



Taller

Modelos institucionales de gestión de la formación y de la investigación
El impacto en la construcción de identidades académicas y de formaciones culturales que garantizan la innovación y/o el sostén de una producción de excelencia aún en condiciones críticas

IDENTIDADES ACADÉMICAS: DE LA UTOPIA A LA PRODUCTIVIDAD

Autores: Monique Landesmann y Hortensia Hickman

Mails de contacto

segall@servidor.unam.mx

hortensiahickman@gmail.com

Índice

Introducción	1
Innovación curricular: utopía e identidades	2
El proyecto como negación e inscripción de las identidades docentes	3
<i>Cuestionamientos de las prácticas curriculares y de enseñanza de los docentes</i>	3
<i>La utopía como nuevo anclaje de las identidades y como negación del pasado</i>	4
Entre la realidad y el modelo; un tránsito lleno de obstáculos	5
La Excelencia y la Productividad. Los programas de estímulo al desempeño	8
Impacto sobre las culturas disciplinarias y los sujetos	10
El caso de los profesores de psicología	12
<i>El cambio y la excelencia en tiempos de evaluación ¿dos caras de la misma moneda?</i>	12
Bibliografía	15

Resúmen

En un trabajo anterior hemos explorado las transformaciones de las identidades institucionales de dos generaciones de psicólogos de la UNAM. Aquellas generaciones fueron los primeros actores de un innovador cambio curricular implementado en la institución en la década de los años setenta y que ha marcado profundamente las identidades académicas de ambas generaciones. Desde entonces ha habido cambios importantes en las formas de gestión institucional particularmente con la implementación de nuevas formas de regulación del trabajo académico que plantean nuevas exigencias a los académicos en términos de evaluación, de productividad y de reconocimiento. Algunas de nuestras preguntas hoy se anudan alrededor de los procesos de reestructuración de las identidades académicas de miembros de distintas generaciones, en función de los nuevos modelos de gestión universitaria. Interesa particularmente observar las distintas dinámicas y “acomodos” identitarios en función de los procesos y trayectos previos, particularmente en aquellos que construyeron en un primer momento sus identidades académicas encontrando un fuerte sostenimiento en modelos utópicos innovadores y vivieron momentos de dolorosas rupturas y aquellos que ingresaron posteriormente en la universidad, con una ausencia de proyectos institucionales que les pudiera interpelar y constituir nichos para el anclaje de sus identificaciones.

Identidades académicas: de la utopía a la productividad

*“Vivimos en un mundo donde las identidades cambian, mutan, desaparecen o se reformulan con mayor rapidez que el tiempo que requieren para convertirse en hábitos consumados o formas sociales duraderas.
Ilán Semo*

Introducción

Durante las últimas décadas la educación superior ha experimentado profundas transformaciones de distintos órdenes que han afectado las identidades de sus instituciones, particularmente las universidades y de sus protagonistas. En un estudio publicado en 1994, Manuel Gil y colaboradores afirmaban que el rol académico en México constituía un fenómeno en pleno proceso de constitución, consecuentemente también la identidad académica de sus actores. Desde entonces dichas identidades en proceso de constitución han estado sujetas a diversas tensiones debido a las transformaciones de la sociedad, de las instituciones de educación superior, y de las políticas públicas que han tenido un peso cada más preponderante sobre la vida de las universidades y de sus actores. Nuestra tarea de investigación ha querido explorar este fenómeno en el caso de académicos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Siendo la UNAM una institución extremadamente compleja y heterogénea hemos abordado la problemática de las transformaciones de las identidades académicas a partir de los años setenta mediante un estudio de casos, con dos generaciones de académicos de tiempo completo de la carrera de psicología de una dependencia de la UNAM, la ENEP-Iztacala¹. Dentro del periodo analizado, abordaremos dos momentos de la historia de la UNAM y de la ENEP-Iztacala que nos parecen particularmente interesantes: 1) el periodo post 68 en el cual se impulsan reformas al interior de las UNAM de carácter organizativo, pedagógico y académico y se impulsan proyectos innovadores y, 2) el periodo post '90 donde las evaluaciones y la rendición de cuentas van a regular la vida de las universidades particularmente con la implementación de las políticas de evaluación del trabajo académico.

Innovación curricular: utopía e identidades

A partir del movimiento de 1968, y como una de sus consecuencias, se formularon importantes propuestas de reforma en la UNAM de orden organizativo, académico y curricular. Frente a las dificultades de introducir innovaciones en sus facultades de larga

¹ Nos referimos a la generación que llamamos los fundadores –adherentes que ingresaron en la dependencia en 1975 en el momento de su fundación y que fueron los primeros maestros de la carrera y la generación de los herederos que ingresaron como alumnos en la institución a partir de 1975 y en adelante. Nuestros recursos metodológicos han sido los relatos de vida y la reconstrucción de la memoria colectiva de la historia de la carrera de psicología por parte de cada una de las generaciones

tradición, las reformas se centraron en la creación de nuevas instituciones² entre otras la creación de las Escuelas Nacionales de Estudios profesionales (ENEPs a partir de 1974). La génesis de nuevos espacios universitarios representaba la posibilidad de ampliar la matrícula y democratizar el acceso a la universidad, de introducir transformaciones en la vida académica y en los procesos de formación de profesionistas que eran algunas demandas posteriores al movimiento de 1968 y que se habían expresado en distintos conflictos.

La creación de Iztacala fue el resultado, en voz de su primer director, Fernández Varela (citado en Fernández y Furlán, 1998:202) “de la intersección de dos procesos que la Universidad consideró necesarios: la desconcentración de los estudios superiores y la modernización de la estructura académica, expresada como la búsqueda de nuevas alternativas organizacionales y pedagógicas”. Dentro de las innovaciones organizacionales estaba la creación de un sistema matricial cuyos componentes básicos eran carreras afines entre sí y relacionadas con el área de la salud y los departamentos³. Dicha estructura tenía como propósito inicial romper con la tradicional estructura de poder vertical de las facultades y favorecer la interdisciplinariedad que era una meta de la innovación. En cuanto a lo pedagógico se trataba de “construir formas pedagógicas que atenuaran o resolvieran algunos de los problemas educativos que se observaban en los planes de estudios” (op. cit.: 202).

El currículo fue en esta época un importante dispositivo para la gestión académica y sobre todo para la innovación pedagógica. De esta forma, distintas carreras de la ENEP-I formularon e implementaron planes de estudios considerados en su momento innovadores con respecto a los que se desarrollaban en las facultades de la ciudad universitaria de la UNAM. Esto fue el caso para la carrera de psicología que abordaremos ahora. El nuevo proyecto curricular elaborado bajo el liderazgo del que fue el primer coordinador de la carrera, intento formular “un modelo coherente con un planteamiento globalizador” y que en palabras del mismo se planteaba como “un proyecto extremadamente ambicioso en el ámbito de la educación superior y la ciencia latinoamericana (Ribes, 1980:5):

[...] el proyecto [...] de algún modo representa un intento por transformar profundamente nuestras concepciones y prácticas de la enseñanza superior y la ciencia y la profesión psicológica. Es significativo que este **modelo** surja en un país latinoamericano y consideramos fundamental que se pondere seriamente su implantación con las variantes necesarias en cada país y región (citado en Hickman, 2009:157).

² como el Colegio de Ciencias y Humanidades (1971), el Sistema de Universidad Abierta (1972) y la creación de institutos y centros de investigación.

³ Las coordinaciones de las carreras estaban encargadas de las funciones de planeación y evaluación de las actividades académicas y los departamentos encargados de administrar los recursos humanos, financieros y materiales.

La nueva propuesta curricular encontraba su fundamentación en una severa crítica a los planes de estudio que se desarrollaba en la Facultad de Psicología de Ciudad Universitaria, y por lo tanto se establecía como una propuesta que iba a subsanar sus deficiencias mediante nuevos modelos que abarcaban como lo señala la cita; la enseñanza, la ciencia y la profesión psicológica.

Dentro de la nueva lógica curricular, que además era compartida por varias de las propuestas de innovación curricular a nivel de enseñanza superior de la época, la idea de modelo cobraba un lugar particularmente relevante y que no solamente implicaba nuevas formas de hacer – enseñar, diseñar el currículo, hacer ciencia-, sino también nuevas formas de ser, es decir de identidad de los estudiantes, de los docentes y de los profesionistas de la psicología. En el modelo estaba implícito una identidad del maestro que se podía reconocer en las formulaciones de perfiles, modelos de docencia y visión ideal del rol docente (Remedi s/f). Lo mismo por cierto con respecto a los alumnos y la definición de los perfiles profesionales que se pretendían alcanzar mediante la formación profesional.

El proyecto como negación e inscripción de las identidades docentes

La posibilidad de éxito de la innovación curricular requería nuevas identidades de los docentes y de los alumnos pero como lo señala pertinentemente Dubar (1991:117) “no se puede construir la identidad de la gente a pesar suyo”. Por otra parte, la construcción de nuevas identidades constituye un problema harto complejo imposible de despejar aquí. Sin embargo, a partir de nuestro trabajo empírico (ver Landesmann, et al. 2006 y 2009), hemos podido identificar algunos fenómenos relevantes para acercarnos a la complejidad y dar cuenta de algunos aspectos de los efectos de la innovación sobre las identidades académicas de los docentes estudiados.

Cuestionamientos de las prácticas curriculares y de enseñanza de los docentes

Como lo señalábamos anteriormente la nueva propuesta curricular buscaba legitimidad señalando las deficiencias de las prácticas curriculares que caracterizaron los sistemas de enseñanza de donde proceden la mayoría de los sujetos, sean docentes o alumnos. Tales prácticas curriculares o formativas habían constituido los referentes esenciales para la construcción de sus identidades por lo cual cuestionarlas implicaba debilitar su base identitaria. Parafraseando a Berger y Luckman se trata de desmantelar la realidad subjetiva ya construida para facilitar la aprehensión y apropiación adecuada de la nueva realidad.

A esto se agrega al cuestionamiento de las identidades construidas de los propios sujetos (Ribes, 1980b:352):

Así como el profesor llega a la nueva estructura curricular con las rutinas del sistema tradicional en el que aprendió y con los presupuestos ideológicos que devienen de y constituyen su práctica profesional y no profesional cotidiana, el estudiante no es menos y trae consigo prácticas sociales que interfieren con lo que de él se espera y con lo que él, en muchas ocasiones, *expresa* exigir o desea para su educación [...]. El sistema educativo de Iztacala requiere estudiantes con características que discrepan con los que el sistema previo ha favorecido, promovido y configurado sistemáticamente.

La utopía como nuevo anclaje de las identidades y como negación del pasado

El nuevo proyecto curricular tenía una fuerte carga utópica por su apuesta por un cambio no solamente de las prácticas formativas, sino también por las prácticas profesionales de los futuros psicólogos. Todo lo anterior se sustentaba en la filosofía del conductismo que “todo lo podía cambiar”⁴. Como lo planteamos en nuestros trabajos ya citados, tal convocatoria tenía un poder de interpelación de sujetos que habían vivido el movimiento del 68 y habían hecho suyo la necesidad y deseo de cambio social. Para la generación de fundadores adherentes, el significante que los interpela era el “cambio” mientras que para la generación de los herederos, el significante era “la excelencia”. Por lo anterior se produce una fuerte identificación con el nuevo proyecto curricular que además se encontraba cohesionado por una sola teoría; el conductismo. Dicha identificación era fortalecida por la identificación con un líder de prestigio que había demostrado su solvencia académica y su capacidad de liderar el cambio curricular en la Universidad de Veracruz (proyecto Jalapa). La identificación tanto con el líder como con el Proyecto favorecía identificaciones horizontales entre los sujetos, generando un fuerte sentimiento de cohesión y de identidad colectiva tanto para el caso de fundadores adherentes como para los herederos.

La utopía constituye un elemento de ruptura con la historia y el pasado. Asimismo contribuye a la renuncia a la identidad anterior (Fernández, 1998)⁵. Dicha renuncia es necesaria porque permite a los sujetos inscribirse en el nuevo currículo y buscar acceder a una nueva identidad valorizada y prestigiada.⁶ Pero también era necesaria para poder ser parte del proyecto de

⁴ Retomamos una expresión de los profesores en la reconstrucción de la historia de la carrera de psicología de Iztacala (Landesmann, 2009).

⁵ “Inicia [el grupo fundador] un camino que muchas veces resulta despojado de todos los elementos que en la experiencia de cada uno puede ofrecer seguridad y, al modo de Hernán Cortés al quemar sus naves, hace una renuncia expresa de su propio pasado (su experiencia, la cultura de trabajo aprendida en su práctica), reniega de él y se enfrenta con un camino plagado de peligros” (Lidia Fernández 1998:208)

⁶ Vista como institución, psicología Iztacala planteaba un nuevo rol docente, un nuevo sistema de valores y normas distintos a la representación y ejercicio del rol de la Facultad de Psicología y que interpelaba a los nuevos docentes que la mayoría de ellos carecían de experiencia profesional, docente y de investigación e

construcción de la utopía. Las fuertes identificaciones con el proyecto curricular, con el líder, con los miembros de la comunidad “la gran familia”⁷, les permite sostener la innovación aún en condiciones de grandes desafíos⁸ que vencer con una enorme inversión de trabajo sobre el proyecto y sobre sí mismos, y también mediante la negación del costo y de las pérdidas de lo que significan sus nuevas apuestas, entre ellas identitarias⁹.

Entre la realidad y el modelo: un tránsito lleno de obstáculos

El proyecto curricular como nuevo modelo de práctica de formación y de ser estudiante, profesor y profesional logró convocarlos a implicarse en la gesta heroica del cambio y de la excelencia. La identificación con el modelo, con el sentido de pertenencia y de cohesión que generó en los sujetos y el compartir el mismo ideal, crearon las condiciones subjetivas para iniciar la puesta en marcha del proyecto aún en condiciones objetivas no del todo favorables; “las condiciones estaban dadas para que esto prendiera como paja” confiesa uno de los fundadores (Hickman, 2009:154). Y desafortunadamente como paja se apago y la crisis comienza apenas a los dos años de haberse iniciado la innovación curricular (1976). La crisis tiene muchas facetas y no corresponde aquí desarrollarla en su cabalidad. Lo que nos interesa es reflexionar es porque no se pudo sostener la innovación curricular, explorando particularmente la relación entre el modelo curricular, la conducción de Proyecto y su impacto sobre la dinámica identitaria de los profesores.

La crisis se inicia, de acuerdo con los relatos recabados cuando los docentes, principalmente los fundadores adherentes, reconocen el “fracaso” del modelo y el derrumbe de la utopía. Una de nuestras principales conjeturas había sido atribuir la crisis al desmoronamiento de la trama de identificaciones con el proyecto, con el conductismo, con el líder y las consecuentes identificaciones horizontales entre los pares. Las lealtades y el sentido de pertenencia constituían elementos fundamentales para el mantenimiento del proyecto, pero también sus limitaciones en tanto cualquier alejamiento de la concepción original, o su reformulación para resolver los problemas planteados implicaban rupturas y la pérdida de la cohesión grupal, lo

inclusive una proporción significativa no habían aún concluido sus estudios profesionales. Es elocuente por ejemplo su auto-identificación como “la generación de los vientos de cambio”. (Landesmann, op. cit.:110). Con respecto a la generación de los herederos también se presentó un fenómeno similar al convocarlos a un nuevo modelo de enseñanza y un nuevo rol como estudiantes.

⁷ Se trata de la autonombra comunidad que se gestó para la puesta en marcha del proyecto innovador.

⁸ El periodo de puesta en marcha del Proyecto corresponde aún a un momento de fuertes turbulencias en la UNAM en particular por las luchas por crear un sindicalismo universitario, por la falta de recursos de todo tipo y entre otras razones por la premura con la cual se echó a andar el proyecto.

⁹ De esta manera en la reconstrucción de la historia de la carrera los fundadores adherentes manifiestan el dolor que les ha significado la pérdida de Ciudad Universitaria y de la pluralidad que existía en su formación en la Facultad de Psicología. Sin embargo, la nostalgia expresada parece ser un sentimiento que emerge en el transcurso de la reconstrucción de la historia más que un sentimiento que haya claramente permeado la experiencia viva en el transcurso de la puesta en marcha del proyecto y que se describe como un momento de gran euforia y entusiasmo. Al respecto, los estudiosos de las instituciones nos hablan del pacto de denegación.

que de hecho sucedió cuando algunos grupos buscaron nuevas formulaciones al modelo. Hoy nuestra intención es enriquecer nuestra interpretación previa.

Una posibilidad de interpretación del fenómeno estaría, en nuestro concepto, en la problemática identitaria de los docentes que se gestó a partir de la innovación. El Proyecto curricular que implicaba nuevos modelos de enseñanza, científico y profesional estaba cohesionado por una sola teoría, el conductismo con el cual se daba el sostén ideológico-científico necesario para darle unicidad y coherencia, y también constituyó el elemento más fuerte para interpelar y convocar a los sujetos para mudarse de Ciudad Universitaria a Iztacala. En consecuencia, el criterio de selección de los primeros docentes fue su identificación con el conductismo más no su experiencia como docente, profesional o en investigación. Es decir, la base del sustento de su identidad académica era su filiación con una vertiente de la psicología y ciertamente también un vínculo de lealtad hacia el coordinador y una enorme ilusión de llenar aspiraciones de cambio social. Sin embargo, no estaban contruidos aún los bastiones de la identidad académica: el vínculo con la disciplina, con el establecimiento¹⁰ y con la profesión académica. Tampoco su identidad académica se podía construir con su experiencia como docentes, como profesionales de la psicología y como investigadores ya que carecían de ella. Además, como lo señalábamos previamente, el nuevo proyecto cuestionaba el currículo, las prácticas educativas, las formas y disposiciones de los docentes y estudiantes de la Facultad de psicología, que habían sido sus principales referentes antes de migrar a Iztacala. Finalmente, la necesidad de inscripción en el nuevo currículo y de demostrar tanto su legitimidad como la propia, llevó a los docentes a renunciar a lo que habían sido, y quizá tener reticencias para recuperar el capital cognoscitivo que hubieran construido en su formación profesional por miedo a ser calificados de traidores al proyecto o responsables de lo que sería vivido como un fracaso.

Sin embargo, no se puede negar la preocupación por la formación de los profesores. En el caso de los herederos hubo importantes estrategias para su formación como docentes, particularmente los cursos de formación básica y que eran necesarios porque justamente sus profesores, los fundadores adherentes no podían encarnar, a pesar de un entusiasmo y compromiso reconocidos, el modelo docente que el currículo proponía y tampoco pudieron resolver sus deficiencias. Ahí el proceso de transmisión se vio limitado para cumplir con su función de socialización y formación de las nuevas identidades estudiantiles (Parra, 2009). También se habían organizado seminarios de formación docente para los fundadores

¹⁰ Debido a hecho de que Iztacala era producto de la descentralización de la UNAM y que además se construyó muy lejos de Ciudad universitaria en un barrio popular e industrial su representación era desvalorizada. El Director para convencer a los profesores y estudiantes de acudir a la nueva institución tenía que reiterar que Iztacala era la UNAM la cual como institución sí generaba filiaciones identitarias en los actores universitarios.

adherentes (Furlán y Remedi, 1983) quienes tuvieron que hacer una enorme inversión para sostener la innovación y la construcción de su nueva identidad. Sin embargo, la difícil necesidad de formarse y al mismo tiempo construir un nuevo proyecto formativo planteó serias dificultades. Por otra parte, las reflexiones de aquellos que en estos años se dedicaron a la formación, principalmente Alfredo Furlán y Eduardo Remedi enfatizaron algunas de las limitaciones de la formación. Señalan que las primeras acciones fueron “ilustrativas del uso de búsqueda de inclusión curricular, vía o otorgamiento de consenso al proyecto” (Furlán y Remedi, 1983: 20), y mencionan también que por su carácter de modelo, el currículo “como lugar homogeneizante y sistematizador” (op. cit.:19) niega la singularidad de las prácticas y a la vez niega a los docentes como sujetos. Es decir, en lo que son y en lo que pueden ser en función de lo que han sido. Cuando sucede la crisis, el currículo que había sido el elemento ordenador de las prácticas, el elemento de cohesión de docentes y de alumnos, deja de ser también un sostén de identidad de los profesores, en tanto le daba unidad a sus diferentes identificaciones. Para algunos el transito al modelo, apenas iniciado, se interrumpe. Entonces se inicia una nueva búsqueda de construcción de sus identidades como académicos. No tenemos el registro completo de todas las búsquedas que emprendieron para construir una identidad para sí¹¹. Algunos formaron grupitos compartiendo y construyendo líneas de investigación propias. Otros, particularmente en la generación de los fundadores adherentes, se van de Iztacala y buscan nuevas instituciones o dependencias de la UNAM para construir nuevas pertenencias institucionales y hasta disciplinarias. Los del Cono sur que habían venido por causas políticas a México regresan a sus países de origen con los retornos a la democracia y finalmente otros optan por reinsertarse en el camino de la formación escolarizada iniciando estudios de posgrado. Es decir, es un momento en el cual los sujetos se encuentran frente a la alternativa de re-direccionar las riendas de su trayectoria como académicos, con una normatividad institucional hasta cierto punto debilitada por las crisis y las rupturas, sin un proyecto claro que les diera sentido y sin nuevos modelos identitarios. A lo anterior se agrega el inicio de una enorme crisis económica (1982) que muchas veces obliga a los docentes a buscar nuevas fuentes de trabajo o bien a dispersar su quehacer dando clases en distintas instituciones y que va a constituir a su vez, y para algunos, un freno para la consolidación de las trayectorias de los académicos.

Una de las formas en como el Estado y la propia universidad atiende la problemática y sobre todo para paliar la fuga de cerebros dentro del campo de la investigación, es generando unas

¹¹ Aquí retomamos la expresión de Claude Dubar (1991) y que remite a la identidad biográfica es decir la que se construye en función de la historia individual vivida mediante transacciones subjetivas entre las identidades “heredadas” y aquellas a las que el individuo aspira tener.

políticas de regulación del trabajo académico que van a tener un profundo impacto en las trayectorias y las identidades.

La Excelencia y la Productividad. Los programas de estímulo al desempeño

Entrecruzada con lo que podríamos señalar como el esfuerzo por parte de los profesores por intentar recuperar la utopía perdida por la crisis del modelo, a mediados de los años '80 inician, aunque de forma incipiente, de las políticas de evaluación y que José Joaquín Brunner (1990) ha calificado como el tránsito del estado benefactor al evaluador.

¿Cuáles han sido los rasgos característicos de este movimiento?, ¿cuáles los efectos sobre las dinámicas institucionales e identidades de sus sujetos?, ¿cuáles han sido los modos en que los programas de estímulo han impactado a los sujetos? Trataremos en este apartado de poner sobre la mesa algunas de estas cuestiones aunque sabemos que no todas ellas podrán ser resultas en este espacio.

En México la emergencia de las políticas de evaluación como criterio para la asignación de recursos tanto al sistema de educación como a los establecimientos y sus académicos, se vincula con dos ejes centrales: por un lado, responde a la crisis económica que ha tenido a nuestro país sumido en permanente declive financiero¹² y, por otro, a un intento de ajustar al sistema educativo superior a las lógicas de evaluación imperantes tanto en otras latitudes, como a las lógicas de determinados cuerpos disciplinares¹³.

En cuanto al primer eje y sólo a manera de botón de muestra, queremos señalar que entre 1975 y 1990 el salario real del académico mexicano disminuyó aproximadamente en 70% (Martínez della Rocca y Ordorika, 1993). La disminución relativa de recursos por parte del estado a la educación superior y por ende la merma en el salario de los académicos, impulsaron una acelerada transición de las políticas de planeación y homologación del espacio académico, características prevalecientes en la relación del gobierno con las IES hasta los años setenta, hacia la actual política de asignación de recursos vertebrada por la distribución vía la evaluación.

En cuanto al segundo punto mencionado, aunque un buen número de investigadores se inclinan por situar las políticas de la evaluación en factores externos (Díaz Barriga, 1993 por ejemplo), también se pondera en otros (Gonzáles, 1994; Gil Antón, 1999 y 2000, por

¹² La mayoría de los autores coinciden en situar la emergencia de las políticas de evaluación durante la década de los ochenta del siglo pasado. Díaz Barriga (1997) sostiene que “el periodo que se inauguró con la toma de posesión del licenciado de la Madrid, en diciembre de 1982, significó el establecimiento de una serie de medidas económicas para enfrentar lo que el propio Presidente estipulaba como la peor crisis que hubiese tenido el México contemporáneo: la crisis económica” (p.3).

¹³ La estrategia de distribución de recursos en función del mérito llegó a nuestro país casi con 80 años de retraso, pues en Estados Unidos surgieron a principios del siglo pasado y han sido casi abandonados, o modificados sustancialmente, en la actualidad (Cordero, Galaz y Sevilla, 2003).

ejemplo), la participación sustantiva que la élite científica mexicana tuvo al gestionar ante el gobierno la creación de instancias que regularan y premiaran de forma diferenciada el trabajo académico. Así, para 1984 se crea el Sistema Nacional de Investigadores (SNI)¹⁴ dirigido principalmente a elevar el ingreso de los académicos de tiempo completo por medio de becas que no impactan de forma directa el salario de los académicos. Teniendo como modelo al SNI la mayoría de las instituciones universitarias de nuestro país han diseñado sus propios programas de estímulo al desempeño, lo que de facto ha llevado a la coexistencia de distintos sistemas clasificatorios del personal académico (García Salord, 1998)¹⁵, e indudablemente ha impactado de múltiples formas las trayectorias e identidades académicas de los distintos grupos disciplinares.

En general lo que los sistemas de estímulos a la productividad han privilegiado es la asignación de puntos hacia productos específicos –artículos, libros, número de tesis dirigidas, asistencia a eventos e impartición de cursos-, relevando las medidas cuantitativas por sobre las cualitativas, y asignando un mayor puntaje –en la mayoría de los casos- a los productos derivados de la práctica de investigación por sobre la docencia. Todo ello ha implicado por supuesto la institucionalización de un diferente modelo de gestión universitaria, que en cierta forma favorece estilos institucionales más parecidos a los modos de las burocracias administrativas que a espacios de formación, generación y transmisión del conocimiento. También por supuesto ello ha impactado en las trayectorias e identidades académicas y en ciertos casos a la consolidación de la profesión académica, pues como ya hemos señalado líneas arriba la temporalidad de la puesta en marcha y crisis del proyecto estuvo entrecruzada con factores como la institucionalización de la psicología como profesión, aunada con la falta de credenciales que los legitimaran y también con una lábil formación como docentes.

Impacto sobre las culturas disciplinarias y los sujetos

El diseño de los sistemas de evaluación tuvieron como pilar central los modelos de gestión propios de las disciplinas duras, y en ese sentido el perfil con el que estos fueron diseñados respondió a las formas de comportamiento científico de ese tipo de comunidades. Siendo así, y aún cuando con el paso de los años los protocolos de evaluación se han ido ajustando a las dinámicas propias de cada establecimiento y de cada grupo disciplinar, a la fecha persisten ciertos criterios que son altamente valorados como indicadores por excelencia de lo que las

¹⁴ El SNI forma parte del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología –CONACYT-, de la Secretaría de Educación Pública en México –SEP-.

¹⁵ Así para el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), García Salord (1993) menciona que conviven en ella tres sistemas: dos internos el Estatuto del Personal Académico –EPA-y el Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE) y uno externo el SNI.

prácticas científicas deben de ser. Dado esto, en las últimas décadas han proliferado investigaciones de distinto orden que se interrogan respecto a los múltiples y diferenciales efectos que ha tenido la instauración de los sistemas de evaluación en la organización y vida de los académicos, y cómo estos han modificado, en muchos casos de manera imperceptible, las culturas e identidades de los sujetos.

En su estudio sobre tribus académicas, Tony Becher (2001) hace mención a cómo los sistemas de evaluación impactan de forma diferencial a las distintas comunidades y disciplinas académicas, al ser ellas mismas generadoras de culturas e identidades diversas con procesos de iniciación, formación y socialización propios de cada una de ellas. En este mismo tenor Remedi (2004), sostiene que el papel de las instituciones educativas va más allá de la sola regulación del trabajo, sino que se erige como espacio de representación y vinculación de los sujetos en la institución con trayectorias académicas y biográficas distintas. Tomando en cuenta esto, no es de sorprender que el impacto de los estímulos al desempeño vaya más allá de haber servido como solución técnica al modelo de un sistema educativo poco regulado hasta mediados del siglo pasado, y que se objetiva en términos del diseño de políticas plasmadas en los distintos protocolos o informes elaborados para exigir responsabilidad (accountability) tanto a las instituciones como a los individuos.

¿Cuáles han sido los efectos de éstos en la vida y organización académica? Algunas investigaciones han encontrado que éstos incrementan la competencia entre pares, generan prácticas más individuales y menos colegiadas y en algunos casos problemas de orden psicológico (Ibarra, 1999). También se ha sugerido que aún cuando ha habido un incremento de los ingresos del personal de tiempo completo definitivo derivado de los estímulos a la productividad, al no formar parte del salario base de los académicos se ha originado un sentido de incertidumbre e inseguridad que afecta el desarrollo de la profesión y el buen clima laboral, así como la generación de condiciones propicias para el relevo generacional (Gil Antón, 2000). Un tercer grupo de trabajos, muestra que el incremento de la oferta en los programas formativos no ha implicado una mejora en la calidad de los mismos¹⁶ (De Vries, 1999). Por otro lado, los mecanismos de evaluación han hecho a un lado aspectos tales como las distintas trayectorias académicas, formas de organización, variaciones en la productividad y culturas disciplinarias entre otras cosas, lo que ha generado tensiones y hasta confrontaciones entre los grupos de profesores (Díaz Barriga, 1997; Valero, 1999; Preciado, Gómez y Kral, 2008). Trataremos de mostrar como parte de los resultados reportados en los

¹⁶ En México la explosión en las instituciones que ofertan programas formativos de baja calidad se conoce como “escuelas patito” haciendo alusión a la laxitud y poca exigencia de los programas.

grupos disciplinarios estudiados, parecieran retratar la dinámica institucional de los fundadores adherente y herederos en psicología Iztacala.

El caso de los profesores de psicología

La hipótesis que ahora nos guía se vincula con el impacto en las dinámicas identitarias de estas dos generaciones, de la “imposición” de los programas de evaluación en tiempos donde la carrera de psicología en Iztacala intentaba recuperarse del quiebre del proyecto, pues como ya hemos dicho, el modelo como dispositivo regulador de las identidades de los profesores se había diluido en el imaginario de los maestros, y sólo restaba hacer frente a la demanda formativa de una población de estudiantes que había crecido a ritmos acelerados. Nuestra conjetura es que esos imaginarios se entrecruzan con la emergencia de los programas de estímulo. Suponemos que las temporalidades aceleradas a las que fueron sometidos los sujetos han trastocado la consolidación identitaria de los sujetos; ya que, por un lado, el grupo de fundadores adherentes y de herederos cargaban con la consigna de reconfigurarse como nuevos sujetos educativos acordes a los lineamientos prescritos por el proyecto de excelencia formativa (Landesmann, Hickman y Parra, 2009) y por otro, a los pocos años de iniciado el trayecto académico se ven sometidos a una nueva regulación en sus prácticas cotidianas merced la inauguración de los sistemas de evaluación como marcos reguladores de la excelencia. ¿Cómo significan estos grupos generacionales la intromisión de los estímulos de evaluación?, ¿el proyecto de formación sigue operando como referente identitario? Si es así ¿con qué sentidos?, ¿el lazo entre la institución y sus sujetos se ha debilitado?

El cambio y la excelencia en tiempos de evaluación ¿dos caras de la misma moneda?

En términos de la posición jugada en la puesta en marcha y construcción del proyecto de formación, es que los fundadores adherentes han tenido un reconocimiento por las posteriores generaciones de docentes, particularmente de los herederos que fueron los primeros formados por ellos en la época de la utopía de la “gran familia”. Sin embargo, al tener formas de socialización marcadamente horizontales sin que haya habido una clara diferenciación entre éstos y aquéllos en función del rol que debían ejercer en el espacio institucional, esto es, los primeros como maestros y los segundos como pupilos, las distancias entre ambos se vieron diluidas una vez que los herederos se incorporan a la planta docente. Esto se vio reforzado sobre todo si pensamos que el reconocimiento y legitimidad de los fundadores adherentes estaba inscrita sobre la base de las relaciones intersubjetivas y afectivas, pues durante la etapa de la gran familia la postura era “yo estoy aprendiendo todavía y voy a seguir aprendiendo junto a ustedes”. Es decir, los fundadores adherentes tenían dificultades para asumirse como autoridades académicas.

Aunado a este estilo de formación, estaba la carencia de credenciales que los legitimaran como docentes. Por ejemplo alrededor del 60 por ciento de los profesores que ingresaron a impartir clases en Iztacala entre 1975 y 1985 lo hicieron sin haber terminado sus estudios de licenciatura (Hickman, 2009).

Este modo de inserción al trayecto académico, en donde el nivel de formación era prácticamente inexistente, contrasta con la formación recibida por los herederos, pues aún cuando muchos de ellos ingresaron en los últimos semestres o recién finalizados sus estudios de pregrado, tuvieron la posibilidad de formarse en los programas diseñados ex profeso para la incorporación a la planta docente de Iztacala o a través de haber destacado durante sus estudios como aprendiz de algún maestro. Estas condiciones junto con las novedosas estrategias de enseñanza que el plan de estudios marcaba y la mayúscula exigencia y compromiso, llevo a la configuración en ellos de ese imaginario de excelencia que el currículo representaba.

En suma, el currículo como regulador de las prácticas de los sujetos significo cosas distintas para los fundadores y para los herederos. Los primeros marcados por su tránsito por la ciudad universitaria y en algunos casos por el espíritu contestatario del '68, éste significó la posibilidad de cambio en los sentidos ya mencionados líneas arriba, y para los herederos formados en esa escuela novedosa sí, pero de la periferia, era la representación de la excelencia en la formación. Siendo así, podríamos aventurar que el efecto de la crisis del modelo por un lado, y la posterior imposición de los sistemas de evaluación por el otro, tuvieron en ellos impactos diferentes en sus ritmos de formación y en la significación que le otorgan a estos modos de regulación y de reconocimiento de sus prácticas como académicos. Los fundadores adherentes se “ajustaron” de forma paulatina y a regañadientes a las demandas de regulación por parte de la institución; por cierto algunos ya habían iniciado sus estudios de posgrado como efecto de la crisis del proyecto, quizá a manera de escape de un espacio que ya no les ofrecía ni reconocimiento ni sostén identitario, y en donde tuvieron que vivir rupturas muy dolorosas, entre otras la desintegración de la comunidad imaginada; para otros, las credenciales en los posgrados fueron obtenidas, o al menos iniciadas, como respuesta a la demanda institucional de elevar los perfiles formativos en los profesores. En este caso, la validación y legitimidad como académico se desplaza de ese compromiso incuestionable que tenían durante la puesta en marcha, hacia una ligada a la obtención de credenciales y del reconocimiento a su productividad, es decir más cercanas a las reglas del juego institucionales de la actualidad.

Por su parte, el grupo de herederos ha sido menos reticente a operar bajo las reglas de juego de la evaluación, pues sus ritmos de formación han sido más rápidos -los datos indican que

ambas generaciones ingresan a los posgrados durante la década de los '90-, y un buen número de ellos tienen en el SNI el referente simbólico de prestigio y legitimidad académica, y en muchos casos se han dedicado a la formación de pequeños grupos de investigación que los “avalan” como académicos de “prestigio”. La excelencia ahora se condensa en la acumulación de “pilones¹⁷” que permitan escalar hacia mejores posiciones dentro del campo universitario.

En lo que ambos grupos parecen estar de acuerdo en la actualidad es que los perfiles académicos han tenido que transitar, en la medida de lo posible, de uno que tenía en la docencia la expresión máxima del quehacer universitario, a otro donde es la figura del investigador la que reedita de mejor manera el ser académico. En ese sentido, estas dos generaciones de académicos se lamentan del abandono actual de la carrera de psicología y tienen en las políticas de evaluación actuales al responsable simbólico de este estado.

Dejamos planteado por el momento la hipótesis que bajo los dos movimientos bastantes distintos entre sí en cuanto a objetivos y significados, la innovación académica por un lado y la regulación académica por el otro, operan dos lógicas similares con respecto a sus académicos: el desconocimiento y hasta negación de sus identidades y trayectorias, la interpelación de modelos de ser con el implícito de que basta que uno se identifique con dichos modelos para transformarse en ellos. La profesión académica siendo una profesión reciente, encuentra dificultades para consolidarse debido a que los ritmos de transformación de las instituciones de educación superior no atienden a los lentos procesos de maduración que requiere una identidad profesional. Falta profundizar y discutir sobre los efectos del fenómeno.

Bibliografía

Becher, Tony (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisa, España.

Brunner, J. Joaquín (1990). Transformaciones de la universidad pública. *Archivo Chile*. 1-23.

Cordero, A. Graciela., Galaz, F. Jesús y Sevilla, G. José. (2003). *La evaluación de la diversidad en el trabajo académico*. ANUIES-UABC, México.

Díaz Barriga, Ángel. (1993). La evaluación universitaria en el contexto del pensamiento neoliberal. *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXII, No. 88, 1-23.

Dubar, Claude (1991). *La socialization. Construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin, Paris.

¹⁷ En México se usa la palabra “pilones” en el espacio académico para referirse, de forma peyorativa, al pago de los estímulos a la productividad, pues un pilón es un agregado a algo. Sin embargo, ese agregado en no pocos casos implica más del 100 por ciento del sueldo base.

- Fernández, Héctor y Furlán, Alfredo** (1998). La formación del personal docente en la ENEP Iztacala, UNAM. En Furlán, Alfredo (coordinador). *Iztacala su tiempo y su gente*. México, UNAM-Campus Iztacala.
- Fernández, Lidia.** (1998) Crisis y dramática del cambio. Avances de investigación sobre proyectos de innovación educativa. En: Ida, Butelman (comp.). *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. Buenos Aires, Paidós.
- Furlán, Alfredo y Remedi, Eduardo** (1983). Discurso curricular, selección de la actividad, organización del contenido. Tres prácticas que se reiteran. Reflexiones sobre nuestra experiencia en la ENEP-Iztacala, 1975-1979. En *Simposio. Experiencias curriculares en la última década*. México, Departamento de Investigaciones Educativas. CINVESTAV. UPN.
- García S. Susana, Grediaga, K. Rocío. y Landesmann, S. Monique** (2003). Políticas públicas y nuevas formas de organización y regulación del trabajo académico. En: Patricia, Ducoing (coordinadora). *Sujetos, Actores y Procesos de Formación*. México, COMIE-SEP-CESU.
- García, S. Susana** (1999). La evaluación académica: recuento curricular y balance histórico. En: M. Rueda y M. Landesmann (coordinadores). *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* México, CESU-UNAM.
- Gil, Manuel et al.** (1994) *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*, México, UAM Azcapotzalco.
- Ibarra, C. Eduardo** (1999). Evaluación, productividad y conocimiento: barreras institucionales al desarrollo académico. *Sociológica*. Año 14, No. 41, pp. 41-60.
- Ibarra, C. Eduardo.** (2000). Claroscuros de la evaluación de los académicos. ¿Qué sabemos? ¿qué nos falta? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. V, No. 9.
- Landesmann, Monique ; Hickman, Hortensia, Parra, Gustavo y Patricia, Covarrubias** (2006) Identidad institucional e institucionalización de la psicología conductual en la Facultad de Psicología, UNAM (1970-1977). En Landesmann, M (coordinadora) *Instituyendo disciplinas e identidades*. México, Juan Pablos.
- Landesmann, Monique, Hickman, Hortensia y Parra, Gustavo** (2009). *Memorias e identidades institucionales. Fundadores y herederos en Psicología Iztacala*. México, Juan Pablos.
- Martínez della Rocca, Salvador y Ordorika, Imanol.** (1993). UNAM. *Espejo del mejor México posible: La universidad en el contexto educativo nacional*. México, Ediciones Era.
- Remedi, A. Eduardo.** (2004). *Instituciones educativas: Sujetos, historia e identidades*. México, Plaza y Valdés.
- Ribes, Emilio.** (1980) El diseño curricular en la enseñanza superior desde una perspectiva conductual: historia de un caso, en Urbina Javier (comp). *El psicólogo: formación, ejercicio profesional y prospectiva*, México, UNAM.

