoma del Estado de México	1
BU Autónoma de Puebla	8
U de Querétaro	1
U de Sonora	5
U de Guanajuato	7
U de Tamaulipas	1
UABCS	1
U Autónoma de Nuevo León	6
U Autónoma de Sinaloa	1
U Juárez del Estado de Hidalgo	1
U Autónoma Metropolitana	17
Colegio de México	1
U Autónoma de Morelos	1
U Michoacana de Hidalgo	1
Total	71

Fuente: <http://promep.sep.gob.mx/ca.htm>

Sin embargo, del resto de los cuerpos académicos de la institución, 10 están en la etapa de consolidación y los 88 restantes fueron clasificados en formación. Los datos hablan por sí solos: una institución muy consolidada en dos disciplinas que concentran a las elites académicas, con mediano desarrollo en algunas áreas (biológicas e ingenierías) y con atraso en la mayor parte (sociales, psicología, humanidades, económicas, administrativas) respecto de los indicadores mencionados.

Dónde adquieren el posgrado los maestros de carrera

Para analizar dónde adquirieron un posgrado los académicos de tiempo completo se realizó una clasificación de instituciones en cuatro diferentes: la UNISON; “Otras Sonora” para el resto de las instituciones de educación superior de la entidad que ofrecen posgrado (CIAD, COLSON, etc.); “Nacionales”, para instituciones de otros estados de México o del Distrito Federal; y “Extranjeras” para instituciones de otros países (cuadro 16). Puede verse el listado completo de instituciones en el Anexo 3.

Cuadro 16: Institución otorgante del título según nivel del posgrado en MTC-I

Grado	UNISON	Otras Sonora	Nacionales	Extranjeras	Totales	%
Doctorado	11	4	68	73	156	28.7
Maestría	144	54	136	48	382	70.3
Especialidad	1	2	--	2	5	01.0
Totales	156	60	204	123	543	100%
%	28.7	11.0	37.5	22.6		

Fuente: construcción propia (a partir de expedientes en base de datos).

Del cuadro 16 pueden analizarse varios aspectos:

- Si se suman los totales de las columnas “otras Sonora”, “nacionales” y “extranjeras” tenemos que el 71% de los maestros adquirieron un posgrado en una institución de educación superior diferente a la UNISON.
- En cuanto a los doctorados es muy claro que una mínima parte cursó sus estudios en la UNISON (en ésta solo se ofrecen dos programas de doctorado) y destaca el número de instituciones extranjeras (Ver anexo 3).
- Para maestría un 62% estudió fuera de la UNISON y el resto lo hizo en su propia institución, lo cual es un porcentaje importante. Más adelante se analiza y compara el comportamiento y las diferencias entre maestría y doctorado por disciplinas.

En el cuadro y gráfica siguientes se relacionan la institución otorgante del título de posgrado con los reconocimientos de SNI y Perfil PROMEP. Se observa que los reconocimientos se concentran en los profesores que estudiaron en instituciones nacionales y del extranjero, aunque es importante el número de PP en profesores que obtuvieron una maestría en la UNISON.

Cuadro 17: Nivel del posgrado, reconocimientos y tipo de institución

Nivel y Reconocimiento	Clasificación de Instituciones				Totales
	UNISON	Sonora	Nacionales	Extranjero	
Dotorado/SNI/PP	7	0	27	24	58
Doctorado/SIN	1	1	10	8	20
Doctorado/PP	2	1	13	23	39
Maestría/PP	37	12	19	2	70
Totales	47	14	69	57	187

Fuente: construcción propia (a partir de expedientes en base de datos de Planeación).

Puede afirmarse que la estadística global sobre el tipo de institución donde se adquirió un posgrado muestra que la mayoría de los académicos lo han hecho en instituciones diferentes a la UNISON. Sin embargo, como se verá en los párrafos siguientes, al considerarse el fenómeno por áreas disciplinares, se encuentran diferencias importantes entre las mismas y se obtiene una radiografía más precisa sobre las preferencias de los profesores acerca de la institución donde estudiaron un posgrado, comparando entre maestría y doctorado. Pueden apreciarse en qué áreas se ubican los procesos endogámicos en el nivel posgrado.

También se consideró el nivel licenciatura porque en algunas disciplinas la mayor parte de los profesores con este nivel educativo estudió en la institución donde laboran, lo cual indica un grado importante de endogamia.

En síntesis, de las seis áreas de conocimiento, en cinco la mayoría de los profesores estudiaron el posgrado fuera de la UNISON, en fluctuaciones que van del 66% en Ingenierías al 100% en Humanidades. El caso restante, área de Económico-Administrativas, se presenta a la inversa, ya que el 60% de sus profesores con posgrado lo hicieron en la UNISON.

Sin embargo, como se señaló antes, si se considera al total de la planta académica de tiempo completo que tiene cada área de conocimiento, el análisis del lugar donde estudiaron la licenciatura indica que en tres áreas (Biológicas, Sociales e Ingenierías) es equiparable el porcentaje de profesores que estudió fuera de la UNISON con el que estudió en la institución donde se labora; en dos áreas (Exactas y Humanidades) es mayor el porcentaje de profesores que estudió fuera de la UNISON; a la inversa, en la de Económico-Administrativas el porcentaje se eleva a un 70% de

profesores que se formaron en esta institución (para el desglose de la información ver el Anexo 4).

La información de este subtítulo evidencia que las políticas institucionales para promover la adquisición de un posgrado funcionaron como un mecanismo que ha revertido los procesos endogámicos en la formación de los académicos de la UNISON. El hecho de haber estudiado un posgrado en una institución diferente a donde se cursó la licenciatura, es un factor de posible influencia en la apertura de nuevos horizontes para que los profesores valoren otras actividades académicas más allá de la docencia.

Tiempos completos y posgraduados por unidades regionales

A continuación, el análisis comparativo entre unidades regionales muestra que las diferencias son muy marcadas entre la Unidad Centro (URC) y las otras dos unidades, en cuanto a la condición laboral que permite la dedicación exclusiva a las labores académicas. En el cuadro 18 vemos que la Unidad Regional Norte y la Unidad Regional Sur se encuentran en desventaja: en el norte solo hay un profesor con plaza de investigador y en el sur no existe este tipo de plaza académica; ambas unidades regionales tienen menores índices de Maestros de Tiempo Completo (MTC) que la URC. Resulta contradictorio que la única plaza de investigador en la URN la ocupe un maestro con el nivel de maestría.

Cuadro 18: Académicos según tipo de plaza por unidad regional de la UNISON
Unidad Regional

Tipo de plaza ⁷²	Centro		Norte		Sur		Totales y %	
	Absol.	%	Absol.	%	Absol.	%	Absol.	%
Maestro de Tiempo Completo	682	40	40	31	58	36	789	39
Investigador de Tiempo Completo	172	10	1	1	0	0	173	9
Maestro de Horas Sueltas	858	50	107	68	101	64	1,066	52
Totales	1,712	100	157	100	159	100	2,028	100

Fuente: construcción propia a partir de información proporcionada por la Dirección de Planeación de la UNISON.

⁷² En este cuadro no se consideraron las plazas de técnicos, quienes laboran en talleres de artes, laboratorios y deportes, donde no se otorgan títulos escolares.

El tipo de contratación es analizado ahora con relación a los índices de profesores con formación en el nivel de posgrado (Cuadro 19). Las proporciones de maestros con posgrado son más elevadas en la URC, le sigue la URS y después la URN. Los doctores de tiempo completo están centralizados casi por completo: solo hay dos profesores con el grado de doctorado en la sede de Santa Ana (de la URN) y la URS no tiene doctores de tiempo completo. Resulta paradójico que en la URN sea mayor el número de doctores de horas sueltas que de tiempo completo y que en la URS, que no tiene MTC con doctorado, tenga una maestra de asignatura con el grado de doctor, quien en días pasados ingresó por primera vez al SNI.

Cuadro 19: Escolaridad de la planta académica por unidad regional y categoría de contratación (2004-2)

Grado académico Contrato ⁷³	Sin Lic.	Lic.	Maestría	Doctorado	Abs y % con posgrado por contrato	Totales
U. Regional Centro						
Tiempos Completos ⁷⁴	28	280	367	179	546 - 64%	854
Horas Seltas	111	536	184	27	211 - 25%	858
Subtotales	139	816	551	206	722 - 42%	1,712
U. Regional Norte						
Tiempos Completos	1	27	20	2	22 - 44%	50
Horas Seltas	27	62	15	3	18 - 17%	107
Subtotales	28	89	35	5	40 - 25%	157

⁷³ En este cuadro no se consideraron las plazas de tiempo completo de técnicos, quienes laboran en talleres, laboratorios y deportes, donde no se otorgan títulos escolares.

⁷⁴ En todos los casos de tiempos completos considerados en este cuadro, se incluyen las plazas de maestro y de investigador de tiempo completo, así como al escaso número (11) de plazas de maestro de medio tiempo que existen en la UNISON.

U. Regional Sur						
Tiempos Completos	0	23	35	0	35 - 60%	58
Horas Sueltas	8	69	23	1	24 - 24%	101
Subtotales	8	92	58	1	59 - 37%	159
Totales y media global con posgrado	175	99 7	644	212	821 - 40%	2,028

Fuente: construcción propia a partir de información proporcionada por la Dirección de Planeación de la UNISON.

Si desagregamos al grupo de maestros de carrera de acuerdo con su nivel formativo, puede apreciarse mas claramente el peso que tiene la URC en el escenario institucional: el 89% de los MTC son de la URC y de ellos los que tienen formación de posgrado equivalen al 90% de los MTC con posgrado en la institución; el 6% de los MTC son de la URS y de ellos los que tienen posgrado representan el 6%, mientras que los MTC en la URN constituyen el 5% de del total y sólo el 4% de los MTC con posgrado, a nivel institucional.

En las Unidades Regionales Norte y Sur muy pocos profesores de los actuales MTC-I adquirieron un posgrado antes de 1990: sólo cinco el grado de maestría y ninguno el doctorado. Esta diferencia es explicable dado que las unidades regionales surgieron para atender la matrícula de los primeros dos o tres semestres de licenciatura, es decir, no se ofrecían licenciaturas completas. Desde esta óptica, antes no eran necesarios los maestros con posgrado. Tal situación empezó a cambiar en los noventas, década durante la cual también se inició con el trabajo de investigación en la Unidad Norte, que hoy tiene 2 profesores que pertenecen al SNI, equivalente al 2% del total de miembros del sistema en la UNISON. En síntesis, puede afirmarse que existe una cultura académica institucional con marcadas diferencias entre las unidades regionales en cuanto a valorar la obtención del grado por parte de los profesores.

En las unidades regionales descentralizadas, el análisis sobre la matrícula requiere hacerse de modo relacionado con el carácter del ciclo de los programas de licenciatura, sea éste completo o parcial. Los programas del área de ciencias exactas, naturales e ingenierías de ambas unidades, son de ciclo parcial, excepto uno, el de Ingeniería en

Sistemas de Información de la URN; la matrícula de los últimos años en estos programas ha venido decayendo hasta desaparecer en la mayoría de los casos, excepto en la carrera de Ingeniería Industrial y de Sistemas. Para el resto de las área de conocimiento, los MTC con posgrado en las unidades regionales Norte y Sur se dedican a atender, en la mayor parte de los casos, la matrícula de una sola licenciatura completa, a saber: en el área de biológicas, salud y agropecuarias, la matrícula se concentra en la única carrera completa (Químico-biólogo); en el área de sociales, sólo hay matrícula en la única carrera de ciclo completo (Derecho); y en el área de económico-administrativas, la matrícula se distribuye entre dos carreras (administración y contaduría). Como puede apreciarse, una buena parte de los MTC con posgrado en las unidades descentralizadas están atendiendo la matrícula de carreras sobre saturadas en el mercado laboral regional y nacional, como son Derecho, Contabilidad y Administración. Una parte menor de los MTC posgraduados están atendiendo las carreras nuevas y diferentes de Santa Ana (Agronegocios Internacionales, Desarrollo Regional y Administración de Recursos Naturales) y de Nogales (Comunicación Organizacional y Negocio y Comercio Internacional), ambas de la URN.

Desde la óptica del perfil de la oferta educativa, la descentralización de la UNISON se ha conducido sin apoyo en un modelo de universidad que considere las necesidades del desarrollo regional para, a partir de ello, establecer una diferenciación disciplinaria de las carreras y los posgrados que se ofrecen. Mas bien, la institución ha respondido de modo reactivo a la demanda de educación en las áreas de conocimiento tradicionales y saturadas, para atenuar el golpe de los primeros años de la matrícula –en la primera etapa desconcentradora de la UNISON- y después para atender principalmente una matrícula de bajo costo (Didou, 2001). El saldo de este esquema es evidente: escaso desarrollo de una identidad disciplinaria -de licenciatura y de posgrado- y de la actividad de investigación en las Unidades Regionales Norte y Sur. El caso de Santa Ana es la excepción y muestra el peso que puede llegar a tener la iniciativa de los académicos por desarrollar en forma cualitativamente diferente el trabajo regional, cuando se ejercen propositivamente los márgenes de autonomía con que cuentan las sedes regionales en el ámbito académico.

Maestros y doctores sin estabilidad laboral

Del total de maestros de tiempo completo activos en el semestre 2004-1, con carácter determinado, es decir, sin estabilidad laboral, el 38% tiene un título de posgrado. Un poco

más de la mitad son licenciados. El resto son técnicos o pasantes de licenciatura que trabajan en los talleres de artes o deportes, así como en los laboratorios de la institución. La cifra de MTC-D es muy variable cada semestre, depende en gran medida de lo que ocurra con las plazas de los MTC-I (licencias, becas, incapacidades, etc.). Por lo general, las plazas de MTC-D son ocupadas por maestros de horas sueltas, sobre todo los de carácter indeterminado, quienes al ocupar estas plazas dejan libres durante un semestre todas o casi todas sus horas sueltas, mismas que a su vez son ocupadas por MHS determinados.

Cuadro 20: Escolaridad de MTC-D según nivel de estudio

Escolaridad	No.	%
Doctorado	11	9%
Maestría	34	29%
Especialidad	--	--
Licenciatura	63	53%
Sin Grado	10	8%
Totales	118	100%

La cantidad de MHS ha decrecido en los últimos años conforme ha estado aumentando el número de MTC, a tal grado que, actualmente, son equiparables en número: 1065 de horas sueltas y 1046 de tiempos completos (incluidos los de contratación por tiempo determinado). Tales cifras semejantes se alcanzaron por primera ocasión en el ciclo 2002-2003, después de haberse mantenido durante toda la vida de la institución la tendencia de una mayoría de MHS sobre los MTC⁷⁵. En el siguiente cuadro comparamos a la UNISON con las otras tres universidades públicas consideradas en este capítulo. Puede observarse que la BUAP tiene un porcentaje significativamente mayor de MTC y de MMT y, por tanto, menor proporción de MHS, que las demás:

⁷⁵ A nivel nacional, la información que se tiene es que en 1997 el 35% de las plazas de las IES del sector público eran profesores de tiempo completo (Grediaga, 2001: 111).

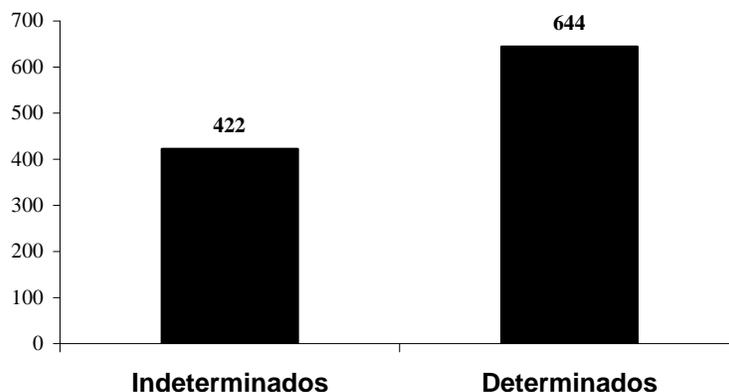
Cuadro 21: Composición de las plazas académicas de cuatro universidades según tiempo de contratación

	MTC	%	MMT	%	MHS	%	Total
UNISON	1,035	49.02	11	.52	1065	50.45	2,111
UANL	1,719	47.61	360	9.97	1531	42.40	3610
BUAP	1,800	60.56	436	14.67	736	24.76	2,972
U de G	4,361	37.00	1,178	10.00	6,245	53.00	11,784

Fuente: construcción propia a partir de información consultada en las siguientes páginas: buap.mx/transparencia/index1.html/udg.mx/informe/documentos/mensaje.pdf/transparencia.uanl.mx/informes/rector/1er_informe_2004/parte1.pdf

En la UNISON, los maestros de horas sueltas están en desventaja laboral con relación a los MTC en cuanto a prestaciones, sueldos y estabilidad en el empleo. La mayor parte de los MHS son plazas de carácter determinado: 63% (ver gráfica 6). Del total de MHS el 24% tiene posgrado (Cuadro 22 y Gráfica 7), situación que es similar a como se encontraban los MTC antes de los noventas.

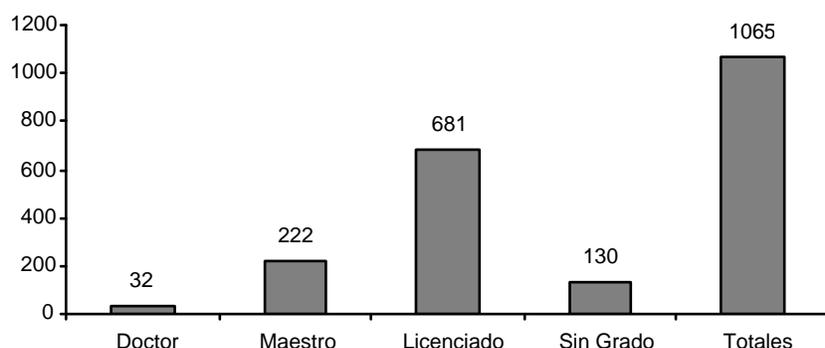
Gráfica 6: Carácter de las plazas de los MHS



Cuadro 22: escolaridad de los MHS

Escolaridad	No. de MHS
Doctor	33
Maestro	219
Licenciado	683
Sin grado	131
Totales	1,066

Gráfica 7: Escolaridad del total de los MHS



En el cuadro 23 se presenta desagregado el grado y el carácter de la plaza, de tal modo que puede apreciarse que en todos los niveles de estudio la mayor parte de los profesores de horas sueltas ocupan una plaza cuya contratación es por tiempo determinado, es decir, cada semestre se vence y existe la posibilidad de su renovación, dependiendo de que la plaza se encuentre disponible, ya que éstas se crean por lo general para la sustitución de MTC-I (licencias, becarios, sabáticos, etc.) que temporalmente no son personal activo de la institución.

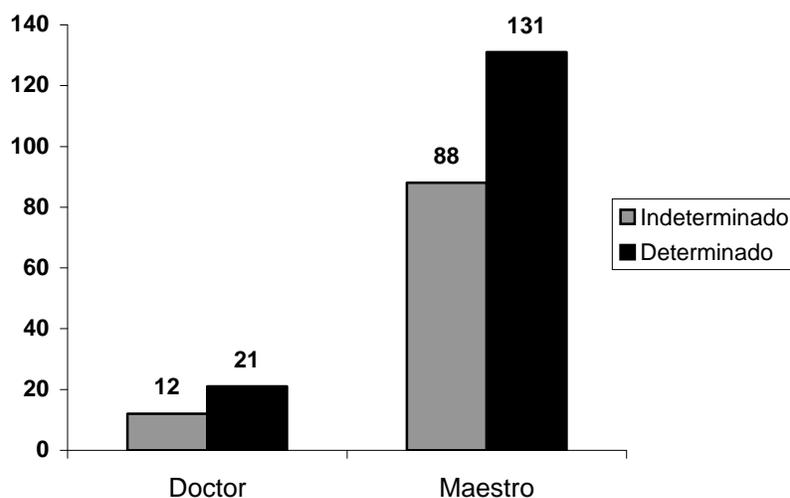
Cuadro 23. Desglose del grado y carácter de la plaza de MHS

Grado	Indeterminados	Determinados	Totales
Doctor	12	21	33
Maestro	88	131	219
Licenciado	286	397	683
Sin Grado	36	95	131
Totales	422	644	1,066

La gráfica 8 ayuda a visualizar que el 61% de los MHS con posgrado no tienen indeterminación en sus contratos laborales, y destaca el alto número de doctores que son horas sueltas determinados. Además, los profesores con posgrado y cuya plaza es de carácter determinado, han ganado antigüedad en la UNISON: el 24% tiene entre 5 y 10 años laborando en la institución, 10% tiene más de 10 años, mientras que 39% tiene entre dos y cinco años. Es decir, se trata de un sector de profesores con alto nivel de estudios que no ha logrado estabilidad laboral en la institución mediante un mejor estatus

contractual ¿Cuántos de estos doctores han adquirido sus grados apoyados por la institución y cuántos lo han hecho por cuenta propia?

Gráfica 8: MHS con posgrado y carácter de plaza



Comentario final:

¿A dónde va la UNISON?

En la UNISON la mitad de los profesores son de carrera o de tiempo completo y, de ellos, hoy el 65% tiene la formación de posgrado.⁷⁶ Del total de la planta académica, el 40% tiene posgrado,⁷⁷ probablemente por arriba de la media nacional.⁷⁸ Estas estadísticas influyeron para que esta institución se colocara en una situación que compite con las grandes universidades públicas del país en cuanto a Perfiles PROMEP (cuarto lugar nacional) y a cuerpos académicos consolidados. La adquisición de un posgrado por parte de los profesores funcionó como un mecanismo de rompimiento de la endogamia que existía, dado que la mayoría de ellos realizó los estudios de licenciatura en la propia institución.

Sin embargo, el desarrollo y consolidación se presentan con grandes diferencias al interior de la UNISON: los índices más altos se localizan en una parte de esta institución, en nichos de las áreas de exactas y naturales y de biológicas y de la salud de la unidad

⁷⁶ En 1999 la media nacional de MTC con grado era de 32% según la ANUIES (2000: 90).

⁷⁷ En el último informe del Rector (2004-2005) se dice que ya subió a 50% este índice.

⁷⁸ En 1997 la media nacional era de 28.6% de acuerdo con Grediaga (2001: 106).

regional centro; el desarrollo alcanzado en estas dos áreas se ve reflejado en el porcentaje de miembros que tienen en el SNI. Queda claro que el desarrollo de estos nichos disciplinarios está enraizado en condiciones materiales de tipo institucional que les ha permitido dedicarse casi en forma exclusiva a la investigación, a costa de una realidad más general que estará alejada de esa posibilidad (Ibarra, 2000).

Pudiera decirse que existen dos tipos de institución en la UNISON y las diferencias se dan tanto al interior de la Unidad Centro como entre unidades regionales, ya que las Unidades Sur y Norte se encuentran en desventaja; las tendencias resultantes de la formación han acentuado las brechas entre ellas. La falta de una estrategia institucional para reducir las diferencias entre dos formas culturales en el pensar y el hacer académico, también se ve reflejada en el hecho de que una porción significativa de doctores y maestros que tienen antigüedad en la UNISON trabajen como maestros de horas sueltas y no cuenten con estabilidad laboral.

¿A dónde va esta institución universitaria? Ya se tiene un alto porcentaje de profesores de tiempo completo con posgrado y pronto se tendrán más ¿hasta dónde se busca llegar? El discurso oficial interno no lo dice, se reitera la “preocupación”⁷⁹ por continuar elevando tales indicadores y, en los hechos, se continúa por el mismo camino. La situación es reflejo de una cultura institucional que ha funcionado como mecanismo de fortalecimiento del prestigio: como puente hacia el exterior y como imagen positiva al interior (Clark, 1991); el aspecto simbólico de la universidad, es decir, las creencias sobre la necesidad de elevar el nivel de la formación de los profesores operaron como “guardagujas” que determinaron sobre cuál vía se desplazaría la acción institucional. El análisis realizado sobre la información, indica que hay ausencia de un modelo para las carreras de licenciatura en cuanto a las proporciones necesarias de maestros de tiempo completo con posgrado; las cifras alcanzadas rebasan con mucho las sugerencias del PROMEP y la matrícula de los posgrados en la UNISON se queda corta para ocupar a los doctores. Además, en los PIFI que se han realizado en la UNISON no se menciona modelo alguno para las carreras. Más serio aún, es la falta de una estrategia de largo y mediano plazo para sustituir a la planta de profesores que en su mayor parte es antigua. Se está invirtiendo mucho en una planta de profesores que está de salida.

En el siguiente capítulo se estudian las políticas de formación disciplinar de profesores implementadas desde 1985 de manera formal, para tratar de explicar y

⁷⁹ Así lo dice el Plan de Desarrollo Institucional del Rector Ortega (2001-2005) y establece como línea de acción ampliar el sistema de becas institucionales “para apoyar la titulación de posgrado de los profesores de carrera que aún no lo tienen”.

comprender cómo influyeron sobre la situación actual de la UNISON y cuáles fueron los costos de la inversión y del esfuerzo realizado. ¿Cuáles son las imágenes ideales acerca de esta institución universitaria concreta que sirvieron para guiar el diseño y el desarrollo de las PFDP? ¿Cómo influyeron esas imágenes en los académicos?

CAPITULO 3.

LÓGICA INSTITUCIONAL EN LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN DISCIPLINAR DE PROFESORES

Introducción

En este capítulo nos propusimos establecer el *estilo institucional, el unimaginario - imaginario de la universidad- y los patrones culturales de participación académica*⁸⁰ expresados en la implementación y efectos de las políticas y los programas de formación disciplinar de profesores en la UNISON. Mediante tales categorías se explican aquí los encuadres materiales y los referentes simbólicos e imaginarios de esta institución concreta a partir de los cuales se interpretará el mundo simbólico de los sujetos de esta investigación –siguiente capítulo- ya que son el contexto en el que adquieren sentido el pensamiento, las decisiones y las acciones de los académicos.

El concepto de estilo institucional permitió que nos enfocáramos a aspectos de carácter dinámico (Fernández, 1994) que expresan ingredientes de índole *cultural* (Geertz, 1994) en la UNISON. Es decir, que pudiéramos identificar aquellas cualidades reiterativas de la acción institucional que caracterizan la forma en que la UNISON enfrentó las dificultades y generó las significaciones e imágenes en torno a la implementación de las PFDP. Fue posible ubicar lo característico de esta institución concreta sólo después de que se realizó un análisis descriptivo y detallado sobre la *dimensión material* y un primer acercamiento a la *dimensión simbólica* de las *condiciones* y los *resultados* (Fernández, 1994) de las PFDP: diagnóstico realizado como producto del análisis de fuentes documentales y de entrevistas a tomadores de decisiones (ver en el anexo 1 una nota metodológica y el guión de entrevistas a funcionarios).

Las condiciones encontradas se interpretaron como “estructurantes” porque reflejan cierto modo de “organización” o lógica en el origen y desarrollo de las PFDP en la UNISON, de tal modo que a partir de “los aspectos preexistentes al fenómeno de estudio” pueden ser explicados, en cierta medida, los resultados de las políticas y programas de becas. Las *condiciones* se refieren a aquellos factores que influyen en la puesta en práctica de las políticas institucionales de FDP (de Vries, 1998): toma de decisiones, definición de la agenda, formulación de objetivos, acceso a instrumentos de gobierno

⁸⁰ Se destacan con itálicas las categorías que desarrollamos para la interpretación.

(legislación, recursos, etc.). Los *resultados*, por su parte, aluden a las características, eficiencia y efectos de las PFDP en la UNISON. El análisis e interpretación antes descritos son el sustento sobre el que descansan las inferencias realizadas para establecer el unimaginario, es decir, el sentido y orientación que proyecta la Universidad de Sonora en materia de PFDP, que se estableció a partir de la reflexión sobre qué hizo esta institución, cómo lo hizo y para qué con relación a las PFDP en los últimos 25 años.

La hipótesis que se buscará desarrollar en este capítulo se refiere a la relación entre el *estilo* y el *imaginario* de una institución y los resultados y efectos de una política interna que se entrelazó con una política pública. La UNISON envió mensajes con cierto sentido en torno a la PFDP a través del *estilo* desplegado en la implementación de tales políticas –lo que implicó ciertas *condiciones* y produjo cierto tipo de *resultados*–; en el estilo se reflejan un conjunto de componentes culturales, creándose como resultado un *imaginario* institucional que influye sobre el pensamiento y la acción de los sujetos.

Como se analizará a continuación, nuestra hipótesis supone que el modo de trabajo seguido en la toma de decisiones y en la actividad de regulación de las becas – criterios cambiantes regidos principalmente por la negociación política y donde lo académico es secundario- y la existencia de débiles culturas académicas en la mayor parte de las disciplinas -en el sentido de Becher (1992), las ciencias puras son las que se rigen por las normas de la disciplina-, se relacionan con los resultados y efectos perversos encontrados. De ese modo, el *estilo* y los *unimaginarios* se encuentran reflejados en los *patrones culturales de participación de los académicos*; un estilo político laxo y un sentido institucional con rumbo nebuloso y sin reglas claras, fue campo fértil para una participación heterogénea del conjunto de los profesores, en la que podemos observar la presencia, en cierta medida, de consecuencias indeseadas que ponen en duda la capacidad y el sentido de mejora implicada en las PFDP.

La respuesta de la UNISON frente a la política pública para promover la formación disciplinar de los profesores, es explicable a partir de las necesidades y contradicciones generadas por un *estilo institucional de tipo político*, instaurado desde los programas de 1985. El modo de regular y operar las becas internas se convirtió en una fuerza instituida no tocada por las reformas estructurales de 1991, y que sólo empezó a sufrir cambios significativos por influjo de las fuerzas instituyentes de los programas federales a partir de 1995. Los cambios recientes se presentan como un proceso dilatado que apunta hacia la búsqueda de resultados más redituables para la UNISON, y de una mayor eficiencia y calidad de la formación promovida. Primero se presenta una síntesis de las *condiciones* y

los *resultados*, relacionándolos con la implementación de las políticas públicas de formación de profesores en los noventas; se remite a anexos que contienen el desglose de la información. Después, condiciones y resultados están interpretados en conjunto y de manera relacionada en términos del estilo y del imaginario institucional; finalmente, la participación de los académicos en las PFDP está abordada en términos de tendencias culturales (Douglas, 1998).

En el análisis se distinguen dos etapas en el desarrollo de las políticas de formación de profesores en la UNISON: la primera corresponde con el origen de las prácticas y programas de formación de académicos durante los ochentas, desarrolladas primero de manera informal y después de forma oficial en el marco de la regulación institucional (1981-1991); la segunda etapa está vigente y se distingue por el auge y el intenso impulso institucional otorgado a la formación académica de los docentes, y corresponde con el período de fortalecimiento de las políticas públicas federales en este campo de la educación superior en México (1992-2004); en esta última etapa se vivió un período de transición institucional hacia un nuevo modelo normativo, de gobierno y académico-administrativo (Kent, 1996; Acosta, 2000), que fue analizado en el capítulo 2.

Condiciones de inicio y desarrollo de las PFDP: regulación, toma de decisiones, culturas disciplinarias y políticas públicas

Se trataron de identificar las tendencias generales o grandes pinceladas que caracterizan las *condiciones* en que inician y se desarrollan las políticas de formación de académicos en la UNISON desde que éstas fueron reconocidas, en forma expresa, en la reglamentación académica institucional de 1985 con el Estatuto de Personal Académico (EPA)⁸¹. El EPA puede ser interpretado en sus inicios como una fuerza de carácter instituyente desde el discurso manifiesto, ya que las prácticas de las becas para profesores existían desde varios años antes pero sin respaldo en la regulación formal.⁸² El EPA dio lugar a una forma de regulación y de toma de decisiones sobre las becas que, con el paso del tiempo, se convirtieron en fuerzas instituidas que han sobrevivido a las

⁸¹ En el EPA se establecen los mecanismos que regulan el ingreso, la permanencia y la promoción de académicos; tales mecanismos otorgan un peso importante al grado académico alcanzado, así como a la productividad del personal.

⁸² “Antes se apoyaba a los profesores directo en su unidad académica sin mayor trámite o control institucional, no se tenía la costumbre de avisar del apoyo a la oficina central creada en 1984 para administrar las becas... tardó años lograr que la gente aceptara los nuevos mecanismos centrales”, afirmó un exfuncionario encargado de administrar las becas de 1984 a 1997, entrevistado en noviembre del 2004.

reformas estructurales de 1991.⁸³ Por esto, se tratará de interpretar cuáles han sido los principales cambios y permanencias, en un juego entre lo instituido y lo instituyente (Authier, 1994), con relación al ámbito particular de la formación de académicos.

En el origen y desarrollo de las PFDP en la UNISON durante los últimos 25 años – incluidos los primeros cinco años de prácticas informales- pueden reconocerse cuatro rasgos característicos.⁸⁴

1. La ausencia de un reglamento sobre becas pese a que su necesidad es reconocida desde 1985 en el contrato colectivo de trabajo (CCT).⁸⁵ Desde 1987, en el CCT se modifica de modo periódico la fecha límite, posponiéndola, para la elaboración de un reglamento de becas y su envío al Colegio Académico –máximo órgano colegiado de gobierno- para su aprobación. Este vacío normativo ha sido “resuelto” mediante dos mecanismos: cláusulas en el CCT que son modificadas regularmente y convenios específicos firmados entre esta institución y cada becario. El asunto de las becas no ha llegado a órganos colegiados de gobierno, a diferencia de otros asuntos de similar relevancia académica que han sido objeto de reglamentación durante el período de estudio. La historia de los apoyos para estudiar se caracteriza por dos rasgos: por una parte, el empleo de mecanismos cambiantes en la gestión de las becas, donde las principales transformaciones se refieren a los criterios para tener derecho al otorgamiento de una beca;⁸⁶ para obtener una beca de la institución, una vez que un profesor es aceptado en un posgrado, todo es cuestión de trámite administrativo: solo necesita el visto bueno del departamento de adscripción, en donde se verifica que los estudios guarden cierta congruencia con la disciplina de adscripción laboral, es decir, no depende de una decisión académica colegiada. Otro rasgo es la falta de aplicación de algunos criterios, destacando los referidos a la penalización que establecen los convenios específicos, desde 1985, para casos de

⁸³ El EPA coexiste con una ley orgánica, un estatuto general y reglamentos de distinta índole, que están orientados a regular estructuras y funciones que no se corresponden con las referidas en el EPA.

⁸⁴ El diagnóstico sobre las condiciones se basó en fuentes primarias documentales (contratos colectivos de trabajo e informes anuales del Rector y de las dependencias involucradas en la operación de los programas de becas desde 1985) y en testimonios orales (8 funcionarios actuales y 4 de anteriores administraciones de la UNISON).

⁸⁵ En 1984 el actual sindicato de académicos (STAUS) obtuvo la titularidad del CCT.

⁸⁶ Antes de 1996 para obtener una beca se necesitaba estar aceptado en algún posgrado y tener algún tipo de relación laboral con la UNISON (incluyendo contrataciones temporales); después de 1996 las becas sólo son para profesores contratados con carácter definitivo o indeterminado y las becas difieren según el tipo de posgrado y tipo de plaza que se tenga.

incumplimiento⁸⁷ los cuales se empezaron a aplicar sistemáticamente sólo después de 1997. Con esto, queda claro que las prácticas instituidas y la regulación instituyente han avanzado por caminos diferentes durante varios años: es hasta mediados de la década de los noventa cuando se empiezan a cruzar. La regulación de las becas ha sido y sigue siendo motivo de intensas negociaciones políticas entre el STAUS y los representantes de la administración central.

2. El modo político de organización universitaria (de acuerdo con clasificación de De Vries) que se sigue para la toma de decisiones en materia de PFDP. En 1987 se creó una Comisión Mixta (sindicato de académicos y administración) encargada desde entonces y hasta la fecha de las decisiones sobre el rumbo de las PFDP. “Antes de 1985 las becas eran decididas y administradas por el sindicato”,⁸⁸ antecedente que en parte explica la fuerza y protagonismo sindical mantenido en la definición de dichas políticas institucionales. El tema es manejado políticamente en cada revisión contractual; junto con lo salarial, ha sido uno de los principales motivos de emplazamiento a huelga en los últimos 25 años. Fueron tres los tópicos que produjeron mayor tensión en las negociaciones sobre los criterios para regular las becas, mismos que se resuelven en el año señalado: becas solo a MHS que tengan contrato laboral estable en la UNISON (1995);⁸⁹ aplicación de descuentos en casos de incumplimiento (1997); y asegurar que se estudie en posgrados calificados como de calidad por esta institución (2004). Estos tres aspectos constituyen los cambios mas significativos en los criterios que regulan las PFDP, se producen en los noventa y están relacionados con la orientación de la política pública en la materia (asegurar la permanencia laboral de profesores becados, la calidad de los estudios y el control y seguimiento del becario). Tales asuntos se resuelven después de varios años de negociaciones, en un “estira y afloja” permanente entre la administración y el STAUS.

⁸⁷ En los convenios que se firman desde 1985 entre el becario y la institución, se establece que si el becario no se titula en el tiempo establecido para ello, se le descontará el sueldo devengado durante el tiempo que duró la beca.

⁸⁸ Así lo afirmó un académico que formó parte de la Comisión Mixta como representante sindical.

⁸⁹ “Desde este año ya no se dan becas a horas sueltas, antes... todo era posible en la Unison”, comentó un funcionario a cargo de la administración de las becas en la institución.

3. La huella disciplinar de las ciencias exactas y naturales en el origen y desarrollo de las iniciativas para impulsar la formación de posgrado de los profesores en programas de excelencia. Los primeros profesores que se titularon de maestría y de doctorado lo hicieron sin beca antes de las PFDP y la mayoría se ubica en las ciencias exactas y naturales;⁹⁰ fueron ellos quienes impulsaron, en el proceso de formalización de las PFDP, el criterio valorativo de estudiar en los posgrados de excelencia del CONACYT. Sin embargo, fue a partir de la ley orgánica de 1991, con el fortalecimiento de la administración central, que se dieron los primeros intentos por formalizar desde estas instancias el requisito de estudiar en posgrados de excelencia para el otorgamiento de una beca. Las reformas de principios de los noventa produjeron “cambios básicos enfocados a la racionalización” de las funciones universitarias (Kent, 1996), lo que colocó a esta institución sobre nuevas bases operacionales que sacaron a flote la existencia de dos culturas académicas en torno a la calidad de los estudios de posgrado de los profesores. Como producto de la reestructuración de la administración central, en 1992 se creó la Dirección de Desarrollo Académico (DDA) para fortalecer el área de gestión de las becas; desde 1997 la DDA juega un papel protagónico en la definición y precisión de criterios para la regulación de los programas de becas y se le conoce por mantener una línea dura a favor de un mayor control y vigilancia en la aplicación de tales criterios “¿Está en el padrón o no está?”⁹¹ es la pregunta que empieza a hacerse a principios de los noventa a todo profesor en la UNISON que llegaba a pedir beca para irse a estudiar un posgrado. La necesidad de estudiar en un posgrado “de excelencia” empezaba a adoptarse como un valor entendido o tácito por parte de algunos sectores académicos y era promovido por algunos de sus integrantes al ocupar puestos como funcionarios⁹², en la búsqueda de su institucionalización como criterio de regulación de las PFDP. Esta antigua polémica es parte de una cultura institucional caracterizada por la diferenciación y coexistencia entre dos tipos de académicos: los que estudiaron un posgrado clasificado como de

⁹⁰ Así lo comentó un académico de tiempo completo, con más de 25 años de antigüedad y quien fue director de la instancia responsable de administrar los programas de becas.

⁹¹ Así preguntaba un académico cuando fue Director de Desarrollo Académico, dependencia administrativa responsable de administrar las becas.

⁹² Integrantes de estos sectores académicos han desempeñado el rol de funcionarios en la UNISON (y lo siguen haciendo) y desde esta posición promueven sus creencias y valores como es el caso mencionado en el pie de página anterior.

excelencia y los que lo hicieron en un posgrado no incluido en dicha clasificación. Estos son los antecedentes de lo que posteriormente será la diferenciación en los estímulos y apoyos económicos que reciben los académicos para la realización de estudios de posgrado según el tipo o clasificación del mismo. El conflicto entre creencias y valores académicos contrapuestos explica la falta de un reglamento sobre becas: “Nunca habrá un reglamento de becas porque el sindicato no aceptará limitar el otorgamiento de becas para estudios en programas ubicados en padrones de excelencia y la institución tampoco cederá en dejarlo tan abierto como que cada quien estudie en cualquier programa sin importar que éste sea patito. Cuando yo quise implementar en Desarrollo Académico la política de apoyar solo los estudios de excelencia, en 1992, los del sindicato me tomaron la oficina... siempre habrá un estira y afloja en este punto”.⁹³ Este rasgo cultural se relaciona también con el hecho de que en la UNISON existen áreas mucho más desarrolladas que otras en cuanto a número de profesores de carrera con posgrado, que están en el SNI y que tienen Perfil PROMEP: las más consolidadas son las ciencias duras (exactas y naturales, biológicas y de las salud, ingenierías)⁹⁴ y las menos desarrolladas son las ciencias blandas (sociales, económico-administrativas y humanidades). Por lo anterior, se puede decir que la cultura de la valoración de los estudios en posgrados de excelencia, ha sido uno de los factores determinantes en la estructuración de la trayectoria académica de los profesores ubicados en tales zonas consolidadas de esta institución. Este factor también ha estado asociado a la diferenciación en el tipo de plaza que tiene este sector de profesores y en el tipo de departamento en el que se encuentran adscritos: plazas de investigador y departamentos de investigación, lo cual –como se analizó en el capítulo 2- ha implicado condiciones institucionales favorables al desarrollo de la investigación, a diferencia de las condiciones existentes para la mayoría de los profesores y los departamentos. Este análisis puede ser complementado con los resultados de un estudio, de corte cuantitativo, sobre la productividad científica en la UNISON, expresada ésta en términos del número de reportes de investigación publicados en

⁹³ Así lo afirmó, en entrevista con esta tesista, un académico que fue director de Desarrollo Académico, dependencia administrativa responsable de administrar las becas.

⁹⁴ Esta tendencia es ilustrada con el siguiente dato “ya en 1987 el 55% de los profesores del entonces llamado Centro de Investigaciones Científicas y Tecnológicas, DICTUS, estaban estudiando un posgrado”. Palabras de un alto funcionario de la UNISON en entrevista con esta tesista.

revistas científicas especializadas y arbitradas, tesis de investigación dirigidas y presentación en congresos (Parada, 2002): la productividad científica se ve afectada de manera directa por las habilidades personales del profesor, su cercanía con investigadores destacados, las variables situacionales y administrativas que apoyan o promueven la investigación, y la membresía en el SNI. ¿Cuáles son los factores que los académicos de este sector consideran determinantes en la estructuración de sus trayectorias? ¿cuál es el papel que los académicos le atribuyen al tipo de posgrado estudiado?

4. El efecto de las políticas públicas de los noventa como trastocamiento de los criterios orientadores de las políticas institucionales. Cuando se presentó el impulso a la formación de posgrado de los profesores universitarios, como parte de un cambio en la orientación y naturaleza de las políticas públicas para este nivel educativo, la UNISON había desarrollado este tipo de políticas durante diez años y desde una lógica interna. Estos antecedentes explican el peso que sigue teniendo el sistema de becas internas, con relación a los programas federales. En todos los informes y planes de desarrollo de los rectores,⁹⁵ tanto en los elaborados durante la década de los noventa como en la actual, se coincide en reconocer que fue en 1993 cuando se incrementaron significativamente los esfuerzos institucionales por formar profesores, pero que dicha política había dado frutos importantes producto de los esfuerzos realizados en los años previos. También fue en 1993 cuando se dieron los primeros intentos por lograr congruencia entre las propuestas personales de formación y las necesidades de desarrollo de las dependencias de la institución (Ibarra, 1997),⁹⁶ lo cual no se había logrado pese a que el EPA ya establecía en 1985 la necesidad de la congruencia. Como se comentó antes, las políticas públicas trastocaron tres aspectos de la lógica institucional, en un proceso de lenta dosificación.

Aquí subrayamos el aspecto que tardó más tiempo en “resolverse”: el de la calidad de los estudios. Con el programa del Supera y después con el PROMEP, se promovió con mayor fuerza como algo valioso, per se, el hecho de estudiar un posgrado en un programa académico clasificado como de “excelencia” en los padrones federales; dicho

⁹⁵ Informes anuales y Planes de Desarrollo de Valencia (1989-93), Ibarra (1993-1997 y 1997-2001) y Ortega (2001-2003).

⁹⁶ Ibarra, Jorge Luis (1997). Informe Anual 1996-1997. Hermosillo: Editorial Unison.

valor encontró respaldo en el Contrato Colectivo de Trabajo a mediados de los noventa al establecerse diferente tipo de beca y apoyos para los profesores que acuden a estudiar en tales programas académicos.⁹⁷ Como se dijo antes, no se comparte este valor en la UNISON y más bien ha sido, y lo sigue siendo, motivo de conflicto en las negociaciones sobre las políticas y criterios respecto de las becas. En el CCT 2003-2005 fue actualizado como requisito para que un maestro de carrera obtenga una beca en la modalidad B⁹⁸ (para programas de posgrado no incluidos en PNP o PIFOP): “los estudios deberán ser en programas de posgrado de calidad... para efectos de esta cláusula la Universidad, a través de una Comisión Mixta Especial de Estudios de Posgrado, elaborará su propio padrón de posgrados de calidad, mismo que será presentado y/o actualizado el primer trimestre de cada año”. Dicho padrón es de carácter institucional y para uso interno: se aprobó a fines del 2004 y empezó a aplicarse a partir del 2005. Dados los criterios de inclusión empleados, este padrón es una especie de punto medio al que se llega como producto de una negociación entre dos culturas académicas (en el anexo 5 puede verse el padrón interno y el formato que emplea la comisión mixta para evaluar un posgrado y determinar si se incluye o no en dicho padrón). La comisión está integrada por el sindicato, la Dirección de Desarrollo Académica, la Dirección de Investigación y Posgrado y un representante de cada unidad regional. Los criterios de inclusión se refieren a: planta académica, plan de estudios, operación y evaluación del programa, seguimiento de trayectoria escolar, productos académicos, infraestructura y recursos financieros. Se establecen mínimos obligatorios, por ejemplo, 6 PTC, de ellos 3 deben tener el doctorado y el 30% de los PTC deben estar en el SNI. El formato de evaluación (en anexo) es entregado a cada profesor que solicita beca para estudiar en un programa académico que no esté en alguno de los padrones nacionales, el profesor debe realizar el acopio de información correspondiente y, después, la comisión mixta delibera y decide si procede la inclusión del programa evaluado; según el resultado, se le otorga o no una beca al solicitante.

Otro asunto en torno al que no ha habido acuerdo suficiente entre el STAUS y la administración de la UNISON es el de la congruencia disciplinar. En el contexto de las políticas del PROMEP, la institución decidió apoyar sólo a quienes deseen estudiar un

⁹⁷ Se les llama becas Tipo A y una vez que son otorgadas, el profesor puede solicitar una beca del PROMEP.

⁹⁸ Las becas Tipo B suponen los mismos beneficios que las tipo A: licencia con goce de sueldo por el tiempo que duren los estudios, una cantidad de dinero anual para colegiaturas y en caso necesario un boleto de avión redondo para viajar a la sede del programa por una ocasión. La diferencia estriba en que con la beca Tipo A se tiene acceso a solicitar la beca del PROMEP.

posgrado en un área de conocimiento que se considere congruente con el desarrollo planeado en su departamento de adscripción; sin embargo, pese a que este criterio acaba de ser incorporado en el último CCT para aplicarse en todos los tipos de becas, ya que antes sólo aplicaba para la modalidad A de las becas de los maestros de carrera, el STAUS no ha aceptado que pasen a formar parte de un reglamento de becas. “Menos acuerdo existe en torno al asunto de la congruencia entre los estudios de posgrado y la línea de investigación del cuerpo académico al que se pertenece, es decir, es difícil que el sindicato acepte sujetar las becas a criterios que buscan promover la formación en líneas tan especializadas de conocimiento”.⁹⁹

Resultados y efectos de las políticas y programas de becas

Se realizó un diagnóstico¹⁰⁰ sobre los programas de becas implementados en la UNISON en el período de 1980 al 2004, con la idea de buscar no sólo lo que debería ocurrir o cambiar según la política, también lo que cambió de facto, es decir, efectos adicionales no planeados, positivos o negativos –perversos (de Vries, 1998). Se encontró lo siguiente:¹⁰¹

- El 60% del total de la planta académica actual, es decir, 1,287 profesores se han mantenido al margen de las políticas de formación (de ellos, 385 son maestros de tiempo completo), lo cual implica que su nivel formativo se mantiene en licenciatura. En las siguientes gráficas puede verse, primero, el impacto de las PFDP sobre el nivel formativo del total de profesores, donde 824 tienen posgrado (416 con beca y 409 sin beca); después, puede verse que el impacto fue mayor en los profesores de carrera, donde el 60% (543) tienen posgrado (336 con beca y 207 sin beca).¹⁰²

⁹⁹ Así comentó en entrevista con esta tesis, realizada en mayo del 2004, un alto funcionario de la UNISON que forma parte de las comisiones negociadoras del CCT.

¹⁰⁰ En el Anexo 6 puede consultarse una descripción más detallada de la información de este diagnóstico, así como una nota sobre el tratamiento que se le dio a la información.

¹⁰¹ Se emplearon como fuentes primarias de información: archivos de la institución (muertos y vigentes) sobre las becas, los archivos electrónicos proporcionados por la ANUIES y el CONACYT. Una vez depurados tales archivos, se integró una base de datos con un total de 950 becarios y 1276 becas de 1980-2004, la cual fue ampliada con datos obtenidos de las dependencias administrativas de la UNISON (tipo de contratación, año de obtención de la plaza actual y antigüedad en la institución).

¹⁰² Datos vigentes al 2004-2.

Gráfico 1: Impacto de las políticas de formación en la planta total de profesores

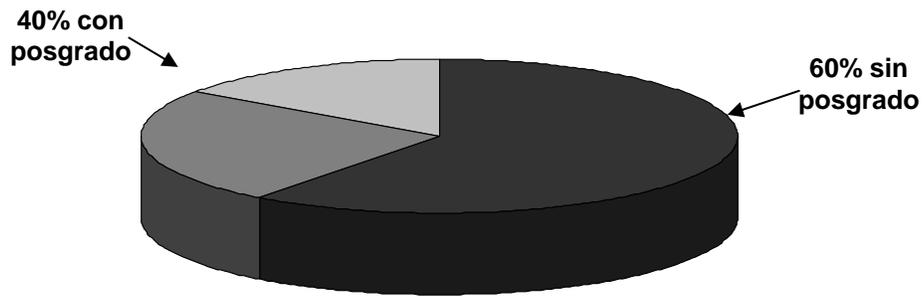
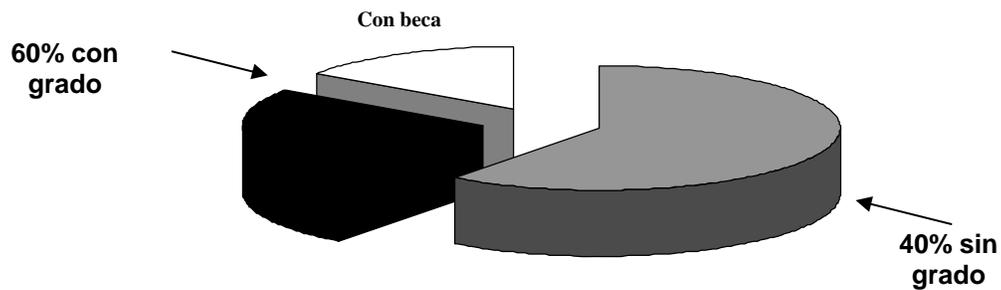


Gráfico 2: Impacto de las políticas de formación en los maestros de tiempo completo



- La mitad de los titulados de la planta total lo hizo como estrategia individual. Aquí puede evaluarse el impacto general de las políticas de formación disciplinar de profesores en la configuración de los perfiles formativos de la planta académica de la UNISON. En la primera gráfica queda de manifiesto que la mitad de los profesores con grado en la UNISON lo obtuvo apoyado por alguno de los programas de becas y la otra mitad lo hizo por su cuenta y riesgo. Del total de 416 profesores que obtuvieron el grado apoyados por las PFDP, el 54% fueron becarios “sólo institucionales”, lo cual evidencia una clara huella específica de lo institucional. Los 409 que logran el grado sin beca ¿porqué deciden no solicitar beca?

- Fuerte protagonismo institucional antes y después de las políticas públicas de los noventas (ver gráfico 3): del total de becarios desde 1980, el 60% estudió con la beca interna¹⁰³ de la UNISON, cuyo impacto hoy es del 54% del total de profesores becados con grado. Esto implica que más de la mitad de los becarios estudiaron en programas académicos que no pertenecían a un padrón de excelencia o de reconocimiento, por lo que la calidad de la formación recibida por este grupo mayoritario es incierta. El segundo lugar en cobertura corresponde al programa de becas del PROMEP,¹⁰⁴ la gran mayoría otorgadas a maestros de tiempo completo de la Unidad Regional Centro; después están las becas que los profesores han recibido del CONACYT,¹⁰⁵ otorgadas por igual a tiempos completos y horas sueltas; seguido por las del SUPERA,¹⁰⁶ que solo beneficiaron a tiempos completos; en menor medida, los apoyos de diversos organismos e instituciones (UNAM, OEA y SRE). Se obtiene un total de 871 becarios institucionales, señalados en el gráfico 3, sumándole a las 562, los 309 becarios institucionales que también recibieron, o reciben actualmente, otro tipo de becas (CONACYT, SUPERA y/o PROMEP).¹⁰⁷ Hoy, la mayoría de los becarios (46%) tiene una antigüedad en la UNISON de 16-20 años, seguido por los que laboran en ella desde hace 21-25 años (25%), en tercer lugar los que se ubican en el rango de 11-15 años (12%); un 8% (68 profesores) se ubica entre los 26-30 años y un 2.5% (21 profesores) tiene ya más de 30 años laborando en la UNISON.

¹⁰³ Para el análisis de las becas institucionales se contó con información sobre becarios que datan de 1981 (archivo muerto de la UNISON). El CCT establece varias modalidades de beca institucional según el tipo de contratación del personal académico.

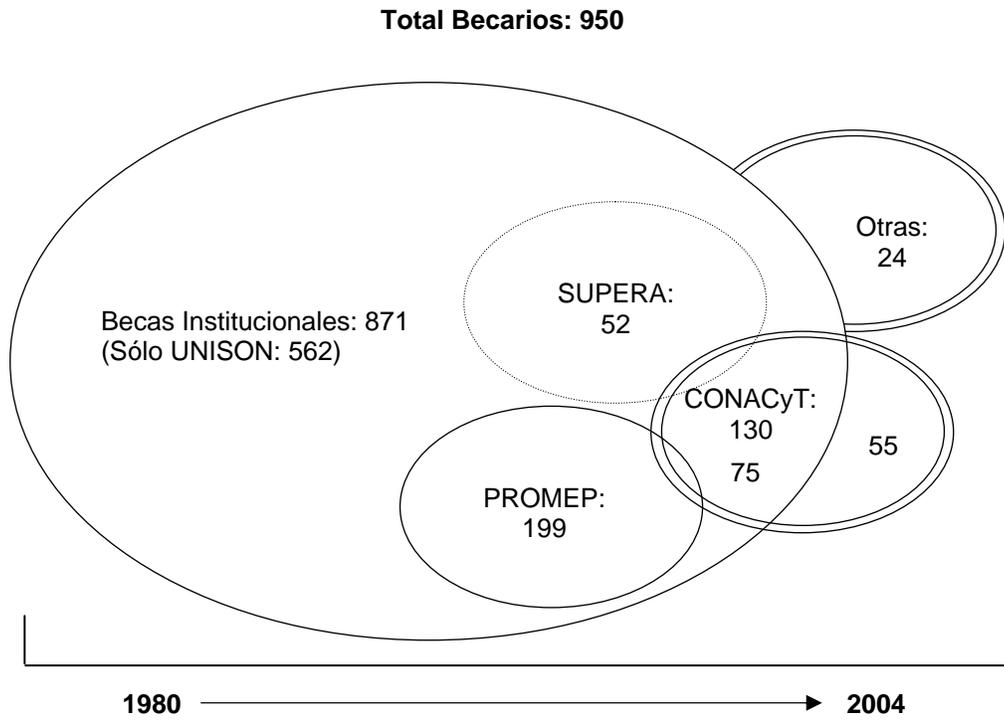
¹⁰⁴ Se trabajó con los archivos institucionales vigentes, que incluyen la información completa sobre becas del PROMEP. Para ser aceptada una solicitud de beca PROMEP, es requisito tener aprobada antes la beca institucional.

¹⁰⁵ Aquí se trabajó con la información obtenida del CONACYT sobre becarios activos y para identificar a los no activos se recurrió al archivo muerto de la UNISON con datos "obtenidos directamente del profesor y que no fueron validados con la fuente oficial" del organismo, por lo que es probable que no estén todos los que recibieron este tipo de beca, según informa la encargada de los archivos de becarios antes de 1996.

¹⁰⁶ Se contó con los archivos del programa SUPERA de la ANUIES que contienen el total de becarios de la UNISON (1994-1999). Al igual que las becas del PROMEP, las del SUPERA requerían que el profesor contara con beca de la institución.

¹⁰⁷ Se identificó a cada becario independientemente del número de becas y apoyos recibidos; se evitó así la duplicidad de datos y se logró precisión en el cálculo sobre el total de becas y el total de becarios; se encontraron casos en que una misma persona estuvo becada en momentos distintos para estudiar en diferentes posgrados sin alcanzar la titulación. Cabe señalar que no fue fácil obtener el acceso a las fuentes de información oficial en la UNISON, para ello se requirieron diligencias especiales.

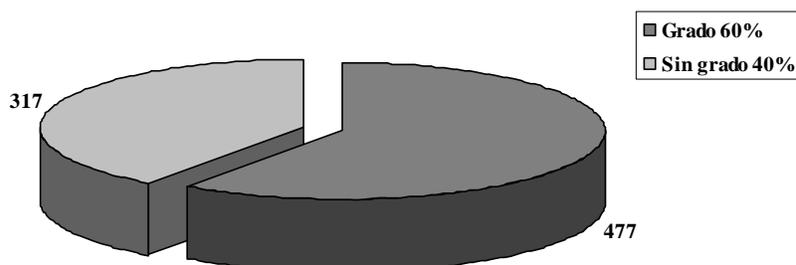
Gráfico 3: Panorama sobre los programas de becas y becarios en la UNISON de 1980 al 2004



- El traslape indica la existencia de becas externas simultáneas, lo cual denota estrategias individuales de acumulación de ventajas; esa situación empezó a ser objeto de control en la institución sólo a partir de que el PROMEP estableció el criterio de que las becas sean complementarias en los rubros que cubren los apoyos. Es decir, antes del PROMEP, se dieron casos de becarios que contaron con varias becas, además de la beca institucional: la de CONACYT y/o la del SUPERA; en algunos casos dichas becas fueron simultáneas y, en otros, se traslaparon sólo en parte de los períodos de duración de cada beca. A partir del PROMEP, un becario de éste programa puede obtener una beca del CONACYT –que apoya en el rubro de manutención-, siempre y cuando la beca del PROMEP no incluya el rubro cubierto por el CONACYT y se informe de ello a los coordinadores del PROMEP.
- El 40% de los becados no se ha titulado subvirtiendo las reglas del juego. Este índice es una aproximación a la eficiencia terminal del conjunto de programas de becas, ya que se calculó independientemente del tiempo transcurrido entre la conclusión de los estudios y la obtención del grado. En el cuadro 1 se desglosa

la eficiencia de titulación según el programa de beca. Cabe destacar que la eficiencia global de titulación es mayor en las mujeres (66%) que en los hombres (56%); siendo éstos la parte mayoritaria de los becarios (65%).

Eficiencia general de los Programas de Becas



Cuadro 1: Eficiencia de titulación por tipo de beca¹⁰⁸

Estado	Sólo Inst.	PROMEPE	Supera	CONACYT	Otras becas	Totales
Obtuvo G	289	87	35	61	8	480
Venció P	193	55	17	21	4	290
Baja del P	8	14	0	0	0	22
Renuncia	3	2	0	1	0	6
Cancelada	0	2	0	0	0	2
Subtotal	493	160	52	83	12	800
No Especif	24	0	0	14	12	50
Activos ¹⁰⁹	45	39	0	33	0	117
Totales	562	199	52	130	24	967
Ef. Titulación	58%	54%	67%	73%	66%	General 60%

Si se emplea el criterio de considerar como eficiencia terminal la obtención del grado un año después de finalizados los estudios, el porcentaje es un poco más bajo que

¹⁰⁸ Para calcular la eficiencia no fue posible considerar a 50 becarios sobre los que no se tiene dato acerca del estado de la beca porque ya no laboran en la institución o son MHS; la mayor parte de estos casos, clasificados como "No especificado", son becarios antiguos de beca "sólo institucional" o de CONACYT.

¹⁰⁹ Restados en el cálculo de la eficiencia de titulación.

el señalado: 57%,¹¹⁰ y decrece conforme aumenta el tiempo transcurrido, como se desglosa en el siguiente cuadro.

Cuadro 2: Absolutos y porcentajes de titulación por año y tipo de beca

	1 año o menos		Más de 1 año a 3		Más de 3 años 5 a 5		Más de 5 años		Total
PROMEP	52	61%	29	34%	3	3%	1	1%	85
CONACYT	6	20%	9	30%	9	30%	6	20%	30
SUPERA	14	50%	5	17%	8	28%	1	3%	28
UNISON	65	67%	20	20%	8	8%	4	4%	97
Totales	137	57%	63	26%	28	11%	12	5%	240

- La gran mayoría no se titula porque se les vence el plazo establecido en la institución donde se estudió. Sin embargo, no está claro cuáles son los factores determinantes de esa situación, ya que en el análisis realizado no fueron significativos el nivel educativo (maestría o doctorado), el tipo de programa (los índices más bajos de eficiencia se registraron tanto en los programas de becas institucionales (58%) como en las de PROMEP (54%); los criterios de penalización¹¹¹ en casos de incumplimiento tampoco influyen porque se registraron porcentajes de titulación semejantes antes del período en que tales medidas empezaron a ser aplicadas (1997) como después. El área de conocimiento es la única variable en la que se evidenció influencia sobre los índices de titulación, ya que se registraron diferencias entre áreas: los índices más bajos en ingenierías (58%) y en sociales (55%); los más altos en eco-administrativas (66%),¹¹² en biológicas y de la salud (65%) y en exactas y naturales. Este resultado es explicable dada la tradición cultural que existe en éstas dos últimas disciplinas que otorgan un alto valor al posgrado de los profesores.

¹¹⁰ En los archivos la información para calcular la ET es insuficiente en las becas institucionales y en becas del CONACYT, por ello se consideró sólo a la parte de becarios con fecha de titulación y fecha de término de los estudios.

¹¹¹ Si el becario no se titula en el tiempo establecido para ello, se le descuenta el sueldo devengado durante el tiempo que duró la beca.

¹¹² Sin embargo, en esta área de conocimiento el resultado está asociado a procesos endogámicos: la mayoría de los posgraduados cursaron una maestría de la Unison que, además, no está registrada en algún padrón nacional de reconocimiento.

- El factor económico también podría estar influyendo, ya que la obtención de un grado permite la promoción de nivel en el tipo de plaza con la que se cuenta, lo cual implica una pequeña mejora salarial, que nadie menosprecia,¹¹³ el grado también da puntos en el programa de estímulos al desempeño docente que opera en la UNISON. Sin embargo, no todos los posgraduados entran a este juego.¹¹⁴ Queda pendiente para entrevistas con académicos indagar cuáles son los factores que influyen para que los becarios no se titulen o bien para que sí lo hagan.¹¹⁵
- La obtención del grado por parte de los profesores universitarios y, por ende, la eficiencia de los programas de becas no están asociadas a la estabilidad y/o movilidad laboral: la mayoría de los profesores que se han titulado con el apoyo de una beca, ya contaban con la plaza actual; el porcentaje de movilidad encontrado en los titulados y en los que no se titularon es equivalente (33%); en ambos casos el tránsito se dio de ser maestro de horas sueltas con indeterminación a maestro de tiempo completo indeterminado. Este hecho revela que las PFDP y su búsqueda por aumentar el número de profesores con posgrado, fueron aplicadas en forma aislada y entraron en contradicción con otras políticas institucionales, como es el caso de la movilidad laboral alcanzada por maestros de horas sueltas que fueron becarios y no cumplieron el compromiso de la titulación. La mayoría de los casos de movilidad encontrados entre los becarios se relacionan con una política laboral, analizada en el capítulo 2, que consistió en otorgar plazas de tiempo completo a maestros de horas sueltas con elevada antigüedad en la UNISON.¹¹⁶ Tales plazas fueron otorgadas independientemente de si el profesor contaba o no con el título de posgrado y, en el caso de quienes fueron becarios, al margen de que habían eludido el compromiso de la titulación.

¹¹³ Por ejemplo, si se es Titular, con el grado de maestría se puede promover a Titular B, con una diferencia de 1,400 pesos mensuales, lo mismo para pasar a Titular C si se cuenta con doctorado.

¹¹⁴ Entre 1995 y 2002, el año de mayor participación de los MTC en el programa de estímulos fue de 705 y el de menor fue de 430, registrándose una baja en los últimos tres años, según reporta Emilia Castillo en su tesis de doctorado (2004) sobre el Programa de Estímulos al Desempeño Docente en la UNISON.

¹¹⁵ Para el primer caso se buscará saber si tales factores están relacionados con situaciones diversas de tipo personal, condiciones del programa que se estudió, laborales (carrera académica), etc. Por el contrario, los profesores que sí se titulan podrían estar valorando las ventajas indirectas que se obtienen en la institución y fuera de ella (proyectos de investigación, estancias y apoyos para cuerpos académicos, obtención de otros trabajos fuera de la institución, entre los más importantes).

¹¹⁶ Como se dijo, este tipo de plaza fue creada como producto de negociaciones, por la vía de la revisión contractual, entre el sindicato y la institución para beneficiar a una significativa cantidad de MHS-I que tenían un alto número de horas sueltas asignadas y un alto número de años de antigüedad.

Como balance general, es evidente que los resultados de las políticas y los programas analizados son limitados o modestos con relación a los cambios esperados y al esfuerzo institucional invertido; pueden percibirse algunos efectos perversos de largo plazo en el sentido institucional de búsqueda de la calidad en las tareas universitarias, lo cual en parte puede ser explicado debido a que en la UNISON ha sido alto “el monto de procesos formativos orientados por los incentivos externos sin asidero en las lógicas de las disciplinas de afiliación y redes previas o simultáneas de relación académica” (Gil, 2000).

Son susceptibles de considerarse como efectos no esperados ni deseados:

- El impacto similar de esfuerzos institucionales e individuales en el logro de un 40% de profesores con posgrado en la planta total actual, dada la magnitud de la inversión implicada en 25 años de implementación de las PFDP;
- El alto porcentaje (60%) de posgraduados en programas académicos de incierta calidad;
- La baja eficiencia de titulación de los programas de becas (60%);
- El esfuerzo institucional redituable sólo en el área de ciencias exactas y naturales de la unidad centro (una de tres unidades regionales), donde se concentran la mayoría de los doctores de la UNISON que están en el SNI117, los 5 cuerpos académicos consolidados (Física y Ciencias de los Materiales) y los 7 posgrados de la UNISON que están en el padrón del CONACYT.
- La incapacidad institucional para “reconocer” el esfuerzo y para articular las PFDP con otras medidas de política institucional.

Cabe destacar que los efectos de las PFDP en la UNISON, en términos de cobertura de becarios en programas de excelencia y por tanto de profesores titulados en este tipo de posgrados, se concentran en la unidad regional centro en detrimento de las otras dos unidades regionales, lo cual pone de manifiesto la existencia de dos culturas académicas en esta institución: la que considera como un “insumo valioso”, para la mejora de la calidad en el trabajo académico,¹¹⁷ que los profesores de tiempo completo obtengan el grado en programas de reconocida calidad académica (concentrada en la unidad regional centro, la que a su vez alberga en su interior el mismo contraste) y la que ha

¹¹⁷ Debe recordarse que del total de 156 doctores con plaza definitiva como maestros de tiempo completo, sólo el 60% pertenece al SNI.

¹¹⁸ Así lo consideró en entrevista con esta tesista un alto funcionario del área académica y miembro de uno de los cuerpos académicos consolidados de la UNISON.

otorgado escaso valor a la calidad del nivel educativo de los profesores. Esta situación también pone en evidencia que en la universidad los procesos institucionales se encuentran dislocados entre núcleos de excelencia y amplios espacios de inercia.

Sin embargo, el alto número de profesores de tiempo completo (60%) que tienen posgrado en la UNISON ha repercutido en la posición que ocupa esta institución a nivel nacional por el número absoluto de profesores con Perfil PROMEP: cuarto lugar después de la UdeG, la UANL y la BUAP, y el primero en la región noroeste del país.¹¹⁹ Otro efecto positivo de las PFDP es que la mayoría de los profesores que adquirieron un posgrado lo hicieron en programas externos a la UNISON, ubicándose los procesos endogámicos sólo en el área de económico-administrativas (ver capítulo 2). Dado lo anterior, los estudios de posgrado funcionaron como un mecanismo para romper con la endogamia que existía en la formación de licenciatura de la mayoría de los profesores (ver capítulo 2).

¿Qué buscó la UNISON?

¿Cuál fue el escenario deseado en la formación de profesores? ¿se trató de una política basada en la motivación de incentivos externos o en la lógica académica? ¿Por qué y para qué?

¿Cuáles son las preguntas implícitas en el hacer de la UNISON? La descripción realizada sobre el hacer colectivo de las políticas y los programas de becas –en la forma de condiciones y de resultados-, tiene implícitas las respuestas a qué se buscó y qué se planteó como necesario para esta institución universitaria concreta, es decir, el imaginario institucional (Castoriadis, 1998) respecto del nivel y tipo de formación de los profesores.

La falta de un reglamento para las becas, pese a que desde 1985 se reconoció formalmente su necesidad, y el hecho de que su regulación esté basada en un mecanismo de política laboral cuyo producto (CCT) es objeto de negociación permanente, revelan que el protagonismo ejercido por la UNISON en la política de formación disciplinar de profesores, se convirtió en un factor generador de perversidad en la medida en que careció de un propósito estratégico de tipo académico preciso y de largo plazo.

El hecho de que un proceso tan prolongado de regulación no haya dado como resultado una regla formal, evidencia que “no hay regla sin proyecto”, tal como lo propone Reynaud (1999). Es decir, en la UNISON no hay un reglamento sobre las becas porque el “proyecto o acción colectiva” que da sustento a la actividad de regulación no tiene un objetivo claro, es un proyecto vago, incompleto y cambiante que, además, no está

¹¹⁹ Información tomada de la página de Internet de la SESIC-PROMEP en julio del 2003.

compartido por los sujetos. Dada la falta de relación de la actividad de regulación con un proyecto compartido, los criterios normativos establecidos en el CCT no siempre fueron percibidos como obligatorios, o no fue aceptada por igual la coacción implicada en la práctica de los mismos (Reynaud, 1999).¹²⁰ Tanto la falta de acatamiento de los criterios normativos como la presencia de efectos contrarios a los objetivos perseguidos (baja eficiencia terminal de los programas), son resultado de la existencia de una regulación alejada de la realidad, de acuerdo con Reynaud (1999). Es decir, hacer cumplir las obligaciones –titularse a tiempo- mediante la aplicación de sanciones –descontar sueldos- no fueron posibilidades reales de acción por parte de la UNISON como institución concreta y tampoco entraron en el ámbito de decisión efectiva de los sujetos –acceder voluntariamente a devolver el sueldo si uno no se tituló a tiempo, por ejemplo.

Dado que desde 1985 los criterios que regulan las becas son motivo de ajustes en cada revisión del CCT, las reglas del juego han sido vividas por los académicos como un terreno incierto; en el que la regularidad ha consistido –una buena parte de los 25 años considerados- en estudiar donde se quiera o pueda, en titularse si se puede -de lo contrario no pasa nada- y en conseguir una beca, no importando si se continuará trabajando en la UNISON. Tales condiciones se relacionan con *resultados* asimétricos que ponen al descubierto un debate antiguo entre dos posturas y valores académicos en esta institución: por un lado, efectos no deseados favorecidos por el consenso tardío en los tres asuntos conflictivos de la regulación, que ocasionó en la práctica un ambiente ambiguo y laxo. Ambiente donde convergen los profesores que estudiaron motivados por los incentivos externos -con la posibilidad de acumular becas simultáneas- con asidero o “sin asidero en las lógicas de las disciplinas de afiliación y redes previas o simultáneas de relación académica” (Gil, 2000); y, por otro lado, el saldo redituable de las políticas institucionales en dos disciplinas (Física y Materiales) que se consolidaron, de un área de conocimiento en la que surgieron las primeras iniciativas para la formación de posgrado en programas de excelencia. Antes de que la política pública promoviera la idea de una “formación completa y a como de lugar”, en la UNISON había académicos interesados en formarse en el posgrado, los cuales buscaron las condiciones y oportunidades para lograrlo, situación que corresponde con el origen y el desarrollo de la primera etapa de las políticas institucionales (1981-1991); posteriormente, en la década de los noventas, producto de una “masificación” en las becas institucionales y de la introducción de los

¹²⁰ Nos referimos a los casos de profesores que no se titularon en el tiempo establecido para ello o que nunca se titularon, faltando de este modo al compromiso y obligación establecida en el CCT y en los convenios específicos que se firman entre el becario y la institución.

programas de becas federales, los profesores aprovecharon la oportunidad para intentar obtener la formación completa. “Antes, la vocación e interés precedía a la oportunidad, ahora es a la inversa, la oportunidad es anterior al interés” (Gil, 2000), por ello, en la UNISON muchos profesores entraron al juego de las becas para formarse, orientados fundamentalmente por los incentivos externos y la diversidad de ventajas y apoyos que se podían recibir, pero sin asidero en las necesidades y relaciones establecidas desde las lógicas de las disciplinas en las que estaban afiliados, todo lo cual influyó en la obtención de resultados no deseados como los aquí descritos.

Queda claro el peso que tienen las diferencias entre las disciplinas y que se expresan en sus historias, lenguajes, valores y normas (Becher, 1992). Los académicos de las ciencias “puras” en la UNISON son los que se rigen, en buena medida, por las normas de su campo de conocimiento; resultado congruente con “el origen y articulación del grupo académico de la UNISON” donde fue de gran importancia la docencia y de poco peso la investigación, de acuerdo con Rodríguez (2000); el autor advirtió, con acierto, que “en el mediano plazo el escenario será el de amplias franjas de profesores con escaso desarrollo y pequeñas comunidades de alta producción académica”. Entre el modo reiterado como se ha resuelto la regulación de las becas -en función de lo político y no de metas académicas- y los resultados encontrados, se perciben los rasgos de un *estilo institucional de corte político* que refleja laxitud y ambigüedad en este aspecto de la vida institucional. El aplazamiento del debate abierto sobre los propósitos de las políticas de formación y el logro del consenso y la aprobación de un reglamento en los órganos colegiados de gobierno, se vive como algo natural; esto explica que se afirme, tanto por académicos como por administradores, que sí existe un reglamento, confundiendo con los criterios del CCT.¹²¹ Los rasgos del *estilo político* se corresponden con uno de los modos de organización universitaria analizados por de Vries (1998, retomando a Bruner, 1991), el modo político: depende de negociaciones y de relaciones políticas no abiertas, procesos no sujetos a control externo, controlados por el grupo mismo. Desde este modelo, el académico pertenece más a la institución UNISON que a las disciplinas.

Las PFDP en la UNISON y su forma de regulación a través del CCT mantienen en claro la marca de su origen: surgen a mediados de los ochentas en el marco de iniciativas más generales, como el EPA, que buscaban regular el trabajo académico en un contexto

¹²¹ Ante la pregunta ¿por qué no existe un reglamento de becas? formulada por esta tesista, la primera respuesta que dieron tanto un alto funcionario de la UNISON como un alto dirigente sindical (entrevistados por separado), fue “sí existe”, reconociendo después que no existe un reglamento como tal y que se referían a los criterios del CCT.

institucional donde predominaban dos modelos de organización de manera muy mezclada -el político y el académico-profesional (clasificación en de Vries, 1998). Esa situación es coherente con un contexto nacional en el que el trabajo académico se organizaba según el ritmo interno de las instituciones. Tales aspectos se convirtieron en fuerzas instituidas que han sobrevivido ante fuerzas instituyentes de orden general como lo fueron en sus inicios las reformas institucionales de 1991 (Kent, 1996; Acosta, 2000), producto de las cuales se fortaleció un modelo burocrático (de Vries, 1998) y adquirió aún mayor relevancia en los años posteriores, como lo documenta Rodríguez (2000).

La modificación de las reglas del juego –becados que no se titularon- son explicables en tanto que forman parte de las estrategias de los sujetos (Reynaud), en un terreno ambiguo y propicio para la diversidad, dada la institucionalización de las PFDP en función de un modo político de organización universitaria como el descrito. Dicha situación ha aplazado la posibilidad de conducir tales políticas mediante un modo de organización de tipo académico-profesional y con base en un proyecto común de carácter estratégico. Esto es paradójico porque las PFDP buscan, desde el discurso oficial, producir efectos positivos que favorezcan la colegiabilidad y la organización en redes académicas (de Vries, 1998). En este sentido, la falta de un proyecto o ideal común se presenta aparejada al “sometimiento” de la UNISON a “silencios” que significan resguardos de información que operan como estrategias de conservación (Souto, 1996).

Fueron cuestionados algunos valores instituidos en la UNISON al implementarse la política pública de formación de profesores, y se perciben ciertos cambios en cómo se entendía y valoraba la formación disciplinar antes de los noventa en la UNISON y cómo se entiende y valora actualmente. Los cambios ocurridos en los tres aspectos críticos de la regulación de las becas expresan el modo como esta institución concreta responde ante el impulso federal de las PFDP:

- En 1995 se establece en el CCT que sólo los maestros con plazas definitivas tendrán derecho a beca institucional para estudios de posgrado. De este modo, la UNISON buscó asegurar la reincorporación laboral de quienes concluyen los estudios; desde entonces los maestros de contratación temporal ya no reciben el apoyo del sistema de becas de la UNISON.
- Esta medida se tomó en el marco del SUPERA, programa mediante el cual se inició en 1993-1994 la política pública destinada a elevar el nivel formativo de los profesores de carrera de las universidades públicas.

- A partir de 1997 se empiezan a aplicar, de modo un poco más sistemático, los criterios establecidos en los convenios firmados entre el becario y la UNISON para sancionar casos de incumplimiento. Este paso se dio en el contexto del PROMEP y fue parte de las medidas tomadas por esta institución para lograr un mayor control en la administración y seguimiento de las becas.
- En 2004 se acuerda un padrón institucional de posgrados de calidad, medida que es resultado de un largo proceso de negociación entre la administración y el sindicato. Dicho padrón expresa la intención de la UNISON por lograr que los estudios de posgrado de los profesores que reciben beca institucional, se realicen en programas académicos que cumplan con estándares de calidad menos alejados, que en el pasado, con respecto de los propuestos por los padrones nacionales.

Estos cambios evidencian que los criterios promovidos por las políticas públicas han funcionado en la UNISON como una fuerza instituyente de naturaleza externa, cuyo proceso de institucionalización es lento e incipiente, pero que han bastado para trastocar la lógica interna de esta institución, los valores, usos y costumbres previamente existentes; tal como la llegada de un tercero que perturba la calma (Authier, 1994).

El sentido proyectado por la UNISON

¿Cuál es el sentido ofrecido por esta institución universitaria a sus integrantes sobre las PFDP –significaciones imaginarias sociales (Castoriadis, 1998)? y ¿a través de qué modelos y pautas esta institución definió márgenes y posibilidades de acción y de relación a los sujetos?. En el análisis que antecede están implícitas las respuestas a estas preguntas. Por ello se requiere ahora sacar a la luz el “conjunto de representaciones” o el “sistema socio-mental” (imágenes, valores, cultura institucional y filosofía basada en un ideal común) que, de acuerdo con Aubert y Gaulejac (1993), nos ayudan a entender la lógica o modo de funcionamiento dominante en una institución. Se trata también de establecer qué tipo de individuo buscó “producir” esta institución concreta, “moldeado a su imagen y adaptado a sus exigencias”, en el entendido de que esta “producción” no tiene un sentido único ya que los individuos “invierten” en las instituciones a partir y en función de su propio funcionamiento psíquico (Aubert, 1993).

A partir de la información analizada en este capítulo, pueden establecerse dos niveles de análisis en torno al sentido e imagen proyectada por la UNISON: uno es el mensaje que esta institución envía sobre los sujetos en las PFDP, es decir, cómo ve la

institución a los académicos y qué espera de su posible participación en tales políticas; otro, es el sentido que esta institución proyecta sobre sí misma en la toma de decisiones, en la operación de las políticas, y en función de los resultados y efectos de las mismas. Se redacta a continuación en un tono que intenta traducir la imagen que proyecta el mensaje de esta institución; para diferenciar del resto del texto, se emplean itálicas:

El mensaje de la UNISON sobre los académicos:

- *Interesada de modo firme y permanente desde 1985 por elevar su nivel formativo.*
- *Todos los que laboran en la UNISON pueden disfrutar de beca para que se adquiera un grado superior a licenciatura (hasta 1995).*
- *Sólo los profesores con plaza definitiva pueden tener becas (a partir de 1995).*
- *Si se adquiere el grado en el plazo estipulado en el convenio, conviene a ambos porque sube la estadística más pronto y el profesor podrá disfrutar de algunas ventajas en la institución y fuera de ella: apoyo para proyectos de investigación, estancias académicas, inclusión en un cuerpo académico, ente otros.*
- *Si no se titula pronto el profesor, podrá seguir intentándolo sin ser sancionado, nunca es tarde (hasta antes de 1997).*
- *Si un profesor no pudo titularse en los ochentas, puede pedir de nuevo beca en los noventas, se le volverá a apoyar... de seguro su expediente ya está en archivo muerto.*
- *El profesor debe darse prisa en titularse porque ahora sí se le puede descontar de su sueldo (después de 1997).*
- *Puede estudiar en el programa académico que quiera, con tal de que lo haga, tendrá su sueldo y algo mas para colegiaturas (hasta fines del 2004).*
- *Si un profesor quiere mas apoyos que los señalados, sólo se requiere que lo acepten en un posgrado del padrón y podrá tener además de la beca interna otra externa (SUPERA, PROMEP o CONACYT); no es requisito una decisión colegiada.*
- *Si un profesor no quiere estudiar nadie lo obliga a hacerlo, puede quedarse con licenciatura solo que no podrá promoverse de nivel en el escalafón, no accede a puntos en su tortibeca y no podrá ser líder de un cuerpo académico; ni pensar en el Perfil PROMEP menos en el SNI.*
- *Si lo desea puede estudiar por su cuenta sin las presiones institucionales que tienen los becarios.*

El mensaje de la UNISON sobre sí misma:

- *Desde 1985 invertimos para tener cada vez más profesores con posgrado, pero no sabemos cuál es la redituabilidad porque no generamos informes de largo alcance sobre lo que hacemos. Interesa elevar las estadísticas cueste lo que cueste. Tampoco sabemos hasta cuándo y hasta dónde llegaremos porque no proyectamos las metas de las PFDP en forma estratégica en función de las diferentes necesidades de las unidades académicas.*
- *La ausencia de un reglamento es algo natural, no es problema, para eso ha funcionado el Contrato Colectivo de Trabajo.*
- *La política y criterios que orientan las becas son temas que no ameritan un debate abierto en los órganos colegiados.*
- *Los asuntos académicos importantes, como las PFDP, pueden decidirse mediante mecanismos de política laboral.*

La heterogeneidad de sentidos desplegada mediante el imaginario institucional, implicó la promoción de diversos valores que, de alguna manera, condicionaron y establecieron los límites culturales de los cursos de acción en los que habría de desenvolverse la participación de los académicos. El resultado de este análisis se presenta enseguida.

La participación de los académicos como tendencias culturales

Con apoyo en la teoría cultural de Douglas sobre la existencia de cuatro tipos culturales en las motivaciones, decisiones y acciones de los sujetos, podemos analizar la participación de los académicos en las PFDP y establecer lo que hemos llamado patrones culturales. El siguiente cuadro contiene en forma sintetizada el resultado del análisis.

Patrones culturales de participación académica	
Sin beca	Con beca
No titulado: al margen de las PFDP, individualismo y aislamiento/retraimiento (970 académicos)	Titulado: incorporado al grupo, aceptación de reglas/afirmación colectiva (416 académicos)
Titulado: al margen de las PFDP, esfuerzo individual/ individualismo y afirmación competitiva (409 académicos)	No titulado: Participación en el grupo, rompimiento de reglas, enclave disidente, rechazo de la autoridad (317 académicos)

La ubicación de los sujetos en alguno de estos cuatro tipos expresa determinada forma de ver e imaginarse a la universidad y supone, a la vez, que los sujetos recibieron la influencia de la UNISON como institución concreta al permitir o promover las líneas de acción en la que decidieron ubicarse. Siguiendo la teoría de Douglas, los académicos situados en los dos espacios sombreados estarían sobre la “diagonal positiva”. Es la adhesión de individuos emprendedores a las normas y a las jerarquías, lo que implica afirmación de la autoridad; los otros dos cuadros corresponden a la “diagonal negativa”, la posición de los individuos aislados y de los enclavistas disidentes que rechazan la autoridad existente. Dada la presencia de los “enclaves” y el alto número de “aislados”, puede entonces decirse que “la crítica espiritual” está desafiando las definiciones de la realidad formuladas desde el orden establecido en las PFDP.

Cada uno de los cuatro tipos culturales pueden ser comparados con los diferentes “grupos de socialización” que participan en distintas formas de vinculación social (Grediaga, 2000), para identificar algunas correspondencias. Cada forma ejerce influencia y orienta a sus integrantes en las decisiones sobre sus trayectorias académicas y laborales. Así, en la diagonal “positiva” se ubican tanto los académicos orientados por los referentes disciplinares (normativos, valorativos, creencias) de las actividades de

investigación y difusión del conocimiento, como aquellos que se orientan por el horizonte de oportunidades que ofrece para la profesión y el mercado académico contar con un posgrado (“multichambismo”, ventajas de los Perfiles PROMEP, etc); en tanto que en la diagonal “negativa” (nombrada así desde la óptica del rechazo a participar de acuerdo con lo que propone la política pública actual para las universidades), estarían ubicados aquellos profesores que además de la docencia, valoran y participan en otros mercados profesionales externos a la universidad y que no requieren del grado, así como quienes se dedican exclusivamente a las tareas de docencia.

Hasta aquí hemos desarrollado la primera etapa de la investigación, cuyo objetivo principal fue identificar y comprender la lógica institucional y su relación con la lógica y las presiones del contexto externo. En el siguiente capítulo se buscará identificar mas allá de los cuatro tipos culturales de Douglas, ya que a partir de los agrupamientos o tendencias culturales encontradas, se analizarán los argumentos de los sujetos (académicos) para mostrar cómo cada visión ideal sobre la UNISON y las PFDP se relaciona con la posición que manifiestan los sujetos sobre su propia acción en esta institución (individualista, aislado, jerárquico o enclavista). En otras palabras, se parte del supuesto, basado en Douglas, de que cuando un profesor decidió en cierto sentido con relación a las PFDP, está eligiendo “una bandera que desea alzar y sabe contra qué está levantando esa bandera”.

CAPÍTULO 4.

LÓGICA DE LOS SUJETOS EN LA APLICACIÓN DE LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN DE PROFESORES

Introducción

La intención del presente capítulo es analizar los significados que los académicos han construido sobre las PFDP implementadas en la UNISON y cómo los sujetos que decidieron participar en tales procesos de diversas formas, explican, en este contexto, su propia acción. A través de conocer cómo entienden los académicos un aspecto de la realidad institucional de la que han sido parte, se trata de sacar a flote la lógica que le ha dado impulso y sentido a su acción con relación a las políticas mencionadas. En virtud de que se buscó ilustrar una realidad social general a partir de los sujetos considerados en esta investigación, se tuvo especial cuidado en seleccionar para las entrevistas a académicos portadores de los más variados perfiles existentes en la UNISON. Así, atendimos el patrón estructural característico de la planta de profesores que dedica la mayor parte de su tiempo a laborar en esta institución universitaria concreta y que fue analizado en el capítulo 2 según nivel de estudios, sexo, afiliación disciplinaria, respuesta a los programas de Perfiles PROMEP y de Cuerpos Académicos de la SEP.

La información proporcionada por los académicos se obtuvo a través de entrevistas realizadas de acuerdo con un guión (anexo 2) que varió según la ubicación de dicho actor en una de las cuatro formas de respuesta encontrada ante las PFDP, agrupamientos que hemos definido como tendencias culturales (Douglas, 1998) en el capítulo 3. El modelo de Douglas fue empleado como una alternativa adecuada para acercarse a la participación de los académicos, ya que sirvió para reconocer las presiones culturales que han existido en la UNISON respecto de las PFDP durante los últimos 25 años. De acuerdo con este modelo, el reconocimiento de las influencias ejercidas por parte de esta institución y de las políticas educativas, implicó considerar que las personas no se hayan visto obligadas a elegir un solo camino, ya que cada elección supuso “una lucha por crear una forma ideal de vida comunitaria”. Implicó, también, entender el pensamiento de académicos como compromisos que no resultaron de intenciones estrictamente privadas sino que “son parte de la cultura a la que el sujeto decidió adherirse” (Douglas, 1998).

Así, se entrevistaron a un total de 18 académicos, 8 de ellos adquirieron el título de posgrado (3 de doctorado) con el apoyo de alguno de los programas de becas de la UNISON y/o de algún organismo externo; 4 académicos estuvieron becados y aún no han logrado titularse (3 con estudios concluidos de doctorado); 3 académicos se titularon sin haber gozado de alguna beca (uno de doctorado); finalmente, 2 profesores no han estudiado y uno estudió un posgrado recientemente sin haber estado becado y sin titularse. De los 18 académicos, 3 de los 4 que tienen doctorado están adscritos a departamentos de investigación y posgrado y tienen plaza de profesor-investigador, el resto están adscritos a departamentos dedicados principalmente a la docencia y tienen plazas de profesor¹²².

Los académicos se manifestaron ampliamente¹²³ acerca de temáticas que podemos agrupar en los tres siguientes aspectos, atendiendo a las categorías en torno a las cuales fue organizado el guión de la entrevista: la UNISON, las PFDP y la acción propia. A pesar de que los académicos fueron informados por esta tesista sobre el criterio de la presente investigación de guardar el anonimato de los entrevistados, la mayoría de ellos autorizaron dar a conocer su identidad y manifestaron haberse expresado sin ninguna restricción y en pleno ejercicio de su libertad de expresión; una menor parte no hizo ningún comentario al respecto, dejando implícita su posición y, si el que calla otorga, puede decirse que prefirió que no se conocieran sus datos personales.

¿Cuál es el sentido que tienen, para los académicos entrevistados, las PFDP impulsadas por la UNISON, sus propias acciones y las de los demás académicos? ¿Cuál es la visión que tienen sobre la UNISON? En otras palabras ¿Cuáles son los supuestos sobre lo adecuado en materia de formación de profesores? ¿Cómo justifican los académicos las decisiones y acciones propias y las de los demás? ¿Cuáles son las correspondencias entre lo que se piensa sobre uno mismo y los significados que se tienen sobre las PFDP y la UNISON?

Tales preguntas generales orientaron esta segunda parte de la investigación. Fueron formuladas y, a la vez, se buscaron responder con apoyo en algunos principios teóricos de autores (Geertz, 1987, 1994; Bruner, 1991) que proponen estudiar el pensamiento de los sujetos, sus nociones y creencias, con relación a las acciones y

¹²² Según el Estatuto del Personal Académico (EPA) de la UNISON, la distribución de cargas de trabajo docente de las diferentes plazas de tiempo completo es la siguiente: el "profesor-investigador" debe impartir de 3-6 horas a la semana frente a grupo y el "profesor" (o MTC) debe impartir de 5-9 h/s.

¹²³ El tiempo de cada entrevista fue variable, osciló entre una hora como mínimo y dos horas como máximo, aproximadamente 30 horas de grabación. Se transcribieron un total de 160 cuartillas a renglón seguido, en promedio 9 páginas por entrevistado.

estructuras que esas nociones sostienen y que forman parte de un proceso que es considerado como expresión de la cultura. Al mismo tiempo, de acuerdo con tales autores, el significado de la acción se interpretó en función de lo que los actores dijeron haber pretendido. Esta consideración implicó reconocer que la acción de los sujetos estudiados adquirió un nuevo sentido, mas allá de lo observable, una vez que se conoció el juicio del académico sobre, por ejemplo, porqué no se ha titulado, cuando este fue el caso. Ese nuevo sentido sólo puede interpretarse si consideramos que tales acciones están enmarcadas en la cultura, estructuras y formas de organización de una institución universitaria concreta y de las disciplinas en las que se participa como académico.

Se buscó interpretar de modo interrelacionado e integrado la información generada mediante las entrevistas, tanto en cada una de ellas como en su conjunto. Para lograrlo, nos hemos apoyado en la orientación brindada por dos conceptos de Bruner: significado y narración.

Se entiende el significado como algo público y la construcción de los *significados* como un proceso mental de índole “transaccional”, ya que las experiencias y actos de cada persona están “moldeados por sus estados intencionales” y la forma de esos estados intencionales “sólo puede plasmarse mediante la participación en los sistemas simbólicos de la cultura”. Por ello, la explicación y comprensión manifestada por cada académico sobre sí mismo, las políticas y la institución concreta en la que se participa, obedecen a un proceso que está muy lejos de ser autista. Tampoco es un asunto de índole estrictamente individual. Se trata, en cambio, de una construcción que se realiza -y en esa medida es comprensible por los demás- a partir y en virtud de las ideas y formas de pensamiento que se encuentran disponibles públicamente y son la base sobre la que los sujetos “negocian” con los otros los significados.

Respecto del concepto de *narración*, nos apoyamos en algunas de sus características, según Bruner: secuencialidad, indiferencia fáctica, forma de enfrentarse a las desviaciones de lo canónico y dramatismo, cuestiones desarrolladas en el capítulo teórico de esta tesis. Se enfatiza aquí la característica relacionada con el dramatismo porque permitió analizar la estructura de las ideas expresadas por cada académico en la entrevista. La construcción de significados por parte de los sujetos encierra cierta dosis de dramatismo que es evidente en la estructura de una narración cuando en la historia que cada persona construye está presente un “problema”. Es decir, la existencia de un *problema* está dada por la falta de equilibrio entre los componentes o elementos de una realidad o situación, desde el punto de vista o explicación del sujeto que se expresa, y

constituyen el “motor” que mueve su narración. Tales elementos pueden analizarse, de acuerdo con Bruner,¹²⁴ en términos de metas, acciones, escenarios, instrumentos y actores, es decir, toda historia o narrativa por lo común es expresión del pensamiento acerca de una situación o suceso que implica que algo se realiza o se ha realizado (acciones) con ciertas intenciones (metas) y medios (instrumentos), por parte de personas (actores) en determinados contextos o escenarios.

Aplicado este concepto de narración en nuestra investigación, las acciones se refieren a las políticas de formación disciplinaria dirigidas a elevar el nivel formativo de los profesores (actores), mismas que fueron implementadas en la UNISON en el marco de las políticas públicas para educación superior (contextos), de acuerdo con determinadas metas y con apoyo en instrumentos como son los criterios de su regulación y los modos como se realiza la toma de decisiones respecto de tales acciones. Hemos reconocido un *problema* cuando las contradicciones y los desequilibrios entre los elementos de una narración se han expresado en forma reiterativa a lo largo de ésta; y/o porque el entrevistado ha mostrado evidente interés y emoción por los aspectos narrados, valoración inferida a través de una serie de señales o “intensificadores”, tales como gestos, muecas (onomatopeyas), expresiones mímicas...” (Smorti, 2001: 61).

El análisis de cada narración desde la perspectiva del *problema* burkeano, permitió identificar el motor o impulso central del pensamiento del académico y, por ello, encontrar la coherencia y los nexos existentes entre los tres aspectos generales en torno a los que se generó información en esta parte de la investigación: a) la visión que se tiene sobre la UNISON,¹²⁵ b) lo que se piensa sobre las PFDP y c) la forma como se justifica la acción propia y se explica la motivación (fuente externa/fuente interna), ambas relacionadas con la participación que ha tenido cada académico en las PFDP. A su vez, el análisis sobre lo que piensan los entrevistados acerca de las PFDP se desglosó en las siguientes subcategorías: proyecto académico y fines relacionados con las PFDP, supuestos sobre lo adecuado y valoración de desviaciones con respecto de las PFDP, condiciones y resultados de las PFDP.

Para la interpretación de la narración de cada académico se tomaron en cuenta características sociodemográficas básicas como la edad y el sexo de los profesores. Dado que el significado se encuentra influido “por el tren de acción en que ocurre” (Geertz, 1994),

¹²⁴ A su vez, Bruner se apoyó en lo que consideró el análisis clásico de Kenneth Burke en *A Grammar of Motives*, acerca del “dramatismo” que evidencian las historias cuando están bien construidas, mismas que constan de los cinco elementos o componentes mencionados.

¹²⁵ Los términos institución y universidad son empleados indistintamente por los entrevistados para referirse a la UNISON.

consideramos algunos factores estrechamente relacionados con las PFDP, como son los que tienen un carácter contextual o extra institucional: disciplina de conocimiento en la que se encuentra afiliado y tipo de programa académico donde se adquirió el grado (en padrón de excelencia o no), pertenencia a cierto tipo de cuerpo académico y/o al SNI, participación en el programa de Perfil PROMEP; así como algunos rasgos del perfil de cada académico y de su situación en la UNISON: actividades predominantes del profesor (docencia, investigación, difusión), grado académico, tipo de plaza (investigador/profesor), rasgos generales sobre trayectoria institucional (laboral, académica, sindical y administrativa) y espacio de trabajo (cubículo, equipamiento, área común de docencia y/o investigación).

La información fue analizada, desde la perspectiva antes planteada, en cada uno de los cuatro grupos de maestros que fueron identificados en el capítulo 3 de acuerdo con las tendencias culturales que propone Douglas (1998), tratando de establecer semejanzas y diferencias al interior de cada grupo, así como entre ellos.

Dosis de drama: la formación de posgrado de los profesores no resuelve los problemas académicos

Descontento, desilusión, denuncia, crítica, cansancio o necesidad. Estas son las principales características de la dosis de dramatismo encontrada en el contenido y en la forma de las ideas expresadas, en las emociones y en los gestos que los académicos entrevistados pusieron de manifiesto. Tal semejanza rebasó las diferencias implicadas en la existencia de los cuatro grupos de académicos que marcaron la pauta en los criterios de selección de los entrevistados. La excepción: un artista.

La teoría de Douglas sobre las diferencias entre las tendencias culturales fue insuficiente a la hora de explicar las semejanzas encontradas entre los diferentes grupos de académicos; la influencia de la disciplina sólo emergió como obvia en función de la naturaleza del arte, que le imprime características no compartidas por el resto de las áreas de conocimiento ni por el ejercicio de las profesiones universitarias.

Ser físico, ingeniero, abogado, comunicólogo, trabajador social, enfermero, químico, lingüista, economista, contador o administrador no hicieron la diferencia. Tampoco tener el grado de doctor o no tenerlo, haber estudiado o no en un posgrado del padrón del CONACYT, estar o no en el SNI, tener plaza de investigador o de profesor, los años de antigüedad como profesor de tiempo completo, estar viejo o joven, ser mujer u hombre, realizar o no actividades vinculadas con el ejercicio de la profesión de origen,

ocupar un cubículo con más o menos equipamiento, o bien, haber participado o no en actividades y puestos de gestión académica, sindical o administrativa en la UNISON. Para todos, con mayor o menor elocuencia, las ideas y la reflexión en torno a las PFDP y a la acción propia, se plantea en forma vinculada con otros ámbitos de la vida institucional, sea en términos de reconocer necesidades no atendidas, sea en forma de ausencias y deficiencias, o bien en términos más drásticos demandando corregir los errores, las desviaciones, lo “malo” o la “corrupción” que consideran está presente en la UNISON. Sólo en función de este marco problemático es que los académicos reflexionan sobre la posibilidad de que se produzca una mejora en la vida académica vinculada con la formación de los profesores.

En el grupo de los titulados con beca, es decir, en los que aceptaron las reglas del juego de las PFDP (Douglas, 1998), encontramos una coincidencia completa en expresarse con una gran elocuencia en términos de una postura crítica y a la vez propositiva respecto de las PFDP, tratando de vincularlas con otras políticas y aspectos de la realidad universitaria. Por ello, podría decirse que la “adhesión a las normas” (Douglas, 1998) promovidas desde el orden de las PFDP, no implicó necesariamente la ausencia de un pensamiento crítico respecto del sentido de tales políticas, así como de otros asuntos de diversa índole relacionados con aquellas. Cabe aquí subrayar que los doctores entrevistados expresaron sus puntos de vista incluso con mayor elocuencia que el resto de los titulados con beca, rasgo que encontramos acorde con una de las conclusiones principales generadas en el estudio de Galaz Fontes (2002a: 47), sobre la satisfacción en el trabajo de académicos de la UABC: “... se encontró que los doctores, al tiempo que están más satisfechos con sus actividades de investigación, mantienen una perspectiva más crítica de su realidad institucional y reportan un menor nivel de satisfacción en el trabajo que lo no doctores.”

En el resto de los grupos las posturas críticas se expresaron con más matices que en este primer grupo. Así, en el grupo de los titulados sin beca, es decir, con “iniciativa personal emprendedora” y que en términos objetivos se ubican en la diagonal positiva (Douglas, 1998) de las PFDP, los académicos también se manifestaron en términos de cuestionar el sentido de las PFDP y de otras políticas académicas de la institución. Sin embargo, aquí se ubica el caso de un académico, que tiene el cargo de funcionario en el nivel de su unidad académica, cuyas ideas tuvieron menos carga crítica explícita que el resto, en tanto que fueron planteadas en términos de una necesidad no atendida en esta institución. El grupo de los no titulados con beca también fue homogéneo en cuanto a

evidenciar un espíritu crítico de amplio espectro, aunque matizado por un caso que estuvo más centrado en su problema de no titulación y por tanto en abordar el tema en sí de las PFDP y los programas de becas más que en relación con otras temáticas institucionales. Por último, en el grupo de los que no han estudiado un posgrado encontramos una diferencia contundente: un caso que mostró escaso interés por participar en las políticas académicas y laborales de la institución, así como por expresar sus puntos de vista al respecto, mientras que el resto de los académicos ubicados en este grupo compartieron el espíritu crítico mostrado por la generalidad de los académicos entrevistados. En síntesis, entre los no titulados con beca y los que no estudiaron –diagonal negativa de las tendencias culturales- se expresan casos cuyas ideas estuvieron más centradas en una situación personal, es decir, el problema giró en gran medida en torno a una situación individual no resuelta. En cambio, la reflexión de los académicos ubicados en los otros dos grupos –diagonal positiva- estuvo caracterizada por girar en torno a un núcleo problemático de carácter más contextual y menos personal, es decir, se analizaron las PFDP en el marco de la unidad académica, o en el de la UNISON o incluso en marcos sociales más amplios.

Problema motor: unidad de sentido en la construcción de significados

Con la intención de ilustrar los resultados que se acaban de exponer, se desarrollan dos aspectos para cada uno de los académicos entrevistados: el planteamiento global del problema, con los elementos de cada narración, referidos por Bruner (empleando *itálicas* para destacarlos), a manera de paráfrasis que tiene como referente empírico lo que fue expuesto o narrado a lo largo de una entrevista. Se emplea la paráfrasis como recurso de síntesis que permitió captar la trama que encierra cada narración a partir de la secuencia y relación entre todos los componentes de la misma. En paralelo, se proporciona una semblanza sobre el entrevistado y su contexto.

Se presentan primero los académicos ubicados en el grupo “titulados con beca”, para seguir con “no titulados con beca”, “titulados sin beca y “no han estudiado posgrado”. En este subtítulo, se optó por una descripción de las paráfrasis caso por caso, en vez de seguir un modelo temático, porque dicha vía favoreció la integración de la información considerada para el análisis y la interpretación, minimizó la fragmentación cognitiva implicada en la desagregación del contenido de las entrevistas en categorías analíticas y evitó desdibujar el origen unitario de los datos representados en cada narración. De este modo, se ilustran las semejanzas en la existencia de un problema-motor, a manera de

impulso clave en las reflexiones, así como las diferencias que se presentaron en cuanto a las formas de expresión del problema, por lo que podrá constatarse variedad en cuanto al peso que cada quien le otorga a los diferentes elementos considerados en el momento de expresar sus ideas sobre las PFDP.

Caso 1

Ausencia de objetivos académicos y de interés por la investigación en las políticas de formación de profesores.¹²⁶

Paráfrasis del problema motor	Semblanza y contexto del académico
<p><i>El esquema financiero dependiente que sigue la UNISON, al igual que el resto de las universidades públicas en México, y la falta de un interés serio por la investigación en el país y en la institución (escenarios), explican la ausencia de objetivos académicos relacionados con la formación de los profesores (metas) y que se juegue a aumentar la estadística de MTC con posgrado. Por lo dicho, es lógica la falta de planeación estratégica institucional en la materia (acciones), la ausencia de un reglamento de becas (instrumentos), así como la existencia de profesores ex becarios que no se han titulado y que nunca lo harán (actores). La falta de claridad en los objetivos académicos tiene consecuencias de diverso tipo: discrecionalidad y politización en el medio académico (acciones) y amenaza de muerte de las élites académicas de la UNISON (actores).</i></p>	<p>Se trata de un varón, doctor investigador del área de física, miembro antiguo del SNI en niveles altos, integrante de un cuerpo académico consolidado (CAC) y con Perfil PROMEP (PP). Encaminado en la década de los cincuenta años de edad, con 30 años como profesor de tiempo completo en la Unison, con plaza actual de investigador adscrita a un departamento de investigación y posgrado, estudió en posgrados del padrón internacional del CONACYT con beca del organismo. Motivaciones sobre qué y donde estudiar: especializarse en investigación de un campo de conocimiento y en un programa académico consolidado. Tiene cubículo en área de investigadores, equipado con cómputo, libros, revistas, libreros, archiveros. Ha tenido destacados puestos administrativos en el nivel de la unidad académica, del cual es co-fundador, ha participado en diferentes comisiones académicas e instancias colegiadas de gobierno de la institución en los diferentes periodos (con la ley actual y la anterior). Es evaluador del CONACYT y de organismos de evaluación de programas institucionales. Ha decidido no participar “nunca más” en alguna comisión académica interna porque está “cansado de las grillas” que en ellas predominan y de las que considera ha sido víctima. Actividades que disfruta y considera importantes, diferentes a las académicas: consultoría técnica legal en materia de propiedad intelectual, ya que también es abogado.</p>

¹²⁶ Los títulos que acompañan cada caso también son una paráfrasis de las ideas más importantes que fueron expresadas por lo académicos, son una síntesis de la síntesis del problema encontrado en cada narración.

Caso 2

No se requieren tantos posgraduados, mejor hay que eliminar la “delincuencia” académica

Paráfrasis del problema motor	Semblanza y contexto del académico
<p><i>La formación de posgrado (acciones) es buena porque sube el nivel académico de la institución, crea conciencia en los académicos (actores) acerca de los graves problemas educativos que tenemos en el país y en la institución y además estimula el desarrollo de la investigación; sin embargo, no se requieren tantos profesores con posgrado para atender la docencia de licenciatura (metas). Existen otros aspectos de suma importancia en la institución que están demandando atención; más se lograría corrigiendo las desviaciones: violaciones a la normatividad y corrupción en la vida académica institucional (escenarios).</i></p>	<p>Profesor varón con plaza de investigador y grado de doctor, miembro del SNI y de CAC de la física, con 55 años de edad y 30 años de trabajar en la UNISON. Estudió un doctorado en un programa del padrón internacional del CONACYT, concluido a principios de los ochentas. Motivaciones sobre qué y dónde estudiar: no alcanza la vida para adquirir tanto conocimiento existente. Tiene un cubículo amplio en área de investigadores, equipado con cómputo, libros, revistas, libreros, archiveros. Es miembro de comisiones evaluadoras de organismos y de revistas científicas del país. Ha tenido puestos administrativos en el nivel de la unidad académica y ha participado en diferentes comisiones académicas en los diferentes periodos (con la ley actual y la anterior). Actividades importantes que realiza y disfruta, diferentes a las académicas: artes plásticas.</p>

Caso 3

Antes que un posgrado los profesores necesitamos vergüenza

Paráfrasis del problema motor	Semblanza y contexto del académico
<p><i>La formación de posgrado de los profesores (acciones) ha generado cambios sólo en las formas, contar con un posgrado se vive como vetetismo y se ha vulgarizado, ahora cualquiera puede ser doctor; no se han producido cambios en lo académico (metas), tampoco se ve reflejado en la solución de problemas sociales (escenarios). Más que un posgrado los profesores necesitamos vergüenza y dignidad (actores), porque cómo es posible que ahora que existen más profesores de tiempo completo con posgrado, debemos tener prefectos que vigilan nuestra asistencia a clases. A nivel institucional también hay simulación, las mejoras sólo son en edificios, parecemos Disneylandia, no ha habido un genuino interés en la mejora académica.</i></p>	<p>Profesor varón con doctorado y plaza de profesor, del área de ciencias sociales, dedicado a actividades de docencia, principalmente, con sesenta años de edad y 30 años de antigüedad laboral en la UNISON. No está interesado en ser miembro del SNI, ni de un cuerpo académico. Tampoco le interesa participar en los estímulos económicos al docente ni en ningún programa o proyecto que implique dinero para el profesor. Estudió el doctorado en un programa del padrón del CONACYT, pero sólo pidió una beca del sindicato que implicó poco dinero, para ser congruente con su filosofía de que “el poder envanece y el dinero envilece”. Motivaciones sobre qué y dónde estudiar: avanzar en el conocimiento científico sobre el derecho indígena. Tiene un cubículo en área de profesores, medianamente equipado con cómputo, libros, revistas, librerías, archiveros. En su trayectoria institucional destaca que no ha tenido puestos administrativos, se auto define como sindicalista activo y subraya que es escasa su participación en comisiones académicas porque dichos órganos “se prestan a la simulación”. Actividades que disfruta, diferentes a las académicas y que considera igualmente importantes: su nieto.</p>

Caso 4

A la institución no le interesa la calidad de los estudios realizados

Paráfrasis del problema	Semblanza y contexto del académico
<p><i>La formación de posgrado (acciones) no garantiza un mejor trabajo académico, todo depende de si estudiaste en un buen programa académico que esté en el padrón del CONACYT (herramientas). Muchos maestros solo buscan el papel porque también a la institución sólo eso es lo que le interesa (metas), no se toma en cuenta la calidad de la tesis ni el esfuerzo realizado, el cual puede ser a costa de la propia salud, como fue mi caso (actores). Tampoco las tortibecas ayudan a mejorar lo que hacemos, hay “tranzas” y corrupción en el otorgamiento de plazas académicas, así como en el trabajo docente sobre todo con relación a las asistencias a clase (escenarios).</i></p>	<p>Académica con maestría y plaza de profesor, del área de literatura y lingüística, dedicada por igual a actividades de docencia y de investigación, con cuarenta y cinco años de edad y 16 años de antigüedad laboral en la UNISON. Se tituló recientemente con mención honorífica en la UNAM, cinco años después del egreso de un programa de maestría inscrito en el padrón del CONACYT, por lo que contó con una beca del PROMEP, sin embargo, no pudo gozar de la descarga completa de trabajo docente, se le “condicionó” su beca a dar una clase por semestre “porque eran muchos los maestros de horas sueltas solicitantes”. Motivaciones sobre qué y dónde estudiar: que fuera un programa exigente para actualizarse en la disciplina, hacer mejor investigación y por tanto enseñar mejor. Cuenta con cubículo en área de profesores, medianamente equipado, sin computadora ni impresora. En su trayectoria institucional destaca que no ha tenido puestos administrativos ni de coordinación de academias porque “soy muy exigente y no se tratar a la gente”, que se auto define como una apasionada de la investigación y que nunca le ha interesado el sindicato. Actividades que disfruta y considera importantes, diferentes a las académicas: la familia.</p>

Caso 5

Nos están desperdiciando como recurso humano formado

Paráfrasis del problema	Semblanza y contexto del académico
<p><i>Todos los maestros de tiempo completo deben tener posgrado (meta), pero a la institución no se si le interesa realmente tu formación porque regresamos a realizar lo mismo (escenario), no se valora lo nuevo que puedes hacer después de estudiar en un buen posgrado, como lo es investigar y publicar. La universidad debe crear mejores condiciones de trabajo, de lo contrario nos seguirán desperdiciando como recurso humano (actores) que costó mucho formar, por el esfuerzo personal y de la institución. Se da un círculo vicioso: el maestro no gana lo suficiente, entonces se va a estudiar un posgrado por el estímulo económico de la beca y porque después con el grado aumentará sus ingresos; regresa a simular que da mejores clases. Así es, aunque digan que estamos en primeros lugares no se de qué (escenario).</i></p>	<p>Mujer con maestría desde principios del 2004, plaza de profesor en un nivel bajo del tabulador (como asociado), adscrita al área de ciencias biológicas y de la salud, dedicada a actividades de docencia, con cuarenta años de edad, 20 años de antigüedad laboral en la UNISON y 10 años como MTC. Estudió la maestría en un programa del padrón nacional del CONACYT, por lo que contó con la beca del PROMEP, la del CONACYT y la beca unidad que le permitió la descarga completa de trabajo docente. Cuenta actualmente con la beca de ex becarios del PROMEP. Motivaciones sobre qué y dónde estudiar: en un programa exigente en el que pudiera adquirir conocimientos en ciencias sociales aplicadas a la investigación en salud y a la publicación científica. Cubículo equipado, en área de profesores. En su trayectoria institucional destaca que no ha tenido puestos administrativos y ha participado en diversidad de comisiones académicas y sindicales. Actividades que disfruta y considera importantes, diferentes a las académicas: ninguna, "dedico más tiempo del que debiera" al trabajo en la universidad.</p>

Caso 6

Aunque la formación de posgrado abre puertas, pesa mucho una cultura canibalesca

Paráfrasis del problema	Semblanza y contexto del académico
<p><i>La formación de posgrado es buena (acciones), abre puertas en varios sentidos, rompe la endogamia y favorece el diálogo docente con otros. Sin embargo, pesa mucho el ambiente destructivo que prevalece, la cultura canibalesca y politizada (escenarios), por tanto el proyecto formativo es simulado, no es serio. El académico está mutilado, triste y no participa en las decisiones sobre su futuro (actores).</i></p>	<p>Académico varón que se tituló de maestría en el 2003, un año después de haber egresado con una tesis que recibió financiamiento del Conaculta, tiene plaza de profesor titular, adscrito a ciencias de la comunicación, dedicado a actividades de docencia, con cuarenta y dos años de edad y 9 años de antigüedad laboral como MTC en la UNISON. Estudió una maestría en un programa que no está en el padrón nacional del CONACYT, por lo que sólo contó con la beca unidad que le permitió la descarga completa de trabajo docente. No ha solicitado PP y no ha participado en programas de estímulos. Motivaciones sobre qué y dónde estudiar: en un programa en el que pudiera adquirir conocimientos útiles para fundamentar cambios en la docencia y que le permitiera permanecer en su lugar de residencia. Cubículo medianamente equipado, con computadora. En su trayectoria institucional destacan varias cuestiones: no ha tenido puestos administrativos, ha participado ocasionalmente en comisiones académicas y sindicales. Actividades que disfruta y considera importantes, diferentes a las académicas: la fotografía, que hace un par de años todavía la practicaba como actividad profesional.</p>

Caso 7

Mucha inversión, pocos resultados porque nos interesa más el papelito

Paráfrasis del problema	Semblanza y contexto del académico
<p><i>La institución ha invertido mucho en la formación de los profesores (acciones) pero no se han producido los resultados esperados (metas) porque los profesores están más interesados por tener papeles que les permitan la promoción económica personal, que en mejorar el trabajo (actores). Los alumnos se quejan de que hay maestros que hacen cosas indebidas; además estamos divididos y nos ponemos trabas entre nosotros mismos, por esto no avanzamos; también hay favoritismos que desmotivan (escenarios). Todo ello explica la falta de resultados.</i></p>	<p>Se trata de una académica que se tituló de maestría en el 2001, un año después de haber egresado de un programa cursado en forma lenta, durante siete años aproximadamente. Adscrita al departamento de Contabilidad y Administración, obtuvo plaza de MTC pocos meses después de que se tituló de posgrado, está dedicada a actividades de docencia, con treinta y ocho años de edad y 11 años de antigüedad laboral en la UNISON, incluyendo los primeros 7 años como maestra de horas sueltas. Estudió una maestría en un programa que no está en el padrón nacional del CONACYT, sólo contó con la beca unidad durante un semestre con fines de titulación al final de sus estudios, lo que le permitió la descarga completa de trabajo docente para concluir su tesis. Motivaciones sobre qué y dónde estudiar: en un programa que fuera de ayuda para el ejercicio profesional de la administración y que estuviera cerca y económico; también motivada por el interés personal de contar con una plaza, para ello era necesario estar titulado de posgrado. Hoy, está “tupiéndole” para solicitar PP. Al igual que el resto de MTC del departamento, durante los días de la entrevista se instaló por primera ocasión en un cubículo ubicado en área de profesores, el cual tiene computadora e impresora. En su trayectoria institucional destacan varias cuestiones: no ha tenido puestos administrativos de relevancia, ha participado en comisiones académicas en el nivel de su unidad de adscripción y en ninguna de índole sindical. Actividades que disfruta y considera importantes, diferentes a las académicas: convivir con la familia.</p>

Caso 8

Mucha inversión, la calidad no se mueve y hay simulación

Paráfrasis del problema	Semblanza y contexto del académico
<p><i>No vamos a ningún lado con las políticas sobre los académicos (acciones), nos estamos despersonalizando nos ven como accidente demográfico (actores). Lo único que se ve de las políticas de formación es el gasto y las cifras (metas) para cumplir con la evaluación externa, la calidad no se mueve ni en docencia ni en investigación. No se ven proyectos de investigación que impacten sobre el destino económico y social de Sonora (escenarios); cantidad no implica calidad. Se ha hecho un uso político de las becas, es un nicho de negociación política-sindical, se manejan con discrecionalidad y falta de transparencia, no hay reglamento (herramientas) porque realmente no es en serio la formación del profesorado, por eso hay mucha gente con posgrado subutilizada haciendo lo mismo que antes.</i></p>	<p>Académico que se tituló de maestría a fines de la década de los noventas, al cabo de los dos años de duración del programa cursado, el cual estaba en el padrón nacional del CONACYT. Contó con beca del Supera y está adscrito al departamento de Economía con una plaza de profesor desde hace 23 años, dedicado a actividades de docencia y de investigación, con cuarenta y ocho años de edad. Motivaciones sobre qué y dónde estudiar: interés personal en profundizar en el conocimiento de una determinada área y en que fuera un buen programa académico. Aunque no está de acuerdo con políticas que “cosifican” al académico, como las del PROMEP, cuenta con el perfil: “de todos modos hago cosas”. Pequeño cubículo con computadora. En su trayectoria institucional destacan varias cuestiones: ha sido funcionario de mandos medios, participó en órganos colegiados de gobierno con la ley orgánica anterior y con la actual ley, en comisiones académicas en los tres niveles: institucional, divisional y unidad de adscripción; ha sido integrante del comité ejecutivo del sindicato de académicos por dos ocasiones. Actividades que disfruta y considera importantes, diferentes a las académicas: investigar sobre historia económica.</p>

Caso 9

Muchas necesidades por resolver en la institución, con o sin profesores posgraduados

Paráfrasis del problema	Semblanza y contexto del académico
<p><i>La institución tiene muchas necesidades (escenarios) y los académicos debemos trabajar en ellas aún sin puntos, con o sin posgrado; no me ha hecho falta el título de doctor porque me dedico a trabajar en lo que me gusta. Existen vacíos institucionales, por eso las cosas dependen y funcionan por voluntad y esta característica se observa en el manejo de las becas (instrumentos); el alto número de MTC con posgrado en la UNISON no es producto de las PFDP (acciones), sino del esfuerzo realizado por académicos de la base (actores). Se requiere hacer investigación que tenga pertinencia social y falta planear la sustitución de la planta académica vieja mediante una política que invierta en los estudiantes de la propia universidad (escenarios).</i></p>	<p>Académico varón del área de física, titulado de maestría en 1980 en un programa que estaba en el padrón nacional del CONACYT con beca de este organismo. Se encuentra en el tercer intento por titularse de doctorado. En los ochentas inició estudios de doctorado que no pudo continuar porque se suspendieron las becas internacionales del CONACYT; después cursó el doctorado completo en EU de 1985-1990 con beca del CONACYT y de la Unison, pero no concluyó la tesis por lo que consideró falta de apoyo durante más tiempo; desde el 2000 cursa un programa a distancia, ha tenido apoyo sólo del PROMEP para viajes, no ha logrado descarga de trabajo y enfrenta dificultades para continuar por falta de comunicación con su asesor. Tiene plaza de profesor desde hace 23 años, dedicado a actividades de docencia y de investigación, con cuarenta y ocho años de edad. Motivaciones sobre qué y dónde estudiar: fue un paso natural estudiar fuera del estado para “conectarse con el mundo” y seleccionar buenos programas académicos de entre las pocas opciones que había antes. Cuenta con pequeño cubículo equipado. En su trayectoria institucional destaca que ha sido responsable de varios proyectos en el nivel de la institución, tanto con la ley orgánica anterior como con la actual ley. Es coordinador desde hace tres años de un proyecto docente muy demandante que implica atender a 6 mil usuarios de una plataforma tecnológica, capacitación a docentes, diseño de materiales en línea, entre otras tareas. Actividades que disfruta y considera importantes, diferentes a las académicas: ninguna porque “me la paso todo el día aquí... ja ja ja”.</p>

Caso 10

Titularse o no hacerlo es algo personal, no es del interés del departamento

Paráfrasis del problema	Semblanza y contexto del académico
<p><i>Fueron varios los obstáculos para titularme: el departamento me impidió levantar los datos de mi investigación, se me presentaron problemas personales y también hubo falta de apoyo del programa donde estudié. Queda uno muy mal moral y económicamente (actores). Es peor seguir en el intento de titularse que pagar la deuda, se vive como un problema personal porque al departamento no le interesa. Se requiere que todos tengamos posgrado, sea en enseñanza o en la disciplina (metas) y más apoyos para estudiar en buenos posgrados; la universidad está desangrada (acciones) ya que todo estaba muy suelto (instrumentos) y había muchas irresponsabilidades. Hoy es más estricto lo de las becas pero todavía no es parejo. La docencia no ha mejorado, muchos maestros no tienen el perfil para estudios de calidad y no todos contribuimos a que la UNISON destaque (escenarios).</i></p>	<p><i>Académica del área de sociales, titulada de maestría a fines de los noventas, con los estudios del doctorado en un programa que no estaba en el padrón nacional del CONACYT, egresó en el 2003 y se encuentra en el intento por titularse. Contó con la beca institucional y requirió de un crédito para los gastos de colegiatura, ya que estudió en una universidad privada de otra entidad. Tiene plaza de profesor desde hace 12 años y 19 de antigüedad laboral en la institución, dedicada a actividades de docencia principalmente, con cuarenta y tres años de edad. Motivaciones sobre qué y dónde estudiar: crecer académicamente siendo una buena investigadora y tener tiempo para cuidar a los hijos. Cubículo con computadora, en área de profesores. Trayectoria institucional: puestos de coordinación académica en el nivel de la unidad departamental; participación en órganos colegiados de la unidad centro y de la división; y delegada sindical. Actividades que disfruta y considera importantes, diferentes a las académicas: ser mamá.</i></p>

Caso 11

Las políticas deberían de ser más humildes y democráticas; el doctorado no quita lo tarado

Paráfrasis del problema	Semblanza y contexto del académico
<p><i>Estamos de acuerdo en que es necesario que los MTC tengan posgrado (metas) porque para una mejor docencia se requiere capacitación. Debemos cumplir con el compromiso como becarios (actores), los criterios se han endurecido (instrumentos), en mi época no se pedía la titulación y no me siento menos por no haberme titulado. Las PFDP (acciones) y todas las políticas académicas de la institución (escenarios) deben de ser menos verticales y antidemocráticas para que los académicos las conozcan y entiendan.</i></p>	<p>Académico varón que estudió una maestría a fines de la década de los ochentas, desconoce si el programa estaba en el padrón nacional del CONACYT. Contó con la beca Unidad que “el STAUS había conseguido”. Adscrito al departamento de Economía con una plaza de profesor desde hace 22 años, dedicado a actividades de docencia principalmente, con cincuenta y tres años de edad. Motivaciones sobre qué y dónde estudiar: la academia exige capacitarse. Cubículo pequeño en área de profesores, sin cómputo, con libros. En su trayectoria institucional destacan varias cuestiones: no ha sido funcionario, participó en órganos colegiados de gobierno con la ley orgánica anterior y con la actual ley; también ha coordinado comisiones académicas en el nivel de la unidad de adscripción; ha sido integrante del comité ejecutivo del sindicato de académicos. Actividades que disfruta y considera importantes, diferentes a las académicas: hacer historia de la región y de la UNISON.</p>

Caso 12

Doctores que no tienen condiciones institucionales para investigar

Paráfrasis del problema	Semblanza y contexto del académico
<p><i>El principal obstáculo para titularme de doctorado fue la falta de condiciones adecuadas en los laboratorios de la UNISON para realizar la investigación, esto se relaciona con una situación general de la institución (escenarios): la existencia de departamentos diferentes, unos dedicados a la investigación y otros a la docencia, por lo que no se les apoya igual. En la UNISON se promueven becas para que los profesores se titulen rápido de doctorado (metas), existe descomposición general, solo se salva el centro de física (actores), no hay patentes ni se hace investigación en serio. Es muy estresante una situación de no titulación como la que me ha ocurrido.</i></p>	<p>Académico varón, titulado de maestría en la década de los noventas, al cabo de los dos años de duración del programa cursado, el cual estaba en el padrón del CONACYT, por lo que contó con beca del CONACYT y beca de la institución. Estudió un doctorado en la UNAM, también del padrón, contó con beca del PROMEP, ninguna de la UNISON por lo que no tuvo descarga laboral y no concluyó la tesis. Está adscrito a un departamento de las Ingenierías con plaza de profesor desde hace 17 años, dedicado a actividades de docencia y de investigación, con cuarenta y cinco años de edad. Motivaciones sobre qué y dónde estudiar: interés muy definido por profundizar en el conocimiento de una determinada área y en que fuera un buen programa académico. Cubículo con computadora. En su trayectoria institucional destaca que no ha tenido puestos administrativos, en una ocasión ha participado en órgano colegiado de gobierno con la actual ley y ha sido integrante del comité ejecutivo del sindicato de académicos. Actividades que disfruta y considera importantes, diferentes a las académicas: sus hijas.</p>

Caso 13

Todos con maestría, pero también con formación pedagógica

Paráfrasis del problema	Semblanza y contexto del académico
<p><i>El 100% de los MTC deberían tener cuando menos la maestría, ya que aún las de tipo profesionalizante o en educación (metas) vienen a reforzar al maestro. No basta con la formación disciplinaria, es necesario tener formación pedagógica, incluyendo a los doctores (actores). Producto del alto porcentaje de MTC con posgrado, en la UNISON somos mejores en investigación, pero no en docencia (escenarios). Se requiere más apoyo para el logro de la titulación (instrumentos).</i></p>	<p>Mujer, doctora e investigadora de un departamento de investigación en el área de polímeros, miembro del SNI y de CAC, encaminada en la década de los cuarenta años de edad, con plaza de investigador de tiempo completo desde hace 18 años. Estudió en un posgrado del padrón nacional del CONACYT, pero sin beca del organismo ni de la institución. Motivaciones sobre qué y dónde estudiar: obtuvo la plaza de investigadora por concurso en el mismo año en que se abrió el doctorado en el departamento donde está adscrita. Tiene cubículo en área de investigadores, equipado con cómputo, libros, revistas, libreros, archiveros. Ha tenido destacados puestos administrativos en el nivel de la unidad académica, y ha participado en diferentes instancias colegiadas de gobierno de la institución. Actividades que disfruta y considera importantes, diferentes a las académicas: mi casa, dice con risas, “ya no me alcanza el tiempo” para más.</p>

Caso 14

No sabemos cuales son las ventajas de los estudios de posgrado, la institución se ha ido con la finta de las políticas públicas

Paráfrasis del problema	Semblanza y contexto del académico
<p><i>Es deseable que todos los MTC tengan posgrado (metas), pero no sabemos si mejora el trabajo, es el supuesto. No se ve mejor docencia, para ello se requeriría de formación pedagógica y de motivación; la investigación ha mejorado un poco, el problema es la falta de impacto social de lo que se hace, pese al aumento de miembros de la UNISON en el SNI (escenarios). Se ha dado un seguimiento ciego de las políticas públicas en general (acciones); la falta de reglas claras en las políticas de formación (instrumentos) ha abierto la puerta a la discrecionalidad, esto duele y afecta al tejido de la institución.</i></p>	<p>Académico con maestría, adscrito al área de Bellas Artes y Humanidades, se encuentra en la década de los sesenta años de edad, con plaza de profesor desde hace 20 años; además, ha desempeñado puestos administrativos en mandos medios y altos desde hace 16 años. Estudió en un posgrado que no estaba en el padrón nacional del CONACYT, sin beca de la institución. Motivaciones sobre qué y dónde estudiar: deseos propios de superación y “presión institucional por acceder a más credenciales”. Actividades que disfruta y considera importantes, diferentes a las académicas o administrativas: leer textos literarios.</p>

Caso 15

Estudiamos posgrado por las ventajas económicas, no por mejorar el trabajo

Paráfrasis del problema	Semblanza y contexto del académico
<p><i>La mayoría de los MTC tenemos posgrado, lo criticable es que muchos lo hicieron por aprovecharse de las becas y por mejorar en lo económico, tener una mejor jubilación; no se estudió por un objetivo académico de mejorar el trabajo que se hace (metas). No se les debe dar becas a los maestros que carecen de una trayectoria académica aceptable (actores). Se requieren maestros con posgrado por las políticas de PROMEP y de Pifis, pero estas políticas no se ven reflejadas en una mejor docencia en los grupos, los maestros siguen igual, prestándose a la corrupción con los estudiantes. A la institución no le interesa la calidad de las investigaciones-tesis de posgrado, las becas protegen a los maestros flojos y existen favoritismos (acciones). Los maestros necesitamos una sacudida para cambiar de actitud y empezar a hacer algo por mejorar nuestro trabajo en la universidad.</i></p>	<p>Académica que se tituló de maestría en el 2001, después de haber cursado un programa en forma lenta, durante 13 años, aproximadamente. Adscrita al departamento de Contabilidad y Administración, obtuvo plaza de MTC hace 17 años, con treinta y nueve años de edad, está dedicada todo el tiempo a actividades relacionadas con docencia, por lo que no hace investigación. Estudió una maestría en un programa que no está en el padrón nacional del CONACYT, decidió no solicitar la beca unidad porque “era como una meta” continuar trabajando y terminar los estudios “sin pedir permiso”. Tiene el reconocimiento de Perfil PROMEP y en los estímulos alcanza el nivel 4 desde que se tituló de maestría. Motivaciones sobre qué y dónde estudiar: continuar “superándome” y tener nuevas opciones para mejorar en el salón de clases. Recién instalada en cubículo de nueva creación en área de profesores. Trayectoria institucional: ha tenido puestos administrativos sólo en la unidad académica; ha sido integrante de varios órganos colegiados de gobierno, con la ley actual y la anterior; y ha sido miembro activo de “todas” las comisiones académicas que se han creado en su unidad de adscripción y en ninguna de índole sindical.</p> <p>Actividades que disfruta y considera importantes, diferentes a las académicas: convivir con la familia.</p>

Caso 16

Politizado el asunto de las becas; no se ven mejoras académicas

Paráfrasis del problema	Semblanza y contexto del académico
<p><i>Debe continuarse con los programas de becas (acciones), tarde o temprano se verán los beneficios de la formación (metas), pero se debe dejar de hacer un manejo político y discrecional de los apoyos para que se basen en criterios cien por ciento académicos (escenarios). En el departamento de Derecho nos vemos forzados a estudiar posgrado, no se ven cambios o mejoras académicas producto de que más profesores de tiempo completo tienen formación de posgrado (metas), sigue todo igual, vemos los mismos vicios.</i></p>	<p>Académico que estudió recientemente una maestría, y está en el proceso de concluir la tesis. Adscrito al departamento de Derecho, obtuvo plaza de MTC hace pocos años, después de haber ejercido como maestro de asignatura durante mucho tiempo; con cincuenta años de edad, dedicado a actividades relacionadas con docencia y esporádica investigación. Estudió una maestría en un programa que no está en el padrón nacional del CONACYT, decidió no solicitar la beca unidad por que “está politizado el asunto”. En los estímulos tiene el nivel 2 pero está en el grupo de los que en los últimos concursos no alcanzaron bolsa. Motivaciones sobre qué y dónde estudiar: aprender a investigar y presiones del departamento que hacen obligatorio tener el grado. Tiene cubículo que no usa porque carece de muebles. Trayectoria institucional: ha tenido puestos en la administración central de la institución y en la unidad académica; nada de órganos colegiados de gobierno y es miembro activo del sindicato. Actividades que disfruta y considera importantes, diferentes a las académicas: escritor e historiador aficionado.</p>

Caso 17

La formación de posgrado del MTC no resuelve los graves problemas de la institución

Paráfrasis del problema	Semblanza y contexto del académico
<p><i>Es bueno que un gran número de MTC tenga posgrado (metas), es mucha la inversión que se está haciendo pero esto no resuelve los graves problemas de la UNISON, como son las carreras obsoletas, los malos métodos de enseñanza, la ausencia de evaluaciones departamentales; se requiere formación para la docencia (escenarios). Antes teníamos más opciones para ser académico (actores), hoy el único camino que existe es el del PROMEP: lo tomas o no tienes apoyos. Trabajo en un campo que me interesa: innovación en la docencia.</i></p>	<p>MTC adscrito a un departamento de la división de Ingeniería, obtuvo plaza de MTC hace 20 años, con cuarenta y siete años de edad, dedicado más a actividades relacionadas con docencia que de investigación, ejerce su profesión como ingeniero aunque en forma esporádica. Realizó un intento fallido por estudiar una maestría hace ocho años, después de cursar un semestre decidió salirse del programa porque “a nuestra edad no se aguanta cualquier trato y a mi no me gustó el trato que me dieron” en la institución donde ingresó, causando baja en la beca unidad que tenía; optó por no intentarlo de nuevo en otra institución: “a muchos profesores les pasó lo mismo que a mi, pero algunos sí siguen, aguantan hasta el final, aunque regresen desgastados”. Cubículo con computadora. Trayectoria institucional: no ha tenido puestos administrativos relevantes; ha participado en órganos colegiados de gobierno y es miembro del sindicato.</p>

Caso 18: la excepción

No me interesa lo académico formal, estoy dedicado a la producción artística

Paráfrasis del problema	Semblanza y contexto del académico
<p><i>Estoy dedicado a la producción artística, a la obra pictórica desde hace 40 años, realizando esta actividad actualizo mis conocimientos en forma permanente y esto se refleja en la docencia. Se trata de una visión diferente a lo académico laboral, es otra visión del mundo no compatible con lo laboral formal porque no me interesa ese estatus ni esa forma de tener ingresos económicos. La cuestión de los estudios de posgrado es un asunto de compromiso, tal vez los que no se titulan no sienten un compromiso fuerte consigo mismos y con la institución; yo no tengo ese compromiso por eso no estudié.</i></p>	<p>MTC adscrito al departamento de Bellas Artes hace 25 años, situado en la década de los cincuenta años de edad, dedicado a actividades relacionadas con docencia y realiza investigación no formal vinculada con la producción como artista plástico. Comparte amplio taller de producción, no tiene cubículo. Trayectoria institucional: no ha tenido puestos administrativos de ningún tipo, tampoco ha participado en órganos colegiados de gobierno ni en comisiones académicas; es miembro del sindicato de académicos. Ha sido dirigente de la asociación de artistas plásticos de Sonora.</p>

Inclinación hacia un sentido crítico en el pensamiento de los académicos

En las paráfrasis del problema motor, antes expuestas, quedó de manifiesto que los académicos tienen una disposición a dirigir o encaminar sus esfuerzos intelectuales, predominantemente, hacia un horizonte crítico acerca de lo existente. Esta similitud se presentó pese a la diversidad de perfiles académicos considerados, los cuales son representativos de los cuatro grupos o tendencias culturales identificadas en la implementación de las PFDP en la UNISON. De acuerdo con el concepto de “estilos de auto-gobierno intelectual” de Sternberg, puede apreciarse, en combinación con lo anterior, la presencia de una inclinación hacia la realización de propuestas por parte de un académico en muchos casos “creador de reglas propias”. Como parte de un perfil mixto, también puede distinguirse, aunque en forma menos vigorosa, a un académico “seguidor de reglas y estructuras” sobre todo en lo que se refiere a aspectos particulares de la realidad analizada.

Es decir, se encontraron académicos cuya actividad cognitiva, en primera instancia, se inclina por el cuestionamiento de la “vida colectiva de que participan”; en un segundo plano, dirigen su atención hacia la búsqueda de propuestas o alternativas que implican la modificación de la realidad cuestionada. Sin embargo, dado que se trata de intenciones y propuestas de cambio no materializadas en el nivel institucional, la crítica ha convivido con la adaptación al medio, en algunos casos mediante la creación de reglas propias o porque se ha encontrado en el contexto una respuesta a necesidades e intereses personales. La excepción, personificada en el caso del profesor artista, es una evidencia de que es posible optar por una tercera opción, desde el modelo de Sternberg, además de la combinación entre la adaptación y el intento por modificar el ambiente: la selección de un escenario cualitativamente diferente a los que se viven desde la lógica institucional. Queda de manifiesto que, en la reflexión sobre las PFDP, los académicos evidenciaron un estilo de pensamiento que tiene puntos en común caracterizados por la predominancia del análisis crítico (estilo judicial, según Sternberg), estilo que rebasó las diferencias en los patrones mentales de tipo específico que –de acuerdo con Sternberg– suelen ser demandados desde la dinámica de las disciplinas de conocimiento en torno a las que se ejerce el trabajo académico.

La presencia destacada de una inclinación hacia un sentido crítico en la construcción de significados sobre las PFDP por parte de los entrevistados, es congruente con una de las conclusiones a las que se llegó en una investigación sobre el estrés en los académicos de tiempo completo de la UNISON: “...los estilos directo y la combinación

directo-revalorativo son preferentemente utilizados para hacer frente a los problemas de la vida en general, así como los que se presentan en las situaciones familiares y de trabajo. Expresado en otros términos, los profesores manifiestan que cuando tienen problemas ligados a las tres situaciones señaladas, una forma importante de enfrentarlos¹²⁷ es analizarlos y buscar la solución, revalorarlos viendo lo positivo, aprendiendo de ellos y no reaccionando emocionalmente o evadiéndolos como primer recurso” (Urquidi, 2004: 275).

Los rasgos que presentan las disposiciones híbridas respecto del propósito del esfuerzo intelectual, son congruentes con los argumentos que los académicos expresaron para explicar y justificar sus acciones en uno o en varios de los sentidos posibles (criticar, crear o seguir las reglas del juego). De la argumentación que estos académicos han realizado, puede derivarse que ha sido cuestionado el supuesto principal de las PFDP, que establece que la calidad de la educación superior depende del nivel formativo del profesorado. Constataremos esta conclusión principal al reflexionar sobre los significados de la acción (Bruner, 1991), que se sintetizan enseguida a partir de las ideas de los académicos en torno a los tres diferentes aspectos de la realidad abordada: la UNISON, las PFDP y la acción propia.

Cuestionamiento de las PFDP desde la imagen que el académico construye sobre la UNISON¹²⁸

Desde la perspectiva de Bruner, en las narraciones encontramos un rasgo compartido del problema: la relación que se establece por los académicos entre las PFDP y la necesidad de corregir o atender otros aspectos de la vida académica, para que pueda pensarse en la posibilidad de mejorar la calidad de las tareas de docencia, investigación y difusión de la UNISON. Así, por la vía del condicionamiento, el supuesto de las PFDP ha sido puesto en duda a partir de la imagen que el académico construye sobre la UNISON. Sin embargo, son diferentes los aspectos que preocupan,¹²⁹ los que pueden agruparse en cuatro imágenes o metáforas acerca de cómo ven a la UNISON los académicos entrevistados: universidad pobre (con necesidades), universidad sin brújula (con errores y sin rumbo),

¹²⁷ El concepto de enfrentamiento del estrés “se entiende como las conductas y cogniciones que se despliegan ante situaciones valoradas como amenaza, daño o desafío, mediadas por la valoración cognoscitiva, las características personales y las características de la propia situación; pudiendo expresarse por medio de un componente estable y otro variable a través de diversas estrategias dirigidas a modificar el problema o a controlar las emociones que el problema da lugar” (Urquidi, 2004: 274).

¹²⁸ Como se dijo al iniciar este capítulo, los términos institución y universidad son empleados indistintamente por los entrevistados para referirse a la Universidad de Sonora.

¹²⁹ Fue algo común que cuando tales preocupaciones fueron expresadas, se crearon momentos de tensión que fue resuelta mediante la risa por parte del entrevistado. Parafraseando a Sigmund Freud, la risa oculta algo que puede ser verdad.

universidad con canibalismo (con procesos de autodestrucción), universidad enferma (con rasgos de corrupción). Estas visiones no se presentan en forma pura, se yuxtaponen en tanto comparten ciertos elementos semejantes entre ellos, es decir, en la mayoría de los casos se encontró que un mismo académico puede percibir a la UNISON como una universidad con necesidades y a la vez con corrupción, por ejemplo.

Universidad pobre

Aglutinamos aquí a quienes visualizan a la UNISON como una universidad con muchas carencias y problemas centrales sin resolver que se han convertido en serios obstáculos para su desarrollo, como son la falta de un impulso serio de la investigación científica, la ausencia de una visión sobre la universidad que rompa con los esquemas financieros dependientes, y la deficiente formación para la docencia del profesorado.

El desarrollo académico en la universidad pública en México, *“en el esquema actual, no tiene remedio... porque se concibe una universidad subsidiada, atada a los esquemas nacionales de la federación,¹³⁰ pero eso te restringe, andas como idiota en la institución simulando que vas a ser muy bueno... Que te bases en que vas a negociar tu presupuesto ordinario con el gobierno del estado,¹³¹ ya sabes lo que tienes, no vas a hacer nada. Tu desarrollo como institución pues depende de eso. Entonces ¿cómo concibes una universidad con más alto nivel? Pues cuando te sales de ahí... A mí me gustaría tener una institución universitaria que fuese capaz de ser por sí sola lo que es y no atarse a esos esquemas¹³² que en última instancia son sus limitaciones... Yo creo que la universidad debería de estar pensando en proyectos alternativos estructurales para rebasar las limitaciones propias de la dependencia con la federación. Y volcarse más a resolver problemas sociales... hay un enorme potencial desaprovechado. La otra es que*

¹³⁰ Acosta (1999: 71) señala que durante la década de los 90s, las universidades siguieron políticas impulsadas por los propios rectores de las instituciones. Asimismo, un rasgo que se visualiza como eje de procesos de reforma es el fortalecimiento de la autonomía institucional, entendida como “la capacidad de autogobierno”. Este fortalecimiento de la autonomía le permite a Acosta plantear como hipótesis plausible que “el énfasis autonómico no parece reflejarse consistentemente en proyectos de transformación académica innovadores; sino parece responder a un pragmatismo político institucional orientado a adaptar a las universidades al nuevo entorno de las políticas federales orientadas a ese sector”. Según Durand (2005: 328), “Las universidades al depender financieramente del Estado están subordinadas a las demandas que éste formule, así, la UNISON estuvo condicionada al igual que el resto de las universidades públicas mexicanas a emprender acciones para atender objetivos específicos (evaluación y rendición de cuentas) a cambio de recursos extraordinarios”.

¹³¹ Según la Dirección de Planeación de la Universidad, el subsidio ordinario tanto federal como estatal en 2005, alcanzó 847 millones 960 mil pesos; mientras que como subsidio extraordinario de la federación: PIFI y FAM se alcanzaron 111 millones 120 mil pesos. Se estima en 5.91% el incremento del presupuesto ordinario (Ortega, 2005: 226-227)..

¹³² Se refiere a los esquemas financieros dependientes de la federación y del gobierno de Sonora.

tiene que crear su proyecto de desarrollo académico institucional fuerte, estratégico, global, significativo, no jugar a aumentar la estadística aquí...¹³³” (Caso 1.)

Desde este punto de vista, la ausencia de un proyecto de desarrollo institucional que promueva en forma estratégica las condiciones para la realización de investigación científica ha tenido un impacto dramático en las elites académicas de la UNISON, al grado que están percibiéndose a sí mismas en riesgo de debilitamiento o incluso de extinción. *“Si tú colocas este mugroso centro de investigación en física en Phoenix haces dinero, lo conviertes en una institución educativa y reclutas ahí, pon tú a los inmigrantes... vamos a decir la Universidad de Sonora, sucursal Tucson, Arizona. Pero entonces aquí ¿qué vamos a hacer? ¡Nada! Para nosotros es irrelevante la cuestión del presupuesto¹³⁴... sabemos que no va a haber nada. Nosotros estamos destinados al fracaso, a la muerte¹³⁵, la institución ya nos dijo que no habrá nada para nosotros. Yo veo que la única forma de que sobrevivamos es clonar el ciclo, sacarlo a otra parte” (Caso 1).* El mismo académico se refirió, con muestras de emotividad, a las acciones que se siguen en la institución para promover la formación y el desarrollo de cuerpos académicos, en el contexto de las políticas establecidas por la SEP: también ha sido una política que *“actuó en contra de nosotros”,* en referencia a que reciben muy pocos recursos por estar clasificados como un grupo de investigación ya consolidado¹³⁶. Otro doctor investigador de física, integrante de un CAC, confirmó lo antes dicho: actualmente, los cuerpos consolidados de ciencias exactas en la UNISON reciben *“una cuarta parte de recursos si comparamos con lo que recibíamos en el 93-94”,* porque *“ahora en la institución no se hace suficiente gestión”* financiera y lo que la administración central logra conseguir de la SEP *“es para grupos de investigación de otras áreas de conocimiento... hay una especie de envidia interna hacia nosotros porque hemos logrado consolidarnos... en esto también priva la arbitrariedad,*

¹³³ Según Baudrillard (Citado por Hargreaves, 1996: 109) "disimular es fingir carecer de lo que uno tiene. Simular es fingir tener lo que uno no tiene". Más aún, dice: "la simulación amenaza la diferencia entre 'verdadero' y 'falso', entre 'real' e imaginario". Las simulaciones pueden producir poderosos efectos en nuestros sentidos y construcciones de la realidad".

¹³⁴ Se refiere a que los departamentos de investigación del área de ciencias exactas y naturales, en los que se concentran los cuerpos académicos consolidados (CAC), solo reciben pequeñas cantidades anuales de la institución como "presupuesto operativo" (teléfono, material de oficina, etc.). Estos cuerpos académicos se han desarrollado en función de subsidios para investigación provenientes de diversos organismos externos, principalmente de fondos del CONACYT y de la SEP (antes del PROMEP, vía los antiguos FOMES, por ejemplo).

¹³⁵ Los Cuerpos Académicos Consolidados de la UNISON suman 7 en la actualidad, dos más que en el 2002: física, matemáticas, e investigación en polímeros y materiales. Según el mismo informe, la UNISON alcanza la quinta posición a nivel nacional junto con las Universidades de San Luis Potosí y Guadalajara. Secretaría de Educación Pública (2006: 142).

¹³⁶ De un total de 23 proyectos apoyados por el PROMEP a los diferentes tipos de Cuerpos Académicos existentes en la UNISON durante el período 2002-2004, 5 de ellos han sido para Cuerpos Consolidados. Secretaría de Educación Pública (2006, Tabla VI. 3: 107).

las influencias y el compadrazgo ante la falta de criterios académicos... Rene Druker de la UNAM ya lo dijo en una reunión que tuvimos los investigadores y el rector: quitar o descobijar a unos para tapar a otros es una tontería... también te informo que un grupo de 42 físicos enviamos una carta al Rector Ortega manifestándole nuestras inconformidades con su política de apoyar menos a los de nuestra área porque estamos consolidados...” (Caso 2). Al revisar el informe que contiene un análisis sobre la operación e impactos del PROMEP (2006), se infiere que de un total de 525 proyectos apoyados para el desarrollo de cuerpos académicos en treinta y cinco IES durante 2001-2004, sólo 39 fueron proyectos para el fortalecimiento y la conformación de redes de cuerpos consolidados (CAC), el resto fue para cuerpos académicos en formación (CAEF) y cuerpos en proceso de consolidación (CAEC).¹³⁷ Por tanto, podemos decir que tales evidencias están contradiciendo la presencia del famoso efecto Mateo en educación.

La reflexión respecto de si ha mejorado la calidad del trabajo académico en la UNISON, producto de que se tiene un alto porcentaje de MTC con posgrado, estuvo centrada en la idea de que la formación en la disciplina ha mejorado la investigación, más no la docencia porque para ello es necesaria la formación pedagógica. *“Docencia¹³⁸ no, porque el doctorado, al menos en mi caso, es en investigación y no en educación, entonces no creo que me haya apoyado en ser una mejor docente, pero para investigar sí, porque estás viviéndolo, estás haciendo proyecto, haciendo la publicación con la que te tienes que titular, entonces sí, sí aprendes... acaban de aumentar el número de profesores que están en el SNI y algunos de ellos subieron de nivel. Eso habla muy bien porque no es una evaluación interna, es externa y cada vez va en aumento el número de profesores. ¿Mejor docencia? Va a depender de la maestría. Lo que yo veo es que la mayoría de nosotros hacemos posgrado en el área. Lo que yo sí veo es que la mayoría de los profesores nos hace falta reforzar el área pedagógica, de docencia... aún si vas a dar una materia especializada necesitas clases de docencia, a todos nos hace falta¹³⁹”* (Caso 13).

¹³⁷ Secretaría de Educación Pública (2006, Tabla VI. 3. pág. 107).

¹³⁸ En un estudio destinado a conocer cuáles son las creencias de los MTC de la UNISON respecto del aprendizaje y la enseñanza, se concluye: “la mayoría de los académicos, de una muestra representativa del total de MTC, al reflexionar sobre las actividades docentes mostraron creencias que no están centradas en el aprendizaje sino en la enseñanza, es decir, se tienen en cierto grado creencias tradicionales sobre el proceso educativo”. Ver Estévez, Martínez, Castro, Romero, Krimpe, Ketchul, Mc.Fetridge y Pérez (2003: 34).

¹³⁹ Zabalza (2000: 241-271) ha señalado que “el compromiso fundamental del docente son sus alumnos, incluso por encima de su disciplina. Y su trabajo profesional debe radicar fundamentalmente en hacer todo lo que esté en su mano para facilitar el acceso intelectual de sus alumnos a los contenidos y prácticas profesionales de la disciplina que les explica o del ámbito curricular que trabaja con ellos/as. Por eso se está hablando tanto en la actualidad de la “doble competencia” de los buenos profesores: su competencia científica (como conocedores fidedignos del ámbito científico que enseñan) y su

Para quien no está interesado en estudiar un posgrado, las carencias de la UNISON se ubican tanto en investigación como en docencia. *“Es bueno tener muchos MTC con posgrado en la UNISON, pero en sí mismo no resuelve los grandes y graves problemas de la institución. Es mucha la inversión que se está haciendo en la formación disciplinaria de los profesores pero poco o nada en resolver los problemas. Podemos tener doctores en Física con mucho prestigio o en otras áreas y no pasa nada o yo no veo que pase nada ¿qué aportan? ¿Cuáles son sus propuestas para los grandes problemas? Tenemos problemas tales como... no se enseña bien, malos métodos, carreras obsoletas, se requieren nuevas carreras, las cortas por ejemplo, no hay exámenes departamentales...”*¹⁴⁰ (Caso 17).

Universidad sin brújula

Para este segmento de maestros la UNISON está invirtiendo sin rumbo claro y en forma equivocada, sobre todo en infraestructura o en aumentar las estadísticas de MTC con posgrado, lo cual se relaciona –según los entrevistados– con la falta de un interés institucional serio en el desarrollo académico de la universidad. Esto explica porque no se está impactando en mejorar a la sociedad, no se valora la calidad de los estudios, se desaprovechan las tesis de posgrado de los profesores y que a la institución no le importe que el profesor regrese titulado a realizar el mismo tipo de actividades.

Si se comparan las cifras por división y departamento, en cuanto a porcentaje de MTC con posgrado en la UNISON, con lo que propone el PROMEP, se constata que todas las divisiones rebasan lo que se propone para cada área del conocimiento (ver Capítulo 2). Supondríamos, desde esta perspectiva, que ya no es necesario seguir formando más doctores. Asimismo, podría suponerse que ha mejorado el trabajo académico en docencia y, en investigación, se ha contribuido a la solución de problemas del entorno. Al respecto, un académico de física considera que *“yo no creo que la*

competencia pedagógica (como personas comprometidas con la formación y el aprendizaje de sus estudiantes)”.

¹⁴⁰ De un total de 40 licenciaturas diferentes, puede decirse que 7 son carreras menos tradicionales que el resto, en la medida en que se sustentan en la interdisciplina (ejemplo, Tecnología electrónica, Informática administrativa, Comunicación organizacional, etc.); la mayoría de éstas han iniciado más recientemente que las carreras tradicionales y mono disciplinares (ejemplo, Derecho, Contabilidad, Psicología, etc.), aunque también se han abierto carreras tradicionales hace poco tiempo, como Medicina y Biología. En cuanto a la matrícula, ésta sigue estando concentrada en las carreras de Derecho, Contabilidad y Ciencias de la Comunicación: según el cuarto informe de gobierno de la UNISON, la matrícula se conforma de 28 mil 811 estudiantes, de los cuales las áreas tradicionales de ciencias sociales y administrativas constituyen el 64% de tal matrícula. (Ortega, 2005: 19). Por otra parte, no existen en la UNISON carreras cortas y tampoco se aplican exámenes departamentales, la evaluación de los aprendizajes de los alumnos sigue siendo una tarea exclusivamente privada y a cargo de cada profesor. Fuente: <http://www.uson.mx/licenciatura.shtml>

universidad como institución tenga una política. No la ha tenido, porque la política cambia cada 4 años y ese es el problema con la administración. La memoria está en la academia, con los profesores; y el producto de que ahora haya tantos profesores con posgrado es producto de esfuerzos de grupo y de tradiciones impulsadas por los propios académicos¹⁴¹... yo me considero un producto de esa formación. Los nuevos profesores que ya llegaron con doctorado también los metimos en ese movimiento desde que eran estudiantes de licenciatura. Es algo que se mueve en la academia, en los departamentos, en la base, pero no es un producto de una política porque tuvimos muchas veces que describir que había un programa a la hora de repatriación de estudiantes o retención de investigadores jóvenes y bueno, en algún momento la universidad como institución dijo ya no necesito más investigadores en estas áreas. Es ridículo porque un doctor no se hace en tres meses, desde que es estudiante de la licenciatura hasta que hace un posgrado van a pasar 8 ó 10 años y a algo que iniciaste hace 8 ó 10 años no le puedes decir que no” (Caso 9).

Se reconoce que la institución ha hecho un gran servicio y ha invertido muchos recursos, pero “no veo los resultados prácticamente, yo digo que Pedro Ortega está haciendo un Disneylandia, puro edificio redondo y de colores¹⁴²... ¿Por qué da la impresión de Disneylandia? Ya sabes, lo moderno de la arquitectura. Me da la impresión de los centros de diversiones... yo le decía una vez a Ibarra Mendivil, mira, en el zacate y bichis¹⁴³ podríamos dar clases... hasta ahorita no ha llegado una autoridad a conciencia y con dignidad que se preocupe por lo académico, por eso no te extraña esa coerción con los becarios,¹⁴⁴ no les interesa porque pierden el clientelismo. Si las cosas fueran con honestidad y con vergüenza, que haya posgraduados debiera implicar, no tanto que demagógicamente nos den primeros lugares -parece que los sonorenses tenemos ese complejo, hasta en consumo de cerveza queremos tener el primer lugar- no, que la

¹⁴¹ Este profesor forma parte del departamento de Física, una de las áreas donde surgieron las primeras iniciativas formales para la formación en programas de doctorado.

¹⁴² Según el cuarto informe de gobierno de la UNISON, y sin especificar montos, entre el 2001 y el 2005 se han edificado varios inmuebles, algunos para ampliar los espacios académicos –bibliotecas, aulas, etc.-y otros para oficinas administrativas, entre éstos últimos destaca el moderno y artístico edificio que alberga a la Dirección de Investigación y Posgrado; también se han llevado a cabo múltiples trabajos de remodelación en diversas dependencias de la administración central y de los inmuebles. Las obras incluye: carriles de desaceleración, jardineras y acabados; banquetas, guarniciones, pavimento, nomenclatura de calles, señalizaciones para ubicar a los departamentos académicos, divisiones, etc., así como diversas obras de remodelación y mantenimiento (Ortega, 2005: 217-218).

¹⁴³ La palabra *bichi* significa desnudo, forma parte del lenguaje común del sonorenses y es adoptada de la lengua indígena cahíta, hablada por los grupos indígenas yaquis y mayos del estado de Sonora. (Sobarzo, 1984: 39).

¹⁴⁴ A partir de 1996, comenzó a practicarse una política de descuentos a los becarios; sin embargo esta no fue aplicada a todos por igual, según los testimonios de los académicos entrevistados.

sociedad viera un cambio, que hay menos inseguridad, que hay más oferta de empleos y que la gente realiza su proyecta de vida. Porque yo parto de lo que dijo el sociólogo alemán Max Weber, si una sociedad es insegura, carece de empleos, hay violaciones, etcétera, es que no hay juristas, no dice que no haya médicos, dice que no hay juristas, es decir, hombres independientes, que apliquen el conocimiento a favor de las clases desvalidas... Como institución se nos están dando todos los apoyos que requerimos pero no estamos cumpliendo con el objetivo. Es más, yo sostengo... yo creo que somos un fraude en esto¹⁴⁵...” (Caso 3).

El alto índice de titulados de posgrado que existe en la UNISON no implica que somos mejores como universidad, en cuanto al trabajo de docencia o de investigación, porque “depende de donde te vayas. Hay personas que se van a donde sea nomás por obtener el título, eso no es una garantía. A la universidad no le interesa la calidad de la maestría, ni la de tu tesis, le interesa el papelito, y por lo menos a mi si me interesa. Ya hablando a nivel institución, ésta te exige maestría, doctorado, para tener mejores oportunidades, indicadores, mejor sueldo, entonces la gente se va a hacerlo a donde quiera” (Caso 4).

En la UNISON puede constatarse el fenómeno que hemos denominado “el síndrome del regreso del Edén a donde se estaba antes y que se sintetiza en la idea: se me olvidó lo que era el trabajo en la universidad. “Yo me fui cansada, te confieso, a la maestría, del trabajo, del ambiente, y me fui bien ilusionada porque era una maestría que me jalaba muchísimo... me sentí oxigenada y regresé con todas las ilusiones... me están desperdiciando como recurso, porque es mucha inversión y yo sentía que traía muchas cosas... me considero una persona responsable, cumplo como docente, pero creo que por lo que yo me fui a preparar se está quedando guardado, esperando quizás un mejor momento (Caso 5). Este síndrome tiene relación con el hecho de si se realizan o no actividades nuevas una vez que regresa ya titulada a la UNISON. “¿En lo que yo hacía antes a ahora? No, lamentablemente no. Yo me reincorporo y empiezo con mi carga, vengo así como con todo, así como cuando llegan los que vuelven de un posgrado, con ganas de cambiar el mundo, con un optimismo y ganas de hacer 20 cosas.¹⁴⁶ Y es tan

¹⁴⁵ Como ha señalado Hargreaves (1998: 52), citado por Contreras (1999) “aunque los enseñantes no tuvieran una intensión moral consiente con respecto a su trabajo, lo cierto es que casi todo lo que hacen tiene consecuencias que son morales. ‘No hay escapatoria a él’. Tanto lo relativo al currículum oficial como a lo oculto, lo que tiene que ver con los aspectos más intelectuales, como con los relacionales: todo supone una posición moral”.

¹⁴⁶ Según Hargreaves (1996: 109), “el desarrollo personal del profesor puede ser grandioso de un modo desorientador y narcisista. Esto ocurre cuando el yo ilimitado del docente se inviste de un poder ilimitado de cambio personal y de unas obligaciones morales irrealistas respecto al perfeccionamiento profesional,

tremendo, te estoy hablando de enero del 2004, ya va a hacer casi 2 años, ahorita ya lo acepté, ya me involucré a la misma monotonía de siempre, me costó muchísimo trabajo porque yo los primeros meses quería hacer 20 mil cosas, invité a compañeros de la maestría, a egresados de la generación, a escribir, veníamos en la tarde a escribir, y me encontré con una serie de limitantes, me sentía fatal, se me olvidó lo que era el trabajo en la universidad y llegué optimistamente pensando que se podían hacer muchas cosas, todo porque llegas con una visión distinta de las cosas... Ahora te das cuenta que es este mundo universitario en el que nos desenvolvemos y que tiene cabida sólo cierta gente, no toda, entonces no valoran lo poco o mucho que tú hagas” (caso 5).

El asunto de la formación del profesorado se relaciona con problemáticas de diversa índole, de tal modo que cuando se trató de explicar cómo las PFDP han contribuido a mejorar la calidad académica de la institución, se piensa que la universidad se ha quedado atrás. *“Creo que deben establecerse prioridades en la universidad, creo que hay mucha descomposición en muchas áreas.... Sí se ve trabajo en la universidad pero creo que hay cosas que deberían de cambiar, no nos hemos adaptado, hace muchos años les estábamos enseñando a los de afuera cómo se hacían las cosas, nos hemos quedado atrás, creo que la sociedad no está enseñando cosas diferentes. Ejemplo, aquí se veían esas cosas de los derechos humanos, no estaría tan mal ver por ejemplo los derechos de los académicos, rescatarlos.¹⁴⁷ En la universidad se premian muchas cosas que no tienen que ver ni con la academia ni con la brillantez... Los egresados de ingeniería química aprobaron a la carrera, aprobaron a los maestros, reprobaron a la administración departamental y reprobaron a la institución. Hace un año y medio. Entrevistamos a gente del 98 para acá. Eso es lo que opinó la gente... Entra nada más a lo que es el edificio viejo de ingeniería... al laboratorio de ingeniería química...”,* en alusión a precarias condiciones de equipamiento (Caso 12).

no atemperadas por ninguna conciencia práctica y política de los contextos y condiciones que en realidad limitan lo que cualquier docente pueda razonablemente conseguir, y lo que los profesores y otros deben afrontar juntos para lograr algo más que un simple beneficio trivial. Las creencias excesivas en el poder transformador del conocimiento y del cambio personales pueden llevar a una piadosa grandiosidad (¡otros profesores también pueden ser tan perspicaces y excelentes como yo!); o, cuando las restricciones de la organización frustran constantemente el cambio personal, a un sentimiento intolerable de culpabilidad (¡si hubiera trabajado más intensamente o fuera mejor persona, mis alumnos aprenderían más!).”

¹⁴⁷ Durante la campaña más reciente para la elección de la representación sindical, uno de los grupos contendientes –“planilla dorada”- divulgó un proyecto denominado “educación en cultura laboral”, en el cual buscó mostrar los derechos del profesor universitario cuando es objeto de “acoso laboral”. Montoya, J. (2005). Por su parte, la dirigencia actual del sindicato –“planilla roja”- tiene un programa permanente de cultura laboral, ejemplo de ello son la publicación de aspectos relacionados con este tópico en su página de Internet, como el tema de la mediación: ver Ana Prawda (2005: 8-11). www.staus.uson.mx

Universidad con canibalismo

Desde esta visión, la UNISON es una institución en donde existe fractura y división entre académicos por el manejo politizado que se hace de todos o de una gran parte de los asuntos de importancia y que consume lo sustancial de la vida académica en el nivel de las unidades.

Cualquier política que busque incidir en el trabajo académico debe promover que nos reconozcamos entre académicos sin importar las filiaciones, considerando *“el gran descubrimiento que hemos hecho”* desde las ciencias sociales: *“Estas dimensiones que van más allá del orden, que tienen que ver con las percepciones del docente y cómo ve su entorno y que no han sido tomadas en cuenta y que determinan mucho la productividad. Mucho tiene que ver el ambiente, la relación que existe en el centro de trabajo y el apoyo que puede existir, ya no económico, sino que los estímulos, los verdaderos estímulos, no son económicos para hacer un buen trabajo... Una universidad que sabe todo de su rector, bueno, hasta hace pocas semanas quitaron su foto,¹⁴⁸ pero pocos sabemos qué hacen los universitarios, creo que habría que reconocernos, este trabajo tendría que ser parte de una política institucional, necesario reconocernos entre docentes, independientemente de las filiaciones, de los colores”* (caso 6).

