

Los cuerpos académicos en la organización de las universidades públicas mexicanas

Tirso Suárez Núñez, Leonor López Canto
Facultad de Contaduría y Administración
Universidad Autónoma de Yucatán
snunez@tunku.uady.mx ; lcanto@tunku.uady.mx

*“Las instituciones de educación superior son como barcos difíciles de dirigir, los mares rara vez están en calma y hay muchos queriendo ser capitanes”
Anónimo*



RESUMEN

En este artículo se presenta un análisis de la definición y concepción que las autoridades gubernamentales tienen de los cuerpos académicos y su funcionamiento en el marco de la estructura organizacional de las universidades públicas mexicanas. También se presentan algunas sugerencias que podrían favorecer la operación de los cuerpos y mejorar así la productividad en las universidades.

PALABRAS CLAVE

Cuerpo académico, universidades públicas, organización, México.

ABSTRACT

An analysis regarding the definition and point of view from governmental authorities about the “academic corps” (cuerpos académicos) and their operation within the frame of the organizational structure of the Mexican public universities is presented in this article. Some suggestions for promoting the operation of the faculties, hence improving productivity in the universities are also presented.

KEYWORD

Academic corps, public universities, organization, Mexico.

Vientos de transformación y cambio atraviesan desde hace algunos años a las universidades públicas mexicanas, primero fue el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) creado con el propósito de lograr una superación sustancial en la formación, dedicación y desempeño del personal académico y más recientemente con la introducción de los denominados Cuerpos Académicos (CA) cuyo reconocimiento e inclusión en los planes y programas institucionales, junto con sus respectivas Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC), viene presionando las estructuras, los procesos organizacionales y los mecanismos de gobierno de las universidades. Pero, la carencia de definiciones claras de lo que son los CA y las LGAC, de sus alcances en materia de organización académica y de las adecuaciones necesarias para lograr su correcta aplicación, vuelve lento

y confuso el avance, corriendo el riesgo de caer en una simulación en la medida en que se operen los CA: “la fuerza motriz del desarrollo institucional”, como simples “círculos de calidad” (CC), aquellos esquemas grupales temporales de las empresas, creados para plantear y resolver problemas al margen de la jerarquía y sin facultades de realización que finalmente, sólo aconsejan a quienes se dejan.

Por lo anterior este trabajo aspira a aportar elementos explicativos y develar lo que está en juego, cuando se introducen las líneas (LGAC), los cuerpos (CA) y los círculos (CC), una especie de geometría en la organización académica de las universidades públicas, finalizando con propuestas para alentar lo que se ha considerado como una revolución silenciosa.

DE LA DOCENCIA A LA INVESTIGACIÓN

Las universidades públicas mexicanas están marcadas por una fuerte tradición en la docencia, buena parte de ellas aun están organizadas como federaciones de escuelas o facultades, dirigidas mediante formas de gobierno burocrática-autoritaria, sirva como indicador de lo anterior una rápida revisión de la página electrónica del Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMEX, 2006),¹ que agrupa a las universidades públicas mejor evaluadas, para constatar que cinco de sus once integrantes, aún están organizadas con base en Facultades, lo cual, como se pretende demostrar más adelante, no facilita la introducción cabal de los CA así como la definición y aprovechamiento pleno de las LGAC.

Para valorar la importancia y la justificación de incluir a los CA en la estructuración de las universidades resulta obligado partir de Clark (1983),² uno de los más reconocidos estudiosos del fenómeno organizacional universitario. De acuerdo con este autor, las facultades, escuelas o colegios, son las estructuras adecuadas cuando el propósito primordial es la enseñanza de una profesión —como el derecho o la administración de empresas— o de alguna disciplina básica —como las humanidades o las ciencias naturales. Al interior de cada facultad surgen las denominadas cátedras, que consisten en formas de autoridad individual basadas en el prestigio y reconocimiento del profesor.

Aunque los sistemas de autoridad basados en la cátedra son fácilmente reconocibles en Europa, en México no son tan nítidos, la autoridad burocrática es la forma más evidente, sobre todo en las universidades con fuerte presencia de profesores de asignatura, cuyo agrupamiento es encabezado por un director o equivalente nombrado por la autoridad superior: el rector (Arechavala y Solís, 1999).³ En resumen, son dos las fuentes de poder inherentes a la típica organización universitaria por facultades: el expertismo y la autoridad burocrática, esta última es la que distingue a buena parte de las universidades mexicanas.

Otra opción para organizar el trabajo en las instituciones de educación superior son las divisiones, que abarcan toda una área del conocimiento, como biología, ciencias sociales, etc. En su interior surgen los departamentos, que comprenden una determinada especialidad perteneciente a una profesión (derecho institucional o medicina interna) o bien están conformados por disciplinas enteras, como física o historia.

El tipo de autoridad académica que se usa en el nivel departamental es la colegial. La autoridad colegiada, es el control colectivo ejercido por medio de un cuerpo de pares; es un tipo de gobierno que corresponde a lo que se denomina “comunidad académica”; su fuerza justifica la elección del jefe desde abajo en vez de la designación desde arriba por un oficial superior. Es tan natural la autoridad colegiada en los niveles operativos que se ha convertido en una premisa del sistema de educación superior, presentando un fuerte contraste con las formas de gerencia propias del mundo de los negocios (Clark, 1983; Arechavala y Solís, 1999).^{2,3}



Por otra parte, investigaciones más recientes de Clark (1995)⁴ revelan que las naciones con mayor avance en educación superior en el mundo occidental y asiático (Francia, Estados Unidos, Alemania, Inglaterra y Japón) parten de ciertos arreglos organizacionales en sus sistemas universitarios, que buscan favorecer de manera vigorosa la investigación como base para la enseñanza y el estudio. En el nivel de las unidades básicas, dichas naciones buscan vincular de manera estrecha y efectiva la enseñanza y el aprendizaje con la investigación, lo cual incorpora y pone en movimiento dos formas de conocimiento: el tangible (o explícito) y el tácito; cada uno requiere, para su difusión y promoción, un tipo particular de vehículo.

Cuando se agrega a la distinción de conocimiento tácito-tangible, la idea de unidades básicas que sirven de vehículos transportadores, surgen los grupos de investigación y el departamento como los elementos claves, en cuyo seno los estudiantes son sometidos a un flujo de conocimientos de ambas clases. Los grupos de investigación transmiten el conocimiento tácito; los grupos de docencia, propagan el conocimiento explícito, además, ambos integran el departamento y controlan la admisión, el progreso de los estudiantes y otorgan los grados; de esta manera los estudiantes, de principio a fin, están participando en grupos de investigación.

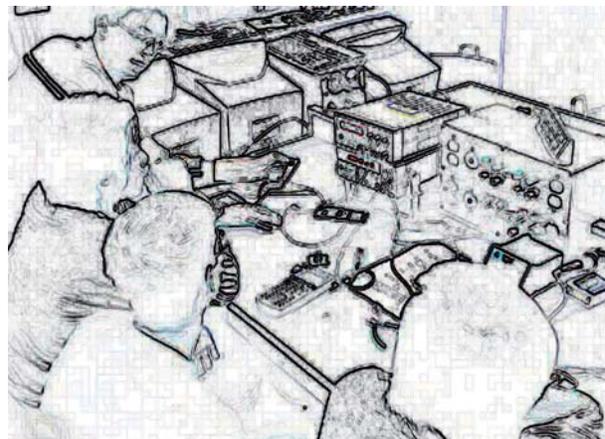
Así, más de lo que generalmente se admite, el departamento es en principio una estructura de enseñanza en cuyo interior se involucran los grupos de investigación, donde de manera notable sus miembros simultáneamente forman parte de la estructura de enseñanza. La unidad organizacional básica resultante tiene así sus dos lados interconectados: una estructura de grupos de enseñanza y otra de grupos de investigación. La fusión cotidiana de esos grupos se da en el departamento, el medio organizacional moderno para mezclar de manera sistemática investigación, docencia y estudio (Clark, 1995).⁴

En conclusión, según Clark (1995),⁴ en la mayor parte de los países se han convencido de que la participación en investigación es la mejor forma de estudiar y enseñar; por lo tanto, fortalecer el nexo investigación-enseñanza-estudio en el nivel operativo de las universidades es muy importante;

para ello se requieren los grupos de investigación. En la moderna universidad, la fusión del departamento y el grupo de investigación equivale al matrimonio de la educación superior y la ciencia.

Una visión más actual es la proporcionada por Montaña (2001)⁵ cuando se refiere a las conformaciones organizacionales universitarias que sintetizan la estructura, la estrategia y la cultura que en su interior surgen (ver tabla I), las cuales se derivan de la consideración de que los fines y los medios organizacionales sean únicos y claros o múltiples y ambiguos. A partir del manejo de las opciones que lo anterior representa, se desarrollan cuatro conformaciones ideales o modelos de organización universitaria: el burocrático, el político, el colegiado y el anárquico-organizado. El modelo burocrático, al contar con fines y medios únicos y claros, se considera el más fácilmente administrable pero con riesgos altos de solidificación y rigidez estructural, se asocia con universidades cuya labor tradicional y mayoritaria es la docencia. El colegiado, surge cuando se considera que los medios son múltiples y ambiguos, lo que implica una mayor participación de los especialistas que interiorizan con mayor facilidad las labores académicas, aquí la labor colectiva contrasta con la individual de la configuración anterior y en ella pueden anidar y vincularse más fácilmente, la investigación y la docencia.

El modelo político, por su parte, enfatiza los fines reconociendo la multiplicidad de los actores, quienes proponen diversas modalidades interpretativas a nivel institucional. La inscripción social de la universidad, su propia legitimidad, es cuestionada



por los diversos grupos y cualquier solución siempre va a generar insatisfacción y conflicto, en consecuencia la organización se vuelve inestable y sus energías son invertidas en la conciliación y negociación. Por último, el modelo anárquico-organizado, es una configuración radical ya que asume que tanto fines como medios son múltiples y ambiguos, representa la forma más alejada de la burocracia y en ella se conjuntan aspectos del modelo colegiado y del político. Supuestamente esta configuración es la más adecuada para la investigación de frontera con pequeños grupos de trabajos relativamente autónomos, hábiles en la consecución de fondos económicos para la realización de sus proyectos, pero que no se someten fácilmente a los requerimientos administrativos como planeación, presupuestación, evaluación, etc. Adicionalmente en la mayoría de los casos, existe poco interés en la docencia, a la cual se le mira como una actividad menor (Montaño, 2001).⁵

Parece claro que conforme a Clark (1995),⁴ los denominados CA equivalen a los grupos de investigación-docencia, células básicas de los departamentos cuya autoridad es colegiada; por lo tanto, la adopción de cuerpos académicos como esquema organizacional en instituciones basadas en facultades y cátedras requeriría transitar hacia la forma departamental, pero sobre todo, sería necesario mudar hacia estilos de autoridad colegiados y participativos, lo cual en muchas universidades puede representar un cambio radical, tanto por lo que se refiere al aspecto estructural como por el cambio de actitud y estilos de trabajo por parte de los académicos y directivos.

En términos de Montaño (2001),⁵ impulsar los CA en las universidades implica cambiar las actuales conformaciones burocráticas o políticas, que distinguen a muchas de ellas, hacia formas colegiadas o anárquicas. Este impulso de cambio equivale a reconocer que los medios para lograr los fines de las universidades son múltiples y ambiguos; es decir, las autoridades educativas, al enfatizar que la investigación es un fin obligado para las universidades, implícitamente están impulsando, la adopción de las formas colegiadas y/o anárquicas, por ello resulta interesante explorar el discurso oficial sobre el tema.

Tabla I. Modelos de organización universitaria

Burocrático	<ul style="list-style-type: none"> • Fines y medios únicos y claros. • Fácilmente administrable. • Riesgos altos de solidificación y rigidez estructural. • Típico de universidades cuya labor principal es la docencia.
Político	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce multiplicidad de actores. • Diversas modalidades interpretativas a nivel institucional. • Su propia legitimidad, es cuestionada por los diversos grupos. • Cualquier propuesta siempre va a generar insatisfacción y conflicto. • Organización inestable y sus energías se invierten en conciliación y negociación.
Colegiado	<ul style="list-style-type: none"> • Surge cuando se considera que los medios son múltiples y ambiguos. • Mayor participación de especialistas que interiorizan con mayor facilidad las labores académicas. • Énfasis a la labor colectiva. • Pueden anidar y vincularse más fácilmente la investigación y la docencia.
Anárquico-organizado	<ul style="list-style-type: none"> • Configuración radical que asume que tanto fines como medios son múltiples y ambiguos. • Antípoda de la burocracia. • Conjunta aspectos del modelo colegiado y del político. • Supuestamente la más adecuada para la investigación de frontera. • Formado con pequeños grupos de trabajos relativamente autónomos, hábiles en la consecución de fondos, pero que no se someten fácilmente a los requerimientos administrativos. • En la mayoría de los casos, existe poco interés en la docencia.

FUERTE ES EL SILENCIO

En búsqueda de las definiciones oficiales de los CA se encontraron las siguientes: “Grupos disciplinares o multidisciplinarios de profesores-investigadores que comparten una o varias líneas de investigación (estudio) y un conjunto de objetivos y metas” (Rubio-Oca, 2003);⁶ o más recientemente: “conjunto

de profesores-investigadores que comparten una o más líneas afines de investigación (estudio), cuyos objetivos y metas están destinados a la generación y/o aplicación de nuevos conocimientos, además de que a través de su alto grado de especialización, los miembros del conjunto ejercen la docencia para lograr una educación de buena calidad” (PROMEP, 2006).⁷

Indagando acerca de una mayor precisión sobre los CA se encontró con las siguientes acotaciones: “no son parte de un órgano colegiado” y “no son estructuras orgánicas” (Rubio-Oca, 2003).⁶ Lo primero se puede interpretar como que no son subdivisiones de consejos académicos existentes, lo cual es lógico; pero lo segundo resulta muy desconcertante.

A cambio, se insiste en los rasgos invariantes de los CA: a) alta habilitación académica, b) intensa vida colegiada, c) alto compromiso institucional y d) integración de redes, así como en su importancia (Rubio-Oca, 2003) en los términos siguientes:⁶

- Fuerza motriz del desarrollo institucional (planeación).
- Responden por la formación de recursos humanos (licenciatura y posgrado).
- Garantizan el cumplimiento de objetivos institucionales.
- Propician ambientes académicos con gran riqueza intelectual.
- Prestigian a la institución.

Respecto a lo que es una línea de generación y aplicación del conocimiento (LGAC), no se encontraron declaraciones oficiales, ni guías acerca de ¿qué se persigue con su declaración y adopción? ¿dónde reside la importancia de distinguir la generación y la aplicación del conocimiento? ¿cómo articular las diferentes LGAC de una institución? Etc.

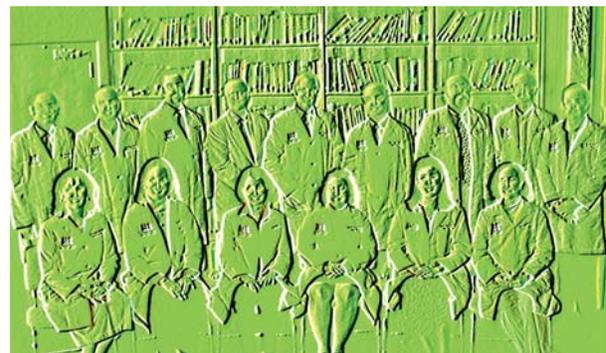
En general, se constata que en el discurso oficial al referirse a los CA, si bien implícitamente se les concibe como los grupos operativos o células básicas de la universidad, no se deja claro cómo se articularán a las estructuras y procesos formales de las universidades para lograr el cumplimiento de sus propósitos y lograr la importancia que se les asigna, o bien no se hace explícito hasta dónde llega su ámbito

de acción, si incluye o no aspectos presupuestales, o de qué manera intervienen los CA en materia de ingreso, permanencia y egreso de sus integrantes, o cómo participan en la selección y nombramiento de directivos, entre otros temas cruciales.

Frente a esto, cabe preguntarse ¿por qué el silencio de las autoridades sobre lo que implican los CA y las LGAC en la organización académica de las universidades públicas? Como ésta y otras interrogantes permanecen sin una clara postura oficial, resultan plausibles dos hipótesis.

La primera postula que: para las autoridades federales, promotoras del cambio, la magnitud de los intereses en juego son una invitación a callar, a dosificar, incluso a posponer las modificaciones. Tácitamente reconocen que no cuentan con el poder, o la voluntad, para enfrentar la resistencia de las burocracias universitarias e instrumentar los cambios, por lo que toleran que los CA operen como simples mecanismos de asesoría académica, como lo hacen los círculos de calidad en las organizaciones empresariales, lo cual para algunos autores es inaceptable por la naturaleza misma del trabajo académico; lo cual vuelve a las universidades muy distantes de las organizaciones industriales (Becher, 2001; Arechavala y Solís, 1999).^{8,3}

Una segunda hipótesis sugiere que el silencio de las autoridades se explica porque consideran que los cambios necesarios son mínimos y porque, según ellos, son de forma. En esta hipótesis como en la anterior se refleja la ausencia de estudios serios en México sobre los aspectos organizacionales de la universidad, ya que la mayor parte de los trabajos existentes han sido realizados por autores muy cercanos a los espacios de poder de la propia universidad. Esto queda en evidencia al observarse



el flujo continuo de estos autores entre la academia y la política universitaria, que produce un vínculo entre los estudios de la universidad y la conducción de la misma con el consiguiente desdibujamiento de la frontera entre ambas (Ibarra, 2001).⁹

CONCLUSIONES Y PROPOSICIONES

En general es evidente que el impulso a la adopción de los CA y la definición de las LGAC en las universidades públicas mexicanas no parece provenir de una demanda de los propios académicos como el medio para organizarse y dirigir sus esfuerzos hacia modelos colegiados, sino que viene de afuera, es decir, de las autoridades educativas en el nivel nacional, quienes aparentemente ven la formación de CA como una estrategia para potenciar el desarrollo de las universidades, buscando promover —dado el estado actual de las cosas— la investigación, pero dejan a la imaginación y al poder local la responsabilidad de materializarlos.

Introducir un elemento clave del modelo departamental como son los CA, en universidades organizadas por facultades donde la tradición ha sido la docencia, requiere del conocimiento preciso y la aceptación de los académicos de las nuevas formas para asumir este cambio en sus estilos tradicionales de trabajo, así como de su compromiso para participar activamente en la definición y revisión de las políticas institucionales, característica del modelo colegial. Adicionalmente, las autoridades debieran impulsar con decisión y de manera explícita, el tránsito del modelo tradicional prevaleciente hacia la forma departamental.

Pero el actual ambiente de indefinición respecto a CA y LGAC genera el riesgo de que en cada universidad (e incluso en el interior de ellas) se asigne una distinta interpretación de lo que son los CA, y cómo se definen sus LGAC, cómo se relacionan entre sí y los requerimientos que su operación demanda; en medio de este panorama, además de la resistencia silenciosa a las nuevas formas de autoridad y poder, están presentes el error y el aprendizaje experiencial, los que retardan e incluso mediatizan las urgentes transformaciones del sistema.

Es por ello que se vislumbra como una medida razonable que las autoridades educativas definan

el “tipo ideal” de CA y que reconozcan de manera clara y explícita el contexto necesario para su desarrollo, a fin de que cada universidad plantee etapas y programas de adaptación de sus estructuras y de su normatividad —que también sean claros y explícitos— para ir de manera ordenada y definida hacia su adopción.

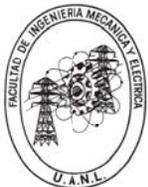
Se sugiere que el tipo ideal de CA tome en cuenta los criterios siguientes:

- Un CA debe ser un núcleo de profesores cuyo interés radique en una disciplina o en una especialidad científica o profesional, cuya agrupación debe dar lugar a un departamento.
- Los CA deben constituir la célula básica de la organización y se les debe reconocer de manera explícita dentro de la estructura formal, condición necesaria para poder planear el desarrollo de sus disciplinas y sus programas educativos.
- Un CA debe guiar su acción mediante la adopción de una o más líneas de generación y aplicación del conocimiento (LGAC), las cuales buscarán conciliar la libertad de investigación, con los propósitos institucionales y con las prioridades del desarrollo regional y fomentarán el uso racional de los recursos.
- Congruentes con sus LGAC, los CA deben promover la integración de proyectos de investigación y programas educativos con otros CA sean del mismo departamento, división, unidad, institución, o incluso de otras instituciones.
- La flexibilidad, movilidad y transdisciplinariedad de los CA debe estar dada por la definición y redefinición de sus LGAC, proyectos de investigación y programas educativos que conformen por sí mismos o con otros CA.

A partir de lo anterior cada Universidad podrá contar con mayores elementos para elaborar documentos formales que expresen y comprometan su plan de cambio, en ellos se deberán incluir las adecuaciones necesarias de la normatividad, todo esto demandará una mayor claridad y concisión en la actuación de las autoridades, pues las inercias son muy grandes y la tentación por la simulación también.

REFERENCIAS

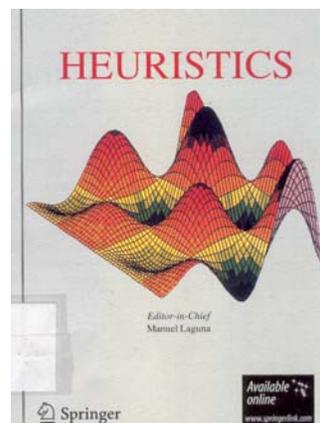
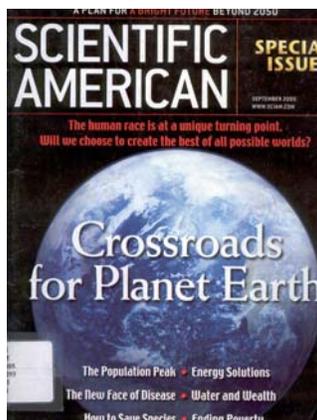
1. CUMEX ¿Quiénes lo integran? En: <http://www.cumex.org.mx/consorcio/integrantes.php> consultado en febrero 2006.
2. Clark, B. R. (1983). El sistema de educación superior, una visión comparada de la organización académica. México: Nueva Imagen, UAM-A.
3. Arechavala, R. y P. Solis (1999). La universidad pública, ¿tiene rumbo su desarrollo? México: Universidad de Guadalajara y Universidad de Aguascalientes.
4. Clark, B. R. (1995). Places of inquiry; research and advanced education in modern universities. USA: University of California Press.
5. Montaña, L. (2001). “Los nuevos desafíos de la docencia. Hacia la construcción—siempre inacabada—de la Universidad”. En A. Barba, L. Montaña, Universidad, organización y sociedad: arreglos y controversias (105-132). México: Miguel Angel Porrúa-UAM.
6. Rubio-Oca(2003), Documento presentado en la Universidad Autónoma de Yucatán. Mecanoescrito.
7. PROMEP Información general en: <http://promep.sep.gob.mx/inge.htm>, consultado en febrero 2006.
8. Becher, Tony. (2001). Tribus y territorios académicos. España: Gedisa.
9. Ibarra, E. (2001). La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización. México: UNAM-ANUIES.



Universidad Autónoma de Nuevo León
Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica
Biblioteca: Ing. Guadalupe E. Cedillo Garza



REVISTAS NUEVAS PARA SU CONSULTA



Para mayor información:
E-mail: vmedina@gama.fime.uanl.mx
Tel: (52-81) 83294020 Ext. 5913