

Políticas públicas y trabajo académico.

Un referente internacional para la conducción de la política pública en México.

ANA BEATRIZ PÉREZ DÍAZ*

RESUMEN

El artículo analiza la implementación de las políticas públicas que han reconfigurado el trabajo académico en las últimas décadas en China, Europa y México. Para cada una de estas regiones se hace un análisis del contexto nacional y regional en el cual se formula e implementa la política pública, así como de los factores que explican la transformación del trabajo académico y sus consecuencias, con el objetivo de reflexionar sobre cómo, a partir de una participación colectiva, la formulación de la política pública llevará a mejores resultados.

Palabras clave: Organización académica / gestión pública / política pública / SNI / PROMEP / China / Europa

ABSTRACT

The article analyzes the implementation of public policies that has changed academic work in last decades in China, Europe and Mexico. For each of these regions, it is analyzed the national and regional context in which public policy is formulated and implemented, as well as the factors that explain the transformation of academic work and its consequences, with the purpose of reflect how, from a collective participation, formulation of public policy will bring best results.

Keywords: academic organization / public management / SNI / PROMEP / China / Europe

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se ha desarrollado un debate de alcance internacional que se ha dedicado a discutir las condiciones de trabajo de los académicos alrededor del mundo y sus consecuencias para la profesión y el trabajo académico. Estudios como *The Carnegie Survey of the Academic Profession*, publicado en 1994, y *The Changing Academic Profession in International Comparative and Quantitative Perspectives*, 2008, han propiciado el interés por conocer cómo se desarrolla el trabajo y la profesión académica alrededor del mundo y las condiciones que la motivan.

Por supuesto, además del papel que han jugado las encuestas internacionales sobre la profesión y el trabajo académico, las condiciones de trabajo adquieren dimensiones específicas y, por tanto, el debate teórico se nutre con investigaciones propias de cada región.

El trabajo hará referencia a la discusión que se ha dado en los últimos años en China, Europa y México en torno al trabajo académico. Es importante señalar que en el caso de Europa se ha considerado la experiencia de diversas naciones: Francia, Alemania, Reino Unido, Holanda y España, pues aunque pertenecen a una misma comunidad, poseen rasgos locales particulares.

El objetivo del análisis es resaltar las políticas públicas implementadas en cada una de las regiones, a partir de identificar el contexto, los factores que explican la reconfiguración del trabajo académico y sus

* Estudiante del Posgrado en Desarrollo y Planeación de la Educación de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

consecuencias. La idea es reflexionar sobre la posibilidad de mejorar o replantear la política pública actual, dirigida a la reconfiguración del trabajo académico en México a través de una participación colectiva.

Las razones que motivaron la elección de estas regiones son: a) la preponderancia económica en el sistema internacional que ha construido China en las últimas décadas; b) la importancia estratégica de Europa como unión económica y su esfuerzo hacia la construcción de un espacio europeo de educación superior; y c) las aportaciones que pudieran dar las experiencias internacionales a México en relación con la manera de diseñar e implementar políticas públicas para la educación superior, en particular, aquellas que impactan de forma directa las condiciones de trabajo de los académicos.

Para el desarrollo del análisis se hizo una revisión de la literatura de los últimos cinco años en cada una de las naciones, a fin de ubicar los temas que se discuten sobre la reconfiguración del trabajo académico. Es de hacer notar que la literatura actual no dista mucho de lo discutido a finales de la década de 1980 y principios de 1990, pues el hilo conductor es el mismo. Sin embargo, el contexto se ha transformado, así como las políticas implementadas.

LOS CONTEXTOS

Una parte esencial en el análisis de la política pública es comprender el contexto en el cual se diseña, implementa y evalúa. Bajo esta primera premisa, es importante tener claridad del contexto en el cual se desarrollaron las políticas públicas que transformaron la reconfiguración del trabajo académico en las tres regiones a las que se refiere este trabajo. En términos generales, la globalización se ha convertido en el proceso que describe de mejor manera los cambios ocurridos en las últimas décadas alrededor del mundo. Para el tema que se analiza sería un error no contextualizar los cambios bajo esta mirada, sin embargo, es sólo una parte del análisis pues, aunque existen condiciones globales que caracterizan los cambios del trabajo académico, también hay situaciones locales específicas. En China, Europa y México, aunque se puede afirmar que hay rasgos similares en cuanto a los elementos que caracterizan la reconfiguración del trabajo académico, como la investigación, la enseñanza y la gestión, los contextos de implementación son muy diferentes.

Los cambios que han transformado el trabajo académico en China se entienden a partir de las reformas lideradas por Den Xiao-ping, desde finales de 1970 y a principios de 1980, éstas han colocado a China como la tercera economía mundial (FMI, 2013), logrando posicionar a la región como una zona estratégica para la política internacional y la economía mundial.

Con las reformas económicas implementadas, la universidad se ha convertido en una institución clave para llevar a China a la posición estratégica en la que actualmente se sitúa. De ahí que: “la educación superior en China ha jugado un rol importante en la construcción económica, el progreso científico y el desarrollo social logrando desarrollar talentos y expertos para la construcción de la modernización socialista” (China Education Center Ltd, 2013). Así, con 2,305 instituciones de educación superior y 21 millones 446 mil 570 de estudiantes en 2010, se coloca hoy como el sistema universitario más grande del mundo.

China se encuentra en un proceso de transición económica y social que busca posicionar a la nación como una potencia mundial y competitiva, su gobierno tiene claro que el logro de esta meta pasa por una transformación de la educación superior. Los cambios transcurren en un entorno global que ha legitimado conceptos como calidad y evaluación, y las reformas aplicadas a la educación superior han girado en función de estos conceptos.

En Europa el contexto se distingue por un proceso de integración iniciado en 1951, el cual ha experimentado mayores transformaciones en las últimas dos décadas. Y si bien, en la época de la post-guerra y en los años siguientes la integración europea se sustentó en el desarrollo de una política económica común, se han construido instituciones políticas y sociales que han intensificado el proceso de unificación.

El análisis de la política pública hacia la educación superior en Europa debe tomar en cuenta el proceso que ha llevado a constituir la Unión Europea, así como el proceso de internacionalización educativa que se ha dado a partir de dicha transformación. En la educación superior, el proceso de integración europeo se vio materializado con la firma de la Declaración de Bolonia en 1999 y la consecuente creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el cual tiene como uno de sus objetivos “*La promoción de la cooperación Europea para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables*” (EEES, 2013).

Los criterios y las políticas desarrolladas apuntan hacia la consecución del propósito del EEES, por lo que es posible sostener que se ha enfatizado la evaluación de la enseñanza y la investigación, así como la necesidad de lograr una educación de calidad para el continente, particularmente, para las naciones que conforman la Unión Europea.

En lo concerniente a México, quizá el contexto que mejor describe la implementación de las políticas públicas dirigidas a la transformación del trabajo académico, sea el de una severa crisis económica. La situación que atravesaba el país en la década de 1980 llevó a una reducción del gasto social en materia educativa, lo que tuvo como consecuencia una fuerte caída salarial de los académicos (Grediaga Kuri, Rodríguez, & Padilla, 2004).

Asimismo, se inició un proceso de modernización de la gestión pública, cuyo planteamiento se basaba en evaluar la eficiencia de la inversión en términos de resultados y en un esquema de rendición de cuentas, lo que impactó de modo directo en las universidades y en el trabajo académico. En este sentido, las reglas del juego fueron establecidas desde el gobierno federal, en palabras de Acosta (2006): “*con el poder en la chequera*”. Un entorno de crisis económica, aunado a un proceso de modernización que buscaba la eficiencia en términos de resultados y control presupuestal, colocó en la agenda pública la necesidad de lograr una educación superior de calidad mediante la evaluación.

A continuación se desarrollan aquellos elementos que explican la reconfiguración del trabajo académico en las regiones analizadas.

LA EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA NUEVA GESTIÓN PÚBLICA COMO ELEMENTOS QUE EXPLICAN LA RECONFIGURACIÓN DEL TRABAJO ACADÉMICO

En las tres regiones referidas existen elementos comunes que explican la reconfiguración del trabajo académico. Un primer elemento es la expansión de la matrícula en la educación superior, que se puede apreciar como un factor que expresa la reconfiguración del trabajo académico aún vigente.

En Europa se vivió un proceso de expansión de la matrícula que incluso podría ser catalogado como un proceso de masificación (Neave 1983; 2006). Dicho incremento tuvo como efecto la expansión de la profesión académica, por ejemplo, en poco más de una década, 1966-1979, el número de académicos en Francia pasó de 20,373 a 41,978, mientras que en Holanda se incrementó en un 75%

de 1965 a 1975, al pasar de 8,465 a 14,782 docentes universitarios (Neave, 1983).

En China las reformas económicas de Den Xiaoping tuvieron como consecuencia inmediata un aumento en la matrícula universitaria, porque se reabrieron universidades que habían sido cerradas y se volvió a instaurar el Sistema Nacional de Exámenes para ingresar a la educación superior (Wang, 2010).

En cuanto a México, el período de crecimiento de la educación superior fue consecuencia del período de desarrollo estabilizador, ya que se experimentó un incremento del poder adquisitivo de las familias, lo cual tuvo un impacto directo en el aumento de la matrícula estudiantil en las universidades públicas en aproximadamente 200%. (Grediaga Kuri, Rodríguez, & Padilla, 2004).

En esta lógica, el proceso de expansión puso en la mesa de debate la necesidad de asegurar el acceso y la calidad del sistema de educación superior. Como consecuencia, se estableció en las universidades un modelo ideológico de organización y gobierno denominado la Nueva Gestión Pública (NGP). La NGP se visualiza como un elemento que reconfigura el trabajo académico, porque a partir de su implementación las políticas lo transformaron.

En China, la NGP se puso en marcha desde 1985 como resultado de la masificación y la competencia internacional; En sus IES se vive una especie de gobernanza mixta donde las reglas de la NGP, representadas por la eficacia, la eficiencia y la economía, se entremezclan con el ambiente local del sistema chino de educación superior generando “*La NGP al estilo chino*” (Linlin, Manhong, & Lo, 2013).

La Nueva Gestión Pública con características chinas, es decir, la aplicación de un “*gerencialismo paternalista*” (*paternalistic management*), se refleja en el fuerte dominio administrativo en la universidad, lo que conlleva al establecimiento de esquemas centralizados, donde existe un número pequeño de académicos que participan en la toma de decisiones y, al mismo tiempo, existe un modelo *quasi-mercado* que promueve la competitividad de éstos para la obtención de proyectos de investigación y financiamiento económico, así como el establecimiento de esquemas que permitan evaluar la calidad de la enseñanza como la Evaluación de la Calidad de la Enseñanza para Programas de Licenciatura (Teaching Quality Assesment for Undergraduate Programs) (Linlin, Manhong, & Lo, 2013).

En Europa el análisis de la puesta en marcha de la NGP se ha colocado en el centro del debate, pero

vale la pena precisar que hoy se discute una continuación de los estudios clásicos, particularmente, los referidos por Guy Neave quien a inicios de 1990 manifestaba que el modelo de mercado es el elemento principal que delimita el sistema de educación superior en Europa Occidental.

Neave señala cómo nace este modelo iniciado a principios de la década de 1980 en Gran Bretaña y Holanda, cuando la política se dirigió a la reducción del gasto público entre 1981 y 1985. En paralelo, se establecieron una serie de mecanismos de control público sobre los resultados a partir de la inversión y el rendimiento de las instituciones de educación superior (Neave, 1990).

Para diversos autores, la incorporación de la NGP implicó el desarrollo de un modelo de mercado para las universidades basado en la competencia (Olssen, 2002 en Hyde, Clarke y Drennan, 2013), el control de resultados y la productividad del trabajo (Bentley, Kyvik: 2001 en Hyde, Clarke y Drennan, 2013). Esto es lo que Neave (1998) denominó *Estado evaluador*; El autor distingue el origen del Estado evaluador en Francia, Suecia, Bélgica y España como resultado de un proceso político-ideológico, mientras que en el Reino Unido y Holanda respondió a una exigencia marcada por el discurso económico estadounidense (Neave, 1998 en Hyde, Clarke y Drennan, 2013).

La aplicación de la NGP en la administración de las universidades se ha visto como efecto del modelo de mercado empleado en las IES, es decir, la ideología neoliberal. En este sentido, el *gerencialismo (managerialism)* en los sistemas europeos de educación superior ha llevado a la generación de prácticas como la realización de reportes semanales de actividades de investigación, en algunas universidades del Reino Unido (Musseline: 2005).

En México, tomando en cuenta que la crisis económica tuvo un impacto negativo en las finanzas gubernamentales, el gobierno mexicano estableció esquemas de control de gasto que se tradujeron en recortes presupuestales en varios rubros del gasto social, incluyendo el educativo (Grediaga Kuri, Rodríguez, & Padilla, 2004). Se trata de un modelo cuya finalidad es evaluar la acción gubernamental en términos de resultados y en razón de ello distribuir el presupuesto.

Las restricciones presupuestales se vieron reflejadas en el impulso de políticas basadas en “valorar las acciones gubernamentales con base en los usos y resultados de la inversión pública”, de manera que las universidades mexicanas comienzan a

aplicar criterios de diferenciación de ingresos para docentes en función de la productividad, fijando estándares que debían cumplir las IES y sus actores (López Zárate, 2002 en Grediaga; Rodríguez; Padilla, 2004: 73). Efecto de esto, fue la puesta en marcha de políticas cuya premisa era evaluar la relación entre la inversión pública y los resultados generados.

Además, en el nuevo modelo, la rendición de cuentas se coloca como el centro de la acción gubernamental. Acosta (2006) denominó este modelo neo-intervencionismo gubernamental cuya óptica converge con las características de la NGP.

El nuevo modelo de gestión, denominado también “administración por objetivos”, enfatizó los procesos de planeación y evaluación (De Vries & Ibarra, 2004); y “la universidad sufrió los embates del sistema financiero y la lógica de la globalización económica” (Vera de Flachs & de Sierra, 2012).

Dado que uno de los elementos que caracteriza la NGP es la evaluación de la acción, en este caso, dirigida a la educación superior, para Ibarra (2009), el proceso se materializó con la implementación de programas como los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), el Consejo de Acreditación de Programas de Educación Superior (COPAES), el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), así como las Becas al Desempeño.

LAS CONSECUENCIAS: REFORMAS Y ACCIONES

Se ha dicho que la masificación obligó a poner en la mesa de discusión la necesidad de asegurar la calidad educativa; en paralelo, la implementación de la Nueva Gestión Pública fungió como modelo organizacional que permitió operacionalizar el logro de la calidad y su evaluación.

En este apartado se desarrollarán las consecuencias que ha tenido la aplicación de la NGP en la organización del trabajo académico en China, Europa y México, destacando las políticas realizadas en cada una.

INVESTIGACIÓN, CALIDAD Y EVALUACIÓN

Para el gobierno chino no era suficiente asegurar el acceso al sistema de educación superior, ante el nuevo escenario internacional se debía asegurar la calidad de las universidades. Así, entre 1995 y 1998 se pusieron en marcha dos proyectos que han

sido claves para el sistema de educación superior de ese país y han impactado, directamente, en las condiciones del trabajo académico.

La política para el sistema de educación superior chino se ha dirigido al fortalecimiento de la calidad de sus universidades con el objetivo de competir con instituciones de educación superior de Estados Unidos y Reino Unido (Baty, 2009). El resultado ha sido una mayor movilidad de estudiantes chinos fuera del país, así como de estudiantes extranjeros en China.

En el ranking mundial de universidades 2012-2013, realizado por *The Times Higher Education*, la Universidad de Hong Kong y la Universidad de Pekín se encuentran entre las primeras cien (*Times Higher Education*, 2013), lo que se podría traducir en que las políticas dirigidas a fortalecer la posición económica de la nación a través de la mejora de sus universidades han tenido resultados positivos.

La búsqueda de ese fin, iniciado hace décadas, llevó a impulsar el movimiento más acelerado de reformas educativas, que visualizaba a la universidad como la institución más importante para el desarrollo nacional (Manhong, 2012). En esta lógica, los académicos chinos son considerados una pieza angular para los objetivos del sistema de educación superior, pues en gran medida su trabajo garantiza que la nación continúe el camino del desarrollo económico.

El Proyecto 211, implementado en 1995, tuvo como propósito invertir recursos financieros para desarrollar y fortalecer las 100 mejores universidades del país, así como las disciplinas clave para el desarrollo nacional. En tanto, el Proyecto 285 tiene como meta conformar universidades de clase mundial que sean capaces de competir con las mejores instituciones del mundo; En la actualidad 39 universidades chinas forman parte de este proyecto (China Education Center Ltd, 2013).

En 2010 se dio a conocer el Plan Nacional de Mediano y Largo Plazo para la Reforma Educativa y el Desarrollo (PNMLRED), uno de sus pilares (para todo el sistema educativo y en particular para la educación superior) es la calidad educativa que pretende propiciar excelentes profesionistas, desarrollar la ciencia, la tecnología y la cultura, así como promover la modernización socialista, para colocar al sistema de educación superior en la arena global. Asimismo, se establece que la evaluación de la enseñanza es un factor clave para cumplir con el plan (AEI, 2010).

Las reformas aplicadas, legitimadas también por el PNMLRED, han deteriorado las condiciones

del trabajo académico (Linlin, Manhong, & Lo, 2013). Los estudios resaltan que la actual organización del trabajo académico responde a fuertes esquemas de control, auditoría, monitoreo y medición de resultados (Manhong, 2012).

Se ha argumentado, además, que la investigación se ha convertido en objeto de lucro económico, la calidad se ha deteriorado y ha pasado a segundo plano, porque la política nacional de investigación se basa en medir la productividad de los académicos y porque, a partir del año 2000, los trabajadores del sector público, incluyendo los docentes, son contratados bajo esquemas de rendimiento e incentivos (Manhong, 2012).

Es pertinente mencionar que para el gobierno chino, de acuerdo con lo establecido en el PNMLRED, la prioridad es incrementar los niveles de investigación en diversas disciplinas motivando a las IES a promover la actividad científica y a combinar la enseñanza con la investigación. Asimismo, se invita a llevar a cabo investigaciones colegiadas y se enfatiza la necesidad de evaluar la calidad y los resultados de la investigación (AEI, 2010).

Sin embargo, opiniones de académicos de otros países han dado a conocer situaciones de carácter ético que ponen en duda el logro del objetivo del gobierno chino, en especial en lo relativo a la investigación. La crítica se ha fundado en que diversos cargos universitarios son ocupados por miembros del partido comunista y no por docentes, se señala también que la calidad de la investigación se ha convertido en el último criterio para el reconocimiento de la carrera académica.

Esta situación ha tenido un impacto en las nuevas generaciones pues se han presentado inconformidades en torno a cómo se censuran algunas investigaciones por ser “temas sensibles”, además, el reconocimiento se da a partir de la antigüedad y no de la calidad, innovación y creatividad de aquellas (Kuo, 2010).

De la misma manera, un estudio realizado por la Universidad de Wuhan demostró que estudiantes de maestría y doctorado realizan y venden sus investigaciones a los académicos para que ellos las publiquen. Esa situación se evidencia porque después de Estados Unidos China ocupa la segunda posición en cuanto al número de académicos que publican investigaciones año con año (BBC, 2010).

Ello coincide con Linlin Li, Manhong Lai y Leslie N.K. Lo (2013) quienes señalan que “a través del control gubernamental de las posiciones más importantes para los académicos (*tenure positions*)

se ha reforzado el modelo de “competencia cuasi-mercado” así como la evaluación cuantitativa basada en el rendimiento”. En esta dinámica, los proyectos de investigación patrocinados por el Estado tienen un peso mayor que aquellos financiados por instituciones privadas o por los propios docentes, por lo general, aquéllos académicos que resultan ganadores de los proyectos promovidos por el Estado son quienes poseen mayor antigüedad (Linlin, Manhong, & Lo, 2013).

Las autoras han indicado también que el trabajo académico en China se da en un clima de presiones continuas hacia la investigación, incluso algunos profesores han optado por buscar apoyos de instituciones privadas, a fin de obtener ingresos para realizar sus investigaciones, este proceso de influencia directa de las fuerzas del mercado ha puesto sobre la mesa el debate relativo al *gerencialismo* que caracteriza la profesión académica en ese país.

En Reino Unido, las políticas dirigidas al fortalecimiento de la investigación se han dedicado a desarrollar indicadores que han permitido evaluar la productividad académica, tal es el caso de lo que se conoce como *Research Assessment Exercise* (RAE), iniciado en el año 2007 y que actualmente denominado *Research Excellence Framework* (REF). El REF se ha convertido en el nuevo sistema de evaluación de la calidad de la investigación en esa nación y se comenzará a aplicar a partir de 2014 (REF, 2013).

Recientemente Helen Gilbert, profesora de teatro en la Universidad de Londres y líder de un proyecto de indigenismo en el mundo contemporáneo, manifestó que estos esquemas de financiamiento de la investigación van en detrimento de las ciencias humanas, en particular del arte, puesto que el objetivo es medir el impacto de la investigación instrumentalmente. Argumenta que como parte de su experiencia personal, algunos proyectos se han visto en la necesidad de ser presentados bajo conceptos cercanos a una práctica de *mercado* para que sean aceptados y financiados (Gilbert, 2013).

En España, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), lleva a cabo el Programa de Evaluación del Profesorado para la contratación (PEP), el cual está destinado a evaluar las actividades de docentes e investigadores, así como la formación académica de quienes deseen integrarse a una institución como profesor universitario contratado, tanto para universidades públicas como privadas, de acuerdo con lo establecido por la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Universidades (LOMLOU) (ANECA, 2013).

En la evaluación realizada por la ANECA, se toman en cuenta aspectos como experiencia en investigación y docencia, adquiriendo mayor puntuación para la evaluación la experiencia en investigación, que se toma en cuenta de acuerdo con los resultados publicados en revistas de prestigio (ANECA, 2007).

En México, la realización de la NGP tuvo como efecto inmediato en las universidades colocar en el centro de la actividad académica la evaluación y la calidad. En el país, tales categorías se pusieron en operación con el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), en 1984, y con el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), en 1996, así como las becas de estímulo en cada una de las instituciones de educación superior, las cuales pretenden lograr la calidad educativa. Considerando la calidad como una mayor formación del personal académico, en términos de escolaridad, y un mayor impulso a la investigación.

Un análisis reciente, que analiza el impacto del SNI en la calidad de las investigaciones publicadas, señala que tomando como referencia las publicaciones en el Instituto para la Investigación Científica (*Institute for Scientific Information* -ISI) entre 1997 y 2008, se tiene que “el total de las publicaciones de los investigadores mexicanos ha sido poco significativo”, en especial en ciencias sociales y humanidades, pues su participación no va más allá del 1% del total (Reyes & Suriñachi, 2012). Al mismo tiempo, es posible observar cómo a medida que se ha incrementado el presupuesto para la investigación científica, el número de publicaciones también ha aumentado.

Es interesante observar la relación entre el número de investigaciones publicadas y aquellas que son citadas pues, por mencionar un ejemplo, en 2008 el total de artículos publicados en el ISI por investigadores mexicanos fue de 9,294, mientras que el total de citas fue de 2,914, es decir, una proporción equivalente al 31%, lo que quiere decir que de cada 100 investigaciones publicadas 31 son citadas (Reyes & Suriñachi, 2012).

Para Imanol Ordorika (2012), los estímulos creados bajo una lógica evaluativa poseen una dimensión política que se expresa en mayor subordinación y control, además, fungen como herramientas de descalificación académica. Bajo esta premisa, el autor considera la evaluación como “la imposición de una cultura que acompaña y alimenta las iniciativas concretas y constituye su núcleo, una cultura política que implica una cierta manera de ejercer el poder”.

Ordorika critica la nula participación de los profesores en el proceso de decisión de las políticas de estímulos, lo que denota el rasgo autoritario que caracteriza al sistema educativo mexicano. Incluso, señala, no se realizó un proceso de consulta a autoridades y órganos colegiados de las universidades, sindicatos, organizaciones universitarias y demás protagonistas de la vida universitaria (Ordorika, 2012).

En México, algunos estudios relacionados con el trabajo y la profesión académica se han realizado a partir de los resultados obtenidos en el Proyecto Reconfiguración de la Profesión Académica en México (RPAM), así como del proyecto internacional *The Changing Academic Profession*, publicado en 2008.

La última Encuesta Nacional sobre la Profesión Académica en México refiere que el número de académicos con maestría o doctorado se ha incrementado, siendo éste el mayor cambio de la profesión académica en el país (Estévez & Martínez, 2011). Sin embargo, para algunos autores, el incremento de la escolaridad no ha tenido un impacto positivo en la docencia (De Vries et al, 2008), tema que por su importancia se coloca como central en la discusión.

CAMBIOS EN LOS ESQUEMAS CONTRACTUALES Y LA TERCERA MISIÓN DEL ACADÉMICO

En Francia, los académicos son considerados servidores públicos que dependen del Estado y son administrados bajo procedimientos de carácter nacional, mientras que en Austria los nuevos profesores son contratados mediante contratos privados, quitándole al Estado tal responsabilidad (Musseline, 2012).

Cabe destacar que las reformas llevadas a cabo en Francia, como el Nuevo Acto en 2007, no cambiaron el estatus de los docentes pero sí dieron pie para que las universidades puedan reclutar académicos y personal administrativo mediante un “contrato público”, lo que permite a las IES otorgar salarios y bonos que no necesariamente sean acordes con el salario nacional. A partir de 2009, mediante decreto, se estableció que el Consejo Nacional de Universidades (*Conseil National des Universités*) sea la instancia responsable para llevar a cabo una evaluación individual a los académicos cada 4 años (Musseline, 2012).

Los cambios en los esquemas contractuales en México se visualizan con mayor intensidad a inicios de la década de 1990, con la creación de programas de Permanencia del Personal Académico (Glazman,

2012), tal es el caso de la UAM que estableció desde 1982 el Reglamento de Ingreso, Promoción y Permanencia del Personal Académico (RIPPA). Asimismo, en 1985 se establece un tabulador salarial basado en la evaluación continua de las actividades de los académicos, así como la puesta en marcha, en 1989, de programas de remuneración adicional bajo la misma lógica evaluativa (Ibarra *et al*, 2004).

En este sentido, se ha señalado que los programas de estímulos carecen de sustento legal y atentan contra el derecho laboral de los docentes de las universidades (Ordorika, 2012), pues pueden ser considerados ingresos variables y, por tanto, la decisión de su implementación deberá pasar por un proceso de negociación bilateral.

Otras opiniones resaltan que la reconfiguración del trabajo del profesorado en Europa ha influido en procesos de diversificación, especialización y control de las actividades académicas (Musseline: 2007). Dichas actividades estaban relacionadas tradicionalmente con la docencia y la investigación, sin embargo, en la actualidad existen actividades que abarcan la lucha continua por la obtención de recursos para financiamiento de proyectos de investigación, la búsqueda de colaboradores en actividades de investigación, el desarrollo de programas e-learning, así como el desarrollo de patentes y transferencia tecnológica (Hyde, Clarke, & Drennan, 2013). En Alemania, por ejemplo, uno de los criterios que son tomados en cuenta para la contratación de profesores universitarios es su capacidad para conseguir presupuesto y coordinar proyectos de investigación (Musseline, 2007).

En esta lógica, los académicos se enfrentan a lo que se ha denominado “tercera misión”, la cual está relacionada con el desarrollo de vínculos a nivel regional, nacional e internacional con cuerpos de investigación y con los responsables de la toma de decisiones. La llamada tercera misión de la universidad surge de un debate originado en Europa, a finales de la década de 1990 en el contexto de la sociedad del conocimiento, el cual estuvo dirigido a analizar, o mejor dicho, re-analizar el papel de la universidad en la sociedad. El Consejo Europeo, celebrado en 2000 en Lisboa, estableció la necesidad de generar una sociedad europea del conocimiento y colocó a las universidades como actores centrales para el logro de este objetivo (Comission of the European Communities, 2003).

En este Consejo, se señaló que uno de los retos para las universidades europeas era: el desarrollo efectivo y una cercana cooperación entre las univer-

sidades y la industria; tal argumentación colocaba a la investigación como una actividad que debía “explotarse”, es decir, comercializarse (Laredo, 2007).

La tercera misión puede ser definida como: “Aquellas actividades relacionadas con la generación, uso, aplicación y explotación del conocimiento fuera del ámbito académico” (Gallard 2002 en Molas Gallard y Castro Martínez 2007). Está conformada por tres tipos de actividad: a) transferencia tecnológica e innovación; b) educación continua; y c) compromiso social (European Commission, 2008). Dichas acciones han generado transformaciones en el quehacer académico, pues buscan la participación activa de los docentes en el cumplimiento de la tercera misión.

En Europa la discusión ha girado en torno a cómo medir la tercera misión de la universidad, de ahí que se haya puesto en marcha el proyecto *European Indicators and Ranking Methodology for University Third Mission* (Indicadores y Metodología de Clasificación Europeas para la Tercera Misión de la Universidad), cuyo propósito está dirigido a fortalecer la relación entre la universidad, la sociedad y el sector empresarial mediante la identificación y medición de actividades relacionadas con la tercera misión, a fin de comparar las universidades europeas (European Commission, 2013).

Para autores como Jordi Molas Gallart y Elena Castro Martínez (2007), el desarrollo de los indicadores refleja una visión parcial y cuantitativa de la tercera misión universitaria y argumentan la necesidad de mejorar el análisis para comprender cómo se llevaban a cabo las actividades enfocadas a fortalecer tal misión.

Desde 2001, Reino Unido ha desarrollado una serie de diligencias enfocadas a la tercera misión de las universidades, por ejemplo, con el objetivo de analizar la contribución que realiza la universidad al sector económico y social de la nación, desde hace una década se aplica la encuesta *Higher Education-Business and Community Interaction* (HE-BCI) (Educación Superior-Interacción con el sector empresarial y la comunidad); que considera cuestiones relativas a: investigación colaborativa, propiedad intelectual, actividades de consultoría, proyectos empresariales y, transferencia de tecnología (Molas Gallard & Castro Martínez, 2007).

En España, la tercera misión está enmarcada en el proyecto Estrategia Universidad 2015, el cual está enfocado a la modernización de las universidades del país y tiene como sus principales líneas: la transferencia de conocimiento y tecnología, y la

responsabilidad social universitaria (RSU). La primera de ellas se realiza dentro de la Estrategia Estatal de Innovación, puesta en operación mediante el apoyo a parques científicos académicos así como la creación de empresas de base tecnológica. La segunda línea apunta a que las universidades españolas tengan un proyecto de RSU, el cual debe estar aprobado por el Consejo de Gobierno y el Consejo Social; en diciembre de 2010 se creó la Comisión de Responsabilidad Social Universitaria (Gobierno de España, 2013).

En China, la tercera misión tiene que ver con una serie de acciones impulsadas entre 1980 y 2000; que enfatizan la relación entre las universidades y el sector industrial, por ejemplo, de 2000 a 2005 y de acuerdo con lo señalado por Weiping Wu y Yu Zhou (2012), se vivió un proceso de crecimiento continuo en los procesos de vinculación entre el sector industrial y la universidad: el desarrollo de licencias, la creación de nuevas empresas, los contratos para transferencia tecnológica, las publicaciones elaboradas entre el sector público y las universidades y las universidades afiliadas a empresas tecnológicas.

Sin embargo, después de 2005 se ha dado un proceso de decremento en las actividades mencionadas que advierte el estancamiento de la tercera misión. Esta situación tiene que ver con la percepción de las empresas chinas sobre las universidades, pues indican que no son una fuente de innovación tecnológica. Empresas como Lenovo, que al inicio utilizó la tecnología desarrollada por las universidades chinas, hoy no se ve en esa necesidad. Por otro lado, las empresas transnacionales importan su tecnología, de manera que las universidades chinas juegan un rol mínimo en este proceso (Wu & Zhou, 2012).

Ante este panorama, el gobierno chino ha establecido una serie de políticas enfocadas al fortalecimiento de la universidad y el sector industrial. Ejemplo de ello es el cambio del “*made in China*” (hecho en China) por el *innovate in China* (innovado en China). Al igual que las políticas dirigidas a la investigación, la política de inversión está muy concentrada, así el Estado chino desarrolla políticas dirigidas a la innovación académica y comercialización del conocimiento y establece la necesidad de tener instituciones más autónomas que tengan la oportunidad de realizar investigaciones acordes a las demandas del mercado (Wu & Zhou, 2012).

La tercera misión de la universidad en México se ha enfocado al estudio y al fortalecimiento del

vínculo entre la universidad y el sector empresarial. Así, las instituciones de educación se han visto en la necesidad de crear mecanismos que permitan tener lazos más estrechos con este sector, tal es el caso de las incubadoras de empresas o el establecimiento de oficinas responsables de éstas. En el caso de la UAM, se estableció la Dirección de Enlace con Sectores Productivos, cuyo propósito es apoyar a profesores investigadores para establecer un vínculo con el sector productivo y llevar a cabo proyectos que permitan mejorar la actividad de las empresas.

La tercera misión universitaria se encuentra normada en la Ley de Ciencia y Tecnología, que en el Artículo 40 Bis expresa: “*las universidades e instituciones de educación pública superior y los Centros Públicos de Investigación, podrán crear unidades de vinculación y transferencia de conocimiento*”. La misma legislación indica que las unidades deberán “generar y ejecutar proyectos en materia de desarrollo tecnológico e innovación y promover su vinculación con los sectores productivos y de servicios”; para su operación se podrá hacer un contrato por proyecto al personal académico de las instituciones de educación superior (Diputados, 2011).

De acuerdo con el Informe General del Estado de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación 2011 y con base en información del Instituto Mexicano de la Propiedad Intelectual, en 2011 se solicitaron 14,055 patentes, de las cuales el 7.5% corresponde a mexicanos, mientras que el resto pertenece a extranjeros (CONACYT, Informe General del Estado de la Ciencia, la Tecnología y la innovación, 2011).

Entre 1999 y 2010, la universidad mexicana a la que se le ha otorgado el mayor número de patentes es la Universidad Nacional Autónoma de México con 57; le sigue el Instituto Politécnico Nacional con 50; la Universidad Autónoma Metropolitana con 32 y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey con 4 (Domínguez & Monroy, 2010). En 2010, de acuerdo con lo establecido en el Informe del Estado de la Ciencia y la Tecnología 2011, la institución con mayor número de patentes concedidas fue la UNAM con 11; seguida por el ITESM y la UAM con 7 y el Instituto Politécnico Nacional con 6.

En parte, la tercera misión puede representar un esfuerzo por crear una política de investigación e innovación. Ejemplo de ello son las patentes solicitadas a las universidades mexicanas, sin embargo, este es todavía un enorme reto pues las patentes son insignificantes con respecto al total de patentes solicitadas en México. En los indica-

dores del Sistema Nacional de Investigadores no existe alguno que tenga como propósito evaluar el programa a partir del número de patentes solicitadas y registradas (CONACYT, 2013). En el Anexo 1 se establece un esquema que permite comparar la tercera misión de las universidades en las regiones estudiadas.

AUTONOMÍA

El deterioro de la autonomía académica es otro factor que ha sido analizado como una de las consecuencias de la reconfiguración del trabajo académico. Bajo la NGP al estilo chino, se ha dicho ya que una de las problemáticas gira en torno al control que ejerce el Estado en la distribución de los cargos universitarios y en los proyectos de investigación.

Para algunos académicos de ese país, su autonomía depende en gran parte de la empatía y el entendimiento que logren establecer con los académicos experimentados (*Senior academics*). Asimismo, se considera que programas creados para evaluar la enseñanza como la Evaluación de la Enseñanza Estándar para Programas de Licenciatura (*Teaching Standard Assesment of Undergraduate Programs, TSAUP*) (Lai & Leslie, 2010) o el programa *Teaching Quality Assesment for Undergraduate Programs (TQAUP)*, inhiben la autonomía académica pues imponen restricciones a la enseñanza.

Esta problemática ha sido discutida también por académicos europeos; para Power (1997:45), el control ejercido en la actividad académica ha tenido como efecto la “explosión de auditorías” para controlar el trabajo académico lo que ha impactado de manera negativa en la libertad y autonomía.

En Reino Unido, la Agencia Institucional de Auditoría para asegurar la Calidad se coloca sistema nacional de evaluación que permite conocer la calidad de las instituciones de educación superior de ese país (Cheng, 2010); no obstante, se ha percibido como un sistema de control administrativo generador de una “cultura auditora”. Para Shore y Wright (2000 en Cheng 2010) la cultura auditora es un “poder de control que puede transformar la manera en la cual los académicos se conceptualizan, cumpliendo los requisitos que genera una auditoría, produciendo nuevas formas de conducta y comportamiento profesional”.

Para Halsey (1992), el ejercicio del control académico se ve reflejado en la *proletarización académica* donde el estatus y la libertad de los docentes se asemejan al de un trabajador asalariado. *Lo que*

produzcas, es lo que te voy a pagar (Hyde, Clarke, & Drennan, 2013).

Esta cultura auditora se ha colocado en el debate como una herramienta de poder que permite ejercer control y crea sentimientos de impotencia en la comunidad académica (Morley 2003 en Cheng 2010). Empero, un estudio realizado en el RU refleja que así como existen críticas hacia las auditorías, es posible encontrar académicos con una opinión más neutral, ya que las auditorías les han permitido reflexionar sobre su práctica docente (Cheng, 2010).

En México, se advierte que los condicionamientos presupuestarios (Acosta, 2006), así como la relación entre evaluación y financiamiento afectan la autonomía universitaria (Rondero, 2010); autonomía que se ve dañada con el desarrollo de prácticas para la obtención de recursos, así como la transparencia, eficacia y eficiencia en el ejercicio de los recursos públicos. Cabe señalar que si bien existen académicos que ven dañada su autonomía, también hay quien considera que su autonomía no ha sufrido ningún daño (Grediaga, 2006).

También se ha indicado que a partir de la ideología de mercado que guía la organización y el ser de la universidad, se ha perdido la autonomía de la que se gozaba (la que constitucionalmente da a las universidades el derecho a decidir sobre el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje), pues las decisiones académicas se comenzaron a tomar en función de los beneficios económicos (Ibarra, 2002).

En este sentido, lo que existe ahora es una autonomía práctica, que obliga a la universidad a actuar conforme a las reglas del mercado. Esta autonomía responsable significa que la “libertad” universitaria e individual será responsable siempre y cuando sus decisiones y acciones se ajusten a las reglas institucionales (Ibarra, 2007).

CUERPOS ACADÉMICOS: EL CASO ESPECÍFICO DE MÉXICO

En México, otro elemento debatido es la política implementada para la creación de Cuerpos Académicos (CA), cuyo objetivo es mejorar la formación docente, e incrementar su producción y aplicación del conocimiento, en especial la de aquellos de tiempo completo (SEP, 2013).

La discusión de los CA se ha abordado desde diversas aristas, incluso se ha cuestionado si el concepto Cuerpo Académico es el más adecuado o si debería denominarse “Comunidades Epistémicas” (Maldonado, 2005 en López 2010); también se han

hecho aportaciones dirigidas a explicar el funcionamiento de los Cuerpos Académicos y los obstáculos para su conformación (López, 2010).

En cuanto a la implementación de los Cuerpos Académicos, se han abordado estudios en el marco del proyecto “*Experiencias de Cuerpos Académicos (CA) consolidados, en consolidación, y grupos de investigación en la creación y recreación de filosofía, teoría y metodología en el campo de la investigación*” (Juan & Karla, 2012), dirigidos a la evaluación de esa política pública.

En este mismo sentido, se ha partido de analizar los problemas que enfrentan los Cuerpos Académicos para su integración y funcionamiento, encontrando que ha sido posible trabajar bajo modelos colegiados, pero cuando se trata de gestionar el financiamiento, por lo general, el investigador con mayor experiencia en el tema de manera individual, va a la cabeza aunque involucra al resto de los miembros (Juan & Karla, 2012).

CONCLUSIÓN: UNA REFLEXIÓN SOBRE CÓMO COMPLEMENTAR LA POLÍTICA PÚBLICA

A lo largo del texto se desarrollaron una serie de premisas con el objetivo de comprender el contexto en el que se implementaron las políticas públicas en la educación superior en las últimas tres décadas en China, México y Europa. Asimismo, se tomó como referencia el surgimiento de factores que explican la reconfiguración del trabajo académico y, finalmente, se expusieron las consecuencias que ha tenido esta reconfiguración, las cuales se materializaron en reformas que se llevaron a la acción con la creación de políticas que transformaron la actividad docente y las condiciones de trabajo.

Las experiencias internacionales reflejan que existen situaciones comunes en las tres regiones, pero cada una adquiere una dimensión distinta por el contexto en el que se han desarrollado; tal es el caso de la calidad y la evaluación. Las consecuencias que han tenido las políticas analizadas comparten efectos similares que surgen del sentir de los académicos como el control del trabajo académico que permea la autonomía docente, en especial, China y México comparten la implementación de políticas impuestas donde la participación de los académicos ha sido prácticamente nula. La diferencia es que en China este proceso se da a partir de la centralización que ejerce el Partido Comunista, es decir, existe un mayor énfasis político, mientras que en el caso mexicano el énfasis es económico.

El contexto diferencia la puesta en marcha de las políticas dirigidas a la reconfiguración del trabajo académico en los tres casos analizados aun cuando comparten la globalización como marco general. En China los esfuerzos están dirigidos a colocar a la nación como un actor estratégico en el plano internacional y, al mismo tiempo, en el ambiente local se viven rasgos paternalistas y autoritarios propios del régimen político.

En Europa, el contexto de integración regional pone sobre la mesa de debate la necesidad de crear una Europa del conocimiento y establece mecanismos como la Declaración de Bolonia y el EEES, que hacen de las universidades ejes centrales para el logro de dicho objetivo. Mientras en México la reconfiguración es resultado de una coyuntura económica que coloca en la discusión la necesidad de eficientar el gasto y evaluarlo.

El debate en torno al trabajo académico adquiere una dimensión crítica y, aunque existen profesores que se han visto beneficiados con las políticas descritas, es necesario reconocer que existe un movimiento contrario que considera van en detrimento de la dignidad docente, ponen en peligro la autonomía y, el carácter público de la educación superior. El anexo 2 refleja en la gráfica las comparaciones realizadas en los tres casos.

La política pública es importante, más no determinante el trabajo propone una línea de reflexión sobre el rumbo que debería adquirir la política pública en la educación superior en México. La idea es pensar una universidad que enfatice las condiciones en las que los alumnos aprenden y desarrollan habilidades, así como las condiciones en las cuales los académicos desarrollan sus actividades cotidianas; un sistema de educación superior que promueva la investigación científica y tecnológica como instrumento de transformación social y conciba la enseñanza como una función de tan importe como la investigación.

Lograr este objetivo es complejo, sin embargo, se propone la participación colectiva como elemento central en la formulación políticas públicas dirigidas al trabajo académico. Hoy existe un conjunto de políticas como el SNI, PROMEP, las becas de estímulo, que mantienen a los académicos al margen de éstas (Gil Antón, 2000).

La construcción de la política pública se ha hecho a partir de una mirada dirigida a la institución, no a los actores que participan y se organizan en ella. Por eso, la participación colectiva debería con-

tribuir a la promoción de un sistema de evaluación del trabajo docente centrada en los académicos, donde sean ellos quienes establezcan los criterios sobre lo que significa una enseñanza de calidad, una investigación de calidad, una universidad de calidad.

En 1985, Jon Elster definió la acción colectiva como la elección que realizan todos o la mayoría de los individuos sobre el curso de acción que deben seguir y cuando se elige por todos o por la mayoría, el resultado tiende a ser mejor. (Elster, 1985). El curso de la acción en gran medida está determinado por la voluntad de cooperar, de manera que la evaluación se convierte en una política resultado de la participación de todos los afectados.

Habría que intervenir para replantear la manera de evaluar la calidad de la investigación, pues se sabe que los indicadores para evaluar el impacto utilizados por el SNI tienen un alcance limitado. Su carácter cuantitativo no permite verificar si efectivamente el Sistema tiene un impacto positivo en el aula es decir, si el alumno considera que los académicos pertenecientes al SNI enseñan mejor.

El carácter con el que se evalúa la enseñanza es también cuantitativo, responsabilidad que no es única del docente sino que responde a un sistema de evaluación que no refleja el impacto real de la enseñanza en el aula.

Temas como la autonomía universitaria, la libertad de cátedra y la evaluación de la investigación y la enseñanza, podrían colocarse en la mesa de discusión mediante la participación colectiva. Impulsar este proceso no es fácil pues implica involucrarse en una dinámica que funciona bajo estructuras de poder en continuo conflicto. La propuesta planteada no está acabada, el reto es encontrar puntos de convergencia y determinar acciones que reflejen el interés común y hagan de la política pública una práctica democrática.

Queda pendiente la discusión sobre la dinámica y el seguimiento de la participación y diversos cuestionamientos sobre ¿cómo lograr una mayor participación?, ¿qué condiciones son necesarias para la participación colectiva?, ¿comparten los académicos de las universidades públicas mexicanas intereses comunes que les permitan organizarse?, ¿qué espacios físicos y digitales pueden fortalecer la participación?, ¿cómo establecer esquemas de seguimiento de los acuerdos obtenidos mediante la participación colectiva?

ANEXO 1
COMPARATIVO DE LA TERCERA MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD

ELEMENTOS	CHINA	EUROPA	MÉXICO
ESTRATEGIA	Proyecto enfocado a fortalecer la posición de China en el entorno internacional, como una nación más competitiva.	Se enmarca en un proyecto de integración regional bajo la coordinación de un organismo supranacional. El objetivo es la creación de una Sociedad Europea del Conocimiento.	Toma como referencia las aportaciones europeas en la lógica de un entorno cada vez más competitivo.
DEBATE	<p>Cómo hacer que las universidades respondan a las nuevas necesidades tanto de empresas chinas como transnacionales.</p> <p>Respeto por la autonomía universitaria.</p>	Metodología para la medición de la tercera misión de las universidades con el objeto de hacerlas más competitivas.	<p>Fortalecer la vinculación de la universidad con el sector empresarial y la comunidad.</p> <p>Mayor énfasis en la vinculación empresa-universidad.</p>
ACCIONES	<p>Fortalecer la promoción de patentes y transferencia tecnológica.</p> <p>Pasar del “made in china” al “innovate in China”</p>	<p>A nivel regional se trabaja en proyectos coordinados como <i>European Indicators and Ranking Methodology for University Third Mission</i>.</p> <p>A nivel local se siguen políticas nacionales que se enmarcan en una estrategia regional hacia el 2020.</p>	<p>Establecimiento de incubadoras de empresas y oficinas de vinculación en las IES.</p> <p>Cambios en la legislación (Ley de Ciencia y Tecnología).</p>

ANEXO 2

CUADRO COMPARATIVO DE LA RECONFIGURACIÓN DEL TRABAJO ACADÉMICO EN CHINA, EUROPA Y MÉXICO

ELEMENTOS	CHINA	EUROPA	MÉXICO
CONTEXTO	<ul style="list-style-type: none"> • Universidad como actor estratégico para la modernización socialista. • Proceso de transición económica y social hacia la competitividad internacional. • Mejorar la calidad de las IES. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso de integración regional. • Declaración de Bolonia en 1999. • Creación del Espacio Europeo de Educación Superior. • Mejorar la calidad de las IES. 	<ul style="list-style-type: none"> • Crisis económica. • Expansión del SES. • Eficientar el uso de los recursos. • Mejorar la calidad de las IES.
MODERNIZACIÓN DE LA GESTIÓN PÚBLICA	<ul style="list-style-type: none"> • Gobernanza mixta: NGP al estilo chino. • Gerencialismo paternalista. 	<ul style="list-style-type: none"> • Guiada por el modelo de mercado. • Control con base en resultados. • Estado evaluador. • Ideología gerencial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Control del gasto. • Evaluación con base en resultados. • Rendición de cuentas.
POLÍTICAS Y PROGRAMAS	<ul style="list-style-type: none"> • Proyecto 211 y Proyecto 285. • Promover la actividad científica. • Promover investigaciones colegiadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación (REF en Reino Unido). • Creación de sistemas nacionales de evaluación (ANECA y PEP en España; Consejo Nacional de Universidades en Francia). 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación (SNI, PROMEP, Becas al Desempeño). • Formación de Cuerpos Académicos.
CONSECUENCIAS Y CRÍTICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Esquemas de control, auditoría, monitoreo y medición de resultados. • Investigación como objeto de lucro. • Centralización. • Toma de decisiones a cargo de miembros del Partido Comunista. • Afectación de la autonomía académica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento de nuevos esquemas contractuales (Nuevo Acto en 2007). • Competencia para la obtención de recursos entre académicos. • Creación de una cultura auditora como herramienta de control. • Afectación de la autonomía universitaria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mínima participación de la comunidad científica mexicana en el plano internacional. • La investigación no se ve reflejada en un mejor desempeño en el aula. • Afectación de la autonomía académica. • Nula participación de los académicos en el proceso de toma de decisiones.

FUENTES DE INFORMACIÓN

- Acosta, A. (2006). "Señales cruzadas: Una interpretación sobre las políticas de formación de Cuerpos Académicos en México". En: *Revista de la Educación Superior*, 12.
- AEI. (2010). *Australian Education International*. Obtenido de https://www.aei.gov.au/news/new-sarchive/2010/documents/china_education_reform_pdf.pdf
- ANECA. (15 de Mayo de 2007). *Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación*. Recuperado en 2013
- ANECA. (2013). *Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación*. Obtenido de <http://www.aneca.es/Programas/PEP>
- Baty, P. (29 de Octubre de 2009). *Times Higher Education*. Recuperado en marzo de 2013, de <http://www.timeshighereducation.co.uk/408838.article>
- BBC. (5 de Enero de 2010). *BBC News*. Recuperado en 2013 de <http://news.bbc.co.uk/2/hi/asia-pacific/8442147.stm>
- Cheng, M. (2010). "Audit cultures and quality assurance mechanisms in England: a study of their perceived impact on the work of academics". En: *Teaching in Higher Education*, 15 (3), 14.
- China Education Center Ltd. (2013). *China Education Center*. Recuperado en abril de 2013, de <http://www.chinaeducenter.com/en/cedu.php>
- China Education Center Ltd. (2013). *China Education Center Ltd*. Recuperado en 2013, de <http://www.chinaeducenter.com/en/cedu/ceduproject211.php>
- Commission of the European Communities. (5 de febrero de 2003). *The role of the universities in the Europe of knowledge*. Bruselas, Bélgica.
- CONACYT. (2013). *Indicadores del Sistema Nacional de Investigadores*. Obtenido de <http://www.conacyt.gob.mx/registros/sinecyt/Documents/Indicadores-SNI.pdf>
- CONACYT. (2011). *Informe General del Estado de la Ciencia, la Tecnología y la innovación*. México, D.F.
- De Vries et al, W. (2008). "Políticas públicas y desempeño académico, o cómo el tamaño sí importa". En: *Revista de Investigación Educativa* 7, 32.
- Diputados, C. D. (2011). *Ley de Ciencia y Tecnología*.
- Domínguez, N., & Monroy, M. (16 de Diciembre de 2010). *Este País*. Obtenido de <http://estepais.com/site/?p=31436>
- EEES. (2013). *EEES*. Obtenido de <http://www.eees.es/es/eees>
- Elster, J. (1985). "Rationality, Morality and Collective Action". En: *Chicago Journals*, 21.
- Estévez, E., & Martínez, J. (2011). "El peso de la docencia y la investigación desde la visión de los académicos de una universidad pública mexicana. El caso de la Universidad de Sonora". En: *Archivos analíticos de políticas educativas*, 26.
- European Commission. (2013). *European Indicators and Ranking Methodology for University Third Mission*.
- European Commission. (Noviembre de 2008). *Needs and constraints analysis of the three dimensions of third mission activities*.
- Gil Antón, M. (2000). "Los académicos en los noventa: ¿actores, sujetos, espectadores o rehenes?" En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17.
- Gilbert, H. (9 de Mayo de 2013). *Times Higher Education*. Obtenido de <http://www.timeshighereducation.co.uk/comment/opinion/artful-entreaties/2003719.article>
- Glazman, R. (2012). "La medida de una nación". En: H. Aboites, *El régimen de "estímulos" para académicos y maestros* (págs. 77-90). México, D.F.: UAM. CLACSO. Asdi.
- Grediaga Kuri, R., Rodríguez, J., & Padilla, L. (2004). *Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década*. México, D.F.: ANUIES.
- Grediaga, R. (2006). "Las políticas hacia los académicos en las últimas décadas. Cambios en la regulación de las trayectorias y el sistema de reconocimiento y recompensas de la profesión académica en México". En: *Revista de Investigación Educativa*, 72.
- Hyde, A., Clarke, M., & Drennan, J. (2013). "The Changing Role of Academics and the Rise of Managerialism". En: B. Kehm, & U. Teichler, *The Academic Profession: New Tasks and New Challenges* (pág. 195). Springer.
- Ibarra, E. (2002). "Capitalismo académico y globalización: La universidad reinventada". *Revista de la Educación Superior*, 8.
- Ibarra, E. (1991). "Evaluación del trabajo académico y diferenciación salarial: El cómo de la modernización de la UAM". En: *Perfiles Educativos*, 11.
- Ibarra, E. (2007). "Future University in Present Times: Autonomy, Governance and The Entrepreneurial University". En: *Management revenue*, 23.
- Ibarra, E. (2009). "Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana: valoración y de-

- bates". En: *Revista de la Educación Superior*, 10.
- Juan, M., & Karla, M. (2012). *Redalyc*. Obtenido de *Revista Electrónica Sinéctica*.
- Kuo, S. (21 de Agosto de 2010). *The Guardian*. Recuperado en 2013, de <http://www.guardian.co.uk/commentisfree/2010/aug/21/understanding-chinas-academic-woes>
- Lai, M., & Leslie, L. (2010). "Struggling to balance various stakeholder's perceptions: the work life of ideo-political education teachers in China". En: *Higher Education*, 17.
- Laredo, P. (Marzo de 2007). *Portal UNESCO*. Obtenido de [http://portal.unesco.org/education/es/files/53913/11858787305Towards_a_third_Mission_universities.pdf](http://portal.unesco.org/education/es/files/53913/11858787305Towards_a_third_Mission_universities.pdf/Towards_a_third_Mission_universities.pdf)
- Linlin, I., Manhong, L., & Lo, L. (2013). "Academic work within a mode of mixed governance: perspectives of university professors in the research context of western China". En: *Asia Pacific Education Review*, 8.
- López, S. L. (2010). "Cuerpos Académicos: Factores de integración y producción de conocimiento". En: *Revista de la Educación Superior*, 39 (155), 20.
- Manhong, L. (9 de Agosto de 2012). "The changing work life of academics: a comparative study of a renowned and a regional university in the Chinese Mainland". En: *The Australian Association for Research in Education*, 27.
- Molas Gallard, J., & Castro Martínez, E. (2007). "Ambiguity and conflict in the development of "Third Mission" indicators". En: *Research Evaluation*, 321-330.
- Musseline, C. (2012). "Redefinition of the relationships between academics and their universities". En: *Springer Sciences*, 25.
- Neave, G. (1990). "On Preparing for Markets: trends in higher education in Western Europe 1988-1990". En: *European Journal of Education*, 25 (2), 19.
- Neave, G. (1998). "The Evaluative State Reconsidered". En: *European Journal of Education*, 33 (3), 21.
- Ordorika, I. (2012). "La evaluación como cultura política". En: H. Aboites, *La medida de una nación* (págs. 91-110).
- REF. (2013). *Research Excellent Framework*. Obtenido de <http://www.ref.ac.uk/>
- Reyes, G., & Suriñachi, J. (2012). "Las publicaciones de los investigadores mexicanos en el ISI: realidad o mito del sin". En: *Sinéctica*, 30.
- Rondero, N. (2010). "Modos de Regulación del Trabajo Académico en las universidades mexicanas: de la regulación laboral a la académica". En: *DENARIUS*, 26.
- SEP. (28 de Febrero de 2013). *Diario Oficial de la Federación*. Obtenido de http://promep.sep.gob.mx/reglas/Reglas_PROMEP_2013.pdf
- Times Higher Education. (2013). *Times Higher Education*. Recuperado en abril de 2013.
- Wang, G.-h. (20 de Abril de 2010). *China Research Center*. Recuperado en 2013, de <http://www.chinacenter.net/chinas-higher-education-reform/>
- Wu, W., & Zhou, Y. (Diciembre de 2012). *Springer*. Obtenido de <http://sites.tufts.edu/wuweiping/files/2012/11/JTT-ThirdMission.pdf>