La idea acerca de la necesidad de que se conozcan y tomen en cuenta las percepciones e intereses de los académicos, más allá de las filiaciones y como una forma de diseñar e implementar políticas institucionales más apegadas a las realidades subjetivas, se complementa con lo que sigue: *“Hay que despolitizar. Hay que entender a los docentes, son seres pensantes, críticos y creo que eso no es difícil entenderlo ni aplicarlo, si logramos separar el asunto de lo político y empezamos a tomar decisiones académicas en los espacios más minúsculos, si empezamos a simular menos, empezando por estos ejercicios de evaluación docente que no sirven para nada ... somos seres mutilados. No hay ganas de venir en muchos casos, no hay ganas de producir. Yo veo muchos así y soy de los más jóvenes de tiempo completo, muchos fueron mis maestros y ahora los veo tristes, apagados... Desearíamos que a partir de este proyecto formativo se hubiera incidido en esto. Parece que la política pública lo que está provocando es esto... pero también creo que los docentes están siendo más concientes, se está discutiendo más, y creo que los TC son los más críticos sobre esto que está sucediendo, esto lo he visto, lo he vivido, lo he sentido. Yo creo que podríamos pensar en*

¹⁴⁸ Comentario irónico que se refiere a una fotografía que aparecía en la página de la UNISON en la red de la Internet.

docentes cada vez más concientes pero quizá más cansados, las nuevas generaciones van a continuar con este esquema, mucha individualidad y mucha obediencia, tendríamos que esperar una gran visión en la universidad en cuanto a cómo dirigir esto y pensar que esto nos está afectando..." (Caso 6)

Existen limitantes de tipo cultural consistentes en sabotear al otro y que se reproducen en el contexto del trabajo de las academias en el interior de las unidades académicas de tipo departamental en la UNISON, "...donde encuentras de repente ciertas limitantes para que tú avances, donde tu trabajo es cuestionado. Es parte de la cultura, no hablo del departamento porque sé que esto se vive en todos lados, el hecho de que tú hagas un simple programita, el que hagas unas notas, son sumamente cuestionadas, eso te va desanimando, es una lucha constante por tratar de mantener, entonces te cansa" (Caso 5). Estos síntomas de canibalismo intra departamental parecen estar relacionados con la estructura jerárquica que guarda la distribución de los órganos de gobierno y con la forma como se practica el modelo de organización académica en la UNISON (Ver capítulo 2), todo lo cual favorece la fragmentación y el aislamiento de las unidades académicas y obstruye la comunicación, movilidad e intercambio entre las mismas.

Existe otro factor que influye sobre la calidad del trabajo académico, más de lo que pudiera hacerlo el nivel formativo de posgrado: la división interna, misma que se vive como una responsabilidad mutua. "*Creo que la universidad tiene gente preparada y ha invertido, no somos pocos los que hemos tenido el privilegio de tener posgrado a través de la universidad, pero también siento que no sabemos valorar ese esfuerzo y no hemos dado los resultados que la universidad debería de tener, porque en lugar de ponernos a trabajar en grupo nos dividimos. Aquí hay un problema muy grande, el celo profesional. En vez de ayudarte la gente, te pone trabas. Con toda la gente preparada y la diversidad que hay, si nos unificáramos? Cada chango en su mecate, no importa. Imagínate en nuestro departamento, que nos pusiéramos a trabajar en conjunto, qué tipo de egresado formaríamos!*" (Caso 7).

Universidad enferma

Desde esta visión a la universidad le aquejan males que la tienen postrada en un letargo. Para estos maestros la preocupación central es la corrupción y discrecionalidad que permea en diversas esferas de la vida académica de la institución, entre ellas la que corresponde a las PFDP, lo cual fue mencionado en tono de denuncia: al "pan pan y al vino vino"; "digo lo que pienso".

De acuerdo con el sentido que tiene para algunos académicos la formación de posgrado de los profesores, con relación al tipo de universidad que se considera deseable, lo más importante es erradicar lo malo. *“Yo pienso que no se puede pedir tanto, no es necesario exigir tanto porque mucha de la actividad docente se puede dar sin necesidad de posgrado, claro, si lo hay... Pero hay otros aspectos que debe de cuidar la UNISON, el aspecto masivo de la educación, estamos hablando de 30 mil estudiantes de los cuales queremos que ninguno deserte...”*¹⁴⁹ *Hay otros aspectos. Estamos pensando en las bondades, en lo que podemos mejorar, pero también una gran ganancia se conseguiría si corregimos la deficiencia. Hay deficiencias y hay deficiencias serias, los estudiantes no están recibiendo la educación que deberían, pero por defecto, por insuficiencia, vamos, hay estudiantes que pasan una materia sin haber asistido a la clase un número mínimo de veces. ¿Cómo le hace para pasar? ... Es un fraude. O sea que mucho bien se haría erradicando lo malo. Lo violatorio, ya con eso ganaríamos. No necesitamos mandar muchos académicos a titularse, a obtener posgrado. Simplemente respetando la normativa*¹⁵⁰” (Caso 2).

Para un investigador del SNI la principal causa de los problemas que vive actualmente la UNISON es la falta de un marco normativo adecuado a la realidad que ayude a evitar que se sigan cometiendo violaciones impunes de la misma. *“... la normativa en la universidad debe renovarse cada cierto tiempo. Estamos viendo que el marco jurídico que tenemos se está volviendo obsoleto... Se presta a que gente sin escrúpulos, sin principios, se acomode a la normativa y la viole mañosamente.”*¹⁵¹ *Con el*

¹⁴⁹ La UNISON publicó “los resultados del estudio sobre trayectoria escolar que realizó a la generación que ingresó el semestre 1999-2, analizando la situación académica en el semestre 2003-1, después de haber transcurrido ocho semestres, cuyos resultados son los siguientes: de 5,357 alumnos que ingresaron, poco más de la mitad continuaban como estudiantes activos (56.2%). Prácticamente uno de cada cuatro desertó, 18.1 por ciento en los primeros tres semestres y 6.1 por ciento en los dos últimos años; 9.5 por ciento cambió de carrera y 8.1 por ciento causó baja en la carrera por haber excedido el límite de materias reprobadas que establece el reglamento escolar”. Ortega (2006: 32).

¹⁵⁰ De manera reiterada en los últimos años, el Sindicato de Trabajadores Académicos de la UNISON ha señalado distintas violaciones al contrato colectivo de trabajo. <http://www.staus.uson.mx/>

¹⁵¹ Entre los meses de febrero a junio de 2006, el Departamento de Derecho de la UNISON vivió una fuerte tensión derivada de una demanda interpuesta por los alumnos de la carrera, en la que solicitaban la destitución del Jefe de Departamento recién nombrado por las autoridades. Entre las acusaciones destacaban las de “plagio” de un programa de trabajo, despotismo e incapacidad. Como parte de este movimiento, la ley orgánica vigente en la UNISON -Ley 4-, fue objeto de agudas críticas dado que no contempla la participación de los alumnos en la elección de sus autoridades. Ante lo que fue considerado por el movimiento estudiantil como falta de respuesta de las autoridades universitarias a sus peticiones, se generaron diferentes acciones de protesta, entre las más destacadas: toma de rectoría y una huelga de hambre de dos estudiantes durante 15 días. Como resultado de estas acciones, el Jefe de Departamento se retiró del cargo temporalmente; tiempo en que las autoridades universitarias analizarían el caso. Finalmente, las autoridades universitarias informaron no haber encontrado responsabilidad imputable, por lo que el funcionario se reintegró a su puesto. Periódico El Imparcial, Febrero-junio de 2006. www.elimparcial.com

paso del tiempo se depura esta función fraudulenta, por eso es necesario que se renueve la ley orgánica. Eso trae renovados procedimientos, normas, incluso deja ver una comisión de honor y justicia que se encargue de penalizar. No hay, al cambiar la ley cambió eso. No sé si te acuerdes que antes había.¹⁵² Y vemos delincuencia académica al interior y no hay policía: violaciones al EPA, como son las reclasificaciones que se dieron en 1999 de plazas de técnicos a investigadores sin concurso de oposición de por medio... ja ja ja... Aquí debería haber prefectos, alguien que persiga a los violadores de la normativa. No existe y por lo tanto hay mucha impunidad, digo, al pan pan y al vino vino... ja ja ja” (Caso 2).¹⁵³

No es indispensable tener el título de posgrado para obtener una plaza como profesor de tiempo completo en la UNISON, porque *“se han hecho muchas tranzas, se le ha dado el tiempo completo a gente sólo porque tiene maestría, aunque hay otra que tiene mas antigüedad, y por equis o ye, se le ha dado la plaza. Sé de gente que se la han dado sin concurso, solo porque ya tienen la maestría o el doctorado, y no se preguntan que tipo de maestría es... ahora se ha utilizado mucho el poder, se dan las plazas con dedicatoria, y todo el mundo sabe que es para cierta persona. Yo te digo la verdad de lo que pienso... ja ja ja”* (caso 4). Se denunció la corrupción existente entre quienes no cumplen con sus obligaciones como docentes, aunque se deslinda de tal situación a los académicos del ámbito cercano de trabajo. *“Tema polémico lo del chocador,¹⁵⁴ hay muchos maestros que no son responsables y no se les dice nada, yo quizá sea anti-qué, pero soy de la idea de que los maestros deben estar más supervisados, porque esos maestros hacen flojos a los alumnos¹⁵⁵. Que cumplan, que vengan a clases. No se ha platicado entre los maestros, los alumnos no se quejan, ellos encantados de que los maestros no les exigen. Está también la situación de que algunos maestros son muy confianzudos con los alumnos, y los regalitos... Aquí no se regalan calificaciones...”* (Caso 4)

¹⁵² Se refiere a la Comisión de Honor y Justicia que existió en el marco de la Ley Orgánica de la UNISON (103) hasta 1991, anterior a la Ley 4 vigente.

¹⁵³ Aunque el EPA establece que las plazas de tiempo completo sólo pueden ser otorgadas mediante el procedimiento de los concursos de oposición, se han otorgado cierto número de ellas por reclasificación automática (como los casos señalados en el pie de página 46 y en el capítulo 3 de esta tesis en la pág. 144).

¹⁵⁴ Se refiere a los “prefectos”, figura creada hace aproximadamente 4 años, que es personal adscrito a la Dirección de Recursos Humanos de la UNISON con la función de supervisar la asistencia de los profesores a los salones de clases durante los horarios establecidos para ello.

¹⁵⁵ Gimeno (1992: 53), citado por Contreras (1999: 53) señala que “Los condicionamientos y los controles existen, pero nunca evitan la responsabilidad individual de cada docente, porque no cierran por completo las opciones para una práctica pedagógica mejorada, al permitir márgenes en su interpretación y posibilidades de resistencia ante los mismos”.

Es necesario que las políticas incidan en abatir lo que se considera como comportamiento corrupto de algunos maestros, ya que *“¿a ver, cómo se mejora en el grupo?... sí son buenas (las políticas) pero sirven con un buen reglamento, unos buenos lineamientos que controlen todo eso, de nada sirve porque se vuelve parejo para todo mundo y entonces deja de ser un estímulo. A mí no me estimula el hecho que un maestro que es arrastrado, tenga el mismo nivel que yo...Ese tipo de cosas se deberían de reglamentar y que nos exigieran a nosotros: ¡ah! bueno, tú ya tienes una maestría pues compórtate dentro del aula como un master ¿no? Cómo va a ser posible que llegue un maestro con maestría en ciencias y que les esté hablando puras groserías en el salón de clases o que se vaya y se emborrache con ellos y al rato los alumnos anden hablando con él barbaridad y media... También eso tiene mucho que ver con los valores... (Caso 15).* Se insistió en señalar que persiste la corrupción académica en la UNISON y en que existe “desilusión” porque ni la institución ni el sindicato de académicos hicieron algo respecto de *“todos aquellos maestros que cobraban, que vendían la calificación por una botella y por otras cosas... es un vicio muy viejo. Y siento que las becas también es parte de lo mismo, siento que se protege a la gente, aquí en la escuela hay dos o tres maestros que jamás les hubiera dado beca por su trayectoria académica, jamás les hubiera dado beca. Y qué triste que a esos maestros se les dio beca y después anden llorando por que se les dé prorroga porque no alcanzaron a terminar...” (Caso 15).*

Otra forma de ilustrar este tipo de visión sobre la UNISON es la de quien clama por una dignidad que considera perdida entre los maestros. *“Tú pasas por algunas escuelas a las 6 de la tarde y se la están tronando. Este semestre fue de puros festejos... Juebebes¹⁵⁶ y viernes social, dicen ahora. Y eso que hay una persona¹⁵⁷ que los vigila, hasta me tocó una persona con maestría y era el que nos checaba... Para mí es una vergüenza que con posgrado y siendo maestro ¿cómo es posible que deba tener una persona que nos vigile? Los alumnos ni lo conocen a uno, dicen: “ni lo conozco, nunca viene”. ¡Ahí es donde nos falta compromiso, dignidad!” (Caso 3).*

Lo aceptado sobre las PFDP como organizador institucional

Aunque se considera que el nivel de escolaridad de la planta académica de tiempo completo, por sí mismo, no es suficiente para resolver los problemas de la institución - como se desarrolló en el subtítulo anterior-, todos coinciden en lo siguiente: es buena y

¹⁵⁶ Juebebes: combinación de las palabras jueves y beber. Es un término coloquial que se emplea para expresar que el jueves empieza la pachanga o el descanso.

¹⁵⁷ Se refiere a los prefectos, mencionados en el pie de página 34.

necesaria la formación de posgrado en los MTC. Esta última aseveración resume una idea o significado compartido de tipo general sobre las PFDP. Desde la óptica del concepto de organizador (Fernández, 1994), este significado común puede ser identificado como un aspecto que funcionó como “integrador institucional” ayudando a fortalecer el despliegue del estilo institucional de corte político, con rasgos de laxitud y ambigüedad en la implementación de las PFDP. Las expectativas establecidas o canónicas, es decir, lo que se da por supuesto como lo adecuado (estudiar un posgrado es algo bueno), están operando con un papel aglutinador, según la definición de Fernández. Se trata de un significado de índole muy general, pero que alude a una representación compartida que implica un conjunto subsidiario de nociones, compromisos y deseos. Es una base o común denominador de todas las narraciones: nadie dijo lo contrario, es decir, nadie refutó la idea de que una planta de profesores con el nivel de posgrado sea hoy de alguna manera, o lo será en el futuro, algo beneficioso para el trabajo académico de la institución.

Así, la idea compartida es un punto de unión o de intersección entre los cuatro grupos de académicos y ayuda a comprender impulsos tan diversos como los que movieron a quienes estudiaron sin beca pese a los sacrificios personales implicados, a quienes lograron titularse aún a costa de su salud, a aquellos que se enfermaron o viven aún estresados bajo el estigma de no haber cumplido con la titulación, así como comprender a los académicos que han preferido mantenerse al margen de las PFDP, en el aislamiento de sus enclaves, pese a que comparten la idea general señalada. En otras palabras, la idea aceptada de que “el posgrado es algo bueno y necesario” ha funcionado como aglutinador de todo tipo de intenciones y percepciones subjetivas en torno a la implementación de las PFDP, aún en los casos extremos de quienes no desean estudiar ya que ellos justifican sus acciones sin dejar de refrendar lo canónico.

Uno de los efectos que tiene sobre la calidad del trabajo académico el hecho de que los profesores de tiempo completo tengan el nivel formativo de posgrado, es que *“en términos generales, efectivamente sube el nivel académico y estimula a la gente a hacer investigación... Sí, porque cuando tú haces un posgrado llevas materias a más alto nivel, a mayor profundidad. Áreas que no habías estudiado. Entonces regresas con nuevo conocimiento a lo ancho y en lo profundo, eso te permite dar una mejor clase a un nivel más bajo como el de licenciatura... Sí, porque crea conciencia. Es un poco lo que pasó con la izquierda mexicana. Durante décadas fue golpeada, reprimida, pero ahora tenemos un partido de izquierda. No perfecto ni muy virtuoso, pero podemos esperar que podemos*

ganar las elecciones del año que entra. Todo aquel esfuerzo no fue en balde. Incluso muertes y desapariciones no fueron en balde. Tenemos la esperanza de que gane la izquierda, lo mismo con la educación. Si tenemos un desastre en lo educativo ayuda mucho que los nuevos académicos traigan un alto nivel porque se crea conciencia y exige” (Caso 2).

Es necesario que los profesores estudien un posgrado tanto en el área de la disciplina como en docencia; los estudios podrían tener un saldo positivo porque “sí es una necesidad, si proviene de una política está muy bien, pero también es una necesidad para poder crecer, hay que reconocer que cualquier persona que tiene posibilidad de estudiar un posgrado, de irse, regresa con una nueva visión y esto lo reconocemos y lo hemos platicado mucho... y si fuera además del área disciplinar, en el área educativa, de docencia, sería también muy interesante, necesario... en la universidad deberíamos de pensar en una planta docente que tenga encuentro con otros, yo lo que estoy creyendo es que el posgrado abre al docente las puertas en muchos sentidos, a uno de ellos es a este diálogo docente necesario... No es lo mismo la visión de un egresado de la misma escuela, de la licenciatura, peor ahora que hacer una tesis no es necesario, que someter el egreso a un ejercicio disciplinado como este, de reflexión, de escritura, de investigación... el posgrado lo dará ahora... Para mí tendríamos que pensar en un proyecto de formación docente pero en serio. No simulado, lo que hemos visto ahora no es lo que la universidad necesita (Caso 6).

La idea aceptada y compartida en torno a las bondades de los estudios de posgrado, también se expresó en términos de que “debe de seguirse apoyando a los profesores, hay que seguirseles apostando a que va a ser algo que va a beneficiar a la universidad tarde o temprano” (Caso 16). En resumen, desde la óptica de las políticas públicas “la apuesta por la calidad en la educación superior atraviesa la calidad en el profesorado y la calidad en el profesorado se consigue con el doctorado... estamos planteando que tenga maestría o doctorado...” Sin embargo, “no sabemos a ciencia cierta cuales son las ventajas que se derivan de los estudios de posgrado” (Caso 14).

Un proyecto común borroso

En la vaguedad que encierra la idea compartida identificada como organizador, encontramos sus propios límites. Cruzado el umbral de la representación canónica –el posgrado es algo bueno- empieza lo polémico de las significaciones mediante las que los académicos desarrollan y profundizan sus planteamientos. Se infiere la existencia borrosa

de lo que podría ser un esbozo de *proyecto o ideal común* en torno a la formación de los profesores en la UNISON, sobre todo si revisamos cómo entienden los académicos las PFDP como tales, es decir, las metas, los propósitos, las condiciones y los resultados de la implementación de tales políticas. Desde la perspectiva del cuestionamiento que se hace sobre las PFDP a partir de la imagen que el académico construye respecto de la UNISON, podemos observar una continuidad en el sentido crítico de las ideas desplegadas en torno a estos cuatro aspectos, cuyas implicaciones serán abordadas en este subtítulo:

Se piensa diferente acerca de las *metas* de las PFDP, es decir, cuántos de los MTC requieren tener la formación de posgrado: algunos consideran que no se requiere que todos y proponen que sólo los que den clases en posgrado.

Una buena parte de los académicos critica que la institución haya considerado la formación de los maestros como un asunto superficial –elevar las estadísticas- cuyos *propósitos* académicos están poco definidos. Como la otra cara de la moneda, se critica también que muchos profesores sólo busquen “el papel” por las ventajas económicas. Según la percepción de los académicos, las PFDP no han recibido un tratamiento académico serio, lo cual puede verse reflejado en la escasa relación que tienen éstas políticas con otras políticas institucionales como las de índole laboral, así como en la falta de condiciones de trabajo adecuadas para que los MTC con posgrado realicen actividades de investigación, cuando siguen adscritos a lo que ellos consideran como unidades departamentales dedicadas a la docencia.

De acuerdo con los significados generados por los académicos en torno a lo que hemos denominado *condiciones* de implementación de las PFDP –regulación, toma de decisiones y criterios sobre la calidad de los estudios de posgrado- podemos concluir en varios sentidos: a) que el proceso de regulación y las reglas generadas en torno a las PFDP, estuvieron íntimamente relacionadas con las características del proyecto o acción común que las enmarcó o, para decirlo de acuerdo con el enfoque de Reynaud¹⁵⁸ (1999), ante un proyecto poco definido y no compartido sólo fue posible la generación de reglas confusas. Por ello, se vivió un proceso de regulación accidentado y ambiguo que tuvo efectos contrarios a los fines pretendidos; b) que la falta de consenso en torno a los

¹⁵⁸ Reynaud plantea que “las reglas no tienen sentido si no están relacionadas con los fines de una acción común, de un proyecto común” (260) y, al hablar sobre la “vaguedad de las reglas”, sostiene que “la acción social” puede ser analizada como “resultado de una voluntad, de una decisión que es producto de la negociación. La negociación puede darse en torno a un conflicto abierto o potencial y el resultado puede traducirse, finalmente, en una regla formal”; sin embargo, “es frecuente que una negociación se traduzca en reglas vagas, confusas e incompletas”.

asuntos principales que han entrado en juego para la definición de un reglamento, puede tener un punto de origen de tipo individual en las ideas de los sujetos, mostrado en el hecho de que para todos la decisión de estudiar un posgrado, o no hacerlo, fue considerada como una experiencia estrictamente personal y no de tipo colegiada o consensada en grupo académico; c) que los dos aspectos previos son congruentes con una paradoja encontrada en las ideas de los académicos: por una parte, se demanda la participación de los académicos en la toma de decisiones respecto de las PFDP, por la otra se cuestiona la legitimidad de los órganos colegiados de gobierno; d) que el consenso encontrado en torno al nuevo padrón institucional de programas de posgrado refleja la dinámica de regulación mencionada: ante una situación conflictiva (dónde estudiar para tener derecho a obtener una beca), se produjo un largo proceso de negociación (entre la administración y el sindicato de académicos) que dio como resultado la aprobación de una regla (padrón interno), mediante consenso en órganos colegiados; sin embargo, dicha regla resultó tardía (quedan pocos maestros sin posgrado o que no se encuentren actualmente en el intento por lograrlo) y también inacabada porque su ejecución depende de la interpretación que se haga de los criterios de evaluación de posgrados que acompañan al padrón (ver anexo 5), en un contexto en el que se denuncia la fuerte presencia de discrecionalidad en el manejo de estas políticas.

Los académicos reconocen que el tema de los resultados y efectos de las PFDP ha sido objeto de escasa difusión y debate en la institución y colocan sobre la mesa de la discusión varias ideas sobre las implicaciones que tales políticas han tenido para el trabajo académico de la UNISON: ponen en duda que haya mejorado la docencia y la investigación, critican la respuesta que ha dado la institución a las políticas públicas y advierten que hay más MTC con posgrado, pero también más académicos enfermos o estresados.

1. ¿Cuántos con posgrado?

La polémica sobre este tema se presenta vinculada a necesidades de diverso tipo que enfrenta la institución, como son la formación para la docencia o la mejora en las condiciones de trabajo para quienes regresan a la UNISON portando un título de posgrado que los ha habilitado con nuevas competencias para la docencia, pero sobre todo para la investigación.

Con elocuencia se afirma que *“todos, mínimamente los de TC, creo que debiéramos de tener un grado superior al que impartimos, es una obligación de la*

institución y un compromiso nuestro, pero sí veo que a la UNISON le hace falta crear condiciones mejores de trabajo para la gente que viene. Necesitas facilitarle las cosas, necesitas ofrecerle las mejores condiciones, hay docentes que ni si quiera tiene un cubículo donde poder trabajar...Me parece muy lamentable que quien decide hacer un posgrado en educación no tenga ese valor ante PROMEP, ya que debiese ir de la mano... me encantaría tener la oportunidad de hacer alguna especialidad (en docencia) que nos ofreciera la universidad, ya que es urgente porque somos pésimos” (Caso 5).

En forma similar, pero enfatizando la necesidad de que las políticas continúen impulsando el camino de la congruencia disciplinaria, *“yo creo que tendría que ser, sobre todo, en la enseñanza de la disciplina y en la producción de conocimientos para la disciplina. Yo pienso que como está ahorita la universidad que está dándole mucha importancia a que se estudien posgrados en la disciplina, que tengan congruencia, yo creo que es válido... Por ejemplo, la gente que estudió administración de empresas porque lo tenías a la mano. En la disciplina y en la enseñanza. Todos deberían de tener posgrado, te ayuda a crecer, a ver las cosas de manera distinta” (Caso 10).*

Una idea contraria se expresó en términos de una metáfora: *“... si tú me dices que toda la gente necesita tener posgrado yo te contestaría de esta manera: en un ejército no se necesitan puros generales de división, es todo. La universidad exige que si no tienes el doctorado no llegas a titular C por ningún medio. Hay gente muy buena para ser técnico académico y hay gente muy buena para ser MTC docente nada más. ...Para docente yo digo que licenciatura sería suficiente, maestría sería muy deseable, doctorado quizá no doctorado, para docente” (Caso 12).*

2. ¿Para qué invertir en la formación de posgrado? Ausencia de proyecto académico
La UNISON continúa aumentando la cantidad de profesores de MTC con posgrado¹⁵⁹, situación que es considerada preocupante para algunos porque no están claros los propósitos académicos de este proyecto institucional. *“Yo la veo difícil, en primer lugar hasta climatológicamente es adverso para la investigación. No hemos pasado por un noviciado de la investigación. Estamos impuestos a la pantalla, a la improvisación. Así como le digo que el posgrado no quita lo tarado yo creo que antes de posgrado los maestros deberíamos de tener vergüenza y orgullo de pertenecer a una institución del pueblo, pero de repente se les da la oportunidad de hacer una maestría y un doctorado y*

¹⁵⁹ Entre el año 2002 y el 2005 la Universidad de Sonora incrementó su población de MTC con posgrado en un 12 por ciento, es decir, 103 MTC más en sólo 3 años. Secretaría de Educación Pública (2006: 137).

lo único que cambian esos maestros, como mis alumnos que se van al PRD -antes tomaban caguama y ahora toman whiskey- es la forma de caminar, la forma de fumar, agarran posturas a veces hasta feminoides y es todo el cambio que yo veo.. ja ja ja. Eso sí, exigen a los alumnos que les llamen doctor o master pero académicamente no veo ningún cambio. Creo yo que ahí se ve lo falso, ya que el que tiene un posgrado es un privilegiado, en segundo debe ser humilde y sencillo... Es vedetismo, muy mal, existe. Por eso les digo, el doctorado no quita lo tarado. Yo creo que se está vulgarizando eso. Qué curioso, en derecho, en psicología... y creo que hasta al rector¹⁶⁰ le inventaron el doctorado..." (Caso 3).

La necesidad de que sean formados doctores que adquieran habilidades para la gestión financiera, no es una prioridad en la institución porque se considera que no hay un proyecto académico y por ello se carece de una reglamentación que cuide la inversión. *"La Institución no tiene claro por qué habilitar a su personal académico, no lo tiene como un objetivo, aunque lo cacarea y lo dice y lo utiliza en sus estadísticas. Si lo tuviera implica que cuidaría su inversión. Como no hay ese interés académico entonces tampoco hay ese interés en hacer un reglamento adecuado. Entonces ahí están los programas de becas... Yo quiero que veas a un tipo que viene de la Universidad de Cambridge, vienen como balazos y tienen esa capacidad de gestoría, y esa forma de conseguir recursos... porque aquí la investigación no la paga la universidad, todo depende del tipo de gente que tengas. Si tú tuvieras el mismo nivel de doctores aquí pero que no tuvieran la capacidad de gestoría seríamos idiotas, todos doctorcitos pero nada. Pero si tú valoras la infraestructura física que ese tipo de gente es capaz de obtener, entonces sí tiene sentido ese proyecto institucional de formación de recursos humanos de alto nivel porque reditúa a la universidad, porque eso es dinero, prestigio y calidad académica"* (caso 1).

Se aprende a gestionar recursos como parte del aprendizaje no formal en los buenos doctorados, "yo aprendí por ósmosis de mi asesor", entonces es cuando *"el programa institucional de formación de recursos humanos se convierte potencialmente en algo de extraordinario valor ya que no nada más capturas a un doctor, capturas recursos financieros de muy alta magnitud que de ninguna otra forma puedes obtener porque no tienes capacidad para invertirlo. ¿Tú crees que la universidad hubiera invertido 10 millones de dólares en su infraestructura?... esto es lo que hay invertido en el centro de*

¹⁶⁰ El Rector Pedro Ortega Romero se tituló de doctor a mediados del 2004, cuando ya se encontraba en el cargo. Es Doctor en Ciencias del Mar por la UNAM.

investigación donde trabajo, producto del financiamiento que hemos obtenido los investigadores a lo largo de muchos años (caso 1).

La falta de criterios acerca de dónde estudiar, que prevalecieron hasta fines del 2005, fecha en que se aprobó un padrón institucional interno de programas de posgrado, cuya función es asegurar que se cursen programas que cumplan con algunos requisitos de calidad, *“es un caso grave, mira, desde que está el programa de apoyos de becas para estudios de posgrado la institución no tenía ninguna claridad en el rumbo del programa de tal manera que el proyecto de estudios de posgrado se lo hacía cada quien a su manera, algo personal. Entonces, estudiaban cosas que no iban con su carrera, con su disciplina, por ejemplo, de ingeniería iban a estudiar la maestría en administración. Eso era a todas luces incorrecto”. “La regla debe ser que la institución coordine muy bien el interés del maestro con el de la academia, de lo contrario como hemos visto ocurren situaciones reprobables, mucha gente quiere hacer un posgrado rápido... que no te cueste mucho, que no batalles mucho, te inscribes, pagas un dinero, con más razón si la institución te lo paga, pero si no te lo paga y le inviertes un poco de dinero puede ser que logres un doctorado en poco tiempo y si la institución te lo vale pues ya la hiciste. Pero no debería de ser, yo considero que debía haber algo equivalente a la acreditación de los programas¹⁶¹ de licenciatura que estamos haciendo, para los asuntos de posgrado” (Caso 14).*

La principal limitación que encuentra la realización de investigación en la UNISON, es que los doctores están regresando a departamentos que son de docencia, por lo que carecen de condiciones para investigar. *“De la institución en general... así a nivel global salvo islas como DIFUS¹⁶², yo diría que no, así tajantemente, porque lo veo en mi área. Por ejemplo ha habido maestros con maestría, con doctorado que se están dedicando a otras cosas. Ejemplo, un maestro equis, doctorado en ingeniería química, con las mejores calificaciones en el sur, con un proyecto de premio nacional científico, tecnológico y se dedica a andar revisando los softwares de las computadoras, la pregunta es ¿por qué? Qué le pasó a él en su interior o qué careció la institución para ofrecerle que se dedica a eso... Es un problema muy grave que tiene la universidad... Mientras yo esté en un departamento docente no voy a tener más y los departamentos docentes su principal función es esa, dar las clases. Y la universidad también tiene una separación de la*

¹⁶¹ Díaz Barriga (2006) señala la enorme cantidad de evaluaciones y acreditaciones en los últimos años: 2713 los CIEES y 556 por COPAES, las cuales forman parte de una política que vincula los resultados con el financiamiento.

¹⁶² Departamento de Investigaciones en Física de la UNISON.

investigación, salvo centros bien ubicados como el DIPA, el DIFUS, el DICTUS¹⁶³, el de Polímeros, ellos sí accesan. Yo no sé cómo podría ser. Yo pienso que cada maestro que vuelve de un doctorado debe de ingresar a algún departamento como esos...” (Caso 12).

En otros casos, la preocupación estuvo relacionada con la forma como se han implementado varias de las políticas para educación superior en la última década, entre ellas las de formación de profesores: *“Yo creo que todos estamos de acuerdo en que hay que capacitarnos. Lo que yo he deplorado mucho tanto en las políticas de la universidad como en las políticas públicas es su forma vertical autoritaria.¹⁶⁴ No siguen los cánones de la administración científica moderna que dice que para tener a las gentes trabajando mejor hay que considerarlas y que finalmente los que saben de la academia son los académicos. Aquí impulsan políticas de arriba para abajo, desde la burocracia y entonces no hacen cierto compromiso con la gente de abajo y la gente de abajo hace el compromiso en la medida que le es favorable o no la propuesta. Deberían ser más humildes y un poquito más democráticos y muchas de esas políticas podrían prender mejor si la gente las conoce y las entiende. Pienso que una buena proporción de los maestros ni si quiera las conoce y menos las entiende y muchos ni las conocemos ni las entendemos. No hay una difusión permanente de eso, si no que se da por la vía de la cotidianidad. Todo mundo está pensando en que alguna vez hay que hacer un doctorado, entonces ya cuando te llega entonces ves la perspectiva y le buscas” (Caso 11).*

Las PFDP y las políticas laborales, en particular la que se refiere a la contratación de nuevos MTC, mantienen vínculos muy débiles. *“El ingreso no está determinado por la cantidad de conocimiento que la gente tiene ni por el grado de formación, eso lo sabemos. El ingreso en la Universidad de Sonora está determinado por otros factores, el factor político, quien tiene las relaciones logrará con mayor facilidad una plaza de TC. Hay plazas que se han otorgado sin necesidad de ningún concurso, independientemente del grado de formación y en todos los ambientes que nos movemos, en todas las unidades, esto es algo que todos conocemos, hay que estar muy bien políticamente para poder ganar unas horas. Sabemos cómo se estructuran los jurados y quién decide esto, a pesar del bochorno e inclusive de la oposición de los académicos de cada área. Aquí hay un juego que habría que descubrir, necesario para entender nuestra cultura, en una crítica sana” (Caso 6).*

¹⁶³ DIPA: Departamento de Investigación y Posgrado en Alimentos; DICTUS: Departamento de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de la UNISON.

¹⁶⁴ Felipe Larios (1998: 17-22), académico de tiempo completo de la UNISON, señala que la ley 4 contribuye a la verticalización y autoritarismo del poder, ya que concentra demasiadas atribuciones en las autoridades unipersonales: rector, vicerrector, directores de división.

La escasa relación entre las PFDP y las políticas laborales también puede ser explicada como una consecuencia de que *“hay corrupción, el EPA¹⁶⁵ se viola de común acuerdo entre sindicato y autoridades, yo lo he visto, lo he palpado y lo he manifestado. Hay violación del EPA, incluso la ley universitaria se viola... he visto otras cosas que son más graves todavía. Por ejemplo, ciertos académicos se conviene hacerles una beca cíclica... y pasan de una categoría a otra que no tienen y a la cual se debe de tener acceso a través de un concurso de oposición. Tú vas al EPA y le dices a la computadora busca la palabra reclasificación y no aparece. Dice “don’t found”. No existe el término, sin embargo hay más de 20 casos de técnicos académicos que fueron reclasificados a investigadores de la nada, del aire, por convenio entre el sindicato y las autoridades... sin concurso de oposición, sin tener grados académicos y para seguir haciendo el trabajo de técnicos...”¹⁶⁶. Esa es una agresión a la universidad y es una agresión a los demás investigadores que sí han competido, concursado, es una burla... ” (Caso 2).*

3. Condiciones paradójicas en la aplicación de las PFDP

En cuanto a las *condiciones* de la implementación de las PFDP, se analizan aquí, en el orden mostrado, las ideas de los académicos respecto de: a) la decisión propia de participar en las PFDP, b) cómo se ha vivido y justificado la falta de un reglamento (qué factores son considerados como determinantes para que se hayan generado ciertas formas de regulación de las PFDP y cuáles son los efectos de la regulación vigente, desde la visión de los académicos), c) la participación que han tenido los académicos en la toma de decisiones sobre las PFDP y d) el asunto de la calidad de los estudios, implicada en el padrón institucional de posgrados que está vigente desde el 2005.

a) Una decisión personal

Todos expresaron que tomaron la decisión de estudiar un posgrado como un asunto de índole individual o personal, que no ha sido parte de una decisión colegiada o de grupo

¹⁶⁵ Se refiere al Estatuto del Personal Académico, el reglamento que regula las relaciones académicas ente la Universidad de Sonora y su personal académico. En él se asientan los mecanismos para el ingreso, promoción y permanencia de dicha Institución. Fue discutido y aprobado por el Consejo Universitario el 29 de Julio de 1985 y, según acuerdo de ese órgano, se implementaría gradualmente hasta entrar en vigor cabalmente el 24 de Enero de 1986. Dicho lapso fue aprovechado para ubicar en el nuevo tabulador al personal que ya laboraba en la UNISON. Castillo, E. (2004: 139-140).

¹⁶⁶ Se refiere a los casos de reconversión de plazas que se dieron sin mediar concurso de oposición, y que se mencionan en el informe anual del Rector, Jorge Luis Ibarra Mendívil (1998-1999): “... hubo un descenso de 84 a 46 en el número de técnicos académicos... esta evolución fortalece el perfil del personal ya que incorpora a la planta académica a profesores de tiempo completo y disminuye la proporción de profesores de asignatura”. La justificación la expresa de la siguiente manera: “Lo anterior se debe principalmente al cambio en el tipo de nombramiento llevado a cabo entre algunos miembros del personal, en específico de 45 técnicos académicos que cumplían básicamente funciones de docencia y reunían requisitos para integrarlo dentro la planta de profesores de tiempo completo”.

académico, entendida esta como una labor académica colectiva que se regula y sanciona por medio del mérito académico evaluado en la calidad de la producción de sus miembros (Rodríguez, 2000).

La forma como los académicos de la UNISON tomaron la decisión de realizar estudios de posgrado, encuentra una expresión representativa del pensamiento de todos los entrevistados, cuando se dice que *“fue personal. Yo pienso que aquí no podemos hablar ni siquiera de una política en torno a eso, ni a un colegiado, yo creo que si hubiera elegido otra maestría que no tuviera relación no hubiera mayor problema, y aquí estoy hablando de un olvido, de la inexistencia de una definición en torno a esto, de una decisión que diga es necesario que los profesores se formen en esta área, eso yo pienso que no existe, para mí no hay política”* (Caso 6).

b) Testimonios de una regulación accidentada

En el marco de un proyecto o acción común (Reynaud, 1999) caracterizado por propósitos y metas ambiguas que han sido escasamente conocidas por los académicos, puede comprenderse que los académicos consideren la regulación de las PFDP como un proceso que estuvo dominado por un manejo político de las negociaciones en torno a asuntos altamente conflictivos (perfil de los becarios, calidad de los programas a estudiar, sanciones) y que establezcan la necesidad de vincular la reglamentación a un proyecto académico estratégico, es decir, que establezca metas y propósitos de mediano y largo plazo.

Reglamento: “pareciera que sí hay”

Los usos y costumbres relacionados con la forma como se ha regulado el asunto de las becas, han contribuido a que se viva como algo natural la falta de un reglamento, es decir, *“hay un reglamento pero yo no lo conozco. Se supone que hay un reglamento. Aprobado por el Colegio, no creo. Por ejemplo, aquí hay –lo que yo sé- hay un acuerdo. Está ligado a políticas de Desarrollo Académico¹⁶⁷ y la SEP. Antes era más posible estudiar una maestría que no tuviera directa conexión con tu objeto de trabajo. Ahora no hay casi posibilidades. Sí hay pero son escasas. Entonces, eso por ejemplo está no sé a qué nivel, cuando las decidimos en el Consejo Divisional¹⁶⁸ lo aceptamos como políticas que vienen, suponemos que hay un reglamento interno en Desarrollo Académico pero no sé... Creo*

¹⁶⁷ Esta es la instancia administrativa encargada de las becas para estudios de posgrado de los profesores en la UNISON.

¹⁶⁸ Los Consejos Divisionales tienen entre sus funciones la de aprobar las propuestas que hacen los Jefes de Departamento para el otorgamiento de becas para estudios de posgrado de los profesores. Es parte de los trámites formales que se realizan para la gestión de las becas.

que no, tendría que revisar mis reglamentos a ver si hay. Yo creo que no. Pareciera que sí hay¹⁶⁹” (Caso 11).

Sobre valoración de lo político, menosprecio de lo académico

La falta de un reglamento sobre las becas puede recibir una explicación desde la perspectiva que sostiene que las reglas no tienen sentido si no están relacionadas con los fines de una acción o proyecto común (Reynaud, 1999). *“Todo aspecto académico que involucre profesores, que involucre proyectos institucionales, tiene que ser reglamentado; no dejarlo arbitrariamente a los órganos personales sin ninguna ingerencia de los órganos colegiados. El proyecto de beca debe convertirse en un proyecto institucional y debe tener justificación plena en función de que tú quieres una institución con mayor número de doctores de más alto nivel. Esto significa desde que tengas que seleccionar al profesor, con reglas claras, y a la institución, para que garantices 100 por ciento el cumplimiento en tu inversión... (Caso 1).* Otra forma de valorar las consecuencias que ha ocasionado la falta de un proyecto académico vinculado a las PFDP es la que sostiene que *“existe discrecionalidad en el manejo de las becas... existen los mecenas que dan...hay que transparentar, de lo contrario es un uso político el que se hace de estos apoyos... mejor sería apoyar a todo el que quiera estudiar. ¿Por qué no hay reglamento? Es el margen de decisión de la autoridad... es un nicho de negociación política-sindical... el posgrado no quita lo tarado, se reglamentaría si fuera una prioridad y esto implicaría equidad... no se la creen tanto ¿cuánta gente con posgrado esta hoy subutilizada, siguen haciendo lo mismo? No hay un reglamento porque esta universidad está dedicada a gastar no a producir, no se busca en serio la calidad, solo cantidad. Somos como universidad cada vez más administradores que académicos, ahí están los ISO nueve mil equis, por ejemplo” (Caso 8).*

La sobre valoración del factor político en los criterios de regulación de las PFDP, ha influido para que se piense que no hay reglamento porque se perdería el control político. *“Yo siento que debe de haber un interés en seguir controlando políticamente el asunto de las becas, no tiene otra conclusión definitivamente. Mientras tú estés bien con las aristas del poder en un momento dado es mucho más fácil para ti conseguir los apoyos que para otra gente. Conseguir los beneficios o las distensiones que puede tener el otorgamiento de una beca, por ejemplo como para presentar documentación*

¹⁶⁹ No existe un documento que pueda denominarse formalmente como “reglamento de becas”, a diferencia por ejemplo de los reglamentos: Escolar; de Posgrado; de Estímulos al Personal Docente de la UNISON. (Ortega, 2005: 212).

comprobatoria o acreditatoria, lo que sea, y para otra gente... es una amenaza constante” (Caso 16).

El espectro de explicaciones sobre la regulación de las becas, se complementa con el testimonio de un académico, referida a la aplicación de sanciones en casos de incumplimiento, quien participó hace más de cuatro años, por parte de la administración de la UNISON, en negociaciones con el sindicato relacionadas con los convenios que se han realizado entre ex becarios y la UNISON para la ejecución de descuentos. *“Eran cabrones vividores porque estaban ahí... no pudimos hacerles nada porque el sindicato metió las manos. Se quedó nomás en descontar cantidades irrisorias, no eran una sanción en sí misma. Los profesores de Navojoa exigían descargas, les faltaban materias por terminar y no les descontaban... Se hacen convenios irrisorios, esos convenios son a instancias del sindicato. Un convenio de descuento que no esté muy pesado, cosas así. Y no, realmente nunca sancionamos a nadie. Y se trató de meterle orden y pues hubo una respuesta por parte del sindicato y pues ya ves esa persona¹⁷⁰ muy ejecutiva y a eso de ser inflexible le metió ganas y aún con todo el apoyo que le dimos como institución y Recursos Humanos,¹⁷¹ no pudimos hacer nada...”* (Caso 16).

Otra forma de explicar por qué después de tanto tiempo no ha habido cambios importantes en la forma como se regulan los apoyos para la formación de los profesores, es decir, persiste como un asunto de contrato colectivo que expresa una conquista laboral del STAUS, es la que establece una vinculación con vacíos normativos en otras esferas o ámbitos institucionales. *“Hay dos canales de becas. Las unidades y el sindicato. Desgraciadamente se da en la academia que se ponen muchas trabas al profesor entonces se va al sindicato. Yo siento que muchas veces es más difícil conseguir una beca en una unidad académica que en el sindicato porque en una unidad académica se dan los feudos, los conflictos de intereses, se da la arbitrariedad porque no hay nada escrito. Todo trabaja en la universidad cuando hay voluntad. Para que un jefe de departamento haga algo debe de haber voluntad, igual para un director de división, un vicerrector. Desgraciadamente nada les obliga hacer nada, entonces todo funciona porque hay buena voluntad. A veces no funciona porque no hay voluntad, tan sencillo como eso. Hay un vacío”* (Caso 9). *“Yo siento que muchas veces las cosas aquí en la universidad se hacen por conveniencia de la administración o no se hacen porque no le convienen a la administración en ese momento. Dependiendo de quién esté de jefe se*

¹⁷⁰ Se refiere a un alto funcionario responsable de la administración de las becas en la UNISON.

¹⁷¹ Se refiere a una instancia de la administración central de la UNISON.

hacen o no se hacen las cosas, o se hacen determinadas cosas para determinados departamentos. Ese favoritismo, de no ser imparciales y de decir a todo mundo se le corta con la misma tijera, no” (Caso 15).

Discrecionalidad y auto definición de criterios: efectos de reglas confusas

Los académicos confirman que en la UNISON privan condiciones de escaso flujo de información sobre los criterios y características de los programas de becas a los que tienen derecho los profesores, es decir, se perciben silencios y resguardos por parte de esta institución, por lo que las reglas del juego se viven con incertidumbre. Dado el testimonio de algunos académicos, se apreciaron fuertes contradicciones en las reglas del juego que han sido practicadas en esta institución, reglas que han sido establecidas de modo propio en el nivel de la unidad académica, en algunos casos y en periodos determinados de tiempo; ese tema fue motivo de risa por los académicos que lo abordaron, como forma de romper con momentos de tensión. Otros efectos que se han derivado de una regulación ambigua y de reglas confusas, se aprecian en la auto definición de criterios por parte de las unidades departamentales, en contraposición con las reglas generales de la UNISON y en la falta de diferenciación de perfiles como parte de los requisitos para tener derecho a una beca, lo que a su vez ha llevado a la discrecionalidad en su otorgamiento y en la aplicación de sanciones en casos de incumplimiento, desde el punto de vista de los académicos.

En forma paradójica, se presentaron casos (9 y 12) que contaron con el apoyo del PROMEP (que supone la beca institucional y también que el posgrado está en el padrón nacional o internacional), más no lograron la beca unidad que les permitiera dedicarse de tiempo completo a los estudios, contradicción que ha puesto en evidencia que las reglas del juego que han sido practicadas en la UNISON, en parte han sido establecidas de modo propio en el nivel de la unidad académica. En el intento más reciente por concluir un doctorado, la situación de un MTC puede resultar contradictoria como becario. *“Estuvo raro porque me apoyó la división, Desarrollo Académico pero no el departamento porque ya depende del jefe de departamento en ese momento. El jefe del departamento consideró que no, que lo hiciera en mis ratos libres. Un poco pesado con los pleitos de cuando conseguí licencia por parte de RH y se contradecía porque decía que entorpecía las actividades y bueno, pues en esa situación estuve, he estado y obviamente las responsabilidades... hace tres años me involucré en un proyecto institucional... Yo soy el responsable de la implementación (Caso 9).*

Para algunos no estuvieron suficientemente claros los criterios respecto del derecho a contar o no con una beca para estudiar en un doctorado que está inscrito en el padrón del CONACYT. *Ahí sí no sé. No, de hecho... el mensaje no fue de enterarme, hubo problemas con lo de PROMEP y me avisaron después... Era dinero, es todo. En una mensualidad que realmente la gasté para las idas a los reportes de investigación, que todavía me tocó aprobar como 4... Lo otro se me fue en pagar reactivos y unos refrigeradores. No era dinero para materiales, era para manutención, pero yo lo utilicé así. Tengo todavía las facturas. Sacamos 3 tesis de maestría y dos de licenciatura con esos materiales. A mí no me dijeron "estás en el doctorado, la descarga es completa", nunca me dijeron. En el doctorado nunca insistí en beca unidad porque como estaba aquí me dijeron que yo la podía hacer"* (Caso 12).

Fueron diversas las modalidades y los motivos que explican que en una unidad académica se modificaron, al margen de las políticas institucionales, los criterios que rigen el otorgamiento de becas para los profesores. *"Cuando yo obtuve la plaza, que fue en 1987, y estaba al mismo tiempo estudiando el doctorado, al contrario, el doctor¹⁷² nos obligó a tener al menos un grupo de licenciatura como parte de nuestra formación. Todas las comisiones de consejeros y lo habido y por haber lo teníamos que cumplir... Había becas CONACYT pero el doctor Inohue no nos dio porque decía que ya con el sueldo de aquí decía que eso ya era dinero... ja, ja, ja"* (Caso 13).

Como parte de unas condiciones propicias para el cuidado de la inversión de las PFDP, está la importancia de seleccionar la institución donde se estudia y de "establecer bien el perfil adecuado" del profesor aspirante; sin embargo, en la UNISON no han existido estos criterios en las políticas de becas. *"Un maestro que, imagínate, ya tenga 15 ó 20 años va a tener la edad ideal para ingresar a un doctorado duro-fuerte? Opta por opciones que le permitan la facilidad de estudiar, de titularse y entre ellas pues hay instituciones que no son buenas, no tienen buenos programas... y terminan sin doctorarse. Los profesores que yo veo, tengo experiencia de dos, su principal problema fue el compromiso. Te estoy hablando de mis propios colegas, gente que yo doctoré. Y tuve el otro caso de dos profesores que se fueron a ese programa y se titularon en tiempo y forma. Los otros dos me costaron 4 años más para titularlos. Pero yo veía muy claro, estos muy definidos sus objetivos, muy responsables; los otros no tenían ese perfil. Sin embargo tuvieron el mismo acceso a las becas y a los procedimientos ¿por qué? Porque no había mecanismos de control o reglamentos de control o de planeación. Entonces, en*

¹⁷² En referencia al jefe del departamento donde se encontraba adscrita.

esos casos yo creo que es evidente que el profesor no contempla en forma seria un proyecto de doctorado o de maestría y entonces qué pasa ¡pues no funciona!” (caso 1).

Los problemas ocasionados por la falta de un reglamento y los cambios que han ocurrido en los criterios de regulación de las becas, se relacionan con el contexto de las políticas públicas. “Yo creo que sí debería haber un reglamento de posgrado,¹⁷³ por qué te vas, en cuántos años, si el posgrado va a venir a beneficiar al departamento; todo eso debe estar reglamentado. Como los sabáticos. Porque hemos incurrido en una serie de irresponsabilidades. Yo creo que hasta ahorita se están normando una serie de cosas que tenía añales... Ahora ya es más estricto, que te corretean porque te comprometiste. No entregaste el informe se te suspende. Aún así siguen algunas cosas sueltas, he visto situaciones no tan parejas... Lo más triste que se me hace es que todo mundo los conocemos... Es la época, las políticas externas nacionales que se están marcando... se supone que entre más profesores con posgrado tengan ahora es una forma de medir la productividad en las universidades y es como te van a empezar a soltar tanto dinero” (Caso 10).

Existen diversas creencias respecto de la aplicación de sanciones en casos de incumplimiento como becario, desde los que denuncian que las sanciones se aplican discrecionalmente, hasta quienes dan testimonio de que la ejecución de descuentos es una medida que ha estado franqueando obstáculos por parte de la administración (caso 16, comentado antes). Se reconoce que el asunto de las becas “antes estaba más laxo” y más recientemente “de alguna manera hay ciertos controles, a veces excesivos, a veces un poco injustos porque no son parejas, y esas diferencias duelen, y afectan los tejidos de alguna agrupación, pero en términos generales sí ha habido más control, más firmeza, más mano dura para que la gente vaya y regrese, se titule, presente un informe o presente las calificaciones que obtuvo, que dé cuenta de que hizo los estudios y fue exitoso y bueno. Pero si no hay reglamento queda muchas lagunas de incertidumbre y se presta para diferencias, para aplicar criterios a veces sí y a veces no... es un programa muy costoso ... vale la pena que se haga” (Caso 14).

Asuntos claves relacionados con las condiciones en que fueron implementadas las PFDP en los últimos 25 años, como el de quién tiene derecho a beca y el de los descuentos a los que no se titulan, son motivo de crítica relacionada con la falta de un reglamento. “Un profesor por horas, o un tiempo completo puede aspirar a una beca. Bajo qué condiciones no está muy claro esto. Yo considero que hay cuestiones personales ahí.

¹⁷³ El cuarto informe (2004-2005) señala que con el propósito de “armonizar la normatividad con los cambios en el ámbito académico, se realizaron reformas, precisiones y adecuaciones a diversos reglamentos...” entre ellos el de Posgrado. (Ortega, 2005: 212).

No hay una forma para decidir... la universidad es selectiva, escoge y envía a quien ella quiere. Becas de tiempo completo para doctorarlos. Yo conozco profesores, amigos míos, colegas míos, que se fueron a estudiar y no están titulados a la fecha y ningún descuento. Y conozco a otros que no se han doctorado y les están cobrando. Hay gente que se le cobra y hay gente que no se le cobra. A la gente que se le cobra es el profesor de tiempo completo que no se doctoró y tuvo beca –en el área de física- y al que no se le cobra es aquel tipo que hasta se le respeta, aunque académicamente no tiene nada. Conozco en mi sector ese tipo de casos que creo que están en tus¹⁷⁴ estadísticas... y nunca se van a titular, en sus condiciones actuales jamás. (Caso 1)

Desde la experiencia de quienes estuvieron muy cerca de que se les aplicaran las sanciones, también se advierte la incertidumbre con que se vivieron las reglas del juego de las PFDP, ya que *“a mi no me llegaron a descontar, pero fui con abogados porque se me paso el tiempo, y fui a firmar para que me descontaran, pero no lo hicieron, no se porqué, no se quien influyó, y a algunos compañeros si les están descontando. Yo creo que no nos descontaron a los que ya íbamos a terminar, que si se veía que ya íbamos a terminar, porque a los que de plano no se les veía, si les descontaron... (Caso 4)*

Más allá de las razones que pudieran explicar porqué no se han aplicado las sanciones, o se ha hecho de modo selectivo y con discrecionalidad, está el dilema en que se encuentra una maestra, desde su propio punto de vista, y que fue expresado en forma coloquial referido al momento en que ella acudió a una instancia administrativa de la UNISON para solicitar que le realicen los descuentos por no haberse titulado: *“Vengo porque yo sé que tengo un compromiso con la universidad, yo sé que me tienen que descontar y vengo a que me descuenten. La maestra¹⁷⁵ se portó muy bien, me dijo que se trataba de que yo me titulara. Le dije que iba a cambiar de proyecto de tesis. ¿Sabes lo que es volver a empezar después de que tienes tres años y medio en ese trabajo? Entonces ya ahí se me vino todo lo que fue la reestructuración de los planes, me involucré en un chorro de comisiones y esas veces la verdad como que estás tan agüitada que no tienes ganas de meterte. Yo perdí toda motivación por titularme. Entonces nuevamente este año me mandan un cuentón de un millón de pesos que debo. Entonces dije yo creo que le tengo que volver a agarrar amor, me tengo que volver a apasionar a ver cómo... pero a mí me sale contraproducente eso de “titúlate”, es peor todavía” (Caso 10).*

¹⁷⁴ Se refiere a los datos manejados en esta investigación.

¹⁷⁵ Se refiere a una de las personas responsables de la administración de las becas en la UNISON.

Existe polémica, también, en cuanto a si es conveniente o no que la administración sea más estricta en sancionar la falta de cumplimiento de los compromisos y obligaciones que adquiere un académico como becario. Este fue un punto de tensión que causó risa durante algunas de las entrevistas y a partir del cual surgió el tema del estrés que se vive en el intento por lograr la titulación de posgrado.

La situación de los profesores que recibieron beca y no se han titulado después de varios años de haber concluido los estudios de posgrado, es considerado por algunos como un asunto delicado, por lo que *“no puedo opinar de ellos (de los no titulados), cada quien tiene su problemática, yo tengo la mía, tengo equis personalidad, para mi hubiera sido tal vez mas sano dejarlo, pero dado mi compromiso con la institución, con mi asesora y conmigo misma, decidí seguir aun a costa de mi salud, no los puedo juzgar. Sí hay personas que no cumplen porque son flojos, pero habría que ver las circunstancias de cada uno, pero que enfrenten su compromiso. A lo mejor ampliar el término o aplicar sanciones. Habría que ver los casos”* (Caso 4).

Además del estrés, se viven con gran desilusión las desventajas que se han enfrentado porque aún no se ha logrado estar titulado: *“Sí, para empezar te señalan “ya terminó y no se titula”. Aquí está la “cuasi doctora”. Por otro lado no puedes acceder a tener puntos altos en la beca de productividad. No puedes acceder a promoverte a otros niveles más altos. No le sirves a la escuela para el proceso de acreditación. Empiezas a ver todos los contras que tiene el que no y dices, pues por la escuela lo tienes qué hacer porque yo trabajo para una institución. Y por otro pues yo no tengo derecho a disfrutar de un sabático, hacer una estancia, etcétera. Por ese lado sí hay como freno”* (Caso 10).

Para justificar la necesidad de un reglamento que regule el otorgamiento de becas para los profesores, a más de 20 años de haberse iniciado tales políticas en la UNISON, también se recurre a reglas morales. *“Repito, somos muy desvergonzados incluso con reglamento (de becas), pero como somos muy formalistas ... sí debería de haber algún reglamento de tal manera que se le exija o se le pongan candados a los maestros de tal manera que si en uno o dos años no se titulan pues que queden fuera de la universidad. Hay mucha gente que quiere oportunidades, gente humilde que sí tiene vergüenza, yo sí estaría de acuerdo que se aplicara drásticamente ya que no es dinero de la institución, es dinero del pueblo, nosotros no somos empresa, no producimos, es dinero del pueblo que se está malgastando. (Caso 3)*

c) *Los académicos piden participar en las decisiones, pero hay polémica sobre la legitimación de órganos colegiados*

Todos coinciden en que los académicos no participan en decidir sobre estas políticas y en que es deseable el establecimiento de mecanismos para favorecer su participación; pero existe diversidad de posiciones en cuanto a cuál debe ser el peso de la participación del sindicato en las decisiones sobre las políticas de becas y es diverso el juicio que se emitió sobre el papel y grado de legitimación que tienen los órganos colegiados de gobierno de la UNISON.

¿Qué tanto participan los académicos en las decisiones sobre las políticas para impulsar su formación? *“Por ejemplo si alguien va a salir (a estudiar), se discute en la academia pero no se cuestiona si le va a servir a la escuela, es nada mas tener el grado, y si hay alguien que tiene mas derecho a salir por la antigüedad y que tengas la carta de aceptación del lugar a donde vas, pero es todo. Yo siento que los académicos deberíamos tener mas opinión porque somos los interesados y los que sabemos que debe haber en una escuela, cada escuela sabe lo que necesita”* (Caso 4).

La participación de los académicos en las decisiones que se toman en la UNISON sobre las PFDP está *“minimizada, se supone que existe la Comisión Mixta de Formación Académica. Pero con excepciones, cuando alguien que tiene algo de falda o de pantalones entró ahí... porque prácticamente hace o deshace la Directora de Desarrollo Académico por lo que he podido constatar... ja ja ja”* (Caso 11).

Se considera que es limitado que las becas de los profesores estén reguladas mediante un mecanismo de política laboral y no de forma colegiada o mediante procedimientos de política académica y *“está sucediendo lo mismo que en otras áreas. Una gran deficiencia respecto a la reglamentación que beneficia de todos modos a algunos. Pareciera que no afecta pero sí, porque muchas veces las decisiones sobre el beneficio que algún profesor pueda recibir se somete a criterios que no existen, es decir, luego nadie sabe quién debe decidir acerca de qué beca o qué posgrado o cuáles son los tiempos de cumplimiento. No hay ni ha habido una discusión en torno a esto que parta de los académicos, que seguramente deberá estar involucrada la parte sindical y la universitaria. Hay una comisión mixta, sindicato-administración¹⁷⁶ que se fundó desde el EPA, en 1985, pero es un mecanismo... Sabemos que las comisiones mixtas no*

¹⁷⁶ “La dirigencia sindical coincide con el personal académico sobre los efectos del Programa de Estímulos al Desempeño Docente en la organización del trabajo, calidad y productividad el cual es conducido hacia la pulverización y dispersión, no teniendo efectos positivos sobre calidad y productividad”. (Castillo, 2004: 326).

funcionan, no han funcionado pues representarían los intereses de los docentes pero sabemos que no es eso. Es mucho más complejo este asunto... (Caso 6).

Con todo y que se reconoce la restringida participación de los académicos en la toma de decisiones respecto de las PFDP a través del sindicato, quien es la contraparte de la administración central de la UNISON en la Comisión Mixta de Formación Académica encargada de estos asuntos, se considera preferible la vía que se ha practicado dado que *“la opción de los colegiados no es viable porque éstos han estado controlados por la administración central desde la Ley 4¹⁷⁷”*... *“Pienso que el Sindicato debe tener una parte central y entre sus políticas debe de estar la formación del personal.¹⁷⁸ No sé si eso es una limitante. Creo que sí, por ejemplo, a mí me ha llamado mucho la atención que incluso las becas que da el sindicato las retacha Desarrollo Académico si no hay congruencia y a pesar de que no hay tal reglamento el sindicato acepta esa situación. Es que en primer lugar, los órganos colegiados en la Ley 4¹⁷⁹ no sirven para nada. En ese caso, si no hubiera el contrapeso del sindicato, lo que se daría es la decisión unilateral de las autoridades. Para mí que haya un contrapeso y que esté por escrito y no arbitrario es mejor que quedar en manos de las autoridades. Aquí los órganos colegiados sirven para “cheet”, ni siquiera para aprobar planes de estudios, por ejemplo el plan de estudios de medicina y otros se aprobaron cuando ya están los estudiantes tomando clases. No tiene mucho sentido entrar a los órganos colegiados”* (Caso 11).

d) El padrón interno: un significado negociado a partir del conflicto

En forma unánime fue considerado adecuado el padrón institucional de programas de posgrado, que opera desde el 2005 para regular el otorgamiento de becas a los profesores, el cual es percibido por los académicos como un término medio entre el

¹⁷⁷ La Ley 4 se instituyó en 1991. Según Larios (1998), esta ley sirvió como “una acción del gobernador [Manlio Fabio Beltrones] para complacer las presiones de la oligarquía regional de retomar el control ideológico y político de la Universidad de Sonora... Desde entonces la universidad se debate entre la conducción burocrática y mediocre de una camarilla que centraliza todo, y de una mayoría de universitarios que se debaten entre la indiferencia y el inmovilismo”. Larios, F. (1998: 21).

¹⁷⁸ “En relación con la participación sindical en la implementación de la política de evaluación al desempeño docente, se reconoce por académicos y líderes sindicales la incidencia de la organización sindical en la elaboración de propuestas, difusión de resultados, participación en comisiones y pacto de algunos acuerdos, desconociéndose, por otra parte, que esta incidencia no ha sido a través de la participación colectiva, sino preferentemente vía negociaciones logradas por el Comité Ejecutivo con autoridades universitarias y por comisiones formadas por miembros del Comité Ejecutivo y académicos de algunas divisiones. Por lo tanto, si bien los sindicatos, según los lineamientos de la SHCP y de la SEP, debieran estar fuera, en este caso, desde la implementación de la política, ha permanecido la participación con los límites señalados de la organización sindical y en el proceso de evaluación del personal académico”. Castillo, E. (2004: 325).

¹⁷⁹ Esta es la ley orgánica que rige la UNISON desde 1991 y que fue aprobada en ese año por el Congreso del estado de Sonora en el contexto de las protestas que realizaron amplios sectores de académicos de dicha institución.

padrón del CONACYT y los programas “patito”. Queda de manifiesto en esta coincidencia el reflejo de un significado negociado en torno a la idea de calidad de los estudios de posgrado, entre quienes consideran que los posgrados que cumplen con criterios de calidad son aquellos incluidos en los padrones del CONACYT y del PROMEP, de acuerdo con las políticas públicas, y aquellos que proponen incluir también a otros posgrados que, aunque no estén cumpliendo con los requisitos desplegados en tales padrones, son programas académicos aceptables por su calidad e innovación. La excepción: un maestro que no está interesado en estudiar un posgrado (que cada quien estudie donde mejor le convenga, sin importar si el programa está o no en un padrón, caso 17).

Se consideró aceptable el nuevo padrón institucional de programas de posgrados que se emplea desde el 2005 como un requisito para el otorgamiento de becas: *“Yo creo que está bien. Si nos vamos al extremo para uno y para otro lado. Por ejemplo, ir a hacer una maestría o posgrado patito está cabrón, como los que ofrecen ciertas instituciones privadas, pero tampoco puedes ser tan rígido que sólo lo que diga CONACYT es viable de estudiar... (Caso 11). Esta idea se complementa con la consideración de que “hay muchos programas nuevos emergentes que está difícil que cumplan con los requisitos de CONACYT. Si uno analiza los programas de CONACYT la mayor parte de los programas son tradicionales y entonces en este momento cambiante, si tú abres una disciplina totalmente nueva pues no va a calificar, no vas a formar profesionistas en esa dirección, porque antes, hace 50 años, los estudios eran uni disciplinares y ahora son multidisciplinarios y cualquier programa multidisciplinario no va a calificar” (Caso 9).*

Sin embargo, se criticó a la UNISON por haberse tardado tantos años en establecer reglas más claras respecto de la calidad de los programas de posgrado de los profesores becarios. *“Yo creo que eso es culpa de la universidad, no del maestro. El maestro va a aprovechar la oportunidad como cualquier persona, pero si la universidad no pone reglas en ese aspecto por eso se le sale todo de las manos...A mí me ofrecían un doctorado de 1 mes o dos meses y ya eres doctor en España. Son doctorados patitos, qué es lo que busco el papelito, entonces, porque estamos dejando detrás todo el conocimiento, todo lo que nosotros pudiéramos devolverle a la universidad con investigaciones de este tipo, de que vayan saliendo resultados de algo, y que digamos hey, miren, pongan atención aquí, pero en realidad eso no lo hace la universidad, no sé por qué... ja ja ja” (Caso 15).*

4. Los resultados de las PFDP: gran inversión, pocos efectos académicos

Sobre los *resultados* de las PFDP destacan las siguientes similitudes que vienen a confirmar que las PFDP han sido vividas por los académicos más como si fuera un proyecto privado que público: se acepta que el asunto de los efectos que han tenido las políticas y los programas de becas, es algo poco abordado públicamente y se reconoce que entre los académicos no se piensa y comenta al respecto.

Todos estiman que se trata de una inversión cuantiosa aunque se desconoce si ha sido redituable o no para la UNISON. Algunos advierten que tal política no ha producido los efectos esperados ni por los resultados numéricos ni en términos cualitativos de una mejora sustancial del trabajo académico. Sobre este último punto, advierten sobre el escaso impacto social que tiene la investigación que se ha realizado en la UNISON, plantean que hay problemas de tipo cultural que están incidiendo negativamente en el ambiente de trabajo, critican las políticas públicas para las universidades del país y destacan los efectos que han tenido tales políticas sobre el estrés y la salud de los académicos. Por la elocuencia que hemos encontrado en la forma como fueron expresadas las creencias de los académicos, podemos apreciar que éstas tienen gran peso y que se sustentan, sobre todo, en información que se adquiere vía la experiencia.

En duda los efectos de mejora académica

No se sabe si el alto porcentaje de MTC con posgrado que tiene actualmente la UNISON ha repercutido positivamente en las tareas de docencia y de investigación que se realizan en esta institución, *"... quizá porque lo he escuchado en el área técnica, verbi gratia, física, quizá en matemática, pero en el área social no, si acaso se publica un trabajo generalmente es fusilado o traducido... yo tengo fobia a la división (de sociales) en primera porque no estoy de acuerdo con la ley 4¹⁸⁰ y en segunda porque son puros elogios propios y no estoy de acuerdo con los trabajos que se presentan ahí, creo que son pura simulación¹⁸¹..."* (Caso 3).

Con gran elocuencia, se cuestiona el papel que ha jugado el nivel formativo de posgrado de los profesores en la mejora del trabajo académico que se realiza en la

¹⁸⁰ Es la ley orgánica que actualmente rige el funcionamiento de la UNISON.

¹⁸¹ Los dispositivos que se han empleado, desde los noventas, para la evaluación del trabajo académico en las universidades han sido cuestionados por su orientación cuantitativa: "Los sujetos institucionales son cada vez más conscientes de que deben presentar en sus informes aquello que pueda cuantificarse y medir... estos mecanismos producen efectos perversos que se manifiestan en procesos de "autismo académico", señalados como "la escasa dedicación a leer, a escuchar a los demás, a dialogar, la falta de tiempo para madurar ideas..."... gestando lo que se reconoce en el medio como *furor puntitis* en detrimento absoluto de los aspectos cualitativos". Remedi (2006: 65).

UNISON: “¿Somos mejores académicos porque tenemos posgrado? Creo que no, desde mi percepción... tiene que ver mucho con el compromiso y la responsabilidad que muchos de nosotros tenemos... estoy diciendo el sentir de muchísimos estudiantes, me ha tocado escuchar comentarios de buenos estudiantes, donde ven que el doctor se para enfrente y se pierde, y no le importa si los estudiantes aprenden o no, está cumpliendo solamente con un número de horas, entonces los doctores a veces no resultan ser los mejores docentes. Por otra parte, las condiciones no son las mejores como para que nosotros nos desarrollemos... he escuchado a muchos compañeros y se estrellan... entonces de qué sirve que nos vayamos a preparar si no hay condiciones¹⁸²...” (Caso 5).

Es de esperarse que las políticas educativas que han impulsado los estudios de posgrado, hayan tenido algunos efectos contraproducentes cuando se vivieron por el profesor sólo como motivaciones externas, ya que “todo esto es un círculo vicioso porque el maestro aquí en la universidad no recibe la remuneración suficiente, no le alcanza, no sobrevive con esto, entonces se ve en la necesidad de dar su clase y busca quizás otra cosa qué hacer y no le dedica tiempo realmente a tratar de ser mejor docente, formar mejores alumnos y entonces, cuando encuentra la oportunidad de irse a hacer un posgrado, entonces es que empieza a informarse y a luchar a ver si tiene esa beca, si no no, pero yo creo que hay una apatía, hay una simulación, estamos jugando a ser maestros nada más, no vemos esta actividad como algo importante, no es decisiva en nuestra vida, cinismo, y damos clasecitas, el alumno está recibiendo lo mínimo aunque digan que estamos en primer lugar no sé de qué” (caso 5).

Se relativiza la importancia que le ha dado la UNISON al nivel formativo de los profesores porque “yo creo que son otros factores... que maestría y doctorado mejoran la docencia podría ser una hipótesis sólida pero habría que hacer una investigación muy seria. De entrada, así, no creo que eso sea lo correcto. Yo pienso que la buena docencia está ligada a otros factores. Desde luego, sí pido para un buen docente un nivel de dominio de la disciplina... Para qué queremos un buen docente que no sepa la disciplina que va a enseñar. La disciplina sólida, con una vocación, entrega al trabajo y con ciertos lineamientos de carácter pedagógico” (Caso 14).

Un ejemplo de que las actividades de docencia no han sufrido cambios en un área particular, lo proporciona quien dijo que “yo siento que más bien es una exigencia a nivel

¹⁸² Se refiere a que en su unidad académica y en su división (Ciencias Biológicas y de la Salud) hacen falta, por ejemplo, revistas donde publicar resultados de investigación y además es dispareja la promoción y el apoyo para los proyectos de investigación, ya que escasamente llegan recursos de este tipo al área de enfermería.

de apoyos económicos a nivel nacional, de la SEP, y de ahí parte la exigencia en las autoridades para estarte forzando a estudiar. Por lo menos yo no he encontrado nada en particular concreto que digas tú, con tantos maestros de perfil posgrado vamos a mejorar la enseñanza del derecho... siguen los mismos vicios, la misma inercia, el mismo desinterés, todo igual. Por ejemplo somos la vanguardia de la cuestión jurídica en la sociedad y no somos capaces de dar un punto de vista sobre algún fenómeno jurídico que pase, de lo que sea, nadie es capaz” (Caso 16).

La posibilidad de que se realice mejor investigación en la UNISON producto de que hay más profesores con posgrado, también es puesta en duda. “Yo no lo veo... el impacto de la investigación a la sociedad no creo que haya mejorado mucho. Al menos no en lo que se esperaba por la inversión que se ha hecho... Yo considero que la institución sigue quedándose muy a la zaga en su papel de, por ejemplo, proporcionar o acceder a tecnologías para el aparato productivo, el sector social, el de servicios. Igualmente para problemas sociales como el agua, la contaminación, la aridez del suelo y el agua que se contamina con la salinidad del mar... creo que para ese tipo de problemas ha faltado presencia de la institución y que debe ser a través de sus investigadores, a pesar de que tenemos más gente en el SNI” (Caso 14).

De diversas formas se expresaron coincidencias respecto de la disparidad que existe en el trabajo académico que se realiza en la UNISON, en algunos casos con énfasis en la situación de ventaja que tienen algunos grupos de investigación de las ciencias exactas, mientras que otros académicos subrayaron uno de los efectos de las PFDP que consideran contraproducente: muchos posgraduados ya no quieren atender los primeros años de licenciatura. “La UNISON necesita profesores, no posgraduados. No está demostrado que por tener posgrado se es mejor profesor. 23 años aquí y no veo cambio cualitativo en docencia ni en investigación en mi área de conocimiento. No se hace investigación porque te embarren un posgrado. No veo grandes proyectos de investigación que decidan sobre el destino económico de Sonora, veo cortar y pegar. Lo único que se ve es gasto, mucho dinero y tienes cifras para evaluación externa, nada que ver con la vida cotidiana... qué gana la persona? Pasar de categoría, punto... la calidad no se mueve. Los que generan cosas antes ya lo hacían con o sin grado. Por ejemplo, los de física¹⁸³, un doctor sigue igual con sus clases, no abre campo en nada. SNI, cuerpo académico consolidado, no habla de calidad en la investigación, se simula para llenar el ojo del evaluador. Cantidad no implica calidad. En física calidad sería impactar en mejorar

¹⁸³ Se refiere al Departamento de Investigación en Física de la UNISON.

las condiciones sociales, tecnológicas y económicas del contexto. En polímeros sí aportan, es otra cosa porque vinieron los rusos. (Caso 8). “Yo creo que todas las áreas debemos estar a la par produciendo para que la universidad también destaque. Si se destaca no es porque todos estamos contribuyendo... Mira, quizá sí son mejores investigadores pero no necesariamente mejores profesores porque ya la gente que está estudiando posgrado no quiere lidiar con los chavitos de licenciatura, quieren de posgrado, no quieren batallar” (Caso 10).

La consideración de la relación entre inversión y resultados de las PFDP llevó a concluir que *“yo, tomando como ejemplo la división de ciencias sociales, yo creo que ha sido muchísima la inversión y muy poco lo que le hemos redituado. Porque en este transitar de veintitantos años yo conozco muchos maestros que se fueron a estudiar, no se titularon y la universidad nuevamente los ha becado para que sigan estudiando. Yo creo que ha sido un desangre muy fuerte para la universidad (Caso 10).*

En la mira las políticas públicas y la respuesta de la institución

Se manifestaron críticas a la respuesta que ha dado la UNISON a las políticas públicas porque no se han tomado en cuenta las diferentes culturas que existen al interior de esta universidad, diferencias que fueron expresadas como *“somos varias universidades juntas” (caso 8) o “yo trabajaba en otra universidad” (caso 17).* En forma similar se dice que *“la institución se está yendo totalmente con la finta de las políticas federales”* porque *“está retomando las políticas de la SESIC, las está haciendo propias en un nivel muy alto de un seguimiento ciego, veo poco nivel de análisis y de ver más allá las consecuencias de esas políticas, de sacarle todo el partido y evitar riesgos, porque los tienes. Por ejemplo, hay mucho riesgo en una política que sobrevalore los doctorados, que los estímulos al desempeño sobrevaloren eso mismo y dejen totalmente desprotegidos ciertos sectores que son buenos trabajadores, buenos docentes, que le han aportado más a la parte de la docencia que a la investigación...” (Caso 14).*

Desde otra visión crítica sobre el papel que está jugando la UNISON en el marco de las políticas públicas sobre las universidades en el país, se consideró que *“no vamos a ningún lado, nos estamos despersonalizando con estas políticas, se olvida que somos varias universidades juntas, se gasta más en lo que se ve, en la administración, que en lo académico, que en lo vertebral... no es un problema de hacerle al sparring o al patíño de la ANUIES, sino de ¡identidad! ¿qué somos en Sonora, cuál es nuestra historia? Somos bien portados en cuanto a las normas externas lacayunas, pero estamos sin articulación*

interna. La opción sería: conocer que piensan y dónde están los académicos; democratizar las decisiones, aflojar las válvulas de compresión, algo bueno saldrá... los académicos no somos un accidente demográfico, pero así es como se nos ve por eso desde la Ley 4 no somos parte de nada... nos caen de arriba los programas¹⁸⁴...El SNI... es una farsa más del país ... maiciando legitiman las políticas gubernamentales ... la inversión en ciencia y tecnología es menor... te llenan el buche y te cooptan para pervertir la calidad del intelectual... ja ja ja” (caso 8).

Se piensa que las políticas públicas actuales han llegado para cerrar las diversas opciones que antes del PROMEP tenían los académicos: *“Antes había más opciones para todos, si querías estudiar o no se valía igual, hoy solo hay un camino válido, lo tomas o lo dejas. Yo trabajaba en otra universidad y las cosas eran diferentes, de repente me cambiaron de universidad y todo es diferente ¿qué hago? Seguir por un solo camino si quiero dinero, es el camino del PROMEP”* (Caso 17). Este es un testimonio que atestigua la existencia de disparidad entre las tendencias más recientes de cambio institucional, promovidas por las políticas públicas de los noventa, y el curso que pueden tomar las historias personales.

En contraste, otro académico que tiene el grado de doctor está cansado de transitar por el camino que han marcado las políticas públicas, pese a que son diversas las ventajas que él ha obtenido, entre ellas las de un mayor ingreso económico porque pertenece al SNI, o las de un cubículo equipado por el PROMEP. Desde su punto de vista, lo más importante es que *“... tienes otro estatus. El estatus significa un estímulo del ego, prestigio. A nosotros, nuestra condición de trabajo implica mucho el ego, la egolatría, pero ya me aburrí eso. ...Pero están constantemente que reporte uno sus metas, sus logros, sus productos y ahí anda uno juntando los puntitos.”¹⁸⁵ Pero con el paso de los*

¹⁸⁴ Renihan y Renihan (citado por Hargreaves, 1998) señala que “la potenciación profesional es, por derecho propio, una fuerza que se impone por su potencial para conseguir la excelencia de la organización (pero), sobre todo, es obligado que nos demos cuenta de qué no es la potenciación profesional... La potenciación no consiste en engañar a los profesores para que piensen que unas iniciativas planeadas de antemano son ideas suyas (eso es una trampa). La potenciación no es ofrecer recompensas que emanan del poder positivo (eso se llama seducción). La potenciación no es insistir en que la participación viene impuesta desde arriba (eso es coacción). La potenciación no consiste en aumentar la responsabilidad y el ámbito de actuación en áreas triviales (eso es un simple incremento del trabajo). La potenciación no consiste en concluir que las previsiones de incremento del trabajo van a la par con el territorio (eso es esclavizar). La potenciación profesional consiste, en cambio, en dejar participar a profesores y alumnos en decisiones importantes de organización, en darles oportunidad de configurar los objetivos de la organización, facilitarles foros para el acceso a la profesión docente, actuar sobre la contratación del profesorado y darles oportunidades reales de liderazgo en situaciones específicas de la escuela de verdadera importancia”.

¹⁸⁵ Darío Arredondo (1998: 9), maestro de tiempo completo de la UNISON, ha señalado con cierta ironía que “como consecuencia de este proceso la masa de los académicos aprende a actuar pavlovianamente: si hay estímulo hay respuesta. Así las cosas que a nadie le extrañe que ya contemos con especialistas en

años aburre eso, a mí me tiene muy aburrido eso, ya no busco estar en tortibecas por ejemplo... En SNI estoy desde el 84. Evalúan cada 3 años, acabo de renovar mi permanencia, nivel 2... Yo quisiera salirme del SNI... El SNI obliga al investigador a corromperse. Es una carrera desenfrenada por hacer investigación superficial, sobre todo en un principio, entonces, la gente se acomoda, se acondiciona al mecanismo y olvida la investigación de profundidad... y se inclina por producir superficialmente. Hay refritismo, ya está muy amañado el sistema... es un problema chico dentro de un problema grande. Todos sabemos el problema catastrófico que significa el fracaso de la educación en México, yo creo que el primer paso para resolver un problema es reconocer que existe.... Hay que reconocer que los mexicanos somos un sistema corrupto, todos, el educativo también... y no espero yo que el SNI sea la excepción” (caso 2).

Posgraduados a costa de efectos negativos en la salud

Según el testimonio de varios académicos, uno de los saldos de las PFDP se localizan en la salud, la que se puso en juego a la hora de los esfuerzos que se realizaron para alcanzar la titulación, ya que “*se hacen muchos sacrificios, me afectó mucho la salud. Nos estaban exigiendo de PROMEP, no terminamos en el tiempo que debíamos,¹⁸⁶ se nos cortó el apoyo de PROMEP y muchas exigencias, nos mandaban a cada rato memorándums y es mucha presión de ellos a través de Desarrollo Académico,¹⁸⁷ porque PROMEP los estaba apurando y ellos nos tenían que exigir a nosotros y “si no terminan en el tiempo se les va a descontar” y eso es una vergüenza, no, Era una cosa muy estresante, porque es una vergüenza, de que no terminaste y de que no cumpliste, es mucho compromiso... y teníamos mucha pena con ella (la directora de tesis), de que no podíamos terminar, pero no, era algo fuera de nosotros, estar trabajando y estar dedicándole a la tesis, como que no pones tus cinco sentidos, y llegó un momento en el que me sentí... acorralada, la curvatura al círculo, como dicen. Todo mundo ha procurado titularse (refiriéndose a su departamento), después de mucho tiempo, pero se han muerto... o sea, hay una población que después de titularse ha muerto... ¿Que me irá a morir?... ja ja ja” (Caso 4).*

puntajes, diseñadores semestrales de una ruta crítica que tiene por meta el conseguir puntos por la vía de trabajar en lo estrictamente necesario, lo cual resulta de consultar cuánto valen las acciones que piensa emprender, según las tablas de evaluación para la “tortibecas” o promoción”.

¹⁸⁶ Se refiere a que se tituló cinco años después de concluir los estudios de maestría.

¹⁸⁷ Instancia administrativa de la UNISON responsable de conducir los programas de becas.

La acción propia sobre las PFDP: entre las percepciones y el deseo

De acuerdo con los significados que los académicos otorgaron a sus acciones, los maestros cuyas motivaciones para estudiar un posgrado estuvieron más cargadas a la lógica externa de los estímulos financieros y materiales, fueron quienes estudiaron a partir de los años noventas, en concordancia con la intensificación de las políticas públicas destinadas a elevar el nivel formativo de los profesores universitarios en México.

Contar con el título de maestría, ha ocasionado diversas ventajas comunes entre los académicos entrevistados, como es que *“el título sí te brinda un mayor status social”* y el posgrado *“amplia tus conocimientos”*. Pero el título también ha tenido repercusiones en la estabilidad laboral y en los ingresos económicos, es decir, *“me ha permitido tener mayor participación en los programas de estímulos, también me permitió adquirir la plaza, mmm... Entre las ventajas ¿sabes qué? también es una satisfacción muy plena la que te brinda, en lo personal, porque para mi fue un reto aprender un chorro de cosas, sobre todo cuando hice la investigación, y para que me autorizaran la impresión de tesis, tuve ciertos retos donde había desacuerdos entre los asesores...”* (Caso 7).

Además de las ventajas económicas y la estabilidad laboral que pueden obtenerse porque se cuenta con título de posgrado, encontramos otra vertiente de una misma lógica basada en motivaciones externas, en este caso que provienen de presiones laborales, es decir, *“los directivos del departamento manejaron que si para el 2006 no tenías maestría ibas a ser excluido, no te vas a subir al tren de la modernidad. Puedes incluso quedar relegado como MTC. De alguna manera era un acicate para obtener el posgrado pero no te importaba tanto si era de excelencia, lo que querías era tener algo a la mano, porque además la imposibilidad de salir fuera. Tuve que buscar algo en el entorno mío que fuera viable sin importar que no fuera de excelencia”* (Caso 16).

Sin embargo, también encontramos académicos que estudiaron un posgrado durante del periodo de intensificación de la política pública y que lo hicieron, igual que los que estudiaron antes, en respuesta a motivaciones más apegadas a un impulso interno que, en muchos casos, fue generado en virtud de que se forma parte de un grupo disciplinar que comparte necesidades y exigencias. Entre algunos que estudiaron recientemente, fue claro que el título de posgrado, o la posibilidad de tenerlo, no ha representado desde su propia percepción una mejora laboral o económica sustancial ni durante los años de estudios ni después de concluidos éstos y más bien se vieron motivados por el interés de mejorar el trabajo de docencia. Sin embargo, coinciden en expresar con marcada preocupación que muchos profesores de la UNISON decidieron

estudiar un posgrado porque estuvieron motivados, principalmente, por las ventajas materiales a las que se puede acceder durante y después de los estudios.

Aunque los entrevistados reconocen que los estudios de maestría resultaron útiles para mejorar el trabajo académico personal (“me ayudaron a enriquecer y a saber buscar información”), algunos expresaron, al mismo tiempo, puntos de vista muy críticos respecto del impacto que ha tenido en los maestros del área el hecho de tener maestría. ¿Se es mejor docente porque se tiene el nivel formativo de posgrado? *“Yo pienso que no. Pienso que es todo lo contrario. Yo que tengo tanto contacto con los alumnos me dicen: es que es master en esto o en aquello y por qué no nos transmiten su conocimientos, por qué ni si quiera nos da clases, por qué se porta de aquella manera... muchas quejas de sus comportamientos. Aquí, incluso, hay maestros que han hecho su maestría por necesidad económica pero no porque ellos quieran ser mejores como docentes... En el departamento casi todos tienen maestría a excepción de 3 ó 4... pero ellos lo están haciendo para llegar a un nivel más alto y jubilarse, no es un objetivo académico para mejorar la academia. Eso es lo que yo critico pues todos lo hacemos por una cuestión de requisito, de manera personal. De requerir maestros con maestría y doctorado pues se necesitan por los famosos PROMEP, Pifop y todo eso que hace que la universidad obtenga más recursos y el departamento también.... (Caso 15).*

La posibilidad de que en la UNISON haya mejorado el trabajo académico como un efecto de la inversión realizada para elevar el nivel formativo de los profesores, fue motivo de cuestionamiento al advertir que muchos maestros sólo están interesados en mejorar sus ingresos económicos, lo que explica que busquen conseguir constancias de dudosa procedencia y que los alumnos se quejen de acciones indebidas de los maestros. *“Yo siento que nosotros, me incluyo, y es mi percepción personal, tenemos mas intereses económicos y personales, y me preocupo por el logro de ellos que por el quehacer. Como que le damos mucha prioridad a tener mucho papel... mas que en el propio desempeño; algo que he recomendado siempre es porque no evaluar los contenidos en el salón de clase, porque no evalúan al maestro en ese sentido, en el desempeño, más que en papel. Porque mucha gente inventa papeles. Hay mucha gente que hace la maestría o el posgrado por la próxima promoción que puede tener, desgraciadamente es el ambiente que percibo... porque yo veo los comentarios que hacen los alumnos sobre los maestros; para mi el alumno es mi cliente. Los alumnos se quejan de que los maestros hacen cosas que no deben, o que son grotescos. A veces es porque andan presionados para reunir todo esto. Respecto a tu pregunta, siento que la universidad sí ha invertido lo suficiente*

para que nos preparemos y nos actualicemos y creo que no ha obtenido los resultados que ella espera, y por eso ahora nos empieza a limitar más. Nos pide más requisitos, más rendición de cuentas... ¿Quiénes son los que no lo logran? (que estudian un posgrado pero no se titulan) ¡a los que les interesa nada más el papel, que no tienen otro interés!” (Caso 7).

Otro ángulo de la crítica a quienes estudiaron un posgrado motivados por las ventajas económicas, conlleva que la UNISON salga también cuestionada, ya que *“entiendo que cuando al profesor se le dio la posibilidad de irse a hacer un posgrado y no se le limitó ni se le dijo que tiene que ser disciplinar, yo creo que finalmente lo que el profesor quería es tener un posgrado sin importar en qué, tan es así que se llenó la maestría en administración en la universidad, a la institución tampoco le importó, todo mundo lo que quería era tener el grado y por tanto mayor nivel y mayor remuneración. Seguramente por ahí fue, y todo mundo vio que la administración podía ser aplicada a todo, esa es mi percepción. Además, el que la maestría estaba aquí, eso influyó... Cuando llega PROMEP y te dice que debe ser disciplinar, estar en padrón y, si no, no va a valer, entran las tortibecas y entonces se dan de topes los profesores, ya que su maestría no era acreditable o contable en esto de las tortibecas. Entonces los maestros empezaron a pensar y hacer uno sobre la disciplina” (caso 5).*

Desde la perspectiva de Bruner, las motivaciones pueden comprenderse más allá de la dicotomía entre motivaciones externas versus motivaciones internas, analizando la relación recíproca que existe entre lo que perciben los académicos respecto de sus decisiones y lo que son sus propios deseos, relación que hace que se afecten mutuamente ambas esferas de la subjetividad.

Así, la relación e influencia mutua entre deseos y percepciones de académicos que se titularon con apoyo de alguna beca puede resumirse en dos versiones: a) quienes desearon estudiar en lo que consideraron un buen posgrado que les permitiera especializarse en un área de conocimiento, que por ello le dieron importancia a que el programa estuviera en el padrón del CONACYT y que recibieron una beca de este organismo como consecuencia de lo anterior, es decir, la motivación interna precedió al estímulo externo de acuerdo con los entrevistados (casos 1, 2, 3, 4, 5 y 8) y, b) aquellos que también desearon estudiar en lo que consideraron un buen posgrado que les permitiera especializarse en un área de conocimiento, pero que a pesar de ello no le dieron importancia a que el programa académico estuviera en el padrón del CONACYT porque piensan que existen buenos programas que no califican en dicho padrón por lo

que, como consecuencia de lo anterior, no les importó verse limitados en sus posibilidades de recibir diversos apoyos o becas, es decir, la motivación interna precedió y, en parte sustituyó, al estímulo externo (casos 6 y 7).

La relación e influencia mutua entre deseos y percepciones de académicos que no se han titulado y contaron con apoyo de alguna beca, se presenta un tanto diferente del bloque anterior. Puede resumirse en diversas versiones sobre cómo se percibe la falta de titulación, las que tienen en común que se trata de argumentos en los que se considera justificada la acción propia (“faltó más tiempo de beca”, “nunca me dieron la beca de descarga laboral”, “insuficientes los apoyos”, “antes, en los ochentas, no se pedía el título”).

Así, la falta de titulación en el doctorado se explica porque *“la beca de CONACYT me duró 4 años y la del STAUS también. En aquel entonces no sabían que los doctorados podían durar más de 4 años y se suspendió el apoyo y me regresé. Me faltaba un poco más de la mitad de la tesis, ya había concluido todos los requisitos y pasado todos los exámenes generales. Regresé y me empecé a involucrar en un proyecto institucional... Era muy rígido: te dejo 4 años, terminaste bien, si no, ahí te la echas. Pero ¿qué hacía un estudiante a punto de terminar su doctorado y luego le cortan el apoyo? Él resuelve, se queda y nunca regresa a México. Muchos de mis compañeros de la UNAM se quedaron en el extranjero y ahora están por todas partes y nos quejamos de la fuga de cerebros. No había ese ganchito de regresarlos... Después volví a intentar continuar en la actividad del doctorado y en el año 2000 logré inscribirme en un programa a distancia... Llevo algo avanzado pero es difícil ir para allá por cuestiones de visa, mi asesor es ya una persona mayor, estoy en la última etapa pero no sé si podemos continuar, es muy poco tiempo el que puedo estar con él”* (Caso 9).

La acción propia vinculada con una experiencia de estudios de doctorado no concluidos se justifica por varios factores de distinto tipo, entre ellos, porque *“cuando yo quise entrar a hacer las observaciones en aula no se me abrió la oportunidad en el departamento, tarde me di cuenta que yo no podía investigar nada al interior del departamento... Entonces eso ya fue un obstáculo muy fuerte para mí. Dije: ¿qué estoy haciendo? tengo que cambiar de tema de tesis... Las cuestiones más fuertes fueron el proceso de divorcio, que me dejó tirado el asesor ... Cuando estaba estudiando el posgrado se me golpeó muy feo la niña, pero gracias a dios lo terminé, fue algo muy difícil.. .. Por mi propia experiencia que viví en el doctorado: éramos un número, no éramos personas. Los maestros muy déspotas, las autoridades también. Yo terminé*

porque tenía el compromiso de terminar... Terminas ¡terminas moralmente muy mal, económicamente muy mal! yo le debo hasta el 2014 al crédito educativo, yo pago mensualmente. ¡Eso nadie lo ve!” (Caso 10).

Otra forma de justificar la falta de titulación es la de quienes consideran haber cumplido las reglas del juego previas a los noventa y que no sienten grandes presiones por sólo tener el grado de licenciatura. *“No. Porque todavía no existía eso... Yo fui de los últimos en donde mi obligación era hacer una maestría pero no titularme. Creo que fui de los últimos porque yo vi los convenios posteriores y entonces estaba la obligación de “con título”, comenzaron a endurecerla. Ahora ¿qué pienso? Siempre he pensado que está acompañado de la docencia el seguir capacitándote pero no me rasgo las vestiduras ni me siento menos por que no tengo una maestría ni que alguien es más porque tiene un doctorado. Yo conocí muchos doctorados en mi carrera que, como decían entonces, el doctorado no quita lo tarado” (Caso 11).*

La combinación de factores institucionales, externos y personales son una mezcla explosiva que explica la tensión que puede llegar a vivirse por no haberse titulado, como es el caso de quien afirma que *“aquí hubo varias cosas que fueron estresantes... de palabra hubo un acuerdo de que todos los laboratorios estaban a mi disposición, pero yo no vi ni un laboratorio y si tú vas ahorita a los laboratorios de ingeniería ambiental es paupérrimo, todavía hoy, entonces, a mí me tocó llegar y cuando me di cuenta dije “¡la regué!”... desde que me vine estaba dando clases, la descarga nunca la he tenido para el doctorado, ni beca unidad ni la de PROMEP, no sé qué es lo que pasó que nunca me la dieron... La beca PROMEP me llegó después de que ya aquí había problemas, no tenía infraestructura, no había técnicos que me ayudaran... segundo, haciendo experimentación me quemé un brazo una pierna... pasó lo que tú estás tomando como “problemas de posgrado”, tuve problemas de vesícula, me operaron de urgencias... Si esta es la política dije, me voy a estresar más. Yo no quise echar culpables... También depende de los doctorados. Mi director no es de los que te da el título nomás porque sí. Yo en vez de cambiar de director prefiero seguir con él. El punto es este, que sí, el descuento está ahí. Yo soy un caso que vine a la universidad, no me fui. Si me hubiera ido estoy de acuerdo. Es muy cerrado decir que no vengo con el título. Estuve trabajando en tesis de licenciatura, maestría, artículos. Pero no: es blanco o negro. Ahí es cuando yo veo que la universidad no se preocupa por la gente que le va a llegar” (Caso 12).*

Tales significados están acompañados e influidos por el deseo de saldar cuentas (“debe valorarse que seguí trabajando para la institución”; “que trabajo en lo que más falta

hace”; “mejor que me descuenten”; “volveré a intentar un posgrado”). Por ello, se considera que *“no me ha hecho falta, el doctorado es como super especializarse en un campo. La Universidad de Sonora tiene muchas necesidades en muchos campos y no tiene personas que lo atiendan... La ventaja, a mi forma de ver, siempre trato de hacer lo que me llama más la atención y eso puede ser independientemente si hay programas que te premien de otras formas. Hace rato que estoy fuera del programa de superación. Participé al principio, después ya quedé descalificado y ya después no lo volví a... no soy perfil PROMEP, no pude entrar al SNI. Al principio no era tan claro cómo ingresar. Ahora ya es requisito. Por ejemplo, ya no volví a intentar escribir proyectos a CONACYT porque pedían que fuera miembro del SNI, ahora que tienes que ser Perfil PROMEP para estar en el SNI, ahora tienes que estar en tutorías para ser del SNI. Han puesto muchos candados. No pienso en esos programas, pienso en lo que se tiene que hacer y lo hago. Si me rigiera por estar defendiendo tortibeca o SNI, estaría haciendo cosas distintas, pero yo veo que lo que se necesita en la institución es otro tipo de trabajo”* (Caso 9).

La relación e influencia mutua entre deseos y percepciones de académicos que se titularon sin apoyo de alguna beca, puede apreciarse porque todos prefirieron estudiar aún a costa de diversos sacrificios (mayor esfuerzo personal), riesgos (en un posgrado local que no está en el padrón) y a sabiendas de que se optó por declinar en el ejercicio de un derecho laboral por diferentes razones: políticas definidas en el nivel de la unidad académica (caso 13), preferible seguir trabajando (caso 15), por lo politizado del manejo de las becas (caso 16).

Se puede llegar a desistir de la solicitud de una beca por considerar *“que estaba muy politizado el otorgamiento de las becas. Entonces vi que la gente que de alguna manera tenía mayor oportunidad de moverse en otros niveles, ya sea con las autoridades o con el sindicato, ellos conseguían todo, en cambio yo por más que me moví me pesó mucho haber sido de la administración de Jorge Luis Ibarra... políticamente yo sentí que no era mi momento, entonces preferí aguantar, seguí trabajando, no me descargué, creo que hice un papel decoroso dentro de lo que cabe... Yo siento que el otorgamiento de las becas depende del rector. Si el rector es su voluntad apoyarte te apoya, si no, no te apoya. Así lo siento. La gente que ha logrado irse, que no está dentro de esa gente que puede ser apoyada, lo ha logrado por las becas del sindicato. El sindicato, casi casi, las mete a chaleco y para ellos es muy requisitoso obtenerlas... Por lo menos las que estuvieron a mi alcance, yo así siento ¡definitivamente!”* (Caso 16).

Por último, la relación e influencia mutua entre deseos y percepciones de académicos que optaron por no estudiar se caracteriza por la auto justificación: presencia de un tenue deseo de estudiar, asociada a la idea de que contar con un posgrado es algo que no es necesario para continuar realizando con efectividad las tareas que se desempeñan, o bien, que implica demasiados sacrificios que no se está dispuesto a hacer. Dentro de este tipo de casos, es ilustrativo el maestro que durante el sabático ha desarrollado proyectos que tienen el propósito de apoyar el mejoramiento de la docencia en el nivel del departamento, por ejemplo, *“hicimos los exámenes departamentales y un proyecto de mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje, eso sí nos interesa mucho, de hecho estamos practicando nosotros nuevos métodos de docencia, así es. Eso es por nuestra experiencia... A nuestra edad no se aguanta cualquier trato y no me gustó el trato que me dieron por eso me salí del posgrado (después de un semestre)... lo pensé y valoré todas mis opciones, puse todo en la balanza y decidí no volver a intentarlo. A muchos profesores les pasó lo mismo, pero algunos sí siguen y aguantan hasta el final, aunque regresan desgastados”* (Caso 17).

La idea compartida (“tener el posgrado es algo bueno”) aglutinó a los maestros a la hora de que explicaron y valoraron cuáles han sido los efectos de contar con estudios de posgrado en el trabajo académico propio, independientemente de si se han titulado del mismo o no. Unidos por esta idea organizadora, los académicos se sienten satisfechos de los efectos positivos que ha tenido contar con el nivel de posgrado en el desempeño de algunas de las actividades académicas que realizan, o bien, en ciertos aspectos de las mismas. Las variaciones de esa creencia se presentaron en función de la actividad que realizan en forma predominante en la UNISON y del nivel de posgrado adquirido: así, tener posgrado ha mejorado lo que se hace en investigación para los doctores, aunque pocos de ellos consideraron que ayude a mejorar la docencia; en cambio, la mayoría de los entrevistados que estudió maestría cree que fue valioso el posgrado para aspectos colaterales del trabajo académico, como las habilidades para la búsqueda de información en bases de datos, la disciplina en el estudio, etc. y no tanto para la docencia en forma directa; sólo los que estudiaron en un posgrado del padrón del CONACYT consideran que los estudios los han ayudado a mejorar las tareas de investigación.

Hasta este punto, pueden decirse que no hay duda de que uno de los efectos que han tenido las PFDP en la UNISON es el incremento del número de profesores que consideran estar ahora mejor habilitados para las tareas de investigación, en el caso de los doctores, lo cual es congruente con los objetivos originales de las políticas públicas.

Sin embargo, este no es el caso de la mayoría de quienes estudiaron una maestría, de acuerdo con las percepciones de los académicos. En este panorama, ha sido subrayada la ausencia de la formación para la docencia en el espectro de las políticas de formación de profesores.

La diferencia: toda una vida en la producción artística

Las diferencias más significativas que se encontraron en el pensamiento de los académicos, no estuvieron relacionadas con el nivel formativo, ni con la calidad de la formación, ni con alguno de los factores más relacionados con las PFDP. La principal diferencia puede ser explicada en virtud de una combinación entre dos factores: la naturaleza de la cultura disciplinaria y la antigüedad en su práctica. En este caso, por toda una vida en el arte. Encontramos aquí ejemplificada la idea de Geertz de que las disciplinas son semejantes cuando menos en que para sus practicantes significan ciertos modos particulares de compromiso con la vida y para las demás personas las ilustran. Es explicable, entonces, que desde la pluralidad e individualismo que caracterizan, de acuerdo con Becher (1992), la naturaleza de la cultura disciplinaria de las humanidades, haya emergido la expresión de un maestro con motivos y justificaciones particulares que son congruentes con el enclave de “retraimiento personal” ubicado en la “diagonal negativa” respecto de las PFDP, según propuesta de Douglas.

Desde esta óptica, encontramos coherencia en los motivos que se aducen de por qué no ha estudiado un posgrado: *“mi visión es más en relación a lo artístico que a la cuestión económica, manejo más el aspecto de la producción artística... El estudio y el trabajo que realizo están relacionados con lo que también realizo en la docencia y los aspectos de conocimientos pues están por informaciones constantes, en la práctica y en la misma teoría... Sí, la producción me está provocando nuevas búsquedas y esa nueva búsqueda se está reflejando en el trabajo y en la forma de manejar la docencia”* (Caso 18).

Tampoco participa como tutor en los nuevos programas de tutorías impulsados por las políticas públicas, y se mantiene al margen de todas las políticas dirigidas a los académicos, porque son *“aspectos como te digo laborales, formales, en el sentido de la producción económica. Son sentidos y visiones diferentes porque se busca sí apoyar pero eso te da puntos para buscar becas y cosas de ese tipo, que en ocasiones muchos maestros tienen esa intención, mi intención es diferente... Es fuera de todo. No soy tutor... quizás yo lo veo muy positivo, siempre estoy produciendo, la producción me lleva a otras*

situaciones muy diferentes que si nomás me dedicara a la docencia, entonces es una investigación constante que me da la producción y por eso puedo aportar... porque la visión del mundo es diferente, en muchos aspectos, aunque parezca una cosa muy general. Tengo más de 40 años (como artista), a lo mejor por eso también la cuestión del posgrado está fuera de mi decisión, ya en personas más jóvenes es diferente. En el sentido formal es otra visión, de acuerdo a lo que se hace...si hubiera estado joven estudiando una licenciatura... Mi visión es diferente porque tengo una formación artística que ya tiene tiempo... pero sí, los nuevos que están estudiando y los jóvenes maestros también tienen expectativas en ese sentido” (Caso 18).

No tiene interés en registrar proyectos de investigación en la academia porque considera la investigación como parte de la actividad artística, no como un resultado del apoyo formal, *“no es un apoyo que te están dando sino que es un buscar por ti mismo, porque es parte de tu mismo que hacer que es el artístico, entonces es una forma diferente de ver... Por ejemplo, los murales ¿son investigación? Por ejemplo el mural que pinté, “Cosmología yaqui” que está en el museo y biblioteca, es nuevo, donde está la figura de Abelardo Rodríguez, es un mural, es un danzante... me falta la firma todavía. Es un proyecto de investigación por el mismo espacio. Cuando manejas una figura o una composición de ese tamaño es una investigación porque además de ser la parte práctica de la pintura, investigas toda la estructura del espacio para poderlo integrar al espacio y para poder manejar también la técnica que vas a utilizar. Estás buscando de acuerdo al tema elementos que puedan ir en ese espacio, buscas una historia... entonces es una investigación, una composición que va relacionada con todo eso y que tienes que integrarlo de alguna manera” (Caso 18).*

Este maestro comparte con los demás la idea de que la formación de posgrado de los profesores puede ser considerada como algo positivo para la UNISON (“darle un nombre a la institución frente a la comunidad”), significación compartida que lo ayuda a mantenerse cercano y unido al grupo, revelándose de nueva cuenta que dicha representación juega un papel importante como organizador institucional, pese a que a la hora de la “negociación” de significados con otros académicos y con la misma institución, haya optado por el aislamiento respecto de las políticas académicas que en forma predominante se practican en la UNISON.

Considera que son positivos los efectos de las PFDP en el trabajo académico de la UNISON en virtud de que *“en la situación de buscar niveles de excelencia para darle un nombre a una institución pues es necesario el posgrado en ese sentido... es bastante*

grande el número de maestros que han logrado un posgrado y ha rendido frutos cuantitativos. Eso le da una visión a la comunidad, la capacidad que tienen los maestros y la universidad... Ha habido premios nacionales, eso da una clara visión de que ha habido frutos” (Caso 18).

En coincidencia con otros académicos, planteó que los profesores no se titulan y además algunos como él no están interesados en estudiar un posgrado, porque *“todo depende del compromiso, del compromiso que cada persona adquiere consigo mismo y con los demás y con la institución, si no se tiene el compromiso pues no se va a dar la titulación. Puede ser que no haya sido muy firme el compromiso de esa gente y por tanto en el camino de sus estudios se les atravesaron otras situaciones y desplazaron el interés por titularse. Por eso mismo no estudié un posgrado, no sería parte de mis compromisos” (Caso 18).*

Preocupaciones no indagadas que amplían el horizonte

Pese a que no se formularon preguntas expresas, emergieron en esta parte de la investigación dos asuntos que son objeto de interés para los académicos y que permiten ampliar el horizonte de la interpretación en forma congruente con lo ya analizado: la sustitución de la planta actual de profesores de tiempo completo y los programas de estímulos a la productividad del docente en la UNISON.

La falta de una política para sustituir a los académicos con posgrado, preocupa sobre todo porque se ha advertido que, de seguir sin rumbo, se está corriendo el riesgo de que se pierda el esfuerzo institucional realizado con el fin de elevar el nivel formativo de los profesores (“en 20 años se acabó la investigación de alto nivel”). La ausencia de tal política es vista por algunos profesores como un reflejo de la falta de seriedad académica con que la UNISON ha considerado el papel que tiene la formación de posgrado de los profesores. *“Pero tampoco hay un programa para ir formando... Pero es que no has podido absorberlos a todos. Muchos... a mí sí me da lástima que, en el caso de nosotros, ha habido estudiantes sobresalientes, terminaron sus posgrados y no se dieron las condiciones de absorberlos. Entonces quedaron en otras instituciones. Yo siento que nos piratearon. Quedaron en otras instituciones que tienen un poco más de visión que la Universidad de Sonora. Porque están absorbiendo a jóvenes brillantes, científicos que fueron sobresalientes en sus especialidades donde estudiaron sus posgrados. Te los arrebatan otras instituciones... El programa de becas, entendí que era temporal, iba a surgir un momento en que todo el personal tendría posgrado. Lo que no se vale es el*

ingreso de profesores con licenciatura con la esperanza de que una vez que le den plaza entonces va a poder tener acceso a programas de becas y eso se hace porque la institución no tiene un programa de formación de personal docente a partir de estudiantes, no hay y eso debería de haber” (Caso 9).

Quienes hablaron sobre los programas de estímulos a la productividad del trabajo docente en la UNISON lo hicieron para reprobarlos en forma rotunda. Se habló de corrupción, discrecionalidad y falta de criterios claros y equitativos en su implementación. Para algunos ha sido preferible dejar de percibir dinero para ganar en dignidad. En el trabajo de Urquidi (2004: 267), los programas de estímulos resultaron ser un “factor fuente de estrés”: “la certificación de las actividades para concursar por los estímulos depende de los órganos colegiados constituidos en las Academias. A este respecto, el sentir de los profesores se expresa como un mal necesario, pues señalan que algunas de esas instancias han desvirtuado su función colegiada que por definición tienen, convirtiéndose en espacios donde el aval que los trabajos requieren está en función de intereses personales y políticos, soslayándose la pertinencia y calidad de los mismos. En este sentido, los profesores confrontan situaciones en donde la contraposición de intereses – académicos, políticos y personales- impide la socialización de los productos del trabajo académico, haciendo de los espacios y las dinámicas de interacción un fuerte donde se aloja la burocracia y el clientelismo”. La conclusión de Urquidi es congruente con lo que hemos aquí interpretado como fenómenos de corrupción y canibalismo en la UNISON.

Los programas de estímulo son vistos como un obstáculo para el trabajo de investigación en algunos departamentos en donde *“si hay las condiciones para seguir investigando... el problema son las tortibecas, que no puedes hacer muchas cosas que tú quieres, si no están dentro de las tortibecas... o sea hay muchas actividades que no te las toman en cuenta y que a uno le gustan, y a hora de la hora, nomás porque no lo inscribiste, no te la toman en cuenta. Son las tortibecas el problema... El semestre pasado yo quedé en nivel dos y no alcancé,¹⁸⁸ ahora quedé en nivel 3 y no alcancé. O sea, dice uno, mejor lo dejo eso, porque a la otra voy a quedar en nivel 4 y no lo voy a alcanzar, entonces, tienes que hacer un montón de cosas que hacer y no otras que te gusta hacer,*

¹⁸⁸ Este maestro es uno de los numerosos casos que han concursado en el Programa de Estímulos al Desempeño Docente de la UNISON y que, pese a haber obtenido puntaje que lo acredita para participar en dicho programa, no han recibido el apoyo económico correspondiente. En los últimos dos años, un alto número de MTC (159 en el 2005) no han “alcanzado” entrar en la bolsa de dinero disponible para tales estímulos (conocidos como “tortibecas”) ya que, de acuerdo con la forma de operación de dicho programa, primero se distribuyen los apoyos para los profesores con mas altos puntajes y al final los de niveles menores, por lo que en los dos últimos años ha sucedido que el monto total asignado para las “tortibecas” se ha terminado antes de que pueda ser distribuido entre los niveles de menor puntuación.

para poder entrar, y digo, mejor me voy a dedicar a lo que me gusta y no le voy a entrar al programa de tortibecas. Y te da coraje, te estresa, y mejor no, mejor hago lo que realmente me gusta y es en bien para la escuela, que no lo tenga que registrar...” (caso 4).¹⁸⁹

La crítica a este programa también se realizó porque se basa en criterios de evaluación inadecuados y por las presiones que se generan para realizar un gran número de tareas. *“No me interesa tanto el prestigio que da, pero si me molesta es que quedes en un nivel en las tortibecas y no te lo den y te vean como un maestro de segunda o de tercera, que no saben que estuviste haciendo mucho esfuerzo en la tesis, y el hecho está en que me dieron mención, y sin embargo quedé como maestro de segunda, eso me molesta, por eso he decidido no volver a participar en las tortibecas, porque a algunos de tercer nivel si les dieron y a otros no, no estoy de acuerdo con eso, y a los maestros los trae locos, haciendo tontería y media, o destrozándose, porque hay maestros muy buenos, que hacen muchas actividades, que quedan en niveles altos, pero a costa de la salud. La doctora dijo que antes tenia muchos pacientes del CIAD¹⁹⁰ y ahora tiene muchos pacientes de la UNISON (risa), también una persona que da masajes, yo no voy pero una compañera si, dijo que antes tenia mucha gente del CIAD y ahora tiene de la UNISON, que esta pasando? Muchos maestros que no son responsables les vale y no se preocupan, pero es una política muy estresante...Pero si a ti te gusta la investigación, y estas haciendo 3 investigaciones, pero tienes que dedicarle tiempo a las tutorías,¹⁹¹ o a ir a dar platicas o conferencias, estas en todo y no estas bien en algo. Los sueldos¹⁹² no alcanzan”* (Caso 4).

¹⁸⁹ La decisión tomada por la administración del Programa de Estímulos al Docente en la UNISON, en el sentido de haber dejado fuera del apoyo a los niveles más bajos con el argumento de que el dinero no alcanzó, ha sido motivo de protestas por parte de los académicos afectados, quienes han contado con el sostenido respaldo del sindicato de académicos. Ver <http://www.staus.uson.mx/BOLETIN-STAAUS/PAGINAS-FINALES/PAGINA-3.htm>

¹⁹⁰ Se refiere al Centro de Investigaciones en Alimentos y Desarrollo, institución educativa del estado de Sonora, dedicada a la investigación y a la docencia de posgrado.

¹⁹¹ El PROMEP plantea que para lograr el reconocimiento del perfil deseable de un profesor universitario y el apoyo correspondiente, “las convocatorias establecen como requisitos que el profesor debe ocuparse de las actividades de: docencia, tutoría de estudiantes, generación o aplicación innovadora del conocimiento y gestión académica y mostrar evidencia de ello”. Ver Secretaría de Educación Pública (2006, Pág.70-71). Por otra parte, según lo que establece el Plan Institucional de Tutorías (PIT) de la UNISON, puede decirse que las funciones de un tutor son múltiples y complejas, entre ellas, realizar y presentar un plan de trabajo ante la jefatura del departamento, atender a cierto número de estudiantes por semestre, realizar evaluaciones e informes sobre las tutorías, actualizar en bases de datos la información sobre los estudiantes. Tomado de la página de la UNISON: <http://www.dise.uson.mx/tutorias.htm>

¹⁹² Los sueldos de las plazas académicas de tiempo completo en la UNISON en el 2005 oscilan entre los \$ 9,165.00 (asociado A) como el más bajo y \$ 18, 108.00 (titular C) como el más alto. A estas cantidades se le suman pequeños montos por antigüedad (1.5 % anual acumulable) y las prestaciones establecidas en el contrato colectivo. Tomado de la página denominada “transparencia” de la UNISON: www.uson.mx

Otra forma de enfocar un juicio crítico sobre el programa de estímulos es el que considera que *“son cuestiones de tipo político, negligencias y todo tiene que ver con esta estructura al interior de la universidad. Una estructura de poder, de grupo en el cual el que no encaja pierde.”*¹⁹³ *En pocas palabras es este juego de situaciones que desmotivan. Yo ni siquiera quiero entrar a las tortibecas porque esto significaría un problema, primero en lo personal, saber que hubo alguien con una decisión que no favorece, no por lo que se está presentando, que esto es muy común, nos somete a una dinámica, a una crisis fuerte, igual que yo hay muchos profesores que están pensando lo mismo, para qué este juego, porque es un juego de simulación, estar haciendo mil actividades en vez de una de a de veras, en vez de cada año cumplir con una los requisitos. Hay que hacerse a un lado con decencia de este tipo de situaciones”* (caso 6).

En términos que son coincidentes con lo expresado por otros entrevistados, se denuncia que *“desde el año antepasado, empezaron a bloquearnos a los niveles 1 y 2.”*¹⁹⁴ *No entré el año pasado, este año, finalmente andas como una especie de limosnero, la mera verdad me da esa impresión, por un salario mínimo o dos salarios no, no te puedes... a perder la dignidad por esa cuestión así. En cambio, por otro lado, he podido constatar que hay escuelas que han hecho una institución de la institución esa y entre ellos mismos ya saben qué puntaje van a alcanzar, como que lo buscan de manera razonada y alcanzan niveles 5, 6, 7. Yo siento que mucha de la gente que tiene esos niveles ni se lo merecen todos, en cambio le quitan la oportunidad a quienes somos la inmensa mayoría de los aspirantes a la tortibeca. Hay corrupción desde esa perspectiva”* (Caso 16).

En forma común a lo expresado por el resto de los entrevistados respecto de este tema, se afirma que *“... se pierde mucho tiempo en buscar papeles para las comprobaciones que se piden en esos programas y que no fue por falta de actividades realizadas sino que las constancias tienen que apegarse al sentido del programa para que puedan tener valor y pues eso no me interesa... no voy a modificar mis actividades en función de eso”* (Caso 18).

¹⁹³ En un reciente estudio de la OIT llamado “Violencia en el trabajo” se señala que ésta aumenta en todo el mundo y que en algunas regiones alcanza niveles de epidemia. Entre las prácticas más comunes de agresión están la intimidación; el hostigamiento psicológico y sistemático, denominado *mobbing*. Dos científicos alemanes, Carmen Knorz y Dieter Zept, realizaron una investigación experimental sobre *mobbing*. Ellos identificaron 39 de las formas más habituales de ejercerlo, entre éstas, que se prohíbe a la víctima hablar con los compañeros, no se le da respuesta a sus preguntas, se instiga a los compañeros en su contra, los demás evitan trabajar junto a él o ella, se le habla de modo hostil y grosero, se le provoca para que actúe de forma descontrolada, es denigrado ante los jefes, se le dan informaciones erróneas, es controlado casi de forma militar y su trabajo es manipulado para dañarlo. En el Periódico La Jornada. Julio 1 de 2006. Otra fuente disponible sobre estas cuestiones se puede encontrar en Montoya, J. (2005).

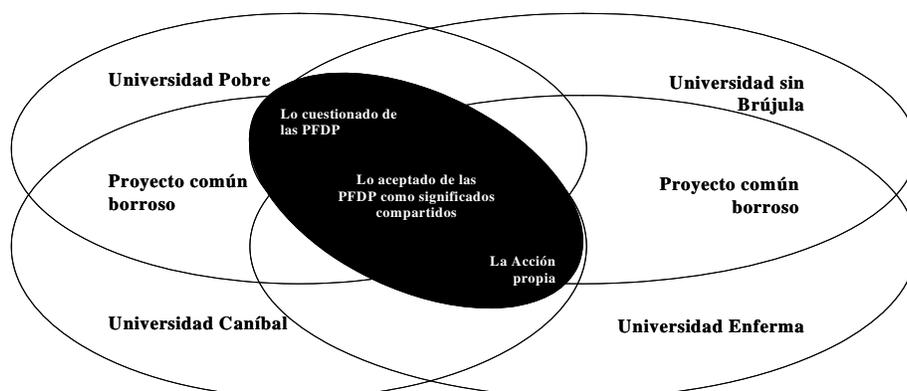
¹⁹⁴ Estos dos son los niveles más bajos del programa de estímulos en la UNISON.

Nexos de justificación entre la acción propia y lo que se piensa sobre la UNISON y las políticas

Se trata ahora de poner al descubierto cuáles son los nexos no obvios entre cómo una persona se percibe a si misma, cómo percibe a los demás y percibe “el tono afectivo de la vida colectiva de que participa” (Geertz, 1987). Es decir, los significados construidos por los académicos, guardan una congruencia que permite analizar cómo el cuestionamiento que se hace sobre las PFDP y lo aceptado sobre las mismas, ayuda al sujeto a sostener o respaldar las propias acciones y las significaciones que se elaboran sobre ellas (Geertz, 1987). Lo que cada académico manifestó no es ajeno mutuamente, como tampoco lo es para cualquiera que mantenga relación con lo que ocurre en el trabajo académico de las universidades del país, incluyéndome desde la posición de investigadora. Esto es explicable porque se trata de ideas que son parte de un conocimiento público, de significados o esquemas de alguna manera compartidos y negociados (Bruner, 1991), esquemas públicos que determinan en parte los pensamientos individuales (Geertz, 1987).

Desde esta perspectiva, puede reconocerse que las cuatro visiones sobre la UNISON a partir de las que se cuestionan las PFDP, son los marcos que ayudaron a justificar una acción propia que tuvo puntos de convergencia entre los académicos al aglutinarse en función de la idea aceptada de que “el posgrado es algo bueno” y, paradójicamente, también permitió el despliegue de un sentido crítico en la construcción de significados sobre la implementación de las PFDP. Sin embargo, como podrá constatarse enseguida, estas visiones no se presentan como bloques monolíticos de significados, sino que las ideas se traspasan y permean mutuamente (figura 1). También podemos concluir que, para los académicos, las PFDP representaron un proyecto académico común borroso, cuyas acciones, metas, propósitos, herramientas y actores han sido entendidas en forma ambigua y difusa, como puede constatarse en que: se discrepa sobre cuántos MTC deberían tener posgrado (metas); se perciben indefinición de propósitos académicos en las PFDP, que ha favorecido algunos efectos no deseables, como la existencia de muchos profesores que han participado motivados principalmente por las ventajas económicas; se considera que una regulación accidentada y confusa de tales políticas, provocó efectos contrarios, ya que los resultados cuantitativos se obtuvieron a costa de una considerable inversión que se prolongó por 25 años; lo que hace ver a la UNISON como una institución “desangrada”, sobre todo cuando los efectos de mejora en docencia y en investigación son cuestionados.

Figura 1: Imágenes sobre la UNISON desde las que se cuestionan las PFDP y se justifica la acción propia



Universidad pobre

Desde la visión de una universidad en la que se considera que existen muchos problemas centrales sin resolver o necesidades sin atender, las diferentes posturas subrayan de alguna manera el papel protagónico –real o potencial- del académico y a partir de estos planteamientos, se estructuran algunas formas de justificación sobre la acción propia. Así, ante la idea de que la formación de posgrado no resuelve los problemas o carencias de la UNISON, resulta congruente que se decida no estudiar o concluir un posgrado y se opte por dedicarse a trabajar en resolver tales problemas, al margen de la lógica de las políticas públicas y respaldados en una justificación simbólica (“hago lo que me gusta”). O bien, si el doctorado es considerado como estratégico en términos institucionales cuando resulta en altas capacidades de gestión financiera, entonces se percibe la necesidad de establecer reglas claras sobre el perfil para aspirar a estudiar un doctorado “duro”, en forma congruente con lo aprendido en el doctorado que se estudió. Desde la premisa de que “somos mejores investigadores pero no mejores docentes”, porque “con el doctorado se aprende solo a investigar”, o porque se critica el seguimiento ciego de las políticas públicas que menosprecian el trabajo docente, también resulta explicable que se proponga la formación para la docencia. Bajo la idea de que la universidad está “desangrada” por la inversión de las PFDP, una de las opciones viables para el sujeto resulta “mejor que me descuenten”, pese a que serían deseables “más apoyos para estudiar en posgrados de calidad, sobre todo cuando se tiene familia”.

Universidad sin brújula

Desde el escenario de una universidad que ha establecido en forma equivocada las prioridades (se invierte donde no es tan necesario, en edificios, en aumentar a toda costa las estadísticas; se han cerrado las opciones para el docente porque sólo el camino del PROMEP se valora), por lo que no importa tanto la calidad de los estudios de posgrado de los profesores, es explicable que se ponga en duda la calidad del trabajo académico (no ha cambiado la docencia o la investigación, todo sigue igual, se repiten los mismos vicios, no se atienden los problemas graves). En este marco, el académico es cuestionado (es una vergüenza que se requieran prefectos¹⁹⁵) y también se considera que la calidad de los estudios hacen la diferencia (muchos estudian por el papel y por eso lo hicieron donde les quedó mas a la mano).

Universidad con canibalismo

Cuando se considera que existe fractura y división entre académicos por el manejo politizado que se hace de todos o de una gran parte de los asuntos de importancia en la UNISON, lo sustancial de la vida académica en el nivel de las unidades se ve consumida por una cultura caníbal y de sabotaje mutuo entre los grupos políticos internos. Se cuestionan las políticas institucionales porque ignoran el potencial positivo de los académicos y han favorecido el individualismo y la falta de colaboración espontánea. A pesar de que no fue tratado como problema central por la mayoría de los entrevistados, cabe subrayar que casi todos los académicos mencionaron de una u otra forma la existencia de rasgos de una cultura basada en el funcionamiento de grupos de corte político, y que dicha cultura contamina o infecta el ambiente de trabajo académico. De lo anterior se infiere que se asoma como punta de iceberg un síntoma que atraviesa toda la UNISON con fuerte presencia: un fenómeno cultural de “balcanización” que se expresa en ciertos “tipos de colaboración que dividen, que separan a los profesores, incluyéndolos en subgrupos aislados y, a menudo, enfrentados, dentro del mismo centro escolar”, de acuerdo con la definición de Hargreaves (1996). En la UNISON vemos acentuado un carácter político de las culturas balcanizadas, en donde “hay ganadores y perdedores. Hay agravios y codicia. Con independencia de que sean patentes o tácitas, las dinámicas del poder y del interés personal en estas culturas son determinantes fundamentales del comportamiento de los profesores en cuanto comunidad” (Hargreaves, 1996).

¹⁹⁵ Así se le llama al personal de la Dirección de Recursos Humanos de la UNISON dedicado a supervisar, de manera directa en el aula, el cumplimiento de los horarios de clase de los profesores.

Este rasgo de balcanización política emergió como otro de los factores considerados como fuentes de estrés por Urquidi (2004: 270), además de los ya mencionados, entendido éste último como “barreras que interfieren con el trabajo colectivo, sea de carácter académico o incluso político” y que de acuerdo con la percepción de los académicos se manifiestan como “la ausencia de trabajo en equipo, la colaboración grupal deficiente y la competencia desleal entre colegas...”

Universidad con enfermedad

Desde esta visión, se trata de una universidad donde se advierte que la corrupción y discrecionalidad presente en diversos ámbitos de la UNISON, opaca los posibles logros y efectos positivos de la formación de posgrado (“daño del tejido institucional”; “delincuencia académica”) y favorece que en ocasiones no se valore a los investigadores (“hechos que son una burla del esfuerzo que algunos realizamos”), o se desperdicie a lo que se considera como buenos docentes (“no me programan durante varios semestres para dar clases”).

Un impulso común de los académicos

Como vía para concluir este capítulo, reflexionamos sobre algunas similitudes encontradas en las formas y los contenidos del pensamiento de los académicos.

El contexto¹⁹⁶ y los esquemas o marcos morales formaron parte de las ideas que los académicos expresaron -aunque con diversos grados de intensidad- sobre las PDFP y acerca de sí mismos. Muestra de ello son la existencia misma de un problema motor en los relatos de los académicos, el cual proporcionó unidad de sentido a la construcción de significados y se caracterizó por la presencia de elementos contextuales relacionados con diversos aspectos de la realidad de una institución como la UNISON y con los escenarios de las políticas públicas para las universidades. Asimismo, vemos un ingrediente contextual en la predominancia de un sentido crítico en la forma como se dirigieron la atención y los esfuerzos intelectuales hacia un horizonte cognitivo más amplio que el delimitado por las políticas de formación; también en el contenido de los argumentos, consistentes en cuestionamientos de las PFDP a partir de la imagen que se elabora sobre la UNISON y, finalmente, en los nexos de justificación encontrados entre el significado de la acción propia y lo que se piensa sobre la universidad y las políticas de formación.

¹⁹⁶ Tal como fue diseñado el guión de las entrevistas a los académicos, las preguntas buscaron situar lo personal en lo social y en lo político para tratar de evitar que la reflexión del sujeto estuviera demasiado centrada en sí mismo.

Tomar en cuenta el contexto y determinados esquemas morales es relevante, según la perspectiva de Hargreaves¹⁹⁷ (1996: 104-105) ya que de acuerdo con este autor, “cuando faltan los marcos morales o es débil el sentido del contexto, el enfoque predominante o exclusivo del desarrollo de los docentes en cuanto proceso de desarrollo personal presenta graves limitaciones”, entre ellas: la autoindulgencia (trabajar o colaborar solo con quienes compartan los propios valores y perspectivas), la ingenuidad política (el conocimiento práctico personal se convierte en particular y localista, está divorciado de situaciones más generales de las que forma parte) o la grandilocuencia narcisista y omnipotente (poder personal ilimitado, obligaciones morales irrealistas respecto del perfeccionamiento profesional, no atemperado por una conciencia práctica y política de los contextos y condiciones que limitan lo que cualquier docente puede lograr).

Si se analiza lo expresado por los académicos desde este punto de vista, entonces puede apreciarse que la consideración del contexto, por parte de los sujetos, se presentó con matices que van de los tonos débiles a los fuertes. Cuando se manejó en forma tenue el contexto y las condiciones políticas y organizacionales en las que se han implementado las PFDP, se presentaron significados más centrados en la situación personal y en aspectos particulares que estuvieron poco relacionados con historias más generales (“me di cuenta muy tarde de que en mi departamento existían trabas insalvables para realizar la investigación”; “se me olvidó lo que era el trabajo en la universidad”); o bien, los significados fueron contruidos para justificar posturas que pudieran favorecer la autoindulgencia, en tanto que se percibe el trabajo académico como algo que se comparte con aquellos que estén de acuerdo con las ideas propias acerca de las PFDP (“aquí creemos que no se requiere el posgrado para enseñar en el nivel de licenciatura y por eso trabajo con los que buscan resolver problemas en este nivel”; “sólo tiene valor la formación obtenida en los programas del CONACYT”).

Otra forma de expresión de un impulso común en los estilos como los académicos construyeron y otorgaron significados a las PFDP, puede apreciarse en que las presiones culturales no impusieron una forma de pensar; tampoco limitaron el pensamiento crítico de los académicos: la “afirmación colectiva” respecto del impulso promovido desde las PFDP, se presentó con doble filo. Implicó no sólo adhesión a las reglas y, en esa medida, legitimación de las PFDP, también refleja cohesión de grupo. Es decir, el saberse y vivirse como parte de un sector de académicos que cumplió con las reglas del juego de las PFDP

¹⁹⁷ “La preocupación por lo personal y el relativo desprecio de lo social y lo político constituyen una condición crónica de la postmodernidad”, de acuerdo con Hargreaves (1996: 103).

en la UNISON, se presentó aparejado a la expresión de forma homogénea de la discrepancia y protesta en torno a lo considerado como no adecuado. El regreso de los estudios fue vivido por algunos académicos como el “síndrome del regreso del Edén a donde se estaba antes”, en especial aquellos que antes de irse a estudiar no realizaban previamente investigación y que están adscritos a lo que ellos consideran “departamentos de docencia”.

Más allá del esquema de las diagonales positiva y negativa que corresponden a las presiones culturales externas, desde las que fueron aglutinadas las respuestas de los académicos ante las PFDP (Douglas), y en virtud de los resultados analizados en este capítulo, puede trazarse una tercera línea para imaginar una tendencia de distinta naturaleza en las respuestas de los académicos: atraídos o gravitando (algo así como los campos de fuerza en la física) en torno a pensamientos, intereses y motivaciones comunes. Esta tercera tendencia, que emergió desde lo subjetivo, se caracteriza a continuación en función de dos aspectos relacionados: lo cognitivo y la actitud subyacente.

La presencia de un problema motor de naturaleza similar, a manera de meta problema, proporcionó impulso al pensamiento de los académicos y le imprimió una dosis de dramatismo a unas narraciones en las que se reconoce que la formación de posgrado no resuelve por sí sola los problemas académicos, y en las que predominan argumentos que polemizan con lo proclamado por una institución universitaria concreta y por las políticas públicas ¿Qué tipo de creencias sostienen el impulso común de crítica y cuestionamiento hacia las PFDP? La importancia de las creencias subyacentes ha sido subrayada por quienes plantean que, en el pensamiento narrativo, los sujetos empleamos estrategias para seleccionar la información relevante a la hora de formular un juicio, entre ellas, un “tipo de heurística está basado en las creencias y construcciones personales... cada cual intenta defender las propias ideas hasta el punto en que se pueden defender y de forma compatible con las convicciones de los demás” (Smorti, 2001: 120-124).

Dados los resultados encontrados, es posible pensar que se trata de creencias arraigadas acerca del papel que se juega como académico en una universidad pública y que dichas creencias son parte de las tradiciones,¹⁹⁸ de los acuerdos e historias de

¹⁹⁸ “Entendemos por tradición un argumento que se mantiene a lo largo del tiempo en el que se definen y redefinen ciertos acuerdos fundamentales en relación con dos tipos de conflictos: los que se producen con críticos y enemigos externos a la tradición que rechazan todos los aspectos de aquellos acuerdos fundamentales o, al menos, algunos clave, y los debates internos, interpretativos, a través de los cuales se expresan el significado y la base racional de los acuerdos fundamentales y mediante cuyo progreso se construye la tradición... Apelar a la tradición es reconocer que no podemos identificar de forma adecuada

negociación que explican que hayan llegado a ser lo que son como sujetos y a pensar como lo hicieron. En parte, tales creencias han quedado explícitas, pero también podemos inferirlas ya que subyacen en los argumentos de los propios académicos, es decir, se encuentran implícitas sobre todo en el impulso común evidenciado: se trata de académicos que creen necesario tomar distancia y deslindarse de la versión institucional sobre las políticas de formación de profesores -en cuya definición consideran que han participado escasamente- y que lo hacen concientes de su ubicación en “la base” o espacio en el que se realizan las funciones sustantivas y se resguarda “la memoria académica” de la universidad, reivindicando de este modo un margen de autonomía y un papel protagónico como académico. En términos generales, esta creencia bien pudo haber funcionado como el “guarda agujas” que determinó la vía sobre la que se desplazó la acción de los académicos en materia de formación, para emplear la metáfora de Weber.

Dada la marcada disposición y elocuencia mostradas por los académicos a la hora de manifestar sus ideas, puede inferirse que como sujetos han cumplido con un deseo espontáneo de expresión en torno a asuntos que los inquietaban y sobre los que los propios académicos consideran que han estado poco informados y en torno a los que no se ha dado el diálogo en la UNISON. La canalización de este deseo de expresión funcionó como una terapia colectiva involuntaria, “no directiva”, liberándose tensión acumulada –que suele motivar la sobre estimación de los problemas- o en palabras de un académico: “la entrevista fue para mi como una terapia de desahogo”.

El asunto de las PFDP ha sido uno de los menos ventilados abiertamente en el medio académico de la UNISON, desde que fueron iniciadas dichas políticas en esta institución, dado que han sido objeto de negociación mediante mecanismos de política laboral a través de una comisión mixta sindicato-administración. Otro de los resultados de la presente investigación es que una parte de los académicos ha puesto en duda la credibilidad de los órganos colegiados de gobierno de esta institución y de las academias¹⁹⁹ ubicadas en las unidades académicas, lo que constituye una corroboración de las conclusiones planteadas en otras investigaciones sobre la UNISON (Rodríguez, 2000, Urquidi, 2004, Durand, 2005).

nuestros propios compromisos o los de otros en los conflictos, en las argumentaciones del presente salvo que los situemos en el contexto de esas historias que les han hecho llegar a ser lo que son. (Mac Intyre, 1988, citado por Liston y Zeichner, 2003: 27).

¹⁹⁹ Como se dijo en el capítulo 2, las academias son agrupaciones colegiadas de profesores al interior de cada departamento o unidad académica, cuya tarea principal es el fomento de la investigación en un área específica de conocimiento. Sin embargo, en muy pocas de ellas existe una fuerte tradición de investigación.

Esta situación se presenta como parte de un ambiente institucional en el que ha escaseado el debate colegiado sobre las diferentes políticas académicas, lo que ha sido favorecido por una cultura institucional de simulación del diálogo ya que, dadas las evidencias disponibles, todo indica que en la UNISON se vive una “colegialidad” con carácter más bien artificial, en el sentido de Hargreaves (1996: 221). Para este autor, en la “colegialidad artificial” la colaboración entre maestros es obligatoria, no voluntaria, no evoluciona espontáneamente sino por imposición de las administraciones y es un instrumento para encausar procedimientos administrativos, en lugar de estar orientada al desarrollo académico.

Creencias, deseos y compromisos de los académicos son reflejo de la cultura de una institución concreta en la que trabajan la mayor parte de su tiempo y del contexto educativo y social del que se forma parte. Son “estados intencionales” que participan “tanto en la manera que la cultura tiene de valorar las cosas como en su manera de conocerlas. De hecho *tiene que* hacerlo así, porque las instituciones culturales orientadas normativamente –las leyes, las instituciones educativas, las estructuras familiares- sirven para inculcar la psicología popular. Ciertamente, la psicología popular, a su vez, sirve para justificar esa inculcación” (Bruner, 1991: 30). Pero esta es una historia de la que nos ocuparemos en el capítulo que sigue, dedicado a las conclusiones generales de esta tesis, donde se reflexiona sobre las influencias mutuas entre las lógicas que motivaron las acciones de los académicos y las características de otras dos lógicas: la que ha orientado la respuesta de una institución como la UNISON y la que ha sido impulsada desde las prevalecientes políticas públicas sobre formación de profesores iniciadas en la década de los años noventa en México.

CONCLUSIONES GENERALES

Lo expuesto en este trabajo permite apreciar que en el estudio sobre los efectos de las políticas públicas para la formación de los profesores en las universidades del país, ocupa un lugar privilegiado el papel de los académicos como sujetos -que piensan, eligen y actúan. Ayuda a comprender cómo las políticas se institucionalizan en universidades concretas en tanto procesos que no son producto del azar, ni de meras fatalidades deterministas, tampoco del puro deseo.

De acuerdo con la hipótesis de interpretación planteada al inicio de esta tesis, hemos construido una explicación sobre cuáles han sido las respuestas generadas por la UNISON (capítulo 3) y los académicos (capítulo 4) frente a las políticas de formación disciplinaria de profesores. Esto implicó una búsqueda para conocer dos lógicas diferentes que, a su vez, han estado acotadas por las características del contexto de políticas públicas sobre educación superior y sobre la profesión académica en México, por lo que también fue necesario indagar cuál ha sido el impacto de tales políticas en los perfiles formativos y el grado de profesionalización de los profesores de la UNISON (capítulo 2).

Ante la pregunta general de esta investigación, como último paso para elaborar una respuesta integradora del conjunto de elementos en juego, toca ahora revisar las influencias mutuas que hemos encontrado entre los académicos y la UNISON, relación que interpretamos con apoyo en el concepto de causalidad recursiva, según el cual “los individuos producen organizaciones que, a su vez, producen individuos aptos para asegurar su reproducción...”, interacción entendida como “un sistema²⁰⁰ en el sentido en que ciertos elementos constitutivos de uno se enlazan con ciertos elementos constitutivos del otro, de tal modo que se influyen y se transforman” (Aubert y Gaulejac, 1993: 189-190).

En estas conclusiones intentamos mostrar que los procesos y espacios de influencias mutuas que fueron determinantes para la institucionalización de las PFDP en la UNISON, funcionaron como una especie de sistema cognitivo-organizacional.²⁰¹ Es

²⁰⁰ “La noción de *sistema* expresa el hecho de que está compuesto de elementos de diversa naturaleza, pero enlazados los unos con los otros”. Aubert y Gaulejac (1993: 210).

²⁰¹ A diferencia del sistema psíquico-organizacional trabajado por Aubert y Gaulejac (1993, capítulo 11), quienes realizan un análisis sobre la influencia que pueden ejercer elementos psíquicos de tipo inconciente sobre determinados mecanismos organizacionales, en nuestra investigación hemos acotado el estudio de la influencia de lo individual a algunos aspectos cognitivos expresados a partir de componentes concientes mediante la verbalización de significados.

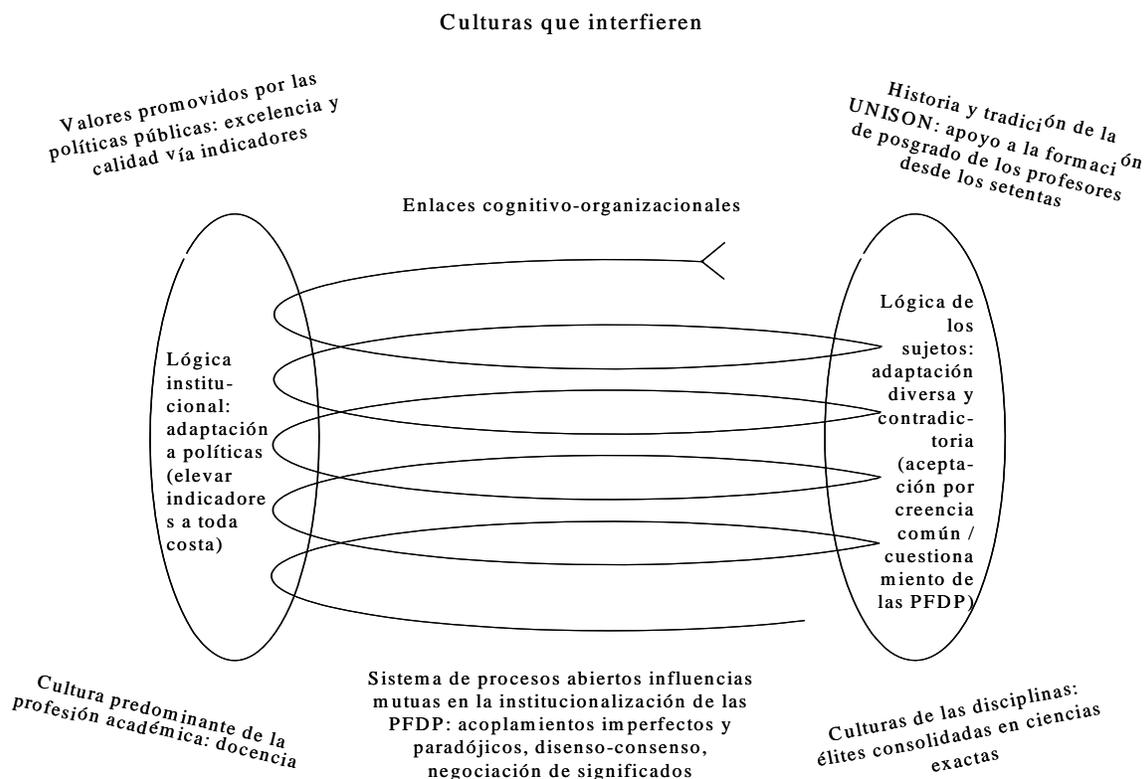
decir, ciertos elementos cognitivos (cuando menos los que fueron considerados en esta investigación: significados de los académicos sobre las PFDP y su propia acción) se enlazaron con elementos constitutivos de la organización y del imaginario institucional de la UNISON (regulación, toma de decisiones y sentido respecto del proyecto formativo: a dónde vamos, qué se busca, cuáles son las metas, etc.) de tal modo que se influenciaron y modificaron mutuamente. Esta perspectiva de análisis, entrelazando elementos materiales con simbólico-imaginarios, también nos ayudó a tomar distancia del sentido mentado (lo dicho sobre la acción) para tratar de percibir el sentido real de la acción institucional y de los académicos.

En la conformación del sistema cognitivo-organizacional mencionado, intervinieron diversas fuentes culturales que están relacionadas en forma paradójica, en un interjuego que es responsable de la creación de pautas sociales que funcionaron como referentes del pensamiento y de la acción de los sujetos. Tales fuentes culturales aluden a los diferentes escenarios o contextos de los que forman parte los procesos de implementación de las PFDP en la UNISON, y que se relacionan con las políticas para las universidades, las formas como se ha ejercido la profesión académica en la UNISON, las tradiciones culturales y los rasgos organizacionales de la UNISON y las características que tienen las disciplinas del conocimiento en esta institución (ver figura 1).

Así, un primer escenario cultural es el de los valores y criterios promovidos por las políticas públicas para que las universidades y la profesión académica emprendieran una carrera desenfundada por cumplir con ciertos indicadores de excelencia y calidad –entre ellos, el aumento en el número de MTC con posgrado- y para ajustarse a un financiamiento por resultados mediante la evaluación de las instituciones y de los académicos por la vía de la medición cuantitativa. Los efectos que han tenido las PFDP en la UNISON constituyen una refutación sobre la viabilidad de pretender un cambio automático en los procesos sustantivos que sostienen el trabajo académico, por la vía del aumento en los indicadores de MTC con posgrado.²⁰²

²⁰² Esta falla de cálculo en las políticas educativas puede ser atribuible a que “...la construcción de la profesión académica en México, a lo largo del siglo XX, ha estado, casi siempre, orientada al cumplimiento veloz de los *indicadores* que derivan de distintos modelos de universidad y vida académica generados en otras partes del mundo, sin que el país haya estado en condiciones de brindar las suficientes bases a los procesos sustantivos que son el contexto necesario para el desarrollo de los modelos. Los diversos intentos de adoptar formas y modalidades para la vida académica en México han sido emprendidos con un sentido de urgencia en el cambio de los signos superficiales de su cumplimiento”. Manuel Gil Antón (2004).

Figura 1: Respuestas de la UNISON y de los académicos ante los PFDP de los noventa



Más bien, como producto de la adopción de estos dispositivos, en la UNISON hemos encontrado síntomas de malestar entre los académicos de los más variados perfiles existentes en esta institución, quienes coinciden en valorar críticamente las PFDP y cuestionar su papel en la mejora de la calidad académica de la misma. Situación que parece coincidir con los rasgos subjetivos presentes en otras instituciones de educación del país respecto del “desconcierto, a veces pánico, ante arreglos institucionales que ponían en entredicho prácticamente todos los sustentos de su identidad profesional e, incluso, los fundamentos de su estabilidad personal, en términos emocionales y financieros” (Didou, 2006).²⁰³

En el caso de la UNISON, la respuesta de los profesores corresponde con la cultura predominante de la profesión académica, caracterizada por estar fuertemente

²⁰³ Como se constata en este libro, los sistemas de incentivos para los académicos, los parámetros de valoración de los productos de la investigación y la imposición de los criterios validados en las ciencias duras a otras disciplinas, han desencadenado polémicas que “no son más que los síntomas puntuales de un malestar generalizado: al adoptar estos dispositivos, las instituciones han desencadenado una “mutación” que las ha obligado a sacrificar la imagen, propia y ajena, que otorgaba sentido y razón a la universidad latinoamericana. Han abierto la caja de Pandora”. Sylvie, Didou (2006).

enraizada en las actividades del trabajo docente. Esta situación explica que, aunque los indicadores hayan cambiado y la mayoría de los MTC (65%) tenga el nivel de posgrado, las actividades que cotidianamente se realizan siguen estando encaminadas principalmente a formar profesionistas y no a producir conocimientos, por lo que podemos concluir que en la UNISON la asignación de responsabilidades profesionales no ha variado sustancialmente.

La actividad de investigación se ha visto fortalecida como resultado del entrecruzamiento entre las políticas públicas de los noventas y la cultura previamente existente de las disciplinas de conocimiento, lo que ha favorecido la consolidación de élites científicas sólo en dos disciplinas del área de ciencias exactas de la UNISON (física y ciencias de los materiales), con el consiguiente agrandamiento de la brecha entre dos vertientes del ejercicio del oficio académico (investigadores y docentes). Sin embargo, pese a esta bifurcación entre dos pautas culturales, existen puntos de unión o de cruce en la forma como los académicos re-interpretaron las PFDP y los efectos que éstas tuvieron en el trabajo académico propio y colectivo. Tales significaciones tienen que ver con la historia y la tradición de esta institución y de los académicos en materia de formación de profesores, ya que se confirmó el peso que tienen las creencias antiguas tanto sobre el pensamiento que hoy expresan los sujetos, como sobre las prácticas organizacionales vigentes. Es decir, los primeros apoyos para la formación de posgrado de los profesores se remonta a los tempranos años setentas, en la forma de iniciativas que emergieron de las lógicas dictadas por el desarrollo natural de las disciplinas de las áreas exactas y naturales –grupo de profesores en donde se localiza el origen de la profesionalización del trabajo académico en la UNISON-, inicialmente albergadas y materializadas desde las unidades académicas y posteriormente enarboladas por el sindicato de académicos para su formalización institucional en 1985 con la aprobación del primer estatuto regulador del trabajo académico en la UNISON.²⁰⁴ Todo parece indicar que en este punto de inicio de las PFDP en la UNISON, a su vez enraizado en el origen de la profesión académica, es donde se ubica el sustento material y simbólico del estilo político negociador que ha imperado en las formas de hacer y resolver los asuntos relacionados con las PFDP, como marca simbólica que ha persistido ante cambios estructurales (ver capítulo 2), atravesando las identidades de los académicos y de la propia institución.

²⁰⁴ Hacemos referencia al Estatuto del Personal Académico (EPA), comentado en el capítulo 2.

Sobre la respuesta de la UNISON a las políticas públicas

Como se detalló en el capítulo 2, en la UNISON ha aumentado el número de maestros de tiempo completo con relación al número de maestros de horas sueltas, lo cual implica que cada vez más maestros tienen reducidas cargas de docencia frente a grupo²⁰⁵. En consecuencia, el resto del tiempo deben complementar esta actividad con la investigación, la difusión, la gestión académica y la tutoría de estudiantes;²⁰⁶ dicho incremento en la relación MTC/MHS se ha presentado aparejado a un mayor nivel formativo de los profesores que tienen contratos definitivos y de horario completo. Todos estos elementos han colocado a la UNISON en el grupo de universidades de México y de América Latina que cumple con algunas de las condiciones favorables para el desarrollo de la profesión académica a las que alude Altbach (2004). Tales condiciones forman parte de características estructurales que han influido para que en la UNISON la profesión académica sea diferente a la de “la mayor parte de las universidades latinoamericanas, en las que el personal de tiempo completo y con contrato permanente constituye una pequeñísima proporción del total de la fuerza laboral académica”. (Altbach, 2004: 27). Con las universidades de estos países, la UNISON comparte, sin embargo, otros aspectos laborales considerados desfavorables, como el deterioro en los ingresos de los académicos, y algunos rasgos políticos como es el hecho de que pese a “su larga tradición de autonomía universitaria formal, la profesión académica ha logrado menos control sobre sus condiciones laborales y sobre las estructuras internas de la institución” (Altbach, 2004: 33). De acuerdo con el autor, la presencia de tales factores ha “tenido un efecto negativo en el ánimo” de los académicos, lo que a su vez ha incidido negativamente en la productividad académica en general. Los efectos negativos de algunos de los rasgos desfavorables mencionados por Altbach, presentes en la UNISON, se han acentuado porque los académicos se han visto sometidos a una carrera desmedida por adoptar modelos extraños (Gil, 2004: 45 y 49), basados en políticas que violentan hábitos de trabajo pretendiendo que el cambio en los indicadores se traduzca en forma automática en cambios de actitudes, valores y prácticas centradas en la docencia hacia actitudes, prácticas y valores centrados en una actividad de investigación regulada por criterios que responden a necesidades de los países desarrollados del mundo.

²⁰⁵ Según el EPA, los diferentes niveles de las plazas de tiempo completo establecen cargas de horas clase que oscila entre las 5 horas a la semana como mínimo para el nivel más alto (titular C), hasta 14 horas semanales para el nivel más bajo (Asociado A).

²⁰⁶ En la UNISON la distribución de tiempos por actividad se ha establecido de acuerdo con el modelo propuesto por el PROMEP. SEP (2006: 70).

En los próximos años la UNISON continuará aumentando el número de MTC con posgrado, ya que un buen número de ellos se encuentra actualmente estudiando, con lo que se elevará la estadística mucho más allá del actual 65%²⁰⁷ que ya cuenta con dicho nivel formativo. Además, es probable que también se mantenga la tendencia detectada de un incremento moderado en los porcentajes de MTC que ingresan al programa de Perfiles PROMEP,²⁰⁸ y de investigadores que son aceptados en el sin.²⁰⁹ Dados estos resultados y desde la óptica cuantitativa privilegiada por el PROMEP para “evaluar el impacto de este programa en el fortalecimiento académico de las universidades públicas” (PROMEP, 2006),²¹⁰ puede considerarse que la respuesta de esta universidad y de sus académicos se encuentra por un camino exitoso en lo que se refiere a las políticas públicas destinadas a elevar el nivel formativo de los profesores de carrera.²¹¹ Esta respuesta de adaptación de la UNISON frente a exigencias del entorno, también encierra cuál ha sido el uso estratégico que le ha dado esta institución a la aplicación de tales políticas: reforzamiento de su legitimidad frente a los gobiernos federal y estatal, con el consiguiente aumento de recursos y el fortalecimiento de una imagen social prestigiosa. Sin embargo, “reflejar en las estructuras internas la institucionalidad del entorno no hace más eficientes a las organizaciones, pero les da una imagen de confiabilidad y modernidad que de otro modo no tendrían. Por lo tanto, las organizaciones que formalizan elementos racionales maximizan su legitimidad e incrementan sus recursos y capacidades de supervivencia” (Álvarez, 2004: 400-401).

Desde la lógica institucional, el impulso aparece como una carrera que continúa acercándose a una meta que está implícita en las acciones y programas practicados

²⁰⁷ El 21% corresponde a los MTC que tienen el grado de doctor, con lo que la UNISON ha cumplido una de las metas del PROMEP.

²⁰⁸ De 105 MTC con Perfil PROMEP en el 2001 se pasó a 263 MTC con este reconocimiento en el 2005. Esta última cifra constituye el 45 % del total de MTC con posgrado, es decir, de quienes por contar con el grado de maestría o de doctorado cumplen con la “condición necesaria” para aspirar a solicitar ser evaluado por dicho programa.

²⁰⁹ En 1996 había 38 académicos de la UNISON en el SNI; en el 2005 son 116 los que pertenecen al sistema, de un total de 187 MTC con el grado de doctorado (lo que equivale al 62%). De de los 116, 2 son del nivel III, 20 del nivel II, 72 del nivel I y 22 son candidatos a ingresar. Datos consultados de la página www.investigación.uson.mx, de la Dirección de Investigación y Posgrado de la UNISON.

²¹⁰ En este reciente informe, se dice que “a nueve años de distancia de la creación del PROMEP” la planta académica de las universidades públicas estatales adscritas al programa “tienen un nuevo rostro. No solo se han fortalecido en cuanto al número de profesores de carrera... sino que su perfil de formación ha mejorado significativamente. En agosto de 2005, el 71.5% de los profesores contaba con posgrado y de ellos el 22.1 por ciento posee el doctorado, con lo cual se han fortalecido de manera significativa las capacidades académicas de las universidades... para ofrecer programas educativos y servicios de buena calidad, así como para generar y aplicar conocimiento”. SEP (2006: 136).

²¹¹ Dado que en la UNISON el 50% de los profesores son de tiempo completo (el resto tiene contrato por horas), esta universidad todavía está lejos de cumplir con la meta del PROMEP para que en las universidades públicas el personal de carrera o tiempo completo sea el 70% del total.

desde hace 25 años en el marco de las PFDP en la UNISON: “todos los MTC con posgrado y a toda costa”. Entre los dispositivos más recientes que se han implementado para el logro de la meta, destacan el otorgamiento de becas para un segundo intento por obtener el título de posgrado, los estímulos económicos para el profesor que se titula (sea vía el PROMEP, las “tortibecas” o la mejora en el tipo de contratación laboral), así como los programas de posgrados especiales que la UNISON ha promovido, y que están hechos a la medida para los profesores que a estas alturas no han logrado obtener el título de posgrado y que no pueden o no quieren salir de su lugar de residencia.²¹² Actualmente, en la UNISON ya no es fácil encontrar un MTC que no haya estudiado un posgrado: la mayor parte ya lo estudió, aunque algunos sin haberse titulado, y otros se encuentran en el intento.

Sobre la respuesta de los académicos a la lógica de la UNISON y de las PFDP

Desde la lógica de los sujetos, los académicos participaron ayudando al logro de la meta institucional, motivados más por factores internos cuando lo hicieron antes de la década de los noventa y, más por motivaciones externas, quienes estudiaron recientemente y están adscritos en las disciplinas administrativas, sociales, humanísticas y de las ingenierías. Pero, todos actuaron en correspondencia con una lógica institucional e impulsados por una creencia común alimentada por el imaginario institucional que propone, con respaldo en la política pública, que un profesor de tiempo completo con posgrado es sinónimo de calidad académica.

“El posgrado es algo bueno”. Esta frase resume una parte del imaginario colectivo que se ha vivido en la UNISON, aquello que ha funcionado como un poderoso dispositivo simbólico de legitimación de las PFDP mediante un contenido considerado valioso por sí mismo y aceptado por todos los académicos, traspasando todo tipo de creencias de los sujetos. Esta convicción condensa la única correspondencia e influencia mutua perfecta y armoniosa que hemos encontrado entre la lógica institucional y la de los académicos en esta institución concreta, con motivo de la implementación de las PFDP promovidas como

²¹² Como parte de esta estrategia institucional por elevar las estadísticas de MTC con posgrado, una de las iniciativas más recientes -detectada por esta tesista durante la búsqueda de ingenieros para ser entrevistados como parte del grupo de académicos que no han estudiado un posgrado- se tomó en el Departamento de Ingeniería Civil, para ofrecer un programa de maestría especial que consiste en la importación de un programa que se ofrece en otra universidad del país, para que sea cursado en el lugar de residencia durante una generación por el último sector de profesores de esta unidad académica que no había tenido la iniciativa personal de estudiar. “Para que se animaran a estudiar y no tuvieran ningún pretexto”, a este grupo se le “trajo” un programa académico a la puerta de la casa, según el comentario de un académico que informó sobre esta modalidad.

una política pública para la educación superior en los noventa en México. Se trata de una influencia mutua armoniosa porque, creer que estudiar un posgrado es algo valioso por sí mismo, refleja hasta dónde los académicos internalizaron el sentido institucional desplegado en la UNISON para promover la formación de posgrado de los profesores. En este sentido, esta forma de acoplamiento puede equipararse con el tipo de enlaces claros y eficaces que se producen entre la empresa y los ejecutivos (mánagers) y que conforman el “sistema managinario” en donde las “fronteras entre lo interno y lo externo son fluidas”: “la gestión, como conjunto de tecnologías organizacionales, es asimilada por el manager e, inversamente, el imaginario del manager es puesto en escena por la organización” (Aubert, 1993: 220). Para el caso de la UNISON, este tipo de encadenamientos fueron eficaces porque produjeron una especie de circuito que se cerró cuando la exigencia de la organización (es necesario que los MTC tengan el nivel formativo de posgrado) se convirtió en aspiración y necesidad personal del académico, ligada a exigencias internas que fueron expresadas en forma de creencias y pensamientos: “el posgrado es algo bueno”.

Sin embargo, esta creencia funcionó como un organizador institucional, en el sentido propuesto por Fernández (1994), que está “prendido con alfileres”, porque durante 25 años los profesores han aceptado estudiar un posgrado, pero lo han hecho bajo significados diferentes y contrapuestos en cuanto a: las metas mismas de la UNISON (se discrepa respecto de si todos los MTC debieran tener la formación de posgrado), la necesidad de congruencia disciplinar (en qué área de conocimiento estudiar), la aplicabilidad de los estudios (para qué estudiar ¿investigar o mejorar en la docencia?), la calidad de los estudios (en qué tipo y nivel de acreditación del programa académico estudiar), la eficiencia de titulación (concluir o no hacerlo, y en cuánto tiempo hacerlo), la permanencia en la institución (regresar o no a la UNISON después de estudiar un posgrado), cuáles son los derechos y obligaciones de los becarios, quiénes deben diseñar y decidir sobre la formación del profesorado, o cuál debe ser la participación de los académicos en tales procesos de toma de decisiones.

La falta de consenso, la ambigüedad y la polémica en torno a asuntos claves relacionados con la implementación de las PFDP, como los mencionados, se han convertido en los rasgos estables de un proceso de institucionalización paradójico de estas políticas. Por ello, las significaciones y los afectos de los académicos, marcados por la crítica y el cuestionamiento respecto de las PFDP y la UNISON, corresponden con dispositivos organizacionales de tipo político, laxo y ambiguo desplegados para operar las

políticas de formación de profesores. En otras palabras, encontramos que las influencias o acoplamientos mutuos entre lo que la UNISON ha pedido a los académicos y lo que éstos han aportado para el funcionamiento del conjunto, son imperfectos y contradictorios: la diversidad y ambigüedad material y simbólica del sentido institucional, procede de la lógica contradictoria de los sujetos académicos como conjunto, a partir de la cual es explicable que coexistan diferentes tipos de adaptación de los académicos. Constatamos formas de adaptación desde la que supuso el respaldo en visiones críticas sobre las PFDP y la institución donde se trabaja, la que descansó en el mero cumplimiento de indicadores cuantitativos como medio de sobrevivencia, hasta la opción de adaptación que expresó el sentir de una menor parte de los MTC que ha optado por la vía del rechazo a participar en las PFDP por la simple razón de que no lo desea.

Sobre las influencias mutuas entre la UNISON y los académicos

A diferencia del sistema “managinario” o circuito cerrado que ocurre entre la empresa no tradicional y los ejecutivos y que produce una plena identificación mutua respecto de los asuntos claves que determinan el funcionamiento de una organización, reportado en el estudio de Aubert y Gaulejac²¹³ (1993), en la UNISON observamos que sólo en cierta medida se produjo acoplamiento entre el individuo y la organización en forma de circuito cerrado, situación que permite explicar el impulso de la ola formativa de los profesores con su consecuente resultado numérico. Al mismo tiempo, tal impulso estuvo acompañado de una serie de correspondencias o influencias mutuas en la forma de múltiples circuitos que no han alcanzado a cerrarse –difícilmente lo harán- y que están en el origen de procesos institucionales paradójicos y ambivalentes, entre los que destacamos los siguientes:

Lo borroso de un proyecto común

Los propósitos y las metas de las PFDP son asuntos que han carecido de un rumbo o sentido definido, lo cual encuentra formas de expresión tanto en el imaginario institucional como en el de los académicos. ¿Para qué se requiere que los profesores de la UNISON tengan el nivel formativo de posgrado en la disciplina en la que se encuentran laboralmente adscritos? ¿Para realizar mejor investigación? ¿Para realizar mejor

²¹³ Los autores estudiaron un nuevo tipo de empresas, diferentes de las empresas tradicionales jerárquicas de tipo taylorista, a las que denominan “managinarías” porque “procuran producir individuos motivados por el triunfo profesional, la persecución de los resultados, la iniciativa individual: lo que hemos definido como “el hombre managerial””. (Aubert, 1993: 209).

docencia? Son preguntas que han recibido respuestas diferentes, produciendo disonancias que fueron estimuladas por el propósito de las políticas públicas ya que éste plantea una distorsión de origen: haber cerrado los caminos de la formación de los profesores a una sola vía (la especialización disciplinaria con fines de investigación) para aquellas universidades del país que, como la UNISON, están dedicadas a la formación de profesionistas.

Del mismo modo, tampoco existe un solo camino ni un significado compartido respecto de si es o no necesario que todos los MTC tengan posgrado y en todo caso ¿hasta dónde la UNISON y los académicos continuarán esforzándose por elevar las cifras? Lo que si ha quedado claro es que, pese a la inversión material y simbólica que la UNISON sigue realizando para que todos tengan posgrado en la disciplina y aunque exista consenso entre los académicos respecto de que contar con un posgrado es beneficioso tanto en términos individuales como institucionales, la idea de que no es indispensable que todos los MTC cuenten con el grado, sostenida por algunos académicos, ha permeado e influido sobre cierto número de ellos -la menor parte de los MTC- que no han estudiado y no piensan hacerlo en el futuro porque no desean hacerlo. A diferencia de lo que ocurre en las empresas cuando los ejecutivos se ven imposibilitados para entrar en sintonía con el imaginario organizacional: “lo tomas o te vas” (Aubert, 1993), cuando en la UNISON los académicos se han resistido a entrar en las reglas del juego predominantes, ha operado un dispositivo simbólico que puede definirse más bien como “lo tomas o te relegas”.

Sin embargo, ante la falta de definición de un proyecto institucional relacionado con las PFDP, más allá del impulso acicateado por las políticas públicas para aumentar las estadísticas de MTC con posgrado, de MTC con Perfiles PROMEP y en el SNI, los académicos “relegados” han podido refugiarse o protegerse realizando actividades centradas en la docencia de licenciatura o, bien, girando el foco de atención hacia actividades profesionales o artísticas externas a la dinámica universitaria (ejemplo, la producción artística). Como sabemos, la docencia de licenciatura ha sido desatendida por las políticas vigentes y “han perdido centralidad en estos años... siendo, sin duda, la actividad preponderante en el sistema. *¿Sólo das clases, no haces investigación, no tienes doctorado? ¿Qué mal te ha ido, colega...?*” (Gil, 2004: 67). Resulta irónico que esa minoría de académicos relegados de las políticas educativas, se encuentre en gran medida guarnecida en el espacio que éstas han descuidado pero que en la práctica sigue canalizando la principal función social que cumplen universidades del tipo representado por la UNISON.

La calidad de los estudios: de lo incierto a un término medio tardíamente alcanzado

La persistencia de criterios ambiguos como característica que ha distinguido el proyecto de formación de profesores en la UNISON en su inter juego de lógicas institución-sujetos, puede ser comprendida mejor si se hace un recuento de otros aspectos –además de las metas-, como es el de la calidad de los programas académicos en los que los profesores han podido o debido estudiar. Desde el inicio de las PFDP, ha existido división entre los académicos de la UNISON en torno al tema de la calidad y la excelencia de los posgrados. Esos valores han sido promovidos por las políticas públicas e impulsados por algunos sectores académicos que han influido en la administración y en órganos directivos de la UNISON. Los programas del padrón del CONACYT y demás padrones federales son los que cumplen con los indicadores que se derivan de un modelo de universidad que supone a un académico dedicado principalmente a la investigación. Se asoma aquí un asunto de corte cultural y unas creencias fuertemente arraigadas que hicieron que una solución intermedia, entre estudiar en posgrados del padrón de excelencia o en posgrados de incierta calidad, se alcanzara tardíamente con el padrón institucional de programas de posgrado aprobado en órganos colegiados de gobierno a fines del año 2004 para empezar a operar en el 2005. En el fondo del asunto están las diferencias de intereses, de propósitos y de actividades predominantes, por parte de los profesores de la UNISON. Dicha situación está relacionada con el punto anterior, es decir, para qué estudiar un posgrado: algunos lo hacen para tratar de dedicarse a la investigación, otros con la idea de mejorar en docencia, otros por cumplir con una exigencia o requisito formal que ha sido instituido en la UNISON y, de este modo, no quedar fuera de los estímulos o de los beneficios de las políticas vigentes.

En este resultado –aprobación tardía de un padrón intermedio- puede verse reflejado el peso que ha tenido la cultura de la profesión académica en la UNISON - centrada en la docencia- al verse traducida en un mecanismo y cauce institucional de gran peso –encarnado en el padrón interno. Dicho padrón es un reflejo de determinadas creencias, valores e intereses que han logrado interferir, frente a la tendencia aplastante de las políticas públicas, para evitar que se cierren los caminos de la carrera académica a una sola vía formativa. Como saldo, en la UNISON ha sido institucionalizada una PFDP que refleja la coexistencia traslapada de dos modelos de formación para los profesores: el que impulsa la formación de investigadores y el que deja abierta la puerta para la formación de académicos en un sentido más amplio.

Reglamento: “pareciera que sí hay”

Los empates generados en la interacción entre la lógica institucional y la lógica de los sujetos, no han tenido la fuerza suficiente como para poder ir más allá de una forma de regulación accidentada, que ha perdurado 25 años, en la implementación de las políticas y los programas de formación de profesores en la UNISON. Dichos procesos de regulación estuvieron caracterizados por la ausencia de reglas claras y porque su definición formó parte de mecanismos de política laboral –con protagonismo del sindicato de académicos-, en vez de seguir los cauces de los órganos colegiados como ha sucedido con otros asuntos de política académica de semejante envergadura (estímulos al trabajo docente, sabáticos, trabajo de las academias, etc.). Por la fuerza de la costumbre, dichas formas de regulación han sido vividas en forma distorsionada, tanto por académicos como por funcionarios vigentes y de administraciones anteriores, ya que los sujetos manifestaron haberlas confundido con los reglamentos formales.

En este marco, floreció la discrecionalidad -en el otorgamiento de becas y en la aplicación de sanciones por incumplimiento de obligaciones del becario- y la generación de criterios definidos en unidades académicas en contradicción con las disposiciones y mecanismos que han sido establecidos para su cumplimiento en toda la UNISON. Este resultado se relaciona con la falta de definición de un proyecto, ya que, parafraseando a Reynaud (1999), el consenso necesario para la emisión de reglas para todos, llega a generarse sólo cuando se comparte un proyecto, cuando en la acción colectiva que se realiza y se busca regular, existen afinidades y puntos en común.

En la UNISON, los puntos de desacuerdo giraron en torno a las restricciones sobre dónde estudiar (abordado en el inciso que antecede), la aplicación de sanciones en casos de incumplimiento de becarios y quién debe tener o no derecho a beca para estudiar. La propia forma de regulación de las becas, al instituirse, se ha convertido en un factor de peso que ha obstaculizado un cambio en el estilo institucional de conducción de las PFDP, ya que el protagonismo sindical es defendido por aquellos académicos que consideran que el mecanismo instituido ha contribuido a salvaguardar la posición y la autonomía de los académicos frente a la institución –UNISON- y su administración al evitar una participación simulada del académico por la vía de los colegiados. Esto resulta paradójico porque la regulación practicada ha sido fuente, simultáneamente, de prácticas institucionales caracterizadas por la discrecionalidad, pero también ha dado pie al reforzamiento de la identidad de los académicos como colectivo, asunto éste último que vamos a revisar en el inciso que sigue.

La decisión de los académicos sobre el destino de su propia formación: entre lo personal y la negociación sindical, pero alejada del colegiado

Se tienen muestras elocuentes de consenso entre los académicos en cuanto a que su decisión de estudiar un posgrado es algo considerado como una acción estrictamente individual. Al mismo tiempo, fue expresada con contundencia por todos los académicos la necesidad de que su participación sea más efectiva en las decisiones sobre las políticas y los programas de apoyo a la formación, en virtud de que los mecanismos actuales para la toma de decisiones a través de una comisión mixta sindicato-administración se consideran limitados. Esta demanda se presentó acompañada de polémica entre los profesores respecto del peso que ha tenido y debería tener la participación del sindicato,²¹⁴ aparejado al cuestionamiento que se hace de los órganos colegiados porque se considera que en ellos se simula el debate, así como la representatividad de los profesores. Más allá de esta polémica, el hecho es que desde 1985 el sindicato ha sido el depositario de las decisiones de los académicos, instancia de representación en quien se ha confiado la responsabilidad de decidir por el colectivo, aún sin que los representados necesariamente estén informados acerca de todos los asuntos²¹⁵ relacionados con las PFDP.

Entonces, desde la óptica de la subjetividad, los tres aspectos sintetizados aquí –la decisión de estudiar es percibida como algo personal, las percepciones respecto de que son limitados los espacios institucionales colegiados para una participación no simulada de los académicos en las decisiones respecto de las PFDP, y la confianza depositada en el sindicato para la defensa de los intereses del gremio-, son evidencias de fragilidad en los vínculos entre los sujetos depositarios de las PFDP y las políticas mismas. Por tanto, han quedado en duda la efectividad y legitimidad de una planeación canalizada a través de las estructuras organizacionales de la UNISON –departamentos y divisiones- cuya pretensión es la formación de posgrado de los profesores responda a necesidades de desarrollo académico de índole grupal. La fragilidad en los vínculos entre la lógica institucional y la lógica de los académicos ha funcionado como un mecanismo de

²¹⁴ El mecanismo sindical es considerado por algunos académicos, por ejemplo, como una vía más segura para obtener una beca para estudiar, que las becas “unidad” que son otorgadas mediante mecanismos más apegados al control de la administración central de la UNISON.

²¹⁵ Por ejemplo, los académicos entrevistados no conocían el padrón interno de programas de posgrado, aprobado en órganos colegiados en diciembre del 2004, y la mayoría tampoco sabía de su existencia; sin embargo, una vez que fueron informados por esta tesista, manifestaron estar de acuerdo con el mismo (ver capítulo 4). Otro ejemplo es que los académicos poco sabían sobre los derechos y obligaciones que podían tener como becarios, y es hasta que optaron por estudiar un posgrado y solicitar una beca, que empezaron a informarse al respecto.

reforzamiento de los rasgos de autonomía de la identidad de los académicos, quienes se viven excluidos y distanciados frente a las formas de organización y estructuras de gobierno hegemónicas en la institución. Desde esta óptica, criticar, disentir, protestar o denunciar, con relación a las PFDP, pueden ser vistas como actitudes que han ayudado a reproducir un núcleo de identidad que resulta congruente con el hecho de que la regulación de las becas, mediante política laboral donde el sindicato es la contraparte de la administración, ha funcionado como un bastión de reivindicación de la autonomía y defensa de los intereses de los académicos como sujetos individuales y como colectivo.

Efectos del aumento en el número de MTC con posgrado sobre la calidad del trabajo académico

Primero, el imaginario proyectado por la UNISON sobre los efectos del aumento de la estadística en el trabajo académico, cuyo supuesto está en el origen de las PFDP -según el cual un nivel formativo más alto de los profesores contribuye a mejorar la calidad-, ha sido cuestionado en las diversas traducciones realizadas por los académicos a partir de la imagen que se construye sobre la UNISON: consideran que por sí solo un nivel formativo más alto no es suficiente para producir un cambio en el sentido señalado por las políticas, y que existen otras necesidades y problemas (visiones agrupadas en cuatro metáforas en el capítulo 4 de esta tesis) que requieren atención para que pueda pensarse, siquiera, en la posibilidad de la mejoría académica de esta institución.

Segundo, hay ausencia de evaluaciones o valoraciones sobre los posibles efectos de las PFDP, en discursos, informes oficiales y programas o planes de desarrollo institucional se ha omitido mencionar que está pendiente la evaluación sobre éstas. Estas ausencias constituyen resguardos institucionales respecto de la eficiencia de los programas (no existe un recuento de la administración respecto de información básica, como sería la inversión realizada periódicamente en contraste con los resultados obtenidos en base al número de titulados) y sobre la calidad de la formación (no han sido presentados balances oficiales al respecto, por ejemplo, no se ha ventilado la procedencia de los grados académicos que han obtenidos los MTC). Tampoco hay evidencias de interés institucional por generar una información que ayude a documentar posibles cambios en las formas como se realiza ahora el trabajo académico, en comparación con etapas previas durante las que los profesores aún no portaban el título de posgrado. Los académicos han contribuido con su silencio –el que calla otorga- a conformar dicho ambiente institucional de

sigilo, pues no han dado evidencias de haber demandado activa o asertivamente que se difunda y evalúe la información, pese a que ellos consideran que esto es una necesidad.

Tercero, no se han registrado cambios importantes en las estructuras académico-administrativas o en la política laboral de la UNISON que pudieran estar acordes con los cambios en el perfil del nivel formativo de la planta académica en las áreas de conocimiento que tradicionalmente han estado en gran medida determinadas, dadas las condiciones materiales de trabajo, al ejercicio de la docencia como actividad predominante (por ejemplo, no se han creado nuevos departamentos de investigación o reconvertido algunos de los existentes; tampoco se ha dado la reconversión de plazas de profesor a investigador). Las escasas evidencias de variación en los indicadores institucionales, en el sentido antes señalado, son las que se refieren al incremento en el número de cuerpos académicos clasificados como consolidados,²¹⁶ al aumento de investigadores que ingresaron al SNI en los años recientes y al de reconocimientos por parte del programa de Perfiles del PROMEP, referidos en el capítulo 2 de esta tesis. En la participación de los académicos subyace una respuesta de tipo reactiva en lugar de propositiva, ya que, por una parte, podemos apreciar que el ritmo de participación de los MTC en los programas de la política pública mencionados ha sido lento y en cantidades aún poco significativas. Al mismo tiempo, el malestar que existe porque se consideran desaprovechados quienes sostienen haber regresado “a hacer lo mismo” pese a que hoy tienen nuevas habilidades para la investigación y la publicación, no se ha visto traducido en propuestas o iniciativas de este sector para modificar la organización de las unidades departamentales (lo cual implica el tipo de plaza), de tal modo que puedan realizarse adecuaciones conforme a los cambios que han tenido en los últimos años los perfiles formativos de los académicos, en contraste con el inicio de los noventas. En consecuencia, desde la lógica institucional se aprecia una fractura aparente entre los espacios organizacionales donde han germinado las elites de académicos –integradas por doctores que han cumplido con los indicadores demandados por las políticas públicas- y los espacios ocupados por una mayoría de académicos con posgrado que se encuentran

²¹⁶ De un total de 5 cuerpos académicos consolidados (CAC) del área de ciencias exactas y naturales registrados ante el PROMEP en el año 2004, la UNISON pasó a contar con 9 de ellos en el año 2006, reforzándose el predominio de las disciplinas del área mencionada, ya que hoy son 7 CAC, aunque cabe destacar el ingreso de uno del área de humanidades (lingüística) y el restante del área de biológicas (alimentos). Sin embargo, el progreso registrado en la UNISON durante el lapso del 2003 al 2006 (casi el doble), contrasta con el ritmo de crecimiento de CAC en el país durante el mismo período, ya que de 54 que existían en el 2003, actualmente están registrados un total de 224 (aumentó cuatro veces). SEP-PROMEP. “Taller sobre la captura de proyectos de cuerpos académicos en el marco de la formulación del PIFI 3.3”. Presentación en Power Point, Junio de 2006.

alejados de la posibilidad de cumplir en el corto plazo con tales indicadores de éxito. Desde el lado de la subjetividad, no encontramos huella de que tal fractura, por sí misma, sea objeto de preocupación para los académicos. Más bien, lo que ha provocado un estado de ánimo negativo ha sido la presencia de lo que los académicos consideran como “politización”, “simulación” y “corrupción”. Estos fenómenos han contaminado la vida académica en la UNISON, incluyendo las actividades relacionadas con las políticas de formación, de evaluación y de estímulo financiero del profesorado, contaminación que se vive como obstáculo para una eventual disminución de la brecha mencionada (ver capítulo 4).

Cuarto, hay claras evidencias de que entre los académicos de las más variadas características hay cansancio y malestar. Así, doctores del SNI se encuentran descontentos, después de toda una vida de esfuerzos cuyos exitosos resultados han sido motivo de orgullo en la UNISON –evidenciado éste tanto en el discurso oficial como en el de diversos sectores de académicos²¹⁷- sea porque consideran que están siendo castigados financieramente por las políticas actuales, o sienten que sus esfuerzos han sido motivo de burla porque las plazas de investigador son objeto de negociaciones de índole política en lo que, argumentan, constituye una abierta violación a la normatividad. También en el grupo de MTC titulados de posgrado, puede advertirse frustración porque se considera que se hicieron enormes esfuerzos por lograr grados académicos en programas de excelencia y se regresó a hacer lo mismo, o porque los programas que se aplican en la UNISON para evaluar a los profesores no toma en cuenta la calidad de lo que se estudió o de la tesis que se elaboró y, en general, la calidad del trabajo académico que se es capaz de realizar. Otro saldo negativo es la merma que ha sufrido la salud de académicos que obtuvieron el grado a costa del estrés que implicó cumplir con el compromiso de concluir a tiempo; peor aún es la experiencia traumática de quienes no han logrado responder positivamente a la obligación contraída al no haberse titulado. Finalmente, malestar porque se considera que las opciones para el desarrollo docente se han estado cerrando hasta el punto de que existe un solo camino, el del PROMEP, programa en el que algunos académicos no participan porque no lo comparten o sencillamente no lo desean. Estos rasgos o síntomas de la subjetividad han impactado e influido en la dinámica de la UNISON, de tal manera que ha quedado al descubierto que existe fragilidad en los canales de sinergia o retroalimentación positiva entre las energías de los académicos y el flujo organizacional.

²¹⁷ Tal como fue constatado en las entrevistas realizadas como parte de la presente investigación.

A manera de síntesis, al poner en la balanza lo analizado en los cuatro subtítulos anteriores podemos afirmar que no hay huellas claras de efectos de mejora académica como resultado de las PFDP en la UNISON. Lo que sí ha quedado claro es que: el supuesto de las PFDP ha sido cuestionado severamente por los académicos; la existencia de resguardos institucionales de información ha sido pasado por alto -de facto- por los académicos; prevalecen las mismas condiciones estructurales que han determinado que la docencia sea la actividad predominante y no así la investigación, lo cual implica que la tarea básica en su carácter de organizador institucional (Fernández, 1994) no se movió; existe malestar y cansancio de los académicos porque la calidad es lo que menos ha importado en la implementación de tales políticas.

Recapitulación

Hemos intentado mostrar, hasta este punto, algunos enlaces entre dos lógicas –una institución, unos sujetos- a partir de los que pueden comprenderse las interacciones imperfectas que funcionaron como circuitos no cerrados y que fueron evidentes en las condiciones de implementación de las PFDP en la UNISON –calidad de los estudios, regulación y toma de decisiones- y en los resultados y efectos que se obtuvieron. Los resultados de las PFDP en la UNISON no derivaron en forma directa de las condiciones de su implementación, más bien la influencia de éstas “sufren la intermediación del estilo institucional, de modo que las mismas condiciones son recibidas, interpretadas, valoradas y respondidas de formas, a veces, diametralmente opuestas, en establecimientos diferentes” (Fernández, 2006: 53), espacios institucionales concretos en los que – agregamos- el papel de los sujetos y sus significaciones ejercen cierta influencia al enlazarse con las demandas de la organización. Entonces, un estilo institucional de corte político como el que se ha seguido en la implementación de las PFDP en la UNISON, funcionó como “mediador” entre las condiciones y los resultados, influyendo para que la interacción mutua entre los académicos y esta institución estuviera signada por la negociación de significados, destacando:

- a) La persistencia durante 25 años de determinadas condiciones institucionales que han llegado a contradecir uno de los valores principales promovidos por las políticas públicas: garantizar la excelencia de una formación de posgrado para habilitar a los maestros con fines de investigación.
- b) La generación de unos resultados que reflejan, como una suerte de “cartilla de naturalización”, la indefinición de un proyecto institucional de formación que se

ha institucionalizado de acuerdo con una lógica basada en el aumento de indicadores a costa de todo. Esta política ha sido legitimada en el plano de las apariencias²¹⁸ mediante la participación mayoritaria de los académicos de tiempo completo. Sin embargo, bajo lo que parece ser una institución que ha cumplido con los propósitos de una política pública, al alcanzar altos índices de MTC con posgrado, se encuentran evidencias de que los académicos han participado disimulando, resistiendo y atenuando malestar, cansancio y desesperanza mediante la incredulidad y la crítica respecto de las PFDP.

La persistencia de condiciones como las que hemos inventariado, es explicable en función de la mediación ejercida por un estilo político en el que imperó la negociación - como sello distintivo- entre la diversidad de significados de los académicos y el imaginario institucional también con sentidos diversos. El impulso a la formación de los profesores correspondió con un proyecto impreciso, plagado de acuerdos y desacuerdos, en el que se proyectó un dilema más general que atraviesa diversos ámbitos de la UNISON -y de otras universidades públicas del país- en torno al modelo de universidad a seguir: tratar de “imitar –para sobrevivir- los aspectos formales de un supuesto modelo universal” mediante el cumplimiento acelerado de indicadores (Gil, 2004), o atender las pautas culturales de los distintos tipos de actividad académica que se realizan en la UNISON. Finalmente, el estilo político seguido en las PFDP tiene que ver con la forma cómo se entiende y se estructura el cumplimiento de la tarea básica institucional –desdoblada en actividades de docencia, de investigación y de difusión- y, asimismo, es reflejo parcial del estilo general de UNISON, lo que implica que no son equivalentes ¿Qué tanto del estilo institucional general de la UNISON comparte el rasgo de lo político advertido en los aspectos de la realidad abordada por la presente investigación? ¿Qué tanto la acentuación de lo político encontrada en el estilo mediante el que se han implementado las PFDP es un rasgo que sólo destaca en esta parte del escenario y no así en el resto del espacio institucional? Estas son preguntas que podrían orientar el desarrollo de otras investigaciones en el campo.

Lo que sí puede responderse aquí es que el tono político-negociador encontrado en el estilo de implementación de las PFDP, es una marca cuyo origen puede rastrearse en los grupos de profesores que iniciaron el camino de la profesionalización del oficio

²¹⁸ De acuerdo con Hargreaves (1996: 106-107), en el mundo postmoderno “de imágenes revueltas, fugaces y superficiales... suele darse prioridad al cómo *parecen* las cosas sobre el cómo *son* en realidad”.

académico en la UNISON. Nos referimos a los primeros contratos definitivos de tiempos completos que fueron sustentados, necesariamente, en el “establecimiento de transacciones sobre las diferencias de los grupos que concurrieron a la creación” de las condiciones de arranque para el cumplimiento de la tarea institucional (Fernández, 2006: 52). Es decir, en el marco de una incipiente tarea de docencia y de investigación realizada por los primeros profesores de tiempo completo contratados en forma definitiva en la UNISON, surgieron los apoyos a la formación de posgrado que son precursores de las PFDP, mismas que “concurren a un modo de hacer y resolver que queda significado con el poder de lo fundacional y pasa a formar parte de construcciones de apoyatura” (Fernández, 2006: 52). Entonces, la forma como se iniciaron las PFDP en la UNISON – afianzada en raíces fundacionales de la profesión académica y de la propia institución- se ha traducido en una marca que puede apreciarse en el estilo institucional mediador entre las formas organizacionales y la participación de los académicos y los resultados obtenidos por la implementación de las PFDP. Es el peso de esta marca fundacional lo que permite explicar la confianza que los académicos han depositado en su sindicato para que, en su nombre, se hayan tomado las decisiones sobre su formación. Esta conclusión puede ser ilustrada con un contra ejemplo hipotético: es probable que en la UNISON hubiera prevalecido un estilo institucional más inclinado hacia la colegialidad en la conducción de las PFDP –y menos hacia la negociación política- si, desde su origen, tales políticas hubieran surgido bajo el manto de una forma de organización universitaria de tipo académico-colegiado (de Vries, 1998). De haber ocurrido así, las decisiones podrían haber sido tomadas mediante mecanismos de colegialidad (Hargreaves, 1996), orientadas por propósitos e instrumentos de regulación acordados mediante criterios académicos y en función de proyecciones de mediano o largo plazo sobre las necesidades de formación de los diferentes caminos del oficio académico.

A diferencia de las empresas que funcionan porque logran producir un “sistema managinario” de acoplamiento perfecto organización-ejecutivo, el caso de la UNISON es un ejemplo de que en las instituciones universitarias no son tan firmes y compactas las correspondencias entre la organización y la mente de los académicos. Esto explica procesos de internalización ambiguos, con desfases, diversidad de sentidos y grados respecto de las exigencias institucionales de búsqueda de la excelencia mediante el cumplimiento de indicadores cuantitativos. Esto ha sido así pese a que las políticas públicas han intentado conducir a las universidades como si se trataran de organizaciones monolíticas tipo empresa mediante criterios de excelencia y exactitud, como si los

académicos que las sostienen fueran todos iguales, hicieran las mismas actividades, además de forma similar, y sus ideas e interpretaciones fluyeran por sentidos semejantes.

Entonces, el imaginario producido desde una lógica en la que se mezcla la adaptación con el pensamiento crítico --como la que parecen seguir los académicos de la UNISON-- se nutrió y, a la vez, contribuyó a reproducir el imaginario y el sentido institucional mediante acoplamientos imperfectos y contradictorios, evidenciando que la zona intermedia entre lo interno y lo externo, entre lo mental y lo social adquiere formas o espacios diferentes a las que ocurren en otro tipo de organizaciones como las empresas. Una misma política pública es traducida por una institución --la UNISON-- mediante dispositivos organizacionales ambiguos, y reinterpretada por los académicos quienes emiten respuestas estratégicas diferentes y contrapuestas en los niveles materiales y simbólicos.

En términos objetivos y en forma de indicadores cuantitativos, la respuesta aparente es uniforme: ha aumentado el número de MTC con posgrado y aún se encuentran estudiando un buen número de ellos. Desde la óptica de la subjetividad, hemos encontrado que las apariencias obedecen en gran medida a que “el individuo institucional se ve conducido a desarrollar y perseguir una imagen de sí mismo, de conformidad con los estándares externos de excelencia y de triunfo, provocando que las distancias entre lo que somos y lo que parecemos se haga cada vez más profunda” (Remedi, 2006, 86). Los rasgos de estrés, cansancio, desconfianza y malestar expresados por algunos académicos, sólo pueden interpretarse como parte y reflejo de los efectos del conjunto de políticas públicas que se han implementado en esta institución durante los últimos quince años.

Tal como puede concluirse de esta investigación, al interior de cada universidad, como institución concreta, se producen sistemas psíquico-organizacionales que funcionan, muchos de ellos, como circuitos abiertos, a diferencia de las empresas²¹⁹, en las que suelen predominar circuitos cerrados. El papel que han tenido en la UNISON tales circuitos de carácter abierto y flexible en la negociación de significados durante la implementación de las PFDP, también puede analizarse en relación con la presencia de un malestar institucional. Primero, los efectos de desgaste asociados al malestar de los académicos en la UNISON, se han visto aminorados en virtud de que las influencias

²¹⁹ En las empresas no tradicionales, los sujetos, sobre todo los ejecutivos, se ven impelidos a “identificarse con los modelos propuestos, a interiorizar el sistema de valores (de lo contrario tienen que abandonar su trabajo) y ajustar su comportamiento a las reglas y los procedimientos, a incorporar los hábitos de la organización”. Ver Aubert y Gaulejac, 1993: 214.

mutuas entre esta institución y los sujetos funcionaron como sistema digestivo que contribuyó a atenuar los mecanismos internos de una respuesta institucional de “seguimiento ciego”²²⁰ de las políticas públicas. Segundo, la crítica y el cuestionamiento sobre las PFDP, expresada por los académicos, evidencian una toma de distancia respecto de la institución y, por ello, pudieron haber desempeñado un papel importante como mecanismos de defensa de los sujetos respecto de “una organización frente a la ansiedad y al sufrimiento que la misma provoca” (Aubert, 1993: 201). Mas aún, en virtud de este sistema de circuito abierto, los académicos han encontrado vías y resquicios diversos por donde transitar, según la diversidad de conductas estratégicas encontradas, desahogando y aminorando el malestar y, en algunos casos, el estrés: algunos profesores han contribuido a sostener con su trabajo los indicadores de “éxito”, pero no dedican todo su tiempo a lograrlo ya que en su tiempo libre realizan otro tipo de actividades que consideran igualmente importantes que las del mundo académico (convivir con la familia, crear arte o poesía, practicar otra profesión); otros han abandonado el intento por obtener el grado o por aumentar ingresos vía los programas de estímulos (entre ellos, quienes se hicieron a un lado de los estímulos aún cumpliendo con los requisitos, es decir, realizan sus actividades sin esperar puntos a cambio); una menor parte son profesores que decidieron relegarse por completo de todas las políticas y están refugiados en la docencia.

También se ha canalizado tensión a través de centrar la atención crítica en otro tipo de preocupaciones que van más allá de los problemas inmediatos, de tal modo que para los académicos de la UNISON existen dos grandes pendientes:

Por una parte, afrontar el riesgo que corre la UNISON de que se produzca un saldo negativo en cuanto al esfuerzo realizado para la obtención de los actuales niveles de profesionalización académica, al carecer de una política laboral para el reemplazo de la actual planta de profesores por otra que cuente con similares características en formación de posgrado, experiencia docente y grado de habilitación para la investigación.

Por otro lado, responder a la necesidad, largamente desatendida, de que los académicos se formen para mejorar en el ejercicio de la docencia, “incluyendo a los doctores”. Demanda unánime en la que subyace la conciencia de que “la simple yuxtaposición de doctores que publican intensamente en revistas internacionales... no genera los ambientes necesarios para que los estudiantes aprendan, aprendan a aprender y adquieran destrezas y hábitos de trabajo en colaboración, propio de nuestros tiempos” (Gil, 2004: 77).

²²⁰ Para emplear la expresión de un académico entrevistado en esta investigación.

Esta preocupación por la formación para la docencia toca en el centro de las paradojas que se derivan de “la condición social postmoderna” y que tienen mayor influencia sobre la educación y la enseñanza”. Entre ellas, que la creciente globalización lleve a adoptar posturas defensivas en educación y a un localismo cerrado en sí mismo pues, aunque estemos de acuerdo en que es necesario atender las culturas locales “también lo es enseñar a los jóvenes a tomar conciencia y responsabilizarse de las dimensiones globales de su mundo. La educación global no es una asignatura más, sino una perspectiva que se opone al potencial etnocentrismo de todas las asignaturas” (Hargreaves, 1996: 82-83). Otra paradoja es la que se refiere al “paso de las culturas de la certeza a las culturas de la incertidumbre” y que ha impactado la educación porque, a medida que el conocimiento científico “se hace cada vez más provisional, la validez de un currículo basado en el saber dado y en hechos indiscutibles, se hace cada vez menos creíble. Los procesos de investigación, análisis, obtención de información y demás aspectos del aprender a aprender de forma crítica y comprometida, cobran mayor importancia en cuanto objetivos y métodos para los profesores y las escuelas en el mundo postmoderno” (Hargreaves, 1996: 85).

Epílogo: nuevas preguntas

Como último tramo de este trabajo, cerramos el círculo planteando algunas preguntas que hemos sustentado en los resultados encontrados en esta tesis con relación a: las políticas públicas de los noventas para la formación de los profesores de educación superior en México, las respuestas que ha dado la UNISON y los significados de la acción de los académicos en esta institución. De este modo, dejamos puestas señales en las zonas oscuras que quedan pendientes para otras investigaciones.

Sobre las políticas públicas

¿Cuál es la fecha de vencimiento del modelo actual de indicadores (asociado a la fórmula MTC con posgrado=dinero para las IES, dinero para los académicos en lo individual y dinero para los cuerpos académicos) promovido por las políticas públicas como un medio para alcanzar la calidad de la educación superior en México? ¿Hasta cuándo se seguirá aplicando este modelo al margen del conocimiento sobre cuáles han sido sus efectos e impactos en la calidad del trabajo académico en las IES y en la del sistema de educación superior? Dado que entre los indicadores instituidos en las IES no ha sido incluida la evaluación del impacto de tales políticas sobre el aprendizaje de los estudiantes ¿será

posible romper con esta lógica y pensar en otra forma de practicar la búsqueda de la calidad que tome en cuenta dicho impacto? ¿Hasta cuándo se van a seguir diseñando e implementando políticas públicas al margen de las diferentes culturas y prácticas académicas que predominan en las IES? ¿Acaso no son ya evidentes las disonancias causadas al interior de las IES por la distorsión de origen de las políticas públicas, consistente en promover la formación de posgrado de los profesores como si la mayoría de ellos se dedicara a la investigación, desconociendo la predominancia del trabajo docente en las universidades del país? ¿Qué podemos esperar de una política pública cuyos posibles efectos sobre la mejora de la calidad del trabajo académico de las IES han sido puestos en duda por los propios destinatarios de la misma (bajo la hipótesis de que los académicos de otras IES con características estructurales semejantes a la UNISON comparten la idea de que, por sí solo, el nivel de estudios del profesor no implica automáticamente una mejora de la docencia y de la investigación)? ¿Bajo qué condiciones es posible pensar que el gobierno de México tomara la decisión fundamental de asumir “como prioridad el diseño e implantación de una política de largo plazo” para educación superior en vez de enfatizar, como hasta el momento, “la operación y mejoramiento de los programas como expresión de una política implícita” (Rodríguez, 2006)?

Sobre las instituciones de educación superior

Las IES de México que comparten las características de la UNISON ¿tendrán la visión y los recursos necesarios para efectuar los cambios estructurales que permitan aprovechar la inversión realizada en elevar los niveles formativos y los perfiles de profesionalización de sus plantas académicas, antes de que éstas sean sustituidas por las nuevas generaciones? En las IES donde, como es el caso de la UNISON, se ha incrementado drásticamente el número de maestros y doctores sin garantía de la calidad de los estudios de posgrado, donde los propios académicos consideran que se ha llegado a la “vulgarización” del grado y existe la creencia de que “el posgrado no quita lo tarado” ¿qué hará la diferencia en el futuro respecto de este indicador de la calidad del trabajo académico? ¿Cómo se han adaptado otras IES frente al impulso de la política pública por aumentar drásticamente los indicadores de los niveles formativos de la planta académica, dadas las pautas culturales de los diferentes tipos de actividades académicas preexistentes y cuáles son las deformaciones y efectos perversos causados por las reacciones de adaptación desde las lógicas internas de cada institución? ¿Podría pensarse que los efectos de las PFDP sobre una mejora del trabajo académico han sido

neutralizados en las IES donde, como es el caso de la UNISON, tales políticas no han sido tomadas en serio ya que éstas no han producido cambios en las estructuras internas destinados a canalizar el potencial institucional de una planta académica integrada en su mayoría por MTC posgraduados? ¿Serán capaces las IES de crear condiciones propicias para que los profesores no se sientan desaprovechados y sean motivados a realizar un trabajo docente innovador y una investigación con mayor pertinencia social?

Sobre los académicos

¿Los valores y creencias que serán transmitidos a las próximas generaciones que ocuparán las plazas de tiempo completo, cuando menos en las IES que comparten la problemática de la UNISON, estarán basados en la búsqueda compulsiva por el aumento de indicadores asociados al incremento de recursos institucionales y personales? ¿En los procesos de reproducción y de socialización de las plantas académicas en las IES será transmitido en forma predominante el valor de estudiar un posgrado a cambio de dinero? ¿Podría pensarse que han sido puestos en duda los efectos de las PFDP sobre la mejora del trabajo académico en las IES donde, como es el caso de la UNISON, los académicos cuestionan tales políticas, se consideran desaprovechados y sienten malestar por sus efectos? ¿La participación de los académicos de las IES en las PFDP continuará por la vía de conductas y acciones estratégicas de adaptación y sobrevivencia, como las que hemos analizado en el caso de la UNISON, o existe la posibilidad de que este actor juegue un papel protagónico en la toma de decisiones colegiadas sobre tales políticas y la evaluación de su impacto en la calidad del trabajo académico? Si como dijo un académico, “tarde o temprano se verán los beneficios de la formación del profesorado” ¿Cuándo y qué tipo de cambios se producirán en el trabajo académico que constituyan mejoras, innovaciones, así como nuevas actividades en respuesta a las necesidades de la educación superior?

Para finalizar, un último comentario. De acuerdo con el propósito de esta tesis de doctorado y con base en un enfoque teórico y metodológico relacional, sustentado en diversas disciplinas, se logró establecer cuáles fueron algunas correspondencias entre la lógica institucional y la de los académicos en la UNISON, con motivo de la implementación de las PFDP promovidas como una política pública para la educación superior en los noventa en México. Este ejercicio constituyó una forma de ejemplificar, con una parte o aspecto de la realidad institucional, influencias mutuas que reflejan lo que ocurre en un universo más amplio entre dos tipos de estructuras –organizacionales y mentales- que conviven en instituciones universitarias como la UNISON.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fuentes secundarias

- Acosta, Adrián (2000) *Estado, políticas y universidades en un período de transición*, Fondo de Cultura Económica (FCE), Universidad de Guadalajara, México.
- _____ (1999) "Políticas y cambios institucionales en la educación superior en México, 1973-1998 ¿Sociogénesis de un nuevo animal universitario?" en Acosta, A. (coord.) *Historias paralelas: Un cuarto de siglo de las universidades públicas en México, 1973-1998*, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), México, pp. 45-78.
- Altbach, Philip G. (coord.) (2004) *El ocaso del gurú. La profesión académica en el tercer mundo*, Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), México.
- Álvarez, Germán (2004) *Modelos académicos de ciencias sociales y legitimación científica en México*, Tesis de doctorado, Departamento de Investigaciones Educativas (DIE)-Centro de Investigación y Estudios Avanzados (Cinvestav), Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), México.
- Ardoino, Jaques (1993) "Las posturas (imposturas) respectivas del investigador, del experto y del consultor" en Ducoing P., M. Landesmann *Las nuevas formas de investigación en educación*, AFIRSE, Universidad Autónoma de Hidalgo (UAH), México.
- Arredondo, Darío (1998) "Hacia una reconceptualización del quehacer universitario", *STAUS. Foro: Diagnóstico y perspectivas de la Universidad de Sonora a 6 años de la Ley 4. STAUS*, Universidad de Sonora (UniSon), México, pp. 7-15.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2000) *La educación superior en el siglo XXI: Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*, ANUIES, México.
- _____ (1999a) *EL PROMEP, etapas de planeación: Enero de 1997-abril de 1999*, ANUIES, México.
- _____ (1999b) *Tipología de Instituciones de Educación Superior*, ANUIES, México.
- Aubert, Nicole y V. de Gaulejac (1993) *El coste de la excelencia ¿Del caos a la lógica o de la lógica al caos?* Paidós, Barcelona.
- Authier, Michel y R. Hess (1994) *L'analyse institutionnelle*, Presses Universitaires de France, París.
- Becher, Tony (1992) "Las disciplinas y la identidad de los académicos", *Universidad Futura*, vol. 4, núm.10, México.
- Bernoux, Philippe (1999) "Sociologie des organisations. Les nouvelles approches" en Cabin, P. (coord.) *Les Organisations. Etat des savoirs*, Sciences Humaines Éditions, París.
- Bourdieu, Pierre (1997) *Capital Cultural, escuela y espacio social*, Siglo veintiuno editores, México.
- Bruner, Jerome (1991) *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Alianza Editorial, Madrid.
- Buenfil, Rosa Nidia, A. de Alba, M. Gómez y B. Orozco (2003) "Elementos conceptuales y herramientas de inteligibilidad" en de Alba, A. (coord.) *Filosofía, teoría y campo de la*

- educación. *Perspectivas nacionales y regionales*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), México.
- Canales, Alejandro (2002) "La evaluación del trabajo académico y el reto de su implementación" en Muñoz, H. (coord.) *Universidad: política y cambio institucional*, CESU y Miguel Ángel Porrúa, México.
- _____ (1998) *La experiencia institucional con los programas de estímulo: la UNAM en el período 1990-1996*, Tesis de Maestría, DIE-Cinvestav-Instituto Politécnico Nacional (IPN), México.
- Castillo, Emilia (2004) *Sociedad del conocimiento y políticas públicas de evaluación del trabajo académico en educación superior: Programa de estímulos al desempeño docente en la Universidad de Sonora, periodo 1993-2002*, Tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Doctorado en Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS), México.
- Castoriadis, Cornelius (1998) *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*, Eudeba, Buenos Aires.
- Clanet, C. (1993) "Hacia una articulación de las aproximaciones disciplinarias en el abordaje de la complejidad" en Ducoing, P. y M. Landesmann *Las nuevas formas de investigación en educación*, AFIRSE-UAH, México.
- Clark, Burton (1991) *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*, Nueva imagen, UAM, México.
- _____ (1987) *The Academic Profession*, University of California Press, Los Angeles.
- Comas, Oscar (2003) *Movilidad académica y efectos no previstos de los estímulos económicos. El caso de la UAM*, ANUIES, México.
- Contreras, J. (1999) *La autonomía del profesorado*, Morata, México.
- Coria, Adela (2004) "Sujetos, institución y procesos político-académicos en el caso de la institucionalización de la Pedagogía en la UNC, Argentina (1955-1975). Trama de una perspectiva teórico-metodológica relacional" en Remedi, E. (coord.) *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*, Plaza y Valdés, México.
- Díaz Barriga, Ángel (2006) "Evaluación curricular y evaluación de programas con fines de acreditación: Cercanías y desencuentros", Ponencia presentada en el *VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 30 de octubre al 2 de noviembre, Hermosillo, Sonora.
- _____ (1997) "La comunidad académica de la UNAM ante los programas de estímulos al rendimiento" en Díaz Barriga, A. y T. Pacheco *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, CESU, UNAM, México.
- Didou, Sylvie (2006) "Prólogo" en Landesmann, M. *Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*, Casa Juan Pablos, México.
- _____ (2003) *Elaboración de un proyecto de doctorado: requerimientos para el diseño de investigación, exigencias y riesgos*, DIE, Cinvestav-IPN, México.
- _____ (2001) *¿Programar el crecimiento? Políticas de descentralización y generación de capacidades urbano regionales de las IES. Un estudio exploratorio en dos estados fronterizos de México: Chiapas y Sonora*, ANUIES y CEMCA-Embajada de Francia en México, México.
- _____ (1995) "Políticas de incentivos y de sueldos para los académicos de la UAM" en Muñoz, H. y R. Rodríguez. *Escenarios para la universidad contemporánea*, CESU, UNAM, México.

- Dortier, Jean-Francois (1999) "Les Dimensions Cachées Des Organisations" en Cabin, P. (coord.) *Les Organisations. Etat des savoirs*, Sciences Humaines Éditions, París.
- Douglas, Mary (1998) *Estilos de Pensar*, Gedisa, Barcelona.
- _____ (1996) *Cómo piensan las instituciones*, Alianza Universo, Madrid.
- Ducoing, P., M. A. Pasillas, J. A. Serrano, F. Torres, L. Ribeiro (1993) "Formación de docentes y profesionales de la educación" en *La Investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa. Estados del conocimiento*, Cuaderno 4, 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa, México.
- _____y Landesman, Monique (comps.) (1993) *Las nuevas formas de investigación en educación*. Universidad Autónoma de Hidalgo, México.
- Durand, Juan P. (2005) *Poder, gobernabilidad y cambio institucional en la Universidad de Sonora: 1991-2001*, Tesis de Maestría en Innovación Educativa, Universidad de Sonora, México.
- Enriquez, Eugéne (1989) "El trabajo de la muerte en las instituciones" en *La institución y las instituciones*, Estudios psicoanalíticos, Paidós.
- Estévez, Etty Haydee (2003) "Innovación Educativa: reflexiones sobre su teoría y su práctica", *Revista Innovación Educativa del IPN*, núm. 14, mayo-junio.
- _____, et al. (2003b) "Creencias de los docentes de la Universidad de Sonora sobre el aprendiz, la enseñanza y el aprendizaje", mimeo, Hermosillo, pp. 41.
- Fernández, Lidia (2006) "Espacios institucionalizados de la educación. Algunos componentes nucleares en la identidad institucional y sus consecuencias para el análisis" en Landesmann, M. *Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*, Casa Juan Pablos, México.
- _____ (1994) *Instituciones educativas*, Paidós, Buenos Aires.
- Foladori, Horacio (2000) "En homenaje a René Loureau", *Revista Praxis*, núm. 2, UDP.
- Fullan, Michael y S. Stiegelbauer (1997) *El Cambio educativo. Guía de planeación para maestros*, Trillas, México.
- Galaz F. Jesús F. (2002a) "La satisfacción en el trabajo de académicos en una universidad pública estatal", *Perfiles Educativos*, vol. XXIV, núm. 96, pp. 47-72
- _____ (2002b) *Job Satisfaction of Mexican Faculty in a Public State University. Reality through the lens of the professoriate*, Tesis de doctorado, Graduate Faculty of Education, Claremont Graduate University, EUA.
- Garay, Lucía (1996) "La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones" en Butelman, I. *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*, Paidós, Buenos Aires.
- García, Susana, R. Grediaga, M. Landesmann (2003) "Los académicos en México. Hacia la constitución de un campo de conocimiento, 1993-2002" en Ducoing, P. (coord.) *Sujetos, actores y procesos de formación*, COMIE, México.
- Gardner, Howard (1987) *Arte, mente y cerebro: una aproximación cognitiva a la creatividad*, Paidós, Barcelona.
- Geertz, Clifford (1994) *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*, Paidós, Barcelona.
- _____ (1987) *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona.
- Gil Antón, Manuel (2004) "Amor de ciudad grande: una visión general del espacio para el trabajo académico en México" en Altbach, P. G. (coord.) *El ocaso del gurú. La profesión académica en el tercer mundo*, UAM, México.

- _____ (2000) "Un siglo buscando doctores", *Revista de la educación superior*, vol. XXIX, año 1, núm. 113, enero-marzo.
- _____ (2000b) "Los académicos en los noventa: ¿actores, sujetos, espectadores o rehenes?" Ponencia presentada en *V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias magistrales*, COMIE, Universidad de Colima, México.
- _____ (1998) "Origen, conformación y crisis de los enseñadores mexicanos: posibilidades y límites de una reforma en curso" en *ANUIES, Tres décadas de políticas del Estado en la educación superior*, ANUIES, México.
- _____ y cols. (1994) *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*, UAM-Azcapotzalco, México.
- Grediaga, Rocío (2001). "Retos y condiciones de desarrollo: la profesión académica en México en la última década", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 6(11), pp. 95-117.
- _____ (2000) *Profesión académica, disciplinas y organizaciones*, ANUIES, México, Premio ANUIES 1999, Mejor Tesis de Doctorado, Versión electrónica: www.anui.es.mx
- Hargreaves, Andy (1998) *Profesorado, cultura y postmodernidad: Cambian los tiempos, cambia el profesorado*, Morata, Madrid.
- Hernández, Lorena (1996) *Actores y políticas para educación superior, 1950-1990. Su implementación en la Universidad de Guadalajara*, ANUIES, México.
- _____ (1998) *El diseño gubernamental del programa Carrera Docente y su implementación en la Universidad de Guadalajara: un estudio de caso*, Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), Aguascalientes.
- Hernández, Fernando y J. M. Sancho (1993) "¿Sueñan los innovadores con realidades galácticas?", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 214, Fontalba, Barcelona.
- Hess, Rémi (1999) "L'analyse institutionnelle" en Cabin, P. (coord.) *Les Organisations. Etat des savoirs*, Sciences Humaines Éditions, París.
- Ibarra, Eduardo (2002) "La Nueva universidad en México: transformaciones recientes y perspectivas", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, COMIE, Enero-abril, vol 7, núm. 14, pp. 75-105.
- _____ (2001) *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*, UNAM, UAM, ANUIES, México.
- _____ (2000) "Los costos de la profesionalización académica en México: ¿es posible pensar en un modelo distinto?" en Cazés, D., E. Ibarra y L. Porter (coords.) *Reconociendo a la universidad, sus transformaciones y su por-venir*, t. III, Centro de Investigaciones interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CIICH)-UNAM, México.
- _____ (2000b) "Análisis estratégico de la universidad en la modernización: una aproximación organizacional", Ponencia presentada en *V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias magistrales*, COMIE, Universidad de Colima, México.
- Inclán, Catalina (1997) "Estudio del impacto de los programas de estímulos en el trabajo docente. El caso de la UNAM" en Díaz Barriga, A. y T. Pacheco. *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, CESU, UNAM, México.
- Kent, Rollin, et al. (comps.) (2001) *Experiencias de reforma en la educación superior en América Latina: los años noventas*, Cinvestav, Plaza y Valdés, México.

- _____, S. Didou y W. de Vries (2001) "Reformas financieras en las universidades públicas en México: los años noventas" en Kent, R. et al. (comps.) (2001) *Experiencias de reforma en la educación superior en América Latina: los años noventas*, Cinvestav, Plaza y Valdés, México.
- _____. (2000) "Transformaciones globales en las políticas de educación superior durante de 1990. Presentación", *Revista de la educación superior en línea*, vol. XXIX, núm. 114, abril-junio.
- _____ y Wietse de Vries, et al. (1998) "El financiamiento público de la educación superior en México: La evolución de los modelos de asignación financiera en una generación", *ANUIES, Tres décadas de políticas del Estado en la educación superior*, ANUIES, México.
- _____ (1996) *Institutional reform in mexican higher education: conflict and renewal in three public universities*, DIE-Cinvestav, México.
- _____ (1990) *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*, Nueva Imagen, México.
- Landesmann, Monique (2004) "La comunidad académica como espacio de socialización de científicos de la UNAM. El caso de los bioquímicos "herederos" de la Facultad de Medicina de la UNAM (1957-1974)" en Remedi, E. (coord.) *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*, Plaza y Valdés, México.
- _____ (1996) "Trayectorias académicas generacionales: constitución y diversificación del oficio académico. El caso de los bioquímicos de la Facultad de Medicina", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, COMIE, enero-abril, vol. VII, núm. 11. pp. 33-61.
- Larios, Felipe (1998) "6 años de la Ley 4 en la UniSon: ¿vamos por *más progreso* para la sociedad?", *STAUS. Foro: Diagnóstico y perspectivas de la Universidad de Sonora a 6 años de la Ley 4*, STAUS, UniSon, México, pp. 17-22.
- Liston, D. P. y K, M. Zeichner (2003) *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, Morata, Madrid.
- Maffesoli, Michel (1993) *El conocimiento ordinario. Compendio de sociología*, Fondo de Cultura Económica (FCE), México.
- Magaña, Martha (2001) *Mejoramiento del desempeño docente en la Universidad de Colima a través de la formación de cuerpos académicos*, ANUIES, Premio ANUIES 2000 Mejor Tesis de Maestría, México.
- Montoya, Joel (2005) "Guía para identificar protocolos de acoso en ambientes educativos", Planilla Dorada, UniSon [Folleto].
- Muller, Pierre (1990) *Les politiques publiques*, Presses Universitaires de France, París.
- Ornelas, Carlos (1998) *De la crisis a la reconstrucción. El cambio institucional en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*, ANUIES, México.
- Parada, Elva L. (2002) *Administración de la actividad de investigación universitaria: modelo de determinantes de la productividad científica en profesores*, Tesis de Doctorado, IPN, México.
- Powell, Walter W. y Paul J. Dimaggio (1999) "Introducción" en Powell, Walter W. y Paul J. Dimaggio (comp.) *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, FCE, México.
- Prawda, Ana (2005) "Universidad, clima institucional y resolución de conflictos", *El acuerdo*, año 10, núm. 71, agosto-septiembre.

- Remedi, Eduardo (2006) "Calidad y sufrimiento en la búsqueda desbocada de la excelencia" en Landesmann, M. (coord.) *Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*, Casa Juan Pablos, México.
- _____ (coord.) (2004) *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*, Plaza y Valdés, México.
- _____ (1997) *Detrás del murmullo. Vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas, 1959-1977*, Tesis de doctorado en ciencias en la especialidad de investigaciones educativas, DIE-CINVESTAV, México.
- Reynaud, Jean-Daniel (1999) "Il n'a pas de règles sans projet" en Cabin, P. (coord.) *Les Organisations. Etat des savoirs*, Sciences Humaines Éditions, París.
- Rodríguez, Raúl (2003) "La profesión académica en sonora. El énfasis en la Docencia", Ponencia presentada en *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales*, COMIE, México.
- _____ (2000) *Mercado y profesión académica en Sonora*, Tesis de Doctorado, PIIIE-Centro de Ciencias Sociales y Humanidades, UAA, ANUIES, México.
- _____ (1999) "El desarrollo reciente de la Universidad de Sonora" en Acosta, A. *Historias paralelas. Un cuarto de siglo de las universidades públicas en México, 1977-1998*, UACJ, México.
- Rodríguez, Roberto (2006) "Balance y perspectiva de la educación superior: las visiones de SEP y ANUIES en 2006", *Revista Educación 2001*, núm. 139, diciembre, pp. 19-20.
- _____ (2002) "Continuidad y cambio de las políticas de educación superior", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 14, enero-abril, pp. 135-154.
- _____ (2002b) "Transformaciones del sistema de enseñanza superior en México en la década de los noventa" en Muñoz, H. *Universidad: política y cambio institucional*, Miguel Ángel Porrúa, CESU-UNAM, México.
- _____, E. Marum, y R. Muñoz (2002c) "Un diagnóstico sobre el sistema educativo superior en México y propuestas para su desarrollo", *Innovación Educativa*, vol. 2, núm. 10, IPN, septiembre-octubre.
- Rueda, Mario (1999) "Evaluación académica vía los programas de compensación salarial" en Rueda, M. y M. Landesman *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* CESU, UNAM, México.
- Secretaría de Educación Pública (2006) *Programa de Mejoramiento del Profesorado. Un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento académico de las universidades públicas*, Secretaria de Educación Pública (SEP), México.
- SEP (2001) *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, SEP, México.
- Smorti, Andrea (2001) *El pensamiento narrativo. Construcción de historias y desarrollo del conocimiento social*, Mergablum Edición, Sevilla.
- Sobarzo, Alejandro (1984) *Vocabulario sonoreño*, Gobierno del Estado de Sonora, México.
- Souto, Marta (1996) "Acerca de incertidumbres y búsquedas en el campo institucional" en Butelman, I. *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*, Paidós, Buenos Aires.
- Sternberg, Robert J. (1988) *The triarchic mind. A theory of human intelligence*, Penguin books, New York.

- UniSon (1999) *Diagnóstico de la oferta y demanda educativas en los niveles medio superior y superior en el estado de Sonora, 1990-1997*, Grupo de trabajo de planeación de la Región Noroeste de la ANUIES, Hermosillo.
- Urquidí, Laura (2004) *Estrés y salud en académicos*, Tesis de doctorado, PIIES-UAA, México.
- Vries de Wietse y G. Álvarez (1998) "El PROMEP: ¿posible, razonable y deseable?", *Sociológica*, Evaluación y reforma de la universidad, año 13, núm. 36, enero-abril .
- _____ (1998) *El exorcismo de diablos y ángeles. Los efectos de las políticas públicas sobre el trabajo académico*, Tesis de Doctorado en educación, PIIES-UAA, México.
- _____ (1994) *Políticas públicas y cambio institucional en la Universidad Autónoma de Puebla*, Tesis de Maestría, DIE-Cinvestav, México.
- Zabalza, Miguel (2000) "Enseñando para el cambio. Estrategias didácticas innovadoras", Ponencia presentada en *XII Congreso Nacional Iberoamericano de Pedagogía*, *Sociedad Española de Pedagogía, Ponencias*, vol. 1, Madrid, pp. 241-271.
- Zucker, Lynne G. (1999) "El papel de la institucionalización en la persistencia cultural" en Powell, W. W. y P. I. J. DiMaggio (comps.) *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, FCE, México.

Fuentes primarias de información

Informes, Contratos Colectivos de Trabajo, Planes de Desarrollo Institucional

- Ibarra, Jorge Luis (2001) Informe anual 2000-2001, Editorial UniSon, Hermosillo.
- Ibarra, Jorge Luis (2000) Informe anual 1999-2000, Editorial UniSon, Hermosillo.
- Ibarra, Jorge Luis (1999) Informe anual 1998-1999, Editorial UniSon, Hermosillo.
- Ibarra, Jorge Luis (1998) Informe anual 1997-1998, Editorial UniSon, Hermosillo.
- Ibarra, Jorge Luis (1997) Informe anual 1996-1997, Editorial UniSon, Hermosillo.
- Ibarra, Jorge Luis (1996) Informe anual 1995-1996, Editorial UniSon, Hermosillo.
- Ibarra, Jorge Luis (1995) Informe anual 1994-1995, Editorial UniSon, Hermosillo.
- Ibarra, Jorge Luis (1994) Informe anual 1993-1994, Editorial UniSon, Hermosillo.
- Ibarra, Jorge Luis (1993) Plan de Desarrollo Institucional, 1993-1997, Editorial UniSon, Hermosillo.
- Ibarra, Jorge Luis (1997) Plan de Desarrollo Institucional, 1997-2001, Editorial UniSon, Hermosillo.
- Ortega, R. Pedro (2006) Plan de Desarrollo Institucional 2005-2009, Editorial UniSon, Hermosillo.
- Ortega, R. Pedro (2005) Informe anual 2004-2005, Editorial UniSon, Hermosillo.
- Ortega, R. Pedro (2004) Informe anual 2003-2004, Editorial UniSon, Hermosillo.
- Ortega, R. Pedro (2003) Informe anual 2002-2003, Editorial UniSon, Hermosillo.
- Ortega, R. Pedro (2002) Informe anual 2001-2002, Editorial UniSon, Hermosillo.
- Ortega, R. Pedro (2001) Plan de Desarrollo Institucional 2001-2005, Editorial UniSon, Hermosillo.
- Valencia, A. Marco Antonio (1989) Plan de Desarrollo Institucional (1989-1993), Editorial UniSon, Hermosillo.
- Sindicato de Trabajadores Académicos de la Universidad de Sonora (1985) *Contrato Colectivo de Trabajo 1985-1987*, STAUS-UniSon, Hermosillo.
- Sindicato de Trabajadores Académicos de la Universidad de Sonora (1987) *Contrato Colectivo de Trabajo 1987-1989*, STAUS-UniSon, Hermosillo.
- Sindicato de Trabajadores Académicos de la Universidad de Sonora (1989) *Contrato Colectivo de Trabajo 1989-1991*, STAUS-UniSon Hermosillo.
- Sindicato de Trabajadores Académicos de la Universidad de Sonora (1991) *Contrato Colectivo de Trabajo 1991-1993*, STAUS-UniSon, Hermosillo.
- Sindicato de Trabajadores Académicos de la Universidad de Sonora (1993) *Contrato Colectivo de Trabajo 1993-1995*, STAUS-UniSon, Hermosillo.
- Sindicato de Trabajadores Académicos de la Universidad de Sonora (1995). *Contrato Colectivo de Trabajo 1995-1997*, STAUS-UniSon, Hermosillo.
- Sindicato de Trabajadores Académicos de la Universidad de Sonora (1997) *Contrato Colectivo de Trabajo 1997-1999*, STAUS-UniSon, Hermosillo.
- Sindicato de Trabajadores Académicos de la Universidad de Sonora (1999) *Contrato Colectivo de Trabajo 1999-2001*, STAUS-UniSon, Hermosillo.
- Sindicato de Trabajadores Académicos de la Universidad de Sonora (2001) *Contrato Colectivo de Trabajo 2001-2003*: STAUS-UniSon, Hermosillo.
- Sindicato de Trabajadores Académicos de la Universidad de Sonora (2003) *Contrato Colectivo de Trabajo 2003-2005*, STAUS-UniSon, Hermosillo.

Entrevistas del autor

- Entrevista a Jaime Varela Salazar, Hermosillo, Sonora, 17 de marzo del 2004.
Entrevista a Enrique Velázquez Contreras, Hermosillo, Sonora, 27 de septiembre del 2003.
Entrevista a Javier Parra Vergara, Hermosillo, Sonora, 23 de enero del 2004.
Entrevista a Ana Teresa Reyes Chávez, Hermosillo, Sonora, 18 de noviembre del 2004.
Entrevista a Efrén Pérez Segura, Bahía de Kino, Sonora, 14 de mayo del 2004.
Entrevista a Pedro Ortega Romero, Hermosillo, Sonora, 23 de abril del 2004.
Entrevista a Martín R. Valenzuela Baldenegro, Hermosillo, Sonora, 22 de mayo del 2004.
Entrevista a Azálea Lizárraga Córdova, Hermosillo, Sonora, 27 de abril del 2004.
Entrevista a Benjamín Burgos Flores, Hermosillo, Sonora, 24 de enero del 2005.
Entrevista a Manuel Barrón Hoyos, Hermosillo, Sonora, 13 de octubre del 2004.
Entrevista a Xochitl Olimón, Hermosillo, Sonora, 24 de septiembre del 2004.
Entrevista a Fermín González Gaxiola, San Pedro, Sonora, febrero 26 del 2005.
Entrevista a académico caso núm. 1, Hermosillo, Sonora, noviembre del 2005.
Entrevista a académico caso núm. 2, Hermosillo, Sonora, noviembre del 2005.
Entrevista a académico caso núm. 3, Hermosillo, Sonora, noviembre del 2005.
Entrevista a académico caso núm. 4, Hermosillo, Sonora, noviembre del 2005.
Entrevista a académico caso núm. 5, Hermosillo, Sonora, noviembre del 2005.
Entrevista a académico caso núm. 6, Hermosillo, Sonora, noviembre del 2005.
Entrevista a académico caso núm. 7, Hermosillo, Sonora, noviembre del 2005.
Entrevista a académico caso núm. 8, Hermosillo, Sonora, noviembre del 2005.
Entrevista a académico caso núm. 9, Hermosillo, Sonora, noviembre del 2005.
Entrevista a académico caso núm. 10, Hermosillo, Sonora, enero del 2006.
Entrevista a académico caso núm. 11, Hermosillo, Sonora, noviembre del 2005.
Entrevista a académico caso núm. 12, Hermosillo, Sonora, noviembre del 2005.
Entrevista a académico caso núm. 13, Hermosillo, Sonora, noviembre del 2005.
Entrevista a académico caso núm. 14, Hermosillo, Sonora, noviembre del 2005.
Entrevista a académico caso núm. 15, Hermosillo, Sonora, diciembre del 2005.
Entrevista a académico caso núm. 16, Hermosillo, Sonora, diciembre del 2005.
Entrevista a académico caso núm. 17, Hermosillo, Sonora, diciembre del 2005.
Entrevista a académico caso núm. 18, Hermosillo, Sonora, diciembre del 2005.

Anexo # 1:

Nota metodológica y guión de entrevistas a funcionarios de la UNISON

Se entrevistó a un total de 12 funcionarios de la UNISON, 4 de administraciones anteriores al 2001 y el resto de la actual (2001-2005). El listado de nombres se encuentra en las referencias de las fuentes primarias de información de esta tesis. El principal criterio de selección fue contar con testimonios orales que proporcionaran información de primera mano sobre el origen, desarrollo y efectos de las PFDP. Para ello, se seleccionaron los siguientes tipos de fuentes:

- Funcionarios protagonistas en la toma de decisiones sobre las PFDP, tanto de anteriores administraciones como de la actual.
- Responsables de la parte sindical en las negociaciones sobre los criterios orientadores de las PFDP.
- Responsables de las políticas institucionales de desarrollo académico, de investigación y de planeación, en los últimos años.

Se realizaron entrevistas informales o no estructuradas. Las preguntas efectuadas fueron diferentes, según la posición actual o anterior del entrevistado y se enlistan a continuación en dos grupos. Primero las que se dirigieron a funcionarios y responsables sindicales involucrados en la implementación de las PFDP; después, las que se refieren a los responsables de la planeación y el desarrollo institucional actual; cabe señalar que algunas preguntas del primer grupo se hicieron a las del segundo.

Preguntas para responsables de las PFDP

- ¿Cuándo y cómo se originaron en la UNISON los apoyos para los estudios de posgrado de los profesores?
- ¿Por qué no hay un reglamento de becas?
- ¿Cuáles han sido los puntos o aspectos de desacuerdo en las negociaciones de la comisión mixta que atiende la formación de los profesores?
- ¿Cuál ha sido el papel del sindicato de académicos en la determinación de los criterios que orientan las PFDP?
- ¿En qué consisten los diferentes tipos de becas para profesores y los requisitos para obtenerlas?
- ¿A qué se refieren las diferentes denominaciones que existen sobre el becario: activo, baja, cancelada, renuncia, venció plazo y titulado?
- ¿Cuántos profesores han sido becarios de Conacyt? ¿por qué la institución no tiene información sobre tales becarios?
- ¿Desde cuándo ya no se otorgan becas para maestros de tiempo completo determinados (con contratos temporales)?
- ¿Cuándo se inicia con la aplicación de sanciones para becarios que no se titulan? ¿por qué los mismos antes no se aplicaban?
- ¿Cuáles son los criterios que se siguieron para la elaboración de un padrón institucional de programas de posgrado, el cual se emplea para los casos de profesores que solicitan una beca para estudiar en programas que no están incluidos en los padrones nacionales?

Preguntas para responsables de la UNISON

- ¿Por qué la institución está interesada y realiza esfuerzos sistemáticos desde hace muchos años para apoyar la formación de posgrado de los profesores?
- ¿Desde cuándo y por qué las nuevas plazas de maestros de tiempo completo indeterminados (definitivos) son para personas con título de posgrado?

- ¿Cómo se explica el otorgamiento de plazas de tiempo completo indeterminados (definitivos) a profesores sin posgrado durante el 2000?
- ¿Cuáles son los mecanismos para registrar de modo confiable el nivel formativo de los profesores?
- ¿Cómo contabiliza la institución el número de profesores para evitar duplicidad, ya que cierta cantidad de profesores están adscritos en más de un departamento y bajo diferentes categorías laborales?
- ¿Cuántos profesores solicitan y cuántos son rechazados en el programa de los Perfiles PROMEP?

Anexo # 2:

Guión de entrevistas a académicos

Preguntas para los que estudiaron con beca (titulados y no titulados) y para titulados sin beca

Sobre la acción propia

1. ¿Qué posgrado estudió? ¿Por qué motivos estudió un posgrado? ¿dónde y cuándo estudió?
2. ¿Por qué decidió estudiar en un posgrado de excelencia/ o que no estaba en algún padrón de excelencia? ¿fue una decisión colegiada o más bien algo personal?
3. ¿Por qué decidió solicitar beca (SUPERA, CONCACYT, PROMEP/institucional)/¿porqué decidió no solicitar beca de la institución? ¿contó con otros apoyos? ¿cuáles?
4. ¿Por qué se tituló y en cuánto tiempo lo hizo?/ ¿por qué no se tituló?
5. ¿Qué actividades nuevas realiza desde que se reincorporó a la institución, a diferencia de lo que hacía antes de estudiar un posgrado (relacionadas con docencia, investigación, publicación, redes de colaboración)?
6. ¿Lo nuevo lo atribuye usted a que estudió un posgrado? ¿por qué? ¿aprendió nuevas tareas durante los estudios o posteriormente durante la práctica en el sitio de trabajo?
7. Considera que por haber adquirido un título de posgrado realiza mejor investigación, mejor docencia y mejores publicaciones o son otros los factores que influyen sobre la calidad de nuestras actividades? ¿en qué consisten las mejoras?
8. ¿Haberse titulado de posgrado le ha generado ventajas? ¿cuáles?/ ¿El no haberse titulado de posgrado le ha generado desventajas? ¿cuáles?
9. ¿Está en el SNI, CAC o tiene Perfil PROMEP? desde cuándo y por qué (en cada caso)? de lo contrario ¿por qué no está (en cada caso)?
10. ¿Realiza otra actividad diferente al trabajo académico y que sea muy importante para usted?

Preguntas para quienes *no estudiaron* un posgrado

Sobre la acción propia

1. ¿Por qué razones no ha estudiado un posgrado? ¿ha iniciado intentos por cursarlo?
2. ¿Fue una decisión colegiada o más bien algo personal?
3. ¿Le ha ocasionado desventajas el no tener el título de posgrado? ¿cuáles?
4. ¿Además de dar clases, realiza otras actividades relacionadas con la docencia? ¿cuáles?
5. Además de la docencia ¿realiza investigación? ¿desde cuándo y qué tipo de financiamiento ha recibido? (si no lo hace) ¿por qué?
6. ¿Publica? ¿dónde y que tipo de trabajos académicos?
7. ¿Realiza actividades relacionadas con el ejercicio de su profesión fuera de la universidad?
8. ¿Qué otras actividades acostumbra realizar como parte de su trabajo académico en la UNISON?

Preguntas para todos

La institución y las PFDP

1. ¿Recuerda cuándo y por qué iniciaron en la UNISON los programas de becas para estudios de posgrado de los profesores?
2. ¿Tiene idea de cuál ha sido la inversión realizada y sus frutos en el % alcanzado de profesores con posgrado?
3. ¿Qué tantos profesores de tiempo completo posgraduados en la disciplina requiere la UNISON y su departamento? ¿porqué y para qué? ¿qué espera para la institución y para su departamento?
4. ¿Ha cambiado el trabajo académico en la UNISON como efecto de que hay más MTC con posgrado? ¿en qué consisten los cambios? ¿ha mejorado la docencia o la investigación?

Influencia de las políticas públicas

5. ¿Han cambiado los criterios que orientan los programas de becas desde que éstos iniciaron? ¿en qué consisten los cambios y a qué lo atribuye?

Regulación de las PFDP

6. ¿Existe un reglamento sobre las becas para estudios de posgrado de los profesores? ¿porqué no existe? ¿cómo se han regulado las becas?
7. ¿Qué piensa acerca de que las becas estén reguladas mediante el CCT?

Toma de decisiones

8. ¿Participan los académicos en las decisiones que se toman en la institución sobre las PFDP? ¿cómo?
9. ¿Qué piensa acerca de que las decisiones sobre las PFDP se tomen en una comisión mixta sindicato-administración y no en órganos académicos colegiados?

Desviaciones y puntos de conflicto

10. ¿Qué piensa sobre la falta de cumplimiento como becarios en que incurren algunos profesores que no se titulan?/¿qué piensa de haber incumplido con sus obligaciones como becario?
11. ¿Se aplican sanciones en caso de incumplimiento de los becarios? ¿cuáles? ¿Qué piensa al respecto?
12. ¿Qué piensa de que un determinado número de MTC hayan estudiado en posgrados de incierta calidad académica?
13. ¿Cuál es su opinión sobre el nuevo padrón institucional de posgrados que se emplea para los becarios? ¿por qué antes no existía?

Relación con otras políticas institucionales

14. ¿Para obtener en la UNISON una plaza de tiempo completo con carácter definitivo es indispensable tener el título de posgrado? En caso negativo ¿por qué motivos? En caso afirmativo ¿desde cuándo es así y por qué?

Comentario final

15. ¿Desea agregar un comentario final sobre las PFDP en la UNISON?

Datos generales sobre trayectorias de entrevistados:

- trayectoria laboral (cambios en el tipo de plaza y de contratación)
- trayectoria en puestos administrativos
- trayectoria sindical (miembro, dirigente, integrante de comisiones, etc.)
- trayectoria académica (participación en órganos académicos colegiados, academias, cuerpos académicos, asociaciones, etc.).

Anexo #3:

Instituciones donde los MTC estudiaron un posgrado

Cuadro #1: Programas de la UNISON

Nivel	Totales
Doctorado	12
Maestría	144
Especialidad	1
Total	156

Cuadro #2: Otras instituciones de educación superior de Sonora

Nivel	Institución	
Doctorado	Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo	3
	Colegio de Sonora	1
Maestría	Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo	8
	Colegio de Sonora	18
	Instituto Tecnológico de Nogales	13
	Universidad del Noroeste	7
	Instituto Tecnológico de Hermosillo	3
	Universidad Pedagógica Nacional-Sede Hermosillo	3
	Universidad La Salle	1
	Escuela Normal Superior	1
Especialidad	Instituto Sonorense de Administración Pública	
Total		

Cuadro #3: IES de México

Nivel	Institución	Totales
Doctorado	Centro de Investigación Científica y de Educación Superior de Ensenada	12
	Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional	4
	Centro de Investigaciones Biológicas del Noroeste	2
	Colegio de Postgraduados	1
	El Colegio de México	1
	El Colegio de Michoacán, A.C.	1
	Instituto Nacional de Astrofísica, Óptica y Electrónica	3
	Instituto Politécnico Nacional	5
	Instituto Tecnológico de Celaya	1
	Instituto Tecnológico de Saltillo	1
	Instituto Tecnológico de Veracruz	2

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey	1
UNAM Instituto de Ciencias del Mar y Limnología	1
Universidad Autónoma de Aguascalientes	1
Universidad Autónoma de México	1
Universidad Autónoma de Puebla	2
Universidad Autónoma de Querétaro	1
Universidad Autónoma de San Luis Potosí	2
Universidad Autónoma del Estado de Morelos	2
Universidad Autónoma Metropolitana	3
Universidad de Colima	1
Universidad La Salle	1
Universidad Nacional Autónoma de México	18
Universidad Veracruzana	1
Total	68
Maestría	
Centro de Investigación Científica y de Educación Superior de Ensenada	11
Centro de Investigación en Materiales Avanzados	1
Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional	13
Centro de Investigación y Docencia Económicas	6
Centro Universitario de Tijuana	1
Colegio de Postgraduados	8
Colegio de Postgraduados de Chapingo	1
El Colegio de La Frontera Norte	2
El Colegio de México	2
Escuela Normal Regional de Especialización	1
Escuela Normal Superior de Nayarit	3
Escuela Superior de Agricultura Hermanos Escobar	1
Fundación Arturo Rosenblueth	1
Instituto Nacional de Antropología e Historia	1
Instituto Nacional de Astrofísica, Óptica y Electrónica	2
Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado	1
Instituto Politécnico Nacional	7
Instituto Tecnológico de Ciudad Juárez	2
Instituto Tecnológico de Chihuahua	1
Instituto Tecnológico Estudios Superiores Monterrey	20
Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro	1
Universidad Autónoma Chihuahua	5
Universidad Autónoma de Baja California	3
Universidad Autónoma de Chapingo	1
Universidad Autónoma de Nuevo León	3
Universidad Autónoma de Querétaro	4
Universidad Autónoma de Sinaloa	3
Universidad Autónoma del Estado De Morelos	1
Universidad Autónoma Metropolitana	2
Universidad de Guanajuato	2

Universidad de Monterrey	2
Universidad del Valle de Atemajac, A.C.	3
Universidad Iberoamericana	3
Universidad Nacional Autónoma de México	17
Total	135

Cuadro #4: Instituciones extranjeras

Doctorado	Totales
Instituto de Óptica S.I. Vavilov	1
Academia Rusa de Ciencias	1
Delft University of Technology	1
Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales	1
Instituto de Problemas de Mecánica	1
Instituto Moscouita de Construcción Electrónica de Máquinas	1
Iowa State University	1
Kansas State University	2
Louisiana State University	1
Michigan State University	1
Montana State University	1
New York University	1
Shangai Silicate Research Institute	1
Texas A & M University	4
The Leland Stanford Junior University	1
The University of Hull	1
The University of Texas	1
The Victoria University of Manchester	1
Universidad Autónoma de Madrid	1
Universidad de Buenos Aires	1
Universidad de La Habana (Comisión Nacional de Grados Científicos)	1
Universidad de Massachusset-Lowell	1
Universidad de Nagoya	1
Universidad de Salamanca	1
Universitat de Barcelona	1
Universitat De Valencia	1
Universitat Politècnica De Catalunya	2
Universite de Droit de Economie Et Des	1
Université de Gêneve	1
Université de Nice Sophia Antipolis	1
Universite de París	1
Universite Joseph Fourier	1
Universite Montpellier Ii	3
Université Pierre & Marie Curie Paris Vi	3
University of Arizona	22
University of California	2
University of Colorado	1
University of London	1
University of London, Queen Elizabeth College	1

	University of Massachusetts	1
	University of New Orleans	1
	University of Utah	1
	University of Wisconsin	1
	Total	74
Maestría		
	Arizona State University	1
	Colorado School of Mines	1
	Cornell University	1
	Escuela Superior en Comunicación Interactiva	1
	Institut National Polytechnique de Lorraine	1
	Marquette University	1
	New Mexico State University	3
	North Carolina State University	1
	Purdue University State of Indiana	1
	S/Inst	1
	Texas A & I University	1
	The Victoria University of Manchester	1
	Universidad del País Vasco	1
	Universidad Estatal De Jarkov A M Gorki	1
	Universidade Federal da Paraiba	1
	Université de Nancy Ii	1
	University of Arizona	20
	University of California	2
	University of Exeter	3
	University of London	1
	University of Nebraska	1
	University of New Mexico	1
	University of Texas	1
	Total	47
Especialidad		
	Centro Interamericano de Fotointerpretación	1
	Universite Pierre Et Marie Curie	1
	Total	2

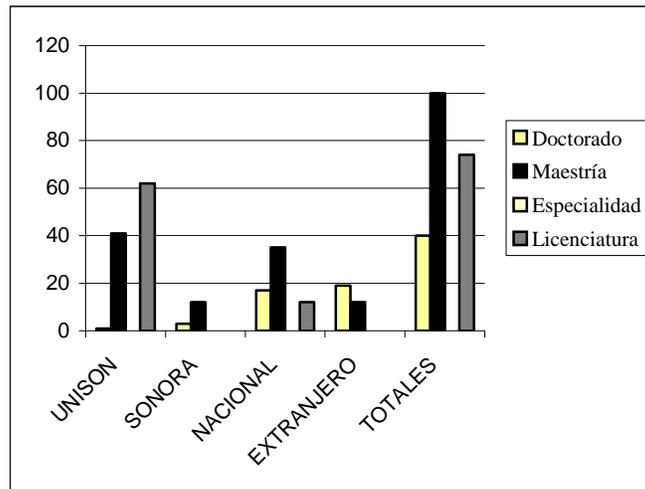
Anexo # 4:

Perfil formativo por área de conocimiento y tipo de institución

Cuadro #1: Nivel del posgrado e institución en el área de Biológicas y de la Salud

Área: Biol-Salud	Programas de Posgrado y Lic.				Totales	%
	UNISON	Sonora	Nacional	Extranjero		
Doctorado	1	3	17	19	40	19
Maestría	41	12	35	12	100	47
Especialidad	0		0	0	0	0
Licenciatura	62	0	12	0	74	34
Totales	104	15	64	31	214	100

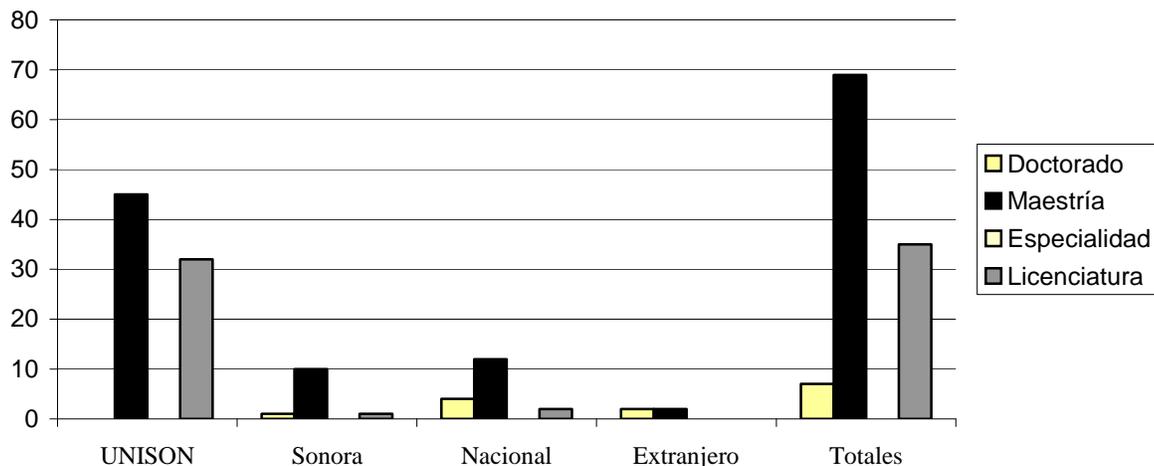
Gráfica # 1: Biológicas y de la salud



Cuadro #2: Nivel del posgrado e institución en el área de Económico-administrativas

Área Eco-Adm	Programas de Posgrado y Lic.				Totales	%
	UNISON	Sonora	Nacional	Extranjero		
Doctorado	0	1	4	2	7	6
Maestría	45	10	12	2	69	62
Especialidad	0		0	0	0	0
Licenciatura	32	1	2	0	35	32
Totales	77	12	18	4	111	100

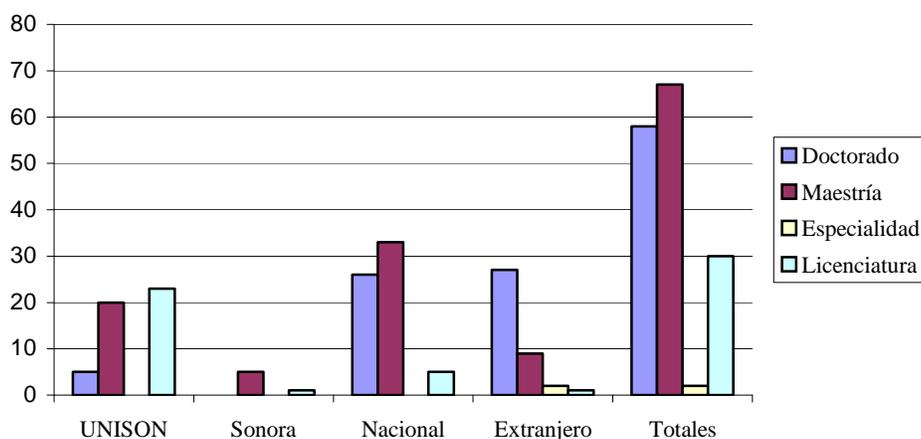
Gráfica #2: Económico-administrativas



Cuadro # 3: Nivel del posgrado e institución en el área de Ciencias Exactas y Naturales

Área: Exactas	Programas de posgrado y licenciatura					Totales	%
	UNISON	Sonora	Nacional	Extranjero			
Nivel							
Doctorado	5	0	26	27	58	37	
Maestría	20	5	33	9	67	43	
Especialidad	0	0	0	2	2	1	
Licenciatura	23	1	5	1	30	19	
Totales	48	6	64	39	157	100	

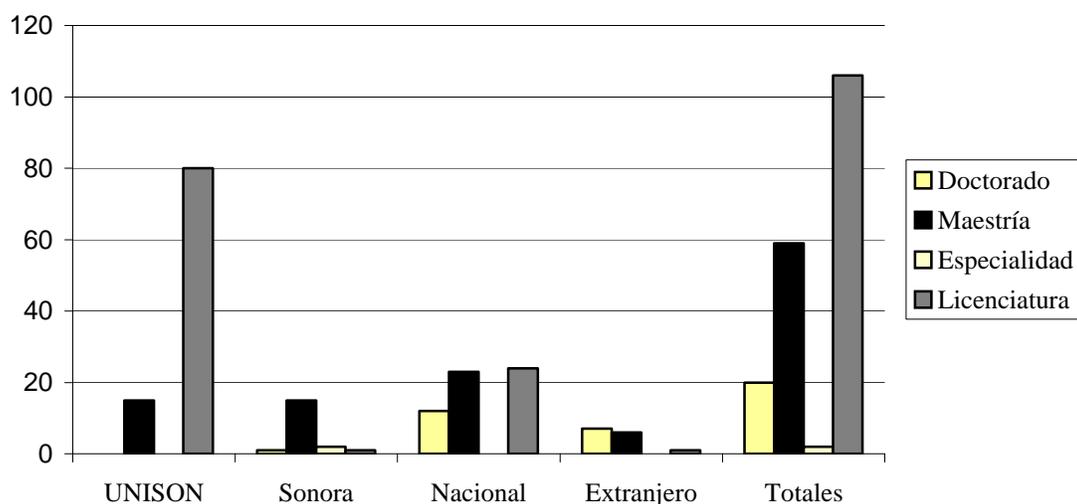
Gráfica #3: Ciencias Exactas y Naturales



Cuadro #4: Nivel del posgrado e institución en el área de Ciencias Sociales

Área Sociales	Programas de Posgrado y Lic.				Totales	%
	UNISON	Sonora	Nacional	Extranjero		
Doctorado	0	1	12	7	20	11
Maestría	15	15	23	6	59	32
Especialidad	0	2	0	0	2	1
Licenciatura	80	1	24	1	106	56
Totales	95	19	59	14	187	100

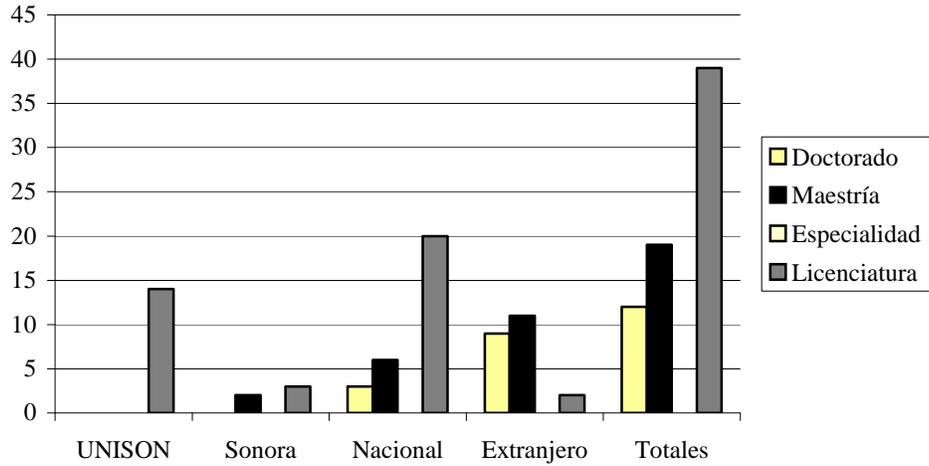
Gráfica #4: Ciencias Sociales



Cuadro #5: Nivel del posgrado e institución en el área de Humanidades y Bellas Artes

Área: Humanidades	Programas de posgrado y Lic.				Totales	%
	UNISON	Sonora	Nacional	Extranjero		
Doctorado	0	0	3	9	12	17
Maestría	0	2	6	11	19	27
Especialidad	0	0	0	0	0	0
Licenciatura	14	3	20	2	39	56
Totales	14	5	29	22	70	100

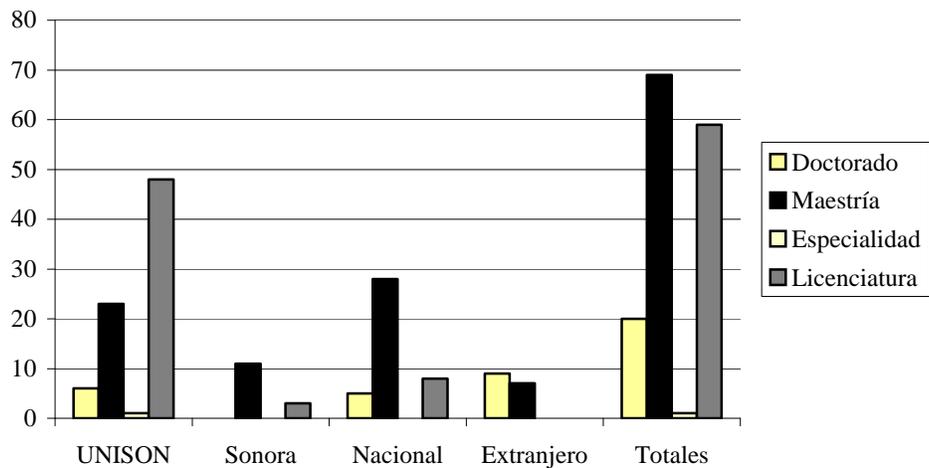
Gráfica #5: Humanidades y Bellas Artes



Cuadro #6: Nivel del posgrado e institución en el área de Ingenierías

Área: Ingenierías	Programas de posgrado y lic.					
	UNISON	Sonora	Nacional	Extranjero	Totales	%
Doctorado	6	0	5	9	20	13
Maestría	23	11	28	7	69	46
Especialidad	1	0	0	0	1	1
Licenciatura	48	3	8	0	59	40
Totales	78	14	41	16	149	100

Gráfica # 6: Ingenierías



Anexo #5:
“Padrón de calidad institucional interno. Posgrados nacionales” y
“Formato de evaluación de programas de posgrado” empleados en la UNISON



Padrón de Calidad Institucional Interno

Posgrados Nacionales

Universidad

Instituto Politécnico Nacional

Instituto Politécnico Nacional-CESUES

Instituto Tecnológico Autónomo de México

Instituto Tecnológico de Ciudad Juárez

Instituto Tecnológico de Hermosillo

Instituto Tecnológico de Nogales

Instituto Tecnológico de Saltillo

Instituto Tecnológico de Sonora

Centro de Investigación en Ciencia Aplicada y
Tecnología Avanzada del IPN

Universidad Autónoma de Baja California

Universidad Autónoma de Chihuahua

Universidad Autónoma de Nuevo León

Universidad Autónoma de Puebla

Universidad Autónoma de Querétaro

Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Universidad Autónoma de Sinaloa

Universidad Autónoma del Estado de México

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Universidad Autónoma Metropolitana (Azcapotzalco)

Universidad Nacional Autónoma de México

Universidad Veracruzana

Programa

Doctorado en Patología Vegetal
Doctorado en Ciencias Administrativas
Doctorado en Ciencias Económicas
Maestría en Ciencias Sociales
Maestría en Metodología de la Ciencia
Especialidad en Preparación y Evaluación Socioeconómica de Proyectos
Doctorado en Ciencias (Matemáticas)
Doctorado en Ciencias (Ingeniería Industrial)
Maestría en Ciencias (Comercio Exterior y Aduanas)
Maestría en Ciencias Computacionales
Maestría en Administración
Maestría en Ciencias de la Computación
Maestría en Ingeniería de Recursos Hidráulicos
Maestría en Ingeniería con especialidad en Administración
Maestría en Sistemas Productivos
Maestría en Ingeniería Económica y Financiera
Doctorado en Ciencias en Matemática Educativa

Maestría en Arquitectura
Maestría en Ciencias de la Comunicación
Maestría en Ciencias en Acuicultura
Maestría en Ciencias en Ingeniería en Sistemas
Maestría en Ciencias en Sistemas en Producción Animal
Maestría en Salud Pública
Maestría en Derecho Penal
Maestría en Vías Terrestres
Maestría en Artes
Maestría en Psicología Social
Doctorado en Ciencias de los Alimentos
Maestría en Ciencias con Línea Terminal en Construcción
Doctorado en Ciencias (Física)
Maestría en Ciencias Administrativas
Maestría en Derecho Fiscal
Doctorado en Biotecnología
Maestría en Derecho (Derecho Social)
Maestría en Derecho de Amparo
Maestría en Historia
Maestría en Arquitectura
Doctorado en Ciencias (Matemática Educativa)
Doctorado en Ciencias de la Computación
Maestría en Diseño Bioclimático
Maestría en Competitividad Organizacional
Maestría en Impuestos
Especialidad en Políticas Culturales y de la Gestión Cultural
Doctorado en Sociología
Doctorado en Administración Pública
Maestría en Arquitectura
Maestría en Historia
Maestría en Letras (Literatura Iberoamericana)
Doctorado en Finanzas Públicas

Dirección de Desarrollo Académico

Última actualización diciembre de 2004

FORMATO DE EVALUACIÓN DE
PROGRAMA DE POSGRADO

--

1. Planta Académica

INDICADORES	VALOR MINIMO	EVALUACIÓN POR LA COMISION
No. PTC	6 (Obligatorio)	
No. PTC con Doctorado	3 (Obligatorio)	
% PTC SNI	3 PTC o 30%	
Proporción Alumno / PTC		
Maestría	3 / PTC (Titular) (Obligatorio)	
Doctorado	1 / PTC (Titular) (Obligatorio)	

2. Plan de Estudios / Operación del Programa/ Evaluación/ Seguimiento de Trayectoria Escolar/ Productos Académicos

INDICADORES	VALOR MINIMO	EVALUACIÓN POR LA COMISION
Documento Oficial del Plan de Estudios	Si (Obligatorio)	
Congruencia de la Estructura Curricular	Si (Obligatorio)	
N° de Alumnos	15 / PTC Especialidad	Obligatorio
	5 / PTC Maestría Profesionalizante	
	3 / PTC Maestría Investigación	
	1 / PTC Doctorado Investigación	
N° Graduados	60% Promedio / Año (Generacional)	
N° Titulados	50% Promedio / Año (Generacional)	
% Eficiencia terminal (por cohorte generacional)	50%, (Obligatorio)	

Documento de selección para los aspirantes a ingresar al Programa de Posgrado	Debe tener (Obligatorio)	
--	-----------------------------------	--

3. Infraestructura

INDICADORES	VALOR MINIMO	EVALUACIÓN POR LA COMISION
N° de Aulas	1/15 Alumnos Sala Interactiva	
N° de Laboratorios de Investigación	Mínimo 1 Laboratorio de Investigación	
Laboratorios de Cómputo	Mínimo 1 Laboratorio de Cómputo	
N° de Computadoras	al menos 1/ 4 Alumnos	
Bibliotecas	Datos Generales: N° de Título N° de Volúmenes N° Publicaciones Periódicas, en área de conocimiento N° Bases de Datos, en área de	

4. Vinculación / Recursos Financieros

INDICADORES	VALOR MINIMO	EVALUACIÓN POR LA COMISION
Documentos de Promoción y Difusión del Programa	Debe tener	

Anexo #6:

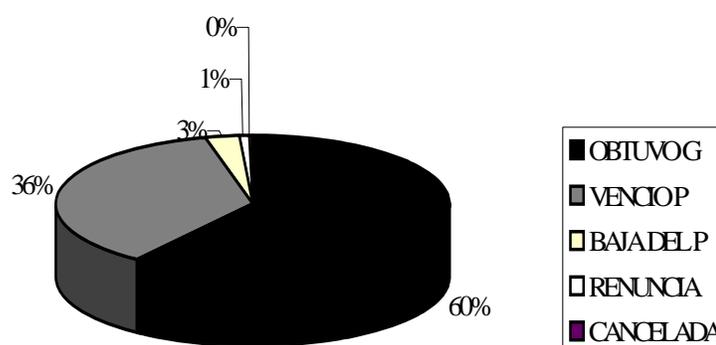
Nota sobre el dato de becas y becarios y resultados de los programas de becas

Se encontró información sobre un total de 950 becarios, lo cual significa que se contabilizó como un becario cuando se estudia en un programa de posgrado (de especialidad, maestría o doctorado) y en un período de tiempo determinado, independientemente de si se recibe más de una beca para estudiar en tal programa. Se consideró becarios diferentes aunque se trate de una misma persona, cuando se estudia o estudió en diferente periodo de tiempo y en diferente programa; por tanto, estos casos se contaron como dos o más becarios, es decir, se fungió como becario en varias ocasiones para diferentes programas, la mayoría de las ocasiones primero para maestría después para doctorado.

Si se suman las becas diferentes, se tiene un total de 1,276 becas otorgadas durante el período de estudio a un total de 950 becarios de la UNISON, algunos de ellos son profesores que, durante el período de 1980 al 2004, recibieron más de una beca para cursar uno o más programas de posgrado. En términos de profesores diferentes que han recibido cuando menos una beca durante el periodo señalado, el total es de 865; es decir, estos son los profesores que entraron al juego de las políticas institucionales y públicas para la formación disciplinar de posgrado. De estos 865, actualmente permanecen en la institución 810, ya que algunos fallecieron y otros ya no laboran. En suma, fue muy importante para el análisis e interpretación de resultados, establecer la diferencia entre los términos “becario”, “beca” y “profesor”.

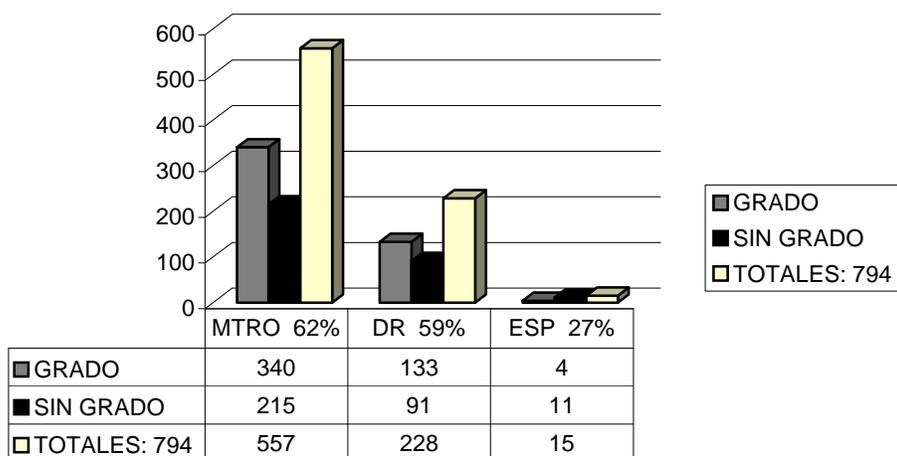
Resultados de los Programas de Becas

Gráfica # 1. Razones por las que no se titulan²²¹



²²¹ Según la terminología que se emplea en la operación de los programas, venció el plazo significa que se concluyen los estudios más no se logra la obtención del grado en el período establecido para ello; la baja se produce por parte del programa académico que se estaba cursando; la renuncia a la beca implica una decisión del becario; y la cancelación se refiere a una decisión de la institución que ofrece la beca ante algún incumplimiento de las reglas.

Gráfica # 2. Eficiencia terminal por nivel



Cuadro #1: Eficiencia por tipo de beca²²²

Estado	Sólo Instit.	PROMEP	Supera	Conacyt	Otras becas	Totales
Obtuvo G	289	87	35	61	8	480
Venció p	193	55	17	21	4	290
Baja del P	8	14	0	0	0	22
Renuncia	3	2	0	1	0	6
Cancelada	0	2	0	0	0	2
Subtotal	493	160	52	83	12	800
No especif.	24	0	0	14	12	50
Activos	45	39	0	33	0	117
Totales	562	199	52	130	24	967
<i>Ef terminal</i>	58%	54%	67%	73%	66%	General 60%

Cuadro #2. Eficiencia terminal por área de conocimiento²²³

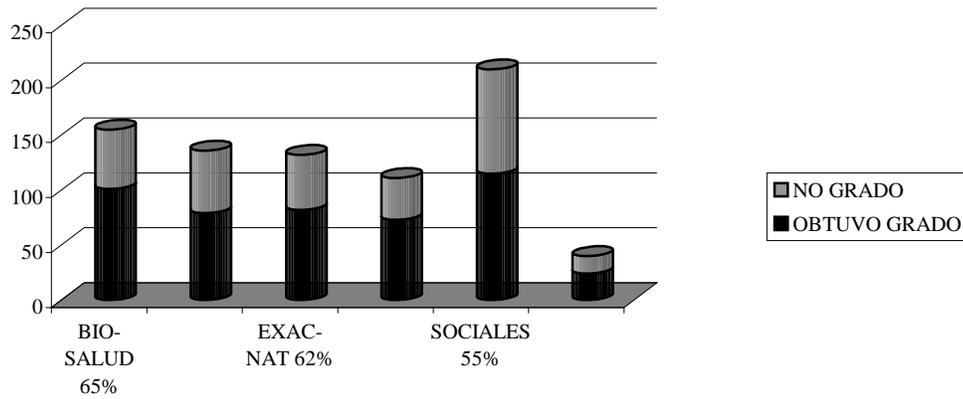
	Bio-Salud	Ingeniería	Exac-Nat	Eco-Ad	Sociales	Humanidad	Total
Obtuvo grado	101	79	82	73	115	24	474
No grado	54	57	50	38	95	16	310
Totales	155	136	132	111	210	40	784 ²²⁴
<i>Ef terminal</i>	65%	58%	62%	66%	55%	60%	

²²² Para calcular la eficiencia no fue posible considerar a 50 becarios sobre los que no se tiene dato acerca del estado de la beca porque ya no laboran en la institución o son MHS; la mayor parte de estos casos, clasificados como "No especificado", son becarios antiguos de beca "sólo institucional" o de Conacyt.

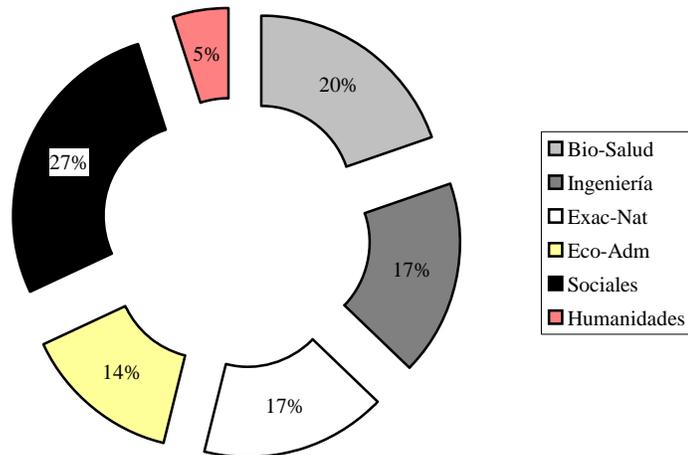
²²³ Para ubicar los posgrados que estudiaron los becarios en disciplinas y éstas en áreas de conocimiento, se siguió la clasificación que emplea el Conacyt.

²²⁴ No se tiene el dato de afiliación disciplinar de algunos casos, por ello el total se reduce en este cuadro y en la gráfica correspondiente.

Gráfica # 3. Eficiencia Terminal por área de conocimiento



Gráfica # 4. Becarios por área de conocimiento 1980-2004



Gráfica # 5. Eficiencia de becas antes y después de 1996

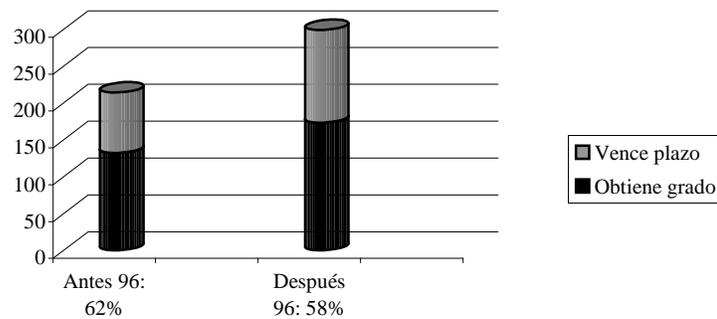
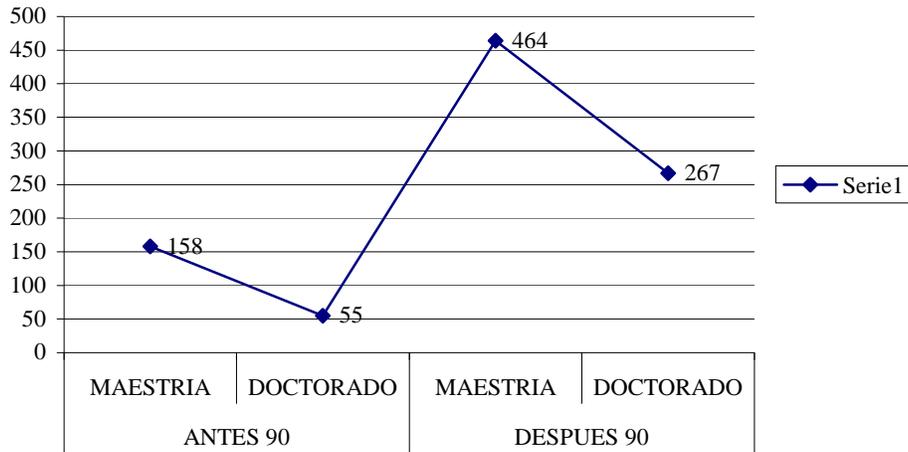


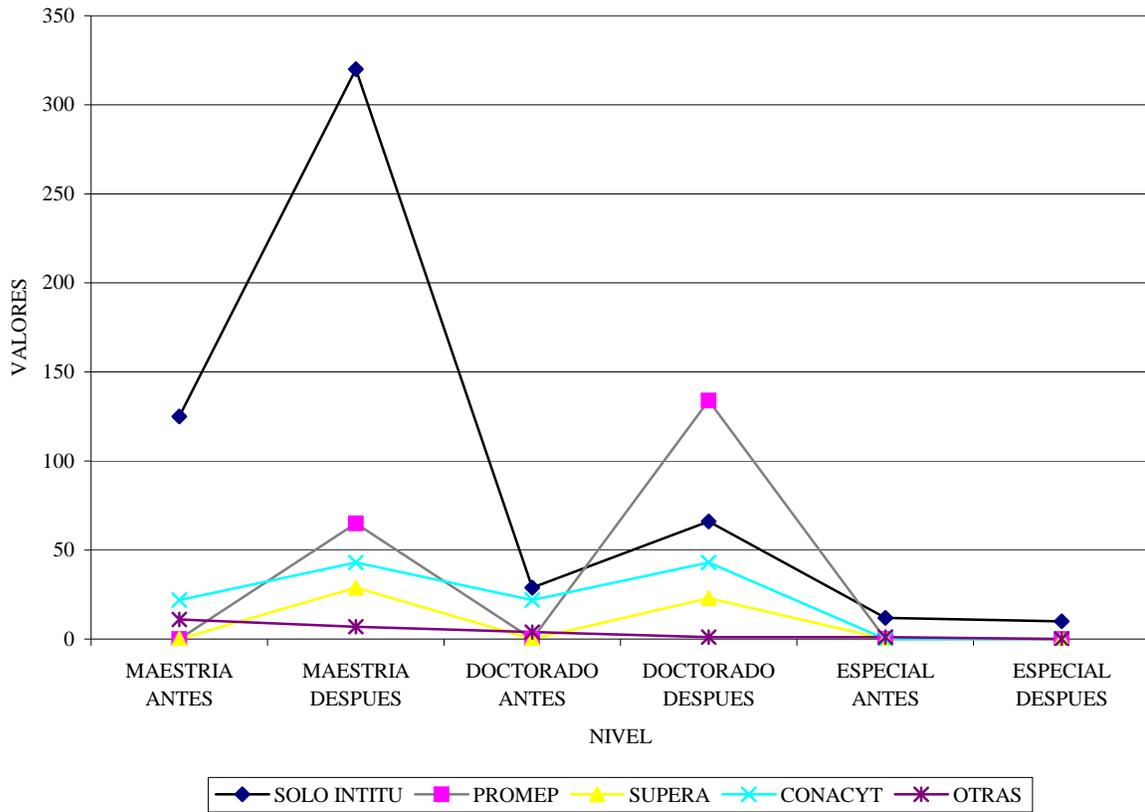
Gráfico # 6. Total de becarios por nivel antes y después de 1990



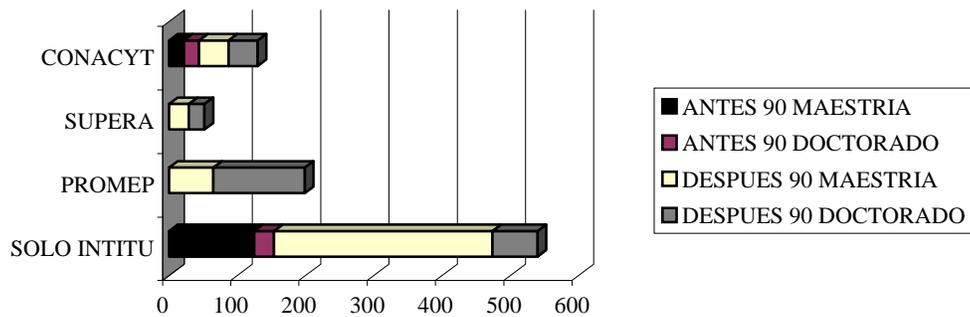
Cuadro #3. Becarios antes y después de 1990 por nivel y tipo de beca

Tipo beca	ANTES 90			DESPUES 90			Totales
	Maestría	Doctorado	Esp.	Maestría	Doctorado	Esp.	
Sólo Instit.	125	29	6	320	66	10	562
PROMEP	0	0	0	65	134	0	199
Supera	0	0	0	29	23	0	52
Conacyt	22	22	0	43	43	0	130
Otras	11	4	1	7	1	0	24
Totales	158	55	7	464	267	10	967

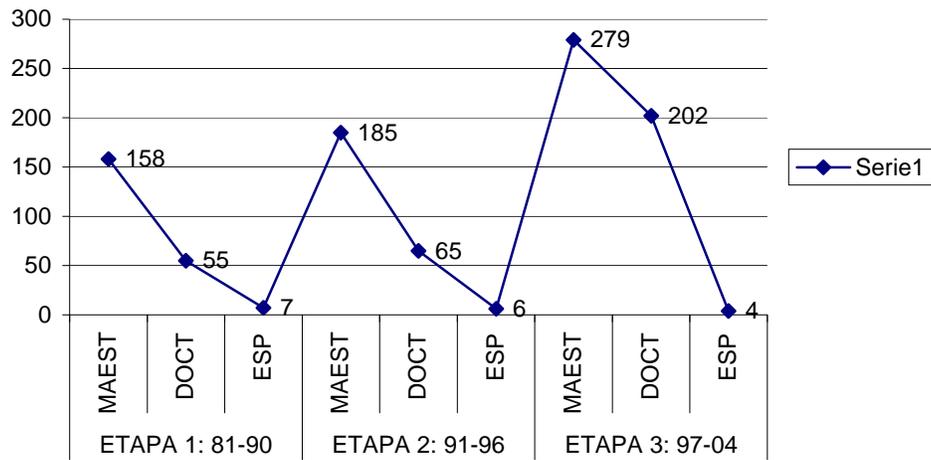
Gráfica # 7. Becarios antes y después de 1990 por nivel y tipo de beca



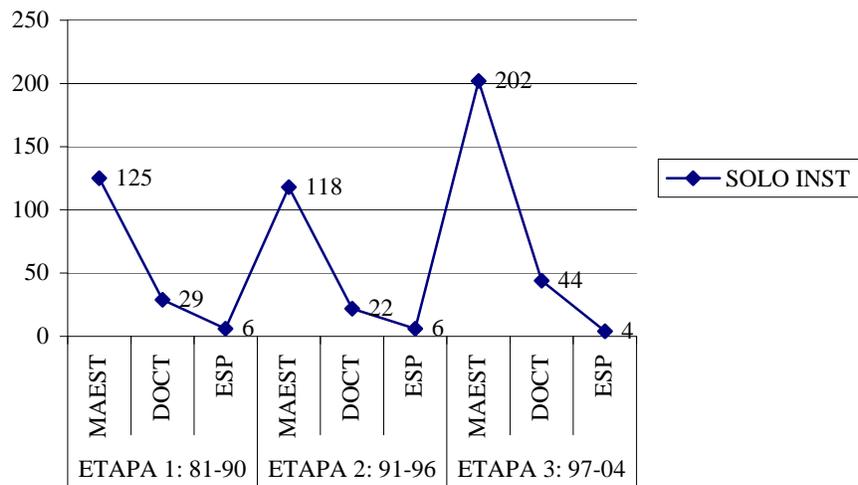
Gráfica #8. Becarios por nivel y beca antes y después de 1990



Gráfica #9. Becarios por etapa y nivel



Gráfica #10. Becarios UNISON por etapa y nivel



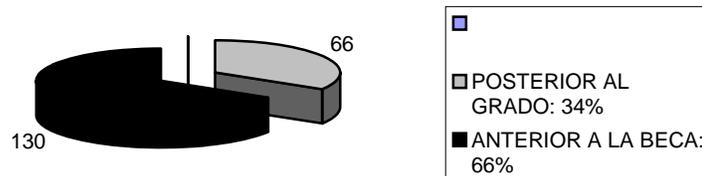
Cuadro #4: Becarios por etapa, nivel y tipo de beca

	Etapa 1: 81-90			Etapa 2: 91-96			Etapa 3: 97-04			Totales
	Maest	Doct	Esp	Maest	Doct	Esp	Maest	Doct	Esp	
Sólo Inst.	125	29	6	118	22	6	202	44	4	562
PROMEP	0	0	0	0	0	0	65	134	0	199
Supera	0	0	0	28	21	0	1	2	0	52
Conacyt	22	22	0	32	21	0	11	22	0	130
Otras	11	4	1	7	1	0	0	0	0	24
Totales	158	55	7	185	65	6	279	202	4	

Cuadro # 5 Movilidad laboral²²⁵ y adquisición de grado

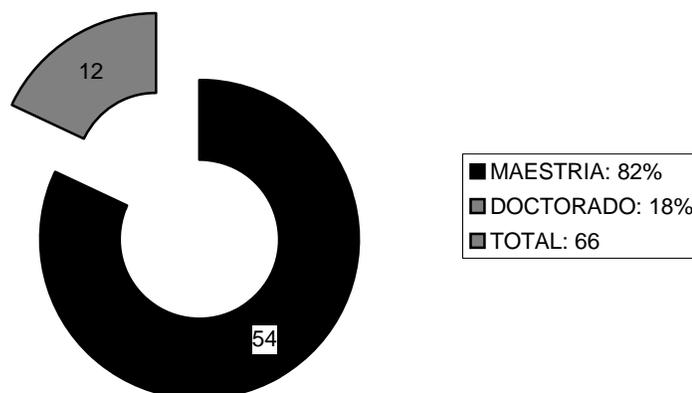
Adquisición de plaza	Frecuencia	% de Movilidad
Posterior al grado	66	33.6%
Anterior a la beca	130	
Total con dato	196/ 58%	
Total con grado	335/ 100%	

Gráfica # 11. Adquisición de plaza de tiempo completo y obtención del grado



²²⁵ Para establecer si existe movilidad y estabilización laboral asociada a la obtención del grado, se realizaron dos procedimientos cruzados. Primero, se identificó si la adquisición de la plaza de tiempo completo fue posterior a la fecha de **titulación** o fue anterior al año de inicio del período de beca; segundo, se identificó si la adquisición de la plaza de tiempo completo fue posterior a la fecha de **“vencimiento del plazo”** o fue anterior al año de inicio del período de beca; tercero, se compararon los porcentajes de movilidad resultantes y se encontró que son iguales: en ambos casos una tercera parte de los profesores mejoran en sus condiciones laborales.

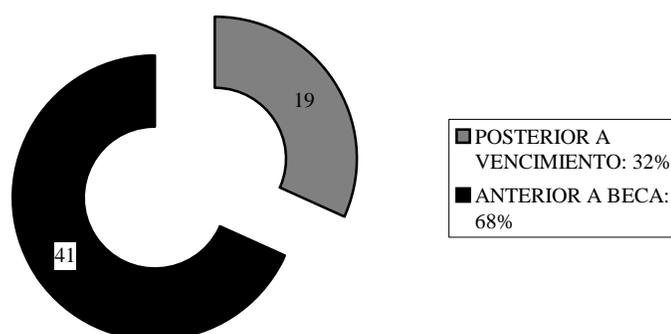
Gráfica # 12. Movilidad laboral de tiempos completos por nivel



Cuadro #6. Movilidad laboral asociada a “Vencimiento de plazo”

Fecha plaza actual ²²⁶	Frecuencia	Movilidad
Posterior a vencimiento	19	32%
Anterior a beca	41	
Total con dato	60/ 35%	
Total venció plazo	170/ 100%	

Gráfica # 13. Adquisición de plaza de tiempo completo y vencimiento de plazo



²²⁶ En este caso se trabajó con una muestra del 35% de los becarios con “vencimiento del plazo”.

Cuadro #7. Académicos con grado*

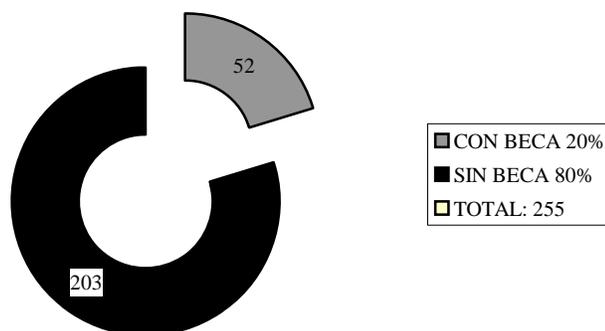
	MTC/ITC	MHS	No laboran	Total	%
Con beca	335/ 62%	52/20%	29	416	50.5
Sin beca	206/38%	203/80%	0	409	49.5
Total	541	255	29	824	100

*Depurado a último grado

Gráfica #14. Tiempos completos con posgrado



Gráfica #15. Maestros de asignatura con posgrado



Cuadro #8. Contrato laboral actual del becario* que obtuvo grado

Plaza actual	Maestría	Doctorado	Especialidad	<i>Totales</i>
MTC	200	62	2	264
ITC	24	44	0	68
MMT	2	1	0	3
MHS I	41	5	0	46
MHS D	3	2		5
No laboran	15	8	3	26
Técnico	1	0	0	1
Fallecido	4	2	0	5
Total	285	123	5	416

*Depurado a último grado