

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES**



TESIS

**CAMPO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y REGULACIÓN
DEL TRABAJO ACADÉMICO EN MÉXICO:**

**LA PARTICIPACIÓN DE LOS ACADÉMICOS EN LA
CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL ORDEN POLÍTICO-LABORAL
UNIVERSITARIO
(EL CASO DE LA UNAM: 1910-2007)**

PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES
CON ORIENTACIÓN EN SOCIOLOGÍA

PRESENTA

Mtro. Yuri Jiménez Nájera

DIRECTORA DE TESIS

Dra. Rosalba Casas Guerrero

Ciudad de México, 2010



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES
PROGRAMA DE POSGRADO EN CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES
DOCTORADO EN CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES
{ORIENTACIÓN EN SOCIOLOGÍA}



TESIS

**CAMPO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y REGULACIÓN DEL
TRABAJO ACADÉMICO EN MÉXICO:**

**LA PARTICIPACIÓN DE LOS ACADÉMICOS EN LA CONSTRUCCIÓN
SOCIAL DEL ORDEN POLÍTICO-LABORAL UNIVERSITARIO
(EL CASO DE LA UNAM: 1910-2007)**

PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES
CON ORIENTACIÓN EN SOCIOLOGÍA

PRESENTA

Mtro. Yuri Jiménez Nájera

DIRECTORA DE TESIS

Dra. Rosalba Casas Guerrero

Ciudad de México, 2010

Agradecimientos

Agradezco infinitamente a Rosalba Casas sus valiosas aportaciones durante el desarrollo del presente trabajo, así como su gran paciencia y comprensión en los momentos difíciles del proceso investigativo.

Asimismo, estoy sumamente agradecido por el cúmulo de enseñanzas de todos mis maestros, las cuales fueron determinantes durante la investigación, particularmente las de Gilberto Giménez en torno al campo de la sociología de la cultura; las de Lorenza Villa durante todo el trayecto de la investigación; las de Armando Alcántara, Humberto Muñoz, Imanol Ordorika, María Herlinda Suárez y Roberto Rodríguez, en el marco de los múltiples seminarios de educación superior, incluyendo el dedicado especialmente a la UNAM; las de Jorge Bartolucci, a quien debo mi primer inmersión en el estudio de la educación superior, junto con los maestros invitados Manuel Gil Antón y Rollin Kent; las de Axel Didriksson, quien nos adentró en el conocimiento de los procesos de cambio de las universidades contemporáneas, en un seminario especial en la Universidad Pedagógica Nacional; y las de Alfredo Andrade respecto a los paradigmas contemporáneos de la sociología.

Del mismo modo, no puedo dejar de mencionar y reconocer las grandes enseñanzas brindadas por mis profesores en la Universidad Autónoma Metropolitana, las cuales fueron cruciales en mi formación, particularmente las de Enrique de la Garza, quien nos ha enseñado a muchos a ver con ojos críticos las diversas posturas teórico-metodológicas que coexisten en la sociología en general y en la sociología del trabajo en lo particular; las de Enrique Dussel, quién nos mostró a profundidad el proceso epistemológico de construcción de la obra de Marx; las de Jorge Martínez Zendejas, que nos introdujo al proceso de conocimiento dentro de la universidad.

Por otra parte, también quiero agradecer el gran apoyo institucional otorgado por la Universidad Pedagógica Nacional, de la cual recibí una invaluable beca para mis estudios de posgrado, así como en lo particular el respaldo recibido de la Directora del Área de Diversidad e Interculturalidad, Alicia Avila, y de las instancias académicas de la misma Área.

De la misma manera, no puedo dejar de mencionar el sustento recibido por parte del CONACYT, mediante una beca para mis estudios doctorales.

Por otro lado, deseo agradecer particularmente a mis queridas Acacia y Mariana, por su apoyo incondicional y gran comprensión al arduo trabajo que implica una tesis de doctorado.

De la misma manera, reconozco y agradezco la invaluable formación recibida de mis padres, Tomás Aarón Jiménez Alarcón y Esther Nájera Ocampo, quienes contribuyeron desde hace mucho tiempo a que yo pudiera iniciar una carrera académica. Ellos y mis queridos hermanos Aarón, Ludmila, Valia, Tania, Tamara e Iván, han influido, sin saberlo, en mi proceso de formación hasta estos momentos de culminación de esta investigación.

A todos, mil gracias por su colaboración en este largo proceso.

“La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que, por tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada, olvida que son los hombres, precisamente, los que hacen que cambien las circunstancias y que el propio educador necesita ser educado.”

Carlos Marx. *Tesis sobre Feuerbach (3ª tesis)*.

“La ciencia social que queremos promover es una *ciencia de realidad*. Queremos comprender la realidad de la vida que nos circunda, y en la cual estamos inmersos, *en su especificidad* (...), la vida nos ofrece una multiplicidad infinita de procesos que surgen y desaparecen, sucesiva y simultáneamente, tanto « dentro » como « fuera » de nosotros mismos. (...) Cualquier conocimiento conceptual de la realidad infinita por la mente humana finita descansa en el supuesto tácito de que solo una *parte* finita de esta realidad constituye el objeto de la investigación científica, parte que debe ser la única « esencial » en el sentido de que « merece ser conocida ».”

Max Weber. *Ensayos sobre metodología sociológica*.

“La imaginación sociológica permite a su poseedor comprender el escenario histórico más amplio en cuanto a su significado para la vida interior y para la trayectoria exterior de diversidad de individuos. Ella le permite tener en cuenta cómo los individuos, en el tumulto de su experiencia cotidiana, son con frecuencia falsamente conscientes de sus posiciones sociales.”

(...)

“La imaginación sociológica nos permite captar la historia y la biografía y la relación entre ambas dentro de la sociedad. Esa es su tarea y su promesa.”

(...)

“La primera tarea política e intelectual -por que aquí coinciden ambas cosas- del científico social consiste hoy en poner en claro los elementos del malestar y la indiferencia contemporáneos.”

Wright Mills. *La imaginación sociológica*.

“A través del sociólogo, como agente histórico históricamente situado, como sujeto social socialmente determinado, la historia, es decir, la sociedad en la que ésta se sobrevive a sí misma, se vuelve un momento hacia sí, reflexiona sobre sí; y a través de él todos los agentes sociales pueden saber un poco mejor lo que son, y lo que hacen. Pero esta es justamente la tarea que menos desean confiar al sociólogo todos aquellos que tienen como cómplices al desconocimiento, la negación, el rechazo al saber, y que están dispuestos de buena fe a reconocer como científicas todas las formas de discurso que no hablan del mundo social o que hablan de él de manera tal que no lo hacen.”

Pierre Bourdieu. *Clase inaugural (Lección sobre la lección)*.

ÍNDICE

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| INTRODUCCIÓN..... | 1 |
| CAPÍTULO 1 | 15 |
| EL CAMPO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: LA LUCHA POR LA DEFINICIÓN DEL ORDEN ACADÉMICO-POLÍTICO-LABORAL UNIVERSITARIO | 15 |
| Introducción | 15 |
| La perspectiva sociológica constructivista-estructural de Pierre Bourdieu..... | 16 |
| Los conceptos relacionales de la perspectiva constructivista - estructural | 22 |
| Eje constructivista: Habitus, capital y agentes | 23 |
| Eje estructuralista: Espacio social global y campo social | 38 |
| Propiedades generales de los campos sociales..... | 44 |
| Los campos de producción cultural: el caso del campo de la educación superior como espacio de lucha por el poder | 52 |
| El campo de la educación superior | 54 |
| El campo universitario como espacio relacional: entre la reproducción y la transformación | 72 |
| CAPITULO 2 | 77 |
| ESTRUCTURACIÓN-REESTRUCTURACIÓN DEL CAMPO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y REORDENAMIENTO DEL TRABAJO ACADÉMICO | 77 |
| Presentación | 77 |
| EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL PLANO INTERNACIONAL | 78 |
| Los orígenes: de la universidad medieval a la universidad contemporánea | 78 |
| Configuración de la reforma neoliberal en el ámbito internacional de la educación superior | 81 |
| Implicaciones de la adopción de políticas neoliberales en la educación superior internacional | 84 |
| EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL PLANO NACIONAL..... | 99 |
| Antecedentes: Constitución y desarrollo del CES nacional (s. XVI - s. XXI)..... | 99 |
| Efectos de las políticas neoliberales en la educación superior nacional | 119 |
| La flexibilización y el control del trabajo académico en México: ¿rumbo a la precariedad? | 135 |
| Conclusiones | 150 |
| CAPITULO 3 | 153 |
| EL CAMPO UNIVERSITARIO: CONSTITUCIÓN, PARTICIPACIÓN Y REGULACIÓN DEL TRABAJO ACADÉMICO EN LA UNAM (1910-1982)..... | 153 |
| Presentación | 153 |
| Los antecedentes: orígenes autoritarios de la Universidad Nacional | 154 |
| El periodo porfirista-revolucionario (1910-1917)..... | 154 |
| A. La fundación bajo control estatal (1910): configuración del orden institucional..... | 154 |
| B. La etapa de constitución del campo universitario (1910-1917): incertidumbre y redefinición del orden universitario en un contexto revolucionario | 160 |
| El período post-revolucionario (1917-1929): autonomía vs. refuncionalización | 164 |
| El periodo de la ‘autonomía precaria’ y democrática (1929-1945): significados y repercusiones..... | 166 |
| La corporativización burocrática de la Universidad | 184 |
| El período de la institucionalización de la autonomía corporativa (1945-1966)..... | 184 |
| A. La reforma político-legal del 44-45 | 184 |
| B. La operación conflictiva de la nueva Ley orgánica | 187 |
| El período de la democratización parcial (1966-1972): reformas participativas ‘desde arriba’ | 197 |
| A. La reforma y defensa universitarias frente al Estado autoritario | 197 |
| B. Profundización y ampliación de la reforma democrática desde adentro..... | 198 |
| El período de la restauración corporativista (1973-1981): centralismo autoritario | 203 |
| A. La irrupción de la insurgencia sindical vs. el orden universitario establecido (1973-1977) | 203 |
| B. La defensa del orden universitario: sindicalización corporativa y centralismo burocrático-despótico (1977-1981)..... | 215 |
| C. Los saldos del periodo: burocratización, orden académico-laboral corporativo y formas de participación en el campus | 222 |

ÍNDICE

| | |
|---|------------|
| El periodo de la transición: del auge expansivo a la crisis institucional (1981-1983/1984)..... | 235 |
| Conclusiones | 236 |
| CAPÍTULO 4 | 239 |
| LA REFUNCIONALIZACIÓN DE LA UNAM: ENTRE LA AUTONOMÍA Y LA HETERONOMÍA (1983-2007) | 239 |
| Presentación | 239 |
| <i>El período neoliberal-autoritario (1983-1999): crisis y transición</i> | 240 |
| A. Los orígenes del ‘viraje neoliberal’ en la universidad (1982/1983-1984) | 241 |
| B. Reformas neoliberales y confrontación entre poderes (1985-1989) | 242 |
| C. La “academización” neoliberal de la Universidad (1989-1996) | 247 |
| D. La ofensiva neoliberal en la Universidad (1997-1999)..... | 264 |
| <i>El periodo de la ‘capitalización’ académica de la universidad y su reposicionamiento en la vida nacional (1999-2007)</i> | 271 |
| A. La disolución de la huelga: del diálogo al referéndum y a la represión estudiantil | 271 |
| B. La propuesta institucional de la reforma universitaria | 275 |
| C. La reforma universitaria concertada y el reposicionamiento de la UNAM en el campo de la educación superior..... | 278 |
| a) La configuración del “Congreso Universitario por etapas o Congreso-proceso” | 279 |
| ~ Fase I: El referéndum como punto de partida..... | 280 |
| ~ Fase II: Las “mesas (consultivas) de diálogo” por entidad..... | 280 |
| ~ Fase III: El “Grupo de Trabajo” del Consejo Universitario | 281 |
| ~ Fase IV: Constitución y desarrollo de la “Comisión Especial para (organizar) el Congreso Universitario” | 291 |
| b) Reformas institucionales colegiadas paralelas | 301 |
| c) Reestructuración universitaria concertada y dirigida | 313 |
| D. La participación académica y el nuevo modelo académico-laboral..... | 316 |
| Epílogo. La posición hegemónica de la UNAM en el campo educativo nacional y el lugar de sus académicos (una producción social)..... | 325 |
| Conclusiones | 331 |
| CAPÍTULO 5 | 333 |
| DIVISIÓN DEL TRABAJO Y DISTRIBUCIÓN DEL PODER EN LA UNAM: FORMAS DE PARTICIPACIÓN EN LA CONFIGURACIÓN DE LOS ESPACIOS UNIVERSITARIOS (ÁREAS, FACULTADES, INSTITUTOS Y ÓRGANOS DE GOBIERNO) | 333 |
| Presentación..... | 333 |
| División del trabajo y distribución-acumulación del poder en la UNAM: Áreas, Facultades e Institutos..... | 334 |
| Ciencias Naturales vs. Ciencias Sociales: universos sociales separados en competencia..... | 339 |
| Facultades e Institutos: espacios de trabajo y acumulación de poder (la configuración de dos mundos académicos)..... | 347 |
| -División del trabajo, distribución y acumulación del capital-poder en el campus | 347 |
| -División del trabajo, distribución y acumulación del capital-poder en las Facultades e Institutos ... | 363 |
| A. La Facultad de Ciencias..... | 363 |
| a) División del trabajo | 364 |
| b) Estructura de espacios de tomas de decisión/posición | 370 |
| B. La Facultad de Ciencias Políticas y Sociales | 380 |
| a) División del trabajo | 381 |
| b) Estructura de espacios de tomas de decisión/posición | 385 |
| C. El Instituto de Investigaciones Sociales..... | 392 |
| a) División del trabajo | 393 |
| b) Estructura de espacios de tomas de decisión/posición | 395 |
| D. El Instituto de Física | 402 |
| a) División del trabajo | 403 |
| b) Estructura de espacios de tomas de decisión/posición | 406 |
| -Configuración del orden interno y formas de participación en Facultades e Institutos | 414 |

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| Orden académico-político universitario y participación: prácticas, estrategias y tomas de posición frente a los macro-órganos de gobierno universitarios | 425 |
| Conclusiones..... | 439 |
| CONCLUSIONES..... | 443 |
| ANEXO ESTADÍSTICO..... | 459 |
| APÉNDICE METODOLÓGICO | 469 |
| GUIÓN DE ENTREVISTAS PARA INFORMANTES CLAVE..... | 469 |
| ENTREVISTAS REALIZADAS..... | 473 |
| Acrónimos | 474 |
| BIBLIOGRAFÍA | 476 |

ÍNDICE DE CUADROS, ESQUEMAS, GRÁFICOS Y TABLAS

CAPITULO 1

| | |
|--|----|
| Esquema 1. EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL CAMPO DEL PODER Y EN EL MACROESPACIO SOCIAL | 56 |
|--|----|

CAPITULO 2

| | |
|--|-----|
| Tabla 1 CRECIMIENTO MUNDIAL DE LA MATRICULA EN EDUC. SUP. (1960-2006) | 85 |
| Tabla 2 MATRICULA MUNDIAL DE EDUC. SUP. 1985-2005 (REGIONES) | 86 |
| Tabla 3 CRECIMIENTO DE LA MATRICULA DE EDUC. SUP. EN AL (1950-2000) | 87 |
| Tabla 4 AMÉRICA LATINA: MATRÍCULA Y TASAS DE ESCOLARIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR (1950-2005)..... | 88 |
| Tabla 5 CRECIMIENTO MUNDIAL DE PERSONAL ACADÉMICO DE EDUC. SUP. POR REGIÓN (1985-2006) | 89 |
| Tabla 6 CRECIMIENTO DE ACADÉMICOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL MUNDO (1985-2006) | 89 |
| Tabla 7 CRECIMIENTO MUNDIAL DE PERSONAL ACADÉMICO DE EDUC. SUP. POR REGIÓN (1999-2006) | 90 |
| Tabla 8 ÍNDICES DE ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR (1895-2006) | 101 |
| Tabla 9 DESARROLLO HISTÓRICO DEL CAMPO DE EDUCACIÓN SUPERIOR 1900-2006 | 103 |
| Tabla 10 RELACIÓN DE ALUMNOS/ESCUELAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR 1970-2006 | 117 |
| Tabla 11 LA REFORMA NEOLIBERAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR MEXICANA..... | 118 |
| Tabla 12 MATRÍCULA DE EDUCACIÓN SUPERIOR: LICENCIATURA, TÉCNICO SUPERIOR O PROFESIONAL ASOCIADO (1989-2003)..... | 124 |
| Tabla 13 INSTITUCIONES PÚBLICAS Y PRIVADAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR (1990-2008) | 127 |
| Tabla 14 UNIVERSIDADES PÚBLICAS AUTÓNOMAS (2008) | 128 |
| Tabla 15 PERSONAL ACADÉMICO DE EDUCACIÓN SUPERIOR POR TIEMPO DE CONTRATACIÓN (1980-2004) | 137 |
| Tabla 16 PERSONAL ACADÉMICO EN EDUCACIÓN SUPERIOR POR SECTOR 1970-2006..... | 139 |
| Tabla 17 PLANTA ACADÉMICA DE ES PÚB. (1970-2006)..... | 141 |
| Tabla 18 PLANTA ACADÉMICA DE ES PRIV. (1970-2006)..... | 141 |
| Tabla 19 CRECIMIENTO DE ACADÉMICOS DE EDUC. SUP. PÚBLICA/PRIVADA POR SEXENIO (1970-2006)..... | 141 |
| Tabla 20 RELACIÓN DE ACADÉMICOS/ESCUELAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR 1970-2006..... | 142 |
| Tabla 21 PERSONAL ACADÉMICO EN EDUCACIÓN SUPERIOR POR MODALIDAD EDUCATIVA 1970-2006..... | 144 |
| Tabla 22 MATRÍCULA POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO (1970-2006) | 144 |
| Tabla 23 ACADÉMICOS POR GRADO DE ESTUDIOS (1994-2004)..... | 147 |
| Tabla 24 INVESTIGADORES DEL SNI. EN IES NACIONALES PÚBLICAS Y PRIVADAS (2002-2008)..... | 147 |
| Tabla 25 PRINCIPALES INSTITUCIONES CON INVESTIGADORES DEL SNI EN 2008..... | 148 |
| Gráfico 1 CRECIMIENTO ANUAL DE PLANTAS ACADEMICAS POR REGION (2000-2006)..... | 90 |
| Gráfico 2 ÍNDICES DE ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR (1895-2006)..... | 102 |
| Gráfico 3 MATRICULA NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO (1900-1960)..... | 104 |
| Gráfico 4 MÉXICO. MATRICULA NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR (1900-2006)..... | 109 |
| Gráfico 5 MÉXICO. CRECIMIENTO SEXENAL DE MATRICULA DE EDUC. SUP. (1952-2006)..... | 110 |
| Gráfico 6 MÉXICO. CRECIMIENTO ANUAL DE MATRICULA DE EDUC. SUP. (1960-2006)..... | 111 |
| Gráfico 7 MÉXICO. EVOLUCIÓN DE MATRICULA DE EDUC. SUP. PÚB.-PRIV. (1970-2006)..... | 112 |
| Gráfico 8 MÉXICO. CRECIMIENTO ANUAL DE MATRICULA DE ES PÚB.-PRIV. (1970-2006) | 115 |
| Gráfico 9 MÉXICO. ESCUELAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR (1970-2006)..... | 121 |
| Gráfico 10 MEXICO. CRECIMIENTO SEXENAL DE MATRIC. EN ES PUB.-PRIV. (1970-2006) | 122 |
| Gráfico 11 MÉXICO. MATRICULA POR TIPO DE IES (1989-2004) | 125 |
| Gráfico 12 MÉXICO. MATRICULA POR TIPO DE IES (1989-1990) | 126 |

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| Gráfico 13 MÉXICO. MATRICULA POR TIPO DE IES (2003-2004) | 126 |
| Gráfico 14 PRESUPUESTO FEDERAL REAL DE EDUC. SUP. (1970-2006) (base 2002) | 132 |
| Gráfico 15 INVERSIÓN PÚBLICA REAL EN EDUC. SUP. POR ALUMNO (1970-2006) (base 2002) | 133 |
| Gráfico 16 PERSONAL ACADÉMICO DE EDUC. SUP. POR TIEMPO DE CONTRATACIÓN (1980-2004) | 138 |
| Gráfico 17 MEXICO. ACADÉMICOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR (1970-2006) | 140 |
| Gráfico 18 CRECIMIENTO DE LA PLANTA ACADÉMICA POR SECTOR (1970-2006) | 143 |
| Gráfico 19 ACADÉMICOS DE EDUC. SUP. PÚBLICA vs. PRIVADA (1970-2005) | 145 |
| Gráfico 20 ACADÉMICOS DE LICENCIATURA POR TIPO DE SOSTENIMIENTO (1970-2006) | 146 |

CAPITULO 3

| | |
|---|-----|
| Cuadro 1 DISTRIBUCIÓN DE ATRIBUCIONES LEGALES. <i>UNIVERSIDAD NACIONAL DE MÉXICO</i> . 1910 | 159 |
| Cuadro 2 DEPENDENCIAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL 1910-1914 | 161 |
| Cuadro 3 ACADEMIAS DE FACULTAD, ESCUELA E INSTITUTO DE LA UNIVERSIDAD (1934) | 174 |
| Cuadro 4 CATEGORÍAS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO DE CARRERA (1943) | 178 |
| Cuadro 5 CONSEJO UNIVERSITARIO 1936/1938 | 179 |
| Cuadro 6 UNAM. FACULTADES ESCUELAS E INSTITUTOS 1936/1938 | 182 |
| Cuadro 7 UNAM. FACULTADES ESCUELAS E INSTITUTOS 1944-1945 | 183 |
| Cuadro 8 <i>TOMA DE POSICIÓN</i> DEL RECTOR ALFONSO CASO EN EL CAMPUS (1944) | 187 |
| Cuadro 9 EVOLUCIÓN FORMAL DE LA CARRERA ACADÉMICA DE INVESTIGADOR EN LA UNAM (1946-1962) | 193 |
| Cuadro 10 EVOLUCIÓN DE LA CARRERA ACADÉMICA DEL PERSONAL DOCENTE EN LA UNAM (1945-1963) | 195 |
| Cuadro 11 LA CARRERA ACADÉMICA EN EL <i>ESTATUTO DEL PERSONAL ACADÉMICO DE LA UNAM</i> 1970 | 199 |
| Cuadro 12 LA CARRERA ACADÉMICA EN EL <i>ESTATUTO DEL PERSONAL ACADÉMICO DE LA UNAM</i> 1974 | 212 |

| | |
|---|-----|
| Esquema 1. UNIVERSIDAD NACIONAL (1910-1914). ESTRUCTURA DE PODER. | 158 |
| Esquema 2. UNIVERSIDAD NACIONAL (1914-1929). ESTRUCTURA DE PODER. | 162 |
| Esquema 3. UNIVERSIDAD NACIONAL (1929-1933). ESTRUCTURA DE PODER. | 170 |
| Esquema 4. UNIVERSIDAD NACIONAL DE MÉXICO (1934). ESTRUCTURA DE PODER. | 176 |
| Esquema 5. UNAM (1945). ESTRUCTURA DE PODER. | 186 |

| | |
|---|-----|
| Tabla 1 SECTORES ACADÉMICOS EN LA UNAM: POSICIÓN-TOMA DE POSICIÓN (1970) | 202 |
| Tabla 2 BLOQUES POLÍTICO-ACADÉMICOS: FORMACIÓN Y COMPOSICIÓN (AÑOS SETENTAS) | 205 |
| Tabla 3 COMPOSICIÓN GRUPAL DE LOS BLOQUES POLÍTICO-ACADÉMICOS EN EL CAMPUS (1975) | 207 |
| Tabla 4 BLOQUES POLÍTICO-ACADÉMICOS EN LA UNAM: TOMAS DE POSICIÓN (1974-1977) | 208 |
| Tabla 5 DISTRIBUCIÓN DE MATRICULA Y ACADÉMICOS EN LA UNAM 1975-1980 | 222 |
| Tabla 6 PUESTOS ACADÉMICOS ESTABLECIDOS EN EL EPA DE 1970 Y 1974 | 230 |
| Tabla 7 UNAM. ACADÉMICOS POR FORMA DE CONTRATACIÓN 1981-1983 | 232 |
| Tabla 8 UNAM. AGENTES EN LA ESTRUCTURA DE REGULACIÓN DEL TRABAJO ACADÉMICO (1980) | 234 |

CAPITULO 4

| | |
|--|-----|
| Esquema 1. UNAM. ESTRUCTURA DE PODER (2006) | 324 |
| Tabla 1 PARTICIPACIÓN EN ELECCIONES DE 1987 PARA INTEGRAR LA COCU | 243 |
| Tabla 2 COMPOSICIÓN DE LA COMISIÓN ORGANIZADORA DEL CONGRESO UNIVERSITARIO (COCU) -1987- | 244 |
| Tabla 3 COMPOSICIÓN DE LOS CONSEJOS TÉCNICOS DE INVESTIGACIÓN 1945-1985 | 246 |
| Tabla 4 UNAM. AGENTES PARTICIPANTES EN LA REGULACIÓN DEL TRABAJO ACADÉMICO (1996) | 257 |
| Tabla 5 RECOMPOSICIÓN DEL CONSEJO UNIVERSITARIO (1980-1991) | 258 |
| Tabla 6 COMPOSICIÓN DE LOS CONSEJOS ACADÉMICOS DE ÁREA (1992) | 259 |
| Tabla 7 PARTICIPACIÓN ACADÉMICA EN ELECCIONES PARA EL CONGRESO UNIVERSITARIO (1987 y 1990) | 261 |
| Tabla 8 UNAM. PARTICIPACIÓN EN EL REFERÉNDUM INSTITUCIONAL DEL 20 DE ENERO DE 2000 | 272 |
| Tabla 9 COMPOSICIÓN DE LA CECU POR SECTORES | 286 |
| Tabla 10 COMPOSICIÓN DE LA CECU POR SECTOR Y SUBSECTOR | 287 |
| Tabla 11 DISTRIBUCIÓN DE CANDIDATOS A LA CECU POR DEPENDENCIAS (2002) | 288 |
| Tabla 12 CANDIDATOS REGISTRADOS PARA LA CECU (ACADÉMICOS y ALUMNOS) (febrero de 2002) | 290 |
| Tabla 13 ACADÉMICOS CANDIDATOS A LA CECU POR CATEGORÍA Y TIPO DE DEPENDENCIA (2002) | 291 |
| Tabla 14 COMISIÓN ESPECIAL PARA EL CONGRESO UNIVERSITARIO (2002) | 292 |
| Tabla 15 LAS CONSULTAS DE LA CECU (2002-2004) | 296 |
| Tabla 16 CLAUSTRO PARA LA REFORMA DEL ESTATUTO DEL PERSONAL ACADÉMICO | 302 |
| Tabla 17 ÍNDICES DE PARTICIPACIÓN ACADÉMICA EN LA ELECCIÓN DEL CLAUSTRO PARA EL EPA (2004) | 303 |
| Tabla 18 PUESTOS ACADÉMICOS ESTABLECIDOS EN EL EPA 1975-2006 | 305 |
| Tabla 19 PUESTOS ACADÉMICOS ESTABLECIDOS EN EL NUEVO EPA (2006) | 306 |
| Tabla 20 UNAM. PERSONAL ACADÉMICO POR TIPO DE NOMBRAMIENTO Y SUBSISTEMA. 1985 | 308 |
| Tabla 21 PERSONAL ACADÉMICO POR TIPO DE NOMBRAMIENTO Y SUBSISTEMA 2006 | 309 |
| Tabla 22 UNAM. AGENTES PARTICIPANTES EN LA REGULACIÓN DEL TRABAJO ACADÉMICO (2006) | 323 |
| Tabla 23 MATRÍCULA DE LA UNAM / MATRÍCULA NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR (1924-2006) | 326 |
| Tabla 24 PLANTA ACADÉMICA DE LA UNAM / PLANTA ACADÉMICA NACIONAL DE ES (1940-2006) | 327 |

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| Tabla 25 PLANTA ACADÉMICA DE LA UNAM / PLANTA ACADÉMICA NACIONAL DE ES (1910-2006)..... | 328 |
| Gráfico 1 ACADÉMICOS DE LA UNAM Y % ACADÉMICOS UNAM/ACADÉMICOS SES (1940-2006)..... | 330 |

CAPÍTULO 5

| | |
|---|-----|
| Esquema 1. FACULTAD DE CIENCIAS. ESTRUCTURA DE REGULACIÓN ACADÉMICA (2006)..... | 379 |
| Esquema 2. FCPS. ESTRUCTURA DE REGULACIÓN ACADÉMICA (2006)..... | 391 |
| Esquema 3. IIS. ESTRUCTURA DE REGULACIÓN ACADÉMICA (2006)..... | 401 |
| Esquema 4. IF. ESTRUCTURA DE REGULACIÓN ACADÉMICA (2006)..... | 413 |
| Esquema 5. ESTRUCTURA DE ESPACIOS DE TOMA DE DECISIONES Y TOMA DE POSICIONES EN LA UNAM | 427 |

| | |
|--|-----|
| Tabla 1 PLANTA ACADÉMICA POR ÁREAS CIENTÍFICO-DISCIPLINARIAS (2006)..... | 336 |
| Tabla 2 DISTRIBUCIÓN DE LA PLANTA ACADÉMICA DE FACULTADES MULTIÁREAS (2006)..... | 340 |
| Tabla 3 PLANTA ACADÉMICA POR ÁREAS CIENTÍFICO-DISCIPLINARIAS (2006)..... | 341 |
| Tabla 4 DIVISIÓN DEL TRABAJO ACADÉMICO EN LA UNAM 1981-2006..... | 343 |
| Tabla 5 DIVERSIFICACIÓN DE ÁREAS ACADÉMICAS (1980 vs. 2006)..... | 344 |
| Tabla 6 ACADÉMICOS DE LA UNAM EN EL SNI POR ÁREAS Y GENERO (2000-2008)..... | 346 |
| Tabla 7 UNAM. TOTAL DE ACADÉMICOS POR DEPENDENCIA (2006)..... | 348 |
| Tabla 8 UNAM. FACULTADES Y ESCUELAS. REALINEAMIENTO DE PLANTAS ACADÉMICAS (1981-2006)..... | 350 |
| Tabla 9 PERSONAL ACADÉMICO DE LA UNAM EN EL SNI POR SUBSISTEMAS (2006)..... | 351 |
| Tabla 10 PERSONAL ACADÉMICO DE LA UNAM EN EL SNI POR ÁREA Y DEPENDENCIA (2006)..... | 352 |
| Tabla 11 UNAM. MATRICULA POR ÁREAS (1980-2006)..... | 354 |
| Tabla 12 UNAM. MATRICULA POR FACULTAD (1980-2006)..... | 354 |
| Tabla 13 UNAM. MATRÍCULA DE LICENCIATURA ^a (2005-2006)..... | 356 |
| Tabla 14 UNAM. EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA DE LAS CARRERAS MAYORITARIAS (1980-2006)..... | 359 |
| Tabla 15 FACULTAD DE CIENCIAS. MATRICULA POR CARRERA (1979-2009)..... | 365 |
| Tabla 16 FACULTAD DE CIENCIAS. ACADÉMICOS POR CATEGORÍA ACADÉMICO LABORAL (1994-2008)..... | 368 |
| Tabla 17 ACADÉMICOS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS POR CATEGORÍA Y ÁREA (2006)..... | 369 |
| Tabla 18 FACULTAD DE CIENCIAS. ACADÉMICOS EN EL SNI (2000-2009)..... | 369 |
| Tabla 19 FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES. MATRICULA POR CARRERA (1979-2009)..... | 381 |
| Tabla 20 FCPS. ACADÉMICOS POR CATEGORÍA ACADÉMICO LABORAL (1994-2008)..... | 384 |
| Tabla 21 FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES. ACADÉMICOS EN EL SNI (2000-2009)..... | 385 |
| Tabla 22 INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES. ACADÉMICOS POR CATEGORÍA (1994-2008)..... | 392 |
| Tabla 23 INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES. ÁREAS DE INVESTIGACIÓN. 2006..... | 393 |
| Tabla 24 INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES. DISTRIBUCIÓN DE PROYECTOS (2009)..... | 394 |
| Tabla 25 INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES. ACADÉMICOS EN EL SNI (2000-2009)..... | 395 |
| Tabla 26 INSTITUTO DE FÍSICA. PERSONAL ACADÉMICO Y ADMINISTRATIVO (2006)..... | 404 |
| Tabla 27 INSTITUTO DE FÍSICA. ACADÉMICOS POR CATEGORÍA (1994-2008)..... | 405 |
| Tabla 28 INSTITUTO DE FÍSICA. ACADÉMICOS EN EL SNI (2000-2009)..... | 405 |
| Tabla 29 UNAM. PRESUPUESTO ASIGNADO A FACULTADES Y ESCUELAS (2006)..... | 440 |
| Tabla 30 UNAM. PRESUPUESTO ASIGNADO A INSTITUTOS Y CENTROS (2006)..... | 441 |
| Tabla 31 PROPIEDADES DE FACULTADES E INSTITUTOS SELECCIONADOS (1980/2006)..... | 442 |
| Gráfico 1 UNAM. DIVISIÓN DEL TRABAJO POR ÁREAS Y ENTIDADES (2006)..... | 342 |
| Gráfico 2 UNAM. EVOLUCIÓN DE LA MATRICULA DE LAS CARRERAS MAYORITARIAS (1980-2006)..... | 360 |
| Gráfico 3 MATRICULA Y PLANTA ACADEMICA DE LAS FACULTADES DE CIENCIAS Y CIENCIAS POLÍTICAS (1980-2006)..... | 361 |
| Gráfico 4 EVOLUCIÓN DE LA MATRICULA DE FACULTADES DISCIPLINARIAS -selección- (1980-2006)..... | 362 |
| Gráfico 5 FACULTAD DE CIENCIAS. MATRICULA POR CARRERAS (1979-2009)..... | 366 |
| Gráfico 6 FCPS. MATRICULA POR CARRERAS (1979-2009)..... | 382 |
| Gráfico 7 UNAM. PLANTA ACADÉMICA DE INSTITUTOS DE INVESTIGACIÓN -selección- (1980-2006)..... | 400 |

ANEXO ESTADÍSTICO

| | |
|---|-----|
| Cuadro 1 UNAM. FACULTADES ESCUELAS E INSTITUTOS 2006..... | 468 |
| Tabla 1 EVOLUCIÓN DE LA PLANTA ACADÉMICA Y LA MATRÍCULA DE LA UNAM (1910-2006)..... | 459 |
| Tabla 2 PARTICIPACIÓN SINDICAL DEL PERSONAL ACADÉMICO DE LA UNAM (1965-2006)..... | 464 |
| Tabla 3 SALARIOS PROMEDIO REALES SECTORIALES DEL PERSONAL ACADÉMICO DE LA UNAM (1975-2006)..... | 465 |
| Gráfico 1 UNAM. EVOLUCIÓN DE LA PLANTA ACADÉMICA Y MATRICULA (1910-2006)..... | 461 |
| Gráfico 2 ACADÉMICOS DE LA UNAM 1910-2006. CRECIMIENTO ABSOLUTO ANUAL..... | 462 |
| Gráfico 3 UNAM. NUMERO DE ALUMNOS POR ACADÉMICO (1910-2006)..... | 463 |
| Gráfico 4 UNAM. SALARIOS ACADÉMICOS REALES (PROMEDIOS) 1975-2006 (Base: 2002)..... | 467 |

INTRODUCCIÓN

“La *internacional neoconservadora*, con centro en los Estados Unidos, presiona sobre todos los espacios de expresión libre y reprime las investigaciones de vanguardia controlando la concesión de subvenciones públicas. Las corrientes individualistas y ultrasubjetivistas que dominan la economía y que se esfuerzan por conquistar el conjunto del *campo de las ciencias sociales* tienden a socavar los fundamentos mismos de las ciencias sociales y han convertido a las matemáticas en el principal instrumento de legitimación del orden establecido. *Estamos en una época de restauración*. Es en la esfera intelectual donde los **intelectuales** deben llevar a cabo el combate. No solamente por que es en este terreno donde sus armas son más eficaces, sino también por que es en nombre de una *autoridad intelectual* - y en particular la de la ciencia - como las *nuevas tecnocracias* tienden a imponerse. Así es por ejemplo como la nueva demagogia política se apoya en los sondeos para legitimar la puesta en práctica de *políticas neoliberales*”...

Pierre Bourdieu. París, primavera de 2000 (2000a: 62)

El problema

El problema de investigación abordado en el presente trabajo, parte de una pregunta crucial para la comprensión de las formas de participación del personal académico universitario en la configuración sociohistórica de las universidades en México: ¿cuál ha sido el grado de intervención de los trabajadores académicos en la estructuración y reestructuración de las universidades públicas y en la regulación del trabajo académico en el transcurso de la historia de cada institución (particularmente en el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México)?

La anterior interrogante se basa en la consideración, más o menos generalizada entre algunos analistas del campo de la educación superior nacional e internacional (Altbach, 2004) (Ibarra, 2000) (Muñoz, 2002) (Boron, 2005) (Rothman et al, 2011), de que los académicos universitarios en México (y en otros países) han perdido poder de intervención en la definición del rumbo de las universidades y en el control del trabajo académico, en el transcurso de las últimas tres décadas, al reducirse sus posibilidades de participación en la vida institucional; proceso de debilitamiento político-académico que, se afirma, también se ha dado en la UNAM, con sus especificidades.

Para argumentar lo anterior, se señala, entre otras razones, que la reducción del financiamiento público a la educación superior y las políticas educativas intervencionistas en la vida interna de las instituciones, han debilitado a las universidades públicas en términos económicos y políticos, al deteriorarse su capacidad instalada y reducirse sus posibilidades de respuesta, disminuyendo con ello su autonomía, lo cual se ha traducido en la reducción del poder de las autoridades universitarias (al disminuir su margen de maniobra por la escasez de recursos) y en el debilitamiento del poder político y económico (control de recursos económico-materiales) de las llamadas comunidades académicas, debilitamiento que también ha implicado el deterioro creciente de las relaciones y condiciones de trabajo -incluyendo el salario- en México y prácticamente todo el mundo (OIT/UNESCO, 1997; 2000; 2003; 2006) (Chevaillier, 2000) (Siniscalco, 2002) (Robinson, 2006) (Education International, 2006). A la anterior disminución del poder económico y político de las instituciones y sus agentes internos (académicos, autoridades, estudiantes, empleados), se agrega la relativa pérdida de legitimidad de las universidades públicas y de sus agentes ante la ‘opinión pública’, a través de campañas de desprestigio en los medios empresariales de comunicación, que han conducido a una pérdida parcial del reconocimiento social (capital simbólico) otorgado a las instituciones y a sus miembros.

El anterior estado de cosas se puede resumir en una frase: *existe una tendencia nacional y mundial de desvalorización social del trabajo académico*, si se considera la literatura nacional e internacional reciente respecto a los cambios suscitados en torno a la situación social del personal académico en el mundo, situación caracterizada por el deterioro creciente de los salarios y de las

INTRODUCCIÓN

condiciones del desempeño de su trabajo, así como por la disminución de la libertad académica, además del desprestigio social de la profesión académica y su debilitamiento político como sector de la sociedad.

A los señalamientos precedentes, respecto a la pérdida de poder institucional y de capacidad de intervención de los académicos en la estructuración de las instituciones, particularmente en el caso de México, se agrega el hecho de que en los últimos años los académicos han mostrado una débil capacidad de respuesta organizada, ante las reformas impuestas en las instituciones, las que les generan malestar e inconformidad (como los programas de estímulos a la productividad o las crisis institucionales creadas por las reformas neoliberales, v. g. los incrementos a las cuotas y los conflictos estudiantiles desatados en la UNAM durante la década de los años ochenta y noventa del siglo XX).

Aunado a lo anterior, se plantea que las percepciones de la vida institucional, las orientaciones políticas y las formas de participación institucional, características del personal académico, son prácticamente desconocidas en el campo de la investigación educativa (nacional e internacional), particularmente las “formas de pensar y actuar políticamente” en la vida universitaria, afirmándose incluso que “no existe conocimiento acumulado” al respecto (Muñoz, 2002: 225); lo cual plantea la necesidad de avanzar en este terreno.

Además de la problemática expuesta líneas arriba, en el caso específico de la UNAM, existe una preocupación más o menos generalizada en el sentido de que los niveles de participación de los académicos en la vida universitaria son muy bajos, particularmente en los procesos institucionales de toma de decisiones relacionados con los órganos colegiados, apatía creciente que pareciera tender a institucionalizarse y que expresa a final de cuentas una relativa pérdida de legitimidad de los órganos de gobierno universitarios y de sus élites político-académicas, lo cual se traduce en problemas de ‘governabilidad’ (léase dominación) en la institución y dificulta los procesos de reforma -se asegura-. Asimismo, se critica al sector académico (de la UNAM y otras instituciones) por su incapacidad para responder organizadamente a la imposición de los programas de estímulos a la eficiencia académica, que han flexibilizado sus ingresos económicos (el valor de su fuerza de trabajo intelectual), y por su respuesta dual y contradictoria, de rechazo y aceptación, a dichos programas de estímulos {se habla de un “*rechazo retórico* y (una) *disciplinada obediencia*” (Ibarra, 2000) y de la transición del “*homo academicus al homo economicus*” en el medio universitario}.

En síntesis, la baja participación de los académicos en la vida institucional y su falta de organización autónoma (en la UNAM y otras instituciones), que los presenta como simples espectadores pasivos dentro de los espacios universitarios, se presenta como una debilidad de los mismos (y de sus instituciones), pues se interpreta como una endeble capacidad de influir en la orientación del campus. Entre los factores que pueden influir en la poca participación institucional de los académicos, se pueden mencionar a las políticas estatales fiscalizadoras dirigidas a las universidades y sus efectos, las historias institucionales específicas (orígenes y desarrollo); la dimensión, formas de organización y complejidad de las instituciones; las formas y prácticas frecuentemente verticales de los gobiernos universitarios, los regímenes académico-laborales establecidos, las culturas académico-políticas de los grupos, el prestigio institucional acumulado, etc.

Sin embargo, la participación de los académicos en la confección del tejido social universitario no se puede reducir sólo a la participación política, puesto que los académicos tienen otras formas de participación en la conformación colectiva de las instituciones, entre las que se encuentran, en primer lugar, las actividades estrictamente académicas a su cargo (docencia, investigación, difusión, extensión, certificación, etc.), constitutivas del trabajo

INTRODUCCIÓN

académico, además de las actividades consideradas como ‘no académicas’ (actividades administrativas, coordinación del trabajo, gestión de recursos materiales y financieros, evaluación de pares, vinculación, etc.), sus prácticas culturales (construcción colectiva de culturas identitarias académicas) y las diversas actividades dentro de la vida cotidiana universitaria (socialización académica: relaciones cara a cara de distinta índole -amistad, afinidad ideológico-política extrauniversitaria-, formación de grupos académicos y redes académicas), sin olvidar las mismas prácticas económicas (formas de distribución y control de recursos materiales y financieros). Conjunto multidimensional de prácticas académico-laborales, políticas, culturales, económicas y sociales que se combinan de maneras muy diversas, y que deben tomarse en cuenta en los análisis sobre la participación de los académicos en la vida institucional.

Volviendo a la pregunta inicial respecto al grado de intervención de los académicos en la configuración de los espacios universitarios y la regulación del trabajo, como una ramificación de la misma, cabe preguntarse también, respecto a la actividad académica y a su participación política: ¿cuál ha sido, en el transcurso del tiempo, el grado de control que han tenido los académicos sobre sus distintas actividades académico-laborales (el proceso de trabajo académico) dentro de las universidades públicas? y, por ende, ¿cuál ha sido el nivel real de autonomía de los académicos para desarrollar su trabajo (libertad académica)?, ¿hasta que grado han intervenido realmente los académicos en la toma de decisiones dentro de la institución, en sus distintas instancias? y, en consecuencia, ¿su poder dentro de la universidad pública ha sido débil o vigoroso, según el periodo?, ¿su participación en la estructuración de la universidad se ha dado en un sentido fuerte o en un sentido débil?, ¿hasta qué grado su capacidad de influencia pasa por el control de su propio trabajo, de los recursos institucionales y de los espacios de decisión? y, a final de cuentas, ¿cuáles han sido en el pasado y cuales son en la actualidad las posibilidades de intervención (capacidad de influencia) de los académicos universitarios en la definición del orden institucional dentro del campus (particularmente en lo que corresponde al orden académico-laboral y al orden académico-político)?. Sin olvidar una pregunta obligada: ¿cual ha sido el contexto socioeducativo en el que se han desarrollado dichos procesos académico-políticos y académico-laborales? Asimismo, para terminar, ¿cuáles son las percepciones (y prácticas) de profesores e investigadores sobre sus posibilidades de participación en la definición de dicho orden universitario? En resumen, ¿cuál es el grado de intervención y las formas de participación de los agentes académicos en la regulación del trabajo académico, en la definición de las reglas del juego propias de la acumulación del capital académico, en el control de los espacios de decisión y, a final de cuentas, en la definición y orientación del orden institucional instaurado, es decir, en la construcción social del campo universitario? Encontrar algunas respuestas a tales preguntas es el propósito del presente trabajo.

Los resultados

Por otro lado, en cuanto a algunos de los principales resultados obtenidos durante el desarrollo de la investigación (algunos de los cuales responden a las interrogantes surgidas durante el proceso de indagación), podemos mencionar los siguientes:

1. Los académicos de la UNAM han tenido históricamente múltiples formas y grados distintos de intervención en la estructuración y reestructuración del campo universitario y en la regulación del trabajo académico, en función del espacio de posibilidades de participación configurado por la correlación de fuerzas interna (en el campus) y externa (en el plano nacional) construida en cada periodo. Así, por ejemplo, en el periodo formativo (porfirista-revolucionario y postrevolucionario: 1910-1929) los distintos grupos académico-disciplinarios que conforman la ‘comunidad académica’ tienen un bajo nivel de posibilidades

INTRODUCCIÓN

de intervención en la definición y operación del orden político universitario y del orden académico-laboral, dadas las estructuras verticales de poder impuestas desde el exterior por las burocracias estatales y, por ende, su influencia en la regulación del trabajo académico está un tanto limitada, sin embargo su poder académico le permite mantener ciertos niveles de intervención en algunas decisiones académicas relacionadas con la docencia y la organización del trabajo, bajo la supervisión directa del poder estatal. En cambio, durante el periodo de la autonomía precaria (1929-1945), los académicos (junto con los alumnos) tienen una gran injerencia en la definición del orden institucional (político y laboral) y en la regulación de la actividad académica, aunque en condiciones de escasez de recursos. A partir de 1945, los académicos ven reducirse de manera significativa sus posibilidades de intervención en la determinación del orden institucional, aunque mantienen una considerable injerencia en algunos aspectos de la regulación del trabajo académico, concentrando, por otra parte, un gran poderío la élite burocrática universitaria, en condiciones de una relativa y oscilante autonomía respecto a la burocracia estatal. En breves palabras, los académicos han transitado de una participación débil a una fuerte y, posteriormente, a una participación sumamente burocratizada y corporativizada. Es decir, la participación es una construcción social cambiante.

2. La disminución del poder político del sector académico de la UNAM y su escasa influencia tanto en la definición de los nuevos mecanismos de regulación de la labor académica (los programas de estímulos a la productividad) como en la determinación de mejores condiciones del trabajo académico acordes a los nuevos tiempos, dadas en las últimas tres décadas, no son un asunto coyuntural sino estructural, en la medida en que dicha debilidad (que se traduce en marginalidad política y exclusión) se ha convertido en una regularidad social con el paso del tiempo, configurándose paulatinamente a partir de la derrota del sindicalismo independiente de fines de los años setentas del siglo XX y la instauración de un sindicalismo corporativo (que implicó la exclusión de los académicos en la definición de sus condiciones laborales), como un mecanismo de control de la élite burocrática universitaria, control corporativo que junto con la estructura de dominación burocrática formada por los órganos de gobierno universitarios y la estructura de regulación de las labores académicas (formada por la legislación universitaria y los nuevos programas de estímulos a la productividad), constituyen una verdadera ‘jaula de hierro racional universitaria’, dentro de la cual se encuentran presos los académicos, en una especie de panóptico universitario. Pocas posibilidades de participación que al ser percibidas por muchos académicos, los ha alejado de los pocos espacios de participación restringida, refugiándose en la realización de las actividades constitutivas de su propio trabajo.
3. La participación ‘local’ de los empleados académicos en la estructuración y reestructuración de sus espacios inmediatos de trabajo, tales como las Facultades y los Institutos, desde sus posiciones y tomas de posición dentro de dichos espacios, ha conducido a la edificación colectiva de sendos regímenes académico-político-laborales ‘locales’ diferenciados en cada dependencia universitaria (así como de determinados *habitus institucionales* locales): un *régimen democrático-participativo* en la Facultad de Ciencias, un *régimen burocrático-representativo* en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, un *régimen burocrático-representativo-poco participativo* en el Instituto de Física y un *régimen autogestivo fragmentado* dentro del Instituto de Investigaciones Sociales. Regímenes ‘locales’ que han sido posibles gracias a la intervención de los grupos académicos internos en el transcurso del tiempo institucional, a pesar de la regulación universitaria uniformizante preestablecida desde el poder académico-burocrático.

INTRODUCCIÓN

4. Las orientaciones y prácticas políticas asumidas por los grupos académicos de la universidad nacional en el transcurso del tiempo, han variado según las circunstancias internas y externas, tomando en cuenta que en distintos momentos de la historia universitaria, dichos grupos han tomado determinadas posiciones que han llevado a su polarización manifiesta dentro del campus. Así las cosas, en los años veinte y treinta del siglo XX, se forman dos bloques ideológico-políticos: los conservadores orientados a la derecha y los socialistas orientados a la izquierda. En la década de los setenta del mismo siglo, la ‘comunidad académica’ universitaria se divide en el bloque heterodoxo a favor del sindicalismo independiente (SPAUNAM y STUNAM) y en el bloque antisindicalista, conservador y dominante (afiliado a las AAPAUNAM en su primera época). Al finalizar el siglo XX, de nueva cuenta, el sector académico se polariza en dos posiciones: la favorable al incremento de las cuotas y la favorable a las demandas estudiantiles. Posiciones irreconciliables que frecuentemente han convivido con una tercera postura intermedia (no siempre documentada) formada por un subsector aparentemente indiferente, del que se sabe poco.
5. La respuesta dual de aceptación y rechazo frente a la imposición burocrática de los programas de estímulos, por parte de los académicos de la UNAM, y su incapacidad para responder organizadamente y resistirse a dicha imposición, en realidad no es una contradicción, sino el resultado esperado de una serie de imposiciones provenientes de las élites burocráticas universitaria y estatal: la reducción neoliberal de los salarios y su flexibilización arbitraria, el corporativismo sindical que mantiene secuestrada a la representación sindical del heterogéneo sector académico y la estructura vertical de órganos de gobierno que impide procesar las demandas e inconformidades generalizadas de amplios sectores de los académicos, generándose con todos estos elementos una estructura de dominación burocrática prácticamente impenetrable e inamovible -por el momento-.
6. La reducción de posibilidades de participación del sector académico, que rayan en la marginalidad político-institucional, si bien ha restringido también su capacidad de incidencia en la regulación del trabajo académico (sobre todo en la definición de los programas de estímulos), no lo ha despojado del control que mantiene sobre sus propios procesos de trabajo (debido a su acumulación de capital académico, científico e intelectual), los cuales se realizan aun en un ambiente académico-laboral de relativa libertad (limitada por los mismos programas de estímulos y por la escasez de recursos), trabajo mediante el cual los académicos construyen día a día los espacios universitarios, lo que a su vez les ha permitido conservar un poder académico más o menos disperso, aglutinado parcialmente en algunas coyunturas históricas caracterizadas por la formación de bloques académico-políticos y de movimientos sociales de académicos.
7. El trabajo académico significa, para un sector de los académicos de la universidad nacional, la realización de su libertad como seres humanos y como profesionistas desarrolladores del conocimiento, al colocar en primer lugar la libertad académica-laboral universitaria como el sentido principal de su propio trabajo. El trabajo académico también se hace por deleite, por lo que en muchos casos resulta sumamente satisfactorio para los académicos -más allá de los estímulos y el cálculo racional economicista-. Asimismo, su trabajo en la universidad goza de una alta estimación, resultando una prioridad en su vida, por lo que están dispuestos a dedicarle mucho tiempo (más de las ocho horas consabidas), de manera que otras actividades ‘no académicas’ son despreciadas por muchos académicos (como el llamado trabajo administrativo), de modo que el trabajo no sólo se realiza por la obtención de los estímulos a la productividad. Por tanto, a partir de estas representaciones y prácticas compartidas por un sector de docentes e investigadores (que bien podrían denominarse ‘*académicos puros*’), se

INTRODUCCIÓN

- puede hablar de la existencia de un *habitus académico* ‘puro’ compartido por este grupo, en el que la realización de las actividades académicas ‘puras’ es considerada como preponderante.
8. La teoría sociológica de Pierre Bourdieu permite mirar a la autonomía universitaria (incluyendo sus agentes académicos) respecto al campo del poder (dominado por la burocracia estatal y empresarial) como una construcción social en proceso de transformación, en función de la correlación de fuerzas entre los agentes intervinientes en la confección del campus, agentes que empujarán a la universidad más hacia la autonomía (y la democracia) o más hacia la heteronomía (y el autoritarismo), en función de sus condiciones, posiciones y tomas de posición dentro del campo universitario, lo que explica los grados distintos de autonomía de la universidad en el tiempo y los distintos grados de autonomía-heteronomía de sus subcampos (Facultades, Institutos, etc.) y del mismo trabajo académico.
 9. La estructura y lógica de una macrouniversidad como la UNAM, dada su complejidad, puede subdividirse analíticamente, como una construcción social, en una estructura y dinámica académico-laboral y una estructura y dinámica político-académica, las cuales forman parte de un orden institucional más amplio establecido en el espacio universitario (como totalidad). La estructura político-académica es una estructura de espacios de participación política y de tomas de posición en el campus, estructura regida por la lógica de la lucha por el control del poder burocrático (capital político-económico), estructura y lógica que conforman un *orden político-académico* legitimado institucionalmente, orden definido por las fuerzas dominantes conservadoras que llegan a acumular mayor capital burocrático en sus trayectorias y estrategias. Por su parte, la estructura académico-laboral es una estructura de distribución del trabajo académico (productor del mismo capital académico) cuya dinámica gira alrededor de la disputa por la acumulación de prestigio académico, en la que las fuerzas dominantes (y dominadas) determinan el *orden académico-laboral* legítimo en cada período de la historia universitaria (estructura y dinámica aceptada por sus integrantes). Órdenes internos semiautónomos que, a su vez, en su articulación, se determinan mutuamente. La estructura académico-política es una estructura de dominación y de supervisión del trabajo académico. La estructura académico-laboral es una estructura de división del trabajo y de producción de capital específico.
 10. La universidad nacional, desde su fundación porfiriana, se coloca en una posición hegemónica dentro del campo de la educación superior nacional, posición que mantiene hasta la actualidad, después de un siglo de existencia, como resultado de la acumulación de un gran reconocimiento social, producto de su trabajo, es decir del trabajo de sus académicos y del resto de sectores que la conforman (estudiantes, personal administrativo operativo y funcionarios), a pesar de la reducción del apoyo económico-político estatal de la era neoliberal, en el marco de un campo nacional de la educación superior atomizado, crecientemente privatizado y empujado hacia el “libre mercado” y en el contexto de un campo educativo internacional competitivo, caracterizado por el realineamiento de bloques regionales a partir de la configuración de una nueva división del trabajo académico, en el que las economías emergentes asiáticas tienden a desplazar a las economías occidentales en cuanto a inversión en el sector y expansión del sector académico, panorama en el que México tiende a quedarse a la saga, al mantenerse a ultranza la política de desaceleración de la educación superior y el desarrollo científico endógeno, lo que a final de cuentas ha afectado negativamente a la UNAM y a sus académicos.

Perspectiva teórico-metodológica

Por lo que toca a la perspectiva sociológica adoptada durante el proceso de investigación, partimos de la postura teórica *constructivista-estructuralista* desarrollada por Pierre Bourdieu, la cual plantea la posibilidad epistemológica de estudiar la compleja realidad social como una construcción social estructurada y estructurante al mismo tiempo, estructurada por los agentes que la constituyen y estructurante de los mismos, realidad social multidimensional (económica, política, cultural, organizacional, laboral, etc.) y multiescalar¹ (a la manera de las *matrioshkas* rusas) que tiende a dividirse en esferas o campos específicos de relaciones sociales múltiples relativamente autónomos, con sus propias lógicas y estructuras, articulados entre sí de diferentes formas, en una relación dialéctica que va más allá de la simplificación funcionalista del sistema social integrado y equilibrado. Uno de estos espacios relacionales complejos es el *campo de la producción cultural*, dividido a su vez en múltiples campos relacionales como el científico, el educativo o el artístico, entre los cuales se encuentra también el *campo de la educación superior* (CES), constituido por el conjunto de instituciones de ese nivel, entre ellas las universidades, instituciones que luchan, como fuerzas colectivas organizadas, por la acumulación de recursos materiales y simbólicos (tipos de capital). Campo que, por lo demás, se encuentra subdividido en múltiples escalas macro y microsociales (internacional, regional, nacional, institucional, etc.) y en diversos subcampos o sectores (público, privado, tecnológico, etc.), cada uno con su propia lógica y estructura de relaciones sociales entre agentes-fuerzas específicos/as.

A su vez, cada institución universitaria en sí misma constituye todo un *campo universitario* (CU) de relaciones sociales sumamente complicado, con una estructura y una dinámica particulares, campo fundado, estructurado y reestructurado por determinados agentes involucrados de algún modo en su configuración y comprometidos en su sostenimiento. El campo universitario, como una construcción socio-histórica, es un espacio colectivo específico de relaciones estructuradas entre agentes dedicados a la producción-reproducción-difusión de la cultura científico-profesional; es también un complejo de posiciones sociales interrelacionadas y jerarquizadas, ocupadas por los agentes *adheridos* y adaptados al campo, posiciones y agentes que conforman una estructura particular y que se desenvuelven bajo una lógica *sui generis* en torno a la lucha entre agentes académicos (individuales y colectivos) por la obtención y acumulación de capital-poder académico y burocrático; y es, por tanto, una producción social resultante de la acción (concertada y desconcertada), individual y colectiva, autónoma y heterónoma, ortodoxa y heterodoxa de múltiples agentes sociales (internos y externos) que intervienen en la configuración colectiva del campo.

El campo universitario o campus², como estructura relacional, puede subdividirse analíticamente en diversas dimensiones o subestructuras semiautónomas y articuladas entre sí, dos de las cuales son la estructura de distribución del trabajo académico (o división del trabajo) y la estructura de distribución del poder (las cuales analizaremos aquí, en el caso de la UNAM):

- I. La división del trabajo académico disciplinario (o estructura académico-laboral), distribuido de manera multiforme: ya sea en grandes parcelas científico-disciplinarias, que compiten y/o colaboran entre sí, como son el área de las ciencias naturales y el área de las ciencias sociales, ya sea en las principales actividades-funciones universitarias como son la docencia y la investigación (división en Facultades, Escuelas, Institutos, Centros, Departamentos, etc.), ya sea en los diversos niveles jerárquicos académico-laborales, tales como los niveles y

¹ Realidad social compleja subdividida en múltiples dimensiones y escalas macro, meso y microsociales.

² Espacio social *sui generis* reconocido incluso en términos simbólicos-lingüísticos como 'el campus', por la Real Academia Española.

INTRODUCCIÓN

categorías de la docencia (bachillerato, técnico, licenciatura, maestría, doctorado y posdoctorado; ayudantes, profesores de asignatura, titulares, etc.) o de la investigación (técnicos, ayudantes y titulares; de nuevo ingreso o consagrados, etc.), o ya sea en función de los títulos (grados) académicos y reconocimientos a la producción y trayectoria académica-intelectual (licenciatura, maestría, doctorado, posdoctorado, etc.). División del trabajo que se configura en todo un *orden académico-laboral* legítimo de disposición, jerarquización y regulación de las actividades académicas (el trabajo) en su conjunto, desempeñadas por los agentes académicos colocados en determinadas *posiciones académico-laborales* dentro del CU, en función de su capital académico-científico-intelectual acumulado (tanto en volumen como en composición), orden legítimo en el que se incluyen reglas escritas y no escritas sobre lo ‘aceptado’ (las prácticas y estrategias reconocidas socialmente, acordes con las ‘reglas del juego’ académico) por el mismo orden establecido por sus propios agentes, así como tradiciones, intereses y representaciones (culturas académico-laborales) de dicho microcosmos académico universitario correspondientes a las distintas clases de académicos. La división del trabajo académico es la distribución del trabajo entre las distintas posiciones constitutivas del campo académico y sobre ella se erige una distribución del capital-poder académico (prestigio científico-intelectual) entre las mismas posiciones ocupadas por las distintas clases de agentes académicos.

- II. La distribución del poder (estructura académico-política) asociada a la división del trabajo, entendida como una estructura jerárquica dual de posiciones de poder académico ‘puro’ (autoridad científica-intelectual) y posiciones de poder académico-burocrático (poder de dirección y gestión centralizada), constituida, por un lado, por las posiciones creadas y ocupadas por los llamados ‘líderes académicos’ (los gurús académicos) en las distintas áreas de conocimiento y en el campo intelectual, y, por otro lado, por las múltiples instancias de toma de decisiones construidas e institucionalizadas colectivamente en función de la correlación de fuerzas vigente en el mismo campus, instancias más o menos legítimas (posiciones de poder), sancionadas o no legalmente (incluyendo a los órganos de gobierno instituidos -burocráticos y colegiados-, todo tipo de organizaciones académicas más o menos permanentes, los denominados “colegios invisibles” y la diversidad de comisiones académicas reguladoras de la actividad universitaria), las cuales constituyen toda una red de poder formal e informal, que, en conjunto, conforman un *orden académico-político* legítimo -en algún grado- entre sus agentes productores. Dicha distribución del poder implica también una división del trabajo de regulación académica/técnica/política (o trabajo de dominación académica y/o burocrática: coordinación de actividades, toma de decisiones, evaluación y dictaminación, influencia en las resoluciones, imposición o resistencia, etc.), regulación de la vida universitaria en lo general y del trabajo académico en lo particular. Cabe hacer notar que el poder académico puro tiende a estar descentralizado y el poder académico-burocrático tiende a estar centralizado y sumamente reglamentado. Asimismo, en el marco de tal *orden académico-político*, los agentes universitarios despliegan una serie de prácticas y estrategias ‘aceptables’, generadas desde sus representaciones y preferencias (o disposiciones) académico-político-laborales (cultura académico-político-laboral).

La división del trabajo académico ‘puro’ y la distribución del poder académico-político, dadas en determinadas condiciones histórico-institucionales del CU, constituyen dos dimensiones del orden universitario legitimado en un momento histórico determinado, orden producido a partir de la correlación de fuerzas entre los agentes intervinientes (internos y externos) en el campus. Entre los agentes internos que participan en la configuración del CU y su orden interno (*orden académico-político-laboral*), se encuentra el heterogéneo sector de los *trabajadores*

INTRODUCCIÓN

académicos, quienes desde sus propias representaciones, disposiciones estratégicas, tomas de posición y posiciones objetivas dentro del campo, intervienen en la configuración y reconfiguración del mismo campo.

La participación del heterogéneo sector de trabajadores académicos en la construcción social del campo universitario es múltiple (multivalente), en la medida en que comprende tanto el ejercicio de su trabajo académico ‘puro’ especializado (docencia, investigación, “intervención” o extensión, y/o difusión, en sus distintas combinaciones -incluyendo una multiplicidad de actividades “inherentes” a cada tipo de trabajo o “función” institucional³-), como sus distintas formas de participación ‘no académicas’ dentro del campus (gestión universitaria, participación política institucional o sindical, representación político-académica, injerencia en procesos de reforma académica y/o administrativa, etc.⁴); es a través de dichas formas de participación, como conjuntos de prácticas y estrategias, que los académicos se involucran en la configuración del espacio socio-universitario.

Dentro del campo de posibilidades de participación del sector académico en el desarrollo del devenir universitario (campo construido por distintas fuerzas y que puede ser más abierto o más cerrado a la participación), tanto el trabajo académico ‘puro’ (o participación académica) como la participación política institucional representan dos formas de intervención fundamentales en la estructuración del campo institucional. El trabajo académico (reconocido como la ‘función sustantiva’ de toda universidad: trabajo docente, de investigación y difusión) es el conjunto de actividades creadoras de la universidad por excelencia, sin el cual la institución es inconcebible. La participación política en el campus, por su parte, es indispensable también para la estructuración y el desarrollo de la vida colectiva universitaria, participación reproductora o transformadora del orden institucional⁵, participación entendida tanto en su “sentido fuerte”, como la intervención de los académicos en los espacios institucionalizados de toma de decisiones (los órganos de gobierno), y en su “sentido débil”, como espectadores sin (o con escasas) posibilidades de intervención en las decisiones, decisiones que les afectan de algún modo⁶;

³ La lista de actividades “inherentes” al trabajo académico es larga y obedece a las características históricas específicas de cada campus {recuérdese que el trabajo, como toda realidad social, es una construcción colectiva (De la Garza, 2006)}, las cuales van desde el diseño curricular hasta las distintas modalidades de la evaluación, pasando por las diversas formas de la divulgación científica y la aplicación del conocimiento en la resolución de problemas sociales, etc. (García, Grediaga y Landesmann, 2003: 138-143) (Muñoz, 2002: 242), actividades que pueden tener una mayor o menor legitimidad entre los grupos académicos, en función de su posición en el campo institucional. Un buen ejemplo de ello es la actividad de la gestión, la cual es despreciada por diversos grupos académicos y anhelada por otros (ver capítulo 5 *infra*).

⁴ Formas de participación que van desde la dirección en un puesto académico-burocrático hasta la prohibida participación sindical, pasando por tareas de representación político-académica, gestión académico-administrativa, evaluación-clasificación-dictaminación o de crítica intelectual, además de la conformación de colegios formales de profesores o investigadores, ‘colegios invisibles’ informales y frentes académicos plurales y coyunturales, etc.

⁵ Participación entendida como la acción colectiva tendiente a conservar o modificar la estructura de relaciones de poder vigente (Pizzorno, 1975).

⁶ La participación, como una construcción social y desde una perspectiva sociológica, se refiere a las formas de intervención de los agentes involucrados en la constitución y reconstitución de un espacio social determinado (como el campo universitario), la cual se da en varios sentidos (o grados de intervención): en un “sentido fuerte” y en un “sentido débil”, los cuales se combinan en la realidad (cabría hablar de niveles intermedios). En su sentido fuerte, la participación implica tener injerencia en las instancias de gobierno de la colectividad de pertenencia, interviniendo de manera directa en sus decisiones, en un plano de relativa igualdad con los demás miembros (sin distinciones jerárquicas), definiendo los objetivos, la distribución y destino de recursos, el modelo de convivencia, la distribución de costos y beneficios, entre otras cosas; es en este caso que se habla de autogestión, cogestión y democracia directa o participativa; en este caso los agentes son protagonistas. En su sentido débil, la participación está limitada a la realización de actividades operativas (votación, proselitismo, asistencia a reuniones o movilizaciones) definidas por

INTRODUCCIÓN

participación que puede darse por las vías institucionales establecidas y/o por vías no institucionales⁷, cuando las primeras son insuficientes y pierden legitimidad.

El trabajo académico en su conjunto y la participación política universitaria (trabajo político) tienen su propia lógica y estructura, como ya se ha señalado líneas arriba, de modo que alrededor del trabajo se construye todo un orden académico-laboral legítimo de relaciones colectivas y en derredor de la participación política se erige un orden político-académico legítimo de relaciones de poder, lógicas y estructuras específicas que se entrecruzan al formar parte de un todo, el campo universitario y su orden institucional establecido. De esta manera, el orden académico-laboral, estructurado a partir de la división compleja del trabajo académico y bajo la lógica de la lucha por el control (o regulación) del mismo trabajo y de su producto: el capital académico, determina la conformación de las fuerzas-agentes académicas-os, fuerzas que nacen en su seno y que conforman un determinado orden académico-político, constituido a su vez por una estructura de espacios de poder político universitario (órganos de gobierno) y regido por la lógica de la lucha por el control de dichos espacios y de la toma de decisiones respecto a la distribución de recursos (especies de capital) y el direccionamiento del campo universitario. En sentido contrario, desde el orden político-académico se regula el orden académico-laboral en la universidad (el trabajo académico), a través de múltiples ‘ordenamientos’ definidos en los órganos de gobierno institucionales (controlados por determinadas fuerzas académicas).

En otras palabras, el campo universitario se articula en torno a las disputas por el control del trabajo académico y su producción (el capital académico), por el control de los espacios de participación en las tomas de decisión (órganos de dirección) y, también, por la definición y direccionalidad del orden institucional legítimo establecido en el campus (incluyendo cada uno de sus subórdenes). Disputa dada entre agentes internos (académicos, autoridades universitarias, estudiantes), en primer lugar, y agentes externos (burocracia estatal, organismos internacionales, etc.), en segundo término.

En este marco problemático, propio de los espacios universitarios, los agentes académicos se encuentran con ámbitos más o menos permisivos respecto a su posibilidad de intervención en la definición de los destinos de la universidad, es decir, con contextos institucionales en los que es posible un mayor o menor grado de control de los académicos sobre el proceso de trabajo, sobre los mecanismos de acumulación del capital académico o burocrático, sobre los espacios de poder institucionales, y sobre la definición del orden y la dirección del campus. Sus posibilidades de intervención en la vida universitaria, dentro de un campus específico, dependen del proceso de constitución y desarrollo de dicho campus y de la correlación de fuerzas intervinientes (internas y externas), en función de la acumulación, por cada agente-fuerza, de los recursos valorados dentro del campus, es decir las distintas especies de poder o capital, aglutinadas en dos tipos fundamentales: el capital-poder científico-académico ‘puro’ y el capital-poder académico-burocrático.

el cuerpo directivo y/o dirigente, sin que ello implique necesariamente intervenir en la toma de decisiones tomadas en los órganos de gobierno; en este caso los agentes son espectadores marginales o activistas operativos. Así, la participación se puede dar dentro de todo un abanico de posibilidades, desde la intervención directa en las formas de gobierno hasta la marginalidad política y la ausencia de participación o exclusión de las decisiones. (Gallino, 1995) (Pizzorno, 1975) (Pizzorno, 1985) (Bobbio et al, 2008) (Hillmann, 2005) (Demarchi et al, 1986).

⁷ Dentro de los extremos de las formas de participación en un sentido “fuerte” o “débil”, caben diversas formas y niveles de participación, tales como las formas institucionalizadas (dirección, votación, etc.) y las no institucionalizadas (movimientos sociales, las subculturas contestatarias, etc.); la representación, el activismo político, el proselitismo, etc. (Pizzorno, 1975).

INTRODUCCIÓN

Por otra parte, en cuanto a la metodología de investigación seguida, hemos hecho uso de las técnicas de la entrevista cualitativa semiestructurada (aplicada a 32 académicos) y del análisis de contenido, así como de la revisión documental de material histórico y estadístico sobre el campo educativo nacional e internacional, sobre la UNAM y sobre algunas variables económicas, para reconstruir el objeto de estudio; cabe mencionar que la metodología se fue afinando a lo largo de los seminarios dentro del Doctorado en Ciencias Políticas y Sociales. Por otro lado, si bien originalmente habíamos considerado analizar el periodo 1990-2006, la necesidad de comprender los procesos internos de conformación del campo universitario nos fueron llevando hasta los mismos orígenes de la UNAM, lo que prolongó el tiempo de la investigación.

Los capítulos

Bajo la anterior perspectiva sociológica *relacional-constructivista*, el presente trabajo de investigación y análisis sobre el ‘mundo académico’ y sus agentes, se divide en cinco capítulos, iniciando con el desarrollo sistemático de la compleja teoría empírico-analítica de los campos relacionales acuñada por Pierre Bourdieu, para seguir con la descripción general del CES internacional y del CES nacional, desde sus orígenes hasta la actualidad (2006-2008), pasando en seguida al abordaje de la UNAM en los siguientes tres capítulos, haciendo un recorrido histórico de la estructuración y reestructuración del orden académico-laboral-político universitario, desde sus orígenes (1910) hasta el momento actual (2006-2008), culminando, en el último capítulo, con la reconstrucción del régimen académico-laboral-político imperante en las Facultades de Ciencias y de Ciencias Políticas y Sociales, y en los Institutos de Física e Investigaciones Sociales, considerando algunas de las percepciones y prácticas de sus mismos agentes académicos, involucrados todos ellos en la configuración-reconfiguración de dichas entidades académicas.

De esta manera, el capítulo primero se centra en la teoría sociológica de Bourdieu y en su propuesta de abordaje de los campos de producción cultural, particularmente en lo que se refiere al “campo de las instituciones de educación superior”, para ello, se parte inicialmente de la postura epistemológica esgrimida por el autor, basada en su *tesis de la convergencia* entre los clásicos de la sociología y de la complementariedad entre las tradiciones macrosociológicas y microsociológicas, tomando como eje explicativo de ‘lo social’ la articulación de sus dos conceptos principales: el *espacio social* o *campo social* (entendido como un microcosmos de relaciones sociales objetivas entre posiciones establecidas ocupadas por determinados agentes individuales-sociales, quienes son sus constructores) y el *habitus* (definido como la estructura mental generadora de prácticas y representaciones colectivas, y al mismo tiempo generada socio-históricamente y estructuralmente), para pasar, en un segundo momento, a una visión retrospectiva de la estructura y dinámica del campo de educación superior y del campo universitario (v. g. la UNAM), como campos de fuerzas, luchas y tomas de posición, en cuya construcción social participan distintas clases de agentes académicos ubicados en diferentes posiciones dentro del mismo campo, desde las cuales luchan por la obtención y acumulación de poder (o capital) en su interior y por la definición del orden institucional, lucha que pasa necesariamente por el control del trabajo académico, como la fuente creadora del mismísimo capital académico (cultural-científico-intelectual).

El capítulo segundo se refiere a los principales cambios ocurridos en el CES (visto como campo de fuerzas) a nivel mundial, regional y nacional, desde su conformación medieval o colonial, hasta la instauración del *modelo educativo de mercado* en un sinnúmero de países; modelo establecido por una serie de políticas de corte neoliberal definidas por las élites tecnocráticas de diversos organismos mundiales, regionales y nacionales, considerando que, en el plano internacional, el CES ha reducido su ritmo de crecimiento y se ha polarizado aun más entre

INTRODUCCIÓN

regiones y naciones con distintos grados de desarrollo, y ha tendido a ser refuncionalizado conforme a los requerimientos del campo económico, lo cual se ha traducido en la creciente privatización, flexibilización y mercantilización parcial de los CES de muchas latitudes, generándose una mayor competencia por el mercado educativo mundial (oferta de servicios educativos con fines de lucro) y por la producción científica y tecnológica (bastante divergente en inversión y productos) y, por consiguiente, una nueva división internacional del trabajo académico-científico entre regiones y naciones (lo que en algunas regiones emergentes ha suscitado fuertes inversiones en la expansión de la educación superior). En el plano nacional, el capítulo demuestra que el modelo económico-educativo neoliberal ha fracasado, en la medida en que, en lugar de fortalecer al CES, como se esperaba a partir de las promesas de sus defensores, éste se ha debilitado en varios flancos, al reducir su ritmo de expansión e incluso reducir su tasa de cobertura, y al promover en los hechos, paradójicamente, el deterioro de su calidad por dos vías, una, al reducir la inversión pública por alumno (deteriorándose de distintas formas las condiciones de estudio), otra, al fomentar el crecimiento de IES privadas con fines de lucro y de dudosa calidad (las llamadas “*universidades patito*”); globalmente, la reestructuración neoliberal del CES nacional ha conducido a su refuncionalización, privatización no regulada/estatización sobre-regulada, polarización entre sectores público-privado, creciente heteronomía/autonomía a la baja, flexibilización múltiple, diversificación, exclusión crónica, desfinanciamiento <descapitalización> público/capitalización económica privada, liberalización de la competencia por recursos o tipos de capital y legitimidad (entre IES y agentes individuales), control de calidad público-privado estandarizado, entre otros aspectos. Particularmente, en lo que toca al trabajo académico, éste ha tendido a ser reordenado de varias formas: a nivel macrosocial se establece una nueva división nacional del trabajo sumamente diversificada (sectores de IES público autónomo, público heterónimo tecnológico, público federal y/o estatal, privado *for profit* y privado ‘sin fines de lucro’, etc.), a nivel macro-micro tiende a ser flexibilizado, precarizado, intensificado, sobrevigilado, desacelerado respecto a su expansión, fragmentado (atomizado), reconvertido, disputado, debilitado políticamente y devaluado económicamente, es decir, refuncionalizado a partir de las demandas de las fuerzas del mercado y del Estado (los agentes dominantes del campo económico y del campo estatal).

En el capítulo tercero, el análisis desciende hacia el proceso de configuración del campo universitario (como parte integrante del CES), desde los orígenes de la Universidad Nacional Autónoma de México (1910) hasta 1983, a principios de la llamada década perdida, en el momento en el que comienza la era neoliberal en nuestro país, concentrándose en la reconstrucción de algunas de las facetas de la participación (formal e informal) del personal académico en los distintos ámbitos institucionales, particularmente en lo que se refiere a su intervención en la estructura multinivel y multimodal de decisiones, estructura de participación más o menos institucionalizada y en disputa permanente entre las múltiples y dinámicas *fracciones académico-político-laborales* que se han constituido a lo largo de la historia universitaria, estructura político-académica que en su configuración y reconfiguración en el tiempo, como estructura de relaciones sociopolíticas, ha sido determinante, a través de sus propios agentes académicos (los poseedores de capital burocrático-universitario y capital académico puro), del establecimiento del orden académico-laboral universitario vigente en cada periodo de la institución, entendido como un orden o patrón de regulación del trabajo académico que ha ido cambiando a lo largo de la historia institucional, desde el periodo estatal-autoritario porfirista hasta el del corporativismo burocrático, pasando por el lapso revolucionario y postrevolucionario y el de la autonomía precaria.

INTRODUCCIÓN

Respecto al capítulo cuarto, en él se analiza el largo proceso de refuncionalización de la UNAM y de su personal académico, conforme a varios de los lineamientos del decálogo neoliberal difundido por los organismos internacionales {la competencia como supuesto camino para llegar a la eficiencia (*darwinismo social*), control de calidad, Estado mínimo, pertinencia, etc.}, en el periodo comprendido entre 1983 y 2007, periodo en el que los académicos se adaptan y/o resisten a la reforma restauracionista y participan de distintas formas y en distintas direcciones, ya sea a favor de la transformación o a favor de la reproducción del orden universitario. Durante este periodo la universidad entra a un periodo de múltiples crisis internas (huelgas estudiantiles y sindicales, protestas de académicos), generadas siempre por el mismo poder burocrático universitario, al imponer una serie de medidas ‘sugeridas’ por la burocracia estatal. Periodo en el que también se constituyen y amplían diversos ámbitos de participación académica en la adopción de decisiones para regular el trabajo académico en la institución (el orden académico-laboral), tales como la entrada de los investigadores a los *Consejos Técnicos de Humanidades y de la Investigación Científica* en 1985 (luego de 40 años de exclusión), la creación de los *Consejos Académicos de Área* en 1993 (acordados por diversos agentes académicos en el Congreso Universitario de 1990), la incorporación de los investigadores de los institutos dentro del Consejo Universitario en 1991 (marginados del Consejo Universitario durante varias décadas). Asimismo, se inauguran nuevas formas de participación institucional de tipo horizontal, tales como la constitución de comisiones académicas ampliadas subordinadas al Consejo Universitario y elegidas por el sector académico {la CECU (Comisión Especial para el Congreso Universitario) formada en 2002, el CAREPA (Claustro Académico para la Reforma del EPA) conformado en 2004 y el Colegio Académico para la Reforma del Reglamento General de Estudios de Posgrado (RGEP) instituido en 2004}, en las que el sector académico participa de manera desigual y con distintos resultados, en el marco del llamado “congreso universitario por etapas”, el cual se convierte en un proceso de reordenamiento académico controlado por el poder burocrático. Periodo en el que al mismo tiempo se establece un nuevo orden académico-laboral de tipo flexible basado en la ‘libre competencia’ por la obtención de recursos, mediante el establecimiento de programas de estímulos a la productividad académica sustentados en la ‘maximización de resultados’, los cuales provocan una nueva estratificación económico-salarial y simbólica (la deshomologación salarial y una nueva jerarquización del prestigio académico) del personal académico e inéditas formas de regulación del trabajo académico. El periodo llega a uno de sus momentos más álgidos con la crisis de 1999 y la huelga más larga en la historia de la universidad, la cual polariza de manera inesperada a los distintos agentes universitarios, crisis que será remontada gradualmente durante los siguientes años, a causa de la configuración de una *reforma institucional concertada* entre un poder burocrático más plural y las diversas fuerzas académicas existentes en el campus, a pesar de las muchas diferencias académico-políticas existentes, lo que permitirá salvaguardar la posición hegemónica de la UNAM en el CES nacional.

En el capítulo quinto y último, se reconstruye el orden académico-laboral y académico político tanto de las Facultades de Ciencias y de Ciencias Políticas y Sociales, como de los Institutos de Investigaciones Sociales y de Física, concebidos como microcosmos de relaciones sociales entre sus agentes académicos adherentes y constructores de los mismos, bajo el entendido de que la configuración del *orden académico-laboral* y del *orden académico-político* dentro de los espacios de trabajo académico, es la resultante de múltiples fuerzas sociales (grupos académico-disciplinarios, grupos locales académico-burocráticos provisionales, las élites burocráticas universitarias predominantes en el campus, grupos estudiantiles, entre las fuerzas principales); como una construcción social, dicho orden académico adopta distintas modalidades

INTRODUCCIÓN

en cada caso, en función de las historias locales y la configuración de redes de relaciones internas y culturas político-académicas también locales, incluyendo determinadas estructuras y lógicas académicas-laborales-políticas particulares (división del trabajo académico y del poder académico/burocrático). El producto de la acción concertada y no concertada de los agentes internos (y externos), a través de su trabajo y participación en la configuración de sus propias entidades, a final de cuentas, implica la definición de un perfil de propiedades específico para cada entidad académica-laboral-política. Por otra parte, también se analizan las percepciones y prácticas de los académicos respecto a la estructura de órganos de gobierno institucionalizados en el campo universitario.

En una visión retrospectiva de las múltiples formas de participación que los académicos han tenido en la configuración y reconfiguración del campo universitario y sus subcampos, desde sus orígenes hasta la actualidad, se puede afirmar que su creciente heterogeneidad, estratificación y feudalización (disciplinaria, laboral, político-ideológica, generacional) se han traducido en diferentes posiciones y tomas de posición en torno al pasado-presente-futuro de la institución y a la intervención tanto de sus agentes internos como de agentes externos; posturas y punto de vista que ciertamente se han alineado con frecuencia en derredor de tres polos diferenciados: el polo de la defensa de la autonomía real, de la democracia universitaria participativa y de la transformación del orden universitario (los *heterodoxos*); el polo de la heteronomía ocultada por un discurso 'liberal-autonómico' asociado a la defensa del orden universitario y de una estructura de poder burocrático-autoritaria, articulada con una estructura de toma de decisiones democrático-representativa subordinada al poder burocrático (democracia burocratizada) (los *ortodoxos*); y el polo de la indiferencia multiforme y el escepticismo (que puede contribuir con su inacción al orden o a su transformación) (los *indolentes*). Posiciones a partir de las cuales las distintas fuerzas académicas que se han conformado, a lo largo de los distintos periodos históricos de la universidad, han luchado incansablemente por intervenir en la configuración y orientación del orden universitario (académico-laboral y académico-político), desde su propia perspectiva.

Finalmente, en otro orden de ideas, no puedo dejar de mencionar el hecho de que muchas de las ideas y materiales que constituyen el presente trabajo, me fueron aportadas/os durante los debates generados en los diversos seminarios y coloquios del posgrado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (tanto de la Maestría en Sociología como del Doctorado en Ciencias Políticas y Sociales), particularmente en los seminarios sobre educación en general y educación superior (incluido uno especial sobre la UNAM, impartido por los miembros del Seminario de Educación Superior de la misma universidad), así como los relacionados con la sociología de la cultura y las teorías sociológicas, en los cuales encontré siempre ambientes sumamente estimulantes y enriquecedores para el estudio crítico de las relaciones socio-educativas, desde una perspectiva sociológica.

CAPÍTULO 1

EL CAMPO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: LA LUCHA POR LA DEFINICIÓN DEL ORDEN ACADÉMICO-POLÍTICO-LABORAL UNIVERSITARIO

“Intersección de muchas series, en parte independientes de acontecimientos sobrevenidos en varios campos habitados por necesidades específicas, una crisis como aquella de mayo de 1968 -y sin duda toda crisis- introduce una ruptura visible con respecto a aquello que la ha precedido, si bien uno no pueda comprenderla más que re-situándola en la serie de acontecimientos antecedentes. *Crisis universitaria* que se transforma en crisis general, ella plantea la pregunta de las condiciones de la extensión diferencial de la crisis al seno del *campo universitario* y por fuera del mismo: para explicar que una crisis del *modo de reproducción* (en su dimensión escolar) haya podido encontrarse en el comienzo de una crisis general, hace falta, conociendo la contribución cada vez más importante que el sistema de enseñanza aporta a la reproducción social, y que hace de ello una apuesta cada vez más disputada de las luchas sociales, proponer un modelo que permita dar cuenta de los efectos sociales que ha producido”

Pierre Bourdieu. *Homo academicus* (1984: 210-211).

Introducción

El propósito de este capítulo es desarrollar un marco teórico-analítico aplicable al estudio del campo de la educación superior en general y del campo universitario en particular, basado en la perspectiva constructivista-estructuralista elaborada por Pierre Bourdieu a lo largo de su obra (perspectiva crecientemente utilizada en la sociología de las universidades y sus académicos en nuestro país), marco analítico *ad hoc* para la reconstrucción teórica de las regularidades de los espacios sociales reales, construidos por agentes sociales determinados-determinantes, como es el caso de la participación de los agentes académicos en la configuración de las universidades.

Las aportaciones de Bourdieu -desde una óptica sociológica- al conocimiento comprensivo de los espacios de producción de la cultura y sus agentes, entre los cuales se encuentra el espacio universitario y sus académicos, son innegables. Baste mencionar el reconocimiento de las homologías estructurales y lógicas de los diversos campos culturales estudiados empíricamente por el sociólogo galo. Con base en la apropiación de sus aportes teóricos y metodológicos, pretendemos extender su poder explicativo, profundizando en el análisis de las formas de participación de los académicos en la definición-redefinición del orden universitario establecido, a través de su trabajo en el ámbito académico-laboral (en las entrañas de sus divisiones disciplinarias y funcionales) y a través de su intervención en la toma de decisiones dentro de la intrincada estructura multinivel de espacios de poder institucionalizados. Participación dada en el marco de una disputa por la acumulación de capital-poder y por el control del trabajo académico como fuente productora del capital.

Con respecto al contenido del presente capítulo, inicialmente se hace una presentación de la perspectiva estructuralista-constructivista propuesta por Pierre Bourdieu, perspectiva centrada en el análisis de las relaciones sociales espacio-temporales, desde un enfoque crítico-complementario micro-macrosociológico, a partir de la articulación dialéctica entre las estructuras objetivas de relaciones sociales establecidas en un tiempo-espacio (los campos sociales) y la percepción-acción de los agentes sociales (los *habitus*), en la medida en que dichas estructuras objetivas determinan a los agentes (orientan y condicionan sus prácticas y representaciones) y los agentes determinan (construyen) a tales estructuras, en una relación dialéctica micro-macro (*habitus*↔*campo social*).

Posteriormente, desarrollamos los conceptos relacionales principales correspondientes a la teoría estructuralista genética: *espacio social*, *campo social* y *orden social* en el eje estructuralista (red conceptual también denominada *teoría de los campos*), y *habitus*, *capital* y *agente* en el eje constructivista (*teoría del habitus*), así como una serie de categorías derivadas de los mismos conceptos principales.

Más adelante, exponemos la teoría de los campos de producción cultural, centrándonos particularmente en uno de sus subcampos: el campo de la educación superior, desarrollando algunos de sus atributos más relevantes identificados por Bourdieu, quien hizo importantes aportaciones relativas al conocimiento de la estructura y dinámica del campo universitario, como campo de posiciones-fuerzas-luchas-tomas de posición, en cuya construcción social participan las distintas categorías de agentes académicos ubicados en diferentes posiciones dentro del campo, desde las cuales luchan por la obtención y acumulación de capital-poder en su interior y por la definición del orden establecido en el mismo campus.

El capítulo concluye con una síntesis conceptual aplicable a la reconstrucción teórica del campo universitario en su sentido restringido, referido a una sola institución (como la UNAM), campo relacional sometido a la presión de distintas fuerzas académicas de carácter conservador y de carácter renovador, en el que está siempre de por medio la definición y regulación del orden académico-político-laboral interno.

Con base en lo anterior, el marco teórico constructivista-estructuralista aquí expuesto, aplicado al ámbito de la educación superior, constituirá el marco interpretativo de nuestro objeto de estudio: la participación de los trabajadores académicos en la configuración del campo de la educación superior en general y del campo universitario en lo particular, el cual desarrollaremos en los siguientes capítulos.

La perspectiva sociológica constructivista-estructural de Pierre Bourdieu

Desde una perspectiva teórica objetivista-subjetivista y estructuralista-constructivista¹ {“*estructuralismo constructivista*” o “*constructivismo estructuralista*” (Bourdieu, 1993: 127ss)}, el sociólogo francés Pierre Bourdieu plantea tanto la necesidad de trascender “las falsas antinomias de las ciencias sociales” (en una “ruptura epistemológica” con los “*paired concepts*”²)

¹ La “galaxia constructivista” (Corcuff, 1995) es una perspectiva teórica plural, que bien puede denominarse “constructivismo social” (Giménez, 1997), en la que convergen autores notables y diversos como Jean Piaget {al referirse a la constitución del sujeto en su experiencia o interacción con el medio o estructura social, al interiorizar lo dado y transformarlo, produciéndose una co-determinación sujeto-estructura, en el entendido de que la estructura es un todo estructurante y estructurado (Palacios, 1999: 68-87) (Bottomore y Nisbet, 1988: 665-667)}, el mismo Pierre Bourdieu (y su teoría de los campos y el habitus), Norbert Elias (con su sociología de la conformación de individuos interdependientes), Anthony Giddens (y su teoría de la estructuración de la sociedad), Peter Berger y Thomas Luckman (con su concepción de la construcción social de la realidad), Aaron Cicourel (y su etnometodología), Edward P. Thompson (por sus estudios sobre la formación histórica de la clase obrera) o Alessandro Pizzorno (en su teorización sobre las identidades), entre otros, postura que ha pesar de su heterogeneidad, se caracteriza por tres atributos unificadores:

“1) la voluntad de superar las *parejas de conceptos dicotómicos* que la sociología ha heredado de la vieja filosofía social, como las oposiciones entre idealismo y materialismo, entre sujeto y objeto, y entre lo colectivo y lo individual;

2) el esfuerzo por aprehender las *realidades sociales como construcciones históricas y cotidianas* de actores individuales y colectivos, construcciones que tienden a substraerse a la voluntad clara y al control de estos mismos actores;

3) la afirmación de que, como resultado de este proceso de construcción histórica, *las realidades sociales son a la vez objetivadas e interiorizadas*, de modo que el principio de la acción social sea la relación de determinación recíproca entre lo objetivo y lo subjetivo, es decir, entre las *formas objetivadas* (reglas, instituciones) y las *formas subjetivadas* (representaciones, formas de sensibilidad...) de la realidad social.” (cursivas nuestras) (Giménez, 2005b: 80) (Giménez, 1997).

² Los “paired concepts” -pares de conceptos como individuo/sociedad, objeto/sujeto, estructura/agente, materialismo/idealismo, colectivo/individual, cuerpo/mente, voluntario/involuntario, macro/micro, etc.- han marcado la historia de las ciencias sociales desde sus orígenes (Corcuff, 1995: 8-16) y han proliferado a lo largo de su desarrollo, generando una serie de falsos problemas y debates infructuosos, como lo mostraron en su momento

y sus implicaciones teóricas, metodológicas, prácticas y político-científicas, las cuales las han dividido artificialmente y han resultado “profundamente nocivas para la práctica científica”, además de haber impedido “el desarrollo de una ciencia de la sociedad capaz de acumular verdaderamente sus ya inmensos logros” (Bourdieu, 2000: 63-85); como la necesidad imperiosa de dejar atrás las limitaciones de las tradiciones científicas estructuralistas, fenomenológicas, objetivistas y subjetivistas (Bourdieu, 1991; 1993, 2000) (Bourdieu y Wacquant, 1995: 15-20); para lograr lo anterior elabora una teoría sociológica renovada que se propone superar los puntos de vista objetivista y subjetivista sobre la realidad social (2000a: cit. 80) (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1981: 34-35), fusionando en términos complementarios las aportaciones de las llamadas microsociologías y los enfoques macrosociológicos, como momentos suplementarios en el proceso de construcción del conocimiento científico sobre el objeto de la sociología (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1981: 51-81) (Bourdieu, 1990: 70ss; 1993: 127ss; 1997: 52; 2000a: 71ss) (Giménez, 1997) (Giménez, 2005b: 79-81); teoría confrontada empírica e históricamente que rechaza la “reinterpretación positivista del ideal tradicional de la *Summa sociológica*” teorista (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1981: 49) y que no se queda en los límites abstractos de los manuales escolares (tan usuales en las tradiciones sociológicas anglosajonas), perspectiva que se construye ex profeso para el análisis de la estructura y dinámica de las relaciones sociales complejas en contextos específicos (Bourdieu, 1993: 127-142).

La perspectiva teórica de Bourdieu se funda en una “teoría del conocimiento del objeto sociológico”³ basada en un “acuerdo epistemológico” (tesis de la *convergencia*⁴), vigente dentro del campo disciplinario, entre las “grandes teorías clásicas” de lo social (v. g. las tradiciones erigidas por Carlos Marx, Emilio Durkheim y Max Weber), las cuales convergen bajo dos principios epistemológicos básicos que operan “realmente en el ejercicio auténtico del *oficio de sociólogo*” {“El ‘oficio’ de sociólogo es exactamente eso: una teoría de la construcción sociológica del objeto convertida en *habitus*” (Bourdieu, 1997: 53)}: 1° la existencia de “*regularidades no-conscientes*” (estructuras objetivas) en las *relaciones sociales* {planteadas por Marx desde 1845 (Marx y Engels, 1976: 9)}, en los *hechos sociales* {definidos por Durkheim en 1895 (Ritzer, 2001: 225)} y en la *acción social* {conceptualizada por Weber en 1918-1920 (Weber, 1984: VIII)} independientes de los sujetos individuales, de su intencionalidad y conciencia (“*principio de la no-conciencia*”: “la naturaleza inconsciente de los fenómenos colectivos”) y 2° las “*relaciones sociales no podrían reducirse a relaciones entre subjetividades*”

Reinhard Bendix y Bennett Berger desde 1959 {“Images of Society and Problems of Concept Formation in Sociology”, en L. Gross (editor). *Symposium on Sociological Theory*, New York, Harper and Row Publishers, 1959, citado por Corcuff (1995: 8)} (Ver: Bourdieu, 1993: 129; 2000a: 71ss). Bourdieu plantea expresamente la necesidad de superar los “falsos problemas” de la oposición “individuo-persona-interioridad-singularidad” vs. “estructura-sociedad-cosa-exterioridad” que conforman las “certezas prácticas” del “discurso científico” y del “discurso cotidiano sobre los problemas sociales” (1990: 68-69).

³ Teoría entendida como el “sistema de normas que regulan la producción de todos los actos y de todos los discursos sociológicos posibles, y sólo de éstos, es el *principio generador* de las diferentes teorías parciales de lo social, y por ello el *principio unificador* del discurso propiamente sociológico que hay que cuidarse de confundir con una teoría unitaria de lo social” o “teoría universal y general del sistema social” (cursivas nuestras) (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1981: 48-50).

⁴ “Bajo la invocación de la urgencia de una teoría sociológica se confunden, en efecto, la insostenible exigencia de una teoría universal y general de las formaciones sociales con la inexorable demanda de una teoría del conocimiento sociológico. Hay que disipar esta confusión que las doctrinas sociológicas del siglo XIX fomentan, para reconocer la convergencia, evitando caer en el eclecticismo o el sincretismo de la tradición teórica, de los principios fundamentales que determinan la teoría del conocimiento sociológico de las grandes teorías clásicas como el fundamento de *teorías parciales*, limitadas a un orden definido de hechos” (cursivas en el original) (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1981: 49).

animadas de intenciones o ‘motivaciones’ porque ellas se establecen entre condiciones y posiciones sociales” como “relaciones objetivas” (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1981: 31-33), sin reducirse a la simple interacción inmediata entre los sujetos intencionales, “*sistema de relaciones objetivas* en el cual los individuos se hallan insertos” (el ángulo positivo del principio de no-conciencia o *principio de la objetividad relacional*) (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1981: 34); distinguiendo una “teoría del conocimiento sociológico” o epistemología sociológica común con respecto a las distintas teorías sociales particulares que compiten en torno a la interpretación del mundo social.

Congruente con su postura epistemológica {denominada “*epistemología histórica*” por Wacquant (2005: 59)}, al explicitar su postura teórica, Bourdieu precisa los dos componentes centrales o “principios teóricos” que fundamentan su concepción sociológica, en los siguientes términos:

“Por *estructuralismo* quiero decir que existen en el mundo social *estructuras objetivas*, independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes, que son capaces de orientar o de coaccionar sus prácticas o sus representaciones. Por *constructivismo*, quiero decir que hay una *génesis social* de una parte de los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción que son constitutivos de lo que llamo *habitus*, y por otra parte estructuras, y en particular de lo que llamo campos y grupos, especialmente de lo que se llama generalmente las clases sociales” (subrayado y cursivas nuestras) (Bourdieu, 1993: 127).

De manera que las estructuras sociales objetivas o “sistemas de relaciones objetivas” (campos relacionales) son simultáneamente estructuras determinantes-determinadas, al influir en los agentes y en la constitución de su subjetividad y ser construidas por la acción social de los mismos agentes, en una “relación dialéctica” entre las estructuras objetivas y los sujetos sociales (o relación de co-determinación). Postura que en términos aun más sintéticos nuestro autor denomina “*estructuralismo genético*”⁵ para dar cuenta de la construcción social de la realidad micro-macro, objetiva-subjetiva (Bourdieu, 1993: 26).

Para el *constructivismo estructuralista*, por tanto, la realidad social es a la vez objetividad y subjetividad, objetivación e interiorización estructuradas, por lo que puede decirse que la realidad social existe dos veces, en las instituciones sociales y en las estructuras mentales (“las formas duraderas de ser o de actuar” de los agentes)⁶, en la “objetividad del primer orden” y en la “objetividad del segundo orden” respectivamente (Bourdieu y Wacquant, 1995: 17-18). Con base en esta concepción dual articulada del mundo social, Bourdieu plantea que el principio de la acción histórico-social de los agentes: “No reside en la conciencia ni en las cosas, sino en la relación entre dos estados de lo social, es decir, entre la historia objetivada en las cosas, en forma de instituciones, y la historia encarnada en los cuerpos, en forma de esas disposiciones duraderas que yo llamo *habitus*. El cuerpo está en el mundo social, pero el mundo social está en el cuerpo” (Bourdieu, 1990: 69-70); de manera que, en otras palabras, “el principio de toda acción”, el

⁵ ...“diría que trato de elaborar un *estructuralismo genético*: el análisis de las estructuras objetivas -las de los diferentes *campos*- es inseparable del análisis de la génesis en el seno de los individuos biológicos de las estructuras mentales que son por una parte el producto de la incorporación de las estructuras sociales y del análisis de la génesis de estas estructuras sociales mismas: el espacio social, y los grupos que en él se distribuyen, son el producto de las luchas históricas (en las cuales los agentes se comprometen en función de su posición en el espacio social y de las estructuras mentales a través de las cuales aprehenden ese espacio)” (cursivas en el original) (Bourdieu, 1993: 26).

⁶ ... “la sociedad existe en dos formas inseparables: por un lado, las instituciones, que pueden tomar la forma de cosas físicas, como monumentos, libros, instrumentos, etcétera; por otra, las disposiciones adquiridas, las formas duraderas de ser o de actuar, que encarnan en cuerpos (que yo llamo *habitus*). El cuerpo socializado (lo que se llama individuo o persona) no se opone a la sociedad: es una de sus formas de existencia” (Bourdieu, 1990: 88).

“motor (de dicha acción) -lo que se llama a veces la motivación- no está ni en el fin material o simbólico de la acción, como lo afirma el finalismo ingenuo, ni en las presiones del campo, como lo afirma la visión mecanicista. Está en la relación entre el *habitus* y el campo que hace que el *habitus* contribuya a determinar aquello que lo determina” (Bourdieu, 1990: 74). En otros términos, el fundamento de la acción socio-histórica está en la relación de determinación recíproca entre lo objetivo y lo subjetivo, entre las formas objetivadas y las formas subjetivadas de la realidad social, entre las instituciones y las representaciones (Giménez, 2005b: 80), entre las estructuras objetivas y las estructuras subjetivas, entre los campos de relaciones sociales y los *habitus*.

Asimismo, como puede observarse, para el *estructuralismo genético* o *constructivista* la realidad social (objetiva-subjetiva) es una construcción histórico-social erigida por agentes sociales (individuales y colectivos) condicionados histórica y socialmente, de ahí que la “construcción de la realidad social” sea una empresa individual-colectiva organizada bajo determinados “principios de construcción”, que “no se opera en un vacío social, sino que está sometida a coacciones estructurales” (Bourdieu, 1993: 134), construcciones colectivas que no dependen solamente de la voluntad y del control de los sujetos (Giménez, 2005b: 80), de manera tal que “aunque el mundo social, con sus divisiones, sea algo que los agentes sociales tienen que hacer, que construir, individual y sobre todo *colectivamente*, en la cooperación y en el conflicto, sigue siendo cierto que estas construcciones no tienen lugar en el vacío social, como parecen creer algunos etnometodólogos” (cursivas en el original) (Bourdieu, 2002b: 25), en tanto que están determinadas por las estructuras, las cuales “no son otra cosa que el producto objetivado de las luchas históricas tal como se puede captar en un momento dado del tiempo” (Bourdieu, 1993: 177), luchas entre agentes del pasado mediato e inmediato. Así, la construcción de la realidad social objetiva-subjetiva {la “producción continua de la sociedad” (Bourdieu y Wacquant, 1995: 19)} es una construcción histórica determinada-determinante, determinada por las estructuras objetivas y la acción de los sujetos y determinante de aquellas y éstos, al reproducirlas-os o transformarlas-os; en otras palabras, las estructuras objetivas -como las instituciones- y las visiones del mundo -como las ideologías- son construcciones sociales mutuamente estructurantes⁷.

El reto para la sociología, por consiguiente, es poder captar la realidad social objetiva-subjetiva, lo que es posible para el estructuralismo genético bourdiano siempre y cuando se logre reconstruir dicha realidad en dos momentos sucesivos relacionados dialécticamente: el “*momento objetivista*” y el “*momento subjetivista*”, en el primero rompiendo con las representaciones subjetivas de los agentes para construir las estructuras objetivas del espacio social (“ruptura objetivista”⁸), las cuales “son el fundamento de las representaciones subjetivas y constituyen las coacciones estructurales que pesan sobre las interacciones”, en el segundo retomando las representaciones de los agentes para “dar cuenta especialmente de las luchas cotidianas, individuales o colectivas, que tienden a transformar o a conservar esas estructuras”, operando “una segunda ruptura, más difícil, con el objetivismo, reintroduciendo en un segundo tiempo, lo que fue necesario descartar para construir la realidad objetiva”, conjuntando de esta forma una sociología de las estructuras objetivas y una “sociología de la construcción de las visiones del

⁷ “Sin duda los agentes tienen una captación activa del mundo. Sin duda construyen su visión del mundo. Pero esta construcción se opera bajo coacciones estructurales” (Bourdieu, 1993: 133).

⁸ “La ruptura objetivista con las prenociones, las ideologías, la sociología espontánea, las *folk theories*, es un momento inevitable, necesario, de la trayectoria científica” (Bourdieu, 1993: 133) (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1981: 27-50).

mundo que contribuyen también a la construcción de ese mundo” (Bourdieu, 1993: 129-133). Lo anterior, bajo la consideración de que la construcción de percepciones del mundo de los agentes se da bajo coacciones estructurales, “es decir las estructuras mentales a través de las cuales aprehenden el mundo social, son en lo esencial el producto de la interiorización de las estructuras del mundo social” durante el proceso de socialización de dichos agentes, por cuanto que las estructuras subjetivas están socialmente estructuradas al tener una génesis social (Bourdieu, 1993: 133-134).

Ahora bien, para acercarse a la comprensión de la realidad social dual como totalidad articulada, el sociólogo francés insiste incansablemente (1990: 68-78; 1991: 17-37; 1993: 19-31, 129-132, 177; 1995: 23-26, 63-78, 167-175; 1997: 53; 2002b: 7-47) en la necesidad de recurrir siempre a un “modo de pensamiento relacional” (“el meollo de su visión sociológica”, según Wacquant <en: Bourdieu y Wacquant, 1995: 23>) que privilegie las relaciones sociales objetivas por encima de los individuos y grupos sociales, y por encima de sus atributos aparentemente innatos y sus interacciones inmediatas, observados-as comúnmente e ingenuamente como “realidades fenomenológicas”⁹ en si mismas, modo de pensamiento que, “en ruptura con el modo de pensamiento sustancialista, lleva a caracterizar todo elemento por las relaciones que lo unen a los otros en un sistema del que obtiene su sentido y su función”, que define su “*valor relacional*” en un contexto particular, “en la red completa de las relaciones constitutivas del sistema” -fuera del cual carece de ese valor social-, y permite “tratar los hechos históricos como sistemas de relaciones inteligibles” y no como cosas (Bourdieu, 1991: 17-23, 36-37), de ahí que plantee de distintas maneras que la realidad social es relacional.

Así, el “modo de pensamiento relacional (más que el ‘estructuralista’, el cual resulta más limitado)” dentro de las ciencias sociales permite “superar el sustancialismo aristotélico que impregna espontáneamente el pensamiento del mundo social. [por lo que] Podría -afirma Bourdieu-, deformando la famosa fórmula de Hegel, afirmar que *lo real es relacional*: lo que existe en el mundo social son relaciones; no interacciones o vínculos intersubjetivos entre agentes, sino relaciones objetivas que existen ‘independientemente de la conciencia y la voluntad individuales’, como dijera Marx” (Bourdieu y Wacquant, 1995: 64), reconociendo a las relaciones estructurales como determinantes en el espacio social y a las interacciones inmediatas cara a cara como determinadas, considerando al respecto que las “interacciones, que procuran una satisfacción inmediata a las disposiciones empiristas -se puede observarlas, filmarlas, registrarlas, en una palabra tocarlas con el dedo-, esconden las estructuras que en ellas se realizan. Es uno de los casos donde lo visible, lo que es inmediatamente dado, esconde lo invisible que lo determina. Se olvida así que la verdad de la interacción no está nunca toda entera en la interacción tal como ella se ofrece a la observación” (Bourdieu, 1993: 130); como es el caso de las “estrategias de condescendencia” de las élites políticas que al interactuar con “los de abajo” ocultan la distancia social objetivamente existente (Bourdieu, 1993: 131).

La óptica relacional se propone dejar atrás la “oposición artificial” estructuras vs. representaciones (macrosociología vs. microsociología¹⁰), al romper con el “modo de

⁹ El modo de “pensamiento sustancialista e ingenuamente realista, en vez de ocuparse de las relaciones, se limita a las realidades fenomenológicas en las que se manifiestan” aquellas (Bourdieu, 2002b: 27) (subrayado nuestro).

¹⁰ La sociología relacional de Bourdieu se propone trascender la discusión teórica “entre un *nominalismo* que reduce las realidades sociales, los grupos o instituciones a artefactos teóricos sin realidad objetiva, y un *realismo sustancialista* que reifica las abstracciones” y superar tanto las “discusiones escolásticas sobre las relaciones entre el individuo y la estructura” como “la antítesis de la historia infraestructural y de la historia anecdótica de la *macrosociología* y de la *microsociología*” (Bourdieu, 1990: 68-69).

pensamiento sustancialista” o “realista” “que lleva a no reconocer ninguna otra realidad que aquellas que se ofrecen a la intuición directa en la experiencia ordinaria, los individuos y los grupos”, y al aplicar al mundo social un enfoque relacional “que es el de la matemática y la física modernas y que identifica lo real no con sustancias sino con relaciones. La ‘realidad social’ de la que hablaba Durkheim es un conjunto de relaciones invisibles, las mismas que constituyen un espacio de posiciones exteriores las unas a las otras, definidas las unas por relación a las otras, por la proximidad, la vecindad, o por la distancia, y también por la posición relativa, por arriba o por abajo, o también, entre, en medio. La sociología, en su momento objetivista, es una topología social, un *analysis situs*, como se llama esta nueva forma de las matemáticas en tiempos de Leibniz, un análisis de las posiciones relativas y de las relaciones objetivas entre esas posiciones” (subrayado nuestro) (Bourdieu, 1993: 129-130; 1995: 170ss).

La perspectiva sociológica relacional “topológica” señala, por tanto, que se puede concebir a los universos particulares de relaciones sociales como campos sociales fuertemente estructurados y relativamente autónomos, “al tiempo que se les construye de manera que se perciba en ellos un ‘caso particular de lo posible’, según decía Bachelard, o, más simplemente, una configuración entre otras de una *estructura de relaciones*. Esto supone, una vez más, que uno debe estar atento a las *relaciones pertinentes*, que suelen ser invisibles o pasar inadvertidas a primera vista, entre las realidades directamente visibles, como las personas individuales, designadas por nombres propios, o las personas colectivas, a la vez nombradas y producidas por el signo o la sigla que las constituye como personalidades jurídicas”; dado que siempre “resulta más fácil tratar los hechos sociales como cosas o como personas que como *relaciones*” o tratarlos como “estados” que como “procesos” (cursivas nuestras) (Bourdieu, 1990: 68-70; 1993: 135-136).

La sociología estructural-constructivista, en función de lo anterior y en términos más concretos, hace una lectura histórico-relacional o contextual de la realidad social micro-macro (contraria a las lecturas realistas-sustancialistas¹¹) al concebir a las prácticas y atributos de los sujetos (incluyendo sus actividades en el campo de pertenencia, representaciones, preferencias o “gustos”, posesión de bienes y poderes específicos) como propiedades contextuales o socio-espacio-temporales asociadas a su posición en la estructura social (propiedades estructurales o posicionales), cualidades distintivas reconocidas socialmente en el sentido de la *distinción social* (Bourdieu, 2002a) entre los mismos agentes a partir de sus características relacionales, entendiendo a la distinción social como una *diferenciación relacional*, como una “*diferencia*, desviación, rasgo distintivo, en pocas palabras, propiedad relacional que tan sólo existe en y a través de la relación con otras propiedades” (Bourdieu, 2002b: 16), dentro de un espacio social determinado.

Asimismo, dicha perspectiva, además de reivindicar los aportes de las visiones estructuralistas sobre la importancia del estudio de las estructuras objetivas (Bourdieu, 1990: 69; 1991; 1993: 131), en su ruptura con el paradigma estructuralista clásico (Bourdieu, 1993: 17-43), recupera también a las teorías microsociológicas al reintroducir a los agentes, sociales e individuales, excluidos por los estructuralistas más connotados, como Claude Lévi-Strauss y

¹¹ “El modo de pensamiento sustancialista que es el del sentido común -y del racismo- y que conduce a tratar las actividades o las preferencias propias de determinados individuos o determinados grupos de una sociedad determinada en un momento determinado como propiedades sustanciales, inscritas de una vez y para siempre en una especie de *esencia* biológica o -lo que tampoco mejora- cultural, conduce a los mismos errores en la comparación ya no entre sociedades diferentes, sino entre períodos sucesivos de la misma sociedad”, al comparar propiedades histórico-relacionales de los sujetos como si fueran absolutas y eternas, sin considerar el contexto en el que se producen (Bourdieu, 2002b: 15).

Louis Althusser, quienes los consideraban “simples epifenómenos de la estructura” o “un simple ‘soporte’ (*träger*) de la estructura” (Bourdieu, 1993: 22, 31) concibiéndolos como meros “efectos de las estructuras”, como sus simples determinaciones (Ver: Bourdieu y Wacquant, 1995: 25), es decir, se rompe con un estructuralismo vacío sin sujetos activos y se apuesta por un estructuralismo de la acción social y un accionalismo de las estructuras sociales. Al mismo tiempo, puede decirse que, desde esta perspectiva, se contextualizan las visiones microsociológicas (Alfred Schütz, Harold Garfinkel, Erving Goffman, etc.) al ubicar a los agentes en la estructura social entendida como una red de relaciones de oposición, concurrencia y/o colaboración (Bourdieu, 1995: 170-172).

Además de lo anterior, Bourdieu señala que en la sociología actual “la mayor amenaza es la creciente división entre la teoría y la investigación empírica”, ante lo cual reivindica una sociología basada en una lógica científica “inseparablemente empírica y teórica” contraria a la separación perniciosa entre la “*Gran Teoría*” (la “teoría ‘teórica’”) y la Metodología, separación promovida en el ámbito científico internacional por la sociología norteamericana, hegemonizada durante mucho tiempo (30 años) por el estructural-funcionalismo positivista y su “triada capitolina” conformada por Talcott Parsons, Robert K. Merton y Paul Lazarsfeld, quienes encabezaban una “auténtica multinacional científica” defensora de “la ortodoxia teórica y metodológica que dominaba el mundo científico” y que imponía “la definición dominante de la ciencia” en el orbe, afirmando “que la investigación sin teoría es ciega y que también lo es la teoría sin investigación” (1995: 68-69, 115-116, 129-132, 167ss; 2003: 176-177).

De manera explícita, en el campo específico de la sociología de la educación superior y de los académicos, Bourdieu critica las inconsistencias teórico-metodológicas de la ‘escuela norteamericana’ y sus tipologías de sentido común sobre la “*población* de profesores universitarios”, presentadas como categorizaciones científicas aparentes (“estereotipos semidoctos” obtenidos de las clasificaciones y descalificaciones nativas imperantes en el medio universitario norteamericano y convertidos en “‘tipos’ semicientíficos”), elaboradas por autores tan reconocidos como Alvin W. Gouldner y Burton Clark¹², tipologías en las que se confunde la realidad con las apariencias¹³, en tanto que “*impiden pensar el campo universitario como tal, y en las relaciones que lo unen, en los diferentes momentos de su historia y en las diferentes sociedades nacionales, por un lado al campo del poder y por el otro al campo intelectual y científico*” (Bourdieu, 1984: 25).

Los conceptos relacionales de la perspectiva constructivista - estructural

Los conceptos centrales de la teoría sociológica estructuralista-constructivista son las categorías articuladas de ***espacio social*** y ***campo social*** -referidos al conjunto de la sociedad y a sus subdivisiones en amplios espacios de relaciones sociales-, en el eje estructuralista, y ***habitus*** y

¹² Bourdieu se refiere a las clasificaciones de grupos académicos presentadas en los años cincuenta y sesenta -en pleno auge del estructural-funcionalismo- por diversos científicos sociales norteamericanos, “a partir de figuras familiares de la experiencia nativa (...), mezclando criterios tan heteróclitos como la edad, la relación con el poder político o con la ciencia, etc.”, como por ejemplo: *the locals, the cosmopolitans o the teacher, the scholar-researcher, the demonstrator, the consultant*, etc. (Bourdieu, 1984: 24-25).

¹³ ...“estos productos, desgraciadamente muy comunes y perfectamente representativos de lo que a menudo se presenta como sociología (...), pueden hacer creer, y no solamente a sus autores, que brindan acceso a un nivel superior de conocimiento y de realidad, cuando en definitiva dicen menos que la descripción directa de un buen informador. Las clasificaciones que engendra una aplicación enmascarada de los principios de visión y de división utilizados normalmente para las necesidades de la práctica ‘efectivamente se parecen, como dice Wittgenstein, a lo que se obtendría si se quisiera clasificar las nubes de acuerdo con sus forma’ y no por sus propiedades objetivas (Bourdieu, 1984: 25).

capital (*económico, social, cultural o informacional, simbólico*) -en referencia a los agentes individuales o colectivos-, en el eje constructivista, categorías que no se comprenden cabalmente si se ven por separado (Bourdieu y Wacquant, 1995: 23-26), conceptos relacionales (sólo se explican unos en relación con los otros) y abiertos¹⁴ acuñados por Bourdieu durante un cuidadoso proceso de reflexión epistemológica y análisis empírico, conceptos-instrumentos que pretenden captar la dialéctica entre el nivel estructural (los espacios o *campos* relacionales) y el nivel de la subjetividad (la noción de *habitus*) de la compleja realidad social objetiva-subjetiva, haciendo una doble lectura estructuralista y constructivista del universo social (Bourdieu y Wacquant, 1995: 17-20), doble lectura del espacio social, tanto en el nivel de las estructuras sociales objetivas {objetividad de primer grado} como en el nivel de las prácticas y percepciones subjetivas {objetividad de segundo grado}, desde *el exterior* en el primer caso y desde *el interior* en el segundo, superando las limitaciones de los extremos de las antinomias de las ciencias sociales, como son los determinismos estructurales de los “actores con libreto” o la incomprensión de las explicaciones individualistas (fenomenología, etnometodología, interaccionismo simbólico, individualismo metodológico) sobre la permanencia y regularidad de las estructuras (Bourdieu y Wacquant, 1995: 19), transformando para ello ambos paradigmas {estructuralista y subjetivista} mediante una conceptualización centrada en la pareja conceptual macro-micro: *campo social-habitus* (ver *infra*).

Eje constructivista: Habitus, capital y agentes

En lo que hace a los conceptos relacionales del eje constructivista, la teoría sociológica de Bourdieu incluye, de manera relevante, a los conceptos clave de **habitus** y **capital** (*económico, social, cultural y simbólico* o sus combinaciones y variantes específicas, como el capital *político* o *académico*) para referirse a la constitución social de los **agentes** y a sus tendencias a mantener determinadas prácticas, estrategias, representaciones y formas de relación regulares y/o cambiantes dentro de uno o más ámbitos sociales.

En la construcción teórica bourdiana, el concepto abierto¹⁵ de *habitus* aparece como una mediación para explicar sistemáticamente y comprender la articulación entre las estructuras subjetivas y las estructuras sociales (individuo-sociedad, agentes-instituciones, sujetos-organización social, conciencia-cosas), como dos niveles o estados indisociables de la misma realidad socio-histórica, dada su interdependencia dialéctica como estructuras estructurantes y estructuradas simultáneamente, en tanto que se producen mutuamente (en consonancia con el postulado del constructivismo social, en el sentido de que la realidad social es objetiva-subjetiva al mismo tiempo y que, por tanto, el principio de la acción social reside en la determinación

¹⁴ La sociología estructural-constructivista (Bourdieu, 1988; 1990; 1991) no parte de una teoría universalista totalmente acabada y preestablecida para “aplicarla” deductivamente a la realidad social, como ocurre con las perspectivas basadas en la tradición positivista/neopositivista, sino parte de la construcción de categorías analíticas propias de realidades específicas de universos sociales acotados, mediante un proceso de abstracción cuidadoso, distinguiendo niveles analíticos precisos de lo macro a lo micro y viceversa (ejs.: espacio social, campo social, subcampos, grupos sociales, clases sociales, *habitus*, etc.), al respecto, afirma Bourdieu: “el uso de *conceptos abiertos* es una manera de romper con el positivismo; pero esta es una frase prefabricada. Para ser más precisos, es un modo permanente de recordar que los conceptos sólo pueden tener una definición sistemática y son creados para *emplearse en una forma sistemáticamente empírica*. Nociones como las de *habitus*, *campo* y *capital* pueden ser definidas, pero sólo dentro del sistema teórico que ellas constituyen; jamás en forma aislada” (cursivas en el original) (Bourdieu, 1995: 63).

¹⁵ Concepto abierto en dos sentidos, en tanto concepto inacabado y abierto a la realidad en lo que se refiere a su contenido teórico, y abierto en cuanto a su funcionamiento flexible como “sistema abierto de disposiciones”, “estructura cognitiva” no definitiva, realidad “no inmutable” ni predeterminada en términos absolutos (Giménez, 2005b: 83) (Bourdieu, 1995: 92).

recíproca entre formas objetivadas y formas subjetivadas) (Giménez, 2005b: 80-81) (Bourdieu, 1995: 79-97) (Wacquant, 2005: 61-62). Análogamente, el habitus es la mediación entre las posiciones objetivas y las tomas de posición subjetivas (los “puntos de vista” dentro del campo, “las elecciones entre las posibilidades” o límites del mismo campo) de los agentes dentro de un campo social delimitado, lo cual permite comprender sus formas de articulación, como es el caso de la correspondencia tendencial entre posiciones y tomas de postura (Bourdieu, 2002b: 53-54, 61-65).¹⁶

La noción de *habitus* es definida de manera temprana por Bourdieu y Passeron en *La reproducción* (1970/1995), ya sea como el “sistema de esquemas [principios] de percepción, de pensamiento, de apreciación y de acción (parcial o totalmente idénticos)”, como “principio generador de prácticas reproductoras de las estructuras objetivas” o “principio unificador y generador de prácticas”, “como (el) sistema de disposiciones duraderas y transferibles” (Bourdieu y Passeron, 1995: 73, 75-76, 77), o como la “formación duradera y transmisible”¹⁷ resultante de la imposición e inculcación prolongada de una *arbitrariedad cultural* (legitimación de la cultura de un grupo o clase social particular como *la* cultura universal, “natural” o “eterna” en una formación social o campo) a través de un conjunto de acciones educativas y formativas diversas¹⁸ y de “acciones de imposición simbólica” continuas o “acciones de *violencia simbólica* discontinuas y extraordinarias”¹⁹. Conceptualización temprana en la que se precisan tres atributos centrales del habitus inculcado-interiorizado: sistema de principios-disposiciones *duradero* (“capaz de engendrar más duraderamente las prácticas conformes a los principios de la arbitrariedad [cultural] inculcada”), *transferible* (“capaz de engendrar prácticas conformes a los principios de la arbitrariedad inculcada en el mayor número posible de campos distintos”) y *exhaustivo* (“reproduce más completamente en las prácticas que engendra los principios de la arbitrariedad cultural de un grupo o de una clase”)²⁰, los cuales se dan en grados distintos y, sobre todo, enfatizan el carácter socio-reproductivo del habitus (Bourdieu y Passeron, 1995: 72-75).

Posteriormente, en *El sentido práctico* (1980/1991) {y previamente en *La distinción* (1979/2002a)}, Bourdieu ratifica, profundiza y enriquece su teoría del habitus, al señalar que:

¹⁶ “En síntesis, el trabajo científico aspira a establecer un conocimiento adecuado tanto del espacio de las relaciones objetivas entre las diferentes posiciones constitutivas del campo como de las relaciones necesarias que se establecen, por la mediación de los *habitus* de sus ocupantes, entre las posiciones y las tomas de posición correspondientes, es decir, entre los puntos ocupados en ese espacio y los puntos de vista sobre ese espacio mismo, los cuales participan de la realidad y del devenir de ese espacio” (Bourdieu, 1990: 298-299).

¹⁷ ...“el trabajo pedagógico (ya sea ejercido por la Escuela, una Iglesia o un Partido) tiene por efecto el producir individuos duradera y sistemáticamente modificados por una acción prolongada de transformación que tiende a dotarles de una misma formación duradera y transmisible (*habitus*), es decir, de esquemas comunes de pensamiento, de percepción, de apreciación y de acción” (Bourdieu y Passeron, 1995: 250).

¹⁸ La educación en un sentido amplio o “acción pedagógica” de una sociedad, comprende diversas modalidades educativas institucionalizadas y no institucionalizadas (por ej.: educación “familiar” o “difusa”). ...“la acción pedagógica implica el trabajo pedagógico como trabajo de inculcación con una duración, suficiente para producir una formación duradera, o sea, un *habitus* como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la acción pedagógica y, de este modo, de perpetuar en las prácticas los principios de la arbitrariedad interiorizada” (Bourdieu y Passeron, 1995: 45, 72).

¹⁹ Acciones de inculcación como la predicación sacerdotal o los comentarios profesoriales (Bourdieu y Passeron, 1995: 72).

²⁰ “Aunque no sea lógicamente necesario que las tres medidas del efecto de reproducción sean congruentes, la teoría del habitus, como principio unificador y generador de prácticas, permite comprender que la durabilidad, la transferibilidad y la exhaustividad de un *habitus* (sic) están estrechamente ligadas en la práctica” (Bourdieu y Passeron, 1995: 75).

“Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen *habitus*, sistemas de *disposiciones* duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente ‘reguladas’ y ‘regulares’ sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez que todo eso, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta” (cursivas en el original) (Bourdieu, 1991: 92).²¹

De donde se sigue que la génesis histórico-social del *habitus* (como “estructuras mentales”²²) se sitúa en el cúmulo de procesos prolongados (continuos y discontinuos) de socialización, de imposición y/o legitimación e inculcación de arbitrariedades culturales (educación formal e informal) o *violencia simbólica* (“violencia suave y disfrazada”, legitimada e ignorada como tal²³), y de interiorización de determinadas condiciones socio-históricas de existencia (el *habitus* es “historia incorporada”²⁴), procesos de experiencia enmarcados en campos de relaciones sociales particulares, procesos que confluyen en la conformación de las “estructuras mentales” generatrices de las acciones de los agentes sociales adaptados-ade cuados a su-s campo-s de pertenencia, lo que se traduce con frecuencia en las regularidades estructurales de lo social (Giménez, 2005b: 81-84) (Bourdieu y Passeron, 1995) (Bourdieu, 1990: 269-271) (Bourdieu, 1991; 1995). De manera que, como resultado del complejo proceso de socialización-inculcación-interiorización de las estructuras sociales (proceso de formación individual/social de los agentes), se constituye “el *habitus* como sistema de estructuras cognitivas y motivacionales” estructuradas-estructurantes (Bourdieu, 1991: 93).

Dicho en otros términos, tomando en cuenta que las “estructuras cognitivas que elaboran los agentes sociales para conocer prácticamente el mundo social son unas estructuras sociales incorporadas”, el “conocimiento práctico”²⁵ de ese mundo, aplicado en las conductas pertinentes dentro de dicho universo, “elabora unos esquemas clasificadores (o ‘estructuras mentales’)

²¹ El *habitus* se define también como el “principio generador y unificador del *conjunto de las prácticas y de las ideologías* características de un *grupo de agentes*” (cursivas nuestras) (Bourdieu, 1983: 22).

²² Bourdieu señala la necesidad de una “*sociología genética*” {encargada de “establecer la forma en que se constituye ese sentido de las posibilidades y de las imposibilidades, de las proximidades y de las distancias” (el sentido práctico) que caracteriza a los agentes en sus prácticas y representaciones dentro de un campo} que de cuenta de la “cuestión de la *génesis* de las estructuras mentales y de las clasificaciones” que generan, al analizar “la relación entre los principios de división y las divisiones sociales (entre las generaciones, los sexos, etcétera) que constituyen su fundamento, y sobre las variaciones del uso que se hace de esos principios según la posición ocupada en las distribuciones” sociales (Bourdieu, 2002a: 478-479).

²³ Diferenciándose de “la teoría foucaultiana de la dominación como disciplina o adiestramiento”, Bourdieu se refiere a “la *teoría de la violencia simbólica* como desconocimiento basado en el ajuste inconsciente de las estructuras subjetivas a las estructuras objetivas”, señalando que: “La *violencia simbólica* es, para expresarme de la manera mas sencilla posible, aquella forma de violencia que se ejerce sobre un agente social con la anuencia de éste. En términos más estrictos, los agentes sociales son agentes conscientes que, aunque estén sometidos a determinismos, contribuyen a producir la eficacia de aquello que los determina, en la medida en que ellos estructuran lo que los determina. Llamo desconocimiento al hecho de reconocer una violencia que se ejerce precisamente en la medida en que se le desconozca como violencia” (subrayado y cursivas nuestras) (Bourdieu, 1995: 120) (cfr. Bourdieu y Passeron, 1995: 44).

²⁴ “Historia incorporada, naturalizada, y, por ello, olvidada como tal historia, el *habitus* es la presencia activa de todo el pasado del que es producto” (Bourdieu, 1991: 98).

²⁵ El conocimiento práctico es el conocimiento prerreflexivo y prediscursivo de los agentes, constituido por sus “representaciones parciales e interesadas” (Bourdieu, 2002a: 478-479).

históricamente determinados-determinantes dada su “doble historicidad”²⁶, es decir unos “esquemas históricos de percepción y apreciación que son producto de la división objetiva en clases y que funcionan al margen de la conciencia y del discurso” o “principios de división” social, principios que en la medida en que sean compartidos por los agentes de una sociedad “hacen posible la producción de un mundo común y sensato, de un mundo de sentido común” aceptado como “natural” (Bourdieu, 2002a: 479 <subrayado nuestro>) (Bourdieu, 1993: 26, 28, 35).

Así, mediante un proceso prolongado y complejo de formación interactiva, una determinada estructura social²⁷ condiciona diferencialmente a las estructuras cognitivas a través de su “eficacia estructurante”, de forma tal que “el orden social se inscribe progresivamente en las mentes”, con lo que “las divisiones sociales se convierten en principios de división que organizan la visión del mundo social” (Bourdieu, 2002a: 481-482). De ahí que “los límites objetivos se convierten en *sentido de los límites*, anticipación práctica de los límites objetivos adquirida mediante la experiencia de los límites objetivos, *sense of one's place*”²⁸ que lleva a excluirse (bienes, lugares, personas, etcétera) de aquello de que se está excluido” y “*sense of others place*”²⁹; es decir en la configuración del “sentido práctico del espacio social” (o sentido de las relaciones y posiciones sociales), o “sentido de las realidades sociales”, o “sentido de la orientación social”, o “sentido de la distinción” social, que conduce a los agentes a ‘comportarse a la altura de las circunstancias’ en una esfera social determinada en función de su posición (Bourdieu, 2002a: 482-494)³⁰.

El habitus como *sentido práctico* es el ajuste de las prácticas a las oportunidades objetivas del presente-futuro (el futuro avizorado en el presente visto desde el pasado interiorizado), el “ajuste anticipado a las exigencias de un campo” y a su lógica, es decir el principio generador de prácticas “ajustadas a las estructuras” sociales, prácticas “objetivamente concertadas y dotadas de un sentido objetivo a la vez unitario y sistemático, trascendente a las intenciones subjetivas y a los proyectos conscientes, individuales o colectivos”, de los agentes, lo que produce la “homogenización objetiva de los habitus de grupo”, propiciada a su vez por condiciones de existencia similares. Como “sentido del juego” social producido por la experiencia de los agentes

²⁶ Existe una “doble historicidad” de las estructuras cognitivas: “El habitus, como estructura estructurante o estructurada, introduce en las prácticas y pensamientos los esquemas prácticos derivados de la incorporación (mediante el proceso histórico de la socialización, la ontogénesis) de estructuras sociales resultantes del trabajo histórico de las generaciones sucesivas (la filogénesis). La afirmación de esta doble historicidad de las estructuras mentales es lo que distingue la praxeología por mí propuesta” (Bourdieu, 1995: 95).

²⁷ La estructura social se origina en las exclusiones-inclusiones, en las uniones-divisiones producidas por las condiciones de existencia diferenciadas, en donde caben también “todas las jerarquías” y “todas las clasificaciones” sociales institucionalizadas (Bourdieu, 2002a: 481).

²⁸ Traducido como “sentido de la plaza ocupada” (Bourdieu, 2002a: 483) o sentido de la posición en el espacio relacional (Bourdieu, 1990: 289).

²⁹ “Las disposiciones adquiridas en la posición ocupada implican una adaptación a esta posición, lo que Goffman llamaba el *sense of one's place*”, ...“el habitus implica un *sense of one's place* pero también un *sense of others place*.” (Bourdieu, 1993: 131-134).

³⁰ ...“el *habitus* se manifiesta fundamentalmente por el sentido práctico, es decir, por la aptitud para moverse, actuar y orientarse según la posición ocupada en el espacio social, de conformidad con la lógica del campo y de la situación en los que se está implicado, todo ello sin recurrir a la reflexión consciente, gracias a las disposiciones adquiridas que funcionan, en cierto modo, como automatismos” (Giménez, 2005b: 82) un tanto cuanto flexibles; es, en otros términos, la “creencia práctica”, la “adhesión práctica” o indiscutida (*illusio* o inversión/inmersión) del habitus al campo social (Bourdieu, 2000: 22; 1991: 115-117), entendida como la capacidad de adaptación del agente al desarrollo posible del campo y de previsión del futuro posible del mismo campo y del agente, lo que implica la adecuación previa (o “ajuste”) de los agentes a las necesidades o demandas del campo.

y la coacción de las estructuras objetivas, el sentido práctico es el “encuentro cuasi-milagroso entre el habitus y un campo, entre la historia incorporada y la historia objetivada”, sentido del juego social “que hace que el juego tenga un sentido subjetivo, es decir una significación y una razón de ser, pero también una dirección, una orientación, un porvenir para aquellos que participan en él (es la *illusio* en el sentido de *inversión/inmersión* en el juego y en los asuntos en juego, de *interés* por el juego, de adhesión a los presupuestos *-doxa-* del juego). Y también [que tenga] un sentido objetivo, ya que el sentido del porvenir probable proporcionado por el dominio práctico de las regularidades específicas constitutivas de la economía de un campo, es el principio de prácticas *sensatas*” adaptadas a sus condiciones objetivas de realización (Bourdieu, 1991: 100-113), sentido práctico objetivo-subjetivo.³¹

Hay que hacer notar que en el transcurso de la profundización de su obra teórico-empírica, Bourdieu amplía el contenido de la noción de habitus, al agregar a su *función reproductora* {que lo concibe como un sistema de disposiciones expresado en sentido práctico o “sentido de la orientación social” (2002a: 477ss) -sentido de ubicación histórico-lógico-estructural en el espacio social-, prerreflexivo o prediscursivo, entendido también como el “ajuste anticipado a las exigencias de un campo” y “principio de prácticas sensatas” adecuadas a las condiciones del campo (1991: 113)}, la *función creativa y transformadora* del mismo habitus (Giménez, 2005b: 83), a partir de la problematización empírico-analítica de la noción de *estrategia*³² {“conjunto de prácticas”, conscientes o inconscientes, mediante las cuales los agentes luchan por alcanzar, mantener o transformar su posición en la estructura social³³}, noción analizada por el autor desde

³¹ Bourdieu recurre en distintos momentos a estas palabras, “mas o menos equivalentes”, para dar cuenta de la especificidad histórica de los hechos sociales y de su sentido para los agentes participantes, en los siguientes términos: *Illusio* (“de *ludus*, es decir, juego” <1995: 65>): entendida como adhesión al campo relacional, la “*illusio* es lo contrario de la ataraxia [impasibilidad o indiferencia]: se refiere al hecho de estar involucrado, de estar atrapado en el juego y por el juego. Estar interesado quiere decir aceptar que lo que acontece en un juego social determinado tiene un *sentido*, que sus apuestas son importantes y dignas de ser emprendidas”, es decir estar interesado en invertir en un campo ‘tiempo, dinero y esfuerzo’ (1995: 80); *interés*: “comprendido como la inversión específica en lo que está en juego, que es a la vez condición y producto de la pertenencia a un campo” histórico particular (1990: 141) “enteramente distinto del interés transhistórico y universal de la teoría utilitarista” apologética del capitalismo, en el entendido de que “cada campo define y activa una forma específica de interés, una *illusio* específica como reconocimiento tácito del valor de las apuestas propuestas en el juego y como dominio práctico de las reglas que lo rigen. Además, este interés específico implícito en la participación” en el campo se diferencia conforme a la posición y trayectoria de los agentes participantes (1995: 80); *doxa* (“creencia” en lo dado <1995: 65>): “adhesión indiscutida, prerreflexiva, ingenua, nativa, que define la doxa como creencia originaria [de los agentes], a los presupuestos fundamentales del campo” (1991: 115), es decir “adhesión a las relaciones de orden que, porque fundan de manera inseparable el mundo real y el mundo pensado, son aceptadas como evidentes”, como “naturales” (2002a: 482). Asimismo, la “noción de *inversión*” implicada en las definiciones anteriores es entendida “como la propensión a actuar que nace de la relación entre un campo y un sistema de disposiciones ajustadas a dicho campo, un *significado* del juego y de sus apuestas, que implican al mismo tiempo, una *inclinación* y una *aptitud* para *participar* en el juego, estando ambas social e históricamente constituidas y no universalmente dadas” (cursivas nuestras) (1995: 81).

³² La noción de estrategia es utilizada por Bourdieu (1993: 67-82) en contraposición con las teorías explicativas de carácter normativo que pretenden explicar la acción social a partir de las “reglas” o normas sociales, al ser presentada como ruptura con el objetivismo estructuralista, que funda su explicación (reduccionista) de las prácticas sociales a partir del cumplimiento y aplicación de reglas impuestas a los actores, explicación normativa suscrita también por las teorías funcionalistas.

³³ “Las estrategias de reproducción, conjunto de prácticas fenomenalmente muy diferentes, por medio de las cuales los individuos o las familias tienden, de manera consciente o inconsciente, a conservar o a aumentar su patrimonio, y correlativamente, a mantener o mejorar su posición en la estructura de las relaciones de clase, constituyen un sistema que, al ser producto de un mismo principio unificador y generador [el habitus], funciona y se transforma como tal sistema” (Bourdieu, 2002a: 122).

sus primeras investigaciones³⁴. Así, las “estrategias de construcción” de la realidad seguidas por los agentes pueden ser “estrategias de reproducción” o “estrategias de reconversión” <“cambiar para conservar”> (Bourdieu, 2002a: 122ss, 156), “estrategias de conservación” de los grupos dominantes o “estrategias de subversión” de los grupos dominados (Bourdieu, 1990: 136-138, 216-217), “estrategias prácticas o simbólicas”, “individuales o colectivas, espontáneas u organizadas”, específicas para cada campo en lo particular: estrategias económicas, políticas, educativas, científicas, culturales, matrimoniales, etc., las cuales, en términos generales, “tienen como punto de mira el conservar, el transformar o el transformar para conservar” (Bourdieu, 1990: 220, 272-273, 294-300) (Bourdieu, 2002a: 156), a lo que habría que agregar las estrategias de restauración del pasado en el presente-futuro.

Las estrategias de reproducción (conservadoras u ortodoxas) son sucesiones de actos de “perpetuación” que utilizan los grupos sociales, bajo una lógica determinada (“lógica de las estrategias”), “para producirse y reproducirse” como tales y mantener su posición en la sociedad y en los campos sociales particulares³⁵; las estrategias de reconversión son las acciones y reacciones que tienen el propósito de “transformar para conservar”, es decir transformar la estructura de distribución de recursos para conservar posiciones y propiedades, dentro de la lucha general por mantener y/o mejorar las posiciones ocupadas por las clases o grupos en un campo de relaciones sociales determinado entendido como “campo de lucha”, lo que ocurre cuando se dan desplazamientos de posición, verticales u horizontales, en el espacio social construido, cuando se llega a “*deformar la estructura* de las relaciones objetivas” (Bourdieu, 2002a: 156ss). Las estrategias de transformación para cambiar o “estrategias de subversión” (o heterodoxas) dentro de un campo -emprendidas frecuentemente por los grupos dominados y/o nuevos-, implican “revoluciones parciales” en su interior, dentro de ciertos límites marcados por el mismo campo y sus agentes, en tanto que no se pongan en tela de juicio los fundamentos de dicho campo (Bourdieu, 1990: 136-138).

En el caso particular de las “estrategias simbólicas”, estas están “dirigidas a imponer la verdad parcial de un grupo como la verdad de las relaciones objetivas entre los grupos”, en el marco de la lucha simbólica por la producción y la imposición de la visión legítima del mundo social entre los agentes (“agentes que luchan por clasificar y clasificarse”) emplazados en distintas posiciones estratégicas (“emplazamientos estratégicos”³⁶), dentro de un espacio relacional, posiciones estratégicas con desiguales *poderes simbólicos*³⁷ por lo demás, como son los casos de las luchas y negociaciones por las calificaciones-descalificaciones (“estrategias clasificatorias”) -y sus “ventajas materiales y simbólicas asociadas”- emprendidas por los agentes

³⁴ “Mostré, en el caso de Kabilia, que los grupos, familias, clanes o tribus, y los nombres que los designan, son los instrumentos y las apuestas de innumerables *estrategias* y que los agentes están sin cesar ocupados en negociar a propósito de su identidad” (Bourdieu, 1993: 137, 67-82).

³⁵ Las ciencias sociales deben, asegura Bourdieu, “plantear adecuadamente los problemas más fundamentales que plantean todas las sociedades, los de la lógica de las estrategias que los grupos, y especialmente las familias, emplean para producirse y reproducirse, es decir para crear y perpetuar su unidad, por lo tanto su existencia en tanto grupos, que es casi siempre, y en todas las sociedades, la condición de la perpetuación de su posición en el espacio social” (Bourdieu, 1993: 81).

³⁶ Las posiciones sociales “son inseparablemente unos emplazamientos estratégicos, unas *plazas* que hay que defender y conquistar en un campo de luchas” (Bourdieu, 2002a: 241).

³⁷ “El poder simbólico de los agentes como poder de hacer ver *-theorein-* y de *hacer creer, de producir y de imponer la clasificación legítima o legal depende, en efecto, como lo recuerda el caso del rex,* de la posición ocupada en el espacio (y en las clasificaciones que se encuentran potencialmente inscritas en él)” (cursivas en el original) (Bourdieu, 1990: 299).

individuales (nominaciones individuales³⁸) o grupos de agentes y las “nominaciones oficiales” monopolizadas por “agentes autorizados” (dependientes de algún modo del Estado), como es el caso emblemático de las nominaciones y clasificaciones jerárquicas de los títulos³⁹ sociales -escolares, profesionales, académicos, laborales, nobiliarios, etc. (Bourdieu, 1990: 295s)⁴⁰-. En términos generales, las “estrategias de construcción” simbólicas pueden adoptar dos formas distintas: la forma objetiva (que comprende a las acciones de representación individuales y colectivas, como las “estrategias de presentación de sí” o las manifestaciones políticas masivas) y la forma subjetiva (las luchas por modificar las categorías de percepción y apreciación, usuales en las disputas políticas y su “léxico político” o en la lucha de clases cotidiana individualizada)⁴¹ (cfr.: Bourdieu, 1990: 62, 136s, 294-300; 1993: 127-142; 2002a: 241-253).

Las estrategias son descritas como “líneas de acción objetivamente orientadas que los agentes sociales construyen sin cesar en la práctica y que se definen en el encuentro entre el habitus y una coyuntura particular del campo”, de manera que tales “líneas de acción” son generadas por los habitus⁴² y orientadas por la estructura diferenciadora del campo relacional⁴³ particular (marcada por la división dominantes-dominados), como “potencialidades objetivas”⁴⁴ inmediatamente dadas en el presente inmediato” (Bourdieu, 1995: 88-89) (cfr.: Bourdieu, 1991; 1993: 137). Sin embargo, el “ajuste inmediato entre el habitus y el campo es sólo una de las formas posibles de (la) acción, (y) la más frecuente”, ya que también las “orientaciones sugeridas por el habitus pueden acompañarse de cálculos estratégicos de los costos y beneficios tendientes a llevar al nivel de la conciencia aquellas operaciones que el habitus efectúa conforme a su propia lógica” (subrayado nuestro) (Bourdieu, 1995: 91), pudiendo incluso llegar a predominar la

³⁸ ... “los agentes singulares que, desde su punto de vista particular, desde su posición particular, produce nominaciones -de sí mismos y de los otros- particulares e interesadas (sobrenombres, apodos, insultos o aun acusaciones, calumnias, etcétera)” (Bourdieu, 1990: 294).

³⁹ El *título* “es un capital [o poder] simbólico garantizado social y aun jurídicamente [...], reconocido como tal por una instancia oficial ‘universal’, es decir, quien es conocido y reconocido por todos. Es un capital simbólico institucionalizado, legal (y ya no solamente legítimo)” (subrayado nuestro) (Bourdieu, 1990: 297).

⁴⁰ ... “los agentes pueden recurrir a estrategias prácticas o simbólicas destinadas a maximizar el beneficio simbólico de la nominación”, como la preferencia a la gratificación económica o a la del prestigio, según el caso (Bourdieu, 1990: 296).

⁴¹ Las luchas simbólicas incluyen diversas acciones o estrategias, en cuanto al “aspecto objetivo”, las acciones están “destinadas a hacer ver y hacer valer ciertas realidades”, como la existencia y fuerza de los grupos o la manipulación de la imagen individual y de la posición ocupada en el espacio social, en cuanto al “aspecto subjetivo”, las estrategias por cambiar o conservar las estructuras cognitivas, los sistemas de clasificación, es decir, las palabras “que construyen la realidad social tanto como la expresan”, como parte de la “lucha política” (“lucha por la imposición del principio de visión y de división legítimo”) y de la “lucha de clases cotidiana” aislada y dispersa, en las que es frecuente la manipulación creativa del lenguaje (en donde cabe el rumor, la calumnia, etc.) (Bourdieu, 1993: 137).

⁴² “El *habitus*, como sistema de disposiciones adquiridas por medio del aprendizaje implícito o explícito que funciona como un sistema de esquemas generadores, genera estrategias que pueden estar objetivamente conformes con los intereses objetivos de sus autores sin haber sido concebidos expresamente con este fin” (Bourdieu, 1993: 141).

⁴³ La estructura de un campo, vista como la distribución de capital específico (recursos) y como el estado de las relaciones de fuerzas (dominantes-dominadas) imperantes en su seno, “orienta las estrategias” de los agentes en la medida en que es la “base de las estrategias” seguidas para reproducir o transformar dicha estructura: “estrategias de conservación” defensoras de la ortodoxia e instrumentadas por los grupos dominantes y “estrategias de subversión” a favor de la heterodoxia esgrimidas por los grupos dominados (Bourdieu, 1990: 136-137) (Bourdieu, 1995: 68 ss).

⁴⁴ ... “*potencialidades objetivas*, inmediatamente inscritas en el presente, cosas por hacer o no hacer, decir o no decir, en relación con un porvenir probable que se propone con una urgencia y una pretensión de existencia que excluye la deliberación” (cursivas en el original, subrayado nuestro) (Bourdieu, 1991: 93).

elección racional (estrategias racionalistas) en momentos de crisis y desajustes entre la estructura de un campo y los habitus. No obstante esto último, el principio de las estrategias no puede reducirse solamente al cálculo medios-fines de la elección racional para la maximización de las ganancias, como arguyen las teorías de la acción racional⁴⁵, sino que debe situarse en la relación bidireccional habitus-campo relacional⁴⁶, como ya se ha indicado; de manera tal que, en otros términos, el “principio real de las estrategias” es el “sentido práctico” o “sentido del juego” {“dominio práctico de la lógica o de la necesidad inmanente de un juego (social) que se adquiere por la experiencia del juego y que funciona más acá de la conciencia y del discurso” (Bourdieu, 1993: 68-69)}, es decir el sentido de ubicación histórico-social adquirido en un campo de relaciones sociales determinado⁴⁷ (sentido del campo, sentido de la posición y orientación en el campo), sentido distribuido de manera desigual entre los agentes participantes, considerando que el “habitus como sentido del juego es el juego social incorporado” por el agente (Bourdieu, 1993: 71).⁴⁸

Asimismo, una estrategia tiene un carácter integrador en la medida en que, como producto de la dialéctica habitus-campo, “es un acto que integra el conjunto de las necesidades inherentes a una posición en la estructura social, es decir en un estado del juego social, por la virtud sintética del sentido del juego de los (agentes) ‘negociadores’ ” involucrados (Bourdieu, 1993: 76), por lo mismo, una estrategia es necesariamente compleja en tanto que integra necesidades diversas de órdenes relativamente autónomos o campos diferenciados, a los que pertenecen los agentes⁴⁹, y en tanto que está sujeta a determinados “usos sociales” o “manipulaciones estratégicas” diseñadas sobre la marcha por sus autores (Bourdieu, 1993: 68, 78-79). De lo anterior se sigue que las estrategias del habitus se ubican entre la “invención permanente” (“libertad de invención”) y la improvisación por un lado, y su encuentro con los límites del campo (las coerciones y las exigencias objetivas del juego social) por el otro lado, de tal manera que el llamado “buen

⁴⁵ “Sólo la noción de habitus puede explicar el hecho de que, sin ser propiamente racionales (es decir, sin organizar sus conductas a fin de maximizar el rendimiento de los recursos de que disponen o, dicho más sencillamente, sin calcular, sin plantear explícitamente sus objetivos, sin combinar en forma explícita los medios con los que cuenta para alcanzarlos), los agentes sociales sean *razonables*, no sean insensatos, precisamente por que han interiorizado, al término de un prolongado y complejo proceso de condicionamiento, las oportunidades objetivas que les son ofrecidas” (subrayado nuestro) (Bourdieu, 1995: 89-90). “En resumen, la teoría del habitus no sólo tiene el mérito de explicar de una manera más adecuada la lógica real de las prácticas (económicas, en particular) que la teoría de la acción racional simple y sencillamente destruye. Es una matriz de hipótesis científicas que han sido objeto de numerosas confirmaciones empíricas” (subrayado nuestro) (Bourdieu, 1995: 91).

⁴⁶ ...“el principio de las estrategias no es el cálculo cínico, la búsqueda consciente de la maximización de la ganancia específica, sino una relación inconsciente entre un habitus y un campo. Las estrategias de las cuales hablo son acciones que están objetivamente orientadas hacia fines que pueden no ser los que se persiguen subjetivamente” (subrayado nuestro) (Bourdieu, 1990: 140-141).

⁴⁷ Una estrategia “es el producto del sentido práctico como sentido del juego, de un juego social particular, históricamente definido, que se adquiere desde la infancia al participar en las actividades sociales” (Bourdieu, 1993: 70) propias de un campo específico.

⁴⁸ “El habitus, como social inscrito en el cuerpo, en el individuo biológico, permite producir la infinidad de los actos de juego que están inscritos en el juego en el estado de posibilidades y de exigencias objetivas; las coerciones y las exigencias del juego, por más que no estén encerradas en un código de reglas, se *imponen* a aquellos -y a aquellos solamente - que, porque tienen el sentido del juego, es decir el sentido de la necesidad inmanente del juego, están preparados para percibirlos y cumplirlas” (cursivas en el original) (Bourdieu, 1993: 71).

⁴⁹ La constitución de campos relativamente independientes, en las sociedades diferenciadas, propician “la libertad dejada a las estrategias complejas del habitus, que integran necesidades de orden diferente” (económicas, familiares, tradicionales, políticas, educativas, etc.), “sólo las estrategias complejas de un habitus modelado por las necesidades diversas, pueden integrar en partidos coherentes las diferentes necesidades”, “relativamente irreductibles” (Bourdieu, 1993: 80).

jugador” social, autónomo y condicionado a la vez, puede adaptarse a situaciones cambiantes mediante una infinidad de actos *ad hoc*, sin que ello implique el respeto mecánico a las reglas por las reglas mismas (Bourdieu, 1993: 70-71)⁵⁰. Igualmente, las estrategias -generadas desde sus *habitus*- de los agentes dentro de una relación social, sintetizan en un momento dado la estructura y la historia del campo mismo, por medio del *habitus* y del sentido del juego social de los mismos agentes participantes (Bourdieu, 1993: 77).

En todo caso, la incorporación del “paradigma de la estrategia” flexibiliza la teoría del *habitus*, al reinsertar a los agentes sociales⁵¹ y reconocer en sus estrategias semiautomatizadas⁵², tanto su autonomía relativa (negada por el estructuralismo) como su espacio de participación y posibilidades hasta cierto punto limitadas por el mismo campo histórico-relacional (Giménez, 2005b: 81-84) (Bourdieu, 1993: 67-82), en la medida en que es en la “lógica de las estrategias” implementadas por los grupos en donde se verifica también la lógica de su génesis y reproducción como tales, de su evolución y eventual extinción dentro de un microcosmos social determinado, lo cual implica una serie de prácticas y procesos complejos de construcción y mantenimiento de su unidad, es decir de su posición, trayectoria y existencia⁵³.

Por lo anterior, al considerarse que el “*habitus* es esa especie de sentido práctico de lo que hay que hacer en una situación determinada” y de lo que se puede hacer y no se puede hacer en determinadas circunstancias, sentido de las posibilidades asimilado y generado por un agente o grupo de agentes ubicado-s en una posición y tiempo social determinados, y que es también una suerte de *sentido creativo* limitado o sentido de las posibilidades de cambio, en los casos en los que los agentes llegan a generar estrategias transformadoras (en momentos de crisis), se desarrolla otra vertiente de la construcción teórica bourdiana, al configurarse simultáneamente una teoría estructural-constructivista de los *agentes sociales* eficientes en un campo social determinado (“teoría del agente”), como contrapartida a las teorizaciones del actor y del sujeto⁵⁴, oponiéndose tanto a las conceptualizaciones parciales del actor sometido a las estructuras y sus reglas (los estructuralismos⁵⁵ y funcionalismos⁵⁶ de diverso tipo) que “mira (n) a los actores

⁵⁰ “El buen jugador, que es en cierto modo el juego hecho hombre, hace en cada instante lo que hay que hacer, lo que demanda y exige el juego. Esto supone una invención permanente, indispensable para adaptarse a situaciones indefinidamente variadas, nunca perfectamente idénticas.” “Pero esta libertad de invención, de improvisación, que permite producir la infinidad de jugadas hechas posibles por el juego (como en el ajedrez) tiene los mismos límites que el juego.” “Nada es más libre ni más restringido a la vez que la noción del buen jugador” (Bourdieu, 1993: 70-71).

⁵¹ El agente socializado “no se opone a la sociedad: es una de sus formas de existencia” (Bourdieu, 1990: 88).

⁵² La teoría de las estrategias es “un proyecto teórico que tiende en realidad a reintroducir el agente socializado (y no el sujeto) y las estrategias más o menos ‘automáticas’ del sentido práctico (y no los proyectos o los cálculos de una conciencia)” (Bourdieu, 1993: 70), de manera tal que ... “a través del *habitus*, del sentido práctico y de la estrategia, se reintroducen el agente, la acción, la práctica y sobre todo quizá la proximidad del observador a los agentes y a la práctica...”, para “salir del objetivismo estructuralista sin caer en el subjetivismo.” (Bourdieu, 1993: 69).

⁵³ “En suma, los grupos -familiares u otros- son cosas que se hacen, al precio de un trabajo permanente de mantenimiento... Y sucede lo mismo con las clases: la pertenencia se construye, se negocia, se merca, se juega” (subrayado nuestro) (Bourdieu, 1993: 81).

⁵⁴ Los individuos socializados son contruidos por la ciencia social “como *agentes*, y no como individuos biológicos, actores o sujetos: estos agentes son socialmente constituidos como activos y actuantes en el campo, debido a que poseen las características necesarias para ser eficientes en dicho campo, para producir efectos en él” (Bourdieu, 1995: 71).

⁵⁵ Bourdieu afirma que su “proyecto teórico” es en parte una reacción contra el mecanicismo y el determinismo del “estructuralismo destructor del sujeto, en tanto que al “dar una intención activa, inventiva, a la práctica (a ciertos defensores del personalismo les pareció una muralla de la libertad contra el determinismo

sociales como marionetas cuyas estructuras serían los hilos” o “autómatas regulados como relojes, según leyes mecánicas que les escapan”, como a las teorías del “actor racional” y del “sujeto puro” del libre arbitrio (Bourdieu, 1993: 22, 24; 1995: 71-72, 82-94), en tanto que:

“El concepto de habitus da cuenta del hecho de que los agentes sociales no son ni partículas de materia determinadas por causas externas, ni tampoco pequeñas mónadas guiadas exclusivamente por motivos internos y que llevan a cabo una suerte de programa de acción perfectamente racional. Los agentes sociales son el producto de la historia, esto es, de la historia de todo el campo social y de la experiencia acumulada en el curso de una trayectoria determinada en el subcampo considerado” (Bourdieu, 1995: 93).

Agregando en otro momento que:

“Los ‘sujetos’ son en realidad agentes actuantes y conscientes dotados de un *sentido práctico*, sistema adquirido de preferencias, de principios de visión y de división (lo que se suele llamar un gusto), de estructuras cognitivas duraderas (que esencialmente son fruto de la incorporación de estructuras objetivas) y de esquemas de acción que orientan la percepción de la situación y la respuesta adaptada” (Bourdieu, 2002b: 40).

Por tanto, los agentes sociales (individuos socializados, grupos o instituciones) son productos histórico-sociales activos y productores sociales semiautónomos, cuyas representaciones y prácticas obedecen tanto a las circunstancias espacio-temporales prevalecientes (a las que ellos contribuyen) en un ámbito relacional o campo, en una determinada coyuntura, como a su-s posición-es en el espacio-tiempo (trayectorias) dentro de dicho ámbito y a su sistema de preferencias interiorizado o habitus, por lo que podría decirse que el agente es un actor relativamente autónomo y un sujeto relativamente limitado que condensa el pasado-presente-futuro⁵⁷ de la estructura y dinámica de un campo: el pasado interiorizado (en donde las experiencias primarias del agente socializado son fundamentales), el presente interpretado desde el pasado y desde las expectativas de futuro y el futuro anticipado desde el presente, participando en la reproducción -en la mayoría de los casos- o en la transformación del *orden social* legitimado (Bourdieu, 1995: 93-97) (Bourdieu, 2002a: 426) (cfr. Weber, 1984: 18-32, 251 ss. y 682 ss.).

En este sentido, los agentes intervienen en la configuración de los complejos procesos históricos de producción-reproducción y/o transformación del orden establecido, bajo lógicas particulares. La reproducción no es un simple proceso mecánico de determinación circular

estructuralista), quería insistir sobre las *capacidades generatrices* de las disposiciones, quedando entendido que se trata de disposiciones adquiridas, socialmente constituidas [...], orientado por la voluntad de reintroducir la práctica del agente, su capacidad de invención, de improvisación” (cursivas en el original, subrayado nuestro) (Bourdieu, 1993: 25).

⁵⁶ Contario a los preceptos del estructural-funcionalismo parsoniano, Bourdieu afirma, por ejemplo, que “para asegurar la respetabilidad de la sociología, Merton intenta convertirla en una auténtica ‘*profesión*’ científica, siguiendo el modelo de la burocracia, y dotar al falso paradigma estructural-funcionalista que él, conjuntamente con Parsons y Lazarsfeld, contribuye a construir, de esa especie de coronación falsamente reflexiva y empíricamente convalidada que es la sociología de la ciencia tratada como un instrumento de sociodicea” (Bourdieu, 2003: 32).

⁵⁷ “La práctica no constituye -salvo excepciones- el futuro como tal, en un proyecto o un plan formulado mediante un acto de voluntad consciente y deliberado. La actividad práctica, en la medida en que tiene un sentido [el sentido práctico], en que es sensata, razonable, es decir, generada por habitus ajustados a las tendencias immanentes del campo, trasciende el presente inmediato por medio de la movilización práctica del pasado y la anticipación práctica del futuro inscrito en el presente en un estado de potencialidad objetiva. Puesto que involucra una referencia práctica al futuro implicado en el pasado del cual es producto, el habitus se temporaliza en el acto mismo a través del cual se realiza” (Bourdieu, 1995: 95). ... “el habitus es la presencia activa de todo el pasado del que es producto” (Bourdieu, 1991: 98).

“estructura → habitus → estructura...”, sino un intrincado proceso de construcción histórico-social en el que se suman las “estrategias y prácticas” de los agentes implicados, “conductas adaptadas a la situación” basadas en sus ‘experiencias en el campo’ y “hechas para reproducir aquella estructura cuya necesidad han incorporado” como propia, de manera que “las innumerables estrategias de reproducción a la vez independientes, a menudo al grado de entrar en conflicto, y orquestadas por todos los agentes involucrados, son las que contribuyen de continuo a reproducir la estructura social, pero con tanteos y fallas originados por las contradicciones inherentes a las estructuras y por los conflictos y rivalidades entre los agentes implicados en ellas” (96).

Los procesos históricos de transformación social, en cambio, al implicar distintos grados de ruptura con el orden estructurado y diferentes grados de reconstrucción del mismo, conllevan el reajuste consciente y el control voluntario de las disposiciones del habitus por parte de los agentes, en su conversión en “sujetos” transformadores-transformados (Bourdieu, 1995: 94-96), en la transición del sentido práctico al “estado explícito”, del ‘sentido de clase a la conciencia de clase’, de la población al movimiento social o al grupo organizado (“el problema de la toma de conciencia”)⁵⁸, además de procesos de inadaptación de los habitus ante las nuevas estructuras; procesos en los que caben “revoluciones parciales” (“capaces de destruir la jerarquía pero no el juego en sí”) que no atentan contra la existencia del campo y ‘transformaciones radicales’ “bajo condiciones estructurales bien definidas”, considerando siempre que la lucha competitiva permanente por la dominación en el campo, entre fuerzas dominantes y dominadas, es el principio del cambio; de modo que el “habitus es un principio de invención” dada su “capacidad de engendrar prácticas, discursos u obras” de manera relativamente imprevisible (Bourdieu, 1995: 96-97; 1990: 137-138, 154-157, 216-221).

Por otro lado, en el caso particular de la construcción social, reproducción y/o transformación de las instituciones o campos institucionales, el habitus como sentido práctico constituye un “principio generador dotado duraderamente de improvisaciones reguladas”, el cual “realiza la *reactivación* del sentido objetivado en las instituciones” en la medida en que es “producto del trabajo de inculcación y apropiación” de las estructuras objetivas construidas colectivamente y reproducidas “bajo la forma de disposiciones”, por lo mismo, “el habitus, que se constituye a lo largo de una historia particular imponiendo su lógica particular a la incorporación, y por el que los agentes participan de la historia objetivada en las instituciones, es lo que permite habitar las instituciones, apropiárselas prácticamente y, de este modo, mantenerlas activas, vivas, [...al] hacer revivir el sentido que se encuentra depositado en ellas, pero imponiéndoles las revisiones y transformaciones que son la contrapartida y condición de la reactivación”, así, el habitus es el medio mediante el cual “la institución encuentra su plena realización”, en una especie de personificación de las instituciones (Bourdieu, 1991: 99-100), al ser el principio de su reproducción y eventual transformación, de tal forma que:

“La institución, aunque se tratara de (la) economía, no está completa ni es completamente viable más que si se objetiva duraderamente no sólo en las cosas, es decir, en la lógica, trascendente a los agentes singulares, de un campo particular, sino además en los cuerpos, es decir, en las disposiciones duraderas para reconocer y efectuar las exigencias inmanentes a ese campo” (Bourdieu, 1991: 100).

⁵⁸ Respecto al “problema de la transición al estado explícito del sentido político práctico”, en el caso de la llamada clase obrera, Bourdieu analiza brevemente el tránsito del “sentido de clase” a la “conciencia de clase”, es decir “el problema de la transición de esas disposiciones profundas, corporales, en las que la clase se siente vivir sin volverse tema como tal, a modos de expresión verbales o no verbales (como las manifestaciones)” al constituirse movimientos obreros con una identidad propia (1990: 262-263).

Por consiguiente, la *viabilidad social* (conformación, existencia y subsistencia) de las instituciones (educativas, religiosas, políticas, culturales, etc.) depende tanto de su objetivación o materialización en las cosas, en los objetos, como de su objetivación en los habitus (o sentido práctico) de los agentes comprometidos que participan en tales espacios institucionales.

Justamente es en la relación *habitus-campos institucionales* (entendidos como “dos estados de lo social” complementarios) en donde se sitúa el “principio de la acción histórica” de los agentes sociales y de su adhesión a la institución, como ya se ha señalado, en tanto que sus disposiciones para la acción-representación se engendran en dicha relación y, al mismo tiempo, se configura histórica y estructuralmente el “universo real de las prácticas” en el que participan los agentes desde sus disposiciones, como síntesis del proceso de incorporación del mundo social y de producción-reproducción-transformación del mismo universo social (Bourdieu, 1990: 69-70)⁵⁹. Así, el “espacio institucional” en el que habitan los agentes “*produce* en cierta forma las propiedades de aquellos que lo ocupan y las relaciones de competencia y conflicto que los oponen”, las instituciones “*hacen*” al agente y lo hacen que cumpla su función (Bourdieu, 1990: 73, 75; cursivas en el original), en un prolongado y complejo proceso de adaptación a la institución por parte de los agentes (Bourdieu, 1990: 267), como resultado de la “complicidad ontológica entre el habitus y el campo” (Bourdieu, 1990: 74; 1993: 24).

Ahora bien, los agentes sociales se distribuyen y agrupan en “clases de agentes” (clases objetivas, “clases de condiciones de existencia”, clases de habitus)⁶⁰ relativamente homogéneas y diferenciadas entre sí, en función de determinadas condiciones socio-históricas comunes y condicionamientos⁶¹ que conducen a experiencias similares de socialización, interiorización y participación, por tanto a disposiciones, representaciones y prácticas análogas (o “*habitus de clase*”⁶²), así como a ciertos intereses, preferencias (o gustos⁶³ sociales) y competencias ‘necesarias’ (conocimientos, habilidades, ocupaciones, oficios, profesiones), y a determinados “costes” y “beneficios asociados” (“beneficios de distinción” mediatos-inmediatos, económicos, sociales, simbólicos, físicos, etc.) a la valoración social de cada práctica, competencia,

⁵⁹ El análisis de la realidad debe mostrar una “ruptura decisiva con la visión común del mundo social determinada por el hecho de sustituir la relación ingenua entre el individuo y la sociedad por la relación construida entre esos dos modos de existencia de lo social, el *habitus* y el campo, la historia hecha cuerpo y la historia hecha cosa” (Bourdieu, 1990: 70).

⁶⁰ La *clase objetiva* está conformada por el conjunto de agentes ubicados en condiciones sociales de existencia similares, ocupando posiciones ubicadas en la misma región del espacio social, en la medida en que se tienen en común un conjunto de propiedades, al respecto, Bourdieu señala que “hay que construir la *clase objetiva* como conjunto de agentes que se encuentran situados en unas condiciones de existencia homogéneas que imponen unos condicionamientos homogéneos y producen unos sistemas de disposiciones homogéneas, apropiadas para engendrar unas prácticas semejantes, y que poseen un conjunto de propiedades comunes, propiedades *objetivadas*, a veces garantizadas jurídicamente (como la posesión de bienes o de poderes) o incorporadas, como los *habitus* de clase (y, en particular, los sistemas de esquemas clasificadores)” (Bourdieu, 2002a: 100).

⁶¹ “Construir, como se ha hecho aquí, unas clases lo más homogéneas posible con respecto a los determinantes fundamentales de las condiciones materiales de existencia y de los condicionamientos que estas imponen”... (Bourdieu, 2002a: 105).

⁶² ...“principio unificador y generador de las prácticas”, el “*habitus* de clase” es la “forma incorporada de la condición de clase y de los condicionamientos que esta condición impone” (Bourdieu, 2002a: 100).

⁶³ Un gusto es una preferencia o elección social definida por un agente desde su habitus, “el gusto es el principio de todo lo que se tiene, personas o cosas, y de todo lo que se es para los otros, de aquello por lo que uno se clasifica y por lo que le clasifican”. “Los gustos (esto es, las preferencias manifestadas) son la afirmación práctica de una diferencia inevitable”, “cada gusto se siente fundado por naturaleza -y casi lo está, al ser *habitus*-”... (Bourdieu, 2002a: 53-54).

preferencia o, en términos generales, propiedad social (“valor distributivo o posicional”, es decir “valor social” o relacional) (Bourdieu, 2002a: 17 s, 84 s, 100 ss); en esta perspectiva, Bourdieu define a la “*clase objetiva*” como el

...“conjunto de agentes que se encuentran situados en unas condiciones de existencia homogéneas que imponen unos condicionamientos homogéneos y producen unos sistemas de disposiciones homogéneas, apropiadas para engendrar unas prácticas semejantes, y que poseen un conjunto de propiedades comunes, propiedades *objetivadas*, a veces garantizadas jurídicamente (como la posesión de bienes o de poderes) o *incorporadas*, como los *habitus* de clase (y, en particular, los sistemas de esquemas clasificadores)” (cursivas en el original) (2002a: 100).

En otras palabras, las clases objetivas se caracterizan y diferencian por sus distintas condiciones-disposiciones-prácticas-propiedades, las cuales tienden a distribuirse de manera regular entre los agentes, de modo que se puede identificar toda una macroestructura o red de distribución de tales propiedades entre las clases dentro de una sociedad (como se muestra en el caso de *La distinción*) y diversas microestructuras entre sus fracciones, pasando por distintas mesoestructuras en el nivel de las instituciones o de los llamados campos sociales, estructuras distributivas que ordenan el universo social en sus distintos planos. De manera particular, las propiedades comunes (incorporadas y objetivadas) de cada una de las clases constituyen una estructura interrelacionada de propiedades, estructura determinada de relaciones que asigna un valor específico a cada una de las “propiedades pertinentes” y a su eficacia práctica⁶⁴, mas aun, “según el dominio considerado, lo que resulta eficiente es una *configuración particular* del sistema de propiedades constitutivas de la clase construida”⁶⁵, es decir una combinación jerarquizada de *propiedades relacionales* poseídas por la clase dentro de un campo específico y de un estado del mismo campo; de lo anterior se sigue que algunas propiedades asociadas a la clase pueden tener valor y eficacia en un campo y no tener significado alguno en otros espacios de relación (Bourdieu, 2002a: 104-106, 111-112).

Las estructuras de propiedades de clase referidas y sus dinámicas están determinadas en gran medida por las propiedades o factores que tienen el “peso funcional más importante” (“peso relativo”, ‘precio en el mercado’ o valor relacional-diferencial) y una mayor “eficacia estructurante”, en un campo relacional particular; de este modo, las propiedades interiorizadas -“*habitus de clase*”⁶⁶- y objetivadas -bienes materiales y culturales o poderes- de una clase con un mayor valor y eficacia sociales -dentro de la estructura jerárquica de propiedades de un campo- son “propiedades distintivas” características de las clases que funcionan como “principios de división jerarquizados” o como “principios de diferenciación o distribución constituidos por el conjunto de las propiedades que actúan en el universo social en cuestión, es decir, las propiedades capaces de conferir a quien las posea con fuerza, poder, en ese universo” particular; sistema⁶⁷ de

⁶⁴ Así, cada clase de agentes se distingue en su especificidad “por la *estructura de las relaciones* entre todas las propiedades pertinentes, (la) que confiere su propio valor a cada una de ellas y a los efectos que ejerce sobre las prácticas” (Bourdieu, 2002a: 104).

⁶⁵ ... “definida de manera completamente teórica por el conjunto de todos los factores que operan en todos los dominios de la práctica: volumen y estructura del capital definidos puntualmente y en su evolución (trayectoria), sexo, edad, estatus matrimonial, residencia, etc.” (Bourdieu, 2002a: 112).

⁶⁶ ... “el *habitus* es un capital que, al estar incorporado, tiene el aspecto exterior de algo innato” (Bourdieu, 1990: 155).

⁶⁷ Las propiedades características de los agentes involucrados en los espacios institucionales, entendidos como campos estructurados de relacionales sociales, como producto de la complicidad *habitus-campo*, constituyen verdaderos “sistemas de propiedades”, los cuales “pueden existir en estado incorporado, bajo la forma de disposiciones, o en estado objetivo, en los bienes, titulaciones, etc.” (Bourdieu, 2002a: 108).

“propiedades actuantes” que constituyen el poder social o *capital* de cada clase de agentes, de manera que las propiedades “pertinentes y eficientes” funcionan como un “capital específico” en un campo particular (Bourdieu, 1990: 281-282; 2002a: 105), al considerarse que:

“Las *propiedades actuantes* retenidas como *principios de construcción* del espacio social son las diferentes *especies de poder o de capital* vigentes en los diferentes campos. El capital, que puede existir en *estado objetivado* -bajo la forma de propiedades materiales- o, en el caso del capital cultural, en *estado incorporado*, y que puede estar garantizado jurídicamente, representa un poder respecto de un campo (en un momento dado) y, más precisamente, del producto acumulado del *trabajo* ya realizado (y en particular, del conjunto de los instrumentos de producción) y, al mismo tiempo, respecto de los mecanismos tendientes a asegurar la producción de una categoría particular de bienes y así de un conjunto de ingresos y beneficios. Las especies de capital, como una buena carta en un juego, son poderes que definen las probabilidades de obtener un beneficio en un campo determinado (de hecho, a cada campo o subcampo le corresponde una especie particular de capital, vigente como poder y como lo que está en juego en ese campo)” (cursivas nuestras) (Bourdieu, 1990: 282).

Así, el capital, entendido como el *principio social de construcción*-distribución-diferenciación-división del espacio y subespacios de relaciones socio-históricas, opera como un *principio de organización* de lo social y representa un *poder social* articulador de la estructura y lógica específicas de los campos relacionales, de manera que la lógica específica de cada campo determina las propiedades que tienen valor y que funcionan como capital específico, lo que suscita, entre otras cosas, que en cada campo se imponga a los agentes, como requerimiento, “la especie de capital que se necesita para participar” en el mismo (Bourdieu, 2002a: 111-113; 2002b: 48-49). De esta manera, “el capital es una fuerza inherente a las estructuras objetivas y subjetivas; pero es al mismo tiempo un principio fundamental de las regularidades internas del mundo social” (subrayado nuestro) al operar como principio de construcción del espacio social y de los llamados “campos sociales”, de manera que el “capital es una fuerza inscrita en la objetividad de las cosas que determina que no todo sea igualmente posible e imposible” (Bourdieu, 2000b: 131-132, 159; 1990: 282 ss), que establece los límites a la acción.

El capital, en un sentido sociológico que trasciende al enfoque económico, es una “relación social” y una “energía social” que se produce, reproduce, acumula y tiene sus efectos en el mismo espacio en el que se genera⁶⁸, como un producto socio-histórico. “El capital es trabajo acumulado, bien en forma de materia, bien en forma interiorizada o ‘incorporada’”, y su apropiación, acumulación y concentración implica “la apropiación de energía social en forma de trabajo vivo o de trabajo cosificado”, es decir trabajo interiorizado⁶⁹ (habitus) o trabajo objetivado (objetos producidos). El capital es trabajo y, también, “producto del trabajo” de los agentes sociales, por lo tanto las distintas “formas específicas de capital” son el producto de distintas “formas específicas de trabajo” en sus respectivos ámbitos de competencia, de manera que los agentes, en función de sus intereses específicos en un campo (campo cultural, campo científico, campo laboral, campo universitario, etc.), invierten en sus ámbitos de participación tiempo, trabajo, dinero, etc., invierten “*formas específicas de trabajo* orientadas hacia la

⁶⁸ ... “al ser el capital una relación social, es decir, una energía social que ni existe ni produce sus efectos si no es en el campo en la que se produce y se reproduce, cada una de las propiedades agregadas a la clase recibe su valor y su eficacia de las leyes específicas de cada campo” (Bourdieu, 2002a: 112).

⁶⁹ La adquisición de capital cultural presupone un proceso de “incorporación” o “interiorización” para su acumulación “en el cuerpo” e implica para un agente -afirma Bourdieu- que “*trabaja sobre sí mismo*” al invertir tiempo y esfuerzo en su formación personal (Bourdieu, 2000b: 139).

conservación o el aumento de formas específicas de capital”⁷⁰, considerando que “hay tantas formas de trabajo como de campos” (Bourdieu, 1993: 108); por consiguiente se puede hablar de “un trabajo de apropiación” (Bourdieu, 2002a: 98), un “tiempo de trabajo” y un “trabajo necesario” (Bourdieu, 2000b: 159) durante los diferentes procesos de apropiación y acumulación de formas de capital (Bourdieu, 2000b: 142-143).⁷¹ En conclusión, el capital es trabajo y poder a la vez, es un “conjunto de recursos y poderes efectivamente utilizables” por los agentes en una esfera social (Bourdieu, 2002a: 113).

Las formas específicas de capital principales que se identifican con claridad en el espacio social son las siguientes (cada una con sus propias subespecies) (Bourdieu, 1990: 282-283; 1993: 33-51, 105; 1995: 81-82; 2000b: 131-164; 2002a: 113-122):

1. Capital económico: los recursos materiales y sus representaciones de valor (dinero, títulos de propiedad, etc.).
2. Capital cultural o *informativa*: es la “acumulación de cultura” (el cúmulo de información, de conocimientos, de experiencias, de producciones culturales y disposiciones adquiridas) en forma incorporada, objetivada y/o institucionalizada; el habitus y sus ‘disposiciones duraderas’ constituyen la forma incorporada o interiorizada, los ‘bienes culturales’ la forma objetivada y los ‘títulos’ la forma institucionalizada.
3. Capital social: “capital de obligaciones y ‘relaciones sociales’ ” correspondientes a un individuo o grupo, lo que configura una red de relaciones, es decir “la suma de los capitales y poderes que semejante red permite movilizar”, en otros términos, es el capital “constituido por la totalidad de los recursos potenciales o actuales asociados a la posesión de una red de relaciones mas o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuos”.
4. Capital simbólico: “comúnmente llamado prestigio”, “es la forma percibida y reconocida como legítima” de las diferentes formas de capital antes mencionadas, es la modalidad adoptada por alguna de estas formas “cuando es captada a través de las categorías de percepción que reconocen su lógica específica”.

Las formas o especies y subespecies de capital se distribuyen de manera desigual entre los agentes individuales y colectivos, conformando una estructura social de diferencias o clases diferenciadas, una “estructura de la distribución de las formas de poder o de las especies de capital eficientes” en una esfera social determinada (Bourdieu, 2002b: 48-49), estructura en la que los agentes e instituciones se distribuyen en función del “volumen global de capital”⁷² que han acumulado y de la composición de ese capital, “es decir, según el peso relativo de las diferentes especies en el conjunto de sus posesiones” (Bourdieu, 1990: 283). Por otra parte, en la dinámica social e histórica ocurren procesos de transformación de una forma de capital en otra a través de un “esfuerzo de transformación” (‘trabajo necesario de transformación’) y “tiempo de

⁷⁰ Inclusive se observa a “las diferentes especies de capital (incorporado o materializado) como instrumentos de apropiación del producto objetivado del trabajo social acumulado” (Bourdieu, 1990: 283).

⁷¹ El habitus, como capital incorporado, es “producto del trabajo de inculcación y apropiación” (Bourdieu, 1991: 99). Otro ejemplo es el “capital simbólico como capital de reconocimiento o de consagración, institucionalizado o no, que los diferentes agentes o instituciones pudieron acumular en el curso de luchas anteriores, *al precio de un trabajo* y de estrategias específicas” (Bourdieu, 1993: 144). Asimismo, en el caso del capital social, se requiere para su generación y obtención del “*trabajo de relacionarse*” (“trabajo requerido para acumular y conservar el capital social”) al construir las redes de relaciones (Bourdieu, 2000b: 153-154).

⁷² “Las diferencias primarias, aquellas que distinguen las grandes clases de condiciones de existencia, encuentran su principio en el *volumen global del capital* como conjunto de recursos y poderes efectivamente utilizables, capital económico, capital cultural, y también capital social” (cursivas en el original y nuestras) (Bourdieu, 2002a: 113).

trabajo”⁷³ específicos, bajo el “*principio de conservación de la energía social*” (Bourdieu, 2000b: 157-164). Asimismo, las distintas especies de capital tienen un valor relativo, por lo que son permanentemente revaloradas, como producto de las “luchas dirigidas a inflar o desinflar el valor de uno u otro tipo de capital” (Bourdieu, 2000b: 116-117ss).

Recapitulando, se puede decir que el habitus es interiorización y socialización, incorporación y acción, reproducción y creación, conservación y transformación, dependiendo de su articulación con la situación social en la que se genera y en la que se expresa. En resumen, el habitus es el producto de la internalización de las estructuras sociales por parte del agente y está conformado por un sistema multidimensional de esquemas interiorizados (duraderos y transponibles de un campo a otro) de pensamiento, de percepción, de apreciación, de valoración y de acción, individuales y colectivos pre-reflexivos (Bourdieu y Passeron, 1995: 250), respecto a la realidad social, es el resultado de la incorporación de las “experiencias sociales” del agente (Boltanski, 2005: 173-176); es el *conjunto de disposiciones orientadoras y generadoras de la acción*, las que permiten producir los pensamientos, actitudes y comportamientos de los agentes sociales, sus prácticas a fin de cuentas; es a la vez una estrategia espontánea de los actores, una práctica no planeada, un juego social de prácticas orquestado sin director (Bourdieu y Passeron, 1995: 25, 72-95) (Bourdieu, 1990: 154-7; 1991: 91 ss.), esquemas-disposiciones a partir de los cuales el sujeto puede elegir y crear una infinidad de conductas no determinadas mecánicamente desde las estructuras (creatividad o invención). El habitus es, por ende, un microsistema de potencialidades o “disposiciones duraderas y transferibles” aplicables en distintos campos y, a la vez, un microsistema de “principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones” adecuadas a las posibilidades e imposibilidades de las condiciones objetivas de existencia. Es, simultáneamente, un “colectivo individualizado” resultado de la interiorización de las estructuras colectivas y un “individuo colectivizado” generado por la socialización del agente (Bourdieu y Wacquant, 1995: 25), agente reproductor/creador simultáneamente.

Eje estructuralista: Espacio social global y campo social

En cuanto al concepto macro de *espacio social* -ya en el eje estructuralista-, construido desde un ángulo relacional y referido a la sociedad en su conjunto, Bourdieu indica lo siguiente:

“En un primer momento, la Sociología se presenta como una *topología social*. Se puede representar así al mundo social en forma de *espacio* (de varias dimensiones) construido sobre la base de principios de diferenciación o distribución constituidos por el conjunto de las propiedades que actúan en el universo social en cuestión, es decir, las propiedades capaces de conferir a quien las posea con fuerza, poder, en ese universo. Los agentes y grupos de agentes se definen entonces por sus *posiciones relativas* en ese espacio. Cada uno de ellos está acantonado en una posición o en una clase precisa de posiciones vecinas (es decir, en una región determinada del espacio). En la medida en que las propiedades retenidas para construir ese espacio son propiedades actuantes, podemos describirlo como un campo de fuerzas, es decir, como un conjunto de relaciones de fuerzas objetivas que se imponen a todos los que entran en ese campo y que son irreducibles a las intenciones de los agentes individuales o incluso a las *interacciones* directas entre los agentes” (cursivas en el original, subrayado nuestro) (Bourdieu, 1990: 281-282).

⁷³ “La base universal de valor, la medida de todas las equivalencias, no es otra que el *tiempo de trabajo*, en el más amplio sentido del término. El *principio de conservación de la energía social*, vigente a través de todas las transformaciones de capital, puede verificarse si, para cada caso dado, se toman en cuenta tanto el *trabajo acumulado* en forma de capital como el *trabajo necesario para transformar el capital* de un tipo en otro” (cursivas en el original y cursivas nuestras) (Bourdieu, 2000b: 153-154).

Haciendo el símil con el espacio geográfico⁷⁴, el espacio social es presentado estructuralmente como un extenso territorio subdividido en regiones sociales en las que habitan los agentes sociales, situados a su vez en “lugares asignados” y definidos relacionamente, cuya dinámica es similar a la de una arena de lucha en la que se involucran los mismos agentes para conservar o transformar dicho espacio social (Bourdieu, 1990: 72-74).

El “espacio social global”, como una estructura social compleja construida histórica y colectivamente, es un *espacio de relaciones sociales objetivas diferenciales* “irreductibles a las interacciones”, en el que las “relaciones objetivas son las relaciones entre las posiciones ocupadas en las distribuciones de recursos que son ocupados o pueden volverse actuantes, eficientes, como los triunfos en un juego, en la competencia por la apropiación de bienes raros cuyo lugar está en este universo social” (Bourdieu, 1993: 131), por lo que el espacio social es -se afirma- “la realidad más real y el principio real de los comportamientos” de los agentes sociales⁷⁵; es, por lo tanto, un “conjunto de posiciones” relacionales (“definidas en relación unas de otras”)⁷⁶, articuladas y diferenciadas entre sí, exteriores unas respecto a otras y jerarquizadas temporalmente (dominantes-dominadas); es un “campo de gravitación” en el que se dan relaciones de atracción y repulsión, de acercamiento y distanciamiento (“proximidad” y “distancia social”) entre sus diferentes agentes-posiciones que lo conforman.

Como campo histórico de diferenciación social, el espacio social es un ámbito de estructuración de la *distinción* social, es decir un universo ordenado de los distanciamientos sociales y la distribución desigual de agentes, grupos de agentes e instituciones en toda su extensión, construido sobre la base de sus posiciones en la distribución de determinadas “propiedades actuantes”⁷⁷ y eficientes (útiles para ciertos fines) en el campo social, propiedades para la acción que se traducen en “poderes sociales” al proporcionar a sus propietarios de cierta fuerza social reconocida en el campo, poderes que constituyen los “principios de diferenciación”⁷⁸ histórico-contextuales que rigen la estructura y dinámica del espacio social, de manera tal que “todas las sociedades se presentan como espacios sociales, es decir estructuras de

⁷⁴ Como un mapa social, “este espacio está construido de tal manera que los agentes, los grupos o las instituciones que en él se encuentran colocados tienen tantas más propiedades en común cuanto más próximas estén en este espacio; tantas menos cuanto más alejados” (Bourdieu, 1993: 130); es “un espacio objetivo que determina compatibilidades e incompatibilidades, proximidades y distancias.” “Lo que existe es un *espacio de relaciones* tan real como un espacio geográfico, en el cual los desplazamientos se pagan con trabajo, con esfuerzos y, sobre todo, con tiempo (ir de abajo a arriba es elevarse, esforzarse en subir y elevar las marcas o los estigmas de tal esfuerzo). Aquí las distancias también se miden en tiempo (de ascenso o de reconversión, por ejemplo)” (cursivas en el original) (Bourdieu, 1990: 285).

⁷⁵ “La noción de *espacio* contiene, por sí misma, el principio de una *aprehensión relacional* del mundo social: afirma en efecto que toda la ‘realidad’ que designa reside en la *exterioridad mutua* de los elementos que la componen. Los seres aparentes, directamente visibles, trátense de individuos o de grupos, existen y subsisten en y por la *diferencia*, es decir en tanto que ocupan *posiciones relativas* en un espacio de relaciones que, aunque invisible y siempre difícil de manifestar empíricamente, es la realidad más real (el *ens relissimum*, como decía la escolástica) y el principio real de los comportamientos de los individuos y de los grupos” (Bourdieu, 2002b: 47).

⁷⁶ El *espacio* es un “conjunto de posiciones distintas y coexistentes, externas unas a otras, definidas en relación unas de otras, por la *exterioridad mutua* y por relaciones de proximidad, de vecindad o de alejamiento y asimismo por relaciones de orden, como por encima, por debajo y *entre*” (cursivas en el original) (Bourdieu, 2002b: 16).

⁷⁷ Propiedades en el sentido de posesiones o apropiaciones y en el sentido de atributos o cualidades, útiles para la acción.

⁷⁸ Bourdieu afirma que en las sociedades avanzadas contemporáneas prevalecen “*dos principios de diferenciación*” y distribución centrales: “el capital económico y el capital cultural”, es decir, las “propiedades materiales” e incorporadas de los agentes (Bourdieu, 1990: 282-283; 2002b: 18).

diferencias que sólo cabe comprender verdaderamente si se elabora el principio generador que fundamenta estas diferencias en la objetividad. Principio que no es más que la estructura de la distribución de las formas de poder o de las especies de capital⁷⁹ eficientes en el universo social considerado y que por lo tanto varían según los lugares y los momentos” (Bourdieu, 2002b: 48-49).

Así, las “propiedades actuantes retenidas como principios de construcción del espacio social son las diferentes especies de poder o de capital⁸⁰ vigentes” (Bourdieu, 1990: 282) en el mismo espacio social y/o en sus subespacios o campos en los que se divide aquel, principios espacio-temporales o “poderes sociales” generadores de las diferencias, tales como el capital/poder económico (v. g.: “títulos de propiedad económica”), el capital/poder cultural (v. g.: “títulos escolares”), el capital/poder social (v. g.: “títulos de nobleza”), el capital/poder simbólico (v. g.: “prestigio, reputación, renombre”), el capital/poder político (“posición en la jerarquía de los aparatos políticos”, “antigüedad política”, “linaje”) o el capital/poder científico (“*autoridad científica*”) {entre otros posibles poderes en función del subespacio o campo particular de relaciones sociales}, los cuales funcionan como verdaderos “*instrumentos de apropiación* del producto objetivado del trabajo social acumulado” (Bourdieu, 1990: 283); principios de construcción-distribución-apropiación-diferenciación estructuradores del universo social (Bourdieu, 2002b: 30) y, simultáneamente, de sus agentes.

Con base en lo anterior, se puede afirmar que las posiciones sociales de los agentes, individuales y colectivos, se definen por su posición en los distintos subespacios o campos, “es decir, en la distribución de los poderes” actuantes en cada uno de los mismos campos⁸¹, “poderes sociales” que fungen como coordenadas posicionales en el espacio social, en tanto que ubican a los agentes en determinada zona del área social, por lo que el espacio social es el “espacio de las posiciones sociales”, pero también el espacio de las “tomas de posición” (las “elecciones” de los agentes en el campo) y “el espacio de las disposiciones” o *habitus* (o “estilos de vida” entendidos como conjuntos de prácticas, propiedades y bienes)⁸² que caracterizan a determinados conjuntos de agentes:

...“el espacio de las posiciones sociales se retraduce en un espacio de tomas de posición a través del espacio de las disposiciones (o de los *habitus*); o, dicho de otro modo, al sistema de desviaciones diferenciales que define las diferentes posiciones en las dimensiones mayores del espacio social corresponde un sistema de desviaciones diferenciales en las propiedades de los agentes (o de las clases construidas de agentes), es decir en sus prácticas y en los bienes que poseen. A cada clase de posición corresponde una clase de *habitus* (o de aficiones) producidos por los condicionamientos sociales asociados a la condición

⁷⁹ “Las especies de capital, como una buena carta en un juego, son *poderes* que definen las probabilidades de obtener un beneficio en un campo determinado (de hecho, a cada campo o subcampo le corresponde una especie particular de capital, vigente como poder y como lo que está en juego en ese campo)”. Asimismo, se pueden ver “las diferentes especies de capital (incorporado o materializado) como *instrumentos de apropiación* del producto objetivado del trabajo social acumulado” (Bourdieu, 1990: 282-283 <cursivas nuestras>).

⁸⁰ “El capital, que puede existir en estado objetivado -bajo la forma de propiedades materiales- o, en el caso del capital cultural, en estado incorporado, y que puede estar garantizado jurídicamente, representa un poder respecto de un campo (en un momento dado)” (Bourdieu, 1990: 282).

⁸¹ “La posición de un agente determinado en el espacio social puede definirse entonces por la posición que ocupa en los diferentes campos, es decir, en la *distribución de los poderes* que actúan en cada uno de ellos; estos poderes son ante todo [-se reitera-] el capital económico -en sus diversas especies-, el capital cultural y el social, así como el capital simbólico, comúnmente llamado prestigio” (cursivas en el original, subrayado nuestro) (Bourdieu, 1990: 283).

⁸² La noción relacional de *habitus* da cuenta de la “unidad de estilo que une las prácticas y los bienes de un agente singular o de una clase de agentes” (Bourdieu, 2002b: 19).

correspondiente y, a través de estos *habitus* y de sus capacidades generativas, un conjunto sistemático de bienes y de propiedades, unidos entre sí por una afinidad de estilo” (Bourdieu, 2002b: 19).

Espacio de posiciones-tomas de posición-disposiciones en el que el *habitus* es entendido como “ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posición en un estilo de vida unitario, es decir un conjunto unitario de elección de personas, de bienes y de prácticas” (Bourdieu, 2002b: 19).

El “espacio social global”, como “espacio de las posiciones de poder” o “campo de poder” (Bourdieu, 1993: 130), es un escenario de diferenciación social que se constituye en un ámbito generador de antagonismos entre los agentes, individuales o colectivos, ubicados en posiciones distintas dentro del mismo espacio, por ello puede decirse que es un campo diferencial de clases de agentes confrontadas entre sí (Bourdieu, 2002b: 48). Ahora bien, el “campo del poder (que no hay que confundir con el campo político) no es un campo como los demás: es el espacio de las relaciones de fuerza entre los diferentes tipos de capital o, con mayor precisión, entre los agentes que están suficientemente provistos de uno de los diferentes tipos de capital para estar en disposición de dominar el campo correspondiente”, cuyas luchas se recrudecen cuando el valor relativo de los distintos tipos de capital se altera, como en el caso de la ‘tasa de cambio’⁸³ vigente en un momento-espacio dado entre el capital cultural y el capital económico)⁸⁴ (Bourdieu, 2002b: 50-51).

Es importante aclarar que la noción de poder de Bourdieu es de tipo relacional⁸⁵ también, contraria tanto a la concepción sustancialista, realista u objetivista como a la puramente subjetivista, es decir el poder es ante todo una relación social construida colectivamente, por lo que en lugar de referirse al poder como una cosa situada en un lugar determinado, un objeto en disputa o una sustancia poseída por alguien, se debe dar cuenta de él como un “campo de poder” relacional, “entendiéndose con ello las relaciones de fuerza entre las posiciones sociales que garantizan a sus ocupantes un *quantum* suficiente de fuerza social -o capital- para que estén en condiciones de participar en las luchas por el monopolio del poder, del cual son una dimensión capital las luchas por la definición de la forma legítima del poder” (cursivas en el original) (Bourdieu, 1995: 170-171).

La estructura del espacio social no es inmutable, en tanto que hay una lucha por su conservación o transformación entre distintas fuerzas-agentes, por lo que la estructura de distribución de los “poderes sociales” tiende a cambiar en función de la lucha entre las posiciones-fuerzas involucradas (incluyendo medios y fines diferenciados) y sus resultados, ya sean estos conservadores o revolucionarios, de ahí que el espacio social sea visto como un

⁸³ La tasa de cambio entre capitales se refiere al “valor relativo de los diferentes tipos de capital” y a su intercambiabilidad, al transformarse una especie en otra, en un campo y tiempo determinados (Bourdieu, 2002b: 50-51).

⁸⁴ Particularmente, “cuando están amenazados los equilibrios establecidos en el seno del campo de las instancias específicamente encargadas de la reproducción del campo del poder (y en el caso francés, el campo de las escuelas universitarias selectivas)” (Bourdieu, 2002b: 51).

⁸⁵ De acuerdo con Norberto Bobbio, existen tres teorías del poder fundamentales en la filosofía política, la *sustancialista*, la *subjetivista* y la *relacional*. Para la teoría sustancialista el poder son los *medios* (dotes naturales o adquiridos) de los que se vale el hombre para obtener sus fines, para la teoría subjetivista el poder es la *capacidad* del sujeto para obtener ciertos efectos en la realidad circundante, en cambio para la teoría relacional el poder es una relación entre dos o más actores en la que uno de ellos, o un grupo de ellos, logra inducir a los otros a actuar de una forma determinada, conducta que fuera de esa relación no habrían tenido (Bobbio, 1999: 101-117) (Cfr.: Hillmann, 2005: 703-704; Gallino, 1995: 707-716).

“campo de fuerzas” y como un “campo de luchas” simultáneamente⁸⁶, un campo de posiciones de fuerza en confrontación permanente.

A partir de lo anterior, Bourdieu llega a una conclusión teórica y metodológica crucial en su obra, definiendo el espacio social en los términos siguientes⁸⁷:

“El campo social se puede describir como un espacio pluridimensional de posiciones tal que toda posición actual puede ser definida en función de un sistema pluridimensional de coordenadas, cuyos valores corresponden a los de las diferentes variables pertinentes: los agentes se distribuyen en él, en una primera dimensión, según el volumen global del capital que poseen y, en una segunda, según la composición de su capital; es decir, según el peso relativo de las diferentes especies en el conjunto de sus posesiones” (Bourdieu, 1990: 283).

Con base en lo hasta aquí expuesto, se puede decir, en resumen, que el espacio social es un universo de *relaciones* sociales objetivas construidas históricamente por *agentes* (individuales y colectivos) actuantes situados en *posiciones-condiciones*⁸⁸ establecidas dentro de dicho ámbito social (como puntos ocupados en ese espacio), posiciones relacionales ordenadas conforme a la distribución desigual de determinados *poderes-posesiones* (materiales e incorporados-as) reconocidos socialmente (Bourdieu, 1990: 298-299).

Ahora bien, la estructura del complejo espacio social global (es decir, la sociedad nacional como un todo), compuesta por el conjunto de posiciones relacionales distribuidas en su seno, tiende a dividirse orgánicamente en múltiples subespacios histórico-relacionales o *campos sociales* relativamente autónomos, con estructuras y dinámicas propias (Bourdieu, 1990: 291), y niveles mayores o menores de interacción entre los mismos. El espacio social, como un conglomerado articulado de campos sociales especializados, es, por tanto, una red de espacios relacionales situados en distintas posiciones dentro del macro espacio social, posiciones jerarquizadas en función de la jerarquización global de los distintos principios de diferenciación o especies de capital vigentes en cada campo (Bourdieu, 1990: 302); campos ubicados históricamente dentro de un espacio social determinado, en posiciones diferenciadas, dominantes (como suele ocurrir con el campo económico⁸⁹, el campo de poder⁹⁰, los “campos burocráticos”

⁸⁶ “Eso es lo que pretendo transmitir cuando describo el espacio social global como un *campo*, es decir a la vez como un campo de fuerzas, cuya necesidad se impone a los agentes que se han adentrado en él, y como un campo de luchas dentro del cual los agentes se enfrentan, con medios y fines diferenciados según su posición en la estructura del campo de fuerzas, contribuyendo de ese modo a conservar o a transformar su estructura” (cursivas en el original, subrayado nuestro) (Bourdieu, 2002b: 49).

⁸⁷ “La noción de campo [asegura Bourdieu] es, en cierto sentido, la estenografía conceptual de un modo de construcción del objeto que habrá de regir -u orientar- todas las decisiones prácticas de la investigación. Funciona como un recordatorio: debo verificar que el objeto que me propongo estudiar no esté atrapado en una red de relaciones a las cuales deba la esencia de sus propiedades. A través de la noción de campo, se tiene en cuenta el primer precepto del método: pensar en términos relacionales” (subrayado nuestro) (Bourdieu, 1995: 170).

⁸⁸ “El conocimiento de la *posición* ocupada en ese espacio contiene una información sobre las propiedades intrínsecas (*condición*) y relacionales (*posición*) de los agentes” (cursivas nuestras) (Bourdieu, 1990: 284).

⁸⁹ “En realidad, el espacio social es un *espacio pluridimensional*, un *conjunto abierto de campos relativamente autónomos*, es decir mas o menos fuerte y directamente subordinados, en su *funcionamiento* y sus *transformaciones*, al *campo de producción económica*: en el interior de cada uno de los subespacios, los ocupantes de las posiciones dominantes y los de las posiciones dominadas se comprometen constantemente en luchas de diferentes formas (sin constituirse necesariamente por eso como grupos antagonicos)” (Bourdieu, 1990: 301), “entendiéndose que, si bien cada campo tiene su propia lógica y su propia jerarquía, la jerarquía que se establece entre las especies de capital y el vínculo estadístico entre los distintos haberes hacen que el *campo económico* tienda a imponer su estructura a los otros campos” (Bourdieu, 1990: 283); asimismo, “las relaciones de los demás campos con el *campo de la producción económica* son a la vez *relaciones de homología estructural* y *relaciones de dependencia causal*, donde la forma de las determinaciones causales es definida por las relaciones estructurales y la

que constituyen al Estado⁹¹ o, en ocasiones, el campo religioso) o dominadas (como los diversos campos de producción cultural (Bourdieu, 2002b: 50; 2005: 318-416), tales como el campo educativo, el campo científico, el campo intelectual, el campo editorial o el campo artístico) en función de coordenadas espacio-temporales particulares para cada caso histórico (Bourdieu, 1990: 300-305; 1993: 143-151; 1995: 71-76; 2002b: 27-32, 47-51, 65-68), en resumen podría decirse que la *teoría de los campos sociales* pretende dar cuenta de las formas de relación específicas dentro de ámbitos histórico-sociales concretos. En función de lo anterior, puede afirmarse que los “*principios de construcción* del espacio social son las diferentes especies de poder o de capital vigentes en los diferentes campos” que lo conforman (Bourdieu, 1990: 282).

Asimismo, en términos históricos, el espacio social multidimensional, entendido como el conjunto de campos relacionales relativamente autónomos y relativamente heterónomos, transita también por un “proceso de unificación” en el transcurso de la génesis del Estado, proceso en el que se articulan y tienden a unirse “los diferentes campos sociales, económico, cultural (o escolar), político, etc., que va parejo a la constitución progresiva de un monopolio estatal de la violencia física y *simbólica* legítima. Debido a que concentra un conjunto de recursos materiales y simbólicos, *el Estado está en condiciones de regular el funcionamiento de los diferentes campos*” (Bourdieu, 2002b: 50 <cursivas nuestras>) mediante sus intervenciones -económicas, jurídico-políticas, ideológicas, represivas, etc.- en los mismos.

Así las cosas, nuestro autor define en los siguientes términos a los campos sociales, entendidos como una red de posiciones interrelacionadas objetivamente a partir de la distribución de recursos y poderes específicos:

“En términos analíticos, un campo puede definirse como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su situación (*situs*) actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital) -cuya posesión implica el acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del campo- y, de paso, por sus relaciones objetivas con las demás posiciones (dominación, subordinación, homología, etc.)” (Bourdieu, 1995: 64)⁹².

fuerza de la dominación es tanto mayor cuanto más próximas estén de las relaciones de producción económica las relaciones en las cuales esa fuerza se ejerce” (cursivas nuestras) (Bourdieu, 1990: 302).

⁹⁰ “El *campo del poder*” es el ámbito de las relaciones de fuerza o poder entre los diferentes agentes que compiten por la dominación de un campo determinado (Bourdieu, 2002b: 50), es el espacio de “la lucha por el *principio de dominación dominante*” (Bourdieu, 2002b: 30); es el ámbito de “la división del trabajo de dominación” (Bourdieu, 1990: 300) subdividido en un polo dominado y un polo dominante: “el polo intelectual o el polo de los negocios” (cursivas nuestras) (Bourdieu, 2002b: 65-68, 41); es “el espacio de juego dentro del cual los poseedores de capital (de diferentes especies) luchan, *sobre todo*, por el poder sobre el Estado, es decir, sobre el capital estatal que otorga poder sobre las diferentes especies de capital...” (cursivas en el original) (Bourdieu, 1995: 76).

⁹¹ El Estado moderno, afirma Bourdieu, es la resultante de un largo proceso histórico de concentración de distintos tipos de poder, o especies de capital, concentración que “originó el surgimiento de un capital específico, propiamente estatal y nacido de la acumulación, que permite al Estado ejercer un poder sobre los diferentes campos y sobre las diferentes especies particulares de capital” (Bourdieu, 1995: 76). “En realidad [-aclara Bourdieu respecto a la “noción casi metafísica” de Estado-], lo que encontramos concretamente es un conjunto de campos burocráticos o administrativos, donde los agentes y grupos de agentes gubernamentales o no gubernamentales luchan en persona o por procuración por esta forma particular de poder que es el poder de *regir una esfera* particular de prácticas mediante leyes, reglamentos, medidas administrativas (subsidios, autorizaciones, etc.), en fin, todo aquello que corresponde a una política (*policy*)” (subrayado nuestro, cursivas en el original) (Bourdieu, 1995: 74).

⁹² “En las sociedades altamente diferenciadas [agrega el autor], el cosmos social está constituido por el conjunto de estos microcosmos sociales relativamente autónomos, espacios de relaciones objetivas que forman la base de una lógica y una necesidad específicas, que son irreductibles a las que rigen los demás campos. Por ejemplo, los campos artístico, religioso o económico obedecen a lógicas distintas: el campo económico surgió históricamente

Los *campos sociales*, definidos como “espacios estructurados de posiciones (o de puestos) cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios” (Bourdieu, 1990: 135) son, por tanto, espacios multidimensionales de relaciones y posiciones sociales construidos “sobre la base del conjunto de poderes que pueden volverse eficientes, en un momento o en otro, en las luchas de concurrencia” (Bourdieu, 1984: 30) entre los agentes involucrados en ellos, disputa no siempre percibida por sus propios actores (Bourdieu, 1984: 31); campos relacionales especializados, diferenciados, parcialmente autónomos en tanto tienen una lógica interna e historia propias y parcialmente heterónomos en tanto que se vinculan de distintas formas con su entorno histórico-social inmediato y mediato (conformado por una multiplicidad de campos y subcampos sociales), en cuya constitución y *orientación* (o direccionalidad⁹³) participan los *agentes sociales*, desde *posiciones sociales* dominantes o dominadas, determinadas por y determinantes del campo mismo (Bourdieu, 1984; 1990).

De esta forma, Bourdieu sintetiza en los términos siguientes su concepción estructural-constructivista del campo social:

“En tanto que campo de fuerzas actuales y potenciales, el campo es igualmente campo de luchas por la conservación o la transformación de la configuración de dichas fuerzas. Además, como estructura de relaciones objetivas entre posiciones de fuerza, el campo subyace y orienta las estrategias mediante las cuales los ocupantes de dichas posiciones intentan, individual o colectivamente, salvaguardar o mejorar su posición e imponer el principio de jerarquización más favorable a sus propios productos. Dicho de otra manera, las estrategias de los agentes dependen de su posición en el campo, es decir, en la distribución del capital específico, así como de la percepción que tienen del campo, esto es, de su punto de vista sobre el campo como vista tomada a partir de un punto dentro del campo” (cursivas en el original) (Bourdieu, 1995: 68).

Así, un campo de relaciones sociales es configurado por sus propios agentes desde distintas “posiciones de fuerza”, el cual, a su vez, determina u orienta las percepciones, prácticas y estrategias de los mismos agentes, es decir, la estructura objetiva determina a los sujetos y, simultáneamente, los sujetos construyen a la estructura.

Propiedades generales de los campos sociales

En el marco de la *teoría de los campos sociales*⁹⁴ propuesta por Bourdieu (1993: 26, 32-33, 144-145, 149; 1995: 69), se pueden identificar los atributos principales relativos a la configuración de dichos microcosmos constitutivos del espacio social, entendidos como

como un universo en el cual, según se dice, ‘los negocios son los negocios’ (‘business is business’), y donde las relaciones de parentesco, amistad o amor están, en principio, excluidas; el campo artístico, por el contrario, se constituyó gracias a la negación, o inversión, de la ley de la ganancia material” (Bourdieu, 1995: 64).

⁹³ Dentro de una perspectiva constructivista latinoamericana, se define a la realidad “como una articulación de procesos heterogéneos”, sustentada en tres supuestos básicos: *supuesto del movimiento* (la realidad social en desarrollo, en transformación), *supuesto de la articulación de procesos* (los procesos sociales están vinculados entre sí) y *supuesto de la direccionalidad* (la realidad sigue una u otra alternativa de dirección en función de la confluencia de procesos estructurales y prácticas sociales de los sujetos) (Zemelman, 1987: 23-31).

⁹⁴ El proyecto de una teoría general de los campos sociales es perfectamente factible, considerando que existen “*leyes generales de los campos*”, “leyes de funcionamiento invariantes” comunes a todos los campos, y que “es posible utilizar lo que se aprende sobre el funcionamiento de cada campo en particular para interrogar e interpretar a otros campos, con lo cual se logra superar la antinomia mortal de la monografía ideográfica y de la teoría formal y vacía”, en tanto que con el estudio de los campos “se descubren propiedades específicas, propias de un campo en particular, al tiempo que se contribuye al progreso del conocimiento de los mecanismos universales de los campos que se especifican en función de variables secundarias” (Bourdieu, 1990: 135).

mediaciones entre las determinaciones externas provenientes de las condiciones socioeconómicas (nivel macrosocial) y los agentes (nivel microsociales) situados dentro de los campos (Bourdieu, 1995: 70-71), para estar en posibilidades de lograr la identificación, investigación empírica, construcción analítