

# Trabajo científico, política y cultura en las universidades públicas

Irma Lorena Acosta Reveles  
Veronika Sieglin Suetterlin  
*Coordinadoras*

Problemas  
Educativos  
de México  
**PEM**  
COLECCIÓN

 **UANL**  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

  
**MAPorrúa**  
librero-editor • México





EDUCACIÓN

Nunca como en la actualidad, la ciencia y la tecnología cobraron tanto valor en el imaginario colectivo como recursos cardinales para alcanzar la prosperidad de los países; su prestigio se ha naturalizado a través de discursos y expresiones que refieren, sin mayor reparo, al advenimiento de la *era de la información* o la *sociedad del conocimiento*. Pero a pesar de tanta preocupación por el desarrollo de la ciencia pocas veces se pregunta por las condiciones de trabajo de los científicos quienes laboran, en el caso de México, mayoritariamente en universidades públicas. ¿Cuál es su problemática? ¿Qué criterios rigen su quehacer investigativo en las universidades estatales? ¿Cómo influyen las políticas educativas a través de mecanismos de evaluación institucional e individual el rumbo de la ciencia y la productividad científica? ¿Existe una correspondencia entre la calidad de las aportaciones científicas y las remuneraciones y reconocimientos que logran quienes se dedican a la ciencia? ¿Cómo se apropian los científicos de las políticas educativas y qué relación guardan con la burocracia universitaria que ha crecido exorbitantemente a través de la introducción de nuevas formas de regulación, gestión y gobierno? ¿En qué grado influyen los científicos en la transformación de sus instituciones? Esta obra replantea y escudriña en algunos de los problemas que entraña hacer ciencia del primer mundo en universidades del tercer mundo.

  
**MAPorrúa**  
librero-editor • México

  
**UANL**  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Problemas  
Educativos  
de México  
**P&M**  
COLECCIÓN

**Trabajo científico,  
política y cultura** en las  
**universidades  
públicas**

Problemas  
Educativos  
de México **PEM**  
COLECCIÓN



# Trabajo científico, política y cultura en las universidades públicas

**Irma Lorena Acosta Reveles**  
**Veronika Sieglin Suetterlin**  
*Coordinadoras*



MÉXICO

2013

Esta investigación, arbitrada por pares académicos,  
se privilegia con el aval de la institución coeditora.

Primera edición, noviembre del año 2013

© 2013

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

© 2013

Por características tipográficas y de diseño editorial  
MIGUEL ÁNGEL PORRÚA, librero-editor

Derechos reservados conforme a la ley  
ISBN 978-607-401-754-0

Queda prohibida la reproducción parcial o total, directa o indirecta del contenido de la presente obra, sin contar previamente con la autorización expresa y por escrito de GEMAPORRÚA, en términos de lo así previsto por la *Ley Federal del Derecho de Autor* y, en su caso, por los tratados internacionales aplicables.

IMPRESO EN MÉXICO



PRINTED IN MEXICO

LIBRO IMPRESO SOBRE PAPEL DE FABRICACIÓN ECOLÓGICA CON BULK A 80 GRAMOS

[www.maporra.com.mx](http://www.maporra.com.mx)

Amargura 4, San Ángel, Álvaro Obregón, 01000 México, D.F.

## Presentación

En el marco de los trabajos de la *Red de Colaboración Internacional “Cultura, Política y Educación”* que ha contado con el apoyo financiero del Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), los investigadores miembros de este colectivo hemos generado una serie de productos que estamos interesados en dar a conocer ampliamente. Algunos de estos productos se encuentran reunidos en el presente volumen.

Los textos fueron elaborados en torno de un proyecto común titulado *Cultura política en universidades estatales de México, Estados Unidos y Canadá, y su impacto en las condiciones de trabajo, salud y productividad y creatividad científicas del profesorado*; un proyecto en el que participan académicos de la Universidad Autónoma de Nuevo León, la Universidad Autónoma de Zacatecas, la Universidad Autónoma del Estado de Morelos y la Universidad de Tennessee, aportando cada uno de ellos al conocimiento del acontecer universitario desde perspectivas distintas y a través de variados campos disciplinarios.

Unifica esta obra la convicción de que, no obstante los complejos y numerosos problemas que hoy enfrentan las universidades públicas, enraizados muchos de ellos en el cuestionamiento de su quehacer y la racionalización del gasto gubernamental, su compromiso con la transformación y mejoramiento de nuestras sociedades es irrenunciable. Más todavía lo es en países que, como México, se encuentran estructuralmente signados por su condición de subdesarrollo, y donde superar inequidades crónicas, déficits materiales, rezagos educativos y muchas otras carencias y conflictos, es apremiante.

La investigación universitaria debe, por tanto, reforzarse y ratificar su compromiso social, así sea a contracorriente. Es necesario reparar de continuo en el sentido último de las funciones esenciales de la universidad y sus beneficiarios. Ello justifica seguir hurgando en las directrices científicas y educativas dictadas en armonía con la globalización del capital, en sus determinantes geopolíticas y coyunturales, y también detenerse a analizar críticamente lo que transcurre al interior de las universidades como espacios de formación y de producción de nuevos conocimientos, pero también como escenarios en los que se confrontan relaciones de poder.

[Febrero, 2012]

## Introducción

Nunca como en la actualidad, la ciencia y la tecnología cobraron tanto valor en el imaginario colectivo como recursos cardinales para alcanzar la prosperidad de los países; su prestigio se ha naturalizado a través de discursos y expresiones que refieren, sin mayor reparo, el advenimiento de la *era de la información* o la *sociedad del conocimiento*.

Y en efecto, la relevancia de estos recursos, en términos de su potencial para incidir en el progreso económico y bienestar de los pueblos en estas primeras décadas del tercer milenio, no es en absoluto ficción. Sin embargo, lejos se sitúa lo posible de lo real, pues la sola existencia de mejores y más sofisticados componentes científicos y tecnológicos no implica que sean en automático canalizados en provecho de la humanidad o cuando menos en la resolución de sus más severos problemas. Dar un porqué nos remite invariablemente al terreno de las decisiones políticas y los poderes económicos en diferentes órdenes geográficos.

El conocimiento científico y sus aplicaciones prácticas, siendo factores en extremo valiosos, no lo son intrínsecamente; y no es exagerado afirmar que, como otros bienes y



productos históricos, son hijos legítimos de su tiempo. Sin desconocer sus bondades y las ventajas que nos reportan cotidianamente, *ciencia, técnica e innovaciones* (para ir con la terminología de la corriente de pensamiento que domina las políticas públicas) constituyen en nuestras sociedades objetos de apropiación y uso privado; instrumentos que facilitan la explotación social y el menoscabo de la naturaleza; factores a propósito de los que se generan exclusiones y discriminación; medios en que se afianza la subordinación y sometimiento de clase y entre naciones; soporte de las ventajas competitivas y de la competencia bárbara en los mercados internacionales. De ahí que sea pertinente rebuscar en las circunstancias que desde lo histórico y geopolítico definen o coartan la producción de nuevos conocimientos científicos y sus usos; escudriñar en qué condiciones se genera la ciencia en nuestros países, y específicamente en las restricciones de la investigación universitaria. Es fundamental, si se aspira a hacer ciencia del primer mundo, conocer la problemática de los sujetos implicados en la producción de conocimiento; los criterios rigen el quehacer investigativo en las universidades estatales, con sus muy particulares determinaciones; y las correlaciones que internamente definen su orientación y prioridades. Por supuesto, ocuparnos de las universidades estatales no es casualidad, dado que son éstas las instancias donde tradicionalmente se ha producido la ciencia latinoamericana. Tales son las preocupaciones que gravitan en esta obra.

Su contenido nos lleva desde una serie de planteamientos macro sobre el trabajo científico, sus determinantes estructurales y las funciones de la universidad latinoamericana en el contexto global, para ir luego a nivel de problemáticas más

particulares y de casos concretos. Para comenzar Víctor Figueroa nos ofrece un análisis que pone de relieve el peso diferenciado de los agentes sociales que intervienen en la producción de conocimiento, y la correlación que en la actualidad se inclina en favor de una participación cada vez más activa de la empresa en la definición de lo que es importante como objeto de investigación en las universidades.

Otro tópico de interés, a un nivel más próximo, son las políticas educativas para la calidad que desde el exterior de las universidades y ajenas a sus especificidades, dictan el rumbo y cantidad del hacer científico en los espacios universitarios a través de mecanismos de evaluación institucional e individualizados que multiplican las exigencias de productividad con dudosos resultados cualitativos (Figueroa Delgado y Acosta Reveles).

En ese mismo tenor, el capítulo que escribe María Elena Ramos repara en los sistemas de estímulos y recompensas que, aunado a las remuneraciones propiamente salariales, tienen gran impacto en el investigador, su agenda y su calidad de vida. Su propósito es responder si existe una correlación entre la calidad de las aportaciones del científico mexicano incorporado al Sistema Nacional de Investigadores y el conjunto de remuneraciones y reconocimientos que logra obtener.

Por su parte, Jesús Becerra indaga en cómo la comunidad académica recibe e interioriza las políticas federales y las normativas internas, a través de procesos que —siguiendo a León Olivé— designa como *mecanismo de apropiación*; mismos que operan en un plano subjetivo de sujeción e institucionalización de los sujetos, más allá de las prácticas personales y colegiadas de vigilancia de los procesos.

Las tendencias en la administración de los centros educativos universitarios, con sus secuelas en el campo organizacional son puestas en la mesa por Leonel Álvarez, quien identifica novedosas formas de regulación, gestión y gobierno con un marcado énfasis eficientista. Sobresale en este esquema el peso de la burocracia, pero con resultados negativos para la academia y la investigación.

Veronika Sieglin nos ofrece un estudio comparativo entre universidades estatales, enfocado al análisis y caracterización de las estructuras de poder internas, y lo que ellas significan en tanto factor de avance o escollo para el impulso de la ciencia y el cumplimiento de las funciones universitarias. De lo que identifica al menos dos estilos de liderazgo institucional que contribuyen a explicar el porqué de los magros resultados científicos en las universidades de provincia.

El último capítulo nos invita a seguir de cerca la problemática particular de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, poniendo de relieve a los diferentes actores de este centro educativo, sus roles y grados de influencia en la transformación institucional, y en la constitución de una cultura académica moldeada por las presiones de la calidad y competencia (Padilla y Soler).

Con seguridad el conjunto de las investigaciones aquí incluidas deja muchos asuntos para ser atendidos en mayor profundidad, mas consideramos que la intención de replantear y escudriñar en algunos de los problemas que entraña hacer ciencia del primer mundo en universidades del tercer mundo ha sido satisfecha.



# El trabajo científico y las universidades en la estrategia de la globalización

*Víctor M. Figueroa Sepúlveda*

Con la emergencia y consolidación del neoliberalismo, el rol de los agentes que intervienen en la producción de conocimiento científico y sus aplicaciones en la producción fue objeto de cambios significativos. En particular, la funcionalidad del Estado como coordinador de las actividades orientadas a la innovación adquiere mayor relevancia respecto de su gestión como proveedor fundamental de conocimientos básicos. Los trabajadores intelectuales dedicados al cultivo de ciencia básica, y con ello también las universidades públicas, son despojados en buena parte de su capacidad para definir sus propios objetos de trabajo. Por otro lado, a la vez que debilitan su contacto con los fines convencionales del Estado, son empujados a desenvolverse con arreglo a las demandas de las empresas. Éstas incrementan poderosamente su capacidad para definir los contenidos y ritmos de la producción de conocimiento. La nueva realidad en que se desenvuelve el trabajo científico relacionado con la producción material adquiere su forma principalmente a partir de estos trazos, los cuales intentaremos precisar en lo que sigue.

La noción de que el desarrollo material obtiene del mercado los estímulos suficientes para tener lugar o, mejor todavía, de que estos estímulos son los más adecuados para impulsar el desarrollo, produjo reajustes en la relación de las partes involucradas en el cambio tecnológico, tanto entre sí como respecto de la producción de conocimientos. La empresa privada, que siempre ha jugado un papel principal en el cambio tecnológico, pasó a ser depositaria de una responsabilidad todavía mayor en este proceso. Formalmente, no siempre se le reconoce un rol dirigente en la producción de conocimiento y sus aplicaciones productivas y más bien tiende a ubicársele en una posición similar a la de otros agentes, como ocurre en muchos análisis vinculados al modelo analítico de la “triple hélice” que involucra al gobierno, las empresas y las universidades. El caso es que el objetivo de los nuevos arreglos entre instituciones es el desarrollo de la producción y éste es depositado fundamentalmente en manos de la empresa privada.

Por un lado, esto vendría a significar en Estados Unidos un aumento de la participación privada en el financiamiento de la investigación. La cuota de estas empresas creció de manera consistente durante el periodo, aunque la tendencia fue contenida durante la primera década del siglo XXI. En 1977, las empresas aportaban 46.8 por ciento del financiamiento; en 2007, 66.6 por ciento. La contribución del Estado, desde luego, evolucionó en sentido inverso: pasó de 50.6 por ciento a 27.6 por ciento durante el mismo periodo (Figueroa, 1992; Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología, 2010).

Por otro lado, los contenidos de la investigación, en lo principal, pasan a ser definidos por las necesidades específicas de las empresas. Los fines de la ciencia están siempre condicionados socialmente. El nivel más profundo de determinación viene desde las relaciones sociales de producción más elementales —capital-trabajo asalariado en este caso—. Dentro de ese marco, las nuevas relaciones entre agentes clave también contribuyen a redefinir los fines de la ciencia. En cuanto al caso que nos ocupa, la política científica del neoliberalismo contendría las siguientes implicaciones:

- a) la investigación, al concentrar su atención en la solución de problemas concretos de las empresas, debilita su dedicación a los problemas más generales, incluidos aquellos que involucran los intereses de los capitalistas en su conjunto. El ámbito de preocupaciones de la ciencia se estrecha y su potencial de expansión se contrae, porque tiende a focalizarse en el interés privado de los capitales dispersos;
- b) como resultado, importantes asuntos dejan de ser atendidos adecuadamente. En el caso de Estados Unidos, ello puede apreciarse, por ejemplo, en la escasa atención prestada a la investigación sobre los problemas del medio ambiente y de la energía durante prácticamente todo el periodo neoliberal. Esta negligencia ha cobrado sus cuentas en el actual conflicto entre la producción y la naturaleza y en la ausencia de respuestas coherentes frente al advenimiento del *peak-oil* (Figueroa, 2010).

El Estado, con todo, continúa realizando e impulsando investigación científica. Su actividad en este plano, relativamente disminuida, está ahora más orientada por la convicción de que la competitividad, tanto de la economía nacional como de sus empresarios, exige intensificar e impulsar las áreas científicas con impacto más inmediato en la productividad. En el plano



de las ciencias básicas, aquéllas resultaron ser los rubros de las computadoras y los productos electrónicos junto con los productos bioquímicos y farmacéuticos. En el caso de Estados Unidos, las pretensiones hegemónicas han favorecido ampliamente también la investigación en defensa.

Un aspecto donde la importancia del Estado se acrecienta es su actividad como coordinador de la relación entre la comunidad científica y las empresas. No se trata simplemente de administrar relaciones ya dadas, sino que, en buena medida, el punto es reorganizar esas relaciones y adecuarlas al presupuesto de que la iniciativa está en manos de la empresa. Dentro de la comunidad científica no directamente involucrada con las empresas, las universidades en particular han sido convocadas y presionadas, como veremos más adelante, a abandonar sus anhelos de autonomía, al menos en sus rasgos más radicales. El espacio para los proyectos científicos independientes, resultantes de la mera curiosidad y de la pasión por el conocimiento, a pesar de que nunca ha sido tan amplio como sería deseable, se reduce aún más para ceder un mayor lugar a los problemas que emanan del funcionamiento de las empresas. La ciencia pasa a tener sentido en un “contexto de aplicación”, es decir, uno donde los científicos reemplazan sus agendas autónomamente establecidas de trabajo, por otras que les permitan integrarse al campo de los temas, necesidades y ritmos planteados por la empresa privada. De este modo, habrá que reconocerlo, se abren más amplios espacios para aquellos científicos con mayor inclinación a los impactos prácticos del conocimiento.

Las universidades, especialmente las públicas, deben retroceder en sus aspiraciones de crear conocimiento para to-

dos, y ahora deben orientar una mayor atención a responder a las demandas de empresas y organismos que esperan que los conocimientos creados sirvan para la producción de ganancias. Veremos, más adelante, que la nueva aproximación a la producción de conocimientos ha abierto nuevas rutas para el desenvolvimiento y desarrollo futuro de las universidades.

En términos más generales, el rol del Estado durante esta fase del desarrollo capitalista enfatiza la tarea de forjar las nuevas relaciones que se espera tomen lugar entre la comunidad científica y las empresas y, de este modo, fortalecer lo que se ha dado en llamar el “Sistema Nacional de Innovación” (SNI). De hecho, la innovación ha pasado a ser la principal preocupación de los estudios sobre la producción de conocimiento científico, destacando de este modo la verdadera motivación de la creación del conocimiento para el capitalismo del presente. De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), los procesos de innovación consisten en “la implementación de un nuevo o significativamente mejorado producto —bien o servicio— o un nuevo método de *marketing*. Esto incluye cambios significativos en la tecnología, el equipo y/o el *software*” (2005: 163). El estudio del cambio tecnológico, de este modo, abarca *cualquiera* de las diversas fases por las que atraviesa un bien, un servicio o un proceso desde su concepción hasta su consumo, y también a los diversos agentes que intervienen en dichos cambios, aun si la intervención de la investigación científica o la creación de nuevos bienes o procesos no son requeridas. Un país subdesarrollado cualquiera *innova* a través de la importación de progreso, y, en la medida en que lo haga, aparenta estar sobre los rieles del desarrollo. Se sobreentiende, por tanto, que las relaciones que

el Estado promueve entre las comunidades académicas y los empresarios con el fin de innovar tendrán un significado diferente en las distintas categorías de países que dan forma al esquema imperialista.

El SNI incluye el inventario de todos los recursos materiales y humanos que participan en los procesos de innovación. El Estado no sólo debe movilizarlos en la perspectiva del cambio tecnológico, sino que también debe continuar garantizando las condiciones generales del desarrollo en términos de los avances de capitales constante y variable sociales. El incremento del poder del capital privado en cuanto a las relaciones entre los dos polos de la economía mundial —no está demás decirlo— viene a fortalecer el control que los grandes monopolios ejercen sobre el cambio tecnológico, así como su influencia sobre la ruta tecnológica seguida por los países subdesarrollados. La mayor parte de las actividades de Investigación y Desarrollo (IyD) que se desarrollan en el mundo son realizadas por esas empresas que, a su vez, se concentran en un número reducido de países —Estados Unidos, Japón, Inglaterra, Alemania y Francia—. El mayor poder de que gozan tiene no sólo efectos en el interior de las respectivas economías, sino que también habrá de traducirse en mayor control de los monopolios sobre las economías subdesarrolladas.

SNI en América Latina

Los principales datos de la situación de los SNI en América Latina son ampliamente conocidos, pero, para los efectos de este trabajo, será necesario recordarlos.



- a) baja inversión en ciencia y tecnología, que en 2007 alcanzó apenas 0.67 por ciento del PIB latinoamericano y caribeño. Brasil se ubica muy por sobre este promedio, pero apenas supera 1.1 por ciento de PIB. En Estados Unidos alcanzó 2.66 por ciento como porcentaje del PIB; hay que recordar que el gasto estadounidense en IyD por habitante es 28.5 veces mayor que el de la región;
- b) la mayor parte del gasto corre por cuenta de los gobiernos, si bien durante el periodo esta situación se ha modificado considerablemente. En 1990 la aportación de los gobiernos alcanzaba 72.1 por ciento del gasto total; en 2005 ese porcentaje había caído a 59.9 por ciento. La participación de los empresarios creció de 26.8 por ciento a 43.3 por ciento en el periodo;
- c) los vínculos entre la comunidad académica y las empresas son muy débiles;
- d) la ciencia aplicada local está prácticamente ausente de la *creación* de procesos y bienes. En lo fundamental, las actividades de innovación continúan siendo de orden *adaptativo*, es decir, se orientan a introducir las adecuaciones que las situaciones locales demandan para la satisfactoria operación de los procesos y la mercantilización de los productos. Además, la mayor parte de la adaptación es conducida por las empresas afiliadas de las grandes corporaciones, o bien gracias a la asistencia técnica externa;
- e) la investigación en ciencia básica procede prácticamente al margen de sus eventuales aplicaciones productivas. Hay casos en que los investigadores producen hallazgos científicos y que tras su publicación son productivamente explotados por las transnacionales (Figuerola Delgado, 2006);
- f) el número de patentes autorizadas para los residentes, 16.33 por ciento del total en 2007, es muy bajo comparado con el número de autorizaciones concedidas a no residentes, el resto, 83.66 por ciento. Lo mismo ocurre con el número de patentes solicitadas. En la región, el número de patentes solicitadas por residentes por cada 100 mil habitantes es 2.39 en 2007; en Estados Unidos es 80.02.

Importantes esfuerzos orientados a la construcción de capacidades locales para la operación de determinadas industrias empezaron a tener lugar en la región apenas a mediados del siglo pasado. A la ciencia académica, escasamente apoyada y concentrada en las universidades, se unieron, especialmente en la década de los cincuenta, los esfuerzos orientados al establecimiento de instituciones para el impulso de la ciencia y la tecnología. Algunas grandes empresas públicas, especialmente en sectores definidos como estratégicos para la economía y la defensa nacional, y también algunas empresas privadas, crearon pequeños departamentos de investigación e ingeniería que se unieron a las facilidades creadas localmente por las filiales de empresas transnacionales. El Estado aportaba alrededor de 80 por ciento de los recursos destinados a IyD. Se puede detectar un cierto ánimo nacionalista y de lucha por lograr alguna independencia tecnológica en algunos de estos emprendimientos locales, como en el caso de la industria del petróleo en México o el de la aeronáutica en Brasil, pero, en general, predominó ampliamente el propósito de la adaptación.

El Banco Interamericano de Desarrollo (BID) ha realizado una constante actividad orientada al impulso del trabajo científico en la región. Desde principios de la década de los sesenta estimuló el crecimiento de una cierta infraestructura física y de la calificación de la fuerza de trabajo científico e igualmente promovió la expansión de las fuentes de financiamiento de las ciencias. Sus orientaciones para la región se fueron modificando con arreglo a la evolución de los esquemas económicos dominantes en el centro, particularmente en Estados Unidos. Y, para la etapa actual, no fue sino hasta el año 2000 que parece ha-

ber encontrado un conjunto de proposiciones que respondieran de manera más completa a las demandas neoliberales.

El marco de sus orientaciones para los gobiernos latinoamericanos es definido sin reservas: “La globalización económica y la revolución tecnológica, especialmente en el ámbito de las telecomunicaciones y de las tecnologías de la información, definen el contexto en el cual los países de la región tendrán que llevar a cabo su gestión” (Banco Interamericano de Desarrollo, 2000: 5). Por si fuera necesario, el BID precisa:

La fuente más importante de innovaciones tecnológicas en la región es la *importación* de bienes de capital y sus *especificaciones* y la *asistencia técnica que prestan los licenciantes y los vendedores e inversionistas extranjeros* [cursivas del autor]. Por lo tanto, el Banco dará apoyo a las políticas encaminadas a aumentar el libre comercio, con particular referencia a la liberación del comercio y a la eliminación de barreras a la importación de tecnología (2000: 20).

Sería de por sí impresionante si el BID se esforzara por mejorar la posición de la región en el mercado mundial, pero sus políticas en realidad apuntan al *reforzamiento de la integración subordinada* de América Latina con los países desarrollados. La región opera importando progreso y prácticamente no produce innovaciones que no estén vinculadas a la adaptación de tecnologías extranjeras. Desde el punto de vista de los intereses más inmediatos de los países desarrollados y de las grandes corporaciones transnacionales, el mantenimiento de su monopolio sobre la creación de progreso, sus definiciones encajan perfectamente bien, pero desde la óptica de los intereses de los países subdesarrollados, la dependencia en progreso exter-

namente generado sólo puede empeorar, que es precisamente lo que debe ocurrir con la mayor apertura en el comercio de tecnología y otras políticas de corte neoliberal.

En este contexto, la política propuesta para la región pasó a tomar la forma de unos muy peculiares sistemas “nacionales” de innovación. En realidad, la noción de “innovación” referida, como vimos, a la “implementación” de nuevos o mejorados bienes o servicios y métodos de comercialización es altamente imprecisa; puede incluir todo, pero, al mismo tiempo, excluir cualquier cosa, como la *invención* de bienes y procesos. Por lo tanto, es sólo lógico que la región pueda producir innovaciones basadas en la importación de progreso tecnológico. El concepto resultante de los sistemas nacionales de innovación será igualmente laxo y puede operar en cualquier parte, sin ninguna consideración por las diferencias internas y las distintas situaciones dentro del mercado mundial de las disímiles categorías de países.

No se trata, pues, del SNI “bien establecido” para la región que según United Nations Conference on Trade and Development (UNCTAD) es parte de las condiciones específicas que llevan a las empresas transnacionales a localizar actividades de IyD *innovativa* en otros países. En efecto, según este organismo:

Los rasgos específicos que se requieren a los países recipientes para atraer IyD innovativa incluyen un amplio *pool* de fuerza laboral científica y técnica, un sistema nacional de innovación bien establecido donde destacan fuertes instituciones públicas de investigación, parques científicos y un sistema adecuado de protección de los derechos de propiedad intelectual y de incentivos gubernamentales (United Nations Conference on Trade and Development, 2005: 161).

IyD “innovativa” se refiere aquí a aquella vinculada con las invenciones. Tales condiciones son propias de los países desarrollados y de aquellos que se encuentran en la frontera del desarrollo. Las condiciones que predominan en América Latina, propias del subdesarrollo, se corresponden con la IyD *adaptativa*, que se vincula con la producción masiva de un bien o servicio o la aplicación de un proceso ya inventado, y se concentra en la habilitación de las tecnologías importadas en forma adecuada a las condiciones locales.

Pudiera pensarse que los organismos internacionales persiguen que en América Latina los gobiernos se embarquen en tareas que les permitan transitar desde la IyD adaptativa a la IyD innovativa. Esto sería equivalente a pensar que tales organismos están interesados en comprometer a la región en tareas que le permitan iniciar la superación del subdesarrollo. Desde luego, nada más lejos de la realidad. Sólo bastaría recordar los lineamientos de política del BID para desechar la idea. Pero hay más. En el contexto ya descrito de las políticas de ciencia para la región, las medidas sobre las cuales más se ha insistido se refieren a:

a) *Apoyo a la investigación y desarrollo según la demanda, o sea, según las necesidades específicas de las empresas.* Estas demandas, en general, se vinculan a las rutas de innovación tecnológica definidas en el centro por las grandes empresas transnacionales y sus gobiernos. No es casualidad que tanto el gobierno de Estados Unidos y el BID hayan coincidido en la importancia asignada a las tecnologías de la “nueva economía” —telecomunicación, informática, computadoras—. El apoyo estatal para facilitar la *instalación* de estas industrias en la región es, al mismo tiempo, subsidio para la expansión de las



mismas y para la empresa local que, carente de interés en el desarrollo de industrias auténticamente nacionales, importa progreso. Por otro lado, ya se trate de investigación para la creación de nueva tecnología o para la adaptación de la tecnología importada, los agentes más capacitados para llevarla a cabo son aquellos vinculados a las actividades de las transnacionales, esto es, los trabajadores científicos de estas empresas. No es que los científicos locales no participen en las tareas de investigación, ni que incluso en ocasiones jueguen roles protagónicos en los mismos. Lo que pasa es que, en lo general, ellos están condenados a un papel subordinado debido a su rol marginal en relación con las decisiones tecnológicas más importantes. Un estudioso de los procesos científicos en la región, Henning Jensen Pennington, ha detectado que la colaboración científica con los países desarrollados toma lugar sobre la base de una división muy desigual de las tareas. Según él:

En términos generales, los científicos de los países en desarrollo participan en las fases operativas de los proyectos conjuntos de investigación, pero no están igualmente involucrados en otras fases, tales como la conceptualización teórica y metodológica de los proyectos, el análisis y la discusión de los resultados y la redacción de las publicaciones de los resultados correspondientes. Los científicos de los países en desarrollo tienden a estar más involucrados en los procesos de recolección de datos, lo cual constituye una participación muy limitada que no se traduce necesariamente en una potenciación de las capacidades científicas endógenas (Jensen, 2007).

Éste es el caso “en términos generales”, o sea, la situación que predomina. El doctor Jensen advierte sobre el peligro del colonialismo científico que estas relaciones de colaboración con-

llevan, pero su concepto del proceso de estas relaciones ya describe cabalmente la *operación* de un activo colonialismo científico. Más todavía, desde la Universidad de Costa Rica, según el mismo texto citado, Jensen pareciera empeñado en una seria lucha anticolonialista en este plano, sobre la base de una plataforma mediante la cual principalmente aspira a:

- a) una participación equitativa en la formulación de los proyectos;
- b) que la información pueda ser usada de manera compartida;
- c) que los resultados puedan ser aplicados conjuntamente y sus beneficios, compartidos;
- d) que los científicos locales sean integrados a investigaciones de frontera.

Tomada en sí misma, se trata de una plataforma meramente académica, poco consciente de sus limitaciones sociales y políticas. El colonialismo científico no es más que una expresión del colonialismo industrial y del imperialismo, el cual no encuentra su base de apoyo principal en la comunidad científica, de cualquiera de ambas categorías de países, sino en la clase empresarial latinoamericana y en el Estado que aquélla ha logrado organizar para sus propósitos. No se trata de un problema de trato igualitario entre comunidades científicas de los países desarrollados y de la región, el cual, desde luego, sería justo y deseable, sino de poner fin a la explotación de unos países por otros.

b) *Protección de la propiedad intelectual.* Mientras más profunda es la conciencia sobre la importancia del trabajo científico para la producción, mayor es la insistencia en los derechos de propiedad. Desde que la producción de nuevos bienes

y servicios y de innovaciones en general se concentra en los países desarrollados y en las grandes empresas transnacionales, los derechos de propiedad constituyen una típica demanda imperialista. Los derechos de propiedad son también, en el contexto de las grandes empresas que cuentan con sus propios departamentos de investigación y desarrollo, una apropiación de los productos del trabajador científico empleado por ellas, una expropiación de las habilidades mentales de este último. Lo mismo ocurre cuando, valiéndose de su control sobre las facilidades de producción y sobre los mercados, explotan productivamente los descubrimientos de científicos que carecen de recursos para hacerlo por sí mismos. Desde el punto de vista de la competencia entre capitales, los derechos de propiedad intelectual son necesarios para la obtención de ganancias extraordinarias y para la supremacía de unos capitales sobre otros, de la misma manera que son necesarios para la supremacía de unos países sobre otros. Los sistemas nacionales de innovación resultantes de este tipo de demandas no pueden hacer otra cosa que perpetuar la dominación externa en la región. Pero los gobiernos, incapaces de hacerse de una visión para sus propios países, ceden ante las presiones externas para eludir castigos, como la reducción de la inversión extranjera o las dificultades para la obtención de créditos.

c) *La promoción de vínculos entre la comunidad de negocios y la comunidad científica.* Esta política crea para los científicos de la región un entorno enteramente distinto de aquel en que surgió y creció dicha comunidad. Se persigue poner el trabajo científico al servicio de unos empresarios que poco o ningún interés mostraron por esta relación en el pasado. No se espera que la iniciativa provenga principalmente de la

empresa privada con base en sus demandas, sino más bien que los trabajadores científicos por sí mismos construyan sus relaciones con la empresa privada. Con esquemas de estímulos financieros empujan a los investigadores a dar lugar a contactos que les permitan hacerse de un espacio en las actividades de innovación. Pero las desventajas de estos trabajadores no son atendidas, de manera que son empujados a la ejecución de tareas subordinadas porque carecen de control sobre los conocimientos y las tecnologías que son estratégicas para el tipo de empresa que se supone deben atender, en el contexto de la política de los sistemas nacionales de innovación.

La incongruencia de estas medidas debiera saltar a la vista: persiguen resolver un problema, pero dejan intocadas las causas que lo crearon. La separación entre la comunidad científica y la de negocios tiene su origen en el hecho de que esta última levantó y desarrolló sus empresas descansando en conocimientos creados en el exterior, dando lugar a una dependencia que se internalizó en una expansión económica que tenía lugar apoyándose en cada nueva ola de cambio tecnológico producido en el mundo desarrollado. Por lo mismo, el vínculo posible de construir sólo puede ser subsidiario y periférico. Leonardo S. Vaccarezza, evaluando el significado de estos vínculos desde su propia perspectiva, concluye:

De esta forma, la selección de temas de investigación, los métodos, los tiempos y las oportunidades no se fijan autónomamente por los científicos sino, cada vez más, por redes de actores que persiguen los más variados intereses en relación con los conocimientos posibles, entre los cuales los empresarios, los ingenieros de planta, los financistas, tienen un papel más relevante (...) La dinámica de estas redes refuerza el liderazgo de los países cen-

trales no sólo ahora, a través de la excelencia de sus grupos académicos, sino por la estrecha ligazón de sentido compartido entre empresas y laboratorios. Por lo tanto la investigación académica latinoamericana sufre un doble *status* periférico: en cuanto a su posición relativamente marginal de la comunidad científica internacional y en cuanto a su capacidad de integrarse en el “contexto de aplicación” marcado por la corriente de innovación y producción del capital internacional (Vaccarezza, 1998).

Lo anterior ocurre en un ambiente donde los gobiernos efectivamente han aportado condiciones para facilitar la vinculación. Vaccarezza remite a la creación de infraestructura —parques tecnológicos, incubadoras de empresas—, al apoyo financiero y otras medidas implementadas durante los años noventa, e insiste en que no se trata de la ausencia de esfuerzos —aunque el débil financiamiento que se destina por parte del Estado y de las empresas a la ciencia y tecnología ponen en evidencia la insuficiencia de estos esfuerzos—. El problema, dice el autor, “es que no constituyen un sistema autosostenido de relaciones dinámicas que marquen un rumbo claro a la investigación en ciencia y tecnología vinculado con las sociedades y las economías en que se desenvuelven”. Un sistema de vinculación científica conducido por empresas privadas transnacionales no habrá de detenerse en consideraciones sobre las necesidades, por urgentes y graves que sean, de las sociedades latinoamericanas. Sus preocupaciones fundamentales tienen que ver con costos, calidad, mercadotecnia, y, en la base de todo, con ganancias.

La cuestión ahora es: los intentos orientados a la creación de sistemas nacionales de innovación, ¿han servido realmente para hacer avanzar la ciencia en América Latina? Como ya



se ha sugerido, ciertamente ha habido avances en cuanto a infraestructura científica y se ha logrado crear vínculos entre la comunidad científica local y las empresas. Pudiera pensarse que estos avances deben celebrarse aun cuando hayan tomado lugar gracias a la mediación de una ciencia externamente creada para beneficio de las corrientes de expansión capitalista definidas en los países desarrollados. Sin embargo, esta “globalización” de la tecnología en nada mejora la ruta seguida por el desarrollo científico regional durante la fase previa.

De hecho, los esfuerzos de la etapa anterior, dirigidos por el Estado, correspondían a sentimientos nacionalistas, limitados, sí, pero más o menos definidos. No se trata de un proceso generalizado en la región, pero al menos estuvo presente en los países más importantes. Los laboratorios creados en las empresas estratégicas informaban de una cierta aspiración de independencia sobre la base del desarrollo de capacidades locales para la producción tecnológica. En realidad se trataba de débiles empeños, tanto por el entorno extremadamente complejo en el que tomaban lugar, como por las confusiones ideológicas que los respaldaban.

La globalización ha venido a desmantelar prácticamente todo lo poco logrado en esa perspectiva. En efecto, la apertura comercial y el levantamiento a las restricciones a la propiedad extranjera, así como la desregulación, vinieron a modificar por completo las condiciones del desenvolvimiento de las empresas localmente establecidas. Enfrentar la competencia dentro del mercado mundial apuntaba irremediamente a la reconversión productiva. Crear internamente medios de producción más sofisticados era algo para lo cual las empresas privadas locales no estaban preparadas. Como bien ha señalado

el BID, ellas tienen como medio más importante de innovación a la importación de tecnología, retomada masivamente durante la década de los noventa. Por otra parte, los laboratorios creados para asistir a las empresas estatales son reemplazados por aquellos propios de las empresas extranjeras tras las privatizaciones. Las mismas filiales de empresas extranjeras reducen sus actividades de investigación y aun de adaptación debido a su vinculación a mercados globales y a la homogeneización de patrones de consumo, y refuerzan su dependencia en la casa matriz. Todo ello obstruye significativamente cualquier proyecto orientado al desarrollo de las capacidades locales.

José Eduardo Cassiolato, Helena M. M. Lastres, Marina Zsapiro y Marco Antonio Vargas (2001), con una relevante y valiosa reflexión sobre estos temas, en un estudio que incluyó los casos de los conglomerados de las industrias automotriz en Minas Gerais, de telecomunicaciones en Sao Paulo y del tabaco en Río Grande Do Sul, los tres en Brasil, arribaron a las siguientes conclusiones:

Las subsidiarias de las multinacionales han reducido significativamente sus actividades tecnológicas e innovativas locales durante los 1990.

Los esfuerzos innovativos e incluso productivos dentro de los conglomerados locales están disminuyendo y esto, por supuesto, afecta capacidades esenciales de las firmas así como sus procesos de aprendizaje.

Las redes productivas e innovativas están siendo desarticuladas y no hay una nueva articulación significativa entre las nuevas inversiones y la infraestructura local de investigación y desarrollo. El nivel de empleo de personal especializado dentro de estos conglomerados ha disminuido (y esto ha sido seguido por la pérdida de categoría de algunas de las ocupaciones de algunos

especialistas que permanecieron empleados) (Cassiolato *et al.*, 2001: 16). (Traducción propia).

Durante los años de la última década del siglo pasado y de la primera del presente, las importaciones de bienes de capital y del conocimiento que incorporan han seguido creciendo, y con mayor fuerza en los sectores de mediana y alta tecnología. Lo mismo ha ocurrido con el déficit en la balanza industrial (Figueroa, 2009). Se pone de manifiesto de este modo que nada se ha avanzado en términos de la producción local de tecnología. Y, en el contexto de un esquema globalizado dominado por las grandes empresas transnacionales (ETN), donde los productos tienden a estandarizarse, cabe pensar que las posibilidades de la región de avanzar en la creación para sí y sus necesidades de capacidad de producción de conocimiento con aplicación productiva se han debilitado aún más. La globalización, con todas sus proclamas de homogeneización, no ha hecho otra cosa que profundizar las relaciones de desigualdad y de expoliación sobre las que ha trabajado.

Las universidades en la región

Desde el punto de vista de la economía capitalista, se espera que la universidad cumpla por lo menos las siguientes funciones:

*La producción de conocimientos y, si procede, el procesamiento de la aplicación productiva de los mismos.* Es percibida como un agente importante del desenvolvimiento material del capitalismo por su actividad en la investigación y en la experimentación. Al mismo tiempo, ha participado en la construcción de visiones amplias y alternativas respecto de las rutas deseables

para el desarrollo económico y, desde esa perspectiva, también ha contribuido a la reproducción simbólica de la sociedad. La autonomía que se garantizó a la universidad para el mejor cumplimiento de sus funciones ha sido reducida en la presente fase, ya que, por las razones expuestas, los gobiernos las han empujado a preocuparse con mayor énfasis en la solución de los problemas de las empresas.

Con la introducción del nuevo esquema de producción de conocimiento para la producción, la investigación aplicada ha adquirido un dinamismo mucho más profundo como actividad universitaria. Incluso ha venido a modificar las fórmulas tradicionales de definir la funcionalidad universitaria. Por ejemplo, el Banco Mundial (BM) sostenía respecto de las instituciones de educación superior, dentro de las cuales se ubica la universidad, que “estas instituciones producen nuevo conocimiento científico y tecnológico a través de la investigación y de la educación avanzada y sirven como correas de transmisión para la transferencia, adaptación y difusión de conocimiento generado en cualquier otro lugar del mundo” (World Bank, 1995: 23). Las relaciones de la universidad con la empresa han pasado a obtener un sentido económico mucho más directo. La universidad no se limita a proveer ideas abstractas o asistencia técnica para la solución de problemas en la industria en funcionamiento. La universidad se está consolidando como productora de ideas para la creación de nuevas firmas. Henry Etzkowitz y James Dzisah apuntan que “La Asociación de Directores de Universidades Tecnológicas identifican 1.460 millones de dólares en ingresos provenientes de la autorización de patentes en el año fiscal 2000 y la formación de 3.376

firmas basadas en tecnología autorizadas por las universidades desde 1980" (2010: 496).

Esta transformación habla del enorme potencial creativo que ha logrado atesorar la universidad en el mundo desarrollado. También avisa de peligros. La mercantilización de las ideas como fuente de recursos para el crecimiento de la investigación en las universidades atenta contra su misión como proveedora y difusora de conocimientos para la sociedad en su conjunto; las envuelve en dinámicas competitivas, obligándolas a reformular su relación entre sí, y tiende a hacer coincidir el interés particular de cada universidad con el desarrollo de intereses privados. Como resultado, la función de la universidad, y del Estado en general, *como socializadora de conocimientos con impacto productivo se debilita*, con lo que se impide que la masa de los capitalistas tenga acceso al conjunto de conocimientos manejados por estas instituciones. A través de su función socializadora, la universidad contribuía a impedir grandes rezagos de parte del amplio sector de capitalistas que no realizan IyD por sí mismos, con lo que realizaba cabalmente su carácter público y de servicio al conjunto de los capitalistas. Su incorporación a prácticas mercantiles conlleva un cierto nivel de privatización de su actividad y una redefinición de su posición frente a la sociedad.

*La producción de fuerza de trabajo calificada.* La universidad entrega a la sociedad una amplia gama de profesionistas al más alto nivel que puede proporcionar la educación formal. Desde luego, el proceso de capacitación continúa por medio de la práctica de manera permanente, debido a los cambios que continuamente se ejercen en los entornos tecnológicos. No sólo produce la universidad profesionistas para el trabajo inme-



diato en tareas de ingeniería, planeación, controles, etcétera, sino también para el trabajo científico a través de la formación de investigadores. Esto último ha incrementado la importancia de la universidad pública en particular, que es donde se concentra la mayor parte de esta actividad. Genera también personal calificado para la oferta de servicios a través de profesiones liberales.

*La producción de los cuadros requeridos para la conducción económica, social, política y cultural de la sociedad.* Cabe señalar que aquí el BM es mucho más acertado. Sostiene: "Las instituciones de educación superior tienen la responsabilidad principal de equipar a los individuos con los conocimientos avanzados y las calificaciones que se requieren en posiciones de responsabilidad en el gobierno, los negocios y las profesiones" (World Bank, 1995: 23). La mayor parte de estos cuadros no se eleva a la conducción de las sociedades como productos directos de la formación universitaria, y generalmente dichos cuadros requieren de un periodo de entrenamiento en sus respectivas actividades. En contextos de relativa apertura ideológica, la universidad no sólo les proporciona la calificación que requieren como profesionistas, sino también la visión de universalidad que necesitan para proyectarse hacia posiciones de liderazgo. Es en este plano donde la posición de la universidad como espacio para la discusión de los grandes problemas del mundo y de las naciones adquiere su mayor relevancia. Las sociedades necesitan estar abiertas a distintas perspectivas sobre su devenir y estos espacios son expresión de esta necesidad, excepto en contextos totalitarios.

*La producción de ideología para la legitimación de las instituciones y prácticas dominantes.* Se incluye aquí la produc-

ción de crítica orientada al mejoramiento de la sociedad. La crítica *radical* no es una función que el capital reconozca como propia de la universidad, pero debe soportarla en razón del sentido de universalidad que estas instituciones han conquistado para sí. El totalitarismo recuerda que para funcionar adecuadamente, en ocasiones es necesario deshacerse de la crítica, aun si no es radical; pero como su estabilidad no descansa en las ideas sino en la fuerza, él mismo se enarbola como un gran defecto de la sociedad en la que se establece y, por tanto, como una radical crítica del sistema que defiende. La universidad como creadora de ideas, lo cual normalmente implica una crítica del conocimiento existente, es un factor fundamental para el desenvolvimiento del sistema.

La universidad latinoamericana *no ejecuta la primera función*. Debido a la ideología y a la práctica de una clase dominante que se formó en el seno del mercado mundial y extrajo de este vínculo su modo específico de producir, la emergencia y expansión del capitalismo nunca requirió de una universidad dedicada al impulso del desarrollo tecnológico. Por eso, creció aislada de los intereses concretos de los empresarios y del desarrollo tecnológico en general. El desarrollo de la ciencia en su seno se gestó por intereses fundamentalmente académicos, tendiendo a concentrarse en los postulados generales. Su vínculo más importante con la sociedad tomó lugar a través de la formación de profesionistas, entre los que destacaron los médicos, abogados e ingenieros. Incluso en este plano, la docencia fue impartida a una escasa proporción de la población por profesores que normalmente debían complementar sus ingresos con otras ocupaciones en detrimento de la calidad de su trabajo académico.

En las décadas de los cincuenta y los sesenta, la situación se modifica de manera significativa. La universidad empieza a masificarse, la investigación continúa en lo principal dejando a la curiosidad la definición de sus temas y orientándose hacia el campo de la investigación básica. En el área social de la ciencia hubo importantes avances en la discusión y la creación de paradigmas sobre la organización y el funcionamiento de la sociedad regional. Surgieron y se enfrentaron escuelas importantes de pensamiento, entre las que destacaron el pensamiento de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), por un lado, y las teorías de la dependencia, por otro. En un contexto de tendencias hacia la democratización de las sociedades, creció y se desarrolló la *universidad crítica* en cuyo seno se gestaron teorías e incluso organizaciones políticas con contenidos anticapitalistas más o menos claros. En particular, la revolución cubana contribuyó a la aparición de generaciones comprometidas con el cuestionamiento radical del sistema social vigente. La universidad racionalizó el descontento social y reforzó con estudios y militancia la movilización en el campo y la ciudad. Las reformas universitarias del último tercio de la década de los sesenta en Europa vendrían a fortalecer aún más estas tendencias.

La institución en la región, de este modo, amplió la distancia que la separaba del mundo de los negocios, en particular de los grandes negocios del capital extranjero. Observando esta situación desde el presente, la universidad aparecía desarrollando en su interior y en su relación con la sociedad aún mayores obstáculos para su integración a los esquemas promovidos por la globalización neoliberal. De hecho, ya concluida la primera década del presente siglo, la universidad

latinoamericana ni siquiera se acerca a las reacciones creativas que estas instituciones han mostrado en los países desarrollados. En realidad, en virtud de lo expuesto hasta ahora, no tendrían por qué hacerlo.

Desde que las universidades en América Latina son las instituciones que ejecutan la mayor parte de la investigación científica en la región, así sea de manera limitada y de relevancia marginal para las empresas, lo que hemos señalado en relación con la vinculación entre la comunidad científica local y las empresas es válido en primer lugar para estas instituciones, por lo que no hemos de insistir en este tema. Sin embargo, los gobiernos se han empeñado en llevar adelante una serie de acciones con la perspectiva de transformarlas en centros útiles para las empresas, así sea al nivel de la colaboración en actividades adaptativas.

Según ha sido percibido en centros formuladores de política, para la universidad, la cuestión más compleja y difícil es “aprender a colaborar” con un sector privado que poca o ninguna atención ha puesto en la academia local y cuyos problemas tecnológicos están vinculados a conocimiento externamente creado. Esta cuestión ha sido percibida en los centros generadores de política científica (Banco Interamericano de Desarrollo, 2000: 26), aunque en sus propios términos. Para atacarla, los gobiernos han modificado sus relaciones con la universidad con vistas a provocar en éstas una significativa reestructuración interna.

El incremento de financiamiento público no habría de servir de gran apoyo a los procesos de transformación. Más bien, una reducción del financiamiento cumpliría ese rol. A pesar de que las universidades han incrementado notablemente el

número de alumnos que atienden, los presupuestos para la educación superior, como porcentaje del PIB, se han mantenido constantes —alrededor de 0.9 por ciento—. La mayor parte de los gobiernos no mostraría mayor interés en modificar esta situación, ya que las restricciones presupuestarias resultaban congruentes con la noción del Estado mínimo. En este contexto, si el objetivo es introducir cambios en lo que la universidad hace, en primer lugar lo que cabe atender es la actividad de los profesores. Hay pocas dudas de que el sistema de incentivos monetarios es probablemente el método más adecuado para influir en la conducta del académico. Por esa razón, al menos en los países que concentran la mayor parte de la matrícula universitaria en la región —Brasil, México, Argentina, además de Venezuela, Chile y Uruguay— se puso en marcha una modificación del ingreso de las plantas académicas por medio de la vinculación con al menos una parte del mismo a la productividad de los profesores-investigadores en términos de publicaciones, inventos, innovaciones, el número de alumnos graduados y otros indicadores. Al mismo tiempo se congelaban los incrementos salariales obtenidos mediante el esquema de negociación con sindicatos. La evaluación de los rendimientos para la determinación del nivel de compensación procede principalmente con arreglo a criterios cuantitativos, aunque no se descartan juicios cualitativos. Un esquema como éste favorece la multiplicación de la obra breve, poco relevante, teórica y prácticamente, sin pretensiones de creación de paradigmas o de arribar a conocimientos cruciales que puedan traducirse en la producción de bienes y servicios nuevos. La investigación social misma, que en la región tendía a concentrarse en conocimientos básicos y generales, ahora aparece enfocada a cues-

tiones secundarias o a la proliferación de estudios de casos, respaldados en marcos teóricos existentes, y que difícilmente trascienden el nivel de la descripción.

Igualmente se han establecido sistemas de fondos competitivos orientados a mejorar la calidad académica, sobre la base de premiar a los segmentos más avanzados académicamente, así como aquellos de interés para los gobiernos, entre y dentro de las instituciones. Las variables que permiten discriminar los niveles de calidad son también establecidas externamente y sirven para orientar los esfuerzos de las instituciones y la dirección que deben seguir en su desarrollo.

Los profesores-investigadores están siendo presionados hacia nuevas prácticas no sólo directamente, sino también por medio de las transformaciones profundas de que están siendo objeto las instituciones en sus estructuras. Las universidades deben someterse a un monitoreo permanente de su evolución por medio de evaluaciones periódicas. Los méritos de la planta académica, las tasas de titulación, la coherencia interna de los currículos, la planeación, la normatividad, la vinculación con la sociedad, la infraestructura, etcétera, son contrastados con parámetros que no necesariamente coinciden con los intereses de las comunidades académicas.

El esquema implicaba desarticular la autonomía universitaria, un valor altamente apreciado entre la comunidad académica, y por lo mismo debía tropezar con resistencias. El caso de México puede servir para documentar ampliamente cómo las presiones ejercidas a través del financiamiento han servido perfectamente para doblegar esas resistencias y llevar a las universidades por la ruta deseada. Digamos, de paso, que este tipo de presiones vino a constituir un mecanismo generaliza-

do en esta etapa neoliberal para la obtención de resultados deseados y adquirió una gran importancia en las relaciones entre países desarrollados y subdesarrollados. En nuestro caso, las restricciones debían, en verdad, cumplir más de un objetivo.

Por un lado, si los recursos entregados se vinculaban a resultados y méritos, entonces ello sería una prueba de que la universidad estaba siguiendo el camino deseado, pero también sería la expresión de que estaba tomando lugar una redefinición de las tareas del docente. Desde que son ellos quienes pueden exhibir méritos y resultados, informar sobre sus programas, definir la planeación académica de los mismos, promover y ejecutar los vínculos con la sociedad, etcétera, han pasado a constituir un elemento principal en el proceso de elaboración de presupuestos financieros y de solicitudes para obtenerlos, lo que se ha agregado a las gestiones relacionadas con sus propios reconocimientos, sus investigaciones, sus informes, etcétera. La función de “gestión” ha sido en muchos casos agregada a la carga regular de la planta académica. En estos casos se ha redefinido la carga académica en perjuicio de la investigación y la docencia, en un contexto en que las exigencias vinculadas a estas actividades sustantivas han crecido enormemente.

Por otro lado, las restricciones en el financiamiento debían llevar a las universidades a multiplicar sus esfuerzos para la obtención de recursos propios. Dos efectos debían derivarse de aquí. Primero, la búsqueda de ingresos debía traducirse en un desarrollo de los vínculos de la universidad con la sociedad, en particular con el sector que maneja recursos, dentro del cual figuran de manera destacada las empresas. Las relaciones entre ambos se fortalecerían como resultado tanto de las necesidades de las empresas como de las propias universidades. Segundo, desde que los esfuerzos de vincularse productivamente



y con beneficios con la empresa han estado lejos de alcanzar el objetivo deseado, la mercantilización del trabajo universitario ha sido insuficiente como método para generar ingresos. La universidad se ha visto en la necesidad de introducir otras prácticas mercantiles y, de manera principal, el cobro de aranceles a los estudiantes, poniendo fin a la educación superior gratuita en gran parte del escenario latinoamericano. Desde que la privatización de la actividad universitaria está tomando lugar bajo el control y la dirección del Estado, puede afirmarse que la descomposición de la educación pública superior ha sido un objetivo específico del Estado con liderazgo neoliberal.

Estas transformaciones pueden parecer relevantes y significativas, pero en los hechos no han ayudado a la universidad a llevar a cabo la segunda función indicada más arriba, esto es, responder a las demandas relacionadas con la producción de fuerza calificada de trabajo que las transformaciones económicas han planteado.

La reestructuración económica, en especial durante la década de los noventa, dio lugar a un proceso más o menos generalizado de incorporación de tecnologías a ritmos no conocidos en la región. Para la operación de los nuevos medios de producción que arribaban a la región, era necesario, entonces, reformular la calificación de la fuerza de trabajo, elevándola, y recalificándola en el caso de aquellas competencias que perdían relevancia debido a las nuevas tecnologías; se requería hacerlo, además, de manera rápida. La universidad, con su estructura de carreras largas y su vocación de saber integral, además de sus pretensiones de autonomía y su tradicional alejamiento respecto de las demandas de las empresas, no aparecía como la institución más adecuada para dar respuesta a las demandas del nuevo en-

torno. Al mismo tiempo, la política de reducción del gasto público y las nociones generales del neoliberalismo relacionadas con la actividad estatal obstruían la inversión en educación pública universitaria. El camino elegido contemplaría dos líneas paralelas de acción: la extensión de la educación superior más allá de los límites universitarios y su ulterior privatización.

La transformación tendría lugar por fases y en espacios de tiempo distintos en los diferentes países. Fueron iniciados, al igual que otros aspectos de la transformación, en el Cono Sur del subcontinente, bajo regímenes totalitarios especialmente en Chile, Argentina y Uruguay, aunque con diferenciada intensidad y alcances. De hecho, posteriormente, organismos como el BM tomaron como ejemplo esos casos, en particular el de Chile, sin ninguna referencia al hecho de que los cambios orientados a una calificación más masiva de la fuerza de trabajo tuvieron allí lugar como resultado de las imposiciones de una sangrienta dictadura. Por otra parte, estos procesos de cambios en la región se estrellarían con obstáculos desde finales de la década de los noventa con la aparición de gobiernos que decidieron enfrentarse al neoliberalismo y donde la educación superior está escribiendo su propia historia. De todos modos, las transformaciones neoliberales han dejado su huella en la fisonomía de la educación superior latinoamericana.

La matrícula en la educación superior creció de manera extraordinariamente rápida. La tasa bruta de matrícula para las personas de entre 20 y 24 años superó 30 por ciento de la cobertura, y aunque se mantiene escasamente por sobre la mitad del nivel de los países desarrollados, prácticamente duplicó la tasa existente en 1994. Será necesario señalar que esta expansión ha tomado lugar en un contexto en que la expansión del

grupo etario de 20-24 años ha disminuido su ritmo de manera particularmente fuerte, probablemente por el efecto de la migración laboral sobre la estructura demográfica. Pero, desde luego, el aumento en la matrícula es real.

Este avance se logró principalmente gracias a la expansión de la educación superior privada que ha superado la mitad de la cobertura total. La educación superior pública también ha crecido y a ritmos mucho menores que la educación privada, aunque el crecimiento de esta última ha venido reduciendo su velocidad en los últimos años. La expansión de la educación superior tomó lugar entonces como respuesta a los estímulos del mercado y se suponía que ello constituía la fórmula correcta para que respondiera a las necesidades de la sociedad. La expansión del sector privado y su presencia ya dominante (García, 2007) en la educación superior se vieron favorecidas por un ambiente prácticamente exento de regulaciones y controles por parte de agencias de aseguramiento de la calidad, lo que, como contrapartida, debía impactar negativamente a la formulación de currículos y a la calidad de la enseñanza en la mayoría de estas instituciones.

El impulso principal de la expansión tuvo lugar a través de la creación de instituciones no universitarias, mayoritariamente privadas, pero también públicas, que en lo fundamental se caracterizan por carecer de autonomía y ofrecer un número limitado de carreras, donde éstas son de duración más breve y con fuerte orientación a los ámbitos regionales. También florecieron las prácticas docentes nocturnas y sabatinas, lo que hizo posible la incorporación de un importante número de trabajadores a las filas del estudiantado terciario.

Estos cambios debían permitir a la educación superior poner a disposición de las empresas el trabajo calificado que se requería para enfrentar adecuadamente la demanda creada por una industria forzada a renovarse constantemente con el fin de sostenerse en niveles competitivos. Sin embargo, las transformaciones señaladas puntualizaban una respuesta puramente cuantitativa a la nueva situación creada por el crecimiento orientado al exterior y la globalización. Y no cabía esperar otra cosa. Las mismas causas que impiden que las universidades puedan seguir, de manera más o menos cercana, los cambios tecnológicos en las industrias más dinámicas en cuanto a la calificación de fuerza de trabajo, esto es, principalmente su lejanía creativa respecto de las necesidades del sector productivo, explican con mayor razón todavía la incompetencia de las instituciones no universitarias para acercarse siquiera a las nuevas necesidades de la industria.

Era necesario, por consiguiente, abrir nuevas rutas que pudieran permitir a la educación superior cumplir adecuadamente su funcionalidad en cuanto a la formación de recursos humanos para la producción material directa. En este marco, se incluyó el estímulo a una práctica que además embona perfectamente bien con la globalización: la internacionalización de la educación. Por un lado, se esperaba que la movilidad internacional de los estudiantes pudiera contribuir a la superación de las fallas propias de la educación superior regional al nivel de la docencia. Los estudiantes tendrían acceso a centros educativos de primer nivel, familiarizados con los conocimientos más cercanos a la producción de punta, con lo que podrían hacerse de calificaciones útiles para las industrias nuevas que los países desarrollados estaban instalando en

América Latina. Del mismo modo, los docentes, estimulados por la promoción de estancias, tendrían la oportunidad de entrar en contacto con conocimientos de frontera y aun en procesos de investigación avanzados, aunque esto último difícilmente podría operar más allá de casos excepcionales. Desde luego, ya puede apreciarse que este tipo de medidas apenas aportaría paliativos parciales, desde el hecho de que sólo segmentos pequeños de la población estudiantil y docente pueden acceder a ellos, y que tanto los eventos de movilidad estudiantil como las estancias cubren periodos más bien breves.

Simultáneamente, la internacionalización de la educación superior ha dado lugar a una nueva presencia de instituciones extranjeras en los países latinoamericanos donde destacan, aparte de los eventos que tienen lugar entre dichos países, aquellos acordados con o por iniciativa de instituciones estadounidenses y europeas. Con estos últimos orígenes, en 2004, 82 instituciones impartían educación a distancia, 37 ofrecieron sedes y franquicias, 114 establecieron alianzas, aunque la modalidad dominante de relación son los convenios (García, 2007).

Políticas como estas últimas parecieran fortalecer la función docente y formadora de la educación superior latinoamericana, pero en realidad hablan de su incompetencia para cumplir con solvencia esa tarea. El recurso a facilidades externas no corrige las deficiencias internas, de la misma manera que la importación de medios de producción no supera la incapacidad para producirlos localmente. No sólo son estas medidas expresiones de deficiencias esenciales de las economías y sociedades de la región, sino que además no responden a proyectos encaminados a atacar dichas deficiencias.

En resumen, las políticas para la educación superior han dado lugar a transformaciones visibles de su estructura y de su quehacer. Las instituciones privadas han vivido un gran auge y las universidades públicas han sido empujadas a nuevas prácticas internas y en su relación con el Estado y la sociedad. El retroceso de lo público respecto de lo privado se percibe no sólo por la pérdida de peso relativo de las universidades públicas, que son ahora una minoría dentro del concierto de las instituciones de educación superior, sino también por la mercantilización de funciones tan fundamentales como la calificación para el trabajo y para tareas de dirección económica y política.

Se trata de cambios importantes... en la forma. Nada de lo mencionado ha modificado cualitativamente la funcionalidad de la educación superior en general y de la educación universitaria en particular en la región, ni ha servido para completarla. La universidad no ha avanzado a la generación de conocimientos para la producción en términos de procesos y bienes nuevos, y, por la misma razón, se mantiene muy rezagada respecto a los cambios tecnológicos definidos en los países desarrollados y de las posibilidades de ofrecer una calificación de mano de obra adecuada a las nuevas industrias.

Las transformaciones en cuestión han buscado reproducir esquemas ajenos a la realidad local, como los sistemas nacionales de innovación que configuran la actual manera de producir conocimiento científico para la producción y responder a procesos desencadenados desde las realidades del mundo desarrollado. No han estado acompañadas de transformaciones en las relaciones sociales que determinan su subdesarrollo y permiten la operación del colonialismo industrial. En tales

condiciones, la educación superior, que no ha sido convocada a participar como protagonista en un proceso de transformación profunda de la sociedad, no puede hacer otra cosa que reproducir sus limitaciones.

#### Fuentes consultadas

- Banco Interamericano de Desarrollo, 2000, *La ciencia y la tecnología para el desarrollo: Una estrategia del BID*, Serie de informes de política y estrategias sectoriales del Departamento de Desarrollo Sostenible, Washington, DC.
- CASSIOLATO, José Eduardo, Helena M. M. Lastres, Marina Zsapiro y Marco Antonio Vargas, 2001, "Local Systems of Innovation in Brazil, Development and Transnational Corporations: A Preliminary Assesment Based on Empirical Results of a Research Project". Disponible en [www.druid.dk/conferences/nw/paper1/cassiolato\\_lastres\\_mfl.pdf](http://www.druid.dk/conferences/nw/paper1/cassiolato_lastres_mfl.pdf)
- ETZKOWITZ, Henry y James Dzisah, 2010, "Who Influences Whom. The Transformation of University-Industry-Government Relations", *Critical Sociology*, vol. 36, núm. 4, julio, pp. 491-502.
- FIGUEROA, Víctor M., 1992, "El librecambio y la gestión estatal de la crisis en Estados Unidos (1a. parte)", *Vínculo Jurídico*, núms. 11-12, julio-diciembre, México, Universidad Autónoma de Zacatecas "Francisco García Salinas".
- , 2009, "Migration and Asymmetrical Integration", en David Fasenfest (ed.), *Engaging Social Justice*, Leiden-Boston, BRIL.
- , 2010, "La crisis global. Viejas y nuevas contradicciones", *Problemas del Desarrollo. Revista latinoamericana de economía*, vol. 41, núm. 161, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- FIGUEROA DELGADO, Silvana, 2006, "La ciencia y la tecnología en el marco de la apertura. El caso de Chile", *Enlace. Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, año 3, núm. 1, enero-abril, pp. 11-26, Venezuela, Universidad de Zulia.



- GARCÍA GUADILLA, Carmen, 2007, "Financiamiento de la educación superior en América Latina", *Sociologías*, año 9, núm. 7, enero-junio, pp. 50-101, Porto Alegre. Disponible en [www.scielo.br/pdf/soc/n17/a04n17.pdf](http://www.scielo.br/pdf/soc/n17/a04n17.pdf)
- JENSEN PENNINGTON, Henning, 2007, "La cooperación científica entre Europa y América Latina", ponencia presentada en la mesa redonda "Obstáculos y desafíos para la cooperación científica entre Europa y América Latina", dentro del simposio *Entre Viena y Lima. Aspectos actuales de las relaciones entre Europa y América Latina*, organizado por el Lateinamerika Institut, Viena, 20 de octubre. Disponible en [www.lai.at/veranstaltungen/lateinamerika-tag-2007/.../ponencia-jensen.pdf](http://www.lai.at/veranstaltungen/lateinamerika-tag-2007/.../ponencia-jensen.pdf)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2005, *The Measurement of Scientific and Technological Activities: Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation Data: Oslo Manual*, París.
- Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología, 2010. Disponible en [www.riicyt.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=11&Itemid=6](http://www.riicyt.org/index.php?option=com_content&view=article&id=11&Itemid=6)
- United Nations Conference on Trade and Development, 2005, *World Investment Report*, Naciones Unidas, Nueva York y Ginebra. Disponible en [www.unctad.org/en/docs/wir2005\\_en.pdf](http://www.unctad.org/en/docs/wir2005_en.pdf)
- VACCAREZZA, Leonardo S., 1998, "Ciencia, Tecnología y Sociedad: el estado de la cuestión en América Latina", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 18, septiembre-diciembre, Organización de Estados Iberoamericanos. Disponible en [www.rieoei.org/oeivirt/rie18a01.htm](http://www.rieoei.org/oeivirt/rie18a01.htm)
- World Bank, 1995, *Priorities and Strategies for Education. A World Bank Review*, agosto, World Bank, Washington, DC. Disponible en [www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/1995/08/01/000009265\\_3961219101219/Rendared/PDF/multi\\_page.pdf](http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/1995/08/01/000009265_3961219101219/Rendared/PDF/multi_page.pdf)

# Política educativa: la trampa de los mecanismos de evaluación docente en las universidades mexicanas

*Silvana Andrea Figueroa Delgado*

*Irma Lorena Acosta Reveles*

La universidad pública en México no escapa a las transformaciones de las que ha sido objeto el escenario socioeconómico, político y cultural en las últimas décadas; muy al contrario, puede hoy constituir por sí misma un referente de dichas mudanzas. En efecto, en su dirección y operación se cristaliza una serie de fenómenos globales que se articulan entre sí. Podemos mencionar la aparición de nuevas formas de organización del trabajo, la instauración del neoliberalismo, la revolución científico-tecnológica y el ascenso de las teorías de “capital humano”. De igual manera, resulta posible visualizar a la misma inserta en los discursos de “desarrollo local” que invitan a la autogestión de los actores, en este caso para responsabilizarse de financiamientos que permitan la ejecución de su labor bajo una constante rendición de cuentas.

En el presente capítulo revisaremos, en una primera sección, algunos de los cambios que han tenido lugar en el contexto mundial y que, a nuestra consideración, han significado un impacto directo en la reorientación de la política educativa a nivel superior y en el trabajo académico que la sostiene. En un segundo momento, cristalizaremos el análisis propiamente

en algunos de los dispositivos más representativos que han sido utilizados en México para evaluar la labor docente que, junto con la demanda de un mayor despliegue de energía, han diversificado las funciones del trabajador universitario. Finalizaremos con algunas conclusiones breves.

Procesos de cambio a nivel planetario

*Punto de partida: crisis y la introducción del toyotismo*

Los fenómenos globales a los que haremos mención se enlazan alrededor de un propósito central: la precarización de la fuerza de trabajo. La caída en las tasas de ganancias presentada en la década de los setenta del siglo pasado —y originada en el mundo occidental desarrollado— reorganizó a los capitales en la perspectiva de reducir costos de producción y destrabar los mercados, así como ampliar espacios a la inversión.

El escenario de crisis hizo virar las miradas hacia Japón, el único país del Grupo de los Siete que registraba una tasa extraordinaria de rentabilidad, de 37 por ciento en 1970 (Caputo y Radrigán, 2001).<sup>1</sup> Asimismo, exhibía el mejor desempeño en productividad laboral (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 1986), por lo que su organización interna del trabajo captó el interés, pues a diferencia del difundido modo de producir “taylorista-fordista”, en Japón se había adoptado el sistema denominado *kan-ban*.

Dicho sistema se caracterizaba por contener en su seno a un trabajador capaz de realizar varias tareas propias del

<sup>1</sup>Tasa de retorno del sector negocios. Los autores retoman cifras de Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (1988 y 1989).

proceso productivo, superando la especialización propuesta por Taylor (Coriat, 1982). A saber, podía reparar máquinas, revisar el estado de las piezas, inspeccionar la calidad, realizar pedidos (Womack, Jones y Roos, 1990, citado en Thompson, 2003); colaborar en equipo (Martínez, 2000); y acudir a la convocatoria de la dirección para proponer mejoras al proceso y a los productos (Rifkin, 1996). De ahí que se le atribuya el carácter de polivalente, y la ejecución de su labor demande de una alta capacitación y nivel de conocimientos. Se trata de un trabajador que, a la vez de distinguirse por su productividad —premiada a través de mecanismos de recompensas y prestigio (Martínez, 2000)—, es dócil frente a los empleadores, pues comparte cierta responsabilidad en la conducción de la empresa, lo que hace que pierda interés en integrarse más allá de sindicatos internos a la misma (Castells, 2006) que puedan poner en peligro la continuidad en la producción.

El *kan-ban*, conocido ampliamente como “toyotismo”,<sup>2</sup> a diferencia de la práctica “fordista” que tendía a la integración vertical y la producción en masa, recurre al ejercicio de la subcontratación para dar cumplimiento a la producción por lotes, en la que las empresas objeto de este trato están obligadas a responder en tiempo y forma (Coriat, 2007). Ello permite al contratante cierta desatención a las prestaciones laborales, al tiempo que agudiza la competencia por reducir gastos, dado que elegirá la mejor opción.

<sup>2</sup>Su diseño se debe a Taiichi Ohno, dirigente sindical que se convirtió posteriormente en ejecutivo de la compañía Toyota, donde se experimentó en toda su integridad con esta técnica organizativa (Castells, 2006), para posteriormente difundirse hacia otros sectores. Hubo rasgos del sistema —calidad total, la entrega “justo a tiempo” y a pedido— que primero fueron ejecutados en empresas estadounidenses, como la IBM (Thompson, 2003).

El “secreto” por el cual el país asiático se conducía con tal desempeño resultó obvio: la intensa explotación a la que era —es— sometida la clase obrera, dotada aquí de un nutrido concierto de habilidades y capacidades. La ruta, entonces, para la recuperación del ciclo económico de los países en crisis estaba trazada. Implicaba, en primera instancia, dismantelar la organización productiva prevaeciente, y esto llamaba a una fuerte modificación de la correlación de fuerzas entre el capital y el trabajo, en detrimento de este último. En esa perspectiva, el sindicalismo de masas —extendido en la era de posguerra— debía ser debilitado; la profundización del desempleo sería un fuerte soporte para lograr el cometido. En esta misión, la filosofía neoliberal tuvo mucho que aportar.

#### *Neoliberalismo*

Milton y Rose Friedman formularon la premisa de que el desempleo era provocado por los grandes sindicatos, que al aumentar los salarios en una actividad incidían en que hubiera un menor número de plazas de trabajo dentro de ésta. Se daba lugar, de este modo, a la reducción en los volúmenes producidos y al alza de precios —por la ley de la oferta y la demanda—. La legislación sobre salarios mínimos, según su punto de vista, obstruía la oportunidad a jóvenes sin formación de emplearse por un ingreso correspondiente a su productividad y así adquirir cierta experiencia. Pugnaban por una reformulación del papel del Estado, que conllevaba el fin de su respaldo al empleo y al sindicalismo (Guillén, 1997). Desde otro punto de vista, diríamos que los trabajadores habían adquirido capacidad de defensa del empleo, notorio en la pérdida de dinamismo en la intro-

ducción de innovaciones a los procesos productivos que desplazan mano de obra, además de que los ingresos percibidos eran acordes para la realización de la producción en masa.

Resumiremos el contenido del pensamiento neoliberal de la siguiente manera. El Estado —al igual que lo fue el sindicalismo— es culpado de ser el promotor de la inflación al costear actividades para las cuales sus ingresos fueron insuficientes, teniendo que recurrir a la impresión de dinero para financiar el déficit fiscal. La eliminación de este mal es posible mediante un presupuesto balanceado. Esto sugiere una reducción considerable de los egresos públicos, mismos que aumentaron en buena medida, por un lado, debido a la presión sindical para efectuar cada vez mayores gastos sociales —una razón más para dismantelar el “monopolio” sindical—, y, por otro, por su creciente participación como empresario. El Estado, por consiguiente, es “invitado” a retirarse de la esfera de la inversión productiva rentable, con lo cual no sólo le devuelve al capital su espacio natural —esfera del mercado—, sino que contribuye a la liberalización de fuerza de trabajo y renuncia a la “imposición” de precios; factores todos encaminados a restablecer la tasa de ganancia. A su vez, para estimular la inversión privada, ante su retirada tendría que permitir la eliminación y/o flexibilización de la legislación laboral que trunca la supuesta libre movilidad de los trabajadores y su elección en cuanto a plazas y salarios. Pero no sólo eso, también era llamado a eliminar regulaciones, controles y obstáculos burocráticos, tanto a la inversión como al comercio. Ello era posible en un marco de debilitamiento obrero que no encontraba la fuerza para impedirlo, pues implicaba el traslado de fuentes de empleo, ahí donde éste se encontrara más barato todavía. Los

ingresos del Estado disminuirían con las concesiones —sobre todo de impuestos y aranceles— otorgadas al capital, pero las privatizaciones lo allegarían de recursos durante el tránsito. El Estado se reestructuraría de manera paulatina para irse ocupando principalmente de la infraestructura pública, de ciertas compensaciones a los más desfavorecidos —como política dirigida focalmente, no de forma universal— y del “orden público”, asegurando las condiciones que permitan la libertad económica (Figueroa Delgado, 2009).<sup>3</sup>

El combate al sindicalismo y a derechos laborales, y la demanda de un trabajador polivalente, así como de la reducción de la oferta estatal y la ampliación de la privada, son medidas que también atañen al sector educativo dentro de la agenda neoliberal.

En el año 2000, fue publicado un reporte producido por Task Force for Education and Society,<sup>4</sup> auspiciado por el Banco Mundial (BM), en torno de la educación superior en países “en desarrollo”. En él, se le reconoce al Estado un papel central en la educación superior, pero, por otro lado, se advierte que no puede cargar con todo su peso financiero. Elevar la calidad, según dicen, puede ser una tarea que esté fuera de su alcance, ya que sus recursos son limitados y no están asegurados o son variables en el futuro, por lo que resulta impedido de establecer compromisos certeros más allá del corto plazo. Aseguran que la dependencia financiera sólo hacia el aparato estatal traerá como consecuencia un impacto negativo sobre el crecimiento de la matrícula y fomentará el predominio de “programas de

<sup>3</sup>Se retoman aportaciones de René Villarreal (1985) y Víctor M. Figueroa (2003).

<sup>4</sup>Traducido al español por Monardes (2000).



bajo costo y calidad mediocre” (Grupo Especial sobre Educación y Sociedad, 2000: 60). Curiosamente, tampoco ven con buenos ojos el hecho de que en algunos países latinos exista un presupuesto asignado constitucionalmente a la educación superior —cuestión que elimina la incertidumbre de la que hablan—, pues suponen que esto “debilita los incentivos para el buen comportamiento”. Se sugiere fomentar el aporte privado en la medida en que ello puede significar no sólo satisfacer el aumento en la demanda de potenciales alumnos, sino también una intensificación de la competencia que redundaría en un estímulo para elevar la calidad. Así, la competencia entre instituciones por los recursos impactará favorablemente sobre sus indicadores, a la vez que los llevará a preocuparse por captar a los mejores docentes y estudiantes. De igual manera, promoverá la movilidad de los académicos, fomentando la convergencia entre las instituciones y la constante revisión de programas educativos de acuerdo con las habilidades que demanda el mercado laboral.

En su trabajo “La política educativa en la globalización imperial”, José Enrique González Ruiz (2004) nos detalla sobre un informe que el BM le encargó a Bruce Johnstone, donde se señala que dado que en la educación convergen las características de oferta limitada, excluibilidad que no es requerida por todos, podría “naturalmente” someterse a las fuerzas del mercado. Por otro lado, se orientan estrategias de vinculación con la empresa (Juarros, 2005) mediante las cuales el conocimiento —de sostenimiento público— es puesto a su servicio a cambio de ciertos beneficios económicos y de estatus.

La justificación, conocida, el equilibrio fiscal. El gasto público en educación en México ha pasado de representar 4.7 por

ciento del PIB en 1980, a 4.4 por ciento en 2000 (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2004). En otra fuente de datos, se informa que este gasto pasó de 5 por ciento del PIB en 2000, a 4.7 por ciento en 2007 (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, 2008). La tendencia al recorte persiste. Y aunque la Secretaría de Educación Pública (2010) no registra la misma información, ni igual tendencia —de 4.9 por ciento en 2007, a 5.4 por ciento en 2009—, tampoco hay crecimiento relativo con respecto a 2004 —5.4 por ciento—. El desglose por nivel permite observar una elevación del aporte público federal de aproximadamente 0.79 por ciento del PIB en 2007, a 0.95 por ciento<sup>5</sup> en 2009 en educación superior, pero al revisar el gasto por alumno —en este nivel— es notoria una reducción de alrededor de 14 por ciento para los años referidos —calculado con base en la Secretaría de Educación Pública (2010) e Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2010)—. Esta disciplina fiscal ha impactado de forma negativa a la planta docente, enfrentada ahora a un sistema de compensaciones<sup>6</sup> que la exponen a un fuerte estrés por elevar su rendimiento, incorporando a sus funciones elementos de gestión y administración para hacerse de recursos de trabajo. Los constantes atentados en contra de los contratos colectivos están en esta lógica. Sobre la dispersión abundaremos más adelante.

El nuevo liberalismo sedujo a los gobiernos del Primer Mundo, ya que además de facilitar la contraofensiva al trabajo, favorecía la libre exportación de medios técnicos en obsoles-

<sup>5</sup>Las cifras no son precisas debido al redondeo.

<sup>6</sup>A veces para obtener estímulos económicos que complementen el salario deteriorado, o a veces simplemente para asegurar su permanencia.

cencia a los países del Tercer Mundo, carentes de progreso endógeno. En aras de recuperar el crecimiento económico a la par de la tasa de ganancia, las potencias lideradas por Estados Unidos debían renovar “la base técnica sobre la cual se había establecido la relación de fuerzas anterior. El capital estaba acumulando progreso —cuya introducción se dificultaba por la resistencia laboral en defensa del empleo—, y necesitaba una salida para la plétora de cambios tecnológicos en ciernes” (Figueroa, 2003).

#### *La revolución científico-tecnológica*

La reformulación del capitalismo, ahora neoliberal con rasgos “toyotistas”, además de constituir una agenda estatal, encontró condiciones materiales que facilitaron el camino —sustentando en la plétora de cambios tecnológicos referidos antes—. En efecto, el avance en la electrónica, la informática, las telecomunicaciones y la optoelectrónica —fibra óptica y láser—, a la vez que ha permitido la generación de nuevos productos y materiales (Sánchez, 1988), ha sido de gran utilidad para la expansión del capital en forma transnacional.

Las tecnologías de la información acentuaron la capacidad de fragmentar los procesos productivos, ya sea a través del desplazamiento parcial físico de la firma —a cualquier parte del globo— o a través de la subcontratación de otras para tareas específicas, según convenga, todo ello apoyado por la oportunidad de estar sintonizados con la matriz en tiempo real, permitiendo una vigilancia puntual.<sup>7</sup> Esta circunstancia aplica también para la integración de cadenas de distribución.

<sup>7</sup>Más sobre la fragmentación puede ser vista en United Nations Conference on Trade and Development (UNCTAD) (2005).

Por otra parte, la máquina misma tiende a “informatizarse” —automatizarse (Coriat, 2007)—, pudiendo ser operada mediante computadora, desplazando así a personal humano. En este tenor, también se encuentra la evolución en la robótica, derivado del avance en la electromecánica e informática, sustituyendo fuerza humana en tareas repetitivas y de alta precisión, así como las que representan grados considerables de peligro para el trabajador común (Tabares, 2006).

El impacto de las nuevas tecnologías de la información tanto en el ámbito industrial como en la de los servicios es mayor. Las operaciones bancarias se han sincronizado, las transferencias y retiros pueden hacerse prácticamente de forma simultánea; grandes financieras se han reproducido en sucursales por todo el mundo. Las ventas pueden realizarse desde la oficina, y un gran número de servicios profesionales se ofrece por la red. De igual manera, la vida cotidiana se ha trastocado. Se dispone ahora de productos con un alto contenido electrónico y digital —informático—, así como de nuevos materiales —por ejemplo, el silicio—: hornos microondas, televisión por cable, lavadoras, telefonía celular y automóviles, entre otros. Dicho impacto ha provocado a muchos académicos hablar de otra Revolución Industrial, la tercera en la historia capitalista.<sup>8</sup>

<sup>8</sup>Esta revolución científico-tecnológica, según coinciden varios autores, tiene también su origen propiamente en la década de los setenta del siglo pasado, aunque ya desde la década anterior se contaba con el microprocesador y en 1969 el Departamento de la Defensa de Estados Unidos patrocinaba una red de comunicación electrónica que evolucionaría “para convertirse en la actual Internet” (Castells, 2003: 74). En este mismo año, Laboratorios Bell dio a conocer el primer conmutador electrónico. Pero fue en los setenta cuando se comenzaron a diseñar los sistemas operativos para los micrordenadores (Castells, 2003).

Estos avances se han hecho patentes de diversas maneras en la esfera educativa. Podemos mencionar las conferencias a distancia en tiempo real, el intercambio de comentarios y opiniones en la red y el acceso a diversas lecturas, así como la difusión misma de ellas; además de la apertura de diversas carreras relacionadas con el manejo y utilización de estas tecnologías. La robótica, por ejemplo, extiende su aplicación a la aeronáutica, al estudio de volcanes y a la medicina (Sánchez-Martín *et al.*, 2007). Y por si no fuera suficiente, las tecnologías de la información son también herramientas que facilitan la rendición de cuentas, tan demandada —a los académicos y a otros sectores— en nuestros días; aunado a que constituyen una plataforma para ofertar servicios.

Con el desarrollo del conocimiento, materializado en una gama de innovaciones, combinado con nuevas formas de trabajo, las teorías sobre lo que denominan “capital humano” recibieron mayor atención. Según Esteve Oroval Planas y Oriol Escardíbul Ferrá (1998), desde el siglo XVII se pueden encontrar aportaciones que pretenden destacar el papel de la educación sobre la productividad del trabajo y el crecimiento económico, aunque es hasta 1958 —con Mincer— cuando se utiliza el término de “capital humano”. Éste surge en el seno de la teoría neoclásica que ubica a los individuos como racionales y maximizadores de utilidades. La idea que conlleva el concepto es que la inversión en la educación le resulta beneficiosa a quien la adquiera, en el sentido de asegurarle ingresos futuros, debido a que aumentó en capacidad productiva.

En otras palabras, la población mejor educada es más productiva, además de que puede desempeñar varios papeles en el proceso de producción, acorde con las nuevas organizaciones

del trabajo (Oroval y Escardíbul, 1988). Surge el concepto de “Economía del Conocimiento” que reconoce a este último como “la verdadera esencia de la competitividad y motor del desarrollo a largo plazo” (Avaro, 2006); otros ya habían señalado tal relación: entre las diversas aportaciones se ubican las teorías de “crecimiento endógeno” (Benavides, 1997) y la “teoría del subdesarrollo” elaborada por Víctor M. Figueroa (1986).

Es de nuestro interés, a partir de este momento, centrar el análisis en subrayar algunas de las transformaciones principales de las que ha sido objeto el trabajo académico del personal de las universidades mexicanas —en especial las públicas—, haciendo alusión a ciertos diseños de evaluación que han contribuido a asegurar el proceso de cambio.

Los mecanismos de evaluación docente  
y de programa educativo a nivel superior

La difusión que han recibido discursos relacionados con el desarrollo local, y que resaltan ciertas categorías como la participación de la sociedad civil, empoderamiento, descentralización, autogestión, gobernabilidad, rendición de cuentas y ejercicio democrático, tiene la clara intención de movilizar colectividades en función de necesidades específicas. Aunque tales discursos tienen una connotación positiva, muchos no derivan de cuestiones endógenas, sino más bien en respuesta a las modificaciones que sufre el Estado nacional y que lo inhabilitan para enfrentar ciertas responsabilidades cruciales (Madrigal, 2007).

La universidad pública, como entidad, no queda exenta de la invitación a la autogestión de sus actores, y en este sentido es hoy promovida la autonomía. Toca a las universidades,

desde su organización interna, planear y ejecutar formas para acceder a la obtención de recursos y mostrar capacidad para justificar su pertinencia. Por supuesto, se trata de cumplir con indicadores que emanan de una estructura mayor y de intenciones de Estado. Eduardo Ibarra Colado advierte que lo que se premia es una “autonomía regulada” (1999: 46).

La “invitación” a hacerse cargo de financiamientos, a ser más productivos y “pertinentes”, así como de transparentar la actividad, se cristaliza en una serie de mecanismos de evaluación tanto al personal docente como a los programas educativos —igual con un fuerte peso sobre los académicos—. La instrumentación de tales mecanismos en las universidades públicas, en la lógica de ideas expuestas en la sección anterior, ha significado un proceso paulatino de subsunción de la percepción de ingresos a la productividad individual y de grupo, desligándola de la negociación colectiva. En el fondo *se avanza en la despolitización* de la planta de docentes e investigadores, a la vez que se marca una tendencia hacia la *sobreexplotación* de la misma. Enseguida anunciaremos algunos de estos dispositivos que, en México, surgen impulsados por gobiernos neoliberales.

El Sistema Nacional de Investigadores (SNI) fue creado en 1984 con el pretexto de servir como “un mecanismo de rescate, ante la grave crisis económica que atravesaba el país y el alto riesgo de perder a los pocos científicos de calidad internacional con los que se contaba” (Méndez, 2005: 136). En realidad se convertiría en la primera maniobra federal con impacto nacional que somete a ritmos de la maquinaria institucional a los actores de la investigación, y a cambio otorga reconocimientos dotados de un prestigio en el imaginario so-



cial y estímulos económicos nada despreciables, depositados de forma mensual. Los requisitos para acceder a algún nivel —I, II o III— dentro del Sistema —exceptuando a la figura de candidato— en el área de ciencias sociales, son: contar con el grado de doctor; tener una línea de investigación que puede encontrarse “en proceso de consolidación”; haber publicado en el periodo de evaluación —que parte de tres años— un mínimo de un libro, de preferencia por una editorial de prestigio, o en su defecto cinco artículos con arbitraje o capítulos de libros; haber cumplido con labores docentes; y contar con direcciones de tesis (Sistema Nacional de Investigadores, 2009). La categoría de investigador nacional emérito podrá ser otorgada a aquellos que hayan cumplido los 65 años de edad y hayan permanecido durante 15 en el nivel III —el más alto, de acuerdo con el artículo 57— (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 2008). Sin duda, debido a la dificultad de cumplir con este requisito —por las cuotas exigidas—, así como de la importancia del ingreso SNI en el total de percepciones del trabajador, habrá una alta resistencia a la jubilación, al igual que un esparcimiento de enfermedades derivadas del estrés.

Otro hecho que ha sido eco de denuncias es que se han desalentado las investigaciones profundas, de largo plazo, “y la maduración de ideas” (Álvarez y Chazaro, 2010: 6). Hoy predominan los estudios de caso, y muchos no necesariamente aportan al entendimiento general.

No está demás decir que dado que la evaluación es realizada por pares, no está exenta de subjetividades.<sup>9</sup> A enero de 2010, hay 16,598 docentes registrados en el SNI (Sistema

<sup>9</sup>Acusaciones en este sentido pueden ser vistas en José Antonio Román (2010).

Integrado de Información sobre Investigación Científica y Tecnológica, 2010a); ya en 2007 se informaba que en el país el número total de investigadores de tiempo completo ascendía a 37,950 (Red Iberoamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología, 2010). Esto se traduce en que más de la mitad del personal dedicado a estas actividades no tiene acceso a este beneficio. Lo cierto es que hay algunas inconsistencias en el SNI. Por un lado se argumenta que se pretende fomentar la inclusión, tanto por la vía de la descentralización —incluso se le otorga al investigador de provincia un salario mínimo más de estímulo que a los del centro— como por la de género; pero, por otro lado, se menosprecian los esfuerzos que realizan las universidades de provincia en promover publicaciones, pues no tiene el mismo valor el sello de la universidad que el de una editorial reconocida, así como tampoco se ha logrado una participación mayor de 33.25 por ciento de mujeres (Sistema Integrado de Información sobre Investigación Científica y Tecnológica, 2010a). No obstante lo prometedor de este dato, pues ha habido un crecimiento constante en la incorporación, hay consideraciones que deben externarse. Primero, la cifra aún no alcanza su ideal, si tomamos en cuenta que la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) registra que poco más de 40 por ciento de sus investigadores y profesores de carrera de tiempo completo son del sexo femenino (calculado con base en Dirección General de Planeación-UNAM, 2010),<sup>10</sup>

<sup>10</sup>Debemos aclarar que en la categoría investigador de carrera TC, el porcentaje de mujeres es de 35.39 por ciento, pero en el de profesor de carrera TC es de 42.73. Nosotros nos permitimos elaborar la suma debido a que esta última figura tiene entre sus funciones sustantivas a la investigación (Comisión de Profesores de Carrera del Claustro Académico para la Reforma del Estatuto del Personal Académico, s/f).

y más bien se acerca a las condiciones de un plantel reducido como el de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), que reporta a 33 por ciento de sus académicos de tiempo completo como pertenecientes a este género (Departamento de Estadística Institucional-UAA, 2011). Segundo, la mayor parte de las mujeres se reporta en el nivel I —57.20 por ciento—, al igual que en el caso de los hombres —52.48 por ciento—, pero conforme aumenta el nivel, disminuye su presencia: en el más alto, por ejemplo, representan menos de la mitad —4.87 por ciento— que sus pares masculinos —10.26 por ciento— (Sistema Integrado de Información sobre Investigación Científica y Tecnológica, 2010b). Esto seguramente se relaciona con los diversos roles que deben desempeñar y que dificultan una mayor consolidación en sus carreras, los cuales son omitidos al momento de la evaluación. Al parecer, la única ventaja que tienen las mujeres, es que una vez ingresadas al SNI pueden postergar su evaluación por un año —en el periodo que se califica— por motivos de embarazo.

El Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep) surge en 1996 con una serie de incentivos a los docentes e investigadores para elevar su habilitación y fortalecer la planta académica. Además de proporcionar becas al personal de carrera para realizar estudios de posgrado, apoya la reincorporación de exbecarios y la contratación de nuevos profesores con posgrado, al igual que a los cuerpos académicos en redes. Dentro de la cartera de beneficios, nos interesa destacar el reconocimiento al Perfil Deseable, debido a su continuidad e impacto sobre la función docente. Este reconocimiento, en el caso que nos compete, que es el de las universidades públicas, es otorgado al profesor de tiempo completo (PTC) con

posgrado que realiza funciones de docencia —al menos un curso frente a grupo por año—; investigación —comprobable en productos, uno por año—; tutorías o direcciones de tesis —con una registrada en el año inmediato a la evaluación es suficiente, lo mismo aplica para la función siguiente—; y gestión académica —entendiendo por ésta la “dirección de seminarios periódicos, organización de eventos académicos, actividades académico-administrativas, participación en Comités de evaluación académica” (Secretaría de Educación Pública, 2009: 43)—. El periodo por evaluar es el mismo del que parte el SNI —tres años—, pero el estímulo económico por la categoría mencionada es por una sola vez. Y a diferencia del SNI, para el área de ciencias sociales y administrativas, una memoria en congreso arbitrada puede ser aceptada como producto; y para las áreas de ingeniería y tecnología y de ciencias naturales y exactas se tomarán en cuenta “patentes, prototipos, obras artísticas e informes técnicos”. A diciembre de 2009, 14,328 profesores contaban con reconocimiento vigente (Programa de Mejoramiento del Profesorado-Subsecretaría de Educación Superior, 2010),<sup>11</sup> distribuidos en alrededor de 568 instituciones de educación superior (IES), incluyendo universidades tecnológicas, institutos tecnológicos, escuelas normales y universidades interculturales. Se entiende que su población sea menor a la del SNI debido a que sólo se enfoca a las IES y no a todos los que conforman el aparato científico-tecnológico como es el segundo caso, además de que la UNAM —la universidad más grande del país— no se ha integrado al programa.

<sup>11</sup>La lámina citada es la 10; cabe señalar que en una lámina posterior (núm. 19) la cifra es otra: 15,320 profesores.

Si bien es cierto que el apoyo monetario al perfil Promep es por única ocasión, hay otros mecanismos que incitan a su cumplimiento, como lo es el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente —que aquí llamaremos Esdeped, en el entendido de que adquiere distintas denominaciones según la IES de que se trate—, instituido en 1992 por parte de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP). Cada IES —y las de media superior que también gozan de este beneficio— tiene la facultad de establecer los “comportamientos susceptibles de ser premiados en función de [su] situación específica” (Unidad de Servicio Civil, 2002: 7), debiendo tomar en cuenta la calidad, dedicación y permanencia, en ese orden de importancia. Desde que los registros de perfiles deseables de cuerpos académicos consolidados<sup>12</sup> y de SNI son indicadores que colocan a las instituciones en una mejor calificación y posibilidad para participar en proyectos concursables por recursos extraordinarios, se convierten en requisitos para que los profesores accedan a posiciones superiores en el tabulador. Estas posiciones pueden manejarse en un rango del 1 al 9 con percepciones que varían desde un salario mínimo mensual hasta 14.<sup>13</sup> El pago es administrado por las IES y puede ser

<sup>12</sup>Categoría también otorgada por el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep) a aquellos grupos, para el caso de universidades públicas, integrados en su mayoría por miembros con perfiles deseables y con el grado de doctor que se han organizado en torno de una o varias líneas de investigación, consideradas consolidadas a partir de la obtención de productos valorados de buena calidad. Deben comprobar una intensa práctica colegiada, a través de talleres, congresos, etcétera, y su articulación con otros pares y/o organismos. Las otras categorías de “en consolidación” y “en formación” son para los cuerpos que supuestamente aún no han conseguido lo anterior (Secretaría de Educación Pública, 2009).

<sup>13</sup>En la Universidad Autónoma de Zacatecas, año 2010, sólo llega a nueve salarios y los niveles son cinco. En 2011 se adecúa a lineamientos oficiales. Para todos los casos, el salario mínimo base es el que rige en el Distrito Federal, es decir, el más alto que hay en México.

mensual, semestral o anual. Las evaluaciones son generalmente de periodicidad anual, y los beneficiarios son profesores de tiempo completo de carrera que cubren los requisitos establecidos. Entre estos últimos, también puede ser tomado en cuenta el pertenecer a un programa educativo de calidad. Antes de entrar a este punto, nos interesa destacar lo siguiente. Nos referimos a una aclaración expresa en los *Lineamientos generales para la operación del Programa de Estímulos* que tiene que ver con el carácter no salarial de los estímulos y que a la letra dice:

Los estímulos al Desempeño Docente son prestaciones económicas autorizadas para el personal del modelo de educación media superior y superior, son beneficios económicos independientes del sueldo, por lo que no constituyen un ingreso fijo, regular ni permanente y en consecuencia no podrán estar, bajo ninguna circunstancia, sujetos a negociaciones con organizaciones sindicales o estudiantiles; así como tampoco podrán ser demandables ante otra autoridad gubernamental (Unidad de Servicio Civil, 2002; 4).

Más adelante, señala que uno de los causales de suspensión del programa se constituye por el simple acto de que el gobierno federal lo dé por terminado. De entrada dejó claro que los actores no podrán hacer nada al respecto. El no ser una percepción ligada al salario y a derechos sindicales tiene un efecto similar al del SNI —y para el caso al de Promep— al provocar que el trabajador se mantenga en activo y lo más productivo el mayor tiempo posible, aun a costa de su salud.

En esta tónica, ubicamos el fomento a la conformación y organización de Cuerpos Académicos (CA) —responsabilidad ligada principalmente al Promep—. En principio podría apa-

recer como una contradicción el que, por una parte, se alienta la labor y competencia individual, y que, por otra, se estimule el trabajo colegiado y colectivo; no obstante —desde nuestra perspectiva—, no hay tal contradicción. Percibimos la articulación de grupos, incitados desde la institucionalidad, como la forma certera para que sean los propios académicos los que se supervisen unos a otros, asegurando y presionando al cumplimiento individual, dado que, sumados los indicadores personales, éstos darán cuenta del rendimiento del equipo, afectando de manera positiva o negativa su evaluación y prestigio; cualquier semejanza con la realidad “toyotista” no es mera coincidencia. El trabajador deberá probar permanentemente a sus compañeros de que es digno de pertenecer a su núcleo, y esto implica una preocupación continua por generar buenos índices de productividad.

Mencionábamos el hecho de que pertenecer a un Programa Educativo (PE) de calidad eleva, en muchas ocasiones, el puntaje en el Esdeped. En México existen varios organismos evaluadores, entre los cuales se encuentran los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt).

Los CIEES —creados a partir de 1991— han sido impulsados desde la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), integrada por rectores, la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (Conaeva) y la Secretaría de Educación Pública (SEP). Se trata de comités de pares académicos, formados en nueve áreas, que se encargan de evaluar las fortalezas y debilidades de los PE, y si en la balanza pesan más las primeras, otorgan la acreditación

correspondiente (Dirección General de Educación Normal y Actualización del Ministerio, 2010). Como advierte Hugo Aboites, someten a las instituciones a los mismos criterios, dejando de lado “el trasfondo multicultural, la diversidad de [las] regiones y economías, la pluralidad” (2003: 40), y en realidad no poseen sustento legal.<sup>14</sup> Sin embargo, sus acreditaciones son reconocidas por los organismos oficiales, y, por tanto, un buen número de profesores se encuentra realizando tareas “a pedido” de acuerdo con el marco de referencia impulsado. Éste consiste en 61 indicadores que, a grandes rasgos, se distribuyen en el análisis de: la normatividad, planeación —encaminada a asegurar la calidad—, políticas y clima organizacional; el modelo educativo y la actualización, coherencia y cumplimiento en el plan de estudios —justificación, objetivos, perfil de ingreso y egreso, etcétera—, junto con los métodos de enseñanza-aprendizaje; los alumnos, su trayectoria escolar, movilidad, participación en tareas de investigación y de difusión, y eficiencia terminal, así como el contacto con los egresados y su ubicación en el mercado laboral; el perfil del personal docente, su productividad y membresías, la diversificación de su carga de trabajo —entre docencia, investigación, tutorías y direcciones de tesis, y gestión—, la difusión del conocimiento, su movilidad, y formas de organización; la infraestructura, equipos y servicios, y su adquisición a través de proyectos concursables; además, la vinculación con otros sectores de la sociedad, en especial las fuentes extraordinarias de financiamiento para las

<sup>14</sup>La Secretaría de Educación Pública (SEP) es la que tiene la titularidad legal en las funciones señaladas, pero ha “validado” al Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, AC (Copaes), “para conferir reconocimiento oficial a los organismos acreditadores” (Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, 2010).



funciones que se llevan a cabo dentro del programa evaluado (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, 2009). Verdaderamente abrumante.

El PNPC del Conacyt —de acuerdo con el Anexo A de la Convocatoria 2010— se interesa por los mismos elementos, específicamente en centros que imparten las modalidades de especialidad, maestría y/o doctorado, ya sea con orientación profesional o a la investigación. Y establece mínimos para lograr la acreditación. En el caso de programas con orientación a la investigación —esto atañe a maestría, doctorado y doctorado directo—, se “recomienda” que al menos 80 por ciento del estudiantado sea de dedicación de tiempo completo —además es deseable que un porcentaje provenga del exterior—, la titulación debe darse a los seis meses del egreso y, según la categoría, la tasa menor para programas *en desarrollo* es de 40 por ciento dentro del lapso mencionado, para *consolidados* de 50 por ciento y de *competencia internacional* de 70 por ciento. (Los programas de *reciente creación* quedarán exentos de este requisito en su primera evaluación.) Junto con esto, se deben presentar evidencias de que los egresados laboran en un campo afín a su formación y, más todavía, que poseen algún reconocimiento del SNI o academias, etcétera (Programa Nacional de Posgrados de Calidad, 2010a). Aquí de entrada se asoman algunas críticas. Primero, el PNPC premia a actores que han demostrado no necesitar de él, pues el hecho de que la gran mayoría de estudiantes pueda ser de dedicación exclusiva, supone que cuenta con otro medio de sustento —en general— fuera del ámbito laboral, por lo que la asignación de becas derivadas del nombramiento de Programa de Calidad sería redundante.

En realidad, la asignación de becas sería una condicionante para lograr esa dedicación, así como para atraer a estudiantes extranjeros —incluso para la pretendida movilidad—, pero aquí está planteado de forma inversa. Segundo, la premura de los plazos de titulación no garantiza un trabajo profundo que aporte a la ciencia, en especial cuando se alude a maestría, ya que en la práctica muchos de los contenidos de los programas son enfocados a la formación propiamente; los maestrantes se hacen del bagaje ya existente. Y hay que admitir que la impulsada codirección de tesis no asegura la aceleración del proceso: la discusión de ideas puede demandar espacios de tiempos de largo alcance. Tercero, anula al posgrado como vía que dote de conocimiento *per se*, pues se está obligado a demostrar una utilidad práctica.

Un acercamiento a la filosofía y objetivos que dirigen al PNPC puede lograrse en la revisión del *Marco de Referencia para la Evaluación y Seguimiento de Programas de Posgrado* que señala, entre los retos que enfrenta México, el de:

Establecer criterios con objeto de impulsar el nuevo paradigma de posgrado nacional (la formación-investigación-innovación), para favorecer el trabajo transdisciplinario y en equipo, la actualización de las agendas de investigación, la transferencia del conocimiento y su valorización social, así como para diversificar las fuentes de financiamiento e incorporar la *dimensión empresarial en la gestión del conocimiento* (Programa Nacional de Posgrados de Calidad, 2010b: 7). (Énfasis del autor.)

Es obvio que la pretensión es insertar al posgrado en la tónica del llamado “Sistema Nacional de Innovación”, donde interactuará con otros agentes del andamiaje de la ciencia y

tecnología para la producción de nuevos progresos, y en esta medida se le rescatará del aislamiento que significa ensimismarse en la ciencia básica pura. El problema es que se pierde el sano equilibrio. No es malo buscar lo utilitario, y menos cuando esto se liga con el capital nacional y hay un crecimiento mutuo —situación cada vez más lejana en un ambiente de apertura económica desmedida—; lo malo viene cuando es lo único que se privilegia y el conocimiento sólo es visto como empresa, descartándose como un placer humano y mera evolución del pensamiento. El PNPC pide mostrar “Resultados e impacto de las acciones de vinculación del programa con los sectores de la sociedad” (Programa Nacional de Posgrados de Calidad, 2010a: 13), y no se trata de cualquier contribución a la comunidad y al entorno, aunque acepte como positivo el hecho de que exista —además de expresar un particular interés por el intercambio académico—, pero predomina una inquietud porque el programa educativo se beneficie económicamente de dichas acciones. Una pregunta específica por responder es: “¿Existen políticas y estrategias institucionales para el desarrollo de fuentes alternas de financiamiento para la operación del posgrado y la investigación, a través de la vinculación con organismos financieros o de contratos con el sector productivo o de servicios?” (Programa Nacional de Posgrados de Calidad, 2010b: 35). Los criterios gerenciales están a la orden del día. Se fomenta una tendencia a que los posgrados se despojen de su sentido meramente social, en medio de una suerte de privatización de sus funciones.

Siguiendo con la revisión de los indicadores PNPC, se establece que la planta docente para maestrías debe componerse de al menos ocho miembros de tiempo completo —cinco

doctores y tres maestros—, mientras que para doctorados de nueve con el grado máximo, y los doctorados directos deben tener un núcleo académico básico de nueve doctores y tres maestros. Al profesor le es permitido compartir su carga de trabajo en dos programas. En nuestra opinión, esto puede ser un buen aliciente para que las instituciones se esfuercen por contar con las contrataciones necesarias, así como apoyar en la habilitación de los académicos ya contratados. Hasta 2010, los lineamientos establecían que para acreditar en el PNPC, los programas de *reciente creación* debían tener 30 por ciento de sus PTC en el SNI, *en desarrollo* 40 por ciento, para *consolidados* 60 por ciento, y de estos últimos, 40 por ciento debía distribuirse en niveles por arriba de la figura de candidato, lo que no sólo refleja la exigencia de la productividad, sino que, a consideración de los evaluadores, ésta se les reconozca; no siempre es el caso.<sup>15</sup> En los que se distinguen por su *competencia internacional*, su cuota se eleva a 60 por ciento, de éstos, 40 por ciento tiene que ubicarse en los niveles II y III del sistema. En todas las categorías se asienta como base la participación de tres PTC por una línea de generación y/o aplicación del conocimiento, reiterando la idea del trabajo colectivo (Programa Nacional de Posgrados de Calidad, 2010a).

<sup>15</sup>Una de las que ahora escriben postuló por primera vez al SNI en 2009-2010, con un libro de su autoría, otro que compiló y otro donde participó como co-coordinadora, dos capítulos de libro —incorporados a las dos últimas obras— y dos artículos internacionales indizados. Además solicitó que se tomará en cuenta la tesis doctoral que en ese momento se encontraba en concurso, por lo que no podía proceder a su publicación. Registró cuatro direcciones de tesis de maestría concluidas y varios cursos de docencia. El acceso le fue negado, ni siquiera pudo obtener el nombramiento de candidato, aun cuando no había cumplido los 40 años al momento de la postulación.

En la Convocatoria 2011-2012, las demandas a la planta académica se recrudecen. Para pertenecer ahora al PNPC, los programas de *reciente creación* deben registrar 40 por ciento de sus PTC con membresía en el SNI, y 20 por ciento debe distribuirse en los niveles I y II. Se mantiene 40 por ciento para los de *en desarrollo*, pero ahora 20 por ciento de los PTC debe encontrarse entre los niveles I, II y III. Igualmente se conserva 60 por ciento para los *consolidados*, con la salvedad de que 30 por ciento debe pertenecer a los niveles II y III, mientras que para los de *competencia internacional* el parámetro no sufrió cambios (Programa Nacional de Posgrados de Calidad, 2011). En este tenor, la “calidad” como categoría oficial será una denominación que porten paulatinamente menos agentes —posgrados—, la puerta de entrada es cada vez más estrecha, delatando cierta incongruencia en el discurso político donde todos están convocados a la casa. Hay una cartera de apoyos adicionales para los posgrados registrados en el PNPC, que para muchos serán simplemente inalcanzables. Podemos intuir que el trasfondo de tales acciones es el recorte presupuestal, argumento que justificamos en el hecho de que no se promovieron nuevos ingresos al PNPC en 2010; la convocatoria simplemente no contempló dicha posibilidad. Otro dato es que la actual amplió el periodo de vigencia —aproximadamente a un año y medio—, tiempo que se traduce en un ahorro de recursos.

Corte de caja

Se puede apreciar la tremenda dispersión de la que es objeto el trabajador universitario, lo que en el fondo orilla a una falta de

atención a las tareas prioritarias que son la formación de recursos humanos y la investigación, las cuales verán afectadas su calidad en la medida en que se merma el tiempo para su dedicación. La larga lista de funciones por desempeñar hace que se pierda la profundidad no sólo en las investigaciones del profesorado, sino también en las que llevan a cabo los estudiantes, quienes deben titularse en periodos más cortos —incluso las opciones de titulación se han relajado—; la propia docencia se convierte en una distracción ante tantos elementos administrativos y de gestión que hay que cubrir. Dentro de los derivados negativos de la política educativa está el hecho de que ha fomentado la aparición de prácticas de simulación, pues la polivalencia, tan vanagloriada, tiene sus límites.

Más allá de las tareas excesivas, se ha logrado responsabilizar al trabajador académico de su ingreso en función de su productividad. La despolitización ha funcionado por varias vías:

- incrementar o mantener la percepción depende del desempeño individual-grupal y no tanto de negociaciones colectivas;
- al tener que buscar financiamientos, en buena medida se apaga la crítica hacia el acontecer de los organismos que los otorgan, y;
- la cartera de obligaciones cierra espacios para la reflexión.

He aquí la trampa. La analogía del burro y la zanahoria viene bien para caracterizar la situación, pues en el eterno caminar por atrapar la zanahoria, la concentración, comprensión y cuestionamiento de lo que sucede alrededor pasan por alto. Y

no es fortuito que la cantidad de personal que participa en estos programas vaya en aumento, dado el innegable deterioro salarial que se ha hecho presente prácticamente en todos los sectores a partir de la década de los ochenta del siglo pasado.

Son, entonces, varios los peligros que se asoman en el funcionamiento del actual estado de cosas, en especial derivado de los efectos provocados por la restricción presupuestal en conjunto con la intención de imputar a la educación valores de mercado. Primero, se ha fomentado en los programas educativos la introducción de colegiaturas, aun cuando en la formalidad se trate de centros de acceso prácticamente gratuito. En un contexto de alta concentración del ingreso, esto se traduce en que miles de jóvenes tengan negada la posibilidad de elevar su nivel educativo, lo que no contribuye a la formación general de masa crítica para la nación y nos aleja de la consolidación de una “sociedad del conocimiento”. Segundo, pretender fomentar la inversión privada en los proyectos de investigación puede convertirse en otra forma de servilismo al capital extranjero, dada la estrechez de la planta productiva local, abatida por la “libre competencia”. En todo caso, habría que repensar el esquema económico para referirnos propiamente a un sistema *nacional* de innovación. Por último, el avasallamiento a la investigación libre y profunda merma el espíritu y la razón.

#### Fuentes consultadas

ABOITES, Hugo, 2003, “El lado oscuro de los CIEES: Una crítica a los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior”, *Reencuentro*, núm. 36, abril, pp. 30-43.

- ÁLVAREZ MENDIOLA, Germán y Laura Chazaro, 2010, "Los efectos indeseados del SNI y la necesidad de su transformación", *Educación a Debate*, portal web-sección I+D Opinión y análisis, julio, México. Disponible en <http://educacionadebate.org/investigaciones/SNIEfectos.pdf>
- AVARO, Dante, 2006, "La economía del conocimiento y su gestión", *Revista Ciencia y Desarrollo*, vol. 32, núm. 198, agosto. Disponible en [www.conacyt.mx/comunicacion/revista/198/Articulos/Economiadelconocimiento/Economiadelconocimiento00.htm#a](http://www.conacyt.mx/comunicacion/revista/198/Articulos/Economiadelconocimiento/Economiadelconocimiento00.htm#a)
- BENAVIDES G., Óscar A., 1997, "Teoría del crecimiento endógeno. Economía política y economía matemática", *Cuadernos de Economía*, vol. XVI, núm. 26, primer semestre, pp. 47-67.
- CAPUTO L., Orlando y Juan Radrigán A., 2001, "Acumulación, tasa de ganancia e inversión en los países capitalistas desarrollados", *Investigación y Crítica, Revista del Centro de Investigaciones Sociales*, núm. 5, primer semestre, pp. 35-63. Disponible en <http://168.96.200.17/ar/libros/chile/arcis/clacso5.pdf>
- CASTELLS, Manuel, 2006, *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1, La sociedad red*, 7a. ed. en español, México, Siglo XXI Editores.
- Comisión de Profesores de Carrera del Claustro Académico para la Reforma del Estatuto del Personal Académico, s/f, "Visión general de la UNAM, el EPA y el personal académico", Comunicado 28 de abril, portal web de la Facultad de Economía-sección Estatuto de Personal Académico (EPA), México, Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en [www.economia.unam.mx/profesor/pdfs/epa28abr.pdf](http://www.economia.unam.mx/profesor/pdfs/epa28abr.pdf)
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2004, *Desarrollo productivo en economías abiertas*, Santiago de Chile, Naciones Unidas.
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, 2009, *Tabla-guía de autoevaluación 2009*, México.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 21 de marzo 2008, "Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores", *Diario Oficial de la Federación*, México.



- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, 2010, "Antecedentes", portal web-sección ¿Qué es el Copaes?, México. Disponible en [www.copaes.org.mx/home/Antecedentes.php](http://www.copaes.org.mx/home/Antecedentes.php)
- CORIAT, Benjamin, 1982, *El taller y el cronómetro. Ensayo sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa*, México, Siglo XXI Editores.
- , 2007, *El taller y el robot. Ensayos sobre el fordismo y la producción en masa en la era de la electrónica*, 6a. ed. en español, México, Siglo XXI Editores.
- Departamento de Estadística Institucional, 2011, "Personal activo de la Institución, agosto-diciembre 2010", *Información Estadística*, portal web-sección Transparencia y Acceso a la Información, Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes. Disponible en [www.uaa.mx/transparencia/](http://www.uaa.mx/transparencia/)
- Dirección General de Educación Normal y Actualización del Ministerio, 2010, "¿Qué son los CIEES?", *Informativo DGENAM-CIEES*, noviembre, México, Secretaría de Educación Pública. Disponible en [http://dgenam.sep.gob.mx/archivos/gaceta/Gaceta\\_DGENAM-CIEES.pdf](http://dgenam.sep.gob.mx/archivos/gaceta/Gaceta_DGENAM-CIEES.pdf)
- Dirección General de Planeación, 2010, "Personal académico", *Agenda Estadística 2010*, México, Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en [www.planeacion.unam.mx/Agenda/2010/disco/#](http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2010/disco/#)
- FIGUEROA, Víctor M., 1986, *Reinterpretando al subdesarrollo. Trabajo general, clase y fuerza productiva en América Latina*, México, Siglo XXI Editores.
- , 2003, "Globalización y lucha de clases", *Glocal Revista*, año 2, núm. 9. Disponible en <http://glocalrevista.com/figuer.htm>
- FIGUEROA DELGADO, Silvana Andrea, 2009, *El Estado y el trabajo científico en el proceso de desarrollo. La articulación pendiente en América Latina*, tesis doctoral, Zacatecas, Unidad Académica de Ciencia Política-Universidad Autónoma de Zacatecas.
- GONZÁLEZ RUIZ, José Enrique, 2004, "La política educativa en la globalización imperial", *Cuadernos de Cultura Universitaria*, núm. 15, agosto, pp. 11-55.

- Grupo Especial sobre Educación y Sociedad, 2000, *La educación superior en los países en desarrollo: peligros y promesas*, de María Angélica Monardes (trad.), Banco Mundial, Santiago de Chile, Corporación de Promoción Universitaria. Disponible en: [www.tfhe.net/report/downloads/report/bm.pdf](http://www.tfhe.net/report/downloads/report/bm.pdf)
- GUILLÉN ROMO, Héctor, 1997, *La contrarrevolución neoliberal*, México, Ediciones Era.
- IBARRA COLADO, Eduardo, 1999, "Evaluación, productividad y conocimiento: barreras institucionales al desarrollo académico", *Revista Sociológica*, año 14, núm. 41, septiembre-diciembre, pp. 41-59.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, 2008, "Recursos humanos, materiales y financieros por nivel educativo, 1950-2008", portal web-sección Información estadística-Recursos para la educación, Aguascalientes, INEGI. Disponible en [www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/rutinas/ept.asp?t=medu03&c=3270](http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/rutinas/ept.asp?t=medu03&c=3270)
- , 16 de diciembre de 2010, "Producto Interno Bruto por entidad federativa. Total nacional (frecuencia anual)", portal web-sección Banco de Información Estadística, Aguascalientes, INEGI. Disponible en <http://dgcnesyp.inegi.gob.mx/cgi-win/bdie-intsi.exe/NIVR1500700090005000500070#ARBOL>
- JUARROS, María Fernanda, 2005, "Nuevos patrones en la producción de conocimiento. Los efectos de la vinculación entre los principios del mercado y valores académicos", *Revista Argentina de Sociología*, año 3, núm. 4, pp. 117-132.
- MADRIGAL TELLINI, Carlos, 2007, "Una crítica al desarrollo local", *Observatorio Iberoamericano del Desarrollo Local y la Economía Social*, vol. 1, núm. 0, junio. Disponible en [www.eumed.net/rev/oidles/00/Madrigal.htm](http://www.eumed.net/rev/oidles/00/Madrigal.htm)
- MARTÍNEZ, Óscar A., julio 2000, "Los trabajadores frente a nuevas formas de organización del trabajo", *Digital Fordism Chapters*, Blacksburg, Center Digital Discourse and Culture-Virginia Tech. Disponible en [www2.cddc.vt.edu/digitalfordism/fordism\\_materials/martinez.htm](http://www2.cddc.vt.edu/digitalfordism/fordism_materials/martinez.htm)

- MÉNDEZ NONELL, Manuel, 2005, "Evolución histórica del Sistema Nacional de Investigadores, a 20 años de su creación", en *Una reflexión del Sistema Nacional de Investigadores, a 20 años de su creación*, México, Foro Consultivo Científico y Tecnológico/Academia Mexicana de Ciencias, pp. 136-146.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 1986, *OECD Economic Outlook. Historical Statistics 1960-1984*, París.
- OROVAL PLANAS, Esteve y J. Oriol Escardíbul Ferrá, 1998, "Aproximaciones a la relación entre educación y crecimiento económico. Revisión y estado actual de la cuestión", *Hacienda Pública Española. Revista de Economía Pública*, núm. extra, pp. 49-60. Disponible en [www.eco.ub.es/~escard/Oroval-Escardibul.pdf](http://www.eco.ub.es/~escard/Oroval-Escardibul.pdf)
- Programa de Mejoramiento del Profesorado-Subsecretaría de Educación Superior, 2010, "Promep en cifras", portal web-sección Transparencia, México, Secretaría de Educación Pública. Disponible en [http://promep.sep.gob.mx/estadisticas/Estadisticas por ciento20PROMEP por ciento20corte por ciento2031 por ciento20diciembre por ciento202009\\_archivos/frame.htm](http://promep.sep.gob.mx/estadisticas/Estadisticas por ciento20PROMEP por ciento20corte por ciento2031 por ciento20diciembre por ciento202009_archivos/frame.htm)
- Programa Nacional de Posgrados de Calidad, julio 2010a, "Anexo A. Parámetros básicos considerados para el ingreso al Programa Nacional de Posgrados de Calidad. Versión 3", *Convocatoria 2010*, México, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología/Subsecretaría de Educación Superior-Secretaría de Educación Pública. Disponible en [www.conacyt.gob.mx/Becas/Posgrados\\_Convocatorias\\_2010/Anexo\\_A-2010.pdf](http://www.conacyt.gob.mx/Becas/Posgrados_Convocatorias_2010/Anexo_A-2010.pdf)
- \_\_\_\_\_, 2010b, *Marco de Referencia para la Evaluación y Seguimiento de Programas de Posgrado*, México, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología/Subsecretaría de Educación Superior-Secretaría de Educación Pública. Disponible en [www.conacyt.gob.mx/Becas/Posgrados\\_Convocatorias\\_2010/Marco\\_Referencia\\_Posgrado\\_2010.pdf](http://www.conacyt.gob.mx/Becas/Posgrados_Convocatorias_2010/Marco_Referencia_Posgrado_2010.pdf)
- \_\_\_\_\_, 2011, "Anexo A. Parámetros básicos considerados para el ingreso al Programa Nacional de Posgrados de Calidad. Versión 4", *Convocatoria 2011-2012*, México, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología/Subsecretaría de Educación Superior-Secretaría

- de Educación Pública. Disponible en [www.conacyt.gob.mx/Becas/Calidad/Convocatorias\\_2011/Anexo\\_A\\_Escolarizada.pdf](http://www.conacyt.gob.mx/Becas/Calidad/Convocatorias_2011/Anexo_A_Escolarizada.pdf)
- Red Iberoamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología, 2010, "México", portal web-sección *Indicadores Por País*, Buenos Aires, Centro de Estudios sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior-Redes. Disponible en [http://bd.riicyt.org/explorer.php/query/submit?country\[\]=MX&year=1990&eyear=2008&excel=on](http://bd.riicyt.org/explorer.php/query/submit?country[]=MX&year=1990&eyear=2008&excel=on)
- RIFKIN, Jeremy, 1996, *El fin del trabajo. Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo: el nacimiento de una nueva era*, México, Editorial Paidós Mexicana.
- ROMÁN, José Antonio, 2010, "Burocratas sin trayectoria inundan el sistema, denuncian científicos. Echarán del SNI a 324 miembros de UNAM, Poli, UAM y UACH", *La Jornada*, 18 de octubre, México., p. 43.
- SÁNCHEZ DAZA, Germán, 1998, "La sociedad del conocimiento y el desarrollo de la infraestructura global de la información", *Aportes*, Revista de la Facultad de Economía, año III, núm. 9, septiembre-diciembre, pp. 83-98.
- SÁNCHEZ MARTÍN, F.M., P. Jiménez Schlegl, F. Millán Rodríguez, J. Salvador-Bayarri, V. Monllau Font, J. Palou Redorta y H. Villavicencio Mavrich, 2007, "Historia de la robótica: de Arquitas de Tarento al Robot da Vinci (Parte II)", *Actas Urológicas Españolas*, marzo, vol. 31, núm. 3, pp. 185-196. Disponible en [www.actasurologicas.info/v31/n03/pdf/3103OR01.pdf](http://www.actasurologicas.info/v31/n03/pdf/3103OR01.pdf)
- Secretaría de Educación Pública, 2009, "Acuerdo número 526 por el que se emiten las reglas de Operación del Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep)", *Diario Oficial de la Federación* (segunda sección), México, 30 de diciembre.
- , 2010, *Cuarto informe de labores*, México. Disponible en [www.sep.gob.mx/es/sep1/Cuarto\\_Informe\\_Labores](http://www.sep.gob.mx/es/sep1/Cuarto_Informe_Labores)
- Sistema Integrado de Información sobre Investigación Científica y Tecnológica, 2010a, "Número de investigadores por género", *Estadística básica del SNI 2010*, portal web-sección Investigadores, México, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Disponible en

- <http://geo.virtual.vps-host.net:8080/SIICYT/estadisticas.do?method=iniGenero>
- , 2010b. "Mujeres investigadoras", *Sistema Nacional de Investigadores (SNI)*, portal web-sección Numeralia, México, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Disponible en [www.siiicyt.gob.mx/siicyt/numeralia/sni.do](http://www.siiicyt.gob.mx/siicyt/numeralia/sni.do)
- Sistema Nacional de Investigadores, 2009, "Criterios Internos de evaluación: Área V: Ciencias Sociales", México, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Disponible en [www.conacyt.mx/SNI/Criterios/2009/CRITERIOS-INTERNOS-AREA-V.pdf](http://www.conacyt.mx/SNI/Criterios/2009/CRITERIOS-INTERNOS-AREA-V.pdf)
- TABARES, Daniel, 2006, "Camino a la robótica", *Blogdiario.com*, Medellín, 13 de febrero. Disponible en <http://tabares-daniel.blogdiario.com/i2006-02/>
- THOMPSON, G. Frederick, s/m 2003, "Fordism, Post-Fordism, and the Flexible System of Production", *Digital Fordism Chapters*, Blacksburg, Center Digital Discourse and Culture-Virginia Tech. Disponible en [www2.cddc.vt.edu/digitalfordism/fordism\\_materials/thompson.htm](http://www2.cddc.vt.edu/digitalfordism/fordism_materials/thompson.htm)
- Unidad de Servicio Civil, 2002, *Lineamientos generales para la operación del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente de educación media superior y superior*, México, Secretaría de Hacienda y Crédito Público, 11 de octubre.
- United Nations Conference on Trade and Development, 2005, *World Investment Report*, Naciones Unidas, Nueva York y Ginebra. Disponible en [www.unctad.org/en/docs/wir2005\\_en.pdf](http://www.unctad.org/en/docs/wir2005_en.pdf)
- VILLARREAL, René, 1985, *La contrarrevolución monetaria. Teoría, política económica e ideología del neoliberalismo*, 4a. ed., México, Editorial Océano.

# Valoración del trabajo académico y su impacto en salarios y estímulos económicos entre investigadores mexicanos

*María Elena Ramos Tovar*

## Resumen

El análisis relativo a salarios, compensaciones y estímulos económicos a la productividad entre académicos universitarios se ha dejado fuera del debate, tanto a nivel sindical como en el ámbito de la investigación social. La revisión de la literatura respecto a estos temas estuvo tímidamente presente a principios de los noventa en América Latina, pero en países como Estados Unidos y en algunos del continente europeo prácticamente se ha estancado desde hace algunos años. Este trabajo busca abonar en este sentido y contestar preguntas tales como: ¿son los sistemas de reconocimiento un reflejo de sus méritos académicos?, ¿son un fiel indicador de la importancia de los investigadores y de los académicos para las instituciones de educación superior (IES)?, ¿hay una relación entre el reconocimiento académico, su capital intelectual y los sistemas salariales y de desempeño dentro de las IES? Por tanto, el objetivo de este artículo es examinar la relación que existe entre calidad académica y el nivel de salarios, compensaciones y estímulos económicos a la productividad entre científicos mexicanos.

## Introducción

Parte del discurso políticamente correcto acerca de los académicos es señalarlos como uno de los actores principales de las instituciones educativas. De tal suerte que la fortaleza de las universidades públicas es medida por una serie de indicadores de su calidad académica: número de investigadores en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), proyectos de investigación desarrollados, participación en la difusión de conocimiento en congresos, seminarios, programas de televisión, etcétera. Por tanto, el supuesto es que se logra calidad académica a través del trabajo desarrollado por los profesores, investigadores y docentes de las instituciones de educación superior (IES). Así, hemos sido testigos que desde principios de la década de los noventa del siglo XX, estos estándares de calidad han aumentado a lo largo del país, traducándose en mayor número de profesores con maestría y doctorado, mayor número de profesores en el SNI, mayor participación en actividades de difusión del conocimiento, proyectos de investigación, vinculación con redes nacionales e internacionales, entre otros. Sin embargo, el incremento en la productividad por parte de los académicos no ha estado a la par de una mejora en sus condiciones laborales y un mayor reconocimiento por parte de las instituciones educativas, lo que deriva en el marcado deterioro salarial y de salud experimentado por los académicos.

En México, diversos informes señalan que las condiciones de trabajo y el salario del personal académico en la enseñanza superior han sufrido una merma constante. Arturo Ramos Pérez (2004), por ejemplo, detectó un importante deterioro laboral y salarial en las últimas dos décadas, mientras que el

Centro Multidisciplinario de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) diagnosticó una pérdida de 54.8 por ciento del poder adquisitivo entre 1995 y 2005. El surgimiento de sistemas salariales complementarios a nivel federal basados en la evaluación del mérito académico de los profesores, como el Sistema Nacional de Investigadores (SNI)<sup>1</sup> en 1984 y el Programa de Estímulos al Personal Docente<sup>2</sup> a principios de los años noventa (Rodríguez, 2002; Foro Consultivo Científico y Tecnológico, 2006), y su impacto en la cohesión política del profesorado; la dinámica del trabajo en las universidades; los sindicatos universitarios y los sistemas de jubilación; han sido otras preocupaciones que surgieron en la literatura respectiva (Galaz *et al.*, 2003; Ramos Pérez, 2004).

Corrientes de orientación más psicosociológica han abordado la asignación de un salario meritocrático y el impacto en la satisfacción y motivación de los profesores, tal es el caso de la teoría de las expectativas, teoría del reforzamiento, de la equidad, entre otras. Dado que un salario establecido según los méritos académicos constituye un reconocimiento institucional y público del trabajo realizado por un docente-investigador (Gruneberg y Spector, 1997), pueden surgir en los actores sociales dudas acerca de la equidad y justicia del proceso de asignación y la pertinencia de los criterios de evaluación que influyen la satisfacción de los académicos con su remuneración y su trabajo (Locke, 1976; Amey y VanDerLinden, 2002). De hecho, Jesús Francisco Galaz Fontes (2002) advierte que de un total

<sup>1</sup>Actualmente existen 14,681 profesores que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 2008). De éstos, 43 por ciento son investigadores del Distrito Federal y el resto, 57 por ciento, son investigadores de universidades de los estados.

<sup>2</sup>Este programa beneficia a aproximadamente 20 mil profesores.



de 252 académicos de tiempo completo de una universidad pública estatal, sólo 52 por ciento estaba satisfecho con su situación laboral —salarios, categoría laboral— y con el sistema de incentivos. Asimismo, se ha observado un incremento en la competencia “negativa” entre colegas, un clima laboral negativo y sensaciones de desencanto (Amey y VanDer Linden, 2002). Finalmente, existe una serie de estudios<sup>3</sup> que analiza las maniobras de simulación académica por parte de no pocos profesores, quienes han racionalizado las inconsistencias de las convocatorias, formatos y procesos evaluativos en beneficio propio o de un grupo pequeño (Galaz *et al.*, 2003: 762).

Sin embargo, hay una laguna en las reflexiones sobre el impacto que tienen las políticas de evaluación, el incremento de capital intelectual y las condiciones de remuneración salarial y las políticas compensatorias salariales tales como el SNI y Programas de Estímulos a la Productividad Docente. Nos preguntamos: ¿existe relación entre las formas de medición de la calidad académica institucionales y salario, estímulos y compensaciones económicas?, ¿son los méritos académicos recompensados por las IES en forma de mejores niveles salariales, niveles de estímulos y/o compensaciones económicas?, ¿es el principio de pago por mérito una realidad en la vida de los científicos mexicanos?, ¿qué importancia tienen los académicos en la difundida y ampliamente apoyada “economía del conocimiento”?, ¿cuáles son las condiciones salariales de los académicos en México?, ¿son los sistemas de reconocimiento un reflejo de sus méritos académicos?, ¿son aquéllos un fiel

<sup>3</sup>Véanse los trabajos de Díaz Barriga y Pacheco, 1997; Izquierdo, 1998, y Valenti y Varela, 1998, citados en Cordero, G. Jesús Francisco Galaz Fontes y Juan José Sevilla, 2002.

indicador de la importancia de los investigadores y de los académicos para las IES?, ¿hay una relación entre el reconocimiento académico, su capital intelectual y los sistemas salariales y de desempeño dentro de las IES? Bajo el sustento de la teoría de valor, en este artículo examinamos las implicaciones que han tenido los mecanismos de evaluación implementados en las IES, particularmente entre los profesores pertenecientes al SNI del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt).

Dar respuesta a estas preguntas nos llevará a discutir al menos dos temáticas: 1) las universidades y la relación que existe con la “economía del conocimiento”; y 2) las políticas educativas en México y, en particular, el análisis respecto a los salarios de los profesores universitarios y el sistema de compensaciones al que acceden. Sobre el primer tema, discutiremos el papel de la universidad y los docentes a partir del concepto de “economía del conocimiento” que se ha expandido alrededor del mundo para entender la expansión del pensamiento neoliberal en el área educativa. Tal argumentación nos servirá de marco para entender la forma en que las transformaciones laborales, las constricciones salariales y las políticas de evaluación docentes han sido producto de políticas neoliberales expandidas en las universidades. Luego haremos uso de la “teoría de valor sobre trabajo improductivo” a partir de la propuesta de Harry Braverman como herramienta para entender el tema de las condiciones salariales de los profesores universitarios. Posteriormente, expondremos los resultados de una encuesta realizada entre investigadores nacionales de universidades mexicanas acerca de las condiciones de trabajo de los académicos. Concluiremos con algunas reflexiones sobre los resultados obtenidos.

Según Peter Kennedy, la “economía del conocimiento” es la historia de cómo el nuevo propósito de las tecnologías ha sido combinar los capitales intelectuales y el conocimiento, “los capitales intangibles” de la investigación, diseño, desarrollo, creatividad, educación, ciencia, nueva equidad y capital humano para transformar nuestra economía. Ante el discurso globalmente establecido de la “economía del conocimiento”, Kennedy (2010), utilizando una perspectiva marxista, sostiene que este concepto es inherente a la explotación capitalista del trabajo. Este autor reconoce que el conocimiento, aunque de naturaleza distinta al trabajo material, comparte con este último la creación de plusvalía. En la denominada “economía del conocimiento”, lo que se busca es la obtención de plusvalía del conocimiento y el intelecto, ya sea en la forma de cabezas de personas, laboratorios de investigación o comunidades científicas. Por supuesto, afirma Kennedy, “el conocimiento no crea valor por sí mismo, pero puede hacerlo sólo como parte de la totalidad de la fuerza de trabajo que está sujeta a la valoración dentro del circuito del capital” (2010: 822). Es decir, el concepto de “economía del conocimiento” forma parte de lo que otros autores analizan como la implantación del pensamiento neoliberal al ámbito de las instituciones de educación superior. En este sentido, la “economía del conocimiento” no se refiere, como algunos ideólogos afirman, a esa supuesta transición de una sociedad basada en la acumulación de capital a una sociedad basada en la ciencia y la tecnología. Más bien es la apropiación de la ciencia, los saberes científicos, los productores de ese saber

—universidades y científicos— por parte del capital económico, financiero, industrial. Es decir, la puesta en marcha del neoliberalismo en el ámbito educativo.

La entrada de discursos, prácticas, estrategias, mecanismos, programas y políticas neoliberales a las universidades públicas ha sido documentada por académicos en todas partes del mundo: en Estados Unidos (Lincoln, 1998; Slaughter, y Leslie, 2001; Marginson, 2009); en Canadá (Dzisah, 2010); en Inglaterra (Harvie, 2000); en Escocia (Kennedy, 2010); en Argentina (Dequino, Tello y Silvage, 2008); en México (Díaz Barriga, 1996). Algunos de estos autores centran su atención en el plano institucional —obtención de recursos, reestructuración administrativa—; otros, en actores —profesores, empresas, funcionarios universitarios—; algunos más, en lo académico —cambios en el currículum, tipo de investigación producida (Dzisah, 2010; Harvie, 2000)—; no obstante y cualquiera que fuese su foco de análisis, todos coinciden en que las instituciones de educación superior han redefinido funciones, actores, y/o metas acorde a la lógica del mercado.<sup>4</sup>

Sheila Slaughter y Larry L. Larry (2001) utilizan el concepto de “capitalismo académico” para referirse a todo comportamiento de mercado o tipo mercado dentro de las universidades. Esto abarca la competencia tanto institucional como a nivel de docentes por la obtención de recursos, ya sean externos como fondos de beca de sociedades universidad-industria, o alguno otro tipo de actividades que generen recursos y que impliquen la lucha entre los actores universitarios por obtenerlos. Estos au-

<sup>4</sup>En casi todas las universidades se busca establecer su misión, visión y metas, pero lo que en realidad representan estos conceptos es el establecimiento de parámetros de productividad y normatividad sacados del ámbito empresarial.

tores sostienen que las universidades han experimentado procesos de reestructura que han cambiado de manera sustantiva las instituciones. Ello se debe a la significativa reducción por parte del Estado que, entre otras cosas, ha provocado la privatización, comercialización y desregulación de las universidades para moverse dentro del mercado. En lo que se refiere particularmente a los docentes, afirman que hay una división de trabajo docente entre investigación y enseñanza y una competencia por los recursos escasos (Slaughter y Larry, 2001: 155). Bajo la premisa de estos autores, las instituciones de educación superior son, por tanto, producto de las políticas neoliberales que el Estado inició desde la década de los sesenta del siglo pasado en la mayoría de los países: reducción del gasto en las universidades; asignación de recursos en función de la productividad; reducción de prestaciones sociales para los trabajadores académicos; menor peso de la actividad sindical para la determinación de mejores condiciones salariales; desaceleración a la masificación de las universidades, entre otros aspectos.

En el caso de los académicos, David Harvie (2000) afirma que los sistemas universitarios han transitado del feudalismo al capitalismo, con consecuencias para la libertad y la seguridad laboral que disfrutaban la mayoría de los académicos; la subordinación de la investigación a mecanismos de cuantificación; la alienación de los académicos investigadores; la emergencia de dos clases de académicos, que denomina “investigadores de clase capitalista” y el “investigador proletariado”; y, por último, una creciente especialización y división del trabajo de los académicos (2000: 104).

Yvonna S. Lincoln (1998) va más allá y plantea que el trabajo académico está experimentando una suerte de mercan-

tilización. Ésta se caracteriza por ver a la investigación como parte de una función de producción del conocimiento, donde la creación del conocimiento básico, aplicado, sintetizado y revisado, es visto como resultado de una serie de productos e ideas o como formas de mercancía que puede ser comprada, vendida o comercializada. Tales intercambios toman lugar dentro de grandes ecosistemas organizacionales de instituciones relacionadas con el uso y aplicación del conocimiento. La creciente influencia del sector empresarial en el tipo de investigación que debe o no hacerse dentro de las universidades públicas estatales; la disminución del Estado para apoyar a las universidades públicas, acompañado de un incremento de dinero por parte de las corporaciones; todo ello sugiere que las universidades de investigación públicas son vistas, en mayor medida, como aventuras para la ganancia y abastecedoras de mercancías para el hambriento sector tecnológico y para el adaptativo mundo corporativo (Lincoln, 1998: 265).

De hecho, si revisamos el concepto de “economía del conocimiento” desde el punto de vista del actor central de la economía como lo es el Banco Mundial (BM), entendemos el vínculo entre las instituciones de educación superior y la producción capitalista. Para el BM, el Índice de Economía del Conocimiento (KEI, por sus siglas en inglés) es medido en función de cuatro áreas: el régimen de instituciones e incentivos económicos; el sistema de innovación; el acceso social a los servicios educativos; y la infraestructura de cómputo y telecomunicaciones. El sistema de innovación es particularmente revelador, pues aquí se toman en cuenta el número de investigadores por cada 100 mil habitantes, las patentes solicitadas por cada 100 mil habitantes, los artículos científicos y técnicos publicados. Se

trata de la cuantificación del conocimiento como fundamento de productividad, sin mencionar el tipo de conocimiento —generalmente aplicado— que se genera. De pronto, se deja un tanto de lado la noción de fomento a la ciencia básica. Sin embargo, se promueve el eslogan de que lo nuevo de este concepto es que factores como la información y la tecnología son fundamentales para preparar a un país para la competencia global (Castillo, s/f).

En el caso de México, la discusión respecto a la situación de la condición de las universidades y del trabajo académico ha sido explorado por autores como Ángel Díaz Barriga (1993), quien afirma que la entrada de un discurso neoliberal a la educación superior ha sido un proceso que ve en la evaluación de la calidad la excusa perfecta para promover un pensamiento que promueve la relación universidad-industria, universidad-pragmatismo estadounidense. El texto en el que se conforma el planteamiento educativo es: “calidad de la educación, excelencia académica, eficiencia y eficacia del sistema educativo” (Díaz, 1993: 2). ¿En qué panorama se instala este discurso? Díaz Barriga lo contextualiza a partir de la histórica inflación de 500 por ciento entre 1982-1985, periodo en el que el subsidio a las IES se reduce un poco más de 50 por ciento, de 25.6 miles de millones a 12.6 miles de millones (Díaz, 1993: 4). El impacto de la crisis se deja sentir dramáticamente en el poder adquisitivo de los profesores, y ante esta situación se crea el SNI y el Programa de Estímulos a la Productividad Docente.

Justo en este contexto, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) emite un primer documento que direcciona la evaluación como una de las tareas más importantes que las IES deben atender. Em-

pero, el acceso a estos programas de estímulos no es gratuito y los docentes tienen que seguir los lineamientos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de: 1) la formación y escolaridad; 2) productividad y calidad; 3) exclusividad; y 4) trayectoria en la institución (Díaz, 1993).

Así, la ideología mercantilizada de “economía de conocimiento” y las políticas neoliberales implementadas en las instituciones de educación superior constituyen los parámetros sobre los que se erige la valoración del trabajo académico, con la consecuente propagación de discursos que defienden programas o políticas de pago por mérito, de acumulación de capital humano y/o evaluación de la productividad. Como expon-dremos a continuación, la paradoja central se puede rastrear a través de la teoría de valor de Harry Braverman, quien ve el trabajo improductivo de los trabajadores de la educación como parte, en realidad, del proceso de acumulación capitalista, y no como un reflejo transparente de los sistemas de pago salarial y compensaciones de las universidades alrededor del mundo. Más bien el proceso de deterioro salarial es la constante, y los programas extraordinarios son sólo un paliativo para frenar tal deterioro, pero se enfrentan con un sistema que extrae productos —prácticas, procesos, investigaciones, patentes, horas-clase— de los profesores universitarios, y que en el caso de los investigadores se traduce en el “compromiso” con una ciencia *ad hoc* a las necesidades del mercado.



Hablar de la valoración del trabajo académico es complejo. Si pensamos en él desde el enfoque meritocrático, supondríamos que por el hecho de ser una de las actividades con mayor prestigio y mayor inversión en capital humano —medido en función de los años dedicados a la formación educativa—, entonces deberíamos suponer que dicho trabajo es eficientemente compensado en el sistema educativo universitario.

Las bases teórico/filosóficas del sistema meritocrático tienen sus raíces en la época de la reforma protestante. La ética protestante se fundamenta en la idea de que el éxito de un individuo es medido por la cantidad de esfuerzo extra producido, más que como producto del estatus o linaje ancestral. De allí que las diferentes corrientes que surgieron para explicar diferencias en compensación salarial llevó a plantear que el desempeño es medido adecuadamente; el incremento en el pago es el resultado de una valoración objetivamente medida; que la relación entre el desempeño y el salario están claramente definidos, y que hay casi infinitas posibilidades para mejorar el desempeño actual. La base central de todos estos supuestos descansa en la tesis de que los cambios en desempeño son adecuadamente medidos. En el caso de las universidades, se podría pensar que la productividad —libros y artículos publicados, participación en eventos académicos, docencia, tesis dirigidas, estudiantes graduados, etcétera— se compone de elementos transparentemente evaluados y que, por ende, ese trabajo sería recompensado en términos de ingresos ordinarios y/o extraordinarios percibidos.

Otra perspectiva conceptual que emerge de este supuesto meritocrático es la teoría del capital humano que surge en la década de los cincuenta con la teoría de Mincer. Los modelos propuestos por Mincer tienen como principal objetivo el de obtener estimadores precisos de los retornos de la inversión de capital humano; su planteamiento original se basa en una simple ecuación de salarios en logaritmo (LE), en función de educación formal —escuela y entrenamiento, S— y experiencia (T) (citado por Ramoni *et al.*, 2007).

Se aduce que un individuo que invierte en su formación educativa recuperará su inversión en la forma de mayores ingresos y prestigio social. Es decir, las características del trabajador explicarían la determinación de la remuneración. O puesto en otros términos, el capital humano —definido como la suma de habilidades y destrezas y conocimiento adquirido por el trabajador a través de estudio, el entrenamiento y la experiencia— definiría el ingreso de un sujeto (Ramoni *et al.*, 2007).

Adam Smith en la *Riqueza de las Naciones* (1776) hace referencia al pago que el trabajador merece en base a su capital humano, a fin de compensarlo por el tiempo y esfuerzo empleados en adquirirlas. “Un hombre educado a expensas de mucho trabajo y tiempo, en cualquiera de aquellos oficios que requieren una destreza y pericia extraordinaria debe compararse a una de estas extraordinarias maquinas... C...) la diferencia entre los salarios de un trabajo de mucho talento y de otro más común, está fundada en este principio” (Smith, 1983; 152) (2007: 167).

Sin embargo, a pesar de que los académicos han incrementado su capital intelectual, sus salarios siguen en franco deterioro, como sucede en la mayoría de las ocupaciones. De

tal forma que ni el pago por mérito, ni el capital humano acumulado, ni los estándares de capital intelectual definidos como criterios de evaluación académicos sirven para entender por qué la relación salario-capital, salario-méritos no se corresponden. La valoración del trabajo académico tendría que ser revisada entonces a la luz de los parámetros de las ocupaciones definidas por políticas y programas neoliberales implementados en las IES a nivel mundial. Sostenemos por ello que es necesario pensar en el trabajo académico desde la teoría del valor de Marx.

Marx parte del proceso de trabajo en general, entendido como la aplicación consciente del trabajo por parte del ser humano para transformar la naturaleza con el fin de obtener valores de uso o productos que satisfagan sus necesidades. Sin embargo, este proceso no debe verse como un vacío, sino bajo la forma social concreta que adopta el capitalismo. En el capitalismo, el trabajo productivo es todo aquel que se intercambia directamente por capital en el proceso de producción de mercancías.

Hay una división de las labores que separan el trabajo manual, que casi siempre es tarea productiva, del trabajo espiritual, que con frecuencia está asociado a labores improductivas. Pero si los colocamos desde la perspectiva del movimiento en su conjunto, trabajo manual/tarea productiva, labor intelectual-trabajo improductivo son pares de binomios que mutuamente se necesitan (López, 2007).

Más bien convendría argumentar que la valoración del trabajo académico es parte del proceso general del sistema capitalista que produce valor y plusvalía, y de la misma forma su producto es explotado por el sistema. Harry Braverman sostiene

ne que si bien las funciones improductivas aparecieron en los inicios del sistema capitalista como ocupaciones especiales y privilegiadas, como en este caso el trabajo académico, actualmente han pasado a ser ocupaciones con condiciones muy similares a las de trabajo organizado en la producción. “Las ocupaciones improductivas han perdido su atractivo y se han convertido en otra forma de explotación. De ser posiciones privilegiadas en las cuales uno podría en cierto sentido compartir de los beneficios del capital y del trabajo productivo, se han convertido en meros apéndices de la maquinaria total, diseñada para multiplicar el capital” (Braverman, 1974: 418-419). De la misma forma, Braverman sostiene que el trabajo improductivo y el productivo comparten dos características: 1) el valor de su trabajo no es para uso privado, sino para expandir el valor del capital; y 2) el valor del trabajo y su salario están determinados, como los de cualquier otro trabajador-empleado, por el costo de producción y reproducción. En última instancia, la razón por la cual son parte del sistema capitalista es porque constituyen relaciones de producción y forman parte de una estructura de clase.

La clase trabajadora engloba también a los trabajadores improductivos, aquellos cuyas formas de trabajo son utilizados como servicio, sea para uso público o para el capitalista. Son aquellos en que, según Marx, el trabajo es consumido como valor de uso y no en cuanto trabajo que crea valor de cambio, sin embargo, no son menos importantes para la reproducción y acumulación del capital. Entre ellos están los trabajadores de los servicios, los bancarios, los administradores, los transportistas, los educadores de la comunicación y también aquellos que conforman el ejército de trabajadores de reserva, los desocupados (Antues, 2005 citado en Dequino, Tello y Silvage, 2008: 4).

En este mismo texto, citando a Martínez Bonafé, los autores se adhieren a la tesis de que:

los docentes al firmar su contrato de trabajo por un salario (privado o estatal) venden su fuerza de trabajo por un salario, ese proceso de enajenación por el que la energía vital y la adquisición de las competencias que la cualifica adquiere valor de cambio, sitúa el denominado perfil profesional en términos de los intereses y necesidades de quien compra esa mercancía fuerza de trabajo (p. 3.).

Por su parte, Yvonna S. Lincoln (1998) sostiene que la mercantilización del trabajo académico se caracteriza por ver y dirigir el conocimiento para la función productiva, donde el conocimiento básico, aplicado, sintetizado y revisado es visto como producto, una serie de productos o ideas o formas de mercancías que pueden ser compradas, vendidas o comerciadas.

Las políticas de ajuste estructural de los noventa significan la entrada al neoliberalismo rampante. Esto ha traído como consecuencia una precarización del trabajo docente en varias formas: el recorte a las instituciones gubernamentales, en particular a la educación; el uso eficiente de recursos o la maximización de recursos disponibles; la descentralización de varios procesos y la implantación de un Estado evaluador. En el plano de la educación se tradujo en lo que se denominó la “modernización educativa”, bajo la idea de implantar la competitividad, la descentralización y la evaluación. Consideramos entonces que tres de los más importantes mecanismos de evaluación al trabajo académico, el SNI, el Programa al Desempeño Docente y el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep), son producto de un doble proceso. Por

un lado, figuran como estrategias para la mejora de procesos académicos/docentes; por otro, se traducen en formas de distribuir recursos —monetarios y en especie— al desempeño académico. Estos sistemas se mueven bajo el amparo de procesos de evaluación internos y/o externos bajo la premisa de cierta transparencia, la evaluación —neutral— de pares académicos y con alguna discrecionalidad. Sin embargo, esto ha surgido en el ambiente de un sistema universitario dual, en donde persiste un sistema tradicional de control político al lado de un sistema moderno, donde se busca elevar la competitividad con mediciones de orden internacional.

No obstante, como lo señala Ángel Díaz Barriga (1996), esto ha generado profundas tensiones entre la administración y la academia, dado que se utiliza el bajo poder adquisitivo de los salarios de los profesores universitarios para invitarlos a que se sometan y acepten participar en programas especiales de evaluación de su trabajo. Estos sistemas de evaluación son vistos por Díaz Barriga como métodos de control de una universidad pragmática.

Partimos así del supuesto de que la medición o la cuantificación de la productividad se ha convertido en un valor de cambio cuyo valor de uso es la abstracción de ese trabajo intelectual para justificar la entrada de un discurso eminentemente empresarial en el sistema educativo. La calidad del quehacer científico no está medida en función de la ciencia o el cúmulo de conocimiento, sino a partir de un proceso enajenante y alienante. No se encuentra referente, no hay identificación con los investigadores, ni con los gestores (Preciado, Gómez y Kral, 2008). Se genera un sistema de estratificación jerarquizado en donde el resultado son las divisiones y las envidias.

Hay un desencanto, pues el sistema está vacío. No hay reconocimiento real institucional. Se pide que se cambie, pero para que las cosas sigan igual. La productividad se encauza bajo los principios de la cuantificación. Se extrae el plusvalor en beneficio económico simbólico del trabajo científico. La mayor parte de los académicos aceptan o validan este proceso de cuantificación y, por tanto, se escapan del control humano. De tal suerte que encontramos que el sistema educativo se encuentra inserto en un perverso sistema regido por un discurso abiertamente orientado a la cuantificación de la productividad, pero esta productividad no es en beneficio de los actores centrales de las instituciones educativas —maestros y/o alumnos—: es más bien parte de un proceso de neoliberalización del sistema educativo en general. Los salarios y/o estímulos económicos sirven así para un doble fin: por un lado, frenan el deterioro salarial y el “malestar docente”;<sup>5</sup> por otro, sirven a los intereses del Estado y de empresas que se benefician de los productos extraídos a los académicos: la reproducción de relaciones sociales, proyectos de investigación desarrollados, patentes.

## Método

### *Participantes*

La muestra incluyó 733 académicos de 29 IES de todas las regiones del país: 61.1 por ciento —362— eran hombres y 38.9 por ciento —230—, mujeres, con edades comprendidas entre

<sup>5</sup>El malestar docente es definido como “las enfermedades laborales, padecimiento psicológico e incluso de las enfermedades psiquiátricas” (Cormejo, 2006: 24).

los 30 y 79 años —con una media de 48.77 y una desviación típica de 8.72—. La mayor parte de los académicos vivía en matrimonio o en unión libre —77.4 por ciento—, 11.9 por ciento eran solteros y 10.7 por ciento, divorciados (véase tabla 1).

Tabla 1  
CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS

|                         | % (No)        |
|-------------------------|---------------|
| <i>Sexo</i>             |               |
| Masculino               | 61.1<br>(362) |
| Femenino                | 38.9<br>(230) |
| <i>Edad</i>             |               |
| Mínimo                  | 30            |
| Máximo                  | 79            |
| <i>Estado civil</i>     |               |
| Soltera (o)             | 11.9<br>(85)  |
| Casada(o) Unión libre   | 77.4<br>(551) |
| Divorciada (o) Viuda(o) | 10.7<br>(76)  |

Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos.

### *Instrumento*

Se utilizó una encuesta que contenía preguntas de tipo socio-demográficas sobre experiencia y clima laboral, de percepción sobre su vida familiar y salud psicofísica.



## Procedimiento

La administración del cuestionario se realizó vía internet. Se obtuvo la lista de todos los investigadores pertenecientes al SNI y a través de correo electrónico se les invitaba a participar en la encuesta. A aquéllos que no contestaban se les reenviaba la invitación al menos dos veces más. Se tuvo un índice de respuesta de 25 por ciento de la región sureste —Quintana Roo, Tabasco y Oaxaca—, centro —UNAM, Hidalgo, Zacatecas—, occidente —Universidad de Guadalajara, Colima—, y norte —Sinaloa, Baja California y Nuevo León.

Para realizar el análisis de los datos, se empleó el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS, por sus siglas en inglés), versión 14.0. Se obtuvieron estadísticas descriptivas de las principales variables del estudio. Posteriormente, se realizaron análisis de varianza (Anova) para medir la relación entre una serie de variables —sexo, categoría laboral, región de institución de adscripción y disciplina de procedencia— y salario y nivel de estímulos; así como análisis de medias entre Capital Intelectual (CI), antigüedad y edad y salario y nivel de estímulos. Por último, se llevó a cabo un análisis de regresión para examinar el efecto del CI y los niveles de ingreso —salario y estímulos.

## Resultados

Indagar sobre un tema que parece tan obvio pero que no se documenta es tal vez el elemento novedoso de este capítulo. Los docentes, profesores, académicos, investigadores o como quiera que se les denomine *saben* que los procesos de evaluación

por los cuales transita su vida profesional poco o nada tienen que ver con una valoración real de su trabajo docente/académico. Muchos llaman programas de “des-estímulo” a los denominados por el gobierno federal como programas de estímulos a la actividad docente. Al igual que muchos otros trabajadores, los académicos saben que la mayoría de los sindicatos universitarios en el país logran ínfimas alzas salariales semestrales. En consecuencia, *saben* que tanto salarios como estímulos a la productividad no reflejan una valoración de su desempeño o del mérito docente/investigador. Los resultados obtenidos en esta investigación apuntan a develar lo que todo mundo *sabe*, pero que difícilmente se evidencia.

Partimos de la hipótesis de que a mayor capital intelectual, mayor es el nivel de ingresos por concepto de salarios y estímulos a la productividad; y que las mujeres percibían inferiores niveles de estímulos y salario. De la misma manera, concebíamos que la región/institución de adscripción influía en los niveles de salario y estímulos. Pues bien, de estos supuestos sólo el último resultó tener impacto.

#### *Características laborales de académicos*

De los académicos que respondieron a la encuesta, 31.1 por ciento pertenecía al área de biología y química, seguido por los del área de humanidades y ciencias de la conducta —18.8 por ciento—, ciencias sociales —12.5 por ciento—, física, matemáticas y ciencias de la tierra —11.3 por ciento—, biología y ciencias agropecuarias —11.2 por ciento—, medicina y ciencias de la salud —8 por ciento— e ingeniería —7.2 por ciento—. La gran mayoría estaba bajo contrato de definitividad —85.4

por ciento—; muchos eran profesores titulares —62 por ciento—; otros pertenecían a cuerpos académicos en consolidación —40.5 por ciento—; o laboraban en instituciones del centro de la República —40.2 por ciento—; en general, tenían un salario mensual promedio de 21,539 pesos; y aquellos que recibían estímulos tenían un promedio de ingreso mensual de 12,398 pesos (véase tabla 2).

Tabla 2  
CARACTERÍSTICAS LABORALES

|   | % (No)        |
|---|---------------|
| <i>Área de conocimiento</i>                 |               |
| Biología y química                          | 31.1<br>(217) |
| Biotecnología y ciencias agropecuarias      | 11.2<br>(78)  |
| Ciencias sociales                           | 12.5<br>(87)  |
| Física, matemáticas y ciencias de la tierra | 11.3<br>(79)  |
| Humanidades y ciencias de la conducta       | 18.8<br>(131) |
| Ingenierías                                 | 7.2<br>(50)   |
| Medicina y ciencias de la salud             | 8<br>(56)     |
| <i>Tipo de contrato</i>                     |               |
| Definitividad                               | 85.4<br>(614) |
| Contrato anual                              | 8.5<br>(61)   |
| Contrato semestral                          | 4.2<br>(30)   |
| Otro  | 1.9<br>(14)   |

|                          | % (No)        |
|--------------------------|---------------|
| <i>Categoría laboral</i> |               |
| Profesor asociado        | 12.2<br>(81)  |
| Profesor titular         | 62<br>(412)   |
| Investigador/a           | 21.2<br>(141) |
| Otro*                    | 4.5<br>(30)   |
| <i>Región**</i>          |               |
| Sureste                  | 8.6<br>(63)   |
| Centro                   | 40.2<br>(294) |
| Occidente                | 18.3<br>(134) |
| Norte                    | 32.9<br>(241) |
| <i>Cuerpo académico</i>  |               |
| En formación             | 20.7<br>(136) |
| En consolidación         | 40.5<br>(266) |
| Consolidado              | 38.8<br>(255) |
| <i>Salario</i>           |               |
| Mínimo                   | \$21,539.18   |
| Máximo                   | \$2,000       |
| <i>Estímulos</i>         |               |
| Mínimo                   | \$70,000      |
| Máximo                   | \$12,398.28   |
| Mínimo                   | \$500         |
| Máximo                   | \$46,000      |

\*Aquí se incluye una gran variedad de categorías: técnico, catedrático, administrativo, profesor emérito.

\*\*La región sureste comprende las universidades estatales de Quintana Roo, Tabasco y Oaxaca; la región centro, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y las universidades estatales de Hidalgo, Zacatecas; la región occidente, la Universidad de Guadalajara (UdeG) y la Universidad Estatal de Colima; la región norte comprende las universidades estatales de Sinaloa, Baja California y Nuevo León.

Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos.

Según el laboratorio laboral de la Secretaría del Trabajo, para el año 2009 había 186 mil profesores laborando en universidades y centros de enseñanza de educación superior que ganaban en promedio 10,588 pesos mensuales, con una antigüedad mayor de 16 años.<sup>6</sup> Si comparamos la última cifra con la media obtenida en esta muestra, podríamos decir que el ingreso es más del doble del promedio nacional de todos los profesores universitarios. No obstante, ambas cifras dejan en claro que los ingresos en la actividad docente universitaria están muy por debajo si la comparamos con ejecutivos de empresas que tienen ingresos promedio de alrededor de 40 mil pesos mensuales. En el caso de los académicos, la caída de los salarios ha sido documentada desde mediados de la década de los ochenta, y este proceso no se ha revertido.<sup>7</sup>

Como hemos comentado con anterioridad, la teoría de capital humano parte del principio de que el salario se vincula a las habilidades y productividad con que un empleado cuenta y las cuales definen las diferencias en ingresos. Variables como género, habilidades, edad, antigüedad, productividad, se han relacionado como factores que impactan el nivel de salario/ingreso. Según Peter Kennedy, “los sistemas de compensación salarial meritocrático tienen sus raíces en la reforma protestante del siglo XIX. Bajo este enfoque el éxito de un individuo es medido por la cantidad de esfuerzo extra producido más que al

<sup>6</sup>Este organismo define como profesores universitarios a profesionistas que realizan actividades de enseñanza-aprendizaje, así como a estudiantes de licenciatura y posgrado en universidades, colegios e institutos.

<sup>7</sup>Tomemos como ejemplo la UNAM, en la que durante el periodo entre 1979 y 1997 se estima que el salario real de los profesores decreció aproximadamente 80 por ciento (Statland, 1998).

estatus o linaje ancestral" (2002: 27). Siguiendo un tanto esta perspectiva dentro de la psicología, los incrementos salariales son el resultado de la valoración del trabajo y, en consecuencia, existen siempre oportunidades para mejorar el desempleo existente (Kennedy, 2010). Sin embargo, en este trabajo partimos del supuesto que en el caso de la retribución salarial docente, y particularmente la de aquellos ingresos provenientes del programa de estímulos, no reflejan la tesis anterior.

Siguiendo entonces la tesis de que género, edad, antigüedad y productividad son factores que impactan el nivel de salario/ingreso, iniciamos este trabajo con el examen de dichos factores. En lo que respecta a sexo, los resultados de análisis de varianza no indican diferencias estadísticamente significativas en términos de salarios o estímulos. Hombres y mujeres tienen niveles similares en ingresos salariales —21,804 para el caso de los hombres y 21,620 pesos para el de las mujeres—, así como de estímulos mensuales percibidos —12,694 para los hombres y 13,338 pesos para las mujeres—. De igual manera, no se encontraron diferencias en salario y estímulos con respecto al área de conocimiento en la que se encontraban laborando. El hecho de que la variable sexo no haya tenido un peso significativo en diferencias salariales y estímulos es congruente con la teoría de valor, dado que hombres y mujeres están sometidos a la misma relación de producción; de tal forma que su condición de género no pesa en la determinación salarial como es el caso del capital político acumulado. No obstante, un dato interesante se observa en el área de medicina y ciencias de la salud, donde en general se obtienen los promedios más bajos, tanto en ingresos por concepto de salario como de estímulos a la productividad. En un estudio previo

(Ramos, Sieglin y Zúñiga, en prensa)<sup>8</sup> se encontró este mismo hallazgo: en él se comentaba que la razón de que los ingresos en esta área sean más bajos podría estar vinculada al hecho de que muchos de los académicos cuentan con consultorios privados, por lo que el ingreso percibido en las universidades no es acaso tan importante como el contar con “libertad” para poder ejercer otro tipo de actividades más allá de las docentes y/o investigación. Por tanto, podemos afirmar el hecho de que profesiones más vinculadas al mercado, como es el caso de los médicos, se acomodan mejor a la lógica de vender su servicio (“fuerza de trabajo”) al mejor cliente.

Tabla 3

ANÁLISIS DE VARIANZA ENTRE NIVELES SALARIALES Y DE ESTÍMULOS MENSUALES A LA PRODUCTIVIDAD SEGÚN VARIABLES SELECCIONADAS

|  | Salario  | Estímulos |
|--|----------|-----------|
| <i>Sexo</i>                            |          |           |
| Mujeres                                | \$21,620 | \$13,338  |
| Hombres                                | \$21,804 | \$12,694  |
| <i>Categoría laboral</i>               |          |           |
| Profesor asociado                      | \$17,014 | \$10,318  |
| Profesor titular                       | \$21,746 | \$11,976  |
| Investigador/a                         | \$23,864 | \$14,658  |
| Otro                                   | \$21,978 | \$15,690  |
| <i>Región</i>                          |          |           |
| Sureste                                | \$22,150 | \$13,046  |
| Centro                                 | \$21,953 | \$15,429  |
| Occidente                              | \$20,346 | \$9,835   |
| Norte                                  | \$21,597 | \$9,907   |
| <i>Área de conocimiento</i>            |          |           |
| Biología y Química                     | \$20,757 | \$12,102  |
| Biotecnología y ciencias agropecuarias | \$21,498 | \$12,528  |

<sup>8</sup>Esta investigación se llevó a cabo en una institución de educación superior del norte de México. Con base en datos públicos obtenidos por las autoras, se exploró la relación que existe entre salarios y estímulos a la productividad e indicadores que miden la productividad académica de profesores pertenecientes al SNI.

|   | <i>Salario</i> | <i>Estímulos</i> |
|---|----------------|------------------|
| Ciencias sociales                           | \$23,046       | \$13,080         |
| Física, matemáticas y ciencias de la tierra | \$22,018       | \$14,194         |
| Humanidades y ciencias de la conducta       | \$21,591       | \$11,941         |
| Ingenierías                                 | \$22,457       | \$12,727         |
| Medicina y ciencias de la salud             | \$20,339       | \$8,985          |

Nota: Estadísticamente sí hay diferencia entre grupos.  
Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos.

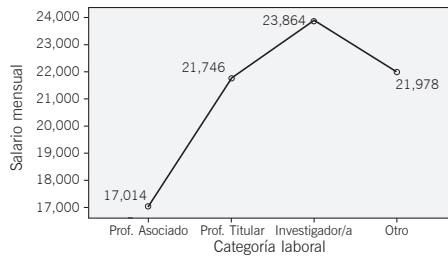
Otro dato consistente con el estudio citado es el relativo a las diferencias encontradas con respecto al nivel de titularidad y los niveles de ingreso salarial y de estímulos. Como podemos observar más claramente en la gráfica 1, el hecho de pasar de profesor asociado a profesor titular incrementa casi 28 por ciento el salario mensual percibido; asimismo, pasar de profesor titular a investigador incrementa el salario, pero este incremento es de tan sólo 10 por ciento. Sin embargo, como se asentó en este estudio previo, “la asignación de los niveles de titularidad depende en gran parte de la discrecionalidad de la administración y de las relaciones políticas internas y no expresa la productividad académica de los profesores” (Ramos, Sieglin y Zúñiga, en prensa). De hecho, en muchas universidades las convocatorias para renivelación están prácticamente congeladas, los cambios de niveles sólo se hacen a criterio casi personal y no como práctica de un verdadero concurso abierto y transparente. Esta realidad, esta práctica no es ajena a la propia UNAM, cuyos profesores perciben pocas expectativas respecto a la evaluación académica y la posibilidad para acceder a un nivel laboral más alto (Villa, 2001: 10).<sup>9</sup>

<sup>9</sup>En el caso de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), en teoría, un profesor de tiempo completo con titularidad A podría acceder a titularidad D al pasar 12 años de trabajo académico dentro de la institución y cumplir con los si-



Gráfica 1

MEDIA DE SALARIOS MENSUALES PERCIBIDOS SEGÚN CATEGORÍA LABORAL



Nota: Estadísticamente sí hay diferencia entre grupos.

Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos.

El programa de estímulos fue delineado a principios de la década de los noventa en un documento intitulado por la SEP: *Lineamientos y criterios para otorgar becas al desempeño académico en las instituciones de educación superior*. En éste se

güentes requisitos: contar con el grado de doctor, tener por lo menos 15 años de experiencia docente, dedicarse de tiempo completo y exclusivo a las labores en la UANL, haber publicado al menos 15 trabajos de docencia o investigación, demostrar la formación de grupos de trabajo en docencia y/o investigación, ser miembro de sistemas nacionales o internacionales de investigación o docencia (fuente: *Leyes y Reglamentos de la Universidad Autónoma de Nuevo León*). Debido a que no existen fuentes oficiales disponibles para establecer la antigüedad de los docentes, es imposible estimar el tiempo real que requiere un profesor para alcanzar la titularidad D. No obstante, si tomamos en cuenta los otros criterios de calidad académica para acceder a dicho nivel de titularidad, podría pensarse que un número mayor de profesores cumple con los requisitos en la actualidad. Para el año 2009, de los 244 profesores que pertenecían al SNI, sólo 9.4 por ciento —23 personas— son titulares D y 4.1 por ciento se ubicaba en el nivel más alto de los estímulos, el nivel IX. En cambio, la mayor parte de los profesores en el SNI recibían entre 6,800 pesos y 7,777 pesos por mes —ambos grupos representaban 23.8 por ciento del total—. También es importante mencionar que 25.8 por ciento de los investigadores nacionales adscritos a la UANL no recibían estímulos. Estas cifras demuestran la falta de correspondencia entre la productividad académica evaluada por organismos externos a la UANL y el acceso a las categorías laborales y a los niveles de estímulos más altos. Según un estudio realizado en la UNAM (García, 1996), el rezago en la recategorización de los profesores no se explicó ni por su antigüedad, ni por su edad. Para el caso de la UANL no fue posible averiguar esta relación debido a la falta de información disponible en la página web.

perfilan cuatro elementos sobre los que debe partir la evaluación: formación y escolaridad, productividad, calidad y exclusividad. Los sistemas de incentivos son regulados por la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica y la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, que supuestamente aseguran que los recursos sean distribuidos de manera nodiscrecional (Cordero, Galaz y Sevilla, 2002). Sin embargo, *se sabe* que el programa de estímulos a la productividad tiene reglas de juego distintas según la institución.<sup>10</sup> De allí que la ponderación, la periodicidad y los montos asignados a cada nivel pueden ser manejados de manera discrecional por cada universidad. Así, mientras en algunas instituciones la beca se otorga mediante un pago único anual, otras instituciones lo otorgan de forma mensual. Mientras en algunas universidades el peso de la evaluación es diferenciado en relación con aquellos académicos que se dedican a la investigación y aquellos que se dedican a la docencia, otras universidades simplemente evalúan bajo un solo instrumento.

De los resultados obtenidos en esta investigación encontramos, de nueva cuenta, que la categoría laboral pesa en el monto de estímulos percibidos por los académicos.<sup>11</sup> Un profesor asociado percibía en promedio 10,318 pesos mensuales y

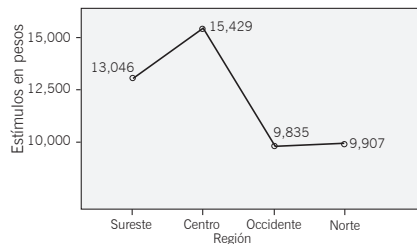
<sup>10</sup>Ni la UNAM, ni la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), ni el Colegio de Bachilleres se rigen bajo este sistema de incentivos económicos (Cordero, Galaz y Sevilla, 2002).

<sup>11</sup>A diferencia del estudio citado, en esta investigación los reportes sobre ingresos salariales y de estímulos son tomados por el autorreporte de los académicos que accedieron a compartir esta información. En el estudio señalado, estos datos fueron tomados de las fuentes oficiales publicadas en la página institucional, por tanto, los resultados obtenidos deben de tomarse con cierta precaución, debido a que muchos de los académicos daban el dato en referencia a salarios mínimos, a niveles o categorías, o bien no recibían estímulos, de tal forma que sólo se obtuvieron datos de 507 de los 733 académicos.

este monto se incrementaba paulatinamente al pasar a profesor titular —11,976 pesos— y profesor investigador —14,658 pesos—. Sin embargo, es interesante notar que las diferencias de ingresos entre una categoría y otra son relativamente muy cortas —de entre 16 y 22 por ciento.

Si consideramos que entre las universidades de la región norte incluidas en este estudio se encuentran la de Baja California y Nuevo León, pensaríamos que los niveles de estímulos serían más altos en esta región por el mayor costo de vida que se registra, en contraste con universidades como las de Oaxaca, Hidalgo, Zacatecas e incluso la UNAM y la Universidad de Guadalajara (UdeG). Sin embargo, se observa que los académicos de la región centro perciben más altos niveles de estímulos —15,429 pesos—, seguidos por los de la región sureste —13,046 pesos—, después los de la región norte —9,907 pesos— y, por último, los de la región occidente —9,907 pesos— (véase gráfica 2).

Gráfica 2  
MEDIA DE ESTÍMULOS PERCIBIDOS SEGÚN REGIÓN



Nota: Estadísticamente sí hay diferencia entre grupos.  
Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos.

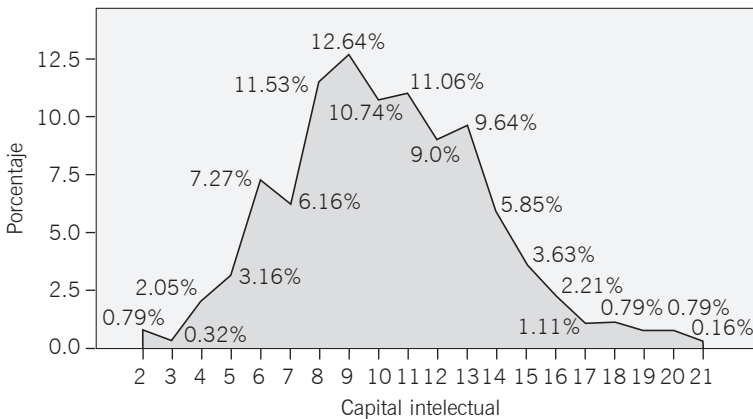
Hasta aquí se ha encontrado que tan sólo el nivel de titularidad explica las diferencias en ingreso por concepto de salario entre los académicos. En relación con los ingresos por

concepto de estímulos, se encontró que no sólo la titularidad, sino la región de adscripción laboral influían en el monto de ingresos mensuales percibidos. El sexo no estaba relacionado con diferencias estadísticamente significativas en el monto de ingresos en estímulos.

Por último, las variables que típicamente se revisan para rastrear diferencias de ingreso como edad, antigüedad y productividad fueron también examinadas. Para medir la productividad, se creó una variable que denominamos “capital intelectual” o CI. El “capital intelectual” es un índice que se construyó con una serie de 25 ítems que indican una baja o alta actividad académica: perfil Promep; pertenencia al SNI, a un Cuerpo Académico (CA) o a la Asociación Mexicana de Ciencias (AMC); evaluador de investigaciones o programas; miembro de comités editoriales; beneficiario de apoyos de investigación, tanto gubernamentales como no gubernamentales, entre otros. En este sentido, “capital intelectual” se refiere a la habilitación académica —particularmente en investigación— que los profesores universitarios poseen según criterios establecidos por los organismos federales e institucionales mexicanos —investigación, extensión, vinculación, docencia—. En la gráfica 3 podemos observar que hubo académicos que obtuvieron un promedio de 12.5 puntos, pero hubo otros que tan sólo tenían 2 puntos de un total de 25, si bien hubo aquellos que llegaban a acumular 21. Encontramos que un número importante de académicos —64.57 por ciento— obtuvo entre 8 y 12 puntos de CI, lo cual significa que estos profesores contribuyen de manera relevante a elevar índices de calidad de las IES en los procesos de docencia, investigación, difusión y gestión. Aquí la modernización educativa entró de lleno con la evaluación

académica, elevando índices de competitividad con criterios internacionales, pero se enfrenta a una estructura laboral que no valora ni transparenta adecuadamente el trabajo académico. De allí que tengamos que: 1) el valor de su trabajo no es para uso privado, sino para expandir el valor del capital; y 2) el valor del trabajo y su salario están determinados como los de cualquier otro trabajador-empleado: por el costo de producción y reproducción. En última instancia, la razón por la cual son parte del sistema capitalista es porque constituyen relaciones de producción y forman parte de una estructura de clase.

Gráfica 3  
ÍNDICE DE CAPITAL INTELECTUAL DE ACADÉMICOS



De esa forma examinamos la correlación que existe entre CI, edad y antigüedad, y el ingreso por niveles salariales y por concepto de estímulos. Consistentes con la literatura sobre el tema, la antigüedad y la edad están relacionadas positivamente con el nivel de ingresos y estímulos. Es decir, a mayor edad y antigüedad, mayor nivel de ingresos, tanto en salario como

en estímulos. En el caso del CI sólo encontramos una relación estadísticamente significativa con salario, pero no en estímulos. Cabe mencionar, empero, que la relación entre salario y CI es muy débil ( $r = .082$ ). Parcialmente rechazamos la hipótesis de que a mayor CI, mayor nivel de ingresos por concepto de estímulos (véase tabla 4). Sin embargo, podemos sostener que el hecho de que esta correlación sea muy débil, nos habla de que en realidad esta relación tenderá a desaparecer, dado que los salarios no son ajustados en función de la productividad del trabajo académico, y tampoco lo son, en el caso de muchas instituciones, por el trabajo político de los sindicatos.

Tabla 4

ANÁLISIS DE CORRELACIÓN ENTRE NIVELES SALARIALES Y DE ESTÍMULOS MENSUALES A LA PRODUCTIVIDAD SEGÚN ANTIGÜEDAD, EDAD Y CAPITAL INTELECTUAL

|                     | Salario | Estímulo |
|---------------------|---------|----------|
| Antigüedad          | .374**  | .383**   |
| Edad                | .285**  | .344**   |
| Capital Intelectual | .082*   | .055     |

\*

\*\*

Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos.

Por último, se realizó un análisis de regresión en el cual las variables de interés —CI, antigüedad, edad, sexo, región— explican salarios y estímulos. De las variables sociodemográficas, en el caso de sexo podemos observar que ser mujer u hombre no tiene ningún impacto en niveles de ingreso por concepto de salario; en el caso de estímulos encontramos una relación negativa, aunque no es estadísticamente significativa. Esto es, el hecho de ser mujer tiene un impacto negativo sobre su nivel de estímulos. Por su parte, la variable edad sólo im-

pacta a los ingresos provenientes de estímulos. Esta variable explica casi 20 por ciento el nivel de estímulos de los académicos. No obstante, en cuanto a salario, la edad no es una variable que explique los ingresos salariales.

Consistente con los análisis previos, encontramos que la antigüedad es una variable positivamente relacionada con estímulo y salario. La antigüedad explica casi 30 por ciento el nivel de estímulo y salario (véase tabla 5). Como dato interesante, la edad sólo estuvo relacionada con el nivel de estímulos, pero no con el salario. La teoría parecería indicar que la experiencia está relacionada con el monto de ingreso percibido por una persona, pero en el caso de la mayoría de las universidades estatales del país, las negociaciones sindicales con respecto a los incrementos de salario son letra muerta. Los aumentos prácticamente son definidos por los incrementos generales de salario al nivel de país, de allí que los salarios académicos no sólo se han estancado, sino que han perdido capacidad de compra desde mediados de la década de los ochenta. Y no sólo eso: coincidimos con Arturo Ramos Pérez (2004: 6-7) en afirmar que se ha llevado a cabo un proceso de sustitución de ingresos salariales regulados por tabuladores correspondientes a contratos colectivos de trabajo, a ingresos por medio de becas y estímulos fruto de un modelo de flexibilización como el empleado en la industria y otros sectores de servicios. Bajo un supuesto meritocrático se supondría que a mayor capital intelectual, mayores serán las recompensas medidas en términos de ingresos por concepto de ingreso o estímulos por productividad; sin embargo, esta variable no sólo no está relacionada, sino que no contribuye en explicar nada en el modelo de regresión.

Tabla 5  
ANÁLISIS DE REGRESIÓN SEGÚN SALARIO Y NIVEL DE ESTÍMULOS

| <i>Variables</i>    | <i>Coefficiente /Estímulo</i> | <i>Coefficiente /Salario</i> |
|---------------------|-------------------------------|------------------------------|
| Constante           | 2638.45**                     | 2457.9**                     |
| Capital Intelectual | 0.064                         | 0.038                        |
| Sexo                | 0.046                         | -0.025                       |
| Antigüedad          | 0.296**                       | 0.300**                      |
| Edad                | 0.199*                        | 0.048                        |
| R <sup>2</sup> -    | 0.211                         | 0.115                        |

$p = <.001$  \*;  $p <.000$ \*\*

En resumen, de entre las variables típicas que medirían nivel de ingresos —salario y estímulos, en este caso—, CI, sexo, edad y antigüedad, sólo la antigüedad es un elemento consistente en ambas variables dependientes. Y, sin embargo, el modelo tiene muy bajo nivel explicativo, pues las variables en el modelo sólo explican 21 por ciento de la variación en el caso del modelo Estímulo y sólo 11 por ciento en el modelo Salario.

### Discusión y conclusión

Buscar los elementos de orden teórico conceptual sobre la valoración del trabajo académico nos llevó a plantear que el sistema educativo, en general, pero las universidades, en particular, han sido llevadas al proyecto neoliberal del orden capitalista mundial; y advertir que las universidades, junto con las insti-



tuciones evaluadoras del proceso de trabajo académico —SEP, Conacyt—, sirven como mecanismos que median entre el deterioro salarial y la implantación de un discurso evaluador y cualificador de los académicos. Ese discurso centrado en supuestos meritocráticos y en la “economía del conocimiento” que aseguraría a los académicos mayor prestigio, mayor toma de decisiones, mayor reconocimiento y, por ende, mejores condiciones laborales y salariales, ha sido aquí desmitificado. Sin embargo, como hemos mostrado en este artículo, el trabajo académico comparte junto con otras ocupaciones un proceso de deterioro en condiciones de trabajo, salario y salud. Un mayor CI no significa necesariamente una mejora en las condiciones salariales, ni una mayor productividad asegura mejores condiciones laborales. Como hemos argumentando en otro artículo: “el compromiso institucional con la mejora académica se reduce a un acto retórico políticamente obligado y conveniente, pero sin capacidad efectiva para catapultar a la institución hacia niveles académicos más competitivos tanto a nivel nacional como internacional” (Ramos, Sieglin y Zúñiga en prensa).

Reiteramos que los resultados arrojan lo que *se sabe* pero pocas veces se evidencia: los salarios y los sistemas de estímulos/compensación salarial no son parámetros que sirvan para evaluar el CI. Tienen una función política en la medida en que el incremento salarial ya no es la lucha de un colectivo de profesores que comparten situaciones similares. Los procesos de evaluación han incrementado la estratificación de profesores entre aquellos que poseen mayor o menor capital; sin embargo, la paradoja es que ambos comparten los estragos de su paulatina precarización laboral. Por tanto, el efecto político

de los sistemas de evaluación ha sido que los sindicatos ya no son medios para presionar por mejoras salariales o mejoras laborales en general. La estratificación ha servido para fragmentar cada vez más a los académicos como colectivo. En el caso de los académicos que cuentan con un alto CI —quienes son objeto de nuestro interés—, aquéllos satisfacen los intereses de las instituciones educativas, del Estado y de organismos internacionales para elevar la calidad académica, científica y tecnológica; empero, esto no representa una mejora en sus condiciones laborales y/o salariales.

Al entrar a la lógica de los diferentes sistemas de evaluación, los académicos con alto CI entran también a un proceso de valoración similar al que viven trabajadores “productivos”: a la valoración de su trabajo conforme a la lógica de valoración del trabajo “productivo”. Sus “productos”, léase actividades de extensión, investigación, docencia, difusión, son parámetros para medir la oferta educativa de cualquier institución de educación superior. Estos procesos de valoración han sustituido el valor de uso —producción de conocimiento no cuantificable— del quehacer académico a un valor de cambio. En palabras de David Harvie (2000), la subordinación de la investigación científica a la cuantificación, que había sido esencialmente incuantificable.

La flexibilización laboral que se inició desde mediados de los ochenta y la modernización del sistema de educación superior orientada a un incremento de los indicadores de calidad académica se acompañaron, en el caso de las universidades estatales, con la posibilidad de concursar por ingresos federales extraordinarios en función de sus avances en el rendimiento y la productividad académicos. Dentro de estos criterios de calidad

académica, figura el número de profesores pertenecientes al SNI. Este grupo de profesores no sólo genera el prestigio intelectual y social de su institución, sino que significa también una fuente importante de ingreso.

Se trata de un grupo de profesores que logró, en el mejor de los casos y en algún momento de su vida profesional, un título de doctorado —hay incluso profesores titulares que sólo cuentan con maestría—, pero que no tienen habilidades para la producción de conocimientos científicos y tecnológicos innovadores. Al asignarles el mismo rango laboral —una titularidad— que a los profesores miembros del SNI, la burocracia universitaria invalida los logros académicos del sector más calificado. Se trata de una política laboral opuesta a una modernización educativa con rigurosa orientación hacia el incremento de la calidad académica del profesorado. Estos hechos ratifican la debilidad de políticas laborales sostenidas en criterios académicos, así como la presencia de procesos oscuramente políticos que operan en los nombramientos de profesor titular. De la misma manera, podríamos concluir que el CI de los académicos es celosamente medido, pero manifiestamente poco valorado.

El neoliberalismo experimentado globalmente no escapa al ámbito de las instituciones educativas, sea en el plano administrativo o académico. Los cambios implementados por instancias internacionales —como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) o el BM— y nacionales —como la SEP o Conacyt— han sido transmitidos, aceptados y reproducidos —aunque no necesariamente sin resistencias, confrontaciones, contradicciones— por las universidades. En el plano institucional, las universidades mexicanas

tienen que someterse a procesos de evaluación anuales para acceder a recursos federales —por ejemplo, el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional—; han reestructurado programas educativos para generar fuerza de trabajo más útil al mercado —aunque las posibilidades para los egresados universitarios de acceder a un empleo bien remunerado son pocas—; han adoptado procesos administrativos de tipo empresa —normas ISO 9000— para, se afirma, eficientar los servicios al cliente —alumnos—. Los discursos se han adaptado para estar a la par de la “modernización educativa”, y se plasman en los documentos institucionales que refieren a la misión, visión, objetivos y metas estratégicas de las IES.

Los comportamientos “tipo mercado”, como lo definen Sheila Slaughter y Larry L. Larry (2001), son también implantados al trabajo académico mediante los procesos de evaluación que miden productividad y pertinencia de su quehacer: mayor vinculación con sector productivo; incentivos a proyectos de investigación aplicada en detrimento de la investigación básica; necesidad de buscar financiamiento externo para proyectos de investigación, mayor productividad científica, patentes. No obstante, como lo constatan los resultados de esta investigación, poseer mayor capital no está asociado a una mejora en sus condiciones salariales. La valoración a su trabajo académico sólo queda asentada en el plano del discurso. Las IES se apropian esta productividad para ubicarse en el mercado educativo y así acceder a recursos federales disponibles, mientras el deterioro salarial de los académicos persiste.

Las luchas sindicales por aumentos salariales son letra muerta en la mayoría de las IES. Las luchas ahora son solitarias, individualizadas mediante los sistemas que causan más

fracturas entre los académicos; las luchas son ahora entre académicos en medio de las envidias que los sistemas de estímulos intransparentes generan.<sup>12</sup> No obstante que no fue objeto de este trabajo reflexionar sobre las consecuencias que estos procesos de evaluación han traído al sistema universitario, diversos estudios han documentado que los procesos de evaluación, además de burocratización, han generado un individualismo exacerbado, una “mala competencia”, estrategias de simulación para elevar productividad, etcétera (Magaña, Montesinos y Hernández, 2007).

Más aún: hay quienes han advertido cómo este intenso proceso de cuantificación de la productividad ha producido una fuerte enajenación entre los docentes, en donde no se encuentra referente, ni identificación con los investigadores, ni con los gestores (Preciado, Gómez y Kral, 2008). La actual forma operativa del programa de estímulos al desempeño docente resulta, por ende, opuesta a una mejora de la calidad académica del profesorado, ya que se premia internamente a aquellos profesores que no reciben un reconocimiento académico externo. Esta situación sólo se puede comprender en relación con la reproducción del sistema de poder tradicional en el seno de la universidad, lo que resulta incompatible con avances sustanciales en la calidad académica de la institución.<sup>13</sup>

<sup>12</sup>Como se documentó en otro trabajo: “al premiar a profesores que no cuentan con niveles académicos que les generen un reconocimiento de organismos académicos externos, el proceso de evaluación de expedientes —en caso de que efectivamente existiese— y asignación de niveles se convierte, por lógica simple, en un proceso intransparente, opaco y manejado como si fuese un secreto de Estado. Se trata de un fenómeno observado también en otras instituciones mexicanas de educación superior” (Ramos, Sieglin y Zúñiga, en prensa).

<sup>13</sup>Más aún y como lo sostiene José Joaquín Brunner: “Los mecanismos de financiamiento con base en el desempeño deben implementarse con precaución, pues pueden traer consigo consecuencias indeseadas. Por ejemplo, si se financia

Podemos por tanto concluir siguiendo la idea de Braverman (1974) a propósito de que el trabajo académico ha pasado de ser una actividad atractiva y se ha convertido en otra forma de explotación; las antaño privilegiadas posiciones en las cuales uno podría, en cierto sentido, compartir los beneficios del capital y del trabajo productivo, se han convertido en meros apéndices de la maquinaria total, diseñada para multiplicar el capital (Braverman, 1974: 418-419). La razón en última instancia por la cual el trabajo improductivo académico es parte del sistema capitalista, según Braverman, es porque constituyen relaciones de producción y forman parte de una estructura de clase.

#### Fuentes consultadas

ACOSTA SILVA, Adrián, 2006, "Señales cruzadas: una interpretación sobre las políticas de formación de cuerpos académicos en México", *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXV (3), núm. 139, pp. 81-92.

AMEY, Marilyn J. y Kim E. VanDerLinden, 2002, "Merit Pay, Market Conditions, Equito, and Faculty Compensation", *The NEA Almanac of Higher Education*, pp. 21-32.

BRAVERMAN, Harry, 1974, *Labor and Monopoly Capital. The Degradation of Work in the Twentieth Century*, Nueva York, Monthly Review Press.

---

a las instituciones con base en los títulos otorgados o los créditos acumulados por los estudiantes, algunas de ellas podrían caer en la tentación de bajar su nivel para mejorar su financiamiento. Para que esto no suceda sería necesario contar con mecanismos de aseguramiento de la calidad en financiamiento. Otro posible impacto sería el de inducir conductas adversas entre académicos y administradores que llevara a poner énfasis en productos fáciles de lograr y medir (es decir, que el esfuerzo se desviara de actividades difíciles de medir, como el desarrollo de la creatividad o la actitud hacia la solución de problemas)" (Brunner *et al.*, 2006: 68).

- BRUNNER, José Joaquín, Paulo Santiago, Carmen García Guadilla, Johan Gerlach y Léa Velho, 2006, *Análisis temático de la educación terciaria. México nota de país*, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico/Secretaría de Educación Pública.
- CASTILLO LÓPEZ, Julio, s/f, *La economía del conocimiento. Bien común*. Disponible en [www.fundacionpreciado.org.mx/biencomun](http://www.fundacionpreciado.org.mx/biencomun)
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 2008, *Estadísticas básicas. Evaluación del Sistema Nacional de Investigadores (SINI)*. Disponible en [www.conacyt.mx/SNI/SNI\\_Evaluacion2007.pdf](http://www.conacyt.mx/SNI/SNI_Evaluacion2007.pdf)
- CORDERO, Graciela, Jesús Francisco Galaz Fontes y Juan José Sevilla, 2002, *La conceptualización del trabajo académico y sus implicaciones en la evaluación de su desempeño: El caso de la UABC*, ponencia presentada en el Tercer Congreso Internacional y Segundo Nacional de la Universidad Ixtapan de la Sal, 6 de noviembre de 2002.
- CORNEJO, Rodrigo, 2006, "El trabajo docente en la institución escolar la apropiación-enajenación del proceso de trabajo docente en el contexto de las reformas educativas neoliberales", *Revista de psicología*, 15(002), pp. 9-28.
- DEQUINO, María Cristina, Ana María S. Tello y Carlos Alberto Silvae, 2008, "Aportes para pensar alternativas a las regulaciones del trabajo docente en la U.N.S.L., Argentina", VII Seminario Re-destroado-Nuevas regulaciones en América Latina, Buenos Aires, 3, 4 y 5 de julio.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel, 1993, "La evaluación universitaria en el contexto del pensamiento neoliberal", *Revista de la Educación Superior* (88).  
 ———, 1996, "Los programas de evaluación (estímulos al rendimiento académico) en la comunidad de investigadores. Un estudio de la UNAM", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 2, julio-diciembre, pp. 408-423.
- DZISAH, James, 2010, "Capitalizing Knowledge: The Mind-set of Academic Scientist", *Critical Sociology*, 36(4), pp. 555-573.
- Foro Consultivo Científico y Tecnológico, 2006, *Diagnóstico de la política científica, tecnológica y de fomento a la innovación en México (2000-2006)*.

- FOSS HANSEN, Hanne y Finn Borum, 1999, "The Construction and Standardization of Evaluation. The Case of the Danish University Sector", *Evaluation*, vol. 5, núm. 3, pp. 303-329.
- GALAZ FONTES, Jesús Francisco, 2002, "La satisfacción en el trabajo de académicos en una universidad pública estatal", *Perfiles Educativos*, vol. 24, núm. 96, pp. 47-72.
- , Graciela Cordero Arroyo, Juan José Sevilla, Kiyoko Nishikaw y Evelyn Gutiérrez, 2003, "La evaluación de la heterogeneidad de los perfiles académicos por medio de un programa de estímulos al personal académico", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 19, pp. 759-787, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- GARCÍA SALORD, Susana, 1996, "Los tiempos académicos: tiempos estatutarios y tiempos reales", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 1, enero-junio, pp. 33-42.
- GIL ANTÓN, Manuel, 2000, "Los académicos en los noventa: ¿actores, sujetos, espectadores o rehenes?", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 2, núm. 1, 2000, pp.100-116.
- HABERMAS, Jürgen, 1995a, *Theorie des kommunikativen Handelns*, tomo 1, Frankfurt, Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- , 1995b, *Theorie des kommunikativen Handelns*, tomo 2, Frankfurt, Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- , 1999, *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*, Madrid, Cátedra.
- HARVIE, David, 2000, "Alienation, Class and Enclosure in UK Universities", *Capital & class*, 24(71), pp. 103-132.
- IBARRA COLADO, Eduardo, 2001, *La Universidad en México hoy. Gubernamentalidad y modernización*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- IBARRA MENDIVIL, Jorge Luis, 2003, "La universidad necesaria", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 5, núm. 1, pp. 1-7.
- KENNEDY, Peter, 2010, "The Knowledge Economy and Labour Power in Late Capitalism", *Critical Sociology*, 36(6), pp. 821-837.



- KENT, Rollin, 1993, "Higher Education in Mexico: From Unregulated Expansion to Evaluation", *Higher Education*, vol. 25, núm. 1, Países Bajos, Kluwer Academic Publishers, pp. 73-83.
- , 1996, "Higher Education in Mexico: The Tensions and Ambiguities of Modernization", *Higher Education Management*, vol. 8, núm. 3, Países Bajos, Kluwer Academic Publishers, pp. 79-89.
- LINCOLN, Yvonna S., 1998, "Commodification and Contradiction in Academic Researchs", *Studies in Cultures, Organizations and Societies*, 4, pp. 263-278.
- LOCKE, Edwin A., 1976, "The Nature and Consequencies of Job Satisfaction", en Marvin D. Dunnette (ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, Chicago, Rand McNally.
- LÓPEZ, Adrián, 2007, "Debate en torno a lo que es 'trabajo productivo' y 'labor improductiva' en el capitalismo", *Contribuciones a la Economía*, noviembre. Disponible en <http://www.eumed.net/ce/2007c/al-marx1.htm>
- MAGAÑA ECHEVERRÍA, Martha Alicia, Osvaldo Antonio Montesinos López y Carlos Hernández, 2007, "Comparación del nivel de escolaridad para el desempeño docente y académico", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33), pp. 615-634.
- MARGINSON, Simon, 2009, "Open Source Knowledge and University Ranking", *Thesis Eleven*, núm. 96, pp. 9-39.
- MCCARTHY, Thomas, 1987, *La teoría crítica de Jürgen Habermas*, Madrid, Tecnos.
- PRECIADO CORTÉS, Florentina, Antonio Gómez Nashiki y Karla Kral, 2008, "Ser y quehacer docentes en la última década. Un estudio cualitativo del impacto de las políticas de formación en el profesorado", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 39, octubre-diciembre, pp. 1139-1163.
- RAMONI P., Josefa, Giampaolo Orlandoni M., Surendra Prasad y Douglas Rivas, 2007, "El factor capital humano en la determinación de sueldos de los profesores universitarios en Venezuela", *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, vol. XIII, núm. 2, pp. 165-180.

- RAMOS PÉREZ, Arturo, 2004, "El trabajo académico y el condicionamiento salarial en la educación superior", Conference on Contingent Academic Labor VI, 6 a 8 de agosto. Disponible en [www.chicagococal.org/downloads/conference-papers/Arturo-Perez.pdf](http://www.chicagococal.org/downloads/conference-papers/Arturo-Perez.pdf)
- RAMOS TOVAR, María Elena, Veronika Sieglin y María Zúñiga, en prensa, *La intransparente transparencia... La asignación de sueldos y niveles académicos al profesorado en una universidad de provincia*.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, Roberto, 2002, "Continuidad y cambio en las políticas de educación superior", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 4, núm. 14, enero-abril, pp. 133-154.
- RUBIO OCA, Julio (coord.), 2006, *La mejora de la calidad de las universidades públicas en el periodo 2001-2006*, México, Secretaría de Educación Pública.
- SLAUGHTER, Sheila y Leslie Larry L. 2001, "Expanding and Elaborating the Concept of Academic Capitalism", *Organization Overviews*, 8(2), pp. 154-161, Estados Unidos.
- STATLAND DE LÓPEZ, Rhona, 1998, "Mexico's Largest University Struggles to Meet Professors' Salary Needs", *The Chronicle of Higher Education*, 44, 25, febrero 27, pp. A51.
- VILLA LEVER, Lorenza, 2001, "El mercado académico: la incorporación, la definitividad y las promociones, pasos para una misma trayectoria de formación", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 11, enero-abril, pp. 63-77.



# Formas de apropiación de las políticas educativas por los académicos universitarios en México

*Jesús Becerra Villegas*

Probablemente no exista una actividad calificada que presente tanta diversidad, al tiempo que reciba tan fuerte control sobre sus procesos y producciones, como el trabajo de los investigadores universitarios actualmente. Por una parte, la diversidad no sólo es producto de la amplitud de los objetos que aquéllos estudian, de los métodos e instrumentos que emplean o de las posiciones que asumen al hacerlo: la marca de lo diverso es, ante todo, consustancial a la generación de lo novedoso en que consiste el trabajo de producción y transmisión social de saberes. No obstante, los mecanismos de normalización, conducción y hasta de esterilización del trabajo académico forman un marco de posibilitación y contención para su desempeño que varía en los lugares, los tiempos y los saldos de las luchas campales, pero que siempre se realimentan a medida que los estándares académicos no sólo tienen que ver con los objetos de estudio, sino quizá más con lo que las comunidades colegiadas reconocen como válido y ajustado a ciertas reglas que se agregan a las del método: las que imponen tiempos, medios de circulación y validación, formas de financiamiento y ejercicio de recursos, uso y propiedad de los productos, entre las más inmediatas.

Junto a las prácticas personales y colegiadas de vigilancia de los procesos —que deben ser reconocidas por el campo académico como necesarias para asegurar la fiabilidad de lo producido—, los investigadores conviven con fuertes condicionantes materiales y simbólicos que, desde el exterior de su espacio de trabajo, establecen sus márgenes de realidad profesional. Al efecto, entendemos el mecanismo de apropiación como consistente en la subjetivación individual y colectiva de condiciones materiales o simbólicas de posicionamiento para la acción y, antes, según discute León Olivé (2009), en la construcción de la objetividad científica.

Con diferentes grados de eficacia, las administraciones institucionales, gubernamentales y empresariales se han dado a la tarea de organizar, demandar y contener la producción, circulación y aplicación del conocimiento científico, con el fin de establecer las condiciones de usufructo de los beneficios que derivan de la capacidad de inducción y censura del saber. Y es que para consolidar una posición de avanzada o para remontar una de retraso, las administraciones basan mucho de su potencial y de su sentido de viabilidad en la posesión y mercantilización del conocimiento. Y, necesariamente, el control de éste lo es también de quienes lo producen, circulan y aplican. Así, las instancias dotadas de los recursos materiales y legales necesarios para movilizar el espacio académico, es decir, gobiernos y capitales privados, son, en algún momento no siempre visibilizado pero sí presente en sus efectos, las configuraciones del poder que conducen a los académicos por vías que comienzan con el control y apropiación de las universidades en las que aquéllos laboran y que constituyen los espacios disponibles para la instauración de sus trayectorias

como individuos y grupos. Al efecto, se emplean recursos tanto visibles —duros— como invisibles —blandos— para educar y dirigir la sociedad, incluidos en ella, desde luego, sus agentes académicos de cambio, mediante la organización de las apropiaciones que dicha sociedad y sus agentes hacen de sus condiciones materiales y simbólicas.

Partimos en este trabajo de la caracterización propuesta en *El orden de la comunicación* (Becerra, 2009) respecto a la forma lógica histórica que asume el capitalismo de nuestra época, consistente en el primado de la producción simbólica con la que se cierran las pinzas de la dominación formal y material del capital. De acuerdo con este planteamiento, la razón de ser de un modo de producir no es la producción misma ni la satisfacción de necesidades a las que aquélla debería encaminarse, sino el pleno usufructo de los beneficios que derivan de conducir la producción en todas las dimensiones posibles. Al efecto, el modelo social debe generar las condiciones legales, técnicas, mercantiles y, finalmente, aspiracionales de los grupos menos beneficiados con el estado de cosas en operación. Nuevamente, el concepto *apropiación* —ahora desde la contraparte estamental, frente al usufructo— permite nombrar el mecanismo de internalización y adhesión a las formas de dominio requeridas. Si bien se trata de formas de dominación simbólicas, no por ello los mecanismos que las sustentan pierden eficacia; por el contrario, en su condición de fuerzas no percibidas ni resistidas, estas figuras institucionales y mercantiles fortalecen los recursos materiales de control y definen en buena proporción los distintivos de la época. Así, a la apropiación material que sustenta la posesión diferenciada de los recursos sociales, se superpone otra que valoriza aquello digno de ser ambicionado y des-

virtúa cuanto sale del ámbito de interés de quienes dominan la apropiación... y también aquello, precisamente, que éstos se interesan en mantener fuera de las percepciones y valoraciones. Al final, el hecho de que nuestra época se explique no sólo por las condiciones de concentración posesional deja ver que ha emergido un mecanismo de poder de segundo orden: una forma estructural de apropiación por unos pocos de las apropiaciones circunstanciales —aunque en firme— que efectúan muchos otros, especialmente aquellas con la que éstos sueñan construirse de modo duradero y heredable una buena situación material y simbólica en un incierto espacio social no estabilizado, ni definitivamente poseído, por encontrarse siempre en disputa.

Provenientes del orden cultural, tarde o temprano también las luchas se estructuran mediante reglas para su producción, interpretación y, por supuesto, para su resolución. Correctamente leídas, las tradiciones y las distintas prácticas sociales expresan la historia de los procesos de sometimiento y negociación implicados en el despliegue de los actos civilizatorios. En esa clave de lectura, dondequiera que ha habido instituciones, éstas han emergido para la supresión de los conflictos, brindando los medios más eficientes de culturalización de luchas y procesos bajamente resistidos con el fin de homogeneizar y consolidar la sociedad en la que se inscriben. Por ello, la calidad de estructuración e integración de las instituciones puede tenerse como un estimador justo para discernir entre civilizaciones y épocas, además de valuarlas y entenderlas.

Desde los estudios de la comunicación, el análisis de los procesos de socialización suele enfatizar dos tipos de instituciones: unas, las que tienen por razón de ser la educación en

el sentido de producción de contenidos para la herencia cultural y su transmisión; otras, las que se ostentan como industrias de la información, el contacto y el entretenimiento que, a su modo, también educan y reproducen. Gana importancia dentro de estos análisis el rol que las escuelas y los medios de comunicación juegan en los individuos que aparecen como educandos o público, y los contenidos y los procesos de ambas instancias, pero poca atención han recibido los agentes del juego institucional. De ellos se ocupa este capítulo.

Afirmamos la existencia de una doble forma de sujeción o institucionalización de los sujetos, una de tipo “duro” establecida puntualmente, asociada a beneficios y perjuicios concretos tabulables; y otra “blanda”, naturalizada y no claramente percibida como mecanismo externo de control, sin resultar, por ello, menos eficaz. Ambos tipos se imponen como configuradores de realidad de los académicos y, con ello, como medios para su normalización y heteronomización, esto es, para la expropiación de su autonomía desde la decisión misma de asumir temas, objetos y métodos hasta sus posibilidades de percepción de propiedad, derechos, usos y caducidades de los objetos producidos y de los sujetos productores. Como analizan Jesús Galaz Fontes, Laura Padilla y Manuel Gil-Antón (2007), de los académicos se esperan resultados tan importantes en su impacto social que se ha terminado por oponerles medios de control.

Las instituciones universitarias, como agregados complejos supraindividuales, reciben y reproducen las formas de validación de instancias específicas que las primeras suelen aplaudir como medios de adecuación para realizarse y desactivar posibles desajustes internos con que ven amenazada



su estabilidad y que son, por el contrario, las cada vez más apagadas manifestaciones vitales del sector de cambio de la sociedad. Un referente de lo que estas instituciones deberían ser lo proporcionan Teresa Pacheco y Ángel Díaz Barriga:

La universidad debiera cimentar su institucionalización constituyéndose en torno a la transmisión, la producción y la utilización del conocimiento, no sin antes diferenciar las concepciones manejadas con respecto a este último, mismas que, además de dar especificidad y fundamento a cada una de estas actividades, definen su respectiva contribución al desarrollo de la cultura. Éste sería el espacio para hacer de la enseñanza el terreno más idóneo para el análisis del pasado-presente-futuro de las interrelaciones entre el conocimiento y todos los aspectos de la sociedad y la cultura. Por su parte, la investigación perfilaría, con base en la especialización e hibridación del conocimiento, los modos de intervención de la universidad en la sociedad, haciendo prevalecer una imagen de organización universitaria que asuma como premisa fundamental que el conocimiento, como componente de la cultura, no está separado de las formas de transmitirlo, ni de las formas de utilizarlos social, política y económicamente (2005: 150).

El siguiente recuento empírico y conceptual repasa las condiciones de la profesión académica y su relación con las instituciones. Para el tipo duro, tratándose de mecanismos concretos asentados incluso en normativas y asociados a bolsas de recursos generalmente concursables bajo protocolos específicos, se toma el caso de México en 2011. Vale referir que la existencia de redes internacionales de universitarios en el estudio de los cambios que sufre su profesión acusa, por sí misma, la generalización en marcha de modificaciones para las que los espacios nacionales —económica, política, institucional y culturalmen-

te— sólo imprimen marcas específicas en las condiciones de desempeño de su sector académico.<sup>1</sup>

Formas duras de la institucionalización de los investigadores

En el caso mexicano, se cuentan variados mecanismos para la institucionalización del trabajo intelectual y la normalización de los investigadores universitarios. Sin embargo, dichos mecanismos no integran un sistema que apunte con coherencia a la generación de académicos y grupos de trabajo eficientes. La dispersión, en los orígenes institucionales, de las políticas de incentivación y sanción del ejercicio académico tiene como primer efecto la multiplicidad de tareas administrativas de control, ligadas especialmente al mantenimiento de archivos curriculares, a la solicitud y concurso de recursos para el trabajo, a la rendición de cuentas y a la participación por diversas formas de acreditaciones y certificaciones. Estas multiplicidades van emparejadas a la constitución de académicos multimodales y deshomologados, es decir, heterogéneos y contrincantes (García Salord, 2001), que instruyen, forman, planifican, gestionan, administran, investigan, publican y exponen dentro de marcos institucionales más o menos estructurados que parcialmente compiten entre sí, pero que poco les toleran a esos académicos sus desajustes respecto a la normativa —y todo esto contabilizando apenas las actividades sustantivas asociadas a los nombramientos contractuales.

<sup>1</sup>Puede conseguirse información actualizada y numerosos análisis sobre las condiciones de desempeño de los académicos universitarios en diversos países de los cinco continentes en las diferentes secciones de la página de Red de Investigadores sobre Académicos: <http://www.rdisa.org.mx>.

Así, pues, los mecanismos de control establecidos formalmente pueden ser agrupados, entre otros, del siguiente modo:

*Topes salariales.* Se trata de la medida más eficaz y generalizada para ejercer el control del trabajo asalariado, no obstante que en este caso se trate de fuerza laboral calificada. En realidad, consiste en un recurso propio del capitalismo que se combina con otros mecanismos como la inflación y el establecimiento de tasas impositivas y de interés con los que se logra modificar, en términos relativos, el costo en el mercado de la mercancía trabajo respecto a otras mercancías, a las condiciones de vida y a otros proveedores de fuerza de trabajo equivalente. Sea que sigan el modelo económico de Keynes, asociado al estímulo a la demanda, o el de Hayek, que sustenta la apuesta por el libre mercado, al final, los estados actuales presentan frentes de contención que limitan y encauzan las opciones de mejoramiento de las condiciones de los trabajadores. Mediante el establecimiento de topes se instituye la diferenciación sectorial y la construcción de trayectorias individuales que terminan por naturalizar las distancias y los estándares para circularlas, dejando por fuera la oposición laboral como activo para el cambio social.

*Sujeción laboral.* El mecanismo se origina en el gobierno federal, se instrumenta por la institución y pasa por el control sindical. Se dirige a la reducción de beneficios y cancelación de prestaciones conseguidos previamente y establecidos en los contratos colectivos de trabajo, además de la liberalización de contrataciones bajo nuevas figuras y prácticas informales de obtención de beneficios que pueden depender más de las adhesiones a grupos y corrientes que del apego a protocolos institucionales. La intervención en este rubro también toca la reestructura-

ción del esquema de edades y condiciones de retiro, así como formas y cuotas de seguridad social al personal en activo y al jubilado. Con esto, las trayectorias profesionales académicas quedan redefinidas en las condiciones y formas desde el ingreso a la vida activa hasta su culminación (Galaz, Padilla y Gil-Antón, 2007). Dadas las vigencias de las legislaciones laborales, la diferenciación de trayectorias posibles opera por cohortes, profundizando la pulverización de los intereses y disposiciones a las luchas gremiales. La segmentación profesional resultante posibilita lecturas de confrontación según las cuales unos sectores serían a ojos de otros los causantes de las pérdidas de derechos ya conquistados o por conquistar.

*Institucionalidad suprauniversitaria.* Más allá de la necesidad de dar operatividad a las funciones que se encomiendan a las instituciones, el gobierno federal ha venido institucionalizando la producción de conocimiento y calificación de recursos humanos en el país. El procedimiento, como tal, puede resultar justificable sin mayores dificultades cuando se considera todo cuanto deriva del sector y su importancia para la viabilidad nacional. A raíz de ello se han formado entidades federales como el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) con sus diversos programas, recursos e instancias, así como los derivados de la Secretaría de Educación Pública (SEP), entre ellos el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (Promep). Llama la atención, sin embargo, que éstos no parecen del todo dispuestos para instrumentar las grandes líneas de las políticas públicas sobre la materia o concretar de manera clara lineamientos del Plan Nacional de Desarrollo (Presidencia de la República, 2007), sino que, junto a su trabajo de instancias promotoras de logros profesionales académicos

nicos, se constituyen en medios para la diferenciación de méritos y salarios individuales, pero también agregadamente de posiciones y recursos para los grupos de trabajo, los programas educativos, las entidades administrativas y las universidades mismas.

*Fondos de trabajo.* Los sistemas oposicionales de financiamiento de la educación superior pública establecen las capacidades de desarrollo de los programas educativos y, en última instancia, la cobertura educativa poblacional que puede ofrecer una universidad para constituirse en un medio de ascenso individual, tanto como uno de desarrollo social de la entidad. En lo que se refiere a las opciones de los investigadores y los cuerpos académicos que integran, las bolsas de recursos concursables condicionan las posibilidades y alcances de las actividades, y por ello pueden funcionar como mecanismos para la orientación del trabajo científico hacia planes de desarrollo diseñados en parte por no científicos y como instrumentos para la definición heteronómica de la ciencia. En un contexto en el que las diversas crisis hacen fracasar los estados de bienestar y la concepción asociada a éstos de la educación como derecho universal, la emergencia de los modelos neoliberales transfiere el gasto educativo a las familias “a cuenta de los beneficios futuros que cada persona coseche por esa ‘inversión’, pues parte del imaginario es que las sociedades no cuentan con recursos disponibles suficientes para atender ese derecho”, como señala Margarita Noriega (2007: 193). El otro lado del mismo imaginario para la apropiación de las reglas del juego valida la investigación universitaria en términos de su capacidad de ser autofinanciable como inversión antes económica que social.

*Mecanismos incidentes en la carrera profesional.* En la extendida estrategia *merit pay*, destacan por su importancia para la construcción de trayectorias laborales y la reconfiguración global de la profesión académica:<sup>2</sup> 1) el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), dependiente del Conacyt, con el otorgamiento de distinciones como investigadores nacionales y, para quienes se desempeñan en universidades públicas o en organismos gubernamentales, los estímulos económicos correspondientes; 2) el Promep, con plazas laborales y el reconocimiento a los “perfiles deseables”; 3) el programa federal de estímulos al desempeño académico en sus actividades sustantivas y hasta adjetivas, que es ajustado, hasta en su designación y forma de implementación, a las particularidades de la conducción de cada universidad pública. Especialmente los dos últimos programas —ambos dependientes de la SEP— muestran vulnerabilidades en su contacto con el profesorado, lo que los vuelve susceptibles a ser empleados como medios de incentivación del trabajo en torno de planes de desarrollo internos o adhesión a grupos de poder, mas también se prestan para inhibir la realización de acciones consideradas contrarias por las administraciones, como el estallamiento de huelga, por ejemplo. Probablemente esta posibilidad de utilización de los programas a discreción de las universidades derive del hecho de que la SEP mantenga una distancia efectiva con los académicos, mediada justamente por las instituciones a las que se les otorgan los programas como instrumentos de desarrollo y de control interno. En tal estado de cosas, no es de menor

<sup>2</sup>Para obtener detalles operativos sobre estos programas, consúltese en esta misma obra el trabajo de Silvana Andrea Figueroa Delgado, “Política educativa: la trampa de los mecanismos de evaluación docente en las universidades mexicanas”.

importancia, para oponer una resistencia clara y organizada, el hecho de que estos programas de pago al mérito se asocian, como señala Ángel Díaz Barriga, con “una generalizada descalificación profesional del trabajo de los académicos, tanto investigadores como, fundamentalmente, docentes” (Díaz y Pacheco, 1998: 10).

*Criterios de pertinencia.* Bajo el rubro se establecen los estándares de calidad para las instituciones y los académicos, recibidos por unas y otros con algún beneplácito derivado de la creencia en la promesa de la calidad. Destacan: 1) el imperativo de conformación de redes de trabajo por niveles de operación y grados de integración como condicionantes de la calificación de los grupos de investigación; 2) la imposición de esquemas de vinculación con diversos sectores como factor de pertinencia —especialmente, se considera exitoso lo que tiene salida inmediata hacia el sector productivo, de ahí que la ciencia aplicada resulta favorecida presupuestalmente respecto a la básica, y el campo ligado a la técnica supera al social y al humanístico en su posición en la jerarquía de la ciencia—; 3) indicadores de calidad y mecanismos de rendición de cuentas *ad hoc* con plazos, márgenes, formas, factores y todo tipo de estándares que sólo parcialmente provienen de cada campo y que, cada vez más, resultan de la intrusión de organismos privados o de centros públicos que operan con arreglo a los mismos principios de “subasta al mejor postor” (Soley, 1995: 236); 4) cercanía efectiva con los centros que definen las políticas de producción y circulación del saber —lo que explica, por ejemplo, la descalificación de los esfuerzos de editoriales universitarias al devaluar las producciones académicas incluso

rigurosamente trabajadas, si no media una industria editorial instalada preferentemente en la capital del país.

Prácticas institucionales de heteronomización, normalización y esterilización como las enlistadas se concretan en mecanismos de transferencia de recursos de doble sentido en las diferentes ramas de la sociedad. En el espacio académico, se traducen en movimiento de producción de nivel superior, y en la construcción de estándares para su homogeneización “hacia arriba”, con los consecuentes mecanismos de incentivación y castigo, de modo tal que los integrantes del sector organicen sus actividades productivas en concordancia con los sistemas de producción y socialización campal establecidos. En el espacio productivo, los objetos del trabajo académico se constituyen en los insumos de un modelo social cada vez más ajeno.

Así, la puesta en operación de estas prácticas denuncia un estado de cosas que, en materia de educación como en muchos otros aspectos, consiste en ensayos diversos derivados de la observación de acciones de otros países —por sí mismas frecuentemente impregnadas de un racionalismo inmediatista—, y su adopción un tanto acrítica al no partir de un modelo general de desarrollo nacional que, al menos, identifique los saldos deficitarios que se producen en los distintos órdenes y que deberían haber sido contabilizados como parte de aquello que debe ser atendido. Ha de hablarse no sólo de saldos económicos o políticos, sino también del saldo humano, ya que el resultado conjunto es la inviabilidad de los proyectos sociales y del proyecto nacional, si lo hay. La estructuración débil y flotante de nuestra cultura institucional muestra, entre sus rasgos, la deslocalización de los nodos de sustentación económica y política, transfiriendo a una periferia social cada vez



más amplia el déficit en rubros como la seguridad y el empleo. Todo esto se traduce en la cuota que le corresponde en exclusión y se manifiesta en desigualdad, pobreza, inseguridad, incertidumbre y, a la larga, en inviabilidad social. Esa debilidad estructural que arranca con la concepción miserable del sistema de cosas sociales hace que una parte funcional de la sociedad, como su sector académico, se contraiga relativamente, mientras sus abdicaciones son reasumidas por el Estado y el sector privado mediante políticas de liberalización o desentendimiento, especialmente en lo laboral y en prestaciones sociales como salud, educación, seguridad y acciones de destinatario abstracto y de largo plazo como la ecología.

Precisamente, algo que las estelas que dejan las crisis acusan de inmediato es el déficit de explicaciones acerca de las causas que originan a éstas y sus salidas viables. Es decir, lo primero que salta a la vista en tiempos de absurdos e incoherencias sociales, como la desactivación de oferta de los fundamentos para la reproducción social, es la insuficiencia de explicaciones y, lo más importante, de alternativas. En los hechos, no hay razones para el subejercicio de los recursos de una sociedad cuando no se han satisfecho las demandas asociadas a ellos y se prefiere destruir los capitales disponibles antes que utilizarlos, tal como ocurre en las etapas de contracción económica, déficit público y desempleo. La falta de conducción general para el uso de los activos y la consecuente generación de un pasivo social deben asumirse como un problema de entendimiento y puesta de comunicación por parte del campo de poder. La reducción de la complejidad histórica que hace que se asuma el orden social sólo desde su dimensión contable pierde de vista las operaciones no materiales

con las que la sociedad produce y hace efectivas las relaciones materiales. Si bien resulta común encontrar en este modelo institucional apuestas que favorecen la educación, es cierto que ésta es subsumida en esa racionalidad de la acción rentable pero desatenta a lo que pasa en ese tramo del proceso que, sin verse ni entenderse, debe producir resultados acordes con sus montos de inversión.

Un aspecto de la presencia y afectación de la crisis en la educación y la producción de la ciencia es la existencia de una distancia efectiva y negociable que media la puesta en circulación de los programas —en obediencia a las políticas— y la apropiación de sus objetivos por parte de los académicos. La reducción de la distancia se traduce, en lo inmediato, en un mecanismo de legitimación que asegura la reproducción del programa aún más allá de lo que él mismo directamente puede sancionar, ello mediante la integración de una lógica propia. Lo que ocurre inicialmente es un proceso de puesta en circulación en el imaginario social de los académicos y una resignificación con efectos epistemológicos y también ontológicos. El establecimiento de medios de coerción al instaurar distancias y, sobre todo, posiciones, permea al proceso de un inevitable aspecto de violentación. Así, trayectorias y posiciones se muestran pronto como parte operativa de un léxico asociado al lenguaje duro. Al final, permanecen como posibles dos salidas principales: en un extremo, los académicos ajustan sus percepciones, valoraciones y acciones a las formas oficiales para aceptarlas; en el otro, mantienen una distancia emocional y cognoscitiva con las acciones que al final hacen, aunque de mala gana. Es decir, el sistema de la producción y aplicación del saber social para generar la sociedad diseñada

o desdeñada, es un sistema de normalización al que, en principio, le bastan la obediencia o ajuste al ordenamiento, no obstante los rechazos que pasajeramente pueda recibir.

Pero un estado de escasa legitimación es violento e insostenible a la larga. Por ello, las formas duras deben hacer cuerpo en el pensamiento y la práctica de los sujetos vía mecanismos blandos, que se discuten más abajo. Otro problema que subyace a la dominación dura es que por tratarse de una orientación de un mercado de productos científicos que demanda y premia ciertas producciones, a la vez que desincentiva otras —formulada en parte por las burocracias, en parte por los políticos de oficio y en parte por los empresarios—, se expropia a los investigadores de la posibilidad —precisamente porque no se está demandando— de construir visiones de largo plazo para el desarrollo del país, mientras aquéllos se enfrascan en la consecución de objetivos alineados a los programas con fondos concursables. Se abre con esto una línea de vulnerabilidad más que económica y no exclusiva para los investigadores universitarios, sino ajustada al sostenimiento del orden y al otorgamiento de garantías que explica los rezagos en la producción y propiedad de saberes nacionales para la inclusión de los grupos y la viabilización social. Eso mismo explica que, al nivel de las propias instituciones, puedan percibirse abdicaciones derivadas de las crisis de identidad y explicaciones frente al exterior que culminan en la pérdida de la gobernabilidad interna. Señala Wietse de Vries:

En lo que se refiere al entorno, las exigencias, tanto para el gobierno como para la gobernabilidad, han cambiado a lo largo de la última década y media, y cambiarán en el futuro cercano, a raíz de las fuerzas de la globalización e internacionalización de

la educación superior. Si hace dos décadas las formas de gobierno podían ser un asunto interno, actualmente la discusión debe contemplar las formas del gobierno universitario a la luz de los cambios externos. Sin embargo, en el caso mexicano, las estructuras y procesos políticos siguen operando bajo reglas locales —a pesar de cierto discurso modernista— pero frente a desafíos económicos, sociales, académicos o administrativos que son crecientemente definidos en un plano nacional o internacional. Al mismo tiempo, los estamentos tradicionales que buscaban una voz en el gobierno institucional han pasado por cambios, lo cual implica que habría que buscar nuevas formas de gobierno y gobernabilidad (2007: 87).

No basta, como se ve, con invertir en reglas, estímulos, castigos y recursos en la producción y la socialización del conocimiento. Los crecientes porcentajes de apoyo a la educación no muestran en México un correspondiente crecimiento de la calidad de la misma. Mucho menos alcanzan a reflejar el impacto en las condiciones de vida o en el entendimiento de los problemas que debemos resolver para mejorar aquéllas. Lo que se requiere, antes de canalizar programas y recursos, es contar con proyectos de investigación y socialización de largo aliento, incluyentes y articuladores, claros y respaldados más allá de las modas. Al fin, lo que se pone en juego es la seguridad y la viabilidad de la nación e, incluso, eventualmente, la posibilidad de integrar exitosamente a la humanidad en un programa autosostenido de bienestar social.

## Formas blandas de la institucionalización de los investigadores

La asunción que los académicos hacen de sus condiciones concretas no sólo para su trabajo profesional, sino antes para la imaginación que subyace a él y que le permite posicionarse frente a otros académicos, a su sociedad y a su tiempo, es ya una forma de subjetivación que, sin embargo, no termina en aspectos como los señalados en el apartado anterior, donde existen reglas específicas, con recursos en juego claros y razones para jugarlos. Hay, junto a las condiciones institucionales duras e incorporadas en la realidad concreta de los académicos universitarios, otras también enraizadas al grado de poder ser consideradas igualmente estructurales, pero que aparecen como formas blandas, no menos eficaces en su papel de producción de apropiación por parte de los académicos en sus diversos roles. A tal efecto, habrá que colocar la discusión en el espacio de la cultura en dos subámbitos que se articulan, aunque asimétricamente: uno amplio y externo definido por los medios de comunicación; y otro comparativamente más específico y cercano, que es el de los campos académicos y los espacios colegiados.

Siendo demasiado lo que se establece desde las industrias culturales por excelencia, o medios masivos de comunicación, sólo son retomados en este recuento algunos aspectos acaso indispensables para nombrar la eficiencia de la sujeción de los científicos a la violencia de las formas de empaquetado y consumo del saber: los medios históricamente han devenido mucho más que escaparates donde lo social debe comparecer con el fin de ganar existencia en la conciencia colectiva. Ellos se constituyen en una de las concreciones centrales del

imaginario de los tiempos, institucionalización mediada de lo que las ficciones lingüísticas llaman “espacio semántico”, donde se definen las mayores seguridades canónicas del orden para la legibilidad: el derecho al ser individual en sociedad, el sentido social de la libertad y la voluntad de ser. El hecho de que en cada época sean éstos los principios de articulación social arroja la posibilidad de establecer una lectura y una periodización de la historia como una serie de luchas simbólicas y materiales de mediación y apropiación que nos dice que la nuestra es una época articulada, por lo menos en parte, desde los medios masivos de comunicación. Éstos aparecen como las instancias que de manera visible establecen paulatinamente las escalas de lo que en materia de cultura constituyen los signos de los tiempos en lo social y lo individual y que hoy llamamos posmodernos. Esto vale por decir que aquellas escalas son constituyentes esenciales y funcionales de las identidades en tanto proveen los referentes y los mecanismos para su circulación. Uno que interesa precisamente por la escasa atención que ha recibido es el estético, una categoría *ad hoc* para operar el mundo y las posiciones desde donde éste se domina. Se despliega esta dimensión en cada una de las instituciones que producen sociedad e individuos, aunque de modo privilegiado puede entenderse como la mercancía de valoración que, en última instancia, define el giro de las industrias culturales. Al ser el gusto contrato de razones y proporciones, dispositivo para situar los proyectos y a los agentes dentro de ellos, su producción, circulación y consumo es aquello que en el fondo se produce, se circula y se consume cada vez que en una configuración social se efectúa un acto económico, político o simbólico. Lo que las esferas de la política y la economía producen como

demanda del orden es aquello que en el plano de lo simbólico se muestra como sanción del gusto. Se entiende entonces que todo programa específico de institución, de Estado o de mercado, especialmente el global, tenga como tarea una viabilidad que emana de la asunción de la demanda por medio de la subsunción del gusto, como entidades que median la apropiación e instituyen la razón práctica de nuestra época histórica.

La caracterización que se ofrece enseguida busca exponer algunas de las líneas lógicas que, a manera de líneas de fuerza, definen las condiciones más plenamente subjetivas de la producción no regulada de los saberes y su representación, los cuales integran el otro flanco de la apropiación de los académicos como entes de su tiempo, y que constituyen otras reglas del juego que ponen en circulación ofertas de posicionamiento específicas y razones para jugarlo. De forma destacada, los rasgos distintivos en comunicación y educación que hoy patentizan el establecimiento de una cultura mediada tecnológica, industrial y estéticamente, pero que al constituirse en estrategia de articulación y apropiación subsume la forma histórica de las luchas, son (Becerra, 2009):

*El desplazamiento educacional, especialmente hacia los medios electrónicos.* Guillermo Orozco (1994) afirma que toda la televisión educa y que la exposición a ésta sobrepasa el tiempo efectivo en el que los sujetos se enfrentan a ella. Así, televisión e internet desplazan parcialmente y definen los roles de los profesores, padres, consejeros, niñeras, amigos y aun los del niño mismo. En cualquier caso, por aportar referentes de contenido y forma para la socialización, los medios en general definen los rumbos de las culturas a tal grado que bien puede periodizarse la historia desde el siglo xx según los

pasos y usos de los medios. Así, admitiendo la centralidad que ocupan televisión e internet, pueden clasificarse las formas de nuestras culturas bajo la identificación de las culturas de pantalla y sus agentes como sujetos de pantalla. A pesar de que existe una cantidad grande de trabajos atentos al papel educativo de medios como los señalados, habrá que preguntarse si no es posible que muchos de los hallazgos en la diversa investigación social sean rastros de la presencia mediática, concreciones de formas que se desestiman por ser simbólicas y que terminan definiendo “por encima” buena parte del rumbo social y las agendas de los investigadores sociales.

*Una estética audiovisual*, producto de una sofisticación de los lenguajes audiovisuales y del desarrollo tecnológico, que ha generado un “modo de ver el mundo” a través del aura de lo espectacular. Desde esta reconfiguración, los proyectos de sociedad e individuo piden formas para ser consumidos en una lógica de fruición seductora pero efímera. Son las micronarrativas de lo banal el mecanismo por excelencia que se afina durante el siglo XX para volver al sujeto el medio operativo de la posmodernidad. Desde la indiferenciación de lo masivo, productos seriales de la sociedad como la llamada *Generación x* son modelos para armar en que los sujetos participan cuando juegan a desindividuarse. Entre ellos, como entre los más desposeídos, las prácticas del consumo obedecen a una racionalidad propia, a una estrategia para volver y volverse tangible en un mundo donde, como señala Néstor García Canclini (1995), lo sólido se evapora. De este modo, una dimensión tan desdeñada a ciertas discusiones filosóficas como la estética se impone como categoría de análisis social: el consumo en el que se manifiesta el gusto es no solamente una marca de clase, es también un



signo de su propia historia y uno de los cauces por donde fluyen los capitales, tanto en sus formas concretas como en sus variedades abstractas. En los hechos, una época dominada por la lógica del mercado es una época donde el gusto —cierto gusto, funcional al orden de cosas— finalmente se ha impuesto como razón y escala social, incluidas en su jurisdicción la ciencia y la educación.

*Una gramática de los medios derivada de “modos específicos de ver el mundo” que constituyen una “lógica” del consumo.* En especial, los escaparates electrónicos reestablecen la distancia entre el sujeto y su mundo, entre sus condiciones vividas y las posibilidades primero percibidas, luego anheladas y padecidas. Una especie de sintaxis de la mirada, con la que se ejerce la cotidianidad como forma consumible, termina produciendo ciudadanos videntes, aunque ellos mismos sean poco visibles, asimilados a los estándares funcionales que Armand Mattelart (1995) llama “individuos calculables”, constituidos mediante ecuaciones de producción-consumo y costo-beneficio. De acuerdo con esto, hay un orden que se ha hecho pasar como natural en el que el espacio de la producción misma debe ceder su lugar y ocultarse a la puesta en escena. En un mundo donde los trabajos deben aparecer listos para ser consumidos, mucha de la producción académica ha de ajustarse no sólo a los lineamientos de las demandas en fondos concursables; su pertinencia social debe su parte a las formas en que los evaluadores piden —aun sin saberlo— encontrar los parámetros de fluencia en proponentes individual e institucionalmente capaces de producir resultados legibles para ser creíbles.

*Un posicionamiento de los medios para producir y circular las representaciones originado por el desarrollo del imaginario*

*social*, que les ha conferido credibilidad y poder de convocatoria tales que, en muchos sentidos, las demás instituciones deben competir con ellos. Entre éstas, el Estado mismo cede cada vez más su centralidad en la construcción del sentido de lo social, que es asiento del poder. Dueños de la capacidad de definir tanto lo objetivo como su sentido —es decir, su subjetivación—, los medios constituyen un campo especial porque pueden delimitar, según sus necesidades, los confines de lo público y de lo privado. El ejercicio último de consagración y descalificación sociales, al recaer en las industrias culturales, las inviste de un poder especial: el de administrar la violencia. Así, pues, mientras que sus formas y contenidos muestran cuanto en ellos obedece a las condiciones tecnológicas, temáticas y estéticas de sus tiempos, también es mucho lo que ellos contribuyen a consagrar y a descartar. Al final, hacerse de una legitimidad sirve para ejercerla, estableciendo “enclasmientos” (Bourdieu, 1990), según los cuales oficios enteros —y sus huestes de individuos en ellos— como los de los investigadores, por ejemplo, ocupan un lugar en la escala social, pudiendo ser éste central o apenas merecedor de alguna tolerancia. Mientras los científicos y sus trabajos pueden oscilar en la escala de las representaciones ofrecidas por los medios; en esto ellos encuentran el ejercicio de su propia posición: movilizar.

*El asiento principal de la violencia simbólica*, tal como la ha definido Pierre Bourdieu (2000) y éste con Jean-Claude Passeron (1998): se trata de una forma de administración y usufructo de las diferencias sociales, en las que el sujeto violentado desarrolla una adhesión a sus condiciones de dominación, a partir de la adopción de los mismos esquemas de percepción desde los cuales resulta sometido ideológicamente

y aun físicamente dañado. Al ser las industrias culturales, y especialmente la televisión, los medios que despliegan el modelo de lo socialmente válido, aceptable y apetecible, se desenvuelven como referentes para la constatación de la distancia por recorrer —para la mayoría nunca alcanzables— en la carrera social, esto es, los medios administran, para efectos de consumo, la constatación de las diferencias de las que se construyen las identidades. No resulta extraño, por consiguiente, que uno de los lugares donde se expresan los modelos sociales para ser adoptados sea en los medios de comunicación, al tiempo que ellos mismos muestran como lejanas las condiciones técnicas de producción —materia y ciencia— asociadas a dichos modelos, con lo que el referente central aparece, incluso para numerosos investigadores, como perseguible en una parte y, en la otra, como importable. También la ciencia presenta distancias que no necesariamente son consustanciales a ella, sino instauraciones de un orden que se reproduce en las formas de la ficción y el entretenimiento al grado de terminar como irremontable.

*Una situación de libertades y ejercicios tal que en la práctica, el régimen de posesión y operación de los medios es casi una garantía de que éstos no gozarán de libertad plena para el ejercicio democrático.* Esto es, constituidas las industrias de la representación en empresas orientadas a lograr la prevalencia de la lógica de la reproducción material y simbólica, ellas mismas, sólo en casos de excepción, logran escapar de la propia sujeción que tejen en su entorno. De ello deriva una centralidad histórica de los medios para jugarse en ellos los proyectos sociales, sean de sostenimiento o de subversión, de fragmentación o de unificación. En paralelo a esto, las

estadísticas mundiales de la productividad científica ocultan cuanto una sociología de la generación y circulación de informes podría explicar a propósito de la forma en que los índices de productos, número y tiempos de vida de las citas expresan una forma de pertinencia asociada al control de los medios de producción de la ciencia y a la producción de la creencia social que sostiene dicho control.

*Un estatus de vigilancia mediática según el cual buena parte de lo que acontece socialmente ocurre sólo si tiene presencia en los medios.* De igual modo, mucho de lo que la gente “sabe” de su entorno, lo conoce a través de los medios. Como dice Pierre Bourdieu (2003), el ejercicio de censura del entorno que lleva a cabo la televisión no consiste de manera activa en cancelar ciertos aspectos o sujetos efectivamente existentes, sino en subexponerlos en el conjunto de su oferta de mundo, de modo que la televisión oculta por lo que muestra. Otro tanto si la ciencia es un producto social en su hacer y en su necesidad de ser reconocida: no hace ciencia quien ofrece una alternativa al saber consagrado como tal, sino quien logra colocar su producción explicativa y propositiva en los espacios adonde acceden aquellos que se encuentran investidos de la capacidad de dotar de prestigio o de comprar, al precio que su clase ha fijado como el justo a su apetencia, los productos del trabajo intelectual. El que la producción de éste obedezca a sus condiciones históricas a la manera de tradiciones filosóficas, metodológicas y aun nacionales, no implica que quede por fuera de sus condiciones de valoración que el mercado asigna como última instancia.

*La reformulación de una cultura de masas como anticultura,* en los términos en que Umberto Eco (1978) describe las

quejas de los “apocalípticos ante la cultura de masas”, es decir, como una cultura meramente funcional a la constitución de públicos y sociedades, de individuos atomizados que, en vez de valerse del acceso a las producciones culturales con el fin de lograr una cierta emancipación, terminan por dar a la masificación de ideas y productos un sentido inverso, donde la apropiación simbólica consiste por lo menos en la pérdida de la autenticidad. La pragmática de la serialización del consumo termina por imponer sus escalas a los casos de unicidad de la producción cultural y artística. En la misma medida, un trabajo que permanece insuficientemente atendido es el ejercicio de divulgación del saber científico. Remitido a un suboficio de científicos menores o a un trabajo de periodistas especializados, el quehacer de educar en la ciencia frecuentemente se halla a medio camino entre las exigencias metodológicas que la disciplina impone y las demandas de simplificación y entretenimiento que el mercado de amplio consumo aplica. Por el primer lado, la banalización académica puede conducir a una neopositivización de la ciencia; por el otro, la espectacularización del saber llega a volverlo caduco no sólo en su permanencia, sino en los ritmos industrializados de su producción serializada. Encontramos en la neopositivización de la ciencia que la mala divulgación mediática propicia la forma más eficiente de control del campo científico por parte del campo de la espectacularización, en tanto productor de creencia. La consigna de hacer una ciencia para todos y una sociedad afianzada en ella se enfrenta, de este modo, a la hipócrita asunción del compromiso gubernamental y privado de promover la educación y la producción del saber, con el abandono de ambas a las dinámicas depauperadoras

que el mercado les confiere sólo para avanzar éste mismo en ceguera y miseria.

*La reformulación de los escenarios políticos*, en tanto que los medios han dejado de ser escaparates en los “tiempos fuertes” de la política (Martín-Barbero, 1990) para ser los espacios donde se definen algunos procesos fundamentales, cada vez en mayor extensión e intensidad. Los medios fijan también la agenda pública desde la cual el mundo se administra para su consumo simbólico. Además de definir el sentido de lo actual, estas industrias de lo efímero llevan a costas la memoria colectiva más vívida y la nota de la viabilidad de las aspiraciones sociales. El saber y el producir la creencia social en torno de éste y a los otros órdenes de la vida se constituyen en dos bienes irrenunciables como constituyentes del poder. Los medios especializados marcan, cada uno a su modo, la agenda para construir la definición de lo que debe saberse y definen a quién le pertenece ese bien; con ello, establecen quiénes son, en cada momento, aquellos que pueden ser llamados científicos y disfrutar los beneficios que les confiere la distinción. Los contenidos de las aspiraciones hacia aquello que vale la pena estudiar definen lo que, como científicos, se quiere ser.

*La constitución de los mercados como mercados de bienes simbólicos*, puesto que en lo económico los medios juegan un papel importante para la reproducción del sistema, poniendo en circulación los imaginarios que subyacen a la conformación del mercado, al menos en el componente de demanda final, tanto en su forma efectiva como en su cuota esperada en el acto de inversión, ya que no hay capital importante en la actualidad, ni decisión de cierto nivel que no provengan de algún acceso e interpretación de la información. Además,

ellos constituyen industrias tan vastas que no solamente se encuentran compartiendo el centro de los conglomerados empresariales con las instituciones financieras, sino que dichos medios han sido el único sector rentable en tiempos de recesión abierta, tal como ocurrió desde los ochenta del siglo pasado en América Latina en cada crisis. Siendo también el saber científico un producto simbólico porque sirve para interpretar, se vuelve asunto de mercado el que su empleo sea transformar o reproducir. No deja de ser cierto que a la construcción de ese propio mercado que la hace, la ciencia contribuye al seguir reglas de demanda y valorización, es decir, al comportarse como mercado también. Las formas de la competencia por acercarse al gusto de los mejores marchantes supone la producción de reglas de legitimación sofisticadas, pero en algún grado que se prefiere llamar *pertinencia*, *oportunidad* o *impacto social* se aleja de los itinerarios que podrían conducir el conocimiento social hacia la construcción de objetos sociales de largo plazo y de demanda asociada a los grupos de bajo nivel económico y simbólico. En el otro extremo de la ciencia excluida hay una ciencia usada para excluir mundos posibles y ciencias posibles.

### Consideraciones finales

Como resulta fácil observar, el mundo de los investigadores académicos no es sólo el de sus relaciones con sus objetos de estudio. De algún modo, los principales obstáculos que deben superar no son los que se definen como epistemológicos —por el objeto, por el método o por el instrumento—, sino, a lo largo de todo el proceso, los de tipo social. La institucionaliza-

ción del investigador recibe de la etapa histórica que transita tanto los problemas que debe observar como aquellos que no nota. Toda academia científica que se construye debe hacerse de tradiciones, estrategias, aspiraciones, luchas y definiciones, es decir, componentes materiales y simbólicos. Aunque todos ellos se encuentran en el centro de la identidad de cada grupo académico e individuo investigador, aún deben cumplir la tarea de circular para ser funcionales. Por ello, las academias producen sus capitales como riquezas propias para posicionarse socialmente, pero también como recursos por ser alcanzados. La forma como la sociedad economizada impacta las definiciones de lo que es científico genera mercado, instituciones, capitales, agentes productores, consumidores, circuitos de circulación e historia de transacciones y trayectorias. Pero no sólo eso: también impone el lenguaje y las presencias de crisis, insuficiencias, desequilibrios y quiebras, con las que cada sociedad marca la vida de sus academias. Las apuestas a favor de la técnica a despecho de las ciencias sociales y las humanidades obedecen al mismo tipo de cuentas que canaliza las inversiones públicas en materia de saber y educación hacia fines que no siempre pasan por un mejor entendimiento de lo que debe hacerse con el desarrollo material.

Homólogamente, el capital específico de una disciplina se valoriza siguiendo reglas propias de las mercancías: plazos de producción y entrega, terminología y empaquetados, medios de circulación, volúmenes de integración, formas de consumo y, principalmente, derechos de propiedad. El valor que al conocimiento científico añade una comunidad de saber puede consistir en la imposición de una norma tanto para el avance dentro de las posiciones de reconocimiento y valoración del



campo científico como para la definición de los centros y las reglas de la exclusión.

Por todo lo dicho, un rasgo histórico que acusa la eficacia que tiene la cultura de un campo académico para ejercer la conducción de sus miembros consiste en que muchas de sus prácticas de reproducción se le presentan a aquéllos como criterios de vigilancia epistemológica de sus objetos, y no como las prácticas ontológicas de sujeción en que realmente consisten.

Superar los rezagos que en forma de deudas ancestrales contra la población amenazan el futuro de la civilización requiere poner en marcha una vasta diversidad de esfuerzos eficientes. Todos ellos requieren la comprensión de los problemas sociales y sus respuestas, con el ser humano en el centro de unos y otras. La discusión que aquí se presenta acaso constituye una muestra representativa de lo que en cada espacio nacional se desenvuelve en materia de generación y circulación de saberes y, en otro plano, en producción de lo social. Acaso apunta también a que la investigación educativa sobre los procesos de producción, circulación, usos y posesión del conocimiento científico y humanístico puede y debe fundamentar la agenda del sector educativo y, más ampliamente, de los planes nacionales de desarrollo de los países, en vez de ocurrir de modo inverso como se ha enunciado y enumerado.

Si bien desde muchas áreas del saber puede verse que el mejor futuro de las regiones se encuentra a nivel de la concepción supranacional, es en el ámbito de la educación y la producción de los saberes donde pueden avanzarse las mejores propuestas de integración para viabilizar la civilización frente a las recurrentes crisis de reproducción y, como antes se expuso, de comprensión. Esto, sobre todo, cuando la investigación

educativa atiende no sólo los problemas que ya ha conquistado como propios o el impacto que recibe de cambios y crisis en otros ámbitos; el mayor potencial de la investigación educativa seguramente existe en su capacidad de *salir* a explicar y proponer para la conducción social respetuosa de lo humano y de la naturaleza.

Fuentes consultadas

- BECERRA VILLEGAS, Jesús, 2009, *El orden de la comunicación. I La producción de lo social*, México, Universidad Autónoma de Zacatecas.
- BOURDIEU, Pierre, 2003, *Sobre la televisión*, Barcelona, Anagrama.
- , 2000, *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama.
- , Jean-Claude y Passeron, 1998, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México, Fontamara.
- , 1990, *Sociología y cultura*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- DE VRIES, Wietse, 2007, "Garabatos de modernización con signos de retardo: las contradicciones en el gobierno de la universidad pública", en Daniel Cazés, Axel Didriksson, José Gandarilla, Eduardo Ibarra y Luis Porter (coords.), *Disputas por la universidad. Cuestiones críticas para confrontar su futuro*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 73-92.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel y Teresa Pacheco (coords.), 1998, *Universitarios: institucionalización y evaluación*, 1a. reimp., México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- ECO, Umberto, 1978, *Apocalípticos e integrados*, México, Nueva Imagen/Lumen.
- GALAZ FONTES, Jesús, Laura Padilla y Manuel Gil Antón, 2007, "The Increasing Expectation of Relevance for Higher Education and the Academic Profession: Some Reflections on the Case of Mexico",

- en Maurice Kogan y Ulrich Teichler (eds.), *Key Challenges to the Academic Profession*, París/Kassel, UNESCO, pp. 49-62.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor, 1995, *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*, México, Grijalbo.
- GARCÍA SALORD, Susana, 2001, "Las trayectorias académicas: de la diversidad a la heterogeneidad", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. VI, núm. 11, enero, pp. 15-31.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús, 1990, "De los medios a las prácticas", en Guillermo Orozco Gómez (coord.), *La comunicación desde las prácticas sociales. Reflexiones en torno a su investigación*, Cuadernos de comunicación y prácticas sociales, 1, México, Universidad Iberoamericana.
- MATTELART, Armand, 1995, *La invención de la comunicación*, México, Siglo XXI Editores.
- NORIEGA, Margarita, 2007, "El financiamiento de las universidades públicas mexicanas: ¿compromiso estatal o comercialización de servicios educativos?", en Daniel Cazés, Axel Didriksson, José Gandarilla, Eduardo Ibarra y Luis Porter (coords.), *Disputas por la universidad. Cuestiones críticas para confrontar su futuro*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 191-221.
- OLIVÉ, León, 2009, "Los sujetos en la ciencia. Estado de la discusión y prospectiva en Iberoamérica", en Fernando Broncano y Ana Rosa Pérez Ransanz (coords.), *La ciencia y sus sujetos. ¿Quiénes hacen la ciencia en el siglo XXI?*, México, Universidad Nacional Autónoma de México/Siglo XXI Editores, pp. 201-229.
- OROZCO GÓMEZ, Guillermo, 1994, "La recepción televisiva desde el modelo de efectos de los medios. Un análisis epistemológico de sus premisas", en Guillermo Orozco Gómez (coord.), *Televidencia. Perspectivas para el análisis de los procesos de recepción televisiva*, Cuadernos de comunicación y prácticas sociales, 6, México, Universidad Iberoamericana, pp. 9-28.
- PACHECO, Teresa y Ángel Díaz Barriga, 2005, *La profesión universitaria en el contexto de la modernización*, Barcelona, Pomares.
- Presidencia de la República, 2007, *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. Disponible en <http://pnd.presidencia.gob.mx>

SOLEY, Lawrence, 1995, "Capitalismo 'de excelencia': universidades al servicio del mundo de los negocios", *Política y Cultura*, núm. 9, invierno, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, pp. 235-246.



# La gobernanza o el artilugio de la acción normativa: modernización administrativa en las universidades

*Leonel Álvarez Yáñez*

## Introducción

En este capítulo nos interesa dar cuenta de las contradicciones y conflictos suscitados a raíz de las transformaciones producidas en el ámbito administrativo-organizacional de las universidades latinoamericanas, y que han sido motivados desde la política pública. Abordaremos los discursos que sostienen estos cambios y su impacto sobre las relaciones de poder en las instituciones de educación superior, lo que trastoca la estructura y funciones tanto del gobierno universitario como de las administraciones centrales, impactando a su vez en la manera en que procede la toma de decisiones. Se podrá apreciar un proceso que enfatiza el peso de la burocracia universitaria y subordina los intereses estrictamente académicos al cumplimiento de rutinas y labores (Acosta, 2009), al tiempo que fomenta la exclusión.

La exposición la hemos organizado en el siguiente orden. En primer lugar, se plasman las líneas de la problemática que nos ocupa a un nivel general. Posteriormente, describimos los principales lazos teóricos de la gobernanza con la Nueva

Gestión Pública y su impacto en las organizaciones universitarias. En un tercer momento, analizamos algunas consecuencias principales derivadas de la implementación de las reformas administrativas. Por último, ofrecemos reflexiones breves ubicadas entre el diagnóstico y la propuesta del gobierno universitario en el contexto latinoamericano.

### Problemática

Las funciones sustantivas de la universidad son ampliamente conocidas y atañen a la docencia, investigación y la difusión de la cultura. De acuerdo con Víctor M. Figueroa (2010), pueden ser desagregadas en la producción de: 1) conocimientos y, cuando sea el caso, la aplicación productiva de los mismos; 2) fuerza de trabajo calificada; 3) los cuadros requeridos para la conducción económica, social, política y cultural de la sociedad; y 4) ideología para la legitimación de las instituciones y prácticas dominantes.

Estas funciones en sí mismas no son cuestionadas por la política pública, pues corresponden de manera general a lo que se espera de la universidad en el contexto capitalista (Figueroa, 2010); lo que se transforma es su sentido de pertinencia, es decir, el conjunto de intereses a los que ahora deberá servir, transfiriendo su viabilidad de la aportación en la esfera social a la aportación en la privada. Es por ello que podemos apreciar que las reformas a la educación superior, cultivadas en las últimas décadas, se han dirigido de manera prioritaria a la renovación de los esquemas normativos y regulatorios que alcanzan inevitablemente, entre otros factores esenciales, al

gobierno y la administración profesional de las instituciones. No obstante, la tensión surge desde el momento en que la motivación del cambio en la estructura organizacional no proviene propiamente del seno de las universidades, sino que es propiciado y orientado por dinámicas externas.

En efecto, la intención de modificar la normatividad se sostiene en la búsqueda de la adaptación de la universidad latinoamericana a la globalización neoliberal —misma que le confiere un papel subsidiario en el concierto mundial— y a los principios del mercado. De esta manera, “la demanda es generar conocimiento en pro de la productividad y la competitividad, para lo cual debe adoptarse una gestión empresarial en la... [que] los docentes quedan subordinados a disponerse en las articulaciones flexibles que se diseñen en función de esta tarea, donde el protagonismo está puesto en la gestión” (Sisto, 2007: 19). En nuestra opinión, poner el acento en la regulación —que involucra la fiscalización, planeación, organización y ejecución de las labores académicas y de investigación— permite, por un lado, mantener el control de los posibles daños que la aplicación de recomendaciones y políticas externas pueda provocar, y, por otro, *legitimar* el discurso de la “nueva universidad de excelencia” que encauza sobre qué conocer, cómo hacerlo, con quién compartirlo y, más importante, para qué y para quién hacerlo.

Se asimila en el imaginario el prototipo de rol de la universidad en los países desarrollados con sus concepciones de la calidad, excelencia, eficiencia, eficacia y la vinculación, pero

resulta que con el desarrollo de la ciencia, la técnica y la complejidad de la sociedad post-industrial en general, aparece una serie



de “actividades universitarias” ligadas al comercio, la pedagogía, a las artes, y a una infinidad de desarrollos técnicos y ciencias experimentales nacientes que quedaron defectuosamente acopladas con la idea totalizadora, enciclopédica, humboldtiana, que concebía la universidad como un cuerpo unificado (Zermeño, 2006: 22).

La discusión de tan amplios temas no ha sido realizada —creemos— debido al tiempo dedicado al cambio organizacional, regulatorio, que implica la instrumentación de una nueva forma de gestión y gobierno —la llamada gobernanza— que convoca a actitudes eficientistas, complejizando las interacciones entre administradores-académicos-alumnos-sociedad. De cualquier forma, este proceso no está ausente de inconvenientes. La crisis económica por la que atraviesan las universidades en el mundo subdesarrollado y la estrechez de la planta productiva local y del mercado laboral limitan sus capacidades de involucramiento en las nuevas dinámicas exigidas.

El discurso y la estrategia de la gobernanza

Las reformas administrativas se sustentan en la lógica de la gobernanza bajo el argumento de que una mayor participación de los actores en la toma de decisiones mejorará la calidad del gobierno. También se utilizan nociones como “empoderamiento” y “gobierno compartido” o “gobierno participativo”.

En su concepción antigua, la gobernanza significaba acción y efecto de gobernar. Ya en su versión actualizada, la Real Academia Española la define como un “arte o manera de gobernar que se propone como objetivo el logro de un desarrollo

económico, social e institucional duradero, promoviendo un sano equilibrio entre el estado, la sociedad civil y el mercado de la economía” (*Diccionario de la Real Academia Española*, 2010). Integrar al concepto cierto impacto esperado sobre el desarrollo y el equilibrio hace que el primero adquiera mayor relevancia. Esta noción moderna emerge en la actual fase de la globalización de tal suerte que su aplicación no se limita a gobiernos, sino que se extiende a empresas o conglomerados de las mismas con efectos planetarios.

El discurso de la gobernanza hace referencia a un proceso horizontal de toma de decisiones, en contraposición a la versión weberiana de organización jerárquica-burocrática (Graña, 2005). A este último esquema organizacional se le asignan características negativas —muchas veces no sin razón— como la arbitrariedad, corrupción, ineficacia y comportamiento arrogante y veleidoso de parte de los representantes del Estado. Dicho sea de paso, instituir la gobernanza tampoco asegura la desaparición de tales características en los hechos, pues son tantos más los elementos y variables que inciden en la cultura política.

Es a partir de la década de los noventa del pasado siglo cuando la gobernanza recibe un fuerte impulso. Se acompaña de una estrategia de descentralización del Estado y las esferas pública y privada comienzan a mezclarse. Se prioriza la administración de tipo gerencialista que supone un manejo flexible, fluido y de rápida adaptación, transparente y creativo. Serán valores opuestos a la perspectiva estatal burocrática que alude a pesados organismos dirigidos de forma vertical, sin capacidad innovadora independiente. Así, la novedad que ofrece el enfoque de la gobernanza es su perspectiva estrictamente *pos-*

*gubernamental*: se pasa del gobierno de la sociedad a la dirección de la sociedad. Más que un proceso definido y ejecutado por los actores gubernamentales, serían los actores externos al gobierno los facultados en la conducción (Aguilar, 2010).

La dirección de la sociedad en modo compartido de interdependencia-asociación-coproducción-corresponsabilidad entre el gobierno y las organizaciones privadas y sociales, es decir, en cogobierno, es la propuesta de la gobernanza. Por consiguiente, el modo de gobernar contemporáneo ya no se ejerce por subordinación —mando y control— sino por coordinación, por la capacidad de las autoridades de enlazar a un conjunto de actores independientes. El estilo jerárquico abre paso a uno de redes. Dicho proceso se alimenta de la participación de los ciudadanos en la gestión municipal y estatal.

La tarea directiva de gobernar a la sociedad, de definir futuros de valía común y de realizarlos ha ido tomando, entonces, la forma de una actividad conjunta, asociada o en red, en la que participan actores públicos y privados, gubernamentales y sociales, nacionales e internacionales, poseedores de diversos recursos —financieros, cognoscitivos, tecnológicos, organizativos, morales— y de diversos niveles de poder —político, económico, de autoridad intelectual y moral—, “pero que [aun sea sólo en apariencia] acreditan contar con la capacidad y voluntad de crear un mundo de significación pública, de bien vivir y bienestar general, compatible con sus beneficios privados o sectoriales” (Aguilar, 2010: 202).

Se asume, pues, que la mayor participación ciudadana traerá consigo mayor calidad en la tarea de gobernar, lógica que se basa tanto en principios democráticos como en nociones administrativas y de eficiencia. “El principio democrático

que subyace en la gobernanza es que la ciudadanía debe tener más influencia en las políticas que se adoptan en su nombre” (Peters, 2005: 585).

En este sentido, lograr eficacia en las políticas públicas significa, también, obtener la confianza de la sociedad a la cual gobiernan. Para ello, las organizaciones deberán innovar y adaptarse a las nuevas visiones de la administración y esta tarea involucra:

- la eliminación de relaciones verticales;
- el ver al Estado como un nodo;
- la interacción en redes;
- transitar de la obediencia al reconocimiento de derechos;
- dar lugar al empoderamiento; y
- pasar de la coerción a la delegación y a la colaboración.

Es en esta ola de cambios que se encuentra inserto el sistema de educación superior y que, sin duda, impacta en la redefinición de la autonomía y en la transformación del modelo de gobernar la universidad. Tomando como referencia el caso de Estados Unidos, Rómulo Pinheiro (2010: 88), citando a Gumpert y Pusser, afirma que “las demandas locales han pasado a pedir que se haga lo que se hace con menos dinero a pedir a la universidad que cambie lo que hace”. El llamado se dirige a que las figuras de poder y de autoridad modifiquen su rol en pro de los nuevos requerimientos. Pero la reorientación del rumbo no emerge exclusivamente de la decisión de actores internos, por lo que su viabilidad de entrada no estará garantizada. Ciertamente, la exigencia de la eficiencia administrativa implica una mejor racionalización de los recursos, pero cuestionamos si en términos reales favorece la capacidad

y, en especial, la calidad de la producción académica, junto con la mejor conducción.

La eficacia de la gobernanza y la nueva administración en la universidad

Las administraciones centrales de las instituciones de educación superior (IES) se convierten en mediadoras entre las demandas externas y las internas en la tarea de llevar a cabo, de forma eficaz, la implementación de políticas generadas “desde fuera”, sin menoscabo de su legitimidad.

Las técnicas a las que recurre la nueva administración y gobierno de la universidad para asegurar la ruta deseada —y evadir cierta reflexión interna al respecto— son variadas. Podemos mencionar la implementación de políticas de incentivos y estímulos que se traduce en una mayor apertura a la influencia del gobierno federal sobre el quehacer académico; el fomento al involucramiento de agentes externos; un desmedido impulso a la competencia entre “prestadores de servicios” así como a las “preferencias de los consumidores” en el marco de una suerte de mercado universitario (Byun, 2008); y la incorporación del gerencialismo, que mezcla procedimientos autónomos de toma de decisiones en función de lo utilitario.

Gustavo Fischman logra describir detalladamente la situación en que se encuentran los empleados de las universidades inmersas en la estrategia de la Nueva Gestión Pública y la reforma administrativa:

la reducción de presupuestos estimuló la creación de formas de empleo flexibles, que a menudo se tradujeron en la contratación

de profesores/as e investigadores/as de tiempo parcial y en la jubilación prematura de profesores con muchos años de experiencia, que fueron remplazados por docentes de tiempo parcial o simplemente que no fueron remplazados. En muchos países, los profesores sólo pueden mejorar sus salarios si entran en programas de incentivos y sus proyectos de investigación son aprobados por los consejos nacionales de investigación. Más aún, esos incentivos se asignan según los índices de eficiencia que han forzado a algunos investigadores a cambiar sus líneas de trabajo para hacerlas más congruentes con los gustos y preferencias de los evaluadores o para investigar tópicos que son considerados más comerciales o que tienen mayor probabilidad de producir resultados económicos o aplicaciones industriales inmediatos. Estos investigadores obtienen bonificaciones que no forman parte de los salarios y que mayormente deben utilizarse para los gastos de la investigación (2008: 256).

Ahora bien, conciliar intereses externos con los internos no requiere necesariamente de la participación directa de actores ajenos a la institución en las formas de gobierno. En realidad, basta que los miembros de la comunidad universitaria, partícipes en estas estructuras de poder, se asuman en el papel de flamantes gerentes en el que el prestigio es dado por su capacidad de implementar las iniciativas de modernización y de la obtención de fondos, incluso por encima del reconocimiento académico que puedan o no poseer (Vries, 2001). Se completa, así, el círculo donde la política pública en general, y la educativa en particular, salen victoriosas al condicionar el acceso a los recursos a sus lineamientos.

Sin tratar de abundar en todos los rasgos teóricos, ideológicos y metodológicos del proceso democrático dentro de una universidad, rescataremos las posiciones, y las prácticas que de ellas derivan en dos grandes polos identificados como mo-

delos por diversos analistas, entre ellos José Joaquín Brunner (1990 y 2007). El primero versa sobre la democracia entendida como autonomía de la institución y control de ésta por la comunidad universitaria; es decir, los actores internos llevan la conducción. Cabe aquí la noción de la universidad como una pequeña república cuyos ciudadanos —la comunidad universitaria— tienen el derecho democrático de elegir por votación a sus autoridades de gobierno y académicas —rectores, directores, etcétera—, sin injerencia directa de otros poderes. En este tenor se rechaza la participación en el gobierno universitario de representantes externos a la institución, tanto por no ser elegidos democráticamente como por personificar intereses ajenos —gobierno, sector productivo, por ejemplo—, antagónicos a la independencia y autonomía de la universidad. De la democracia participativa directa en el gobierno universitario se espera una alta legitimidad y gobernabilidad institucional. El segundo polo se inscribe en la lógica de la democracia representativa o delegada, mediante la cual determinados órganos de gobierno o de representación, votados y legítimamente constituidos —como el Consejo Universitario o la Junta de Gobierno—, pueden asumir funciones como la elección de rector sin necesidad de acudir a la consulta popular, negando así la necesidad de la democracia participativa directa. La legitimidad de la elección deriva del órgano colectivo mismo, que supone la integración de la diversidad de intereses aunado a que las cualidades de los miembros otorgan una participación calificada. Es de notar que las Juntas de Gobierno generalmente se constituyen con representación de otros sectores.<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Una manera de asegurar que las universidades cumplan con la tarea de servir a los intereses de la clase dominante es a través de la colocación de repre-

Hemos dicho que en cualquiera de los dos casos no se está exento de la inclinación hacia la política general, que convoca a la promoción de medidas de adaptación de la institución al contexto. Pero, sin duda, la fórmula de la democracia directa no será la más adecuada en esta tesitura, debido al lento procedimiento decisonal. La manera de la democracia delegativa resulta de mejor expectativa para imprimir celeridad en la toma de decisiones, puesto que el órgano de consulta es representante del *demos* universitario y está legitimado para tomar decisiones ágilmente.

En Estados Unidos, por ejemplo, hay una sola forma de gobierno: *Board of Trustees* o Junta de Fedatarios/Gobierno. Se integran mayoritariamente por personas externas a la institución, en contraposición con la mayoría de las estructuras de las universidades mexicanas, donde los órganos de gobierno se conforman en lo principal por profesores convertidos en administradores; además, las organizaciones sindicales cuentan con participación e influencia en las actividades administrativas. Las estructuras de poder en las IES estadounidenses descansan en un sistema de gobierno compartido entre sociedad civil, institución y docentes: *share governance*. De acuerdo con Ian Young (2004), se pueden encontrar las siguientes variedades en las juntas de gobierno: 1) una sola Junta de Gobierno para una sola universidad,<sup>2</sup> 2) una sola Junta de Gobierno para diferentes universidades, cada una con su propia Junta Local,<sup>3</sup> y 3) una

---

sentantes en dichas juntas; es sabido que en algunas ocasiones el más alto cargo lo nombran los hombres y mujeres del dinero (Chomsky, 2007).

<sup>2</sup>Columbia University, Harvard University, Yale University, entre otras 64 universidades (Lombardi *et al.*, 2002).

<sup>3</sup>University at Albany, University at Buffalo, University of Florida, entre otras 16 universidades (Lombardi *et al.*, 2002).



sola Junta de Gobierno para diferentes universidades, sin Junta Local.<sup>4</sup> La variedad que asuma cada institución constituye el principal criterio de su clasificación, distinto a lo que aún —podríamos decir que por fortuna— ocurre en México, donde la Secretaría de Educación Pública (SEP) adopta otros juicios como el carácter público o privado del organismo, seguido de una subclasificación que refiere a los términos de división administrativa, presupuesto y orientación académica —tecnológica, humanista, etcétera (Rubio, 2006).<sup>5</sup>

No queremos generalizar y afirmar que la administración vía Junta de Gobierno es la tendencia en las IES mexicanas; empero, debemos llamar la atención en que recientes modificaciones de algunas universidades estatales han tomado ese rumbo: son los casos de la Autónoma del Estado de México (UAEM), la Autónoma de Nuevo León (UANL) y la Universidad de Guadalajara (UDG). El ejercicio de la imposición está latente. Lo que se observa es que la apuesta de la gobernanza de incluir “nuevos actores” que no pertenezcan a la institución promueve una alta relevancia y vinculación de las acciones y posiciones de los administradores con el desarrollo de medidas y políticas de adaptación al medio ambiente en que interactúan.

La forma de gobernar la universidad adquiere especial importancia para traducir la racionalidad y prácticas de la cultura

<sup>4</sup>University of California, University of Illinois, University of Maryland, College Park entre otras 59 universidades (Lombardi *et al.*, 2002).

<sup>5</sup>Instituciones de carácter nacional que se financian con recursos del gobierno federal; universidades públicas estatales; institutos tecnológicos públicos, tanto federales como estatales; universidades politécnicas, que son organismos descentralizados de los gobiernos de los estados; otras instituciones públicas de diversa naturaleza, autónomas y no autónomas, organizadas como universidades, colegios, centros de investigación y estudios avanzados, escuelas de música, centros de educación artística, etcétera (Rubio, 2006).

empresarial. Y el horizonte inmediato obliga, naturalmente, a una búsqueda desenfadada por la ganancia con medios que buscan subordinar el trabajo académico a los fines que el inversor decida. En ese sentido, las tareas del gobierno de la universidad son ayudar a la reproducción de las relaciones de producción capitalista en la fase neoliberal, con una mayor inversión en la ciencia aplicada que en la básica, donde los beneficiarios no sean tan difusos —la sociedad en general—, sino más bien claros —individuos, empresas—, combinados abiertamente con la producción de bienes y servicios demandados por el mercado y con fuentes de financiamiento diversificadas.

El consenso que subsiste frente a esas nuevas tareas es que la universidad se convertirá en una suma de “especialidades” donde el núcleo docente-alumno se basa en la concentración de habilidades y conocimientos útiles para ámbitos eficientistas y productivistas.

Hay un último punto que quisiéramos comentar antes de finalizar este apartado y que se relaciona con uno de los valores intrínsecos a la gobernanza, esto es, la confianza en las instituciones, emanada de la participación de los actores en la toma de decisiones, lo que también abona a la legitimidad; porque no basta con que las instituciones se desenvuelvan en estilos incluyentes, se requiere que los ciudadanos así lo crean (Inglehart, 1991). Por tanto, el gobierno universitario deberá preocuparse por lograr este precepto en la tesitura de un Estado democrático con amplios márgenes de maniobra y en vías de demostrar la pertinencia de la institución de acuerdo con las características y necesidades de la sociedad de la que deriva su sustento.

La confianza debe conseguirse constantemente y puede mantenerse, de manera efectiva, cuando la acción del gobierno

responde a las demandas de la comunidad a la que atiende —docentes, alumnos y administradores— con resultados positivos en todos sus niveles. La confianza en una institución conlleva la creencia de que ésta no actuará de una forma arbitraria o discriminatoria que resulte dañina para nuestros intereses (Montero, Zmerli y Newton, 2008). No obstante, la confianza se adquiere no tanto porque hagamos inferencias respecto de los datos provenientes del entorno (León, 2004), sino por atributos que radican en nosotros mismos. Tenemos fe en que los otros honrarán su palabra y darán cumplimiento a las promesas. Confiar, en este sentido, significaría arriesgar intereses propios en manos de otros. Los profesores y alumnos excepcionalmente participan en la discusión para implementar o no una determinada política; no obstante, debido a su desconocimiento y dispersión en sus tareas, otorgan la capacidad de decisión a las autoridades para la gestión institucional.

Lo que se observa es que también en este aspecto se presentan limitaciones que descansan en la participación precaria de los miembros de la comunidad. Las prácticas de competencia por recursos escasos en el interior de las universidades han conseguido polarizar, dividir y crear recelo e incomunicación entre los docentes —ya de por sí atomizados y desarticulados por los entornos disciplinarios—; y ello ha cobrado su cuota en el desestímulo al análisis racional y argumentativo de problemas complejos, facilitando la subordinación de la dimensión académica a los intereses políticos y económicos. Tenemos así un proceso basado en dos fases: en un primer momento que comprende la definición de políticas y en el que participan pocos —problema de consenso—; y en un segundo momento que atañe la aplicación de medidas que involucran

a todos —problema de la eficacia/eficiencia—. La mayor participación de actores en la toma de decisiones también suele pensarse como un incremento de la confianza y la legitimidad en la administración de la institución.

Recapitulación: la gobernanza y la nueva universidad

Hemos encontrado muchas similitudes en las formas de organizar la administración universitaria y el discurso de la gobernanza basado en la Nueva Gestión Pública, lo cual se ha traducido en la prevalencia del abordaje regulacionista en el que se asoman —y no de forma tímida— las fuerzas del mercado; fenómeno que impacta en la identidad institucional y reivindicaciones de autonomía y libertad individual (Olsen, 2010).

Las universidades han abandonado el plano de las instituciones especiales o diferentes, con adjetivos compuestos de “anarquías organizadas”, “sistemas débilmente acoplados” o “dualismo estructural” (Pinheiro, 2010), para convertirse en entidades más homogéneas. Esto ha sido posible en la medida en que la adopción de normas y procedimientos estandarizados se ha acrecentado por parte de las distintas administraciones —adecuándose incluso a líneas internacionales—, pero que, por otro lado, ha significado un proceso que deja pendiente la atención a las carencias y problemas derivados de la composición de la nueva relación entre universidad, sociedad y Estado. La responsabilidad de ello es compartida por la universidad misma que, en palabras de Boaventura De Sousa, “no se ha defendido bien... [pues habrá] que responder a la globalización neoliberal con una globalización solidaria” (2008: 90).

La gobernanza en la universidad trunca el espectro de acción del gobierno institucional, el cual verá su gestión reducida, calificada con base en el ordenamiento regulatorio que plasme en documentos oficiales y que suponen calidad y eficacia en su función. Tal ordenamiento incluye la identificación de su misión, visión, objetivos, futuro deseable, planeación estratégica y evaluación del logro de metas. La tendencia marcada es centrar el énfasis en asuntos económicos y administrativos, y relegar o subvalorar los asuntos académicos cualitativos que constituyen la esencia de la universidad. Sin embargo, este proceso no dota al futuro inmediato de las IES de buenos augurios, pues acentuará su incapacidad de competir por recursos de investigación e inversión, matrículas y estatus social y educativo. Dicho de otra manera, estos factores de alta sensibilidad mermarán conforme la superioridad de lo administrativo vaya negando paulatinamente el fundamento: lo académico.

Ahora bien, no es que no se le exija a lo académico, insumo que permite la construcción de indicadores viables, lo que sucede es que el espacio para su construcción se estrecha ante otras tareas indirectas —y delineadas como prioritarias— a las que hay que dar cumplimiento. Superar el papel subsidiario de la universidad latinoamericana en la globalización difícilmente se logrará sólo a partir de nuevas burocracias que no convocan a una intensa participación de los profesores-investigadores y estudiantes en la vida de su propia institución. Crear un nuevo acuerdo interno basado en una dinámica más amplia del poder institucional es indispensable para la nueva universidad con carácter propositivo, y no sólo reproductora y auxiliar de esquemas externos. Pero esto requiere que los actuales prota-

gonistas se rearticulen sobre bases mucho más firmes, donde el foco de la identidad colectiva no se encuentre en la competencia entre particulares, sino en el apoyo solidario entre actores y agentes —IES— que repercuta en la reactivación de un proyecto nacionalista de universidad.

Hemos de recalcar que, en el contexto latinoamericano, las tareas de la universidad tienen una liga mucho más estrecha —históricamente hablando— con la política que con el mercado. Por ello, cuando la política pretende cierta fusión con el mercado, otorgándole primacía, salió a relucir el impedimento de estas IES para dialogar creativamente en un entorno de rápidos cambios, lo que llevó a la falsa alternativa de disolver el proyecto nacional de universidad por el burocrático gubernamental que hemos descrito a partir de la gobernanza y que ha provocado tensión entre las actividades académicas y las identificadas por su potencial comercial. Pero las circunstancias internas pueden ser transformadas con el involucramiento más generoso de los sindicatos, consejos, academias y asociaciones estudiantiles. Ellos pueden convertirse en los protagonistas del cambio sólo si logran aprehender el momento y sus propios recursos y potencialidades. No se trata de nuevos actores, pero sí de un nuevo contexto que les plantea un quehacer fundamental: la construcción de una universidad distinta para franquear el tránsito hacia la globalización como una manera de reconstruir el país (Aboites, 2002).

Fuentes consultadas

ABOITES, Hugo, 2002, "Globalización y universidad. La construcción de una nueva universidad", en José Manuel Juárez Núñez, Pablo

- Mejía Montes de Oca y María Elena Rodríguez Lara (comps.), *Universidad, producción y transferencia de conocimientos al encuentro del siglo XXI*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, Ciencias Sociales y Humanidades, Departamento de Relaciones Sociales.
- ACOSTA SILVA, Adrián, 2002, "Conflicto, poder y trabajo académico en la universidad pública en México: una perspectiva desde el punto de vista de la gobernabilidad institucional", en María Dolores París Pombo, Sonia Comboni Salinas y José Manuel Juárez Núñez (coords.), *¿Hacia dónde va la Universidad Pública?: La educación superior en el siglo XXI*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, Ciencias Sociales y Humanidades.
- , 2009, *Príncipes, burócratas y gerentes. El gobierno de las universidades públicas en México*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- AGUILAR, Luis F., 2010, "El futuro de la gestión pública y la gobernanza después de la crisis", *Frontera Norte*, vol. 22, núm. 43, enero-junio, México, El Colegio de la Frontera Norte, AC., pp. 187-213.
- BRUNNER, José Joaquín, 1990 y 2007, *Universidad y Sociedad en América Latina*, México. Universidad Veracruzana. Disponible en [www.uv.mx/iie/bdie](http://www.uv.mx/iie/bdie)
- BYUN, Kiyong, 2008, "New Public Management in Korean Higher Education: Is It Reality or Another Fad?", *Asia Pacific Education Review*, vol. 9, núm. 2, pp. 190-205.
- CHOMSKY, Noam, 2007, *La (des) educación*, Barcelona, Crítica.
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura, 2008, *Pensar el Estado y la sociedad: desafíos actuales*, Bolivia, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales/Postgrado en Ciencias del Desarrollo-Universidad Mayor de San Andrés.
- Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*, 2010, versión electrónica. Disponible en <http://buscon.rae.es/draeI/>
- FIGUEROA, Víctor M., 2010, "Scientific Labor in Universities within Globalization Strategy", mimeo; ponencia presentada en el Seminario Internacional III Meeting of the Research Network on

- "Culture, Politics, and Education", University of Tennessee, Nashville.
- FISCHMAN, Gustavo, 2008, "Las universidades públicas en el siglo XXI. Grandes expectativas, algunas promesas y muchas incertidumbres", *Universitas Humanística*, núm. 66, julio-diciembre, Bogotá, Colombia, pp. 239-270.
- GRANA, François, 2005, "Todos contra el Estado: usos y abusos de la gobernanza", *Espacio Abierto*, vol. 14, núm. 004, octubre-diciembre, Maracaibo, Asociación Venezolana de Sociología, pp. 501-529.
- INGLEHART, Ronald, 1991, *El cambio cultural en las sociedades avanzadas*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- LEÓN VEGA, Emma, 2004, "Confianza y desconfianza. Generosidad, miedo y sensibilidad", *Intersticios*, vol. 9, núm. 21, México, pp. 69-78.
- LOMBARDI, John V., Diane D. Craig, Elizabeth D. Capaldi y Denise S. Gater, 2002, "University Organization, Governance and Competitiveness", *Annual Report from The Lombardi Program on Measuring University Performance*. Disponible en <http://mup.asu.edu/UniversityOrganization.pdf>
- MONTERO, José Ramón, Sonja Zmerli y Ken Newton, 2008, "Confianza social, confianza política y satisfacción con la democracia", *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (REIS), núm. 122, España, pp.11-54.
- OLSEN, Johan P., 2010, "Gobierno democrático, autonomía institucional y dinámica del cambio", *Reencuentro*, núm. 58, agosto, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, pp. 78-81.
- PETERS, B. Guy, 2005, "Gobernanza y burocracia pública: ¿nuevas formas de democracia o nuevas formas de control?", *Foro Internacional*, vol. XLV, núm. 4, octubre-diciembre, pp. 585-598.
- PINHEIRO, Rómulo, 2010, "¿Está Weber de vuelta en la ciudad? Una investigación sobre la interacción entre el diseño y el desempeño organizacional", *Reencuentro*, núm. 58, agosto, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.



- RUBIO, Julio (coord.), 2006, *La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006 un balance*, México, Secretaría de Educación Pública/Fondo de Cultura Económica. Disponible en <http://ses4.sep.gob.mx>
- SISTO, Vicente, 2007, "Managerialismo y trivialización de la Universidad", *Nómadas*, núm. 27, octubre, Colombia, Universidad Central, pp. 8-21.
- The Ivy League. Disponible en <http://www.ivyleaguesports.com/landing/index>
- VRIES, Wietse de, 2001, "Gobernabilidad, cambio organizacional y políticas públicas", *Revista de la Educación Superior*, vol. XXX (2), núm. 118, abril-junio.
- YOUNG, Ian, 2004, "University Governance: There is More than one Model", Bherth University Governance Symposium Sydney, 18 de noviembre. Disponible en [www.swinburne.edu.au/.../University%20Governance%20-%20Models%20IRY.doc](http://www.swinburne.edu.au/.../University%20Governance%20-%20Models%20IRY.doc)
- ZERMEÑO, Sergio, 2006, "La universidad de todos. Educación superior y política desde la UNAM", *Andamios*, vol. 3, núm. 5, diciembre, pp. 11-29.

# Razón pragmática, modernización tecnocrática y estilos de liderazgo institucional. Un estudio comparativo entre universidades estatales y la Universidad Nacional Autónoma de México

*Veronika Sieglin*

## Introducción

La introducción del paradigma neoliberal hace aproximadamente tres décadas pretendió ampliar el radio de acción del capital a todos los ámbitos de la sociedad, al tiempo que el Estado retirara gradualmente su control sobre actividades socioeconómicas consideradas hasta entonces estratégicas. Esto cambiaría profundamente la organización y el funcionamiento del sector educativo que, en adelante, tendría —idealmente— que generar a través del mercado los recursos financieros necesarios para su funcionamiento (Lemaitre, 2004: 74; Calhoun, 2006: 9S; Torres, 2008: 217; Giroux, 2009: 671s).

La “liberalización” del sector educativo —un término elegante para designar la gradual cancelación del financiamiento público— era conceptualizado como un proceso paulatino durante el cual los planteles educativos implementarían, con base en un modelo gerencial, un sistema de gestión y de control de calidad de sus servicios, reorganizarían su administración, elevarían sus niveles de eficiencia y competitividad e introducirían nuevas formas de contratación y administración de la fuerza laboral

(Levy, 1997: 210s; Rodríguez Gómez, 2000: 73ss; Zorrilla, 2002: 13; López y Flores, 2006: 7s; Comas, 1999: 49s). Una vez posicionados en el mercado educativo y científico, lograrían su autosuficiencia y atenderían de manera pronta y eficaz las cambiantes necesidades de su clientela (Giroux, 2009: 271ss). Los problemas de calidad educativa se resolverían a través de las constantes presiones del mercado y los organismos certificadores (Baena, 2000: 319; Lemaitre, 2004; Espí, 2004).

Este sueño neoliberal de una sociedad cuyos sectores y segmentos se articulen perfecta y armónicamente a través del mercado da por supuesto que la racionalidad de los actores individuales y colectivos, orientados todos a maximizar la ventaja propia, beneficiaría a través de su continua interacción a toda la sociedad y a cada uno de sus integrantes. El bien común se alcanzaría a través de la consecución del bien individual.

El sistemático subfinanciamiento gubernamental de las actividades educativas, en general, y de la educación superior pública, en particular, fue identificado como vehículo idóneo para los propósitos perseguidos (López y Flores, 2006: 9s): las universidades públicas podrían incrementar sus raquíticos ingresos a través de recursos complementarios siempre y cuando efectuaran los cambios organizacionales requeridos (Casanova, 2004: 183; Galaz y Vioria, 2004: 639; Comas, 1999: 50ss).

Esta reforma neoliberal de la educación superior pública en México descansa sobre una serie de supuestos:

- a) que la competencia entre instituciones por recursos fuese un mecanismo adecuado y eficaz para elevar la calidad de la docencia, investigación y la extensión;

- b) que la calidad académica de una institución fuese medible y cuantificable y se pudiese asentar en indicadores de desempeño institucional;
- c) que los cambios organizacionales “recetados” —una cultura de planeación a largo plazo; sistemas de auto y exoevaluación; la creación de consejos consultivos de vinculación con la sociedad; cambios en los sistemas de administración de recursos humanos, los modelos educativos, etcétera— fuesen estrategias adecuadas, suficientes y eficaces para estimular la creatividad, innovación y la calidad del trabajo educativo y científico, y llevar las instituciones a la “excelencia académica”;
- d) que los problemas de calidad educativa y de administración eficiente de los recursos institucionales pudiesen ser resueltos por la vía técnica mediante la capacitación del personal y la introducción de nuevos sistemas operativos;
- e) que las relaciones y las estructuras de poder en el interior de las instituciones no incidieran en el desempeño de las organizaciones y no necesitasen ser problematizadas.

Desde la introducción de las primeras políticas de reforma hasta hoy han pasado aproximadamente 25 años (Pérez-Castro, 2009: 68). En este lapso, las instituciones de educación superior han experimentado profundos cambios y han sido expuestas al escrutinio periódico de organismos e instancias externos. Con relación a las metas propuestas por el Estado mucho se ha avanzado (Rubio, 2006). Pese a ello, ninguna universidad estatal ha logrado situarse entre las primeras 1,000 a nivel internacional en los dos rankings mundiales más prestigiados: Academic Ranking of World Universities (ARWU) y Times Higher Education.<sup>1</sup> En contraste, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que se resistió a aspectos claves de la mo-

<sup>1</sup>Esto no sólo aplica para el caso mexicano sino también para las instituciones de educación superior en otros países latinoamericanos (Levy, 1997).

dernización neoliberal —sin por ello mantenerse estática en la organización y ejecución de sus funciones (Baena, 2000; Casanova, 2004; Jiménez, 2010)—, es la única institución mexicana que se sitúa, según la ARWU, entre las mejores 200 universidades del mundo.<sup>2</sup>

Este resultado parecería constituir una paradoja: las instituciones que se sometieron con mayor o menor reticencia al dictado modernizador del Estado no califican en los rankings mundiales a diferencia de la UNAM, que opuso resistencia. ¿Cómo explicarse esto? Una primera tesis podría ser que la distancia entre la UNAM y las universidades estatales ha sido históricamente muy grande y no se puede cerrar en un cuarto de siglo. Una segunda tesis establecería que la modernización de la educación superior no fue conceptualizada de manera apropiada, por lo que se podría aventurar que las transformaciones generadas en las universidades estatales no han adquirido la profundidad necesaria para elevar sustancialmente la calidad

<sup>2</sup>En el Academic Ranking of World Universities 2010 (ARWU), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se encontró entre las posiciones 151 a 200 ([www.arwu.org/ARWU2010.jsp](http://www.arwu.org/ARWU2010.jsp)) (consultado 22/06/2011); la evaluación de las universidades se basa en su producción científica —artículos publicados en revistas indexadas, patentes, premios Nobeles, etcétera—. Por su parte, el Ranking web de Universidades del Mundo (*webometrics*) no constituye un ranking con base en las contribuciones científicas de las instituciones, sino en la riqueza informativa de sus páginas web (Márquez, 2010: 149). La UNAM se encontró en enero de 2011 en la posición 66; la Universidad de Guadalajara (UdG) ocupó el lugar 550; la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), el 765; la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), el 823; el Instituto Politécnico Nacional (IPN), el 956; la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), el 1,019, la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) el 1,029 y la Universidad Veracruzana (UV) el 1,066. Este tipo de ranking se presta para las políticas de performance institucional ya que expresa, en el mejor de los casos, la inversión institucional en la construcción de la página web, pero no permite concluir sobre la calidad de los procesos educativos y científicos. ([www.webometrics.info/top100\\_continent\\_es.asp?cont=latin\\_america](http://www.webometrics.info/top100_continent_es.asp?cont=latin_america)) (consultado 22/06/2011)

de los servicios y procesos académicos y científicos.<sup>3</sup> En este caso, la responsabilidad sería del Estado. De igual forma, es posible considerar que las fallas se ubican en la operaciona- lización de las políticas a nivel de las instituciones universi- tarias. Los responsables serían en este caso ciertos grupos en el interior de las universidades de cuya adecuada preparación profesional y colaboración dependería el éxito de las reformas. Las tesis anteriores descansan principalmente en la idea de que cierto tipo de actores institucionales hubiesen fallado. Sin em- bargo, hay una vía alternativa para abordar la problemática centrándonos en la lógica de la modernización: en concreto, el tipo de acción racional que promueve y su recepción en las universidades públicas.

Retomando la idea de Jürgen Habermas (2009) de que la modernización pretende incrementar el nivel de racionalidad en determinados ámbitos de acción, deberíamos suponer que existe una correspondencia entre los resultados de la moder- nización y el modelo de racionalidad promovido. Dicho de otra manera, el modelo de racionalidad predominante impulsa una elevada efervescencia de cambio sin lograr mover a las uni- versidades estatales mexicanas de su posición periférica en el sistema mundial de ciencia y educación superior.

La recepción de la lógica modernizadora depende por su parte de las características de las comunidades académicas, en particular, de la relación entre comunidad universitaria y el liderazgo insti- tucional. La comunidad universitaria de la UNAM, que mostró en diferentes momentos históricos —1986-1987; 1992 y 1995

<sup>3</sup>Hugo Casanova Cardiel observó, por ejemplo, que las políticas guberna- mentales en torno de ciencia y educación superior “suelen estar más cerca de la intuición y la voluntariedad políticas, que del saber generado en las condiciones propias del trabajo académico” (2004: 187).

y de 1999 a 2000— gran resistencia hacia las políticas de modernización universitaria (Casanova, 2004: 184s), moldeó en este mismo proceso a sus grupos directivos, impidiéndoles plegarse sin más al dictado del Estado (Baena, 2000). En contraparte, en la mayor parte de las universidades estatales no se observó una reacción similar (López y Flores, 2006: 10s; Pansters, 2006: 95s), lo que facilitó la reestructuración organizacional de corte neoliberal desde arriba. Por lo anterior, entendemos en este trabajo las políticas de transformación organizacional y las características de los liderazgos institucionales como resultado de las presiones y negociaciones entre los diferentes tipos de actores que convergen en una institución. No se trata desde luego de una relación lineal sino dialéctica, ya que no sólo la comunidad académica forja sus liderazgos administrativos, sino que éstos impulsan también —a través de las políticas institucionales— ciertos rasgos académicos y políticos de las comunidades. Ambos articulan así la lógica política de las universidades públicas frente al Estado; los intereses y las relaciones de fuerza inter e intragrupal al igual que los discursos identitarios colectivos. Se trata de conjuntos dinámicos que varían a lo largo del tiempo.

Las comunidades académicas —profesores, investigadores y estudiantes— y los liderazgos institucionales no se mueven a la misma velocidad. Mientras la capacidad de acción de la base académica depende de la construcción de consensos, la alta burocracia puede imponer su visión institucional con mayor facilidad a través de sus facultades administrativas y determina así, en mayor grado, el nivel de aprovechamiento del potencial racional existente —representado por los integrantes de la comunidad académica— en las organizaciones. Lo anterior

significa que los liderazgos universitarios pueden aumentar o bloquear en diversos grados el desarrollo y el aprovechamiento de la racionalidad institucional disponible.<sup>4</sup> En ambos casos se generan impactos en el desarrollo institucional.

Con base en los avances que se registran en la instrumentación de las reformas neoliberales en la educación superior pública, y tomando en cuenta la posición de las instituciones en el sistema mundial de ciencia y tecnología, partimos del supuesto de que en el país existen por lo menos dos tipos de liderazgos universitarios: el representado por la UNAM y el de las universidades estatales. Ambos priorizan racionalidades modernizadoras diferentes y sostienen relaciones político-administrativas distintas con la comunidad académica. En este trabajo me interesa ahondar estos aspectos desde la perspectiva de un sector académico clave: los profesores-investigadores que forman parte del Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

Iniciaré la exposición con una revisión del concepto de racionalidad seguido por una reflexión sobre modelos de modernización, racionalidad organizacional y características de los liderazgos institucionales. Las partes teóricas se apoyan en los trabajos de Theodor Adorno, Max Horkheimer y Jürgen Habermas.

<sup>4</sup>Un incremento del potencial racional se da, por ejemplo, a través de una mayor inclusión de la comunidad académica en la toma de decisiones institucionales. Una reducción del potencial racional se genera cuando las administraciones universitarias excluyen a los demás actores académicos de la discusión y toma de decisiones institucionales.



*Racionalidad y organización*

La idea de un déficit de racionalidad como obstáculo del desarrollo constituye una tesis paradigmática de la modernidad en Occidente. Muchos sociólogos —Durkheim, Weber, Marx, Parsons, Luhmann y Habermas— entienden el desarrollo societal como tránsito de un nivel de racionalidad menor a otro mayor. El incremento de la racionalidad societal es asociado comúnmente con la disminución de fenómenos irracionales —la magia, creencias y cosmovisiones religiosas, etcétera— en la interacción social (Habermas, 2009: 54).

Este mismo modelo se ha aplicado también a las organizaciones cuyo nivel de racionalidad se establece según dos criterios: por su capacidad de alcanzar un fin determinado, calculando el nivel óptimo de insumos; y por su capacidad de aprendizaje colectivo para diagnosticar y resolver problemas potencialmente críticos. La racionalidad cumple en este caso la función de un instrumento correctivo del sistema (Habermas, 2009: 56 y 68ss) y asegura la sobrevivencia en el futuro. La incapacidad de adaptarse a cambios en el contexto o de anticipar y prevenir riesgos futuros expresaría, en este mismo sentido, un déficit de racionalidad que de no ser resuelto compromete el futuro de la organización.

La reforma de la educación superior en México partió del presupuesto que las universidades públicas se caracterizarían por un déficit de racionalidad, es decir, que carecerían de recursos técnicos y cognitivos suficientes y adecuados para: adaptarse de forma eficiente al cambio del modelo económico,

el cual modificaría sustancialmente el contexto sociocultural y económico; y para cumplir las nuevas funciones que dicho modelo les asignaba. Con base en este diagnóstico, el Estado se asumió como la instancia que, desde el exterior, estimularía a las instituciones de educación superior pública a adoptar nuevas formas de administración, organización, coordinación y control de procesos.

### *Racionalidad e irracionalidad*

El concepto de racionalidad ha sido criticado desde muy diversas perspectivas. Ya en 1957 Herbert Simon (cit. en Gergen y Thatchenkery, 2004: 231) consideraba que el despliegue de la racionalidad en las organizaciones está confinado a las limitaciones humanas para procesar información. Otros autores llamaron la atención sobre los acotamientos culturales de la racionalidad (Gergen y Thatchenkery, 2004: 231ss). Sostuvieron que la racionalidad no es, como había afirmado Kant, una invariante, es decir, una categoría trascendental, sino que debe ser comprendida como un constructo sociocultural que forma parte de un imaginario colectivo y que varía entre una cultura y otra al igual que a lo largo de la historia de una misma cultura. La racionalidad es contingente (Adorno, 2008: 129). Lo anterior pone en duda la idea generalizada del desarrollo ascendente de la racionalidad y obliga más bien a hablar de diferentes tipos de racionalidad que se siguen los unos a los otros o que coexisten en un determinado momento en un mismo espacio social.

La crítica más fructífera a la idea de un despliegue ascendente y unilineal de racionalidad a lo largo de la historia

ha sido formulada por Max Horkheimer y Theodor Adorno (1994). Dichos autores no niegan que los niveles de racionalidad se hayan incrementado a lo largo del proceso histórico —un ejemplo constituye el desarrollo de las fuerzas productivas y, en particular, la ciencia—, pero sostienen que ello no implicará necesariamente la disminución o incluso la superación de la irracionalidad. Consideran, por el contrario, que elementos racionales e irracionales *no* están en posiciones opuestas. Bajo determinadas circunstancias societales, la irracionalidad es producida y conservada racionalmente siempre y cuando genere beneficios materiales o simbólicos a los segmentos sociales hegemónicos. Éste es el caso de las sociedades capitalistas modernas, profundamente escindidas y antagónicas, donde conductas y estructuras racionales e irracionales coexisten y se reproducen mutuamente, garantizando así la pervivencia de la formación social. Por ello fueron identificadas por Adorno como “conjuntos racionalmente irracionales” (2008: 126).

La presencia de elementos irracionales como productos de la razón no es ni casualidad, ni tampoco una adulteración de la razón misma. Max Horkheimer (2010: 115) explica este fenómeno paradójico a partir de dos circunstancias: la primera refiere al tránsito de la razón objetiva a la subjetiva: el logos identificado inicialmente como mero principio estructurante del universo natural se convirtió en herramienta del sujeto para calcular y planificar sus propias operaciones; la segunda refiere a la reducción del ámbito de la razón al cálculo de la relación óptima entre medios y fines y la eximición de los fines últimos de la vida al escrutinio de la razón (Horkheimer y Adorno, 1994: 60). Pero una vez instrumentada para la consecución de los fines prácticos de la vida, la razón tiende a abandonar su

carácter crítico frente a la realidad. Con ello la preocupación por la verdad es desplazada por la eficacia de la acción. Lo anterior afecta también la pregunta por la correspondencia entre enunciado y realidad. Se trata de cambios que han posibilitado el surgimiento de un mundo de indicadores que caracteriza la relación de las sociedades capitalistas tecnocráticas con la naturaleza, con los sujetos y de los sujetos consigo mismos.

El término *indicador* proviene del lenguaje científico. Refiere a un constructo científico que apunta a la presencia de otro fenómeno que no es visible por sí mismo, pero que se articula a través de otro. Por ejemplo, la media de calificaciones de un grupo de alumnos arrojado por un determinado examen suele ser interpretado como un indicador del nivel de aprendizaje logrado en el grupo. Una media baja indicaría, siguiendo esta lógica, un bajo nivel de aprovechamiento; una media alta, un elevado nivel. Por lo común, instituciones académicas donde los alumnos suelen alcanzar altas calificaciones son identificadas por padres de familia y alumnos como de “alta calidad educativa”. Cuando las instituciones educativas dependen en creciente medida del mercado en cuanto al financiamiento de sus actividades, y cuando la capacidad de atraer clientela depende del imaginario acerca de la supuesta calidad de los servicios educativos ofertados, los indicadores empiezan a revestir una función que va más allá del diagnóstico de debilidades y fortalezas y de la planeación institucional. La presentación de indicadores de calidad educativa sobresalientes se torna entonces en un tema del mercadeo institucional. Bajo estas condiciones, las instituciones educativas buscarán reclutar un mayor número de clientes —alumnos— con el menor esfuerzo institucional posible. Esto puede significar que en vez de supe-

rar desde la raíz problemas organizacionales o educativos que afectan el aprendizaje del alumnado, optarán por manipular los indicadores de calidad educativa, por ejemplo, incrementando las medias de calificaciones sin que éstas correspondan a mayores niveles de capacidades y competencias de los alumnos. Éste es particularmente el caso de las sociedades neoliberales donde la tradición —y por ende los modelos de acción normativos— ha sido ampliamente invalidada y no constriñe ya el uso deliberado de la razón a través de paradigmas éticos o religiosos (Horkheimer y Adorno, 1994: 60).<sup>5</sup> Este ejemplo demuestra que en las sociedades tecnocráticas los indicadores empiezan a suplantar la realidad y se convierten en fines en sí mismos (Vroeijenstijn, 1995 y De Miguel, 1999, citados en Rodríguez Sabiote y Gutiérrez, 2003: 12s).

En la actualidad, los indicadores reemplazan la realidad en un doble sentido:

- al adquirir un carácter absoluto, los indicadores colapsan *definiendum* y *definiens*; ya no apuntan a una realidad, sino que son la realidad,<sup>6</sup> se trata de una maniobra racional, autoritaria y totalitaria para superar

<sup>5</sup>Algunas instituciones de educación superior en México han reglamentado, por ejemplo, el mínimo de calificación que debe aparecer en el cárdex de un alumno —por ejemplo, en algunos centros educativos ningún alumno puede tener en el cárdex una calificación menor de 50 puntos sobre 100, aunque su promedio real se cifre tan sólo en 20 puntos sobre 100—. Al incrementar de tiempo en tiempo el mínimo de calificación —por ejemplo a 60/100—, las medias de calificación supuestamente alcanzadas por el alumnado suben también. Las instituciones “comprueban” de esta forma mejoras en sus procesos educativos y se generan a cambio ciertas ventajas materiales o simbólicas.

<sup>6</sup>A diferencia de lo que ocurre con la filosofía de la ciencia, que postula la parcialidad y el carácter fragmentario del conocimiento científico sobre la realidad y, por ende, la imposibilidad de su verificación o refutación concluyente (Mardones y Ursua, 2010: 45s). Ello impide confundir los conocimientos sobre la realidad con la realidad misma.

engañosamente el problema tético de la relación entre el enunciado sobre la cosa y la cosa misma;

- cuando el indicador suplanta la realidad, se suspenden las discusiones sobre la misma; el debate se desplaza en adelante hacia las estrategias de cómo alcanzar, con cierta rapidez y al menor costo posible, los indicadores sin necesariamente tener que intervenir en la realidad.

El universo operativo de la razón quedó por ende modificado; con este movimiento se reinstala de nueva cuenta el pensamiento mágico que caracterizaba a las sociedades arcaicas.

Los indicadores son elementos esenciales de la acción performativa cuyo objetivo consiste en manipular la percepción del público (Habermas, 2009: 135ss). La razón adquiere así un rasgo embustero. Sin embargo, una vez entrado en el camino del engaño, no hay forma de parar su curso: "El discurso que engaña (...) no es capaz de detenerse. Su flujo acompaña como una parodia al flujo de la conciencia, al pensamiento mismo, cuyo imperturbable autonomía adquiere un momento de lucro (...) cuando a través del discurso entra en la realidad, como si pensamiento y realidad fueran homónimos" (Horkheimer y Adorno, 1994: 118).

El mundo de la razón embustera requiere de una comunidad de creyentes que abjuran del pensamiento crítico. Cuando la reflexión crítica surge a pesar de los esfuerzos por contener y controlarla, se enfrenta a la represión por ser incómoda, molesta e incontestable. La razón formalizada y embustera se vuelve así excluyente y represiva. Y con ella se torna antirrazón: una razón que se combate a sí misma por autoidentificarse como un peligro.

La contigüidad y la parentela de momentos racionales e irracionales de las sociedades neoliberales se observan también en las instituciones de educación superior. La literatura ha referido, por ejemplo, a los actos de simulación en cuanto a la calidad educativa (Comas, 1999: 222s; Silva Montes, 2007: 17s; Pérez-Castro, 2009: 86ss). Un botón de muestra lo constituyen las estrategias de algunas universidades estatales para incrementar los niveles de habilitación de su profesorado de tiempo completo con tal de poder conseguir del Estado recursos financieros complementarios. Crearon programas de titulación *ad hoc* para aquellos profesores que habían cursado estudios de maestría sin presentar jamás su examen de grado. En vez de desarrollar y presentar una tesis de maestría, podían graduarse por “experiencia profesional”. Si bien estas estrategias lograron su objetivo de contar, dentro de un plazo muy corto, con un profesorado que por lo menos tuviese el grado de maestría, el profesorado no contaba con mayores capacidades intelectuales y científicas. Estrategias similares se han observado también en otras áreas académicas (Silva Laya, 2008: 13).

Las prácticas de simulación son adoptadas a partir de la conjunción de dos momentos: 1) existe un autorreconocimiento racional por parte de un actor individual o colectivo acerca de sus limitaciones reales para cumplir con la expectativa de desempeño planteada por otro actor —por ejemplo, el Estado—; 2) hay un fuerte deseo o una imperante necesidad de ser reconocido por el otro. Pero en vez de subsanar la limitación autodiagnosticada desde sus raíces —una empresa que puede lesionar intereses grupales o individuales o que genera

resultados apenas a mediano y largo plazo—, se buscan mecanismos que permiten alcanzar la meta —el reconocimiento— sin tener que cumplir las condiciones del contrato. Ello significa encontrar aquellos elementos que *no* son regulados por el contrato. Si estas formas de proceder engañosas tienen éxito, se premia la astucia por haber generado eficazmente un engaño.

La astucia apunta a un segundo factor que influye el uso estafador de la razón: las relaciones de poder. Max Horkheimer y Theodor Adorno (1994: 97-128) identifican la astucia como la operación de la razón bajo “la aguda conciencia de la propia impotencia” (1994: 109). Con ella, la razón se asume como imposibilitada para transformar la injusta relación de fuerzas y postula la adaptación aparente al estatus quo como único mecanismo de supervivencia. Ello significa reconocer al poder existente y renunciar a cuestionarlo. No obstante, esta sumisión es siempre engañosa: “La astucia como medio de un intercambio donde todo ocurre como debe, donde se cumple el contrato y, ello no obstante, la contraparte resulta engañada” (Horkheimer y Adorno, 1994: 112).

Para la razón funcionalizada, la elección entre sumisión y rebelión no depende de un juicio ético, sino del cálculo de los beneficios probables. La subordinación astuta puede generar más ventajas inmediatas que la liberación de las cadenas. Sin embargo, se trata de beneficios pírricos: “El astuto sobrevive sólo al precio de su propio sueño que paga desencantándose a sí mismo como a las potencias exteriores. Justamente él no puede tener jamás todo, deber saber esperar siempre, tener paciencia, renunciar (...) Él se desliza y abre paso, y así sobrevive” (Horkheimer y Adorno, 1994: 109). La adaptación



astuta limita o elimina las posibilidades de emancipación, crecimiento, aprendizaje propio y de autodeterminación y sólo garantiza una sobrevivencia siempre miserable.

La administración de los indicadores de calidad educativa y organizacional en el caso de las universidades estatales constituye un ejemplo de la astucia de los débiles frente a un poder al que no pretenden retar. Sometiéndose sin mayor reticencia al dictado del Estado, estas instituciones de educación superior se prometen ciertas ventajas —recursos, apoyos, reconocimientos por parte de la autoridad y un lugar en el mercado— (Silva Laya, 2008). Pero al hacerlo de forma engañosa, manipulando indicadores y evitando transformaciones profundas de sus propias estructuras y prácticas organizacionales, renuncian a su propio crecimiento real. Ello es así porque la transformación profunda es imposible al lado de la simulación. Ésta nunca puede ser admitida y enreda las organizaciones o sus segmentos en un discurso esquizofrénico que, al asentar retóricamente avances sustanciales, imposibilita la admisión de las debilidades reales y su superación. Las flaquezas tienen que ser ocultadas continua y sistemáticamente. Se convierten en secretos sucios de las organizaciones y como tales son custodiadas por las burocracias.

Como estrategia de supervivencia organizacional la simulación genera, en el plano social, complicidades y lealtades y permite trazar, en el plano político, una separación tajante entre leales y traidores —reales y potenciales—. El cuidado de los secretos sucios va por ende a la par con la creación de una férrea red de control sobre los actores, la constricción de la opinión pública y de la comunicación, así como de la dismi-

nución de la democracia organizacional. Las organizaciones adquieren así tendencias totalitarias.

La administración de los secretos sucios de la organización constituye la expresión más patente de la disminución del nivel de racionalidad general en la organización y bloquea el aprovechamiento colectivo de las racionalidades parciales disponibles. Quienes no participan abierta o veladamente en el engaño colectivo a la sociedad, corren el riesgo de quedarse excluidos o marginados.

Sin embargo, los desbalances de poder no obligan necesariamente a la sumisión truculenta y a la renuncia al autodesarrollo real y efectivo. Para desarrollar brevemente este aspecto, retomaré algunos planteamientos de Max Horkheimer (2010).

El triunfo pírrico de la razón embustera  
—reflexiones sobre adaptación y rebelión

Dado que la resistencia suele ser fuente de incertidumbre y sufrimiento, parecería más racional si individuos y colectividades se adaptaran al *statu quo* y aprovecharan las condiciones y recursos que el poder les ofrece. A diferencia de sociedades tradicionales, donde la adaptación del sujeto a las condiciones políticas del entorno social estaba limitada por creencias, cosmovisiones y valores colectivos, la secularización y la invalidación de la tradición coadyuvaron a eliminar o a refuncionalizar estas barreras. Esta tendencia abrió la puerta a la adaptación deliberada y total. Con ello triunfó “la realidad arrolladora”: la ley del más fuerte, la injusticia y las jerarquías sociales como hechos inamovibles (Horkheimer, 2010: 117s).

Razón pragmática, modernización tecnocrática / 197

Max Horkheimer (2010: 118s) sostuvo que en las sociedades de masas la razón funcionalizada proclama la adaptación total como acto de inteligencia. Cuanto más adaptados, más capaces, inteligentes y exitosos se consideran los individuos y colectividades. Sin embargo, toda adaptación implica mayores o menores grados de automutilación y renuncia a la autodeterminación, al autodesarrollo y a la independencia. La abdicación a una individualidad propia significa el consentimiento con la homogeneización, la estandarización y la construcción de una identidad definida por otros. Pero con ello se conservan la debilidad y la vulnerabilidad propias frente al poderoso. La adaptación reproduce y prolonga así las asimetrías sociales a manos de los subordinados mismos, quienes reciben a cambio dádivas siempre miserables (Horkheimer y Adorno, 1994: 107). Por ello, la adaptación aparece siempre en compañía del utilitarismo. La entrega de sí constituye una venta de sí mismo, es decir, adopta una forma económica. En vista de que el intercambio es desigual, lo obtenido es siempre y necesariamente menor a lo entregado. Por consiguiente, el resultado será invariablemente irracional, aunque se haya gestado a través del uso de la razón.

Tratándose de actores individuales, las desventajas de la adaptación tienen que ser asumidas por los individuos. Si bien en el caso de actores colectivos —organizaciones, instituciones— los perjuicios materiales se suelen repartir entre sus integrantes siguiendo la economía del poder —a menor poder de un sujeto, mayores las desventajas que asumirá—, el principal estafado es siempre la organización en su conjunto en cuanto: 1) pérdida autonomía y la capacidad de determinar su propio desarrollo; 2) genere un déficit de racionalidad por tener que

bloquear en adelante las fuerzas críticas en su interior, las que constituirían, sin embargo, un acervo de autorrenovación importante; y c) corra peligro de tornarse afuncional en relación con los objetivos societales que subyacen a su creación (Hon-neth, 2007: 45ss y 85).

Max Horkheimer (2010: 129s) consideró, empero, que la adaptación no representa un camino ineludible. Sostuvo que aun bajo las peores condiciones de opresión, la resistencia es posible. Ésta emana del reconocimiento de una verdad que es irreconciliable con la irracionalidad de la existencia impuesta y motiva a los actores individuales o colectivos a expresar en sus actividades tanta verdad les sea posible. Esta verdad refiere a la convicción de alternativas a la realidad existente que ofrecen mejores condiciones de desarrollo individual y colectivo y que, por lo mismo, son más racionales que la sumisión. La resistencia expresa pues, el uso de la razón en términos críticos.

La resistencia constituye un esfuerzo individual o colectivo por redefinir las relaciones de fuerza, por transformar la realidad opresora, por hacer aflorar la verdad y por generar un entorno que permite el desarrollo propio. Justamente este saber de que existen mundos y relaciones sociales alternativas permite a los resistentes mantenerse firmes frente a las hostilidades que genera el poder por su indisposición a someterse (Horkheimer, 2010: 131). Y es precisamente la capacidad de soportar las presiones que empodera a los resistentes y que finalmente abre la perspectiva de transformar las relaciones sociales injustas.

A diferencia de la adaptación, la resistencia de actores colectivos resulta imposible sin el soporte de gran parte de los integrantes de una organización. Mientras una comunidad

apática, políticamente dividida y/o centrada sólo en la conservación de los intereses individuales/grupales inmediatos constituye el requisito para que los grupos directivos puedan negociar la entrega de la institución a un poder más fuerte, la resistencia requiere el compromiso de la mayor parte de los integrantes dadas las reacciones adversas que genera en el poder y las múltiples fricciones que puede provocar en el interior. Es más difícil caminar erguido que con la cabeza agachada.

Las universidades estatales y la UNAM parecen ser —en términos abstractos— prototipos de estas diferentes estrategias de conducirse frente al Estado. Ciertamente, todas las organizaciones se tienen que adaptar en menor o mayor grado a las cambiantes condiciones de su entorno, pero existen matices importantes entre ellas. Al igual que las universidades estatales, la UNAM ha sufrido recortes presupuestales con el fin de alinearla al canon de las políticas de educación superior neoliberales, sin embargo, no se ha sometido —como las universidades estatales— en el mismo grado a las demandas del Estado en campos importantes que conciernen a los procesos de enseñanza e investigación —gratuidad de la matrícula, etcétera— (Baena, 2000; Casanova, 2004; Acosta, 2005; Jiménez, 2010).

Estilos de liderazgo y modernización de la educación superior

Con base en Daniel C. Levy (1997: 208ss) se pueden distinguir diferentes tipos de liderazgos universitarios en América Latina:

- a) aquellos que son impuestos por el Estado y que por ende no representan los intereses de las instituciones que encabezan;

- b) aquellos provenientes de las instituciones, pero demasiado frágiles frente al Estado para defender los intereses institucionales;
- c) aquellos que encabezan instituciones con elevados niveles de dispersión del poder en su interior y que tienen que equilibrar los diversos intereses presentes;
- d) aquellos que representan un grupo de poder en el interior de una institución y que son continuamente flaqueados por la acción de grupos contrarios y,
- e) los liderazgos burocráticos que persiguen sus propios intereses y construyen, para tal efecto, alianzas estratégicas y temporales con el Estado o grupos políticos en el interior de las instituciones; su relativa independencia de la base institucional se fundamenta en su disposición sobre los recursos institucionales, sin embargo, esta desvinculación genera un elevado nivel de vulnerabilidad frente a las demandas del Estado.

Los primeros dos tipos de liderazgos institucionales, al igual que el burocrático, encabezan comunidades universitarias políticamente endebles y poco organizadas; en los otros dos modelos —c) y d)— que, según Romualdo López Zárate (2003), predominan en las universidades estatales, las comunidades universitarias se encuentran fraccionadas y sometidas a los intereses de grupos. Todos estos modelos de liderazgo dependen de la (re)producción de comunidades despolitizadas o enfrascadas en luchas internas que las dividen y que obstaculizan la construcción de solidaridades entre y en el interior de grupos profesionales y estudiantiles.<sup>7</sup> Cambios en la relación de fuerzas

<sup>7</sup>Un ejemplo lo constituye la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Según Will G. Pansters (2006: 93 y ss.), ante los enormes problemas financieros que enfrentó esta institución y que a finales de 1989 le impidió pagar los sueldos enteros de sus empleados, la comunidad universitaria se dividió. La nueva administración que se hizo cargo de la institución en 1990 implementó un proyecto de modernización organizacional que eliminó prácticamente el sindicato

son capaces de desestabilizar los poderes hegemónicos como mostró la historia de la UNAM (Jiménez, 2010: 94ss).

La relación entre liderazgos y comunidades universitarias —que en sí mismas representan conglomerados heterogéneos en cuanto a su conformación profesional, y complejos en cuanto al tipo de vínculos que establecen con el poder burocrático (Jiménez, 2010: 95)— influye la capacidad de las instituciones de aprovechar el potencial racional para el desarrollo institucional. Se infiere que a mayor desvinculación política y conflictos de intereses, menor será la disposición de los liderazgos de generar espacios participativos amplios y tomar en cuenta voces críticas en el seno de su institución, y mayor la tendencia por gobernar de forma más autoritaria. Las transformaciones organizacionales corresponden en este caso a la de una “modernización tecnocrática”.

Como “modernización tecnocrática” se entiende en este trabajo, siguiendo la línea de argumentación de Jürgen Habermas (2009: 87ss), un conjunto de estrategias implementadas verticalmente para renovar el funcionamiento y el desempeño organizacionales con cuya ayuda se pretenden subsanar fallas funcionales en el interior de una institución o una sociedad. Este proceder modernizador arguye estar centrado en la solución de problemas mediante la aplicación de la ciencia y se presenta como exento de la necesidad de legitimar y discutir las políticas adoptadas con la comunidad académica, estudiantil y administrativa. Ello conlleva a una merma de la democracia organizacional. Las decisiones sobre el futuro de la institución dependen de unos cuantos actores. Esta distri-

---

como actor político, además de otras transformaciones que afectaron profundamente la vida de la institución.

bución del poder reprime la capacidad de imaginación institucional, ya que teme y por ende deja de lado el potencial crítico y creativo de las instituciones (Honneth, 2007: 33s).

El modelo tecnocrático contrasta con otro que incrementa el grado de racionalidad institucional, extendiendo la modernización al marco institucional (Habermas, 2009: 106ss). En vez de cancelar o restringir la discusión pública acerca de “la adecuación y deseabilidad de los principios y normas orientadores de la acción”, se aprovecha el potencial reflexivo dado, se abre a puntos de vista divergentes y se busca generar consensos. Se apuesta al fortalecimiento de una praxis colectiva que se fundamenta en un conjunto de convicciones también colectivas —por ejemplo, la autonomía universitaria, el valor de procesos democráticos como mecanismos de autogobierno— racionalmente fundadas y que permite establecer un contexto cooperativo que coadyuva a incrementar la racionalidad institucional (Honneth, 2007: 36).

Es importante subrayar que cuando hablamos, en este caso, de modelo de modernización no nos referimos a un conjunto de políticas y estrategias prediseñadas y minuciosamente planeadas que son introducidas desde arriba en una comunidad académica. A diferencia del modelo tecnocrático, la modernización del marco institucional nace en la interacción a menudo complicada, tensa y beligerante entre grupos directivos y comunidades institucionales. La admisión de los conflictos obliga a todas las partes involucradas a fundamentar racionalmente sus posiciones para poder ganar terreno en la arena política. Ello impulsa un proceso de aprendizaje colectivo complejo que, a pesar de los altibajos, no sólo garantiza la conservación de la organización como un colectivo racional y logra aprovechar el nivel de racio-



nalidad dada, sino que también se muestra capaz de expandirlo en el tiempo (Honneth, 2007: 48). Instituciones que siguen este modelo tienden a ser menos represivas, menos rígidas y más abiertas hacia las necesidades de trabajo y convivencia social en el interior de la organización.

Sobre las observaciones anteriores se extrae una serie de tesis que guían este estudio acerca de la relación entre élites académicas —aquí representadas por los investigadores nacionales—, los liderazgos de universidades públicas mexicanas<sup>8</sup> y la inclusión de las élites académicas en la toma de decisiones institucionales:

- Hay marcadas diferencias entre la UNAM y las universidades estatales en cuanto a las características de los liderazgos organizacionales: los grupos directivos de la UNAM son percibidos por la comunidad académica como más competentes y más comprometidos con la institución como tal que las de las universidades estatales.
- Los grupos directivos de la UNAM cuentan con un respaldo más sólido en la comunidad universitaria que los de las universidades estatales. Es de esperar que un mayor número de investigadores nacionales —élite académica— soporte las políticas adoptadas por los liderazgos de la UNAM y se identifique positivamente con los grupos directivos. En las universidades estatales esperamos encontrar el cuadro invertido.
- Suponemos que liderazgos administrativos con mayor soporte político-académico observan más disposición de abrirse a la participación colegiada de los profesores, por lo que el clima organizacional adquiere características más incluyentes y democráticas. En cambio, una polarización entre élites administrativas y académicas orienta a climas organizacionales más verticales, excluyentes e impositivos.

<sup>8</sup>Sólo me centraré aquí en las universidades estatales y la UNAM.

- Dado que la competitividad de una institución depende de su capacidad de aprovechar el potencial racional del que dispone y el cual se asienta en las comunidades universitarias, suponemos diferencias significativas en cuanto a las posibilidades participativas —cultura democrática— en la toma de decisiones entre la UNAM y las universidades estatales.

## Metodología

### *La muestra*

Con base en el patrón de investigadores nacionales disponible en la página web del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) se construyó el universo total de investigadores nacionales en universidades estatales. El cuestionario fue enviado por vía electrónica a todos los investigadores nacionales —niveles 1-3— en universidades estatales. Sólo 12.5 por ciento de los académicos invitados contestó la encuesta. Para una mejor comprensión de la situación de los científicos en universidades estatales, se decidió tomar como punto de comparación los investigadores nacionales que laboran en la UNAM. Para tal efecto se realizó, con base en el patrón de investigadores nacionales publicado en la página web del SNI, un muestreo probabilístico al azar entre los investigadores nacionales de la UNAM. De esta forma se integró una base de datos que contiene información de un total de 733 personas: 85.7 por ciento laboró en 28 universidades estatales y 14.3 por ciento en la UNAM (véase tabla 1). La media de edad se cifró en 48.5 años y la antigüedad, en 16.5 años; 38.9 por ciento lo componían mujeres y 61.1 por ciento, varones.

Razón pragmática, modernización tecnocrática / 205

Tabla 1

CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS Y LABORALES DE LA MUESTRA

| <i>Categoría</i>   | <i>Total<br/>(número)</i> |
|--|---------------------------|
| Población muestreada (personas)                            | 733                       |
| • Mujeres (%)  | 38.9                      |
| • Hombres (%)  | 61.1                      |
| Número de universidades (total)                            | 29                        |
| • Investigadores nacionales de universidades estatales (%) | 85.7                      |
| • UNAM   | 14.3                      |
| Media de edad (años)                                       | 48.77                     |
| Min.:  | 30                        |
| Max.:  | 79                        |
| Media de antigüedad (años)                                 | 16.48                     |
| • Min.   | Menos de 1 año            |
| • Max.   | 54                        |
| Categoría laboral (%)                                      |                           |
| • Profesor asociado  | 11.4                      |
| • Titular A  | 12.7                      |
| • Titular B  | 13.3                      |
| • Titulares C y más  | 35.0                      |
| • Profesores sin especificar                               | 1.7                       |
| • Personal no docente                                      | 19.6                      |
| • N.C.   | 6.2                       |
| Disciplina científica de adscripción:                      |                           |
| • Ciencias sociales  | 23.3                      |
| • Humanidades  | 21.4                      |
| • Ciencias de la salud, biología y biotecnología           | 15.7                      |
| • Ciencias naturales y matemáticas                         | 25.4                      |
| • Ingenierías  | 8.3                       |
| • N.C.   | 5.9                       |
| Nivel en el SNI  |                           |
| Nivel 1:   | 75.8                      |
| Nivel 2:   | 18.7                      |
| Nivel 3:   | 5.5                       |
| Membresía en AMC   |                           |
| • Miembro  | 14.3                      |
| • No miembro   | 85.7                      |
| Pertenencia a cuerpo académico                             |                           |
| • CA en formación  | 18.6                      |
| • CA en consolidación                                      | 36.3                      |
| • CA consolidado   | 34.8                      |
| • N.C.   | 10.4                      |

Fuente: Datos de campo.

Mientras que 75.8 por ciento pertenecía al nivel 1 del SNI, 18.7 por ciento al nivel 2 y 5.5 por ciento al nivel 3. Asimismo, 14.3 por ciento pertenecía además a la Academia Mexicana de las Ciencias (AMC); 18.6 por ciento pertenecía a un cuerpo académico en formación, 36.3 por ciento a uno en consolidación y 34.8 por ciento a uno consolidado.

Del total, 23.3 por ciento se conformaba de científicos sociales; 21.4 por ciento desarrolló sus trabajos científicos dentro de las humanidades; 15.7 por ciento, en las ciencias de la salud, biología y biotecnología; 25.4 por ciento, en las ciencias naturales y matemáticas; y 8.3 por ciento, en las ingenierías.

#### *Diseño del instrumento*

El instrumento fue desarrollado por un equipo de cinco investigadoras y dos tesis de doctorado y se integra por 203 reactivos que se distribuyen entre ocho áreas temáticas: una batería de preguntas sobre datos sociodemográficos —cuatro ítems—, académicos —25 ítems— y laborales —cinco ítems—; una adaptación del Geneva Appraisal Questionnaire para evaluar las actitudes de los individuos frente a conflictos laborales —22 ítems—; baterías de preguntas sobre: redes de apoyo —11 ítems—; autoeficacia —10 ítems—, salud psicofísica —39 ítems— y características de las familias y relaciones familiares —24 ítems— así como una batería sobre clima organizacional —34 ítems— que contiene una subescala sobre características del liderazgo institucional; y acoso laboral —29 ítems.

La escala que mide la cultura organizacional fue construida con base en la propuesta de Craig A. Martin (2006: 426ss) y tiene un elevado nivel de fiabilidad: alpha de Cronbach =

.973 al igual que la subescala sobre las características del liderazgo institucional —alpha de Cronbach = .934—. Martin (2006) diferencia cuatro elementos básicos del liderazgo:

- a) el carisma;
- b) la disposición y capacidad por empoderar a los colaboradores, incrementando sus niveles de autodeterminación y su motivación por conseguir metas elevadas;
- c) la capacidad de estimular intelectualmente a los colaboradores, impulsando el desarrollo y la integración de enfoques novedosos y tecnologías innovadoras; y,
- d) el reconocimiento de sus aportes en cuanto a la consecución de las metas y objetivos de la organización.

Adaptando estos aspectos a la administración de instituciones científicas, desarrollamos un constructo con 10 reactivos en escala de tipo Lickert —1-5—: dos miden la percepción de los encuestados acerca del nivel académico de los directivos de rectoría y facultades para dirigir adecuadamente la institución en los ámbitos académicos y laborales; dos indagan la percepción de la calidad ética y moral de los directivos para dirigir la organización; dos evalúan si los liderazgos cuentan con el perfil profesional adecuado para lograr la competitividad institucional en el plano internacional; dos exploran si los directivos, a nivel de rectoría y facultades, demuestran un compromiso con el desarrollo de la investigación científica; uno sondea si las políticas de ciencia adoptadas son adecuadas; y otro más averigua si los dirigentes conocen, según la percepción de los investigadores nacionales, las necesidades infraestructurales de la institución en cuanto a la investigación científica. El constructo mide por ende cualidades y capacidades de liderazgo de los altos mandos universitarios y de las facultades o sus

equivalentes desde la perspectiva de las élites académicas de las instituciones.

Los 10 componentes del constructo expresan el imaginario de los académicos en una escala de 10 puntos —mínimo— y 50 puntos como máximo. Dentro de esta escala diferenciamos entre tres tipos de liderazgos (véase tabla 2).

*Tabla 2*  
DESCRIPCIÓN DE LAS CUALIDADES Y COMPETENCIAS DEL LIDERAZGO INSTITUCIONAL (10-50 PUNTOS)

| <i>Puntaje</i> | <i>Descripción de las cualidades y competencias del liderazgo institucional</i>   |
|----------------|---|
| 10 - 23        | Liderazgo que limita el desarrollo institucional:<br>Atribución de un nivel académico insuficiente para dirigir la institución en los aspectos académicos y laborales; fuerte cuestionamiento de la eticidad de la conducta institucional; desconocimiento de las necesidades infraestructurales; incapacidad atribuida para lograr la competitividad institucional a nivel internacional; escaso compromiso con el desarrollo de la investigación científica; políticas de ciencia inadecuadas. Característica según Craig A. Martin (2006): sin carisma, no empodera a profesores de tiempo completo (PTC), no motiva colaboración de PTC; no reconoce aportaciones de PTC al desarrollo institucional; no estimula intelectualmente a los PTC.                                     |
| 24-37          | Liderazgo con aciertos y deficiencias:<br>Por debajo de los 30.5 puntos —equivalente a 50 puntos en una escala de 1 a 100— preponderan las deficiencias y limitaciones; por encima de 30.5 puntos, predominan las fortalezas  |
| 38 - 50        | Liderazgo garante de un desarrollo institucional favorable (liderazgo transformacional):<br>Atribución de un nivel académico adecuado y suficiente para dirigir la institución en los aspectos académicos y laborales; liderazgo carismático —reconocimiento de elevada eticidad de la conducta institucional—; amplio conocimiento de las necesidades infraestructurales de la institución; capacidad para lograr la competitividad institucional a nivel internacional; elevado compromiso con el desarrollo de la investigación científica; políticas de ciencia adecuadas<br>Característica según Craig A. Martin (2006): carismático; empodera a PTC, motiva colaboración de PTC; reconoce aportaciones de PTC al desarrollo institucional; estimula intelectualmente a los PTC. |

Razón pragmática, modernización tecnocrática / 209

Para analizar si existen diferencias en cuanto a las cualidades y capacidades de liderazgo entre las universidades estatales, diferenciamos las instituciones según el número de profesores de tiempo completo (PTC) en licenciatura (fuente: páginas web oficiales de las instituciones y de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES). Surge así un total de cinco tipos de universidades estatales: las que tienen menos de 500 PTC; las que cuentan con 500-1,000 PTC; las que cuentan con 1,000-1,500 PTC; y las que cuentan con más de 1,500 PTC (véase tabla 3).

*Tabla 3*  
CLASIFICACIÓN DE UNIVERSIDADES ESTATALES SEGÚN EL NÚMERO DE PROFESORES DE TIEMPO COMPLETO EN LICENCIATURA, 2011

| <i>Nos. de PTC</i> | <i>Nombre de las universidades estatales</i>   |
|--------------------|--|
| Hasta 500          | Universidad Autónoma de Aguascalientes; Universidad Autónoma de Campeche; Universidad Juárez del Estado de Durango; Universidad Autónoma de Guerrero; Universidad Autónoma de Morelos; Universidad Autónoma de Nayarit; Universidad Autónoma de Oaxaca; Universidad Autónoma de Quintana Roo; Universidad Autónoma de Tlaxcala; Universidad Autónoma de Zacatecas; |
| 501-1,000          | Universidad Autónoma de Coahuila; Universidad Autónoma de Chihuahua; Universidad Autónoma de Chiapas; Universidad de Guanajuato; Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo; Universidad Autónoma de San Luis Potosí; Universidad Autónoma de Tabasco; Universidad Autónoma de Universidad de Yucatán.   |
| 1001-1,500         | Universidad Autónoma de Baja California; Universidad Autónoma de Baja California Sur; Universidad Autónoma de Colima; Universidad Autónoma del Estado de México; Universidad Autónoma de San Nicolás Hidalgo de Michoacán; Universidad Autónoma de Tamaulipas.   |
| Más de 1,500       | Universidad de Guadalajara; Universidad Autónoma de Nuevo León; Universidad Autónoma de Puebla; Universidad Autónoma de Sinaloa; Universidad Veracruzana.  |

Fuente: Páginas web de las universidades estatales; [http://www.anui.es.mx/servicios/d\\_estrategicos/afiliadas/](http://www.anui.es.mx/servicios/d_estrategicos/afiliadas/) consultadas del 15/03 al 30/03/2011).

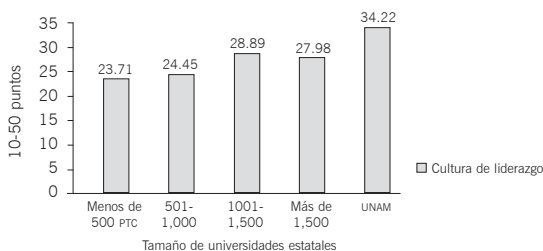
Los datos recopilados fueron capturados en una base de datos y procesados con el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS, por sus siglas en inglés). Se hizo un análisis de varianza y se correlacionaron datos de frecuencias calculando la chi-cuadrada para determinar la asociación.

Culturas de liderazgo y comunidades académicas: una comparación entre UNAM y universidades estatales

Al medir las características de los liderazgos universitarios, se observan ciertas diferencias: las universidades estatales con menos de 1,000 PTC obtuvieron, en una escala de 10 a 50 puntos, 23.71 y 24.45 puntos, respectivamente —equivalente en una escala de 1 a 100 puntos a una calificación de 39.5 y 40.5 puntos—. Las universidades estatales con entre 1,000 y 1,500 PTC alcanzaron 28.89 puntos —48.15 en una escala de 1-100 puntos— y las que cuentan con más de 1,500 PTC, 27.98 puntos —46.6 en una escala de 1-100 puntos—. A considerable distancia se ubica la UNAM, con 34.22 puntos —57 puntos en una escala de 1-100 puntos— (véase gráfica 1).

Gráfica 1

EVALUACIÓN DE LOS LIDERAZGOS UNIVERSITARIOS POR INVESTIGADORES NACIONALES: UNAM Y UNIVERSIDADES ESTATALES, 2011 (ESCALA DE 10-50 PUNTOS)



Fuente: Elaboración propia con base en datos de campo.

Razón pragmática, modernización tecnocrática / 211



Las diferencias entre las universidades estatales pequeñas —hasta 1,000 PTC— no son estadísticamente significativas; tampoco lo son las diferencias entre las universidades estatales de tamaño mediano —1,000-1,500 PTC— y grande —1,500 PTC—, empero sí lo son entre las universidades estatales que cuentan con hasta 1,000 y las que cuentan con más de 1,000 PTC — $F [1, 408] = 15.152; p < .001$ —. Lo anterior significa que entre las universidades estatales hay dos tipos de liderazgos administrativos que representan relaciones diferentes entre la alta burocracia universitaria y las élites académicas:

- las instituciones con menos de 1,000 PTC cuentan con un liderazgo administrativo fuertemente cuestionado en cuanto a su nivel académico, su eticidad, sus conocimientos de las necesidades institucionales, su compromiso con la ciencia y su capacidad de desarrollar políticas para aumentar la competitividad de la institución frente a otros centros de educación superior a nivel nacional o internacional; se trata de un liderazgo identificado por la comunidad académica como una limitante del desarrollo institucional;
- en las universidades estatales con más de 1,000 PTC, los investigadores nacionales reconocen algunos aciertos administrativos de los liderazgos institucionales, aunque también aquí preponderan las carencias y deficiencias de los liderazgos.

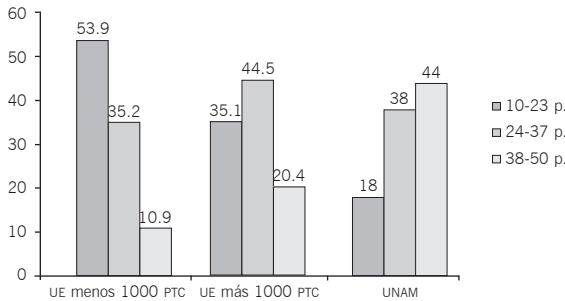
Los liderazgos administrativos de universidades estatales difieren claramente del de la UNAM — $F [1, 458] = 23.234; p < .001$ —. Aunque esta institución tampoco cuenta, según la definición de Craig A. Martin (2006), con un “liderazgo transformacional”, preponderan en ella los aspectos positivos que obran a favor del desarrollo institucional.

Ciertamente, los investigadores nacionales son un grupo social, académico y políticamente heterogéneo, por lo que no existe una sola posición política compartida por todos en cuanto a la identificación de las altas burocracias universitarias. Podemos esperar entonces diferencias internas al igual que entre diferentes tipos de organizaciones académicas. A pesar de la heterogeneidad esperada suponemos, empero, ciertos patrones interesantes que se ligan al análisis anterior. La mayoría de los investigadores nacionales —53.9 por ciento— en universidades estatales pequeñas consideraba al grupo directivo como incompetente —10-23 puntos—; 35 por ciento encontró tanto aspectos positivos como negativos —24-37 puntos, pero con una media por debajo de la mediana de 30.5 puntos—, y sólo 18 por ciento estimaba contar con un liderazgo administrativo transformacional (véase gráfica 2). En el caso de las universidades estatales medianas y grandes, poco más de un tercio de los investigadores nacionales caracterizaba a la alta burocracia universitaria como incompetente; 44.5 por ciento encontró aspectos positivos y negativos —aunque con una media por debajo de los 30.5 puntos—, y 38 por ciento afirmaba contar con un liderazgo transformacional. Estas apreciaciones expresan, en términos generales, experiencias laborales complicadas en universidades estatales y concuerdan con un estudio de caso de Jesús Francisco Galaz Fontes (2002: 60) acerca de la satisfacción de los PTC con la forma en que se administraba su institución: sólo 21.7 por ciento de los profesores con doctorado se sintió satisfecho.

En contraste, los investigadores nacionales adscritos a la UNAM sostuvieron una percepción mayormente positiva de sus directivos a nivel de rectoría y facultades. Un 44 por ciento los

Gráfica 2

EVALUACIÓN DE LOS LIDERAZGOS UNIVERSITARIOS POR PARTE DE INVESTIGADORES NACIONALES, SEGÚN RANGOS —ESCALA DE 10-50 PUNTOS—, UNIVERSIDADES ESTATALES Y UNAM (N = 460) (PORCENTAJE)



Chi-cuadrada: 39,409; gl 4;  $p < .001$ .

Fuente: Elaboración propia con base en datos de campo.

evaluó en los rangos más altos —38-50 puntos—, 38 por ciento en un rango medio —24-37 puntos—, pero con una media muy alta dentro de este rango: 35.6 puntos—, y sólo 18 por ciento en el rango más bajo —10-23 puntos— (véase gráfica 2).

La caracterización de los grupos directivos describe de una u otra manera los vínculos entre élites académicas y administrativas. El concepto mayormente positivo que sostienen los investigadores nacionales de la UNAM acerca de la alta burocracia administrativa expresa mayores niveles de consentimiento con las políticas institucionales y mayores niveles de satisfacción con los logros de la institución en el ámbito local, nacional e internacional. El relativamente elevado nivel de aprobación del liderazgo universitario en el caso de la UNAM constituye un importante capital político que respalda las administraciones al negociar cuestiones importantes —presupuestos, políticas, etcétera— con el Estado. En cambio, en universidades estatales pequeñas —menos de 1,000 PTC— la

relación entre élites académicas y administrativas es predominantemente negativa; hay escasa identificación con los liderazgos institucionales, por lo que la alta burocracia no encuentra en sus élites académicas mucho respaldo político frente a centros de poder externos. Ello incrementa la vulnerabilidad de las altas capas directivas frente a presiones políticas de grupos de poder internos y externos. Un panorama parecido, aunque en términos menos graves, se observa en universidades estatales mayores —más de 1,000 PTC—. Sólo 20 por ciento de los investigadores nacionales se identificó plenamente con las políticas y logros institucionales, mientras que la gran mayoría adoptó una actitud reservada o abiertamente negativa hacia el trabajo y los resultados de las direcciones institucionales. Lo anterior hace suponer que tampoco en estas instituciones de educación superior la alta burocracia cuenta con el respaldo de las élites académicas.

La caracterización anterior de los liderazgos administrativos constituye al mismo tiempo un juicio acerca de la legitimidad de las élites burocráticas. Los bajos niveles de aprobación de los directivos de universidades estatales —las medias oscilan entre 39.5 y 48.1 puntos sobre 100— apuntan a deficiencias de legitimidad de las élites administrativas. Dado que las cualidades académicas de muchos directivos son puestas en entredicho y los resultados de las políticas institucionales no satisfacen a muchos investigadores nacionales, las élites administrativas son percibidas a menudo como ineptas y las formas como alcanzan los puestos de mando como inapropiadas. Si bien los liderazgos administrativos suelen negar la importancia de estas perspectivas críticas, arguyendo que representan sólo una pequeña minoría de la comunidad universitaria —por

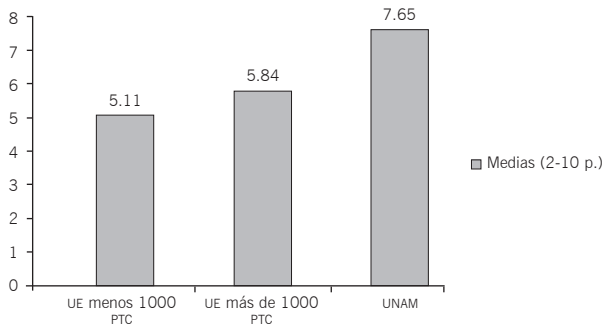
lo común menos de 10 por ciento del profesorado de tiempo completo—, la opinión de las élites académicas tiene cierto peso político dado que estos sectores figuran, en las evaluaciones externas por parte del Estado —Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), Padrón Nacional de Posgrado (PNP), Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES)—, como “indicadores de calidad educativa”. En este sentido es posible pensar que la tendencia de racionalizar las deficiencias académicas institucionales a través de prácticas de simulación intenta atender el déficit de legitimidad en dos frentes: con relación al Estado y con relación a la propia élite académica.

En términos generales puede resumirse que en las universidades públicas existen por lo menos tres estilos de liderazgo distintos que difieren y que en orden de importancia son: el compromiso con la investigación científica; la calidad ética de la conducta administrativa; la capacidad de desarrollar políticas institucionales adecuadas en apoyo a la competitividad en el plano internacional.

En cuanto al compromiso del liderazgo administrativo con la investigación científica, la UNAM se ubica con una media de 7.65 puntos —61.3 puntos sobre 100—, considerablemente por encima de las universidades estatales. Esta diferencia es estadísticamente significativa — $F [1, 690] = 63.882; p < .001$ —. Pero también entre las universidades estatales existen brechas reales — $F [1, 593] = 13.36; p < .001$ —, aunque de menor tamaño: las universidades con más de 1,000 PTC observan un mayor compromiso con la investigación científica —media: 5.84 puntos equivalente a 48.8 puntos sobre 100— que las universidades de menor tamaño —media: 5.11,

Gráfica 3

EVALUACIÓN DEL COMPROMISO CON LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DE LOS LIDERAZGOS UNIVERSITARIOS DE PARTE DE INVESTIGADORES NACIONALES (N = 692) (ESCALA 2-10)



Fuente: Elaboración propia con base en datos de campo.

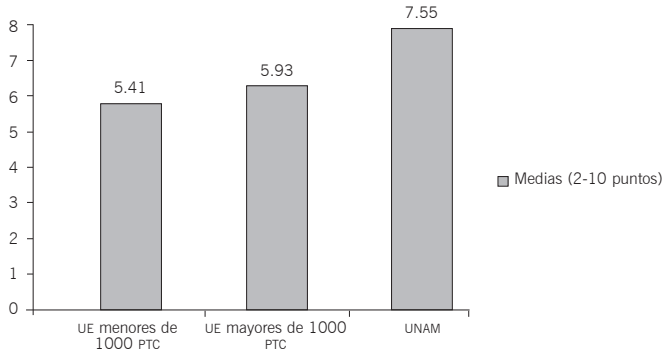
lo que corresponde a 42.6 puntos sobre 100—. Estos datos señalan el relativamente escaso interés de la alta burocracia de universidades estatales en el desarrollo de la ciencia, situación que complica las investigaciones y frena los avances institucionales en la calidad educativa —inseparable del desarrollo de la ciencia— y en la productividad científica. Al igual que a principios de este milenio (Heras, 2006: 129ss), muchas universidades —sobre todo las de menor tamaño— siguen siendo instituciones de docencia.

Contrastes parecidos entre los diferentes tipos de instituciones académicas se observan asimismo en cuanto a la ética de las élites administrativas — $F [2, 674] = 25.82; p < .001$ —. Los investigadores nacionales de la UNAM evaluaron la conducta ética de sus directivas en 7.6 puntos —en una escala de 2 a 10 puntos, lo que equivale a 63.3 puntos sobre 100—, los de las universidades estatales con más de 1,000 PTC en 5.93 puntos —49.4 puntos sobre 100— y las menores en 5.41 —45.1

Razón pragmática, modernización tecnocrática / 217

Gráfica 4

EVALUACIÓN DE LA ETICIDAD DE LOS LIDERAZGOS UNIVERSITARIOS DE PARTE DE INVESTIGADORES NACIONALES (N = 676) (ESCALA 2-10)



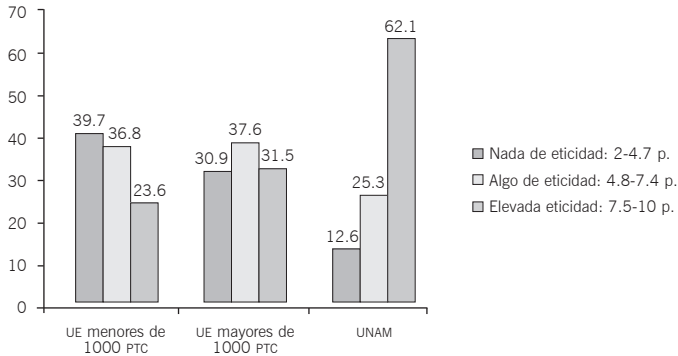
Fuente: Elaboración propia con base en datos de campo.

puntos sobre 100— (véase gráfica 4). Aunque las diferencias son pequeñas, resultan estadísticamente significativas.

Al analizar la eticidad del liderazgo según rangos —escaso nivel de eticidad, medio y elevado—, las similitudes entre las universidades estatales se observan con mayor claridad al igual que las diferencias con relación a la UNAM (véase gráfica 5). En la UNAM sólo 12.6 por ciento de los encuestados ubicó la eticidad de las élites administrativas en el nivel más bajo; 25.3 por ciento la situó en un rango medio —4.8 a 7.4 puntos— y la gran mayoría —62.1 por ciento— estaba convencida de que el liderazgo institucional presentaba en su conducta altos niveles de eticidad. Esta apreciación expresa la confianza de gran parte de la élite académica en el liderazgo administrativo, constituyendo un fundamento importante para la vinculación positiva con la alta capa burocrática. En contraparte, casi cuatro de cada 10 profesores de las universidades estatales pequeñas y una de cada tres de las de mayor tamaño calificaron a sus liderazgos

Gráfica 5

EVALUACIÓN DE LA ETICIDAD DE LOS LIDERAZGOS UNIVERSITARIOS POR PARTE DE INVESTIGADORES NACIONALES, SEGÚN RANGOS (ESCASO, MEDIO, ELEVADO) (N = 676) (% DE SNI)



Chi-cuadrada 47.628; gl 4; signific al .001.

Fuente: Elaboración propia con base en datos de campo.

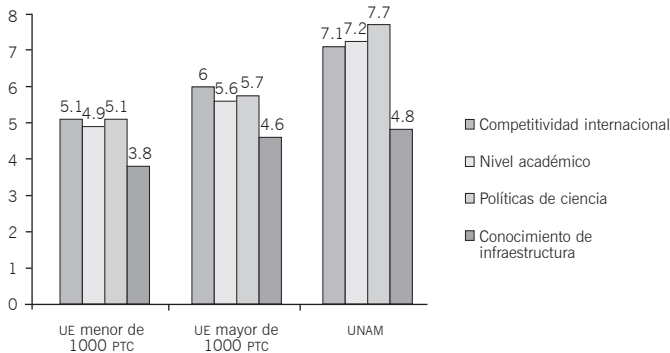
administrativos dentro del rango más bajo y un número similar —36.8 por ciento y 37.6 por ciento— en el nivel medio (véase gráfica 5).

También en otros aspectos —por ejemplo, el nivel académico de los liderazgos para poder dirigir adecuadamente las instituciones; la capacidad de lograr la competencia internacional de la respectiva casa de estudios, así como para diseñar políticas de ciencia pertinentes— se observan las brechas ya descritas entre la UNAM y universidades estatales (véase gráfica 6). Únicamente en cuanto a las necesidades infraestructurales de los investigadores nacionales para llevar a cabo su trabajo científico, las élites de todas las instituciones —universidades estatales y UNAM— observaron una elevada insensibilidad en sus liderazgos institucionales (véase gráfica 6). En este ámbito preciso las diferencias entre las instituciones no son estadísticamente significativas.



Gráfica 6

MEDIAS DE EVALUACIÓN DE LOS LIDERAZGOS ADMINISTRATIVOS EN CUANTO A NIVEL ACADÉMICO (N = 588); CAPACIDADES PARA LOGRAR COMPETITIVIDAD INTERNACIONAL (N = 685); Y PARA CREAR POLÍTICAS DE CIENCIA ADECUADAS (N = 704); Y CONOCIMIENTO DE LAS NECESIDADES INFRAESTRUCTURALES PARA INVESTIGACIÓN (N = 613). UNIVERSIDADES ESTATALES Y UNAM (Escala 2-10 puntos)



Fuente: Elaboración propia con base en datos de campo.

Las características arriba señaladas de los liderazgos administrativos no refieren a cualificaciones formales y técnicos —títulos académicos, cursos técnicos, certificaciones—, sino a formas de relacionarse con la comunidad académica y de retomar sus preocupaciones y puntos de vista para encontrar soluciones a los problemas institucionales. Con base en los datos recopilados, se puede afirmar que en las universidades estatales los liderazgos administrativos parecen ser cuestionados seriamente por las élites académicas en cuanto a sus capacidades y competencias directivas para hacer competitivas las instituciones, al igual que en cuanto a su escaso nivel de eticidad. Entre ambos grupos rige una considerable distancia política y académica. Todo ello articula un cuestionamiento de la legitimidad de dichos liderazgos.

El hecho de que este imaginario tan adverso no genere mayores terremotos políticos en las universidades estatales sólo se explica por dos razones: los investigadores nacionales representan una pequeña minoría del profesorado, por lo que no cuentan con el peso político necesario para hacer valer su crítica en la cotidianeidad institucional; muchas comunidades académicas en las universidades estatales son políticamente apáticas y orientadas a asegurar los intereses individuales. En un estudio de caso realizado al principio del milenio, Jesús Francisco Galaz Fontes (2002) encontró brechas muy considerables en la forma como profesores de diferentes niveles académicos —licenciatura, maestría, doctorado— apreciaron los liderazgos administrativos: a menor grado académico, mayor la satisfacción experimentada.

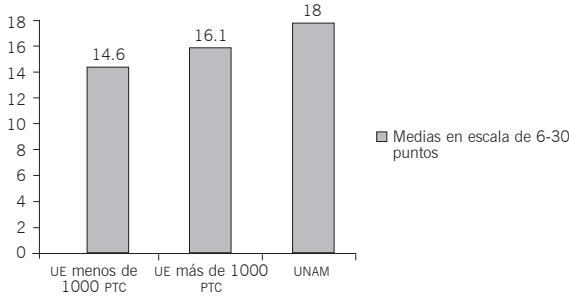
Aunque la legitimidad de las élites administrativas sea cuestionada sólo por una minoría, el hecho de que provenga de la élite académica de las instituciones constituye un factor crítico que ejerce presión sobre la alta burocracia universitaria, obligada a demostrar a la comunidad académica —al igual que a grupos terceros significativos: el Estado, organismos empresariales, etcétera— que cuenta con la capacidad necesaria de dirigir las instituciones. De este reconocimiento depende su capacidad futura de escalar en las jerarquías tanto universitarias como extrauniversitarias —Estado, organismos públicos—. A menudo, la acreditación de tendencias positivas en el desarrollo de indicadores institucionales en los ámbitos educativos, académicos y administrativos es percibida como un mecanismo para lograr tal reconocimiento. Pero esta motivación orientada a crear con rapidez una imagen pública favorable desplaza las transformaciones fundamentales a un segundo

plano. Con el fin de mejorar la imagen institucional, algunas instituciones ponen en circulación *rankings* institucionales que les son favorables, declaran enfáticamente contar con programas educativos y una planta docente “de clase mundial” o difunden ser los primeros en haber alcanzado alguna meta en particular. Se trata de estrategias mercadotécnicas que pretenden aluzar favorablemente a una institución sin necesariamente transformarla en sus estructuras, funciones sustanciales y modelos de interacción profundos. Estas políticas son empero incapaces para subsanar el déficit de legitimidad; al contrario, tienden a incrementarlo, ya que ensanchan la brecha entre la realidad promovida por el liderazgo administrativo y la percepción de la problemática institucional por parte de las élites académicas.

El déficit de legitimidad de la alta burocracia incide también en los espacios de participación que las universidades ofrecen a los profesores, en general, y a las élites académicas, en particular. Si bien la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha enfatizado la necesidad de involucrar a las comunidades académicas en los procesos de planeación institucional (Rubio, 2006: 10), ante el miedo de enfrentar críticas y cuestionamientos incómodos e incontestables, las discusiones sobre las reformas institucionales tienden a ser reemplazadas por consultas en pequeños comités o a través de plataformas tecnológicas con instrumentos prediseñados. Las políticas de modernización adquieren así rasgos autoritarios, como muestra la gráfica 7. Leticia Heras Gómez afirmó que este tipo de instituciones académicas “privilegia(n) el poder de las autoridades ejecutivas, en detrimento de las autoridades colegiadas” (2006: 135).

Gráfica 7

CULTURAS DEMOCRÁTICAS EN UNIVERSIDADES ESTATALES Y LA UNAM, SEGÚN LA PERCEPCIÓN DE INVESTIGADORES NACIONALES —MEDIAS EN UNA ESCALA DE 6-30 PUNTOS— (N = 575)



Anova:  $F [2, 572] = 6.909; p < .01$ .

Fuente: Elaboración propia con base en datos de campo.

Como cultura democrática se entiende en este trabajo la toma de decisiones en forma colegiada: la discusión colegiada de los problemas institucionales y la búsqueda de soluciones de forma colectiva; la participación de los profesores en cuerpos colegiados y la disposición de información relevante sobre la institución y los procesos académicos. Las características de la cultura democrática son medidas en una escala de seis —mínimo— a 30 puntos —máximo— con una mediana situada en 18 puntos —equivalente a 50 puntos en una escala de 1 a 100—. Puntajes inferiores a la mediana indican una cultura organizacional vertical y mayormente excluyente; un puntaje por arriba indica una disposición efectiva de los liderazgos administrativos por involucrar a las comunidades académicas en el diagnóstico de problemas y la toma de decisiones. En esta condición se encuentra apenas la UNAM —media: 18 puntos—, situada en este punto de transición de una organización autoritaria hacia una mayormente democrática.

Razón pragmática, modernización tecnocrática / 223

Las universidades estatales se ubican todas por debajo de la mediana con valores que oscilan entre 14.6 y 16.1 —40 y 44.7 puntos respectivamente en una escala de 1-100—. Estos valores articulan las tendencias de los liderazgos administrativos por excluir en buen grado la comunidad académica, en general, y la élite académica, en particular, de la discusión de los problemas institucionales y la búsqueda de soluciones. Los datos demuestran formas de gobernanza primordialmente autoritarias y tecnocráticas sobre todo en universidades estatales, pero también en la UNAM, que en cuanto a participación colegiada se encuentra justo en el punto de transición.

Un análisis bivariado de la correlación entre cultura democrática y características del liderazgo administrativo (véase tabla 4) demuestra que cuanto más fuerte es el cuestionamiento de la pertinencia e idoneidad del liderazgo administrativo por parte de las élites académicas, cuanto más excluyente y autoritaria se conduce la alta burocracia.

Tabla 4

CORRELACIÓN BIVARIADA DE SPEARMAN ENTRE CULTURA DEMOCRÁTICA Y CARACTERÍSTICAS DEL LIDERAZGO INSTITUCIONAL

| <i>Características del liderazgo institucional</i> |        |      |
|--|--------|------|
|  | R      | P    |
| Cultura democrática                                | .778** | .000 |

\*\* signif. al nivel .01.

Fuente: Cálculos propios con base en los datos de campo.

Estos hallazgos son también congruentes con las observaciones de Leticia Heras Gómez (2006: 135s y 139s) sobre la organización vertical del poder en las universidades estatales. Una observación similar reportó Jesús Francisco Galaz Fontes (2002: 60): sólo 26 por ciento de los académicos con título de doctor

se sintió satisfecho con las posibilidades de participación institucional. El autor concluyó que “no se está dando un buen acoplamiento entre la estructura y el funcionamiento de estas IES y su personal académico más calificado” (Galaz, 2002: 68).

La exclusión de las élites académicas de la discusión de las políticas y de la participación en la toma de decisiones bloquea o limita la capacidad institucional por aprovechar los niveles de racionalidad existentes en la organización: situación que complica las transformaciones institucionales necesarias, frena el desarrollo de los potenciales científicos disponibles, agranda el déficit de legitimidad de los liderazgos administrativos e incrementa la vulnerabilidad política de los liderazgos administrativos frente al Estado y grupos de presión en el interior y exterior de las instituciones. Los procesos de modernización adquieren por ende matices tecnocráticos, impositivos y excluyentes y frenan necesariamente la competitividad institucional en el universo académico mundial.

## Resumen

El estudio demostró la existencia de diferentes culturas de liderazgo administrativo en universidades estatales y la UNAM que corresponden a desemejantes formas de vinculación política entre comunidades científicas y élites administrativas. En el caso de la UNAM, las élites académicas observan mayores niveles de aprobación de los liderazgos burocráticos. La legitimidad política de los liderazgos administrativos se asienta, para la comunidad académica, en su funcionalidad institucional: cuenta con niveles de preparación académica adecuados,

un nivel de eticidad aceptable y fuertes compromisos con la investigación, garantizando un desarrollo institucional competitivo en el universo académico y científico global. No obstante, a pesar de los elevados niveles de aprobación, las posibilidades de participación democrática de la comunidad académica en la UNAM se encuentran aún muy limitadas, aunque tengan perspectivas de crecer. En el caso de la UNAM, la participación masiva de la comunidad universitaria en asuntos universitarios parece generarse, por lo tanto, no por iniciativa y disposición de la alta burocracia, sino por la irrupción convulsiva de la comunidad académica en momentos de crisis. Es en estos instantes cuando surgen las negociaciones y alianzas políticas entre administradores y académicos. Estas convulsiones moldean los estilos de interacción entre los diversos grupos.

El liderazgo administrativo de la UNAM que emanó de la crisis institucional a finales de los años noventa del siglo pasado y que se caracteriza por posturas más críticas hacia las políticas del Estado, puede posicionarse sobre esta base institucional con más fortaleza política frente al Estado. Su fuerza emana de dos circunstancias: relativamente altos niveles de aprobación de parte de la comunidad académica; continuos reconocimientos internacionales a la calidad académica de la institución. Ello reduce la vulnerabilidad de la institución frente a presiones externas —Estado— e incrementa las posibilidades de autodeterminación institucional. Todos estos factores en su conjunto permiten procesos de modernización institucional que aprovechan positivamente el potencial racional disponible.

En contraste, la relación entre élites académicas y administrativas en las universidades estatales resulta más tensa, crítica y distante. Los liderazgos administrativos se encuentran mayormente desvinculados de las élites académicas y son fuertemente cuestionados en cuanto a sus capacidades de desarrollar políticas institucionales adecuadas y sus niveles de habilitación académica. Ello reduce la legitimidad política del liderazgo frente a las élites académicas y —ante la ausencia de un capital político institucional fuerte proveniente del interior— incrementa la vulnerabilidad de la alta burocracia universitaria frente a entidades externas de mayor poder —gobierno federal, gobiernos estatales—. Las instituciones académicas cuentan por ello con menos resistencia para enfrentar políticas impositivas del Estado. Además, la brecha entre élites académicas y administrativas bloquea el aprovechamiento del potencial racional disponible e incrementa las resistencias de las comunidades académicas frente a políticas de modernización que son percibidas como impuestas y a menudo carentes de sentido. Se genera así un entorno institucional favorable para los procesos de simulación: las comunidades académicas, en gran medida despolitizadas y escindidas, se adaptan formalmente a los procesos de modernización al tiempo que los subvierten en la práctica. Por su parte, las élites administrativas se conforman con una política de control de indicadores para simular un buen *performance* institucional frente al Estado, la iniciativa privada y otros sectores sociales externos. Ante la falta de espacios de discusión abierta, libre y democrática, estas instituciones avanzan en cuanto a indicadores de calidad sin moverse sustancialmente del lugar que ocupan en el espacio académico nacional e internacional.

Razón pragmática, modernización tecnocrática / 227



Finalmente, es preciso hacer hincapié que los procesos de modernización tecnocrática se tornan aún más complicados en universidades pequeñas —con menos de 1,000 PTC—, ya que en este tipo de establecimientos el control político es más directo, más personal y más agresivo. En cambio, en las instituciones de mayor tamaño —universidades con más de 1,000 PTC— las formas de control se encubren con procedimientos burocráticos.

#### Fuentes consultadas

- ACOSTA SILVA, Adrián, 2005, "Departamentalización y contexto organizacional: la experiencia de la Universidad de Guadalajara", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 1, pp. 1-18.
- ADORNO, Theodor, 2008, *Philosophische Elemente einer Theorie der Gesellschaft*, Frankfurt/Main, Suhrkamp.
- ALCÁNTARA, Armando, 2003, "Autonomía de la universidad pública en una era de globalización. El caso de la UNAM", *EccoS revista científica*, año/vol. 5, núm. 1, pp. 77-94.
- BAENA RODRÍGUEZ, Guillermina, 2000, "UNAM. Escenarios sincréticos de un conflicto", *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, vol. XLIV, núms. 177-178, pp. 313-342.
- CALHOUN, Craig, 2006, "The University and the Public Good", *Thesis Eleven*, núm. 84, febrero, pp. 7-43.
- CASANOVA CARDIEL, Hugo, 2004, "Autonomía y gobierno universitario: La Universidad Nacional", *Perfiles Educativos*, vol. XXVI, núms. 105-106, pp. 180-187.
- , 2007, "La calidad en educación superior o la otra cara del conflicto entre organización e institución universitarias", *Reencuentro*, núm. 50, pp. 45-51.
- COMAS RODRÍGUEZ, Óscar Jorge, 1999, *Movilidad académica y efectos no previstos de los estímulos económicos durante el período*

- de la modernización educativa. *El caso de la UAM*, tesis doctoral, Universidad Autónoma de Morelos.
- ESPÍ LACOMBA, Nora, 2004, "Líneas de trabajo compartidas en acreditación en Iberoamérica", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 35, pp. 89-98.
- GALAZ FONTES, Jesús Francisco, 2002, "La satisfacción en el trabajo de académicos en una universidad pública estatal", *Perfiles Educativos*, año/vol. XXIV, núm. 96, pp. 47-72.
- y Esperanza Viloría Hernández, 2004, "La toma de decisiones en una universidad pública estatal desde la perspectiva de sus académicos", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, año/vol. 9, núm. 22, pp. 637-663.
- GERGEN, Kenneth y Tojo Joseph Thatchenkery, 2004, "Organization Science as Social Construction. Postmodern Potentials", *Journal of Applied Behavioral Science*, vol. 40, núm. 2, pp. 228-249.
- GIROUX, Henry, 2009, "Democracy's Nemesis. The Rise of the Corporate University", *Cultural Studies=Critical Methodologies*, vol. 9, núm. 5, pp. 669-695.
- HABERMAS, Jürgen, 2009, "Ciencia y técnica como ideología", en *Ciencia y técnica como ideología*, Madrid, Tecnos, pp. 53-112.
- HEIDEGGER, Martin, 1992, *Was heisst denken?*, Stuttgart, Reclam.
- HERAS GÓMEZ, Leticia, 2006, "Algunos problemas en el tejido institucional de las universidades públicas mexicanas", *Tiempo de Educar*, año/vol. 7, núm. 13, pp. 125-143.
- HONNETH, Axel, 2007, *Pathologien der Vernunft. Geschichte und Gegenwart der Kritischen Theorie*, Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- HORKHEIMER, Max, 2010, *Crítica de la razón instrumental*, Madrid, Trotta.
- y Theodor Adorno, 1994, *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*, Madrid, Trotta.
- JIMÉNEZ NÁJERA, Yuri, 2010, "Poder académico vs. poder burocrático en la UNAM: la disputa por la hegemonía universitaria (1910-1999)", *El Cotidiano*, núm. 163, septiembre-octubre, pp. 87-98.
- LEMAITRE, María José, 2004, "Redes de Agencias de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior a nivel Internacional y

- Regional", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 35, pp. 73-87.
- LEVY, Daniel C., 1997, "El liderazgo institucional y su papel en la reforma de la educación superior", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 2, núm. 4, pp. 205-221.
- LÓPEZ GUERRA, Susana y Marcelo Flores Chávez, 2006, "Las reformas educativas neoliberales en América Latina", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 1, pp. 1-15.
- LÓPEZ ZÁRATE, Romualdo, 2003, *Formas de gobierno y gobernabilidad institucional. Análisis comparativa de seis instituciones de educación superior*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- MARDONES, J.M. y N. Ursua, 2010, *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*, México, Ediciones Coyoacán.
- MÁRQUEZ JIMÉNEZ, Alejandro, 2010, "Estudio comparativo de universidades mexicanas (ECUM): otra mirada a la realidad universitaria", *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 1, núm. 1, pp. 148-155.
- MARTIN, Craig A., 2006, "Psychological Climate, Empowerment, Leadership Style and Customer Orientated Selling: An Analysis of Sthe Sales-Manager-Salesperson Dyad", *Journal of the Academy of Marketing Science*, vol. 34, núm. 3, pp. 419-438.
- PANSTERS, Wil G., 2006, "El rector tiene la palabra. Ritual, narrativa e identidad en la educación superior en México", *Relaciones*, año/vol. XXVII, núm. 106, pp. 81-131.
- PÉREZ-CASTRO, Judith, 2009, "El efecto Frankenstein: las políticas educativas mexicanas y su impacto en la profesión académica", *Espiral*, vol. XVI, núm. 46, pp. 61-95.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, Roberto, 2000, "La reforma de la educación superior. Señas de un debate internacional a fin de siglo", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 2, núm. 1, pp. 68-86.
- RODRÍGUEZ SABIOTE, Clemente y José Gutiérrez Pérez, 2003, "Debilidades de la evaluación de la calidad en la universidad española.

- Causas, consecuencias y propuestas de mejora", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 5, núm. 1, pp. 1-26.
- RUBIO OCA, Julio (coord.), 2006, *La mejora de la calidad de las universidades públicas en el período 2001-2006. La formulación, desarrollo y actualización de los Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional: Un primer recuento de sus impactos*, México, Secretaría de Educación Pública.
- SILVA MONTES, César, 2007, "Evaluación y burocracia: medir igual a los diferentes", *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXVI, núm. 3, pp. 7-24.
- SILVA LAYA, Marisol, 2008, "Impacto de las políticas de calidad en los procesos educativos de la educación superior", *Perfiles Educativos*, año/vol. XXX, núm. 120, pp. 7-32.
- TORRES, Carlos Alberto, 2008, "Después de la tormenta neoliberal. La política educativa latinoamericana entre la crítica y la utopía", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 48, pp. 207-229.
- ZORRILLA FIERRO, Margarita, 2002, "Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 4, núm. 2, pp. 1-19. Disponible en [www.arwu.org/ARWU2010.jsp](http://www.arwu.org/ARWU2010.jsp)



# La Universidad Autónoma del Estado de Morelos en transición: actores, movilizaciones y cultura académica\*

*Antonio Padilla Arroyo*

*Luz Gloria Alcira Soler Durán*

## Introducción

Este trabajo se propone ofrecer una visión de la evolución académica de la principal institución de educación superior de Morelos, la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Por lo tanto, se propone dilucidar algunas de las dimensiones más significativas del entramado que se ha constituido a lo largo del tiempo y del espacio, producto de la acción y del pensamiento de sus actores mediante el estudio de sus representaciones y de sus prácticas culturales, esto es, de sus ideas, valores y creencias, así como de sus comportamientos, actitudes y normas que, al final, posibilitan comprender y explicar la configuración de su mundo académico y de su cultura académica singular.

\*Este texto forma parte de una investigación en proceso acerca de la historia de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) en la cual se integran estudiantes del posgrado del Instituto de Ciencias de la Educación de la UAEM, y cuyo objetivo principal es ofrecer una mirada en torno de la vida escolar de esta institución en una etapa caracterizada por una profunda transformación en todos los órdenes de su quehacer académico. La información se ha tomado siguiendo la revisión hemerográfica y del archivo histórico de la UAEM.

Para lograr una aproximación plausible en torno de la vida en la universidad es imprescindible recuperar a los actores primordiales en el quehacer universitario: los profesores, catedráticos, investigadores, técnicos académicos que, con sus diversas actividades y facetas, se constituyen en piezas estratégicas de la producción y reproducción de hábitos, disciplinas escolares, normas e ideas, por lo que se trata de sujetos esenciales de la cultura académica. De igual manera, se encuentran los estudiantes con sus conflictos, manifestaciones e intereses que, sin duda, contribuyen a comprender y explicar la vida educativa y la cultura académica de manera cabal. Así, estos protagonistas forman un binomio inseparable que, en gran medida, da razón y sentido a la vida universitaria, así como a la construcción del saber y del conocimiento mediante el vínculo que se estrecha tanto en los procesos educativos formales como en los informales. No obstante, es conveniente destacar que, por separado, unos y otros viven su propio mundo con manifestaciones particulares y según sus condiciones políticas, económicas y culturales. Los jóvenes aprenden a ser jóvenes desde adentro, pero con la experiencia de los otros, desde afuera, siendo activos productores y consumidores de imágenes que, muchas veces, son incorporadas desde y para la sociedad y la familia. Tales circunstancias han sido destacadas por los estudios de los estudiantes y sus manifestaciones, los cuales han permitido generar un mundo de información difundida por medio de libros, revistas, el cine, el teatro, la pintura, en foros, conferencias y en espacios escolares para mostrar sus actitudes ante la realidad que viven y sus aspiraciones en la sociedad y la educación.

Tal vez uno de los rasgos más sobresalientes del transcurrir del mundo universitario que constituye la UAEM es su estrecho lazo con el gobierno estatal. Al hacer un breve recorrido por los orígenes de la UAEM, éstos se remontan al año de 1871, año en que el primer gobernador del estado de Morelos funda el Instituto Literario y Científico de Morelos con el objeto de que los estudiantes tuvieran acceso a la educación superior.

Hoy, a más de 40 años de los acontecimientos que dieron pie al paradigmático movimiento estudiantil de 1968, se vuelve a recuperar la memoria de la gran movilización que se suscitó en la Ciudad de México, con la conciencia de que dicha movilización no puede comprenderse ni explicarse sino mediante el registro escrupuloso de las movilizaciones, revueltas y pequeñas rebeliones que se presentaron durante esa década a lo largo y ancho del país.

De esas pequeñas muestras de inconformidad y rebeldía la UAEM no ha estado exenta. En efecto, sus demandas han sido en apariencia insignificantes y breves, pero éstas tienen un enorme simbolismo porque cohesionan y dan identidad, aunque sea de manera fugaz, a los y a las jóvenes estudiantes: el alza del transporte y los efectos que tiene en las condiciones de vida no sólo de la comunidad estudiantil, sino de las localidades y familias de donde provienen; el apoyo a las solicitudes de aumento salarial por parte de los catedráticos; la lucha por el presupuesto y subsidio de la universidad; las luchas internas por cambio de rector o por la destitución de algunos catedráticos; manifestaciones de rechazo por la represión policiaca contra los estudiantes y algunas administraciones de escuelas y facul-



tades. De este conjunto de reivindicaciones, la de mayor peso específico ha sido la que se origina alrededor del transporte público, lo que ha provocado largos periodos de conflicto que se han traducido en enfrentamientos entre la Federación de Estudiantes Universitarios de Morelos (FEUM) y el Sindicato Independiente de Trabajadores Académicos de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (SITAUAEEM) y el Sindicato de Trabajadores Administrativos de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (STAUAEEM), todos ellos expresiones de la emergencia de una nueva toma de conciencia y posición de estos sectores fundamentales en el desenvolvimiento de la vida institucional de las universidades contemporáneas, así como de la división entre diversos grupos estudiantiles y de las críticas de éstos hacia sus órganos de representación, muchas veces con prácticas de control corporativo. En medio de estas tensiones, los partidos políticos han figurado como otros de los actores que, sin haber sido centrales, han pretendido influir en cada uno de los sectores universitarios.

#### Vida universitaria y cultura académica en vilo

El registro cronológico de algunos acontecimientos en los que han estado involucrados estudiantes y catedráticos, funcionarios, autoridades y trabajadores administrativos dan constancia de una participación activa de los actores universitarios, en particular de los estudiantes tanto en asuntos que afectan directamente su economía como en aquellos que tienen que ver con la política interna en general y de la vida estudiantil en particular.

Por sus demandas, acciones y organización, las disidencias en la UAEM no pueden caracterizarse estrictamente como un

movimiento estudiantil. Sus reivindicaciones han tenido el sello de la espontaneidad y la inmediatez sin trascender a un trabajo académico y político permanente, es decir, a la protesta que una vez que ha logrado sus propósitos se diluye para resurgir cuando una nueva coyuntura la propicia. Sin duda, estas expresiones de descontento, así como las de académicos y administrativos, han sido parte medular de la vida universitaria en la UAEM.

En 1976, por ejemplo, los estudiantes de la preparatoria 2 de Cuernavaca expresaban ante el gobernador León Bejarano: “Manifestamos a usted que incondicionalmente estaremos dispuestos para participar en campañas que organiza el Estado, y que tengan como fin la superación cultural, social y económica de los habitantes de este Estado”. Estas declaraciones fueron hechas en una mesa de trabajo presidida por el ejecutivo estatal. Se prometió la solución del transporte y que se atendería la solicitud de creación de una biblioteca para el plantel (*El Informador*, 1976). El gobernador les aseguraba que elevaría el nivel académico de la universidad, que en aquel momento era de las más jóvenes del país, apoyando la creación de las escuelas de Odontología, Ingeniería Civil y Agronomía, Veterinaria, y mejorando la Escuela de Medicina, a pocos meses de ser abierta, mediante la adaptación del Hospital Civil de Cuernavaca para las prácticas de los estudiantes y de las escuelas de Enfermería y Obstetricia. Sin embargo, la realidad que vivían los profesores los llevó en años posteriores a exigir mejoras en sus salarios.

Esta reflexión histórica nos conduce a pensar que en la UAEM se marcó un estilo de vida político-académica a pesar de los conflictos y desavenencias suscitadas entre sus actores. En

1978, los catedráticos exigen un aumento de 65 por ciento, lo que culmina finalmente con la huelga en el mes de julio. En esta ocasión, la FEUM<sup>1</sup> amenaza con tomar medidas drásticas si el problema de la huelga no se soluciona, y solicitan a los catedráticos que acepten el 12 por ciento ofrecido por el rector Sergio Figueroa. Ante esta posición de la FEUM, el sindicato le reprocha su vinculación con la rectoría, y se suma al clima de suspicacia el hecho de que el gobernador acepta atender la solicitud de la creación de una biblioteca para el plantel (*El Informador*, 1976). Entre tanto, la huelga se alarga hasta que se obtiene un aumento de 18 por ciento. Se registra pues un enfrentamiento entre la FEUM y el SITAUDEM por acusaciones mutuas.

La FEUM ha sido un organismo de control utilizado por la rectoría, financiado y entrenado para actuar en caso necesario, y su presencia fue muy fuerte precisamente a finales de los setenta y en la década de los ochenta del siglo pasado. En 1978, se pronunciaron de manera autoritaria ante la huelga de académicos, según lo expresó *El Informador*: “los universitarios exigen retomar pronto las clases. La FEUM amenaza con tomar medidas drásticas si el problema de la huelga no se soluciona en unos días... La FEUM dice que no está siendo pasiva frente a la huelga, sino que está esperando el momento oportuno para actuar. Afirman también que hay intereses políticos externos a la universidad en la huelga”; “Se acusa a la FEUM de manejar una conciliación de estudiantes que atacan a los catedráticos, y también están controlados por la rectoría”.

Por falta de presupuesto federal, la oferta académica es muy baja en este año y muchos aspirantes quedan sin posibili-

<sup>1</sup>Presidentes de la FEUM durante los años de 1977 a 1981: Jorge Armando Meade Ocaranza, 1977-1979, y Alejandro Pacheco Gómez, 1979-1981.

dad de ingreso a las preparatorias, provocando una manifestación por parte de algunos estudiantes. Por otro lado, de nuevo el alza en el transporte avivará los ánimos y la FEUM aprovecha esta coyuntura para argumentar que el tema de las tarifas en el transporte tiene un trasfondo político y que se está utilizando a los estudiantes con estos fines. La posición de la FEUM crea cierto malestar con los sindicatos de trabajadores administrativos y académicos de la UAEM.

Aunado al problema del transporte, ese año el SITAUDEM pretende sustituir al rector creando tensión en la universidad; por otro lado, surge la amenaza de huelga en la UAEM por violar el contrato colectivo de trabajo del sindicato. Algunos de los catedráticos sindicalizados pretenden proyectar puestos políticos fuera de la universidad y el ausentismo de maestros en las preparatorias y la universidad es notorio.

El problema del transporte ocasionó constantes enfrentamientos de la comunidad estudiantil con los camioneros: la FEUM criticaba la actitud violenta de éstos y acusaba a permisionarios y choferes de ejercer represión contra los universitarios ya que algunos de ellos fueron golpeados.

Por la proximidad de las elecciones en la universidad, los partidos políticos se entrometen en estos conflictos: Partido Revolucionario Institucional (PRI), Partido Comunista Mexicano (PCM), Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT), situación que fue muy criticada por la FEUM. La confusión hacía crecer la deserción escolar a 50 por ciento debido a la falta de fondos monetarios y la mala orientación vocacional.

Es importante destacar que por los años de 1978 y 1979, la FEUM intervino oponiéndose a la campaña política del PRI en el ámbito universitario por considerar que la universidad

era —y es— un espacio académico y no de enfrentamientos entre los estudiantes.

En octubre de 1979 tuvo resonancia la acción estudiantil frente al mal servicio del servicio de transporte urbano: los estudiantes de la preparatoria 2 detienen autobuses urbanos y amenazan a los camioneros con el secuestro de unidades si no regulan el transporte en un plazo limitado. La amenaza se transforma en realidad con la detención de 15 autobuses en la que, de acuerdo con *El Informador*, participaron alrededor de 400 estudiantes. En esta acción no participa la FEUM, e inclusive recibe reclamos de los estudiantes por aceptar el alza en la tarifa del transporte, situación que perjudica a la población en general y más concretamente a la economía de los estudiantes, quienes se sienten traicionados por la organización que los representa. La toma de unidades siguió a las reclamaciones: 30 unidades de transporte.

Activistas profesionales golpean a estudiantes y agitan el movimiento. Algunos de estos activistas van armados, atacan a los estudiantes que se oponen a la entrada en el movimiento de personas ajenas a la preparatoria. El director del centro decide suspender las clases para evitar la agresión al alumnado. La FEUM hace un llamamiento y pide que no se caiga en la provocación.

Los sindicatos apoyan la toma de los autobuses porque consideran que es la única manera para que se reduzcan los precios. Al mismo tiempo piden que se retire a los agitadores de la preparatoria 1 y manifiestan su apoyo al rector si fuera necesaria la intervención de la policía para el desalojo.

En esas movilizaciones, los estudiantes más aguerridos provenían de las preparatorias 1 y 2 de la UAEM. La agitación

crecía con la amenaza incluso de retener taxis como medida para presionar a las autoridades. Los meses de octubre y noviembre de 1979 fueron de gran movilidad en estas escuelas. Las detenciones de camiones se consideraron una respuesta al silencio que mantenían las autoridades respecto al problema de las tasas en el transporte público. Se ponía en claro que era un movimiento estudiantil y no político.

Las movilizaciones por las tarifas fueron bien acogidas por la población debido a que era algo que afectaba a todos en general. En la historia de la educación en el estado de Morelos ésta ha sido quizá la movilización de estudiantes que más ha impactado en la población.

Los estudiantes realizan un anteproyecto de peticiones: reducción de las tarifas camioneras; ampliación del servicio en cuanto a zonas; revisión periódica de los camiones como medida de seguridad; descuento de 50 por ciento para los estudiantes; mejoras laborales para los chóferes, servicio regular y más continuo.

Los disturbios causados por el alza en el transporte y la persecución y detención de estudiantes y trabajadores hicieron que la FEUM se pronunciara manifestando que no quería enfrentamientos con ningún sindicato y exigía respeto a la autonomía universitaria, poniendo en claro que las instalaciones de la universidad no debían ser utilizadas para otros fines diferentes a los académicos. En el mes de noviembre se normalizó el transporte; devolvieron los autobuses y se llegó a un acuerdo con los permisionarios: si se liberaban los camiones no habría cargos legales contra los estudiantes.

La situación generada por los acontecimientos provocaría en lo sucesivo las continuas protestas por parte del sindicato

para evitar los arrestos contra sus agremiados, exigiendo a las autoridades su intervención y protección a estudiantes y trabajadores. Amenazaron con un paro si sus demandas no eran escuchadas y por las acusaciones que desde la dirección se hacía a los sindicatos: se decía que al tiempo de exigir la autonomía de la universidad, eran ellos quienes facilitaban la entrada a la misma de personas ajenas a la institución.

Debido al escaso presupuesto federal, la oferta académica era muy baja en ese año, y muchos aspirantes quedaron sin posibilidad de ingreso. Las tasas universitarias se elevaban así como el transporte, y los partidos políticos estaban al acecho de los acontecimientos con fines electorales; el PRI patrocinaba a determinados grupos de estudiantes, ocasionando división entre la comunidad. Concretamente los bajos salarios de los maestros, los enfrentamientos de los estudiantes y el alza del transporte creaban un ambiente de conflicto estudiantil y laboral. Esta situación propició que las escuelas privadas tuvieran vía libre para abarcar la demanda de estudios en el nivel de secundaria; las secundarias adquirieron un carácter elitista, con cuotas altas, y aumentó la oferta y ampliación de las escuelas. Mientras todo esto sucedía en la educación, estudiantes de la preparatoria eran expulsados al aplicárseles el reglamento firmado en 1977, donde se especificaba que todo estudiante que reprobara cuatro o más asignaturas sería expulsado definitivamente.

En medio de la aplicación del reglamento y las manifestaciones por el alza en las colegiaturas, el tema del alza del transporte nuevamente adquirió un fondo político y la FEUM lo advirtió, oponiéndose rotundamente a que los estudiantes fueran utilizados con dichos fines. Los estudiantes estaban dividi-

dos y con inclinaciones hacia el PRI, el PCM y el PRT; aunado a esto, el SITAUAEM pretendía sustituir al rector, creando mayor tensión en la universidad. Por otro lado, algunos catedráticos sindicalizados buscaron puestos políticos fuera de la universidad, marcándose de esta manera un fuerte ausentismo que traería como consecuencia una deserción escolar de entre 40 y 50 por ciento en 1978.

Como consecuencia ante el problema del transporte, la protesta de los estudiantes creció hasta el punto de involucrar a diferentes sectores en el mismo. La información recogida en la prensa señala: "Agitan extraños a estudiantes. Izquierda y clero avivan el fuego. Hay curas y monjas infiltrados en el movimiento de las tarifas en el transporte público. También están interviniendo los partidos de trabajadores del Frente Auténtico del Trabajo (FAT) y PRT" (*El Informador*, 1979). Los constantes paros laborales y los conflictos por el transporte traían como consecuencia el atraso en las clases, y los estudiantes no dudaron en exigirlos, así como que sus luchas no fuesen utilizadas con fines políticos.

El año 1979 transcurre en medio de huelgas y protestas que se prolongan hasta el año siguiente sin obtener mayores logros, lo que, desde luego, mantiene a la institución universitaria en un clima de inestabilidad como consecuencia de los sucesos que se habían presentado anteriormente y que habían originado las movilizaciones y continuos enfrentamientos políticos entre estudiantes, sindicatos, y autoridades universitarias. Los constantes paros y la inestabilidad académica llevan a que muchos estudiantes busquen otros centros de educación.

De este modo, para 1980 los estudiantes, encabezados por el líder de la FEUM, deciden romper huelgas, como ocurrió con



la de trabajadores administrativos mediante el “asalto” a las instalaciones de la Escuela Normal de Maestros, donde aquéllos se apoderaron momentáneamente del edificio, manifestándose contra los huelguistas y a favor de la reanudación de las clases. Uno de los hechos más emblemáticos fue la destrucción de la puerta que evocó el bazucazo que sufrió en 1968 la puerta de la preparatoria 1 de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) por parte de soldados del Ejército Mexicano. Ahora bien, mientras los conflictos crecen en medio de la crisis del transporte y las inculpaciones de infiltración de los partidos políticos en el movimiento son frecuentes, la amenaza de huelga por los trabajadores por cuestiones salariales se hace presente. La FEUM solicita tanto a las autoridades universitarias como a los dirigentes del STAUAEEM entablar pláticas conciliadoras a fin de dar soluciones que eviten el movimiento de huelga.

La FEUM critica al STAUAEEM de ser ridículos en sus pretensiones y a las autoridades universitarias de ser apáticas en las negociaciones. La actitud “porrista” de los representantes de los estudiantes tuvo resonancia en las demás federaciones del país, las que apoyadas por la izquierda hicieron un fuerte llamado de atención a los estudiantes de la UAEM: “con la participación del Partido Comunista, estudiantes de distintos estados harán una marcha de apoyo al STAUAEEM, a la vez que exigen una pronta solución al conflicto laboral. Se exige a la FEUM que sea respetuosa con este movimiento, y que continuarán las protestas hasta lograr que sus peticiones sean cumplidas” (*El Informador*, 1980a).

La FEUM se defiende de las acusaciones que se vierten sobre ellos tras los ataques a los huelguistas, y responsabiliza de ello

al PCM, declarando incluso que son los propios integrantes del sindicato quienes realizaron el ataque debido a la escasa fuerza que tienen en estos momentos; la FEUM anuncia que tomarán por asalto las instalaciones que están en poder de los huelguistas, ya que es la única manera de retomar las clases. Las recriminaciones entre FEUM y STAUAEEM crearon un ambiente de enfrentamiento, situación desfavorable para la vida escolar. Los catedráticos, en apoyo al STAUAEEM, se negaron a dar clases. Ante dicha postura, los alumnos abandonaron las instalaciones universitarias. El líder sindical manifestó que la negatividad de los catedráticos a impartir clases obedecía a la forma de irrumpir de los estudiantes en las instalaciones, y además que no querían que su presencia entorpeciera las pláticas de conciliación. Desde el STAUAEEM se responsabilizó del rompimiento de la huelga a las autoridades universitarias y a la FEUM.

En 1980, la violencia en la universidad era avivada por grupos extraños que se introdujeron con el objeto de presionar a los estudiantes a votar a favor de un candidato a la dirección en la Escuela de Derecho, quien pretendía ser reelecto. Los estudiantes reaccionaron contra aquéllos, quienes respondieron con golpes.

Al ser interrogado por los violentos hechos que ocurrieron en la preparatoria 1, Jorge Meade Ocarranza, presidente de la FEUM, declaró: “No vamos a permitir que grupos extraños con lujo de violencia se introduzcan a la comunidad universitaria a coartar la libre expresión ideológica; costó mucho trabajo desterrar el porrismo y no nos importa trabajar más por tratar de impedir que vuelva a implantarse” (*El Informador*, 1980c).

Es importante resaltar cómo en una universidad de provincia los conflictos que se desatan por razones del alza en el

transporte llegan a colonias populares: colonos y estudiantes secuestraron camiones en la colonia Rubén Jaramillo, además de que habían rechazado a policías preventivos que se presentaron en la plaza principal tratando de recuperar los vehículos de servicio suburbano. Hacían suyo el conflicto estudiantil por verse reflejados en él a causa de necesidades fundamentales de subsistencia: “Unos trescientos colonos y estudiantes, durante el día anterior, rechazaron a unos cien policías preventivos que se presentaron en la plaza principal de la Rubén Jaramillo tratando de recuperar los nueve camiones” (*El Informador*, 1980b).

Luego de 89 días de huelga, el STAUDEM acordó levantar el movimiento huelguístico que trajo para su beneficio 25 por ciento de incremento salarial y el pago en 63 por ciento de salarios caídos. Enfrentó la UAEM otra huelga en 1980, la de los académicos, quienes exigieron 30 por ciento de aumento salarial. El movimiento continuaría hasta que se vieran cumplidas sus demandas, y afirmaban que no podían ser obligados a impartir clases. Con este conflicto aumentaría la emigración de estudiantes hacia las escuelas particulares.

La deserción académica motivada por la inestabilidad fue bien aprovechada por las escuelas privadas: “Mientras que en la UAEM se han normado las cuotas para impedir que las preparatorias particulares impongan cuotas ‘fantasmas’, la SEP manifestó su impotencia para frenar la voracidad de particulares” (*El Informador*, 1980b). El porrismo tomaba fuerza en la universidad; se actuaba con violencia, obligando a los estudiantes a votar por directores, precisamente en la Escuela de Derecho: “incondicionales del director obligaron violentamente al alumnado a dar su voto a favor de Joaquín Magdale-

no González, quien pretende ser reelecto en su cargo. Algunos de los alumnos protestaron ante tales amenazas, por lo que los porros arremetieron contra ellos, trezándose a golpes durante varios minutos" (*El Informador*, 1980b).

En 1981 fue notoria la participación de la comunidad universitaria por conseguir mayor presupuesto para la institución, cuyo bajo monto impedía llevar adelante la investigación y por consiguiente el uso de laboratorios por carecer de financiamiento para gasto. Los más afectados eran los estudiantes de Medicina. "No al alza de tarifas del transporte urbano", exigió la FEUM ante el presidente José López Portillo, quien se encontraba inaugurando el Centro de Investigación sobre Fijación del Nitrógeno. El presidente de la FEUM solicitó, pues, un aumento al presupuesto de la UAEM.

La detención de autobuses prosiguió como una forma de presionar a los responsables para que ofrecieran buen servicio y tarifas más justas en beneficio de los estudiantes y la sociedad morelense. Esta acción fue constante durante el periodo 1980-1983, pues se consideraba que Morelos era el estado con más altas tarifas en el transporte urbano en todo el país, razón que explica los conflictos estudiantiles cada año.

La crisis en la universidad se agudizó debido a que el subsidio federal no estaba acorde con las necesidades, además de no llegar a tiempo para cubrir el pago de las quincenas. Para 1983, las necesidades de la universidad se habían incrementado debido a su crecimiento tanto en población como en la creación de escuelas.

En medio de las consecutivas luchas internas por las elecciones de rector y del presidente de la FEUM y por el alza del transporte, el subsidio y recursos financieros a la universidad

fueron en declive durante el periodo 1984-1987. La reacción de los estudiantes por la recuperación de los subsidios federales a que tiene derecho la máxima casa de estudios morelense se hizo presente mediante el apoyo que dieron aquéllos a la reunión que tendrían los estudiantes de todas las universidades del país con el presidente Miguel de la Madrid y el secretario de gobernación, Manuel Bartlett Díaz. No tuvieron empacho en mostrar su repudio por la actuación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la entonces Secretaría de Programación y Presupuesto (SPP).

La insuficiencia del presupuesto para la universidad era expresado así por el rector: "En crisis financiera se encuentra la UAEM debido a que el subsidio federal no está acorde a las necesidades y a que no llegó a tiempo para cubrir los salarios de la primera quincena de enero del personal docente y administrativo, el gobernador Lauro Ortega Martínez dio apoyo económico para cubrir la nómina" (*Diario de Morelos*, 1983). La inestabilidad laboral y estudiantil vino como consecuencia.

Las amenazas de huelga han estado presentes a lo largo de la historia de la UAEM por razones idénticas, creando en ocasiones el rechazo o el apoyo de los estudiantes. El año 1984 se caracterizó por la presencia de tres huelgas en los primeros cuatro meses por incremento y nivelación de los salarios. La crisis financiera que vivía la universidad se reflejaba y afectaba a la comunidad en general. A esto se sumaba el problema del transporte. La vida escolar estaba marcada por estas circunstancias, cambiando el rumbo de las actividades .

En 1985, el Instituto Profesional de la Región Oriente (IPRO) y el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) abrían nuevas perspectivas educacionales: el primero referido a un

gran sector de jóvenes que suele desplazarse al Distrito Federal. Se incrementan las expectativas en el nivel académico de la docencia universitaria y de la entidad: “finalmente es de esperarse que siendo estas escuelas de nueva creación, no vayan a contaminarse de las ‘grillas’ que el paso del tiempo las convierten en feudos donde la reelección no es otra cosa que la preferencia de caciquismos perniciosos muy arraigados, por cierto, en un considerable número de escuelas de nuestra alma mater” (*Diario de Morelos*, 1985). La creación del ICE se vio en cierta forma como un fracaso de la UAEM en su intento por seguir preparando profesores de educación primaria y educadoras, ya que al no presentarse demandas en las carreras de licenciatura en educación primaria y preescolar, “en el incipiente ICE serían sepultadas definitivamente las dos carreras” (*Diario de Morelos*, 1985).

Los años transcurren y la universidad continúa su lucha por el presupuesto, los estudiantes por las mejoras en el transporte y los servicios, los sindicatos por sus salarios y, en fin, cada vez aumentan las presiones, la demanda estudiantil, las exigencias de la sociedad y las políticas que marcan los destinos de la educación pública en el país.

En 1986, los grupos de choque llamados porros hacen su aparición en la Facultad de Contaduría y Administración, la escuela más importante de la universidad. Las notas publicadas en los diarios del estado presentan así la situación que se vivía:

Apuntes estudiantiles: UAEM: porros para contrarrestar los efectos de los estudiantes organizados en la FEUM, los sedientos líderes de la Facultad de Contaduría y Administración importaron porros y es así que Marco Antonio García Rueda, conocido como el Gamo, armó su bronca en su dicha institución, impidiendo el paso

del director Ariel Homero López Rivera y de sus maestros, además de que, armado, injurió al jerarca universitario Fausto Gutiérrez Aragón; Condena la comunidad de la UAEM los hechos en la FCA, una inconformidad generalizada por parte de los verdaderos estudiantes, maestros y trabajadores administrativos existe en la máxima casa de estudios por el reprobable paro y actos bochornosos que ha propiciado un pequeño grupo de alumnos de la Facultad de Contaduría y Administración, apoyados por gente ajena a la universidad y manipulados por intereses mezquinos (*Diario de Morelos*, 1986).

La vida universitaria continúa en este mar de inestabilidad y violencia propiciada por los porros y ausencia de recursos económicos para el desarrollo de las actividades académicas. Esta situación traía consigo la movilidad social y la intervención de los actores escolares.

Fue hasta 1988 que la UAEM logró recuperar 32 millones de pesos, de 60 que le había congelado el gobierno federal a través de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP). Decía el entonces rector de la UAEM, Fausto Gutiérrez Aragón, que la casa de estudios seguiría luchando hasta conseguir todo lo retirado, además señalaba que se establecerían nuevos diálogos con la SHCP para asegurar que en el futuro no se tocara el dinero de las universidades y que se exigiría que se incrementaran los subsidios, o de lo contrario se haría una manifestación el 12 de mayo en el zócalo de la Ciudad de México ante el presidente (*Diario de Morelos*, 1988b).

Exigieron los rectores de las universidades de Morelos, Yucatán, Puebla, Nuevo León y la UNAM, al secretario de Educación Pública, Miguel González Avelar, la devolución del presupuesto congelado y se solicitó que no se haga ningún recorte económico.

Esto se haría conocer al presidente De la Madrid a través del Secretario de Educación Pública (*Diario de Morelos*, 1988b).

Ese año había una señal de unidad en torno de la defensa de la autonomía universitaria, según lo anunciaba la prensa:

una marcha de 20 mil estudiantes de la UAEM manifestarán la autonomía de la máxima casa de estudios en la que no permitirán la injerencia de personas ajenas a la institución. Afirmó Silva Bandala, líder de la FEUM, que se realizará en mayo la conmemoración del vigésimo séptimo aniversario de organismo que representa la fuerza de todos los estudiantes universitarios; por último, dio a conocer que participarán los estudiantes de las escuelas preparatorias y la universidad (*Diario de Morelos*, 1988a).

En 1989, los estudiantes participan en el control de las elecciones a director de su facultad, realizando plantones y exigiendo la repetición del proceso interno de elección por considerar que éste se hizo recurriendo a anomalías. En la Escuela de Enfermería denunciaban la amenaza de la directora a los estudiantes si no apoyaban a su incondicional para este cargo; amenazaban con un paro indefinido si esta situación prepotente y amenazadora sobre las calificaciones continuaba, pidiendo la intervención del rector. Los estudiantes representados por la FEUM muestran interés por su formación, criticando abiertamente a los académicos y compañeros de estudio, estos últimos caracterizados como conformistas y apáticos. "Tiene la universidad maestros 'chambistas', asegura la FEUM" (*Diario de Morelos*, 1988a); demandan además mejor preparación los académicos, pues la falta de dedicación y preparación de los maestros eran los principales problemas que persistían en las prepa-



ratorias de la universidad. Esto lo exponía la FEUM de acuerdo con las opiniones recogidas entre los estudiantes; proponían la implementación de cursos permanentes con el fin de que se elevara el nivel académico. Incitaban a la población estudiantil a manifestar sus problemas para conocimiento de todos y así tratar de dar salida con miras a elevar el nivel académico.

La universidad en la globalización

A finales de 1980, la UAEM elige como rector al doctor Alejandro Montalvo Pérez, quien presenta el Plan de Desarrollo Institucional 1988-1994, periodo en el cual dirigirá los destinos de la institución. En general, los planes de desarrollo institucionales que presenta cada rector en un plazo no inferior a seis meses de haber tomado la dirección comprenden una serie de proyectos y normas académicas y administrativas con el fin de proporcionar bienestar y estabilidad a la universidad.

A este Plan de Desarrollo Institucional se han incorporado las directrices más importantes que señala el Plan Nacional de Educación Superior, el Plan Estatal Indicativo de Desarrollo de la Educación Superior y las políticas que en materia de educación superior había marcado Carlos Salinas de Gortari a inicios de su administración como presidente constitucional de México (Plan Institucional de Desarrollo de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos 1988-1994: 10). Los objetivos del plan institucional como instrumento de planeación se resumían en: mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje con el fin de que permita el logro de la calidad académica, estableciendo procedimientos y normas institucionales para la revi-

sión y actualización curricular en los estudios de los distintos niveles; promover la investigación humanística, científica y tecnológica al establecer estrategias de vinculación y diseñar un sistema de selección para el personal que los incorpore a esta tarea; revertir a la comunidad morelense los valores universitarios transformados en logros y avances científicos, tecnológicos y artísticos, orientados hacia la formación integral del individuo.

Se mencionan en el texto las estrategias de acción para la realización o cumplimiento de los objetivos que propone el Ejecutivo en conjunto con el rector en relación con el Plan de Desarrollo Institucional. Sin embargo, la descripción es generalizada y jamás se esquematizan en un plan de acción inmediato; se dice qué se quiere hacer, pero no se dice cómo se hará. Los programas mencionados contemplan la excelencia académica, la investigación, extensión de la cultura, la reforma administrativa, la planeación, el programa financiero, normativo, planta física, la vinculación.

Con respecto a la docencia, mencionan los siguientes programas: de excelencia académica, investigación, extensión, administración, planeación estratégica, programa financiero, normativo, planta física y vinculación. Durante el sexenio, la universidad se propuso aprovechar la infraestructura de los centros de investigación establecidos en la UAEM a través de los convenios de comodato con la UNAM para el desarrollo institucional.

Para el periodo 1995-2001, el rector Gerardo Ávila encaminó su política con una visión más académica, proponiéndose elevar la calidad de la UAEM. Así, se fortalecen los posgrados y se incorpora la universidad al Padrón Nacional de Excelencia del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), que

permitió recibir apoyos financieros y subsidios vía Fondo de Modernización para la Educación Superior (Fomes). En su impulso para fortalecer la investigación, promovió los tiempos completos para investigadores que contaran con el grado de doctor bajo el programa de “jóvenes doctores”; ingresó un número considerable y la universidad se incorporó a los sistemas de evaluación por Conacyt y la SEP con la intención de participar en los programas de excelencia. Se formaron los comités de área para dar seguimiento a las promociones y categorización de los profesores-investigadores de tiempo completo. Para los estudiantes, se incorporaron las evaluaciones al Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, AC (Ceneval) con vistas a ingresar a las licenciaturas. Actualmente, a esta modalidad se han incorporado también los posgrados.

La universidad y el sindicato convienen en que los trabajadores académicos se clasifiquen de acuerdo con las categorías y niveles que señala el Contrato Colectivo de Trabajo:

- Profesor académico de tiempo completo.
- Profesores de medio tiempo.
- Personal académico por hora/semana/mes.
- Personal académico por jornada.

En la primera categoría se contemplan a profesores-investigadores asociados, profesor investigador y profesor investigador titular, en cada caso con los niveles A, B y C. En la segunda y tercera también con los niveles anteriores.

Los profesores-investigadores laboran 40 horas a la semana distribuidas de la siguiente manera: de 28 a 32 horas en actividades de investigación y de 12 a 8 horas en actividades docentes frente a grupo, en seminarios, convenciones o aseso-

ría de tesis (Contrato Colectivo de Trabajo 2003-2005: 5). Esta distribución no se lleva a efecto en la práctica debido, en primer lugar, a que se establece también el cumplimiento de horas en gestión de acuerdo con el Reglamento Interno de Posgrado que no se contempla en el Contrato Colectivo de Trabajo. En segundo lugar, las horas laborables del profesor investigador se obligan a tareas que limitan la investigación, tales como el constante llenado de currículums, cédulas, convocatorias, formatos de una y otra cosa con diferentes modelos tanto para Conacyt como para el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (Promep) y la universidad, con avisos prematuros y amenazantes donde van de por medio las fechas límites o las consecuencias en caso de no responder a tiempo. En tercer lugar, la participación en reuniones, elaboración de planes y programas en el nuevo rediseño, etcétera. El tiempo para la investigación se termina por tomar durante las horas de descanso, en las noches, fines de semana y periodo de vacaciones.

Cabe señalar que en la UAEM, el Contrato Colectivo de Trabajo surge como

una necesidad de contratación colectiva que garantice la seguridad en el trabajo, una escala móvil de salarios que recupere el poder adquisitivo en los salarios y otorgue un nivel digno al trabajador académico universitario. Un sistema escalafonario [*sic*] justo basado en la profesionalización de la enseñanza, ajeno a los intereses y arbitrariedades de cualquier índole... Garantizar los servicios de la seguridad social y prestaciones inherentes a las que todos los trabajadores académicos tenemos derecho. Conquistar mejores condiciones de trabajo y de vida en general (Documento de Declaración de Principios y Estatutos emitido por el Sindicato Independiente de Trabajadores Académicos de la UAEM, Comité Ejecutivo Central, 1976).

El Contrato Colectivo de trabajo cubre la necesidad de organización sindical: “El SITAUAEM luchará por la defensa de la autonomía universitaria que es la condición necesaria para ser efectiva la función social de la universidad, proponiéndose defenderla de cualquier ataque que se proponga violarla” (Documento de Declaración de Principios y Estatutos emitido por el Sindicato Independiente de Trabajadores Académicos de la UAEM, Comité Ejecutivo Central, 1976). Principios que dan origen al Contrato Colectivo, que deberán cuestionarse especialmente en lo que compete a “la escala móvil que recupere el poder adquisitivo en los salarios”.

Para el año 2001, la UAEM ofrece sus licenciaturas y posgrados a través de las Dependencias de Educación Superior (DES) de Educación y Humanidades,<sup>2</sup> la de Ciencias Biológicas, Ciencias e Ingeniería, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Administrativas, Región Oriente y Región Sur.

En un sentido administrativo, el rector René Santoveña (2001-2006) critica el autoritarismo en una institución universitaria:

La persistencia de una excesiva concentración de decisiones y actividades en la administración central es un signo inequívoco de que tal fenómeno no es coyuntural ni obedece a factores volitivos. Es una deficiencia endémica correlativa a las organizaciones que le confieren, a uno solo de sus componentes, la atribución para autorizar cualquier medida, con la independencia de su importancia, alcance y/o urgencia. En el caso que nos corresponde, esta reproducción del sistema paternalista, al interior de una universidad pública y autónoma, [que] lejos de fortalecer al director de una unidad académica o al rector, los debilita (Plan Institucional de Desarrollo de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos 2001-2007: 17).

<sup>2</sup>La DES de Educación y Humanidades agrupa a Arquitectura, Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Artes.

De esta manera expone en el plan institucional la orientación de su administración y se desliga de administraciones anteriores, sin que eche por abajo el trabajo de su antecesor: por el contrario, sostiene la vinculación de académicos de tiempo completo, impulsa a los posgrados a pertenecer al padrón de excelencia, permite el tiempo necesario a los investigadores para que realicen sus tareas fuera de la universidad en caso necesario.

Es en materia normativa, sin embargo, donde la UAEM presenta el mayor de sus rezagos institucionales, ello a pesar de que durante la administración anterior se generaron y actualizaron varios reglamentos.

El rezago más importante se evidencia en la propia Ley Orgánica, la cual data de 1967. Por ello, “es imprescindible emprender una actualización de la estructura normativa que rige la vida universitaria, de modo tal que la misma responda a la convicción académica y democrática que se requiere para desarrollarse plenamente en la concordancia con las exigencias de nuestra sociedad contemporánea” (Plan Institucional de Desarrollo de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos 2001-2007: 19).

La Ley Orgánica en su capítulo I, artículo 1o., dice: “La Universidad Autónoma del Estado de Morelos es la Institución que como Organismo Descentralizado se encarga de impartir la enseñanza superior; tiene personalidad jurídica, patrimonio y plena autonomía en su régimen jurídico, económico y administrativo” (2008: 3). A partir de los seis días del mes de mayo de 2008 se deroga la Ley Orgánica del 22 de noviembre de 1967. Llama la atención que en tan corto periodo la universidad se convierta en “Organismo Público Autónomo”.

En la nueva Ley Orgánica, el rector Fernando de Jesús Bilbao Marcos propuso al Consejo Universitario la nueva Ley, la cual dice en el capítulo I, artículo 3o.: “La universidad es un organismo público autónomo del Estado de Morelos con plenas facultades de gestión y control presupuestal, personalidad jurídica y patrimonio propios [sic] cuyos fines son la prestación de servicios públicos de educación de los tipos medio superior y superior, de investigación, de difusión de la cultura y extensión de los servicios” (Ley Orgánica, 2008: 5-6).<sup>3</sup> Los docentes pasan de la categoría de trabajadores de la educación a la de prestadores de servicios en una institución pública autónoma.

El artículo séptimo dice a la letra: “La Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Organismo Público Descentralizado del Gobierno del Estado de Morelos, a partir de la entrada en vigor de la presente ley, se transforma en organismo público autónomo el cual conserva la titularidad de todos los bienes, derechos y obligaciones del primero”. La centralización de la autoridad recae en la figura del rector, quien en adelante controla a través de su firma el otorgamiento de permisos a docentes e investigadores para realizar sus actividades académicas necesarias fuera de la universidad.

El artículo octavo señala: “Se abroga la Ley Orgánica de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos publicada en el Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Morelos el 22 de noviembre de 1967. Se derogan todas aquellas disposiciones que se opongan a la presente Ley”.

El gobierno de la universidad se ejercerá por las siguientes autoridades, sin menoscabo de las que señale el Estatuto Universitario: “I.- Colegiadas: El Consejo Universitario. La Junta

<sup>3</sup>Artículo 3o., De la personalidad y finalidad de la universidad.

de Gobierno. Los Consejos Técnicos. II.- Unipersonales: El Rector. El Secretario General. Los Titulares de las Unidades Académicas” (Ley Orgánica, 2008).<sup>4</sup> La Ley Orgánica de 2008 centraliza el poder y el rector pasa a ser la figura predominante en la institución: “El Rector es la autoridad superior ejecutiva y directiva de la administración central y el representante legal de la Universidad. Durará en su encargo seis años y no podrá ser reelecto” (Ley Orgánica, 2008).<sup>5</sup>

Las nuevas políticas han alcanzado a la UAEM y sus planes y programas de estudio se encuentran en revisión para adecuarlos a las necesidades del mercado; un gran número de estos programas, empezando por los del ciclo básico en la educación superior, se encuentra en una transición hacia lo virtual, en busca de la competitividad y calidad en la globalización. Desde luego, estos cambios dejarán su impronta en el futuro de las instituciones de educación superior y en particular replantearán, para bien o para mal, el papel de sus principales actores, de sus ideas y prácticas, y dependerá de aquéllos reformular su quehacer, convirtiendo la memoria colectiva en un factor decisivo para evaluar la pertinencia de los cambios y las continuidades, de lo que vale la pena reemplazar o conservar, garantizando con ello lo mejor de la cultura académica.

<sup>4</sup>De las autoridades universitarias, capítulo I, artículo 17.

<sup>5</sup>Capítulo V, artículo 25.



## Fuentes consultadas

- Contrato Colectivo de Trabajo 2003-2005.  
Documento de Declaración de Principios y Estatutos emitido por el  
Sindicato Independiente de Trabajadores Académicos de la  
UAEM, Comité Ejecutivo Central, 1976.
- Diario de Morelos*, 1983, enero, Cuernavaca.  
———, 1985, septiembre, p. 1, Cuernavaca.  
———, 1986, febrero, Cuernavaca.  
———, 1988a, abril, Cuernavaca.  
———, 1988b, mayo, Cuernavaca.
- El Informador*, 1976, México, 23 de mayo.  
———, 1978, México.  
———, 1979, México, noviembre.  
———, 1980a, México, marzo.  
———, 1980b, México, junio.  
———, 1980c, México, agosto.
- Ley Orgánica, 2008, Universidad Autónoma del Estado de Morelos.  
Plan Institucional de Desarrollo de la Universidad Autónoma del  
Estado de Morelos 1988-1994.  
Plan Institucional de Desarrollo de la Universidad Autónoma del  
Estado de Morelos 2001-2007.

# Índice

PRESENTACIÓN 5

INTRODUCCIÓN 7

## EL TRABAJO CIENTÍFICO Y LAS UNIVERSIDADES EN LA ESTRATEGIA DE LA GLOBALIZACIÓN

|   |    |
|---|----|
| <i>Víctor M. Figueroa Sepúlveda</i> . . . . .     | 11 |
| Neoliberalismo e innovación tecnológica . . . . . | 12 |
| SNI en América Latina . . . . .                   | 16 |
| Las universidades en la región . . . . .          | 29 |
| Fuentes consultadas . . . . .                     | 45 |

## POLÍTICA EDUCATIVA: LA TRAMPA DE LOS MECANISMOS DE EVALUACIÓN DOCENTE EN LAS UNIVERSIDADES MEXICANAS

*Silvana Andrea Figueroa Delgado*

|  |    |
|--|----|
| <i>Irma Lorena Acosta Reveles</i> . . . . .  | 47 |
| Procesos de cambio a nivel planetario . . . . .  | 48 |
| Los mecanismos de evaluación docente<br>y de programa educativo a nivel superior . . . . . | 58 |
| Corte de caja . . . . .  | 72 |
| Fuentes consultadas . . . . .  | 74 |

## VALORACIÓN DEL TRABAJO ACADÉMICO Y SU IMPACTO EN SALARIOS Y ESTÍMULOS ECONÓMICOS ENTRE INVESTIGADORES MEXICANOS

|  |    |
|--|----|
| <i>María Elena Ramos Tovar</i> . . . . . | 83 |
|--|----|

|   |     |
|---|-----|
| Resumen . . . . .   | 81  |
| Introducción . . . . .  | 82  |
| Economía del conocimiento y la entrada<br>del neoliberalismo a la educación superior . . . . .  | 86  |
| Valoración de trabajo académico. Supuestos teóricos. . . . .  | 92  |
| Método . . . . .  | 98  |
| Resultados . . . . .  | 100 |
| Discusión y conclusión. . . . .   | 115 |
| Fuentes consultadas . . . . .   | 121 |
| FORMAS DE APROPIACIÓN DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS<br>POR LOS ACADÉMICOS UNIVERSITARIOS EN MÉXICO  |     |
| <i>Jesús Becerra Villegas</i> . . . . .   | 129 |
| Formas duras de la institucionalización<br>de los investigadores. . . . .   | 133 |
| Formas blandas de la institucionalización<br>de los investigadores. . . . .   | 144 |
| Consideraciones finales . . . . .   | 154 |
| Fuentes consultadas . . . . .   | 157 |
| LA GOBERNANZA O EL ARTILUGIO DE LA ACCIÓN<br>NORMATIVA: MODERNIZACIÓN ADMINISTRATIVA<br>EN LAS UNIVERSIDADES  |     |
| <i>Leonel Álvarez Yáñez</i> . . . . .   | 163 |
| Introducción . . . . .  | 161 |
| Problemática . . . . .  | 162 |
| El discurso y la estrategia de la gobernanza . . . . .  | 164 |
| La eficacia de la gobernanza y la nueva<br>administración en la universidad. . . . .  | 168 |
| Recapitulación: la gobernanza y la nueva universidad. . . . .   | 175 |
| Fuentes consultadas . . . . .   | 177 |
| RAZÓN PRAGMÁTICA, MODERNIZACIÓN TECNOCRÁTICA<br>Y ESTILOS DE LIDERAZGO INSTITUCIONAL. UN ESTUDIO<br>COMPARATIVO ENTRE UNIVERSIDADES ESTATALES<br>Y LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO |     |
| <i>Veronika Sieglin</i> . . . . .   | 183 |
| Introducción . . . . .  | 181 |
| Algunas reflexiones sobre la racionalidad . . . . .   | 188 |
| El triunfo pírrico de la razón embustera<br>—reflexiones sobre adaptación y rebelión. . . . .   | 197 |

|  |     |
|--|-----|
| Estilos de liderazgo y modernización<br>de la educación superior . . . . .                                       | 200 |
| Metodología . . . . .  | 205 |
| Culturas de liderazgo y comunidades académicas:<br>una comparación entre UNAM y universidades estatales. . . . . | 211 |
| Resumen . . . . .  | 225 |
| Fuentes consultadas . . . . .  | 228 |

LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS  
EN TRANSICIÓN: ACTORES, MOVILIZACIONES Y CULTURA  
ACADÉMICA

*Antonio Padilla Arroyo*

|  |     |
|--|-----|
| <i>Luz Gloria Alcira Soler Durán</i> . . . . .           | 235 |
| Introducción . . . . .                                   | 233 |
| Actores y nexos: estudiantes y catedráticos . . . . .    | 235 |
| Vida universitaria y cultura académica en vilo . . . . . | 236 |
| La universidad en la globalización . . . . .             | 252 |
| Fuentes consultadas . . . . .                            | 260 |