



Sociológica, año 13, número 36,
Evaluación y reforma
de la universidad.
Enero-abril de 1998

Las políticas de educación superior y el cambio institucional

Germán Álvarez Mendiola'
Mario González Rubi''

Las tensiones de valores y los cambios estructurales no son simples curiosidades intelectuales ni cambios sin consecuencias en la vida diaria, sino que pueden conducir a profundas patologías sociales cuando los individuos y las organizaciones se encuentran a la deriva sin anclaje moral ni sextante.
(Edward Hackett, 1993)

RESUMEN

Partiendo de la necesidad de construir instituciones de educación superior con normas claras y objetivos razonables, el artículo sostiene que la profundidad de los cambios puede observarse en la medida en que los individuos modifican sus prácticas y valores. Sin embargo, existen otros niveles en los cuales ocurren transformaciones: en las relaciones sistémicas, en la profesión académica, en las formas de autoridad y en la organización académica. Bajo el supuesto básico de la diversidad de los componentes del sistema, este trabajo se propone identificar algunos elementos cruciales de los cambios recientes en esos niveles, a partir de los efectos producidos por las políticas públicas y las adaptaciones de los actores y las instituciones.

* Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV-IPN.

** Profesor-Investigador, Área Sociología de las Universidades, Departamento de Sociología, UAM-Azcapotzalco.

Introducción

El intenso activismo estatal en la educación superior en la presente década y las respuestas que las instituciones han generado para adaptarse a los nuevos entornos producen una gran cantidad de interrogantes sobre las condiciones y el sentido de los cambios recientes. La literatura comienza a ser abundante y el conocimiento suscitado es ya una buena base para la discusión académica y política. Sin embargo, la gran mayoría de los trabajos tiende a privilegiar el estudio del diseño e implementación de las políticas públicas, y sólo algunos se ocupan de los cambios en la organización, la gestión y la carrera académicas, o en las prácticas, las culturas y los diversos valores que guían la comprensión, el sentido y los intereses de los universitarios. Asimismo, hay algunos avances importantes en el análisis de disciplinas, pero el camino por recorrer aún es largo. ¹

En este ensayo pretendemos tan sólo exponer algunas ideas que conducen nuestras investigaciones en curso. No son resultados de investigación y menos aún respuestas a todas las interrogantes que han surgido. En nuestro descargo, podemos decir que las líneas que siguen tienden a transitar de nuestras primeras intuiciones más o menos fundadas a propuestas de análisis que se han nutrido ya con un inicial acercamiento a nuestros objetos. En este sentido, el ensayo se propone sugerir posibles asuntos relevantes para una agenda de investigación sobre políticas y cambio institucional en la educación superior mexicana.

La exposición parte de una idea básica: la lógica principal que ha conducido el desarrollo del moderno sistema de educación superior público (SES) en México ha sido de naturaleza social y política antes que académica en sentido estricto. Esta idea ha sido sugerida desde hace algunos años por diversos autores que analizan las relaciones entre la educación superior y el Estado y los procesos de expansión acelerada del sistema (Fuentes, 1989; Kent, 1990). De tal manera que no hay nada nuevo en ella. Sin embargo, la creciente pérdida de legitimidad de las funciones "implícitas" -no académicas- del sistema, no ha provocado una discusión enfocada en el hecho de que las

¹ El tema del cambio institucional ha cobrado importancia desde la economía, la ciencia política y los enfoques organizacionales para responder a la pregunta de por qué las instituciones "ineficientes" no son eliminadas por las presiones competitivas. Desde el neoinstitucionalismo económico, Douglas (1995) ofrece explicaciones sobre las instituciones, entendidas como reglas del juego de una sociedad, y el desempeño de las economías. Naim (1994) se ha preocupado por la falta de correspondencia entre las instituciones estatales y los cambios macroeconómicos y ha propuesto fundar instituciones capaces. Frente a las transformaciones políticas, sociales y económicas, y ante los nuevos entornos regulatorios estas preocupaciones son pertinentes a la luz de la importancia que ha adquirido la competencia en la educación superior.



críticas Y valores que emergieron con las dinámicas políticas y Políticas aún no han cambiado sustancialmente, salvo en pequeños segmentos de las instituciones y sus cuerpos académicos. Lejos de sólo han convivido de manera contradictoria y confusa al lado de las alternativas de las políticas recientes y con una gama diversa y nueva de demandas sociales sobre el conocimiento y los estudios superiores. De hecho, uno de los asuntos que merecen estudiarse es si realmente las políticas son capaces de modificar dichas dinámicas o si introducen un nivel de exigencia formal sobre la organización académica, sobre la posesión de los títulos o sobre las evaluaciones y la competencia que rebasa las capacidades individuales e institucionales de una vasta porción de nuestro sistema. Y más aún, como ya han apuntado otros colegas, si esas políticas no han auspiciado perversamente fenómenos de simulación, o cambios organizativos y administrativos que poco pueden modificar las prácticas académicas.² En el fondo, a pesar de que nociones como calidad, eficiencia, eficacia, excelencia, competitividad, equidad, etcétera, se han vuelto temas recurrentes en los discursos sobre lo educativo y han posibilitado una crítica fuerte a la permisividad y concentran esfuerzos hacia una mayor exigencia y responsabilidad académica y social, subsiste una gran ambigüedad sobre su contenido y validez, y especialmente sobre la distinción entre los fines y los medios que se procuran para alcanzarlos.³

Como sea, el cambio en los entornos políticos, evaluatorios y financieros, en la organización y la administración, y en las estructuras de incentivos han generado un marco que propicia nuevas y aún poco conocidas estrategias individuales para acoplarse a los tiempos. Asimismo, algunos sectores del profesorado, con su iniciativa, imaginación y empeño, incluso en contextos poco favorables, han cambiado su práctica y conformado nuevos espacios orientados hacia la calidad del trabajo, el compromiso y la responsabilidad.

Como se puede advertir, uno de los asuntos que atrae nuestra atención y orienta nuestras preguntas es que, en términos generales, estamos lejos de haber construido un sentido compartido sobre los valores y bienes deseables y esperados que deben articular en la

² Véanse los trabajos de investigación de Arechavala (1997) y De Vries (1997, 1998). Varios autores señalan que las políticas generan efectos adversos, como los formalismos, las rivalidades, la simulación individual e institucional, el deterioro de los certificados y de las pautas de acción de los cuerpos científicos y disciplinarios (v.gr. entre otros: Pérez Rocha, 1996; Grediaga, 1997).

³ Esta incisiva crítica fue ampliamente debatida en la mesa redonda "Los fines públicos de la educación superior en México", organizada por Felipe Martínez Rizo, Juan F. Zorrilla Alcalá y Rollin Kent Sema, 5 y 19 de octubre de 1996. En esa mesa redonda se presentó el documento "Los fines públicos de la educación superior: una agenda de discusión y dos relatorías de las sesiones efectuadas". Este ensayo se nutre en buena medida de dichos documentos y discusiones. Véase Martínez Rizo, Zorrilla Alcalá y Kent Sema (1996).

práctica las actividades sustantivas de cualquier empresa educativa. Más que una comunidad académica con autoridad y normas reconocidas, en la educación superior tenemos comunidades con sentidos diversos, muchas de ellas conformadas alrededor de valores y objetivos no académicos. Además, la diversidad de instituciones y tareas, su complejidad interna, la gran cantidad de atributos, misiones y objetivos de cada una plantean grandes problemas para el entendimiento de nuestro sistema y la elaboración de políticas. De ahí que en diversos foros académicos, políticos y financieros cada vez sean mayores los llamados a redefinir el sentido y los valores de las instituciones, a través de la precisión de sus misiones y principios. Algunos han ido más lejos al proponer que éstas definan o redefinan sus misiones únicamente en función de lo que es razonable esperar de ellas y que, al mismo tiempo, las políticas eviten estimular comportamientos imitativos destinados a alcanzar en un plano formalista los criterios de lo que hoy se premia (Castro y Levy, 1997).

Esta perspectiva de análisis no intenta una aproximación moralista del cambio institucional; parte del reconocimiento de que el débil sentido de autoridad académica es uno de los rasgos más perniciosos de nuestra historia educativa. Sin duda, la diversidad y heterogeneidad de las instituciones y de los procesos en la educación superior nos debe alertar contra generalizaciones que obscurecen la comprensión, pero al mismo tiempo, no es suficiente reivindicar la diversidad sin buscar dónde está la racionalidad que da coherencia a la educación superior, es decir, en qué consiste y podría consistir la modernización del sistema. Entender las razones históricas y sociales de lo particular es crucial en cualquier empresa analítica, pero es necesario hacerlo sin incurrir en el relativismo que describe sin jerarquías las diferentes formas sociales (instituciones, culturas). Las necesidades analíticas también son comunicativas y políticas: es necesario construir un saber válido, reglas racionales de convivencia y políticas sustentadas en la ética.⁴

Por ello, la observación de los fenómenos particulares nos permite apreciar en diversos niveles y formas de agregación los cambios que se producen en las instituciones. Pero dichas observaciones serían meramente descriptivas o, en su defecto, relativistas si no se advierte

⁴ Estas consideraciones sobre el relativismo y la modernización fueron expuestas desde una perspectiva cultural por García Cané (1997:53). El autor se opone a la "complacencia posmoderna que acepta la reducción del saber a narrativas múltiples". Hay que buscar la universalidad del conocimiento y la "racionalidad interculturalmente compartida". El relativismo antropológico que da cuenta desjerarquizada de las diferencias culturales ha mostrado limitaciones. Un saber que combina el reconocimiento de diferentes estilos sociales con reglas racionales de convivencia es una condición para desarrollar políticas ciudadanas basadas en una "ética transcultural".

lógica que guía los procesos de cambio a la luz de lo que define su razón de ser. Es claro que aunque se carezca de núcleos de sentido universales en el sistema, en diferentes áreas del conocimiento, campos temáticos, instituciones y unidades, así como alrededor de las funciones universitarias encontramos una importante gama de cambios que se guían por valores de rigor y calidad académicas, al mismo tiempo que observamos estructuras y prácticas que los resisten o que producen cambios adaptativos, no sustantivos.

Esta posición metodológica nos parece congruente con la necesidad cada vez más aceptada en medios no sólo académicos, de construir instituciones legítimas, con normas claras, compartidas y vigentes, sujetas al escrutinio y la sanción públicos (no necesariamente gubernamentales), que sean capaces de llevar con éxito razonable sus propios objetivos, en un marco elemental de lo que es deseable, posible, relevante y sustancial.⁵ En suma, se trata de recuperar los asuntos de validez, credibilidad, capacidad y responsabilidad social de las instituciones mediante la búsqueda de una "modulación inteligente de la diversidad", como lo propone Gil (1997) para los académicos.

El axioma central de nuestro enfoque es que la profundidad de los cambios sociales puede observarse en la medida en que los individuos que participan en determinadas relaciones sociales cambian sus prácticas y valores. Cuanto más cambien los individuos de ciertos agregados tanto más profundo será el cambio de sus instituciones. En las instituciones de educación superior, el cambio sustantivo sólo puede establecerse mediante nuevos arreglos en los que los individuos y grupos académicos, o cuando menos una porción lo suficientemente influyente como para orientar el sentido de las instituciones, comparten nuevos valores, adquieren nuevas experiencias formativas y los traducen en sus prácticas académicas con resultados positivos. Idealmente, los cambios serán más profundos si el orden estructural y normativo de las instituciones está acompañado y guarda coherencia con los cambios en la acción de los individuos.

Sin embargo, el hecho de que no se produzcan cambios tan radicales como los aquí idealmente conceptualizados no significa que el cambio no ocurra. Estudiar entonces cómo cambian las instituciones requiere observar los diversos niveles de profundidad, los alcances y la temporalidad en la que se verifican los cambios. También exige observar el

⁵ Este enfoque se basa en un diagnóstico general sobre la crisis que afecta a una enorme porción de las instituciones sociales (públicas y privadas; estatales y civiles): ausencia de reglas claras; lógicas de lealtad, clientelismo y patrimonialismo; discrecionalidad en el uso del poder y los recursos; ampliación de las brechas entre espacios con normas bien estructuradas y espacios sin normas o con normas particularistas. Un ensayo sobre estos tópicos en las instituciones del Sistema político mexicano fue expuesto por Vire Pérez (1998).

carácter, las lógicas y los mecanismos que los coordinan y sitúan las fuentes endógenas o exógenas que los desatan y los actores principales. Así, será posible determinar: *a)* si ocurren en los individuos, las unidades académicas, los establecimientos, las disciplinas, el sistema o el gobierno; *b)* si son parciales, totales o focalizados; *c)* las condiciones en que inician y concluyen, así como su durabilidad; *d)* si son drásticos o incrementales, si ocurren por eliminación, unificación o agregación de nuevas estructuras y su grado de visibilidad; *e)* si son adaptativos o innovativos, "reactivos" o "sustantivos"; *f)* las articulaciones entre los constreñimientos, demandas e incentivos externos y los factores internos que los impulsan; *g)* sus mecanismos de coordinación, como el mercado, las "oligarquías académicas", el juego político y corporativo interno y las políticas públicas; *h)* los cambios en el peso de los actores (académicos, administradores, gremios y corporaciones profesionales, disciplinarias y sindicales; agencias evaluadoras y financiadoras estatales; etcétera)."

2. El cambio impulsado por las políticas gubernamentales

No obstante que son escasos los estudios sobre el cambio institucional reciente, contamos con algunos insumos importantes para comprender los cambios en las relaciones del Estado con el sistema de educación superior. En América Latina y en México, la mayoría de los cambios que conformaron la moderna educación superior fueron adaptativos, "reactivos" (Metzger, 1987), sin reglas claras y comandados por lógicas corporativas de intercambio político (Fuentes, 1989). Algunos estudios muestran que frente a su escasa capacidad para generar cambios internamente -la vieja idea de la reforma universitaria como momento único, decisivo y fundacional= las instituciones están cambiando por factores externos y bajo el impulso estatal (Courard, 1993; Levy, 1997). Sabemos que las nuevas relaciones entre el Estado y la educación superior muestran nuevas formas de intercambio con rasgos "oligárquicos" y de mercado (recursos y reconocimientos por productividad y calidad), pero no ha operado una plena sustitución de las lógicas políticas pues en amplias zonas del sistema todavía subsiste el "patrocinio" y la "negligencia" benignas, términos usados por Fuentes (1989) y Kent (1992). El gobierno ha impulsado desde hace varios años un nuevo esquema de políticas para la educación superior cuyos orígenes y fundamentos se pueden encontrar en: *a)* factores de

⁶ El lector observará aquí nuestra deuda con Clark (1992), Brunner (1988) Y Metzger (1987).

ntexto reconocidos por diversos agentes internos y externos en el c~ano nacional e internacional; **b**) un diagnóstico sobre la crisis general ~e la educación superior (Brunner *et al.*, 1995), y **d**) la pérdida de legi- (mi^{dad} de funciones políticas y sociales. Este esquema coincide con l~ que Levy (1997) llama un plan o ~~ paradig~a de refo~~as en el plano internacional, cuyos rasgos básicos son la reducción de los subsidios estatales, los vínculos con el sector productivo y una mayor evaluación Y responsabilidad para lograr una calidad y eficiencia elevadas" .

Dentro del esquema ha emergido un nuevo modelo de reconoci- mientos que permite que algunas zonas del sistema gocen de mayor legitimidad por su papel en el entrenamiento profesional y de pos grado y por sus aportes a la investigación de calidad. Sin embargo, existen aún muchas zonas que cumplen papeles sociales y políticos (atención a la demanda y ampliación de oportunidades de acceso, "estaciona- miento" de jóvenes, credencialismo, justicia social, espacio ocupacio- nal académico, contención política, etcétera) cuya legitimidad es fuertemente cuestionada. Como lo han señalado Castro y Levy (1997) para América Latina, a pesar de sus aspectos positivos, "la educación superior tiene desajustes, presenta crisis de legitimidad, tiene mal definidos los mercados para los graduados y se observan confronta- ciones sociales y políticas".

Esta propuesta emergente se sustenta en dos grandes ejes: **a**) elevar la calidad del conocimiento transmitido y producido; y **b**) adecuar las funciones del sistema a las necesidades del entorno, principalmente del mercado. Con esta lógica, se han introducido instrumentos de eva- luación (sistémica, institucional e individual), mecanismos de compe- tencia por recursos y prestigio, y aun en forma poco clara, demandas para reestructurar los procesos de toma de decisiones con un sentido gerencial y adaptativo al entorno. El esquema implica, asimismo, nociones de eficiencia y pertinencia.

3. Los cambios en la coordinación sistémica introducidos por las políticas

Las transformaciones del SES mexicano en los últimos diez años han trastocado de forma variable sus distintos niveles y modalidades. Este proceso puede considerarse, salvo en contadas excepciones, como un proceso silencioso en la medida que no ha generado conflictos insti- tucionales de amplia visibilidad pública. Sin embargo, en el fondo se trata de un cambio importante tanto en las reglas y modos tradicionales de percibir la actividad académica, como de las fuentes de legitimidad

de sus prácticas y formas de organización, asociadas a la etapa expansiva del sistema, con el resultado de nuevas relaciones de coordinación entre el Estado y las instituciones, e inclusive, al interior de las propias unidades académicas. Este proceso no podría haber ocurrido sin un cambio en los actores del campo de políticas públicas para la educación superior (Cox, 1993).⁷ Haremos algunos apuntes al respecto.

La conformación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en 1984, constituye un punto de inflexión en el sistema y un referente propicio para los cambios que vinieron después. Su aparición como programa preocupado por "revertir el deterioro en los ingresos de (los) cuadros de alto nivel y evitar patrones de adjudicamiento poco selectiva de recursos del pasado inmediato" (Reséndiz, 1997: 18), al tiempo que servía como paliativo para evitar la "fuga de cerebros" de las instituciones públicas, representó una nueva lógica de relación entre el Estado y el SES, donde el ascenso de una nueva élite modernizadora en la administración pública encontró un interlocutor apropiado en el emergente activismo de una parte de lo que Clark (1991) denomina oligarquía académica, principalmente científicos prestigiados provenientes de las ciencias exactas y naturales, físicos y químicos en mayor medida, que a partir de ese momento ocuparon cargos importantes en los organismos ligados a la educación superior. La emergencia de nuevos actores generó una nueva lógica de relación con el Estado y la recomposición de la élite dirigente en este sector (González: 1994). Así, en el SNI convergieron dos factores que para Hackett (1993: 15) constituyen fuentes centrales del cambio: las relaciones en torno a los recursos (nuevos mecanismos de financiamiento) y la búsqueda de legitimidad (reconocimiento social de la labor realizada).

Evidentemente el Sistema Nacional de Investigadores no surge como una solución para todos los problemas relacionados con la educación superior, es un programa hecho por élites para élites, destinado a desarrollar la profesión académica en una zona específica

⁷ En el actual campo de elaboración de políticas se ha configurado una nueva constelación de actores, algunos de ellos con funciones distintas a las que cumplían antaño y otros de nueva aparición. Las subsecretarías de educación superior de la SEP han adquirido mayor peso en el diseño y operación de los programas federales y gozan de gran continuidad temporal. Han surgido organismos gubernamentales y no gubernamentales encargados de tareas de evaluación (CONAEVA, CIEES, CENEVAL). La ANULES muestra mayor iniciativa en la formulación de políticas. Los cuerpos científicos de élite tienen mayor influencia y ocupan puestos claves de decisión en la esfera gubernamental. El "nuevo" CONACYT se ha convertido en agencia financiadora, evaluadora y certificadora. Algunos empresarios participan en programas de vinculación. Agencias internacionales, como la OCDE, intervienen en la elaboración de diagnósticos y plantean distintas demandas a la educación. En el marco de los trabajos del TLC, se han ampliado los contactos con sociedades norteamericanas para asuntos de certificación y equivalencias profesionales. Las instituciones privadas actúan con mayor visibilidad y empuje a través de la Federación de Instituciones Particulares de Educación Superior (CAMPES). Véase al respecto Kent (1997).



d las tareas universitarias: la investigación. Quizá su importancia, esas que relacionada con la cantidad de académicos que ha logrado incorporar al paso de los años, alrededor del 4% en todo el país (cifra que ninguna manera desdeñable), y para los cuales se ha convertido en un referente de calidad y desempeño, esté asociada con los valores implícitos en su reglamentación y que tocaron principios hasta ese momento inamovibles en el funcionamiento del campo: la condición de autonomía de la mayor parte de los establecimientos universitarios y el peso de estos últimos en la modulación de las trayectorias académicas.

El SNI representó una vía de acceso al hasta entonces inescrutable espacio de la actividad individual. Solicitar el ingreso representaba la aceptación de diversas condiciones poco extendidas en nuestro medio: en primer lugar, frente al derecho de cada institución de establecer los mecanismos de evaluación de su personal académico, la legitimidad de someter al escrutinio extrainstitucional el desempeño personal y los resultados individuales; en segundo, frente a los órganos de representación institucional erigidos en organismos evaluadores, la validez de sustentar el proceso en la evaluación de pares; en tercero, frente a la definitividad como condición de seguridad en el trabajo, la evaluación periódica como un criterio de renovación de pertenencia; y, finalmente, frente a la contratación colectiva homogenizadora de los ingresos, la adscripción individual que genera una diferenciación sobre la base de la competencia y la consistencia productiva del investigador.

No se puede afirmar que la nueva modalidad de legitimación científica y del desempeño individual e institucional representada por el SNI, ha alcanzado al paso del tiempo un amplio consenso en el campo. Distintas voces han cuestionado los valores y criterios específicos de evaluación. La desigualdad provocada por el componente disciplinar que parece permear su estructura (funciona para unos y para otros no, en razón de tratarse de disciplinas orientadas a la investigación o hacia el mercado, por ejemplo) o su proclividad para premiar reiteradamente a individuos e instituciones que ya cuentan con un reconocimiento académico, en detrimento de quienes se inician en la actividad, producen sentimientos de exclusión injustificada. A esas voces podemos sumar los efectos indeseables que Reséndiz señala: "alejar de la educación a muchos de los mejores académicos del país" y sustentarse en la divisa "publicar o perecer" (1997: 18), disyuntiva fuertemente cuestionada en el ámbito internacional. A pesar de ello, para efectos de política pública, el sistema se ha erigido en un referente básico de calidad y desempeño, y piedra angular de otros programas y estrategias de gobierno.

En el caso del subsistema científico, la lógica de la reforma del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) en 1991 repitió la experiencia del SNI. Se puso en manos de científicos las direcciones más importantes del organismo, se constituyó un mecanismo de reconocimiento y respaldo económico para las instituciones que cumplieran con criterios de calidad y desempeño, dando lugar a la creación del Sistema de Centros SEP-CONACYT, instituciones con prestigio en investigación que cuentan con programas consolidados en posgrado y que fueron incluidos en el padrón de excelencia del propio organismo. Asimismo, se generaron distintos programas de apoyo financiero a la investigación, donde la pertenencia al SNI de los solicitantes se convirtió en el criterio certificador de la calidad.

El amarre de la política científica al SNI, nos ha permitido observar dos dinámicas distintas: por un lado, que concebido como un programa temporal, su existencia, aun con las críticas mencionadas, se encuentra suficientemente legitimada, de tal suerte que no se prevé su desaparición al menos en el corto plazo. Y por el otro, que la pertenencia al sistema opera diferencialmente según las expectativas y capacidades institucionales. En las instituciones que por su misión institucional y su nivel de desempeño en investigación tienen una predisposición natural a incluirse en el SNI, como los centros SEP-CONACYT, la pertenencia de los académicos al sistema ha dejado de ser una distinción para instalarse como una obligación, mientras que en otros contextos, principalmente en las universidades públicas ubicadas fuera de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, centralmente ocupadas de la formación profesional de licenciatura, mantiene su carácter distintivo y de prestigio.

Así, podemos afirmar que el SNI no es un sistema de referentes compartidos para la profesión académica sino sólo para una parte: la investigación, y aun dentro de ésta hay diferencias en su aceptación. De igual forma parece haber adquirido mayor valor como referente institucional que comunitario, o como forma de diferenciación en comunidades locales, convirtiéndose así en un mecanismo de asignación de estatus e ingresos adicionales, más que de reconocimiento científico. No es un dato menor que muchos miembros del SNI, aunque acepten su pertenencia como cuestión de prestigio, tengan objeciones diversas a sus criterios y funcionamiento.

La otra veta de análisis que abordaremos en cuanto al cambio en las relaciones sistémicas tiene que ver con los procesos de evaluación institucional, tanto de carácter interno como externo.

De las primeras, podemos identificar al menos tres modalidades cuyo impacto en el desarrollo de las instituciones puede considerarse variable, aunque sin llegar a constituirse hasta la fecha en un

instrumento sólido de la evaluación y desarrollo institucional, éstas 6
5

son:

Las llamadas autoevaluaciones, que consisten por una parte, en un inventario de los insumos y activos con que cuentan las instituciones, en la que se añade un diagnóstico de la eficiencia en su uso, y por otra, una valoración cualitativa del trabajo desarrollado. Cabe señalar que los resultados de estos procesos pocas veces son conocidos de manera amplia y pública, y que han adoptado un carácter rutinario e intrascendente.

Las otras modalidades de evaluación interna son los mecanismos que rigen tanto la carrera académica, como la asignación de estímulos o becas al desempeño de profesores e investigadores. En el primer caso, salvo en contadas excepciones, se trata de procesos sin reglas claras, en muchas instituciones con procesos de promoción cancelados o diferidos por grandes periodos de tiempo, que provocan incertidumbre en el cálculo de las trayectorias futuras, además de que en los casos en que el procedimiento está en marcha, las reglas y criterios utilizados siguen siendo una zona nebulosa de las dinámicas institucionales, donde no es arriesgado afirmar que la antigüedad y las alianzas sociales y políticas son elementos que se superponen al mérito.

En cuanto a las evaluaciones externas se han desarrollado dos modalidades: aquellas enfocadas a evaluar los programas de nivel licenciatura, cuya aplicación y uso discrecional de los rectores no ha tenido consecuencias relevantes, salvo en pocos casos; y las que se aplican a las unidades académicas de pos grado e investigación directamente ligadas a la asignación de recursos financieros. Estos últimos merecen un comentario más detallado.

La lógica en que ha descansado la incorporación al Padrón de Pos grados de Excelencia de CONACYT ha sido un tanto similar a la del SNI: premiar a las instituciones con programas que al paso del tiempo se han consolidado y adquirido continuidad. Es decir, instituciones y programas que cuentan con: *a*) una planta académica mayoritariamente de tiempo completo y con adscripción al Sistema Nacional de Investigadores, lo que significa que un número importante de profesores posee el doctorado; *b*) condiciones infraestructurales (número de libros en la biblioteca, espacios de interacción maestro-alumno, aulas, computadoras, etcétera), y, *e*) altos índices de titulación entre sus egresados, como expresión de la seriedad y el rigor de los programas formativos. En suma, los criterios rectores descansan en indicadores de eficiencia y alta productividad.

En todas estas modalidades evaluatorias destaca como patrón de procedimiento su carácter individual, ya sea en el nivel personal o institucional; su condición periódica para mantener los estándares de

calidad y productividad, y su creciente legitimación como instrumento de diferenciación para el financiamiento.

Mención aparte merece el hecho de que alrededor de estos mecanismos se ha movilizadado una gran cantidad de evaluadores, cuyas apreciaciones y valoraciones todavía están lejos del consenso y legitimidad entre los académicos de las distintas instituciones y regiones del país. Existe un sentimiento de insatisfacción en cuanto a si estos comités de evaluación representan realmente una modalidad de pares. La pregunta es ¿en qué sentido pueden considerarse pares? En una definición meramente disciplinaria, los pares comparten estilos y condiciones de trabajo, trayectorias académicas y expectativas de desarrollo y para sus evaluaciones proceden colegialmente con base en el prestigio que se les reconoce dentro de los campos disciplinares. Además, nos encontramos ante el cuestionamiento sobre si estos programas de élite son los instrumentos más idóneos para formular y extender los criterios de evaluación en las zonas de incipiente desarrollo.

Queda claro hasta aquí que la competencia por una porción de los recursos públicos ya se presenta como uno de los rasgos característicos del sistema. El presupuesto federal y estatal que reciben las instituciones se utiliza en una proporción que en la mayoría de los casos rebasa el 85% en la nómina de sus empleados, por lo cual resulta cada vez más necesario acudir a estas bolsas externas para el desarrollo de programas.

En los últimos años también ha sido posible observar la emergencia de otros actores que empiezan a tomar fuerza en el nivel sistémico. Uno de ellos es la ANUIES, que ha asumido un papel protagónico en la generación de propuestas y estrategias de evaluación del sistema, las instituciones y los académicos. Con más de 45 años desde que fue fundada, la ANUIES ha dejado de ser un "club de rectores" para asumir un liderazgo propositivo e influyente. Este liderazgo está asociado a los últimos relevos en su dirección, particularmente el ocurrido recientemente en el que la comunidad de físicos ha ampliado su zona de influencia con el nuevo secretario general.

Así, en un marco caracterizado por un paradigma internacional de reformas a la educación superior, surgimiento de nuevos actores, recomposición de la arena de políticas, procesos de ajuste institucional, necesidades de formación en las plantas académicas con la mirada puesta en el doctorado, el SES de nuestro país ha vivido transformaciones importantes que empiezan a producir cambios en la actividad de los universitarios.



4. Cambios en las relaciones de autoridad

Al analizar esta amplia gama de cambios en las políticas para la educación superior y sus efectos esperados y no esperados, surge una serie de preguntas relacionadas con las formas de autoridad prevalecientes en el sistema: ¿cuáles tipos de poder legítimo podemos observar?; ¿qué cambios se observan en la gestión y la toma de decisiones?; Y bajo el nuevo entorno, ¿cómo articulan sus intereses los académicos?

Para Clark (1991 y 1993), dada la naturaleza intelectual del trabajo académico, la disciplina tiende a ser la fuerza dominante y el referente fundamental para la organización. Este enfoque, que se nutre de las experiencias en los países con sistemas consolidados, no puede aplicarse generalizadamente al caso mexicano. En nuestro país, los interjuegos sociales y políticos tienen primacía; sólo hasta hace poco tiempo las decisiones y la autoridad empezaron a tener rasgos disciplinares en ámbitos acotados de la investigación en instituciones con perfiles institucionales bien definidos. Para que las disciplinas adquieran un estatus importante de autoridad se requiere idealmente (Grediaga, *et al.*, 1997) un proceso previo de constitución de comunidades por campo de conocimiento que pocos y pequeños conjuntos de académicos han logrado formar." La existencia de estructuras basadas en la organización disciplinaria no es la norma en el sistema mexicano, centralmente destinado a la formación de licenciatura, con un abanico limitado de opciones terminales y con el predominio en ellas de las profesiones liberales.

Por otro lado, resulta determinante la historia misma de las disciplinas: sus distintos grados de desarrollo se pueden explicar por su marca genética, algunas veces ligada a procesos dinámicos de implantación de modelos y grupos de trabajo provenientes del exterior, y en otras impactada por factores políticos como las reiteradas presiones de ampliación de la oferta." En la actualidad, el peso del componente disciplinar tiende a crecer como resultado de la creación de unidades de investigación fuera de los espacios universitarios tradicionales o

8 Las comunidades disciplinares son formas de asociación de carácter colegiado con valores, sentidos y expectativas compartidos; prácticas y formas de validación del conocimiento legitimadas; redes de comunicación que trascienden los límites institucionales; estructuras meritocráticas de prestigio; y una participación importante en la formación y reproducción de nuevos practicantes, mediante su participación en la definición de programas centrados en el Conocimiento avanzado y la investigación.

9 No sólo el tiempo es el factor que permite la conjugación de estos aspectos: podemos observar disciplinas de larga data cuyos grados de articulación y organización presentan diferencias sustanciales, mientras que otras de reciente creación manifiestan ya amplios niveles de consenso y legitimación de sus valores básicos.

del fortalecimiento de "islas de excelencia" dentro de universidades. En estos espacios, el reclutamiento de nuevo personal académico guarda correspondencia con el modelo y los valores impulsados desde el ámbito de las políticas públicas.

Pero si recorremos los distintos niveles del sistema, encontraremos también distintas formas de autoridad que rebasan la pretensión universalista e impersonal de la cultura disciplinar. Quizás el lugar donde las reformas han tenido menor impacto sea el salón de clase, pues se mantiene como regla la autoridad personalista del profesor. No existe un consenso generalizado de si se debe regular el trabajo en las aulas y cómo hacerlo. Las iniciativas que han tomado algunos grupos, comunidades y departamentos todavía no pueden ser consideradas como una orientación definida al respecto.

El impulso modernizador de la universidad pública incorpora nociones de cambio en la administración institucional. Las respuestas son diversas, pero puede advertirse que los cambios emergen bajo el impulso de criterios de eficiencia que se aproximan a modelos empresariales de gestión. En la base de estos cambios se encuentra el impulso de las políticas para orientar diversas actividades hacia el mercado. Son políticas que estimulan la búsqueda de la vinculación con el medio económico y social, la procuración de recursos externos por la vía de la venta de una amplia gama de servicios y productos, y la reformulación de la currícula para adecuar las formaciones a las necesidades percibidas del mercado de empleos. Por ello, ciertas nociones derivadas de los enfoques del *new management*, (mejoramiento continuo, calidad total, liderazgos, planeaciones estratégicas, etcétera) son recurrentemente usadas para sustentar los esfuerzos de modernización administrativa.

En las instituciones, los cambios en la gestión y la toma de decisiones oscilan entre la centralización y descentralización, o la "descentralización centralizada" como observó De Vries (1997:460) en dos de los casos que investigó. En los nuevos procesos decisionales es posible observar la creación de nuevas estructuras administrativas en los niveles centrales y de las unidades con grados diversos de relación y autoridad. Las actuales demandas y necesidades de la gestión han estimulado en ciertos casos la participación de los niveles intermedios y básicos en la elaboración de iniciativas y en la realización de tareas de gestión y decisión. En otros las unidades académicas se mantienen alejadas de las decisiones centrales. También se observa la emergencia de nuevos organismos (comisiones, comités) en diversos niveles de la administración universitaria, con relaciones de colaboración o resistencia ante los órganos centrales y con grados distintos de participación de los académicos. Es cada vez más frecuente encontrar grupos



de académicos se hacen cargo de diversas tareas, toman decisiones e impulsan iniciativas.

No obstante los cambios, subsisten formas de autoridad de diferente naturaleza que obedecen a lógicas de relación previas. Junto a los órganos profesoraes con autoridad colegiada (cuerpo de pares), pueden convivir comisiones mixtas de carácter sindical y liderazgos de diverso tipo y capacidad de influencia (académicos, políticos, sindicales). En muchos casos, las confrontaciones entre formas de autoridad distintas, la superposición de atribuciones y la proclividad a la negociación política de asuntos académicos son factores que obstaculizan la posibilidad de constituir formas de autoridad sustentadas en valores y prácticas de mayor contenido académico.

La literatura reciente subraya la importancia de generar liderazgos institucionales que orienten el sentido de los cambios (Green, 1997; Levy, 1997). En México, sin embargo, la construcción de este tipo de liderazgos es un proceso complicado. Viejos dirigentes universitarios aparecen como modernos administradores. Modernos administradores sucumben a las lógicas de la relación política. Esfuerzos honestos de cambios tropiezan con las inercias en el trabajo y la burocracia. Arechavala (1997:274) señala que las presiones para que cada institución defina su misión "han generado la irresistible tentación en los líderes de creerse visionarios y, en consecuencia, declarar una misión tan grandilocuente como pobremente concebida ... (cuyo) resultado al final es la inmovilidad o cuando mucho la simulación".

La investigación educativa tiene ante sí el enorme desafío de conocer cómo han operado estos cambios en la organización y gestión universitarias, y qué consecuencias tienen en los sistemas de recompensas de cada institución. Además de conocer las formas que han adoptado los cambios en la administración y los resultados prácticos en términos de eficiencia y eficacia, se requiere conocer las implicaciones que han tenido en términos del crecimiento de las burocracias, la ampliación de sus dominios y la profesionalización del servicio administrativo. En otras palabras, conviene preguntarse sobre el impacto racionalizador o anárquico que los cambios han tenido en la organización universitaria. En el fondo un tema que no puede ser puesto al margen es si estos cambios se han convertido realmente en cambios estratégicos orientados a mejorar la calidad de la gestión de acuerdo con los objetivos de calidad y pertinencia académicas que discursivamente asumen las instituciones. También podríamos preguntarnos si, por el contrario, los cambios han acrecentado la distancia entre los aparatos burocráticos y el medio académico o si han tendido a favorecer sólo ciertos componentes de éste. Recientes investigaciones reportan que, en el plano de la toma de decisiones institucionales, muchos procesos

parecen gobernarse sin rumbo y las acciones y propuestas se duplican, contraponen o pierden continuidad y atención. A pesar de esto, algunas organizaciones han logrado articular procesos bajo un modelo racional de planificación (para financiamientos extraordinarios) y coordinarlos para que tengan coherencia razonable y alterar significativamente el rumbo de las instituciones (Arechavala, 1997).

Estas cuestiones guardan relación con temas casi inexplorados. Sabemos por experiencia directa que es muy bajo el grado de transparencia de las administraciones, de los procesos de decisión, implementación y evaluación de las políticas. Las decisiones sobre los presupuestos y su ejercicio siguen siendo poco conocidas. Las administraciones y el desempeño de los funcionarios no son evaluados. De hecho, las políticas gubernamentales tienden a ejercer más una controloría sobre las instituciones que a estimular una genuina rendición pública de responsabilidades. En una época en la que la rendición de cuentas se ha convertido en tema central para la legitimación de las políticas, preguntarse por la transparencia en la gestión no es asunto menor. A los académicos se les evalúa por su desempeño de acuerdo con criterios de productividad, pero las administraciones universitarias no son evaluadas por ningún criterio.

S. Cambios en la organización académica

En México y gran parte de Latinoamérica, con excepción tal vez del caso chileno, no existe un sistema funcionalmente diversificado en el que las instituciones cumplan misiones claramente diferenciadas, complementarias y de alta calidad (Martínez Rizo, Zorrilla y Kent, 1996; Castro y Levy, 1997). Al respecto identificamos varios problemas que afectan a prácticamente todas las instituciones públicas, salvo unas cuantas que han construido un perfil definido, como las orientadas a la investigación y la formación de pos grado. En su reporte, los examinadores de la OCDE (1996) se preguntaron si se podía hablar de diferenciación en un sistema donde la mayoría de las instituciones se organiza bajo el modelo de la licenciatura profesionalizante y en el que no existen salidas colaterales, niveles intermedios o posibilidades para la movilidad interinstitucional de los estudiantes. A pesar de ello, se presenta una gran heterogeneidad en las concepciones, requisitos de ingreso y permanencia, niveles de exigencia y preparación y tiempos de formación de la licenciatura.

Hay esfuerzos por lograr que cada establecimiento determine sus misiones y defina sus objetivos, pero en realidad los roles institucionales siguen siendo imprecisos y sobresaturados de funciones, expec-



tivas y metas. De hecho, el sistema de recompensas induce a muchas instituciones a adoptar acciones para las que no se han preparado, lo que produce respuestas formalistas, reactivas o simuladoras. Algunas acciones del gobierno han contribuido a diferenciar el sistema mediante la creación o estímulo de instituciones con misiones claramente definidas, como las universidades tecnológicas y los centros SEP-CONACYT.¹⁰ Dentro del conjunto son aún un número reducido, pero indican claramente una tendencia a favorecer esta diferenciación, ante la cual las instituciones comienzan a responder, por ejemplo, con la apertura de opciones de titulación intermedia, la partición de la currícula y la apertura de nuevas opciones que ofrecen títulos intermedios al cabo de dos años de estudios. La decisión gubernamental de reorientar el crecimiento del SES hacia opciones tecnológicas obedece en principio a la necesidad de ampliar las posibilidades formativas y de titulación de acuerdo con los cambios que requiere la educación superior frente a las transformaciones en el mundo del trabajo, la información, la ciencia y la cultura. Estas políticas al aumentar la importancia de los títulos intermedios y los estudios en áreas tecnológicas buscan disminuir la expectativa alrededor del título de licenciatura, por lo demás pocas veces cumplida si observamos los bajos niveles de titulación. ¹¹

El énfasis puesto en el crecimiento del subsistema tecnológico y en la apertura de opciones formativas intermedias encierra serios problemas. Dada la heterogeneidad de los mercados ocupacionales en nuestro país, la medida en que la educación superior puede contribuir a cambiar el tipo de demanda de profesionistas es un asunto polémico. Algunas investigaciones sobre el subsistema de educación tecnológica (De Ibarrola y Bernal, 1995; Weiss, 1994), sobre los institutos tecnológicos regionales (De Ibarrola, 1994) y algunas observaciones iniciales sobre las universidades tecnológicas (Barba, 1995) señalan que es baja la incorporación de egresados a puestos laborales congruentes con sus perfiles profesionales. Las necesidades de personal con ciertas calificaciones son rápidamente satisfechas, de modo que en pocos años los egresados no consiguen colocarse en el tipo de empleo para el que fueron habilitados, incluso en el caso de formaciones de aptitudes generales como la capacidad emprendedora, el uso de habilidades y herramientas de trabajo (computación e inglés), las actitudes colaborativas y la disposición a la flexibilidad en el trabajo. Así, una

¹⁰ En 1996 había 16 universidades tecnológicas y 22 instituciones en el sistema SEP-CONACYT (ANUIES, 1997; SEP-CONACYT, 1997).

¹¹ No hay datos para calcular con precisión este índice, pero la proporción de los alumnos que en 1995 se tituló en comparación con los que ingresaron por primera vez en 1991 es de 39.8% (ANUIES, 1992, 1996).

propuesta orientada por lo deseable tropieza con los erráticos comportamientos de los mercados de trabajo.

La política pública, a excepción de las medidas para ampliar el sector tecnológico, ha privilegiado la investigación y el posgrado. Esto constituye otro factor de la diferenciación entre las instituciones y dentro de ellas. Se han fortalecido los circuitos académicos con mayores posibilidades de acceso a los financiamientos competitivos y mejores condiciones de adaptación a los cambios. Como consecuencia, los sectores dedicados a la investigación de calidad cuentan con mayores recursos en comparación con los sectores dedicados a la docencia en la licenciatura. Pero en las instituciones que no tienen un piso operativo mínimo, los investigadores enfrentan enormes dificultades para acceder a los financiamientos competitivos: de un lado, las instituciones carecen de recursos y políticas de fomento a la investigación y, de otro, no existen estrategias para captar talentos y estimular su desarrollo.

Uno de los problemas más discutidos es la fragmentación de las estructuras y actividades académicas en el seno de las instituciones y la ausencia de estructuras y formas de gestión que apoyen actividades bajo objetivos y metas compartidos. Las instituciones y sus unidades académicas han transitado caminos distintos, en ocasiones opuestos. Surgieron carreras y programas de pos grado sin criterios de calidad y condiciones de operación mínima. Ni siquiera el subsistema tecnológico que obedece a pautas centralmente decididas escapa a esta situación; sólo en años recientes se han dirigido esfuerzos por compactar carreras y reformar currícula, con resultados todavía limitados, a juzgar por la gran concentración de sus matrículas en carreras administrativas y contables.¹²

En lo que respecta a la docencia en licenciatura no hay evidencias de que hayan ocurrido cambios sustanciales en la estructura académica básica: la del maestro y el grupo de alumnos. En general prevalece el aislamiento en el trabajo, donde cada profesor realiza sus actividades sin que se conozca, coordine o controle qué es lo que ocurre en el salón de clases. En nuestras primeras indagaciones los profesores han manifestado que las nuevas exigencias evaluatorias no han variado su trabajo en las aulas. Tampoco se observa la construcción de estructuras intermedias que den lugar a relaciones abiertas, competitivas y de calidad, en las que prevalezca la colaboración entre maestros y fun-

¹² Los cambios curriculares emprendidos por la SEIT en los ITR lograron poner cierto orden en la oferta educativa al pasar de 55 a 19 carreras, pero no se observa una variación considerable en la composición de sus matrículas. Los ITR, a final de cuentas, responden al modelo profesionalizante de licenciatura y buena parte de su oferta es semejante a la de las universidades tradicionales.



onarios con el objetivo de concentrar la atención en el aprendizaje de
~1 s estudiantes; la diversidad de experiencias nos obliga a ser cautos.
~o obstante, se puede afirmar que son escasas las experiencias de departamentalización de los programas de estudio, lo cual implicaría una garantía mínima para los estudiantes sobre los contenidos impartidoS, una medida común para la evaluación de los aprendizajes y un freno a la extendida y mal entendida noción de libertad académica.

La necesidad de ajustarse a los tiempos, acicateada por los financiarnientos para el cambio curricular (FOMES), ha llevado a las instituciones a evaluar y modificar planes de estudio, con el objetivo de flexibilizar la formación y orientarla al mercado profesional. Las experiencias han sido muy heterogéneas, pero hay evidencias en tres sentidos: *a*) el regreso a la organización curricular por profesión o disciplina ahí donde se habían desarrollado esquemas más flexibles, pero de mayor complejidad administrativa; *b*) la reedición de los "truncos comunes"; y *e*) las reformas parciales a través del agregado de materias. No hay, sin embargo, esfuerzos extendidos por replantear de conjunto el sentido de la formación profesional de licenciatura. Pocas son aún las instituciones que han emprendido la división de currícula para ofrecer salidas intermedias, al estilo del quinto nivel de la clasificación del *International Standard Classification of Education (ISCED)*.¹³ Otras han preferido crear nuevas carreras por la menor conflictividad que supone abrir espacios y diseñar currícula orientados a atender las necesidades contemporáneas de la producción y el comercio. Pero incluso en estas experiencias la duración de los estudios y el grado que se otorga continúan dentro del esquema el modelo profesionalizante. En el fondo, la noción y las funciones de la licenciatura se hallan en crisis. Por un lado, la formación profesional de larga duración como objetivo primordial ha cambiado y, por otro, su baja calidad y la importancia creciente de los pos grados lleva a muchos estudiantes a buscar estudios de maestría, ya sea para adquirir lo que la licenciatura prometió pero no cumplió, o para avanzar en los conocimientos necesarios frente a un mercado profesional cada vez más competido.

Vistos con ánimo positivo, los exámenes nacionales de calidad profesional obligarán a las instituciones a emprender transformaciones curriculares, cambiar sus sistemas de acreditación y revisar las prácticas predominantes de enseñanza y aprendizaje. Tal vez se diluya

¹³ La Universidad Autónoma de Nuevo León anunció hace pocos días un ambicioso programa de salidas intermedias. Su objetivo para el año 2006 es que el "50% de sus profesiones deriven en opciones para otorgar el grado de profesional asociado". (*La Jornada*, 20 de marzo de 1998, p. 54).

aún más la excesiva benevolencia frente a los déficits académicos de los estudiantes y de los profesores, y frente a los comportamientos que relajan la disciplina del trabajo académico y de los estudios escolares. Empero, habrá que estar atentos a los procesos que desencadenará este examen: las respuestas de los gremios profesionales, los usos institucionales y del mercado de los resultados del examen, las implicaciones para la autonomía, los cambios de currícula y los ajustes sustantivos o reactivos frente a la estandarización. En todo caso, sin una política específica para apoyar el desarrollo de instituciones con menores recursos competitivos es probable que se acreciente una diferenciación excluyente.

No deberíamos perder de vista que las limitaciones presupuestarias presionan a las instituciones a conseguir recursos externos y favorecen la conversión de las escuelas en pequeñas empresas de servicios educativos varios. Tal vez se establezcan nuevos vínculos sociales, pero, al mismo tiempo, las actividades mercantiles rivalizarán con las actividades básicas, como la docencia y la investigación, en tiempo, recursos y oportunidades.

La importancia actual del posgrado ha contribuido a la proliferación de programas en todo el país, sin que estén claras sus orientaciones ni sus criterios mínimos de calidad, mecanismos de acreditación de los programas y sistemas de regulación académica para el ingreso y la distribución de certificados. En el plano individual, las políticas públicas estimulan la demanda de certificados de niveles avanzados, independientemente de la calidad de los programas y de sus consecuencias prácticas en la calidad del trabajo. En el plano institucional, la apertura de programas de desigual calidad propicia la formación endogámica de las plantas académicas y la obtención de recursos. En muchas instituciones, bajo denominaciones disímboles en áreas educativas han proliferado posgrados de baja calidad, baratos y de fácil operación. Asimismo, las enormes diferencias de calidad, exigencia y propósitos entre los programas impiden demarcar con claridad la diferencia entre sus niveles: especialidad, maestría o doctorado. Algunas instituciones de excelencia comienzan a responder ante la abundancia de certificados mediante políticas de contratación sólo de doctores que hayan cursado posgrados de reconocida solvencia académica.

Hay, no obstante, aspectos positivos. Estamos frente a la emergencia de una nueva forma de valorar el posgrado: del acento en las maestrías y en las especializaciones, ahora se reivindicán a los doctorados ligados a la investigación. Este desplazamiento ha traído consecuencias relevantes que deberían ser exploradas para encontrar mejores definiciones sobre cada nivel: las especializaciones se ligan a la venta de servicios y al mejoramiento o actualización de docentes;

las maestrías se diferencian entre las profesionalizantes, vinculadas con el mercado profesionalista, y las propedéuticas para continuar estudios de doctorado. Los doctorados adquieren preponderancia, particularmente los de investigación, como lo muestra el crecimiento de los doctorados tutoriales que, aunque incipientes, se inscriben en esta tendencia.

De acuerdo con su historia y tradiciones, con las misiones realmente asumidas, con su formato organizativo y, sobre todo, con las capacidades intelectuales desarrolladas, las instituciones han generado respuestas de diverso tipo al desafío que presentan la investigación y el posgrado. En general hablamos de tres tipos de respuestas institucionales: *a)* desarrollar activamente propuestas para impulsar su capacidad de investigación, para lo cual emprenden ajustes, cambian o crean nuevas estructuras; *b)* ampliar las actividades y las ofertas de manera reactiva y formalista, y *e)* la inacción producida por la ausencia de políticas de fomento a estas actividades. En el primer caso se ubican las instituciones que han emprendido un reforzamiento sustantivo de las capacidades existentes. En el segundo se ubican instituciones que crean unidades de investigación con cuerpos académicos desprovistos de la experiencia y la formación necesarias para hacerse cargo de sus programas. En el tercero están las instituciones que a pesar de contar con algunos grupos de investigadores activos, no han conseguido emprender cambios para estimular su desarrollo. Ahí la generación de capacidades de investigación es resultado de la iniciativa y el empeño de grupos pequeños que han desarrollado estrategias para acceder al nuevo mercado de prestigios (SNI) y financiamientos adicionales (CONACYT), en condiciones de competencia desventajosas frente a los académicos de instituciones consolidadas.

Estas respuestas suelen adoptar distintos paradigmas y modelos organizativos de posgrado e investigación. Básicamente encontramos posgrados ligados o desligados de la investigación ya sea en estructuras separadas o incorporadas a las unidades de licenciatura. Bajo el primer paradigma se sitúan dos modelos: *a)* posgrados vinculados a la investigación de manera estructural e individual, y *b)* posgrados en estructuras separadas que sólo en el plano individual verifican vínculos con la investigación. Estos modelos presentan variaciones, e incluso dentro de una misma institución coexisten esquemas híbridos: programas a cargo de un centro, instituto o departamento de investigación; unidades de dedicación exclusiva en este nivel; programas administrados por un órgano que coordina diversas unidades (divisiones, unidades regionales); colaboración entre dos o más unidades de un establecimiento para ofrecerlos; o alianzas interinstitu-

cionales, generalmente en doctorados de investigación, con escolarización *ad hoc*.

Los doctorados tutoriales son una novedad en el contexto mexicano que pone de relieve la importancia de formar futuros investigadores en estructuras flexibles a través de interacciones fuertes con los investigadores profesionales. Estos doctorados han propiciado que los órganos evaluadores cambien la forma de valorar los programas de posgrado, como puede ser la aceptación de la conveniencia de contar prácticamente con un profesor (tutor) o más (lectores o asesores) para cada estudiante, sin que eso represente un indicador de baja eficiencia. Para ciertas instituciones, en particular para las que se encuentran en procesos de expansión y consolidación, los posgrados son al mismo tiempo un recurso estratégico de desarrollo y reclutamiento de la futura planta de investigadores, en tanto que para otras es una vía de formación de masas críticas en temáticas emergentes donde no se cuenta con interlocutores calificados. En diversas instituciones, particularmente en las áreas científicas y naturales, se ha acelerado la tendencia a unificar programas existentes con el propósito de mejorar el uso de recursos y competir por un sitio en el padrón de excelencia del CONACYT.

Sin embargo, como las condiciones para el desarrollo de las modalidades centradas en la investigación no son iguales, la lógica y los instrumentos de valoración son un traje a la medida de los centros SEP-CONACYT y de las unidades de investigación consolidadas dentro de las universidades, en donde suelen existir condiciones materiales y humanas para llevar a cabo las actividades sin tener que soportar el peso de tareas de docencia en licenciatura.

En el segundo paradigma se ubican los programas fuertemente escolarizados y profesionalizantes, por lo general asociados a una estructura con docencia en licenciatura (escuela, facultad o departamento) y baja o nula investigación. Aquí se pueden considerar los programas "intensivos" y los de "fines de semana" de calidad incierta, cuyo objetivo básico ha sido la distribución de certificados a profesores universitarios. Es claro que cualquier estructura en sí misma no garantiza la relación entre investigación y pos grado, pues en última instancia ésta se verifica en los lazos que el tesista establece con el investigador o el grupo de investigadores, pero estos modelos constituyen un obstáculo al desarrollo de futuros investigadores. Durante muchos años varias instituciones han ofrecido posgrados de este tipo valiéndose de profesores externos, sin vínculos estables con las tareas docentes y de investigación que dentro de ellas se realizan. Además de ser caros, estos programas con frecuencia desaparecen, pierden continuidad y no producen los resultados esperados. La crisis finan-

ciera y las nuevas condiciones para acceder a financiamientos adicionales han obligado a algunas instituciones a cambiar este tipo de ofertas por programas más estables y menos onerosos. No obstante, aún es enorme la cantidad de posgrados de este tipo que ofrecen distintas instituciones.

No se observan cambios generales en las pautas predominantes de organizar los estudios de pos grado por disciplina, subdisciplina y profesión. Son tendencias recientes de organizar la producción del conocimiento a partir de resolución de problemas en contextos de aplicación (Gibbons *et al.*, 1997)

Desde el punto de vista de las formas básicas de organización de la investigación desconocemos si existen patrones nuevos, claramente discernibles. En este terreno, en la agenda de investigación se colocan asuntos tales como el surgimiento de grupos dinámicos de investigación aplicada a partir de problemas interdisciplinarios; el peso alcanzado por el trabajo colectivo; la posible dilución de las fronteras entre las disciplinas para encarar nuevos desafíos conceptuales y prácticos; la extensión del uso de fuentes externas de financiamiento y la venta de conocimientos específicos; la ampliación de la movilidad interinstitucional y laboral de los investigadores; la medida en que se ha incrementado o no la responsabilidad y compromiso públicos de los investigadores, etcétera.

6. La carrera y la profesión académicas

Falta mucho conocimiento sobre los académicos de la educación superior mexicana. Gil y sus colegas han insistido en la necesidad de conocer pormenorizadamente a este crucial actor para diseñar políticas congruentes con su diversidad. Estos autores han propuesto dos grandes ideas que ordenan sus indagaciones: por un lado, en un sistema cuyo desarrollo no estuvo pautado por coordenadas académicas sustantivas, los cuerpos académicos, improvisados y con bajos niveles formativos, tuvieron que realizar su trabajo en condiciones institucionales precarias. Por otra parte, a pesar de estas características generales, a lo largo de su trayectoria los cuerpos académicos han generado una notoria diversidad que es menester comprender de acuerdo con la institución, disciplina, profesión, actividades desarrolladas y experiencias formativas y profesionales (Gil *et al.*, 1994; Gil, 1997).

Las políticas públicas de los últimos años se han propuesto mejorar el desempeño y las calificaciones del profesorado sin prestar atención a la diversidad. Sólo recientemente las políticas han intentado aproximarse a la complejidad al proponer criterios diferenciados para la

integración de las plantas académicas desde el punto de vista de su tiempo de dedicación y sus niveles formativos. En realidad, la política se ha inclinado principalmente hacia la elevación de los grados, destinando recursos específicos para ello y estableciendo metas poco realistas.

Las políticas hacia los profesores en México están situadas en los marcos de un patrón mundial que tiende a reestructurar los roles académicos, incrementar la diferenciación de estatus entre la investigación y la docencia, fomentar esfuerzos colectivos para mejorar la productividad y la eficiencia en la enseñanza y la investigación, resolver necesidades de vinculación y conseguir fondos adicionales (McInnis, 1996). Este patrón implica un conflicto de valores. La tradición de libertad académica y científica, por ejemplo, choca con la necesidad de ser productivos y evaluar resultados. Para una gran cantidad de investigadores la adopción de decisiones empresariales sagaces y la búsqueda de fondos externos son objetivos incompatibles con el fomento del saber. En casos extremos, "estos conflictos de valores crean ambivalencia, alienación y anomia que, a su vez, conlleva desorganización social (incluso descarríos, como la falta de ética científica) y cambio social" (Hackett, 1993:6).

El acento colocado en las recompensas supone que los académicos comparten los valores, criterios y procedimientos ahí involucrados. Pero ello no es necesariamente así." En primer lugar, no resulta del todo claro que los criterios y los instrumentos de política realmente sean congruentes con los valores de la ciencia o que realmente apunten a un concepto sustantivo de calidad académica. En segundo lugar, aun bajo el supuesto que esas políticas sean una versión aceptable de los valores científicos, dichos valores no gozan de pleno consenso. Las políticas actuales no han puesto suficiente atención en el hecho de que son dos cosas distintas los prestigios conferidos colegiadamente por los pares disciplinarios y las evaluaciones practicadas por pares dentro de esquemas técnicos para administrar la distribución de prestigios. En los comités técnicos, los pares ponen su experiencia al servicio de una burocracia encargada de otorgar fondos (v.g. Brennan, 1997).

En ese panorama general, si bien se observan algunas soluciones también surgen nuevos problemas, entre los que destaca la falta de nuevas perspectivas para la carrera académica. Originalmente se

14 Hay una buena cantidad de estudios en diversos países sobre las implicaciones de los nuevos modelos de financiamiento, evaluación y comportamiento empresarial en los académicos, su trabajo y sus valores. Las conclusiones comúnmente aceptadas se refieren a que la incompatibilidad de los valores y actividades de la ciencia con los nuevos modelos ha implicado difíciles períodos de adaptación y ha alterado las condiciones de trabajo (Brennan, 1997; Green, 1997; McInnis, 1996).

pensó que la evaluación y los estímulos darían un nuevo sentido positivo a la carrera académica, a través de la diferenciación por desempeño y productividad. Ello no ha sido así. A falta de una nueva conceptualización sobre la carrera académica, cualquier esfuerzo tropieza con problemas estructurales de fondo: ¿qué plantas académicas se requieren?; ¿cómo deberían regularse la contratación, las promociones, el retiro y los salarios? Estos problemas se han tornado más agudos conforme la actual planta académica se aproxima a la jubilación y se requiere preparar los relevos.

El saldo positivo de las políticas de evaluación y estímulos que se observa en varias instituciones es que han tendido a normalizar el trabajo (De Vries, 1997), han paliado parcialmente las pérdidas salariales y han hecho más extensiva la aceptación del escrutinio sobre la realización del trabajo. Pero como cada institución -sobre la base de lineamientos generales establecidos por la SEP- elabora los criterios, los procesos de evaluación específicos y administra los fondos, el resultado es el apoyo a una gran diversidad de tipos de académicos, de acuerdo con lo que internamente se juzga digno de recompensar, asunto que depende en gran medida de los arreglos políticos. La única figura que claramente se impulsa y diferencia de las demás es la del académico de tiempo completo con estudios de doctorado, aunque su aceptación no es total.

Varias instituciones carecían de regulaciones específicas de promoción del personal académico y debieron generarlas; mientras ello ocurría se presentaron arbitrariedades, superficialidad en las evaluaciones y presiones políticas." Otras ya tenían programas propios de estímulos, algunos muy complejos y detallados como los de la UAM, que privilegiaban la investigación al mismo tiempo que daban cabida al reconocimiento de una enorme cantidad de tareas. Muchas otras, al tener un bajo número de profesores de tiempo completo contaron con escasos recursos para estimular a sus profesores. No faltaron las instituciones que usaron los recursos para incorporar a un mayor número de profesores, mediante el relajamiento de las normas para el acceso a las becas, la igualación de las diferencias y, en casos extremos, la disminución de los montos que cada profesor recibía (Universidad Autónoma de Sinaloa, UAS). Otras más han cancelado las promociones para las becas e incluso para la carrera académica (Universidad Autónoma de Puebla, UAP). Hay instituciones en las que para otorgar estímulos a la docencia basta que los profesores cumplan con sus obligaciones contractuales (UNAM).

Una gran cantidad de cambios corren por los márgenes de las tareas

¹⁵ Véase, por ejemplo, el artículo de Krotz (1993) sobre la Universidad Autónoma de Yucatán.

académicas. Las demandas y las políticas gubernamentales e institucionales han incorporado una gran cantidad de tareas adicionales, más atractivas para muchos profesores que las actividades de enseñanza e investigación. Como lo muestra De Vries (1997), los imperativos evaluatorios, las presiones por cambiar las currícula, las necesidades de modernizar la administración y conseguir recursos mediante la venta de servicios generaron una gran cantidad de cuerpos académico-administrativos cuyos integrantes reciben algún tipo de compensación económica extrasalarial. Participar en esos organismos y desarrollar actividades que se desprenden de sus nuevas funciones se han convertido también en novedosos canales de la carrera de los profesores que, paradójicamente, permiten eludir los imperativos que se desprenden de los modelos de valoración centrados en la investigación y la posesión de títulos de pos grado.¹⁶

A estos señalamientos debemos agregar que el relativo dinamismo recobrado por el mercado académico en los últimos años no parece ser suficiente como para encarar en el futuro cercano el remplazo de una gran porción de profesores que estará en condiciones de jubilarse.¹⁷ Esto se toma más complejo si consideramos que muchos sindicatos mantienen influencia en el ingreso, la promoción y el retiro de los académicos.

Esto plantea varios problemas: a) cómo se llevarán a cabo los reemplazos; b) cómo financiarán la jubilación "dinámica" las instituciones que carecen de fondos de pensión y que, al mismo tiempo, mantienen contratos colectivos onerosos; e) cómo se enfrentarán las necesidades de cambiar las relaciones laborales; e) cómo se redefinen las carreras académicas.

En las instituciones con procedimientos de ingreso y promoción bien reglamentados parece haber menos problemas para incorporar a nuevos profesores. Hay por lo menos dos tipos de instituciones en este

¹⁶ Claro está, existen instituciones en las que participar en comisiones no representa ventajas adicionales para los profesores.

¹⁷ En el quinquenio 1990-1995, según las cifras de ANUIES, el número de puestos académicos creció 25.9%, proporción que contrasta con el 9.7% del quinquenio anterior. Ese crecimiento fue aportado en casi la misma medida por el sector público y el sector privado, el primero al generar 13,866 nuevos puestos y el segundo 13,298. Proporcionalmente, sin embargo, el sector privado mostró un franco dinamismo al aumentar 61.6% sus puestos académicos, frente a un 16.6% del sector público. Estas cifras confirman que el sector privado muestra un vigoroso ritmo expansivo en tanto que el público presenta un ritmo poco intenso. En cuanto a la edad, si usamos los porcentajes encontrados por Gil, *et al.*, (1994) y agregamos los años transcurridos desde el levantamiento de su muestra, tenemos que cerca del 45% de profesorado tiene más de 47 años. El simple ejercicio de aplicar ese porcentaje a la planta actual, con todo y la imprecisión que implica, muestra un dato preocupante: alrededor de 60,000 profesores podrían pedir en los próximos cinco o diez años su jubilación. Es claro que a falta de datos ciertos sobre el número de efectivos cualquier cálculo se torna especulativo, cuestión que no disminuye sino que aumenta la gravedad del problema de los futuros retiros, en virtud de que se carece de una sólida información sobre los requerimientos en el corto plazo.



caso. Las que tienen sistemas de carrera muy dinámicos, como la UAM, o sumamente rígidos, como la UNAM. En el primer caso, el problema se perfila por el achatamiento superior de la pirámide de jerarquías resultante del rápido acceso a esos niveles. En este caso, los profesores gozan de ingresos salariales y extrasalariales atractivos que frenarán el retiro inmediato. En el otro caso, la lentitud de los ascensos y los bajos niveles de ingreso actúan como un desestímulo de orden estructural a la carrera académica. Frente a opciones más atractivas, los profesores jóvenes o los más preparados tendrán pocas dudas para cambiar de centro de trabajo o duplicar contratos.

Las instituciones con reglas poco claras o de aplicación arbitraria tendrán que encarar el desafío de renovar plantas académicas, desconocer cláusulas de los contratos colectivos o entrar en quiebra financiera, y rediseñar las carreras académicas y las relaciones laborales. Al respecto debemos llamar la atención sobre el hecho de que la pérdida de visibilidad de los sindicatos no ha significado la pérdida de muchas de sus atribuciones en asuntos académicos que por ley sólo competen a las instituciones, como es el ingreso y la promoción. Hay muchas modalidades de estas prerrogativas que, en el fondo, forman parte de arreglos políticos que las instituciones no han sabido o no han querido alterar, como ya lo hicieron, por ejemplo, la UAM hace más de una década y la UAP a inicios de los años noventa. Existen casos extremos en los que el contrato colectivo es el único instrumento que regula la carrera y en los que el sindicato y las autoridades violan de común acuerdo las normas contratadas. Son instituciones en las que la jerarquía institucional tiene tenues fronteras con la sindical. A menudo esos contratos colectivos regulan la promoción, la definitividad y los nombramientos de tiempo completo por antigüedad y sin normas académicas." En ese marco, los sindicatos consideran los estímulos y las becas de estudio para profesores como materias de negociación de prestaciones que se incorporan al contrato colectivo, creándose con ello un mercado político de naturaleza clientelar que anula el potencial transformador de los incentivos. El gran peso que los sindicatos conservan en la regulación de la vida académica ha traído otros efectos, como la contratación adicional de profesores (y de trabajadores administrativos) por régimen de honorarios, el crecimiento de los aparatos burocráticos y la incapacidad para planear el desarrollo.

Lajubilación dinámica, es decir, el 100 por ciento de pensión sobre salarios actuales y futuros representa un pasivo a corto o mediano

B 18 Algunas ideas sobre los contratos colectivos y la jubilación dinámica fueron tomados de arquín (1997).

plazo para las uní versidades que tienen ese régimen de retiro. Algunas comienzan a verse en serios problemas financieros para cubrir esas obligaciones. Las instituciones que han tratado de afiliar a sus trabajadores a los organismos públicos como elIMSS o el ISSSTE no pueden cubrir las cuotas sin deteriorar otras prestaciones pactadas en los contratos colectivos. Por su parte las instituciones de seguridad social ya han cambiado los esquemas de retiro y no pueden subsidiar la jubilación dinámica.

Las relaciones laborales se han convertido en un tema que requiere analizarse y debatirse públicamente, pues tal como están configuradas en varias instituciones obstaculizan la superación académica. En una época en la que estas relaciones se encuentran en redefinición en muchos sectores, es crucial generar esquemas basados en la colaboración, la competencia profesional, la calidad del trabajo realizado en un marco de mayor flexibilidad, movilidad e intercambio académicos.

Ante ese panorama, las políticas hacia los académicos parecen no dar respuesta a las necesidades actuales. Con respecto al Programa de Mejoramiento del Personal Académico (PROMEP) se ha debatido el probable impacto que tendrá el excesivo énfasis en las calificaciones. En primer lugar, como los cambios de las instituciones dependen principalmente de sus plantas académicas, habría que preguntarse si es posible lograr cambios significativos de valores y prácticas en académicos que pronto se retirarán, y si es conveniente, práctico y redituable que realicen estudios de pos grado durante cuatro o siete años. Las indagaciones que hemos emprendido señalan que el cambio sólo ocurre en los sectores de profesores preocupados por el componente intelectual de su trabajo y no así en profesores desinteresados por la superación académica. Una hipótesis es que el PROMEP abre las puertas a la simulación, pero otra también puede ser que no incite el interés que supusieron sus diseñadores: para muchos profesores no es particularmente atractivo inscribirse en la maestría o el doctorado, debido a su edad, los esfuerzos implicados y los relativamente bajos ingresos adicionales por la vía de estímulos, los cuales no estarán incorporados en las pensiones. No contamos con datos sistemáticos al respecto, pero algunas evidencias indican que la incorporación al PROMEP es mucho menor que la razonablemente esperada para cumplir sus ambiciosas metas. Es temprano para saber si la estrategia ya fracasó, pero no hay elementos para pensar lo contrario. Lo preocupante será que no surjan iniciativas que atiendan lo principal: redefinir la carrera académica, cambiar las relaciones laborales en muchas instituciones, preparar el relevo de profesores y apoyarse en los cuerpos académicos que ya cuentan con mejores niveles formativos, tanto en la investigación como en la docencia. Esto supone apostar a

l diversidad mediante "estrategias adecuadas" que exigen saber más, ~nocer la historia de los académicos, aportar nociones sobre los ~lirnbrales futuros" y las reformas posibles, acordar la idoneidad de los procedimientos, calcular correctamente los plazos factibles, desmontar estructuras y relaciones inerciales y construir mecanismos de verificación del trabajo y de su calidad (Gil, 1997).

7. Conclusiones

En 1989, en un artículo que se constituyó en referente obligado del campo, Olac Fuentes realizó un balance de los rasgos que caracterizaban a la educación superior mexicana en ese momento y que, con algunos matices, fueron reconocidos como los issues para la agenda de políticas. A casi una década de distancia podemos afirmar que tales aspectos se mantienen como problemas no resueltos. Sin embargo, esto no significa la ausencia del cambio. La investigación sobre la educación superior en los próximos años tendría que dilucidar los sentidos, niveles e intensidad del mismo. En este orden, nuestro trabajo no estaría completo sin plantear una serie de preguntas que empiezan a dar forma a una nueva agenda asociada a lo que hoy sabemos sobre la educación superior y sus instituciones.

La puesta en marcha de un nuevo conjunto de políticas desde el inicio de esta década significó una transformación importante de las reglas del juego en el sistema: en el caso de los académicos, se constituyeron nuevos referentes de reconocimiento con impacto en las percepciones y se empezaron a delinear nuevas actividades asociadas al ejercicio de la profesión; las instituciones, en un contexto de recursos escasos, generaron distintos mecanismos de respuesta que in va lucran la redefinición o emergencia de nuevas formas de organización y gestión intra y extrainstitucionales; y a nivel del sistema, la Consolidación de los actores que asumieron un papel protagónico de manera reciente, asociada a una creciente función condicionadora del Estado -no reguladora en sentido estricto- que se sustenta en financiamientos adicionales competitivos y evaluaciones de diverso tipo y alcance .

. Si las políticas y la dirección de los cambios han dejado intactos diversos problemas, cabe preguntarse ahora en qué medida las estrategias gubernamentales constituyen apenas el esbozo de un genuino marco regulatorio que requiere un desarrollo centrado en lo esencial, esto es, la calidad de los procesos y los productos. Esto supone preguntarse si dichas estrategias han sido la mejor vía del cambio o si es posible suponer en el corto plazo su agotamiento, redefinición o susti-

tución mediante la incorporación de mecanismos y criterios evaluar; rios surgidos del mismo campo.

Resulta evidente que la diferenciación se mantiene como el rasgo predominante y ante ella la multiplicidad de respuestas en los distintos niveles es la norma. Los apuntes que hemos hecho son una muestra de lo azaroso que resulta el esfuerzo por construir al mismo tiempo la profesión, la disciplina, las instituciones y, en un sentido amplio, el sistema de educación superior.

Hoy tenemos mayor certeza sobre la magnitud pero abrigamos muchas dudas sobre la profundidad del cambio. Las relaciones políticas aún conservan gran peso en la coordinación del campo, no obstante la lógica académica orienta las actividades en muchas instituciones. La constitución de liderazgos académicos se presenta como un medio que facilita este tránsito. Podemos preguntarnos ¿qué otros factores pueden tener el mismo impulso transformador?

El desafío de los próximos años parece estar centrado en el consenso y la legitimidad que alcancen los valores y las actitudes de un *ethos* que pueda identificarse como propiamente académico. La distancia para alcanzar este objetivo no parece corta para muchos, pero es cierto que algunas instituciones y sectores académicos ya se mueven en ese sentido. El aprendizaje sobre el cambio institucional contribuye a allanar el camino.

Bibliografía

- ANUIES (1992). *Anuario estadístico 1991*. Población escolar de nivel licenciatura en universidades e institutos tecnológicos. México, ANUIES.
- (1996). *Anuario estadístico 1995*. Población escolar de nivel licenciatura en universidades e institutos tecnológicos. México, ANUIES.
- (1997). *Anuario estadístico 1996*. Población escolar de nivel licenciatura en universidades e institutos tecnológicos. México, ANUIES.
- Arechavala, Ricardo (1997). "Toma de decisiones y desarrollo institucional en las universidades públicas", en *La investigación educativa en México, 1996-97*. Antología de ponencias del IV Con-

- greso Nacional de Investigación Educativa. Mérida, Yuc., octubre, COMIE, DEP, UADY, PIIES-UAA. pp. 273-275.
- Barba, Bonifacio (1995). "La Universidad Tecnológica de Aguascalientes", en *Universidad Futura*, vol. 7, núm. 9, México, UAM, DIE-CINVESTAV.
- Barquín Alvarez, Manuel (1997). *Análisis sobre los alcances de la reforma al artículo 30. de la Constitución en materia de contratación colectiva de las universidades o instituciones autónomas por ley*. Mimeo.
- Brennan, John (1997). "Authority, legitimacy and change: The rise of quality assessment in higher education" en *Higher Education Management*. vol. 9, núm. 1. pp. 7-29.
- Brunner, José Joaquín et al. (1995). *Educación superior en América Latina: una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000*. Mimeo.
- Castro, Claudio, de Moura y Levy, Daniel (1997). Higher Education in Latin America: Myths, Realities, and How the IDB Can Help. Banco Interamericano de Desarrollo, agosto, 1997.
- Clark, Burton R. (1993). *The Research Foundations of Graduate Education Germany, Britain, France, United States, Japan*. California, University California Press.
- (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México, Nueva Imagen-UAM/A.
- (1997). *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*. México, Porrúa-CESu/UNAM.
- Courard, Hernan (ed.) (1993). *Políticas comparadas de educación superior en América Latina*. Santiago de Chile, FLACSO.
- Cox, Cristian (1993). "Políticas de educación superior: categorías para su análisis" en Hernan Courard (ed.). *Políticas comparadas de educación superior en América Latina*, Santiago de Chile, FLACSO.
- De Ibarrola, María (1994). *Escuela y trabajo en el sector agropecuario en México*. México, Miguel Angel PoITÚa.
- De Ibarrola, María y Bernal, Enrique (1995). "Tendencias actuales del sub sistema de educación tecnológica en México". Consideraciones y reflexiones. Documento presentado en el Seminario Subregional sobre Educación para el mundo del Trabajo y Lucha contra la Pobreza. Buenos Aires, 21-24 de noviembre.
- De Vries, Wietse (1998). *El exorcismo de diablos y ángeles. Los efectos de políticas públicas sobre el trabajo académico*. Tesis de doctorado. Aguascalientes, Ags., México, PIIES-Universidad Autónoma de Aguascalientes.

- (1997). "Respuestas académicas a políticas públicas". La Investigación Educativa en México, 1996-1997. IV Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1997. México, COMIE, Universidad Autónoma de Yucatán, Facultad de Educación, pp. 457-461.
- Douglas, C., North (1995). *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Fuentes Molinar, Olac (1989). "La educación superior en México y los escenarios de su desarrollo futuro" en *Universidad Futura*. núm. 3, vol. 1. México, UAM-A, octubre.
- García Canclini, Néstor (1997). "El malestar en los estudios culturales", en *Fractal*, núm. 6, otoño, pp. 45-60.
- Gibbons, Michael *et al.* (1997). *La nueva producción del conocimiento*. Barcelona, Pomares-Corredor.
- Gil Antón, Manuel (1997). "Origen no es destino. Otra vuelta de tuerca a la diversidad del oficio académico en México" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. vol. II, núm. 4. México, COMIE, pp. 255-298.
- Gil Antón, Manuel, *et al.* (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. México, UAM-A.
- González Rubí, Mario, *Modernización y educación superior. El diseño de políticas para el posgrado en México (1984-1991)*. México, Instituto Mora. (Tesis de Maestría).
- Grediaga Kuri, Rocío, "Límites de la política de evaluación sobre los académicos". La Investigación Educativa en México, 1996-1997. IV Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1997. México, COMIE, Universidad Autónoma de Yucatán, Facultad de Educación, pp. 452-457.
- Grediaga, Rocío *et al.* (1997). Serie de Reportes de Investigación del Proyecto "Impacto disciplinar sobre las trayectorias de los académicos mexicanos". México, UAM-A.
- Green, Madeleine (1997). "Leadership and institutional change: A comparative view" en *Higher Education Management*. vol. 9, núm. 2, pp. 135-146.
- Hackett, Edward (1993). "La ciencia como vocación en los noventa" en *Universidad Futura*. vol. 5. núm. 13. México, UAM-A, invierno, pp. 2-23.
- Kent, Serna, Rollin (1997). "La cambiante agenda de políticas hacia las universidades públicas en México en los noventa", en Noriega, Margarita (coord.). *Políticas nacionales y regionales. Investigación educativa 1993-1995*. México, COMIE, UPN, pp. 67-69.
- (1990). *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*. México, ed. Nueva Imagen.



- Kent Serna, Rollin *et al.* (1997). El financiamiento público de la educación superior en México: la evaluación de los modelos de asignación financiera en una generación, México, mimeo.
- Krotz, Esteban (1993). "Evaluación, puntos y sobresueldos en la Universidad Autónoma de Yucatán." *Universidad Futura*, núm. 11. vol. 4, primavera, UAM-A, pp. 58-68.
- Levy, Daniel C. (1997). "El liderazgo institucional y su papel en la reforma de la educación superior" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. vol. 11, núm. 4. México, COMIE, pp. 205-222.
- Martínez Rizo, Felipe, Zorrilla, Juan y Kent, Rollin. (1996). "Los fines públicos de la educación superior: una agenda de discusión" en Mesa Redonda Los fines públicos de la educación superior en México. México, octubre 14.
- Macinnis, Craig (1996). "Change and diversity in the patterns of Australian academics" en *Higher Education Management*. vol. 8, núm. 2, pp. 105-117.
- Metzger, Walter (1987). "The academic profession in the United States" en Clark, Burton (ed.). *The Academic Profession: National, Disciplinary and Institutional Settings*. California, University California Press, pp. 123-208.
- Naím, Moisés (1994). "Instituciones: el eslabón perdido en las reformas económicas en América Latina". *Este País*, 45/XII, México, diciembre, pp. 1-23.
- OCDE (1996). Reseña de políticas de educación superior en México. Reporte de los examinadores externos (Reporte sujeto a revisión). México, mimeo.
- Pérez, Rocha, Manuel (1996). "Evaluación, acreditación y calidad de la educación superior". *Revista de la Educación Superior*. México, abril-julio, ANUIES.
- Reséndiz Núñez, Daniel (1998). "La agenda mexicana para mejorar la educación superior", en *Este país. Tendencias y opiniones*. núm. 84. México, pp. 16-20.
- SEP-CONACYT (1997). *Indicadores de actividades científicas y tecnológicas*, 1996. México. CONACYT.
- Vite, Pérez, Miguel Angel (1998). "Crisis de las instituciones". *Etcétera*, núm. 266, 5 de marzo, 1998, pp. 20-22.
- Weiss, Eduardo (1994). "Posibilidades y límites de la formación tecnológica en las escuelas", en *Educación fin de siglo*. Memoria del Seminario de Análisis sobre Política Educativa. Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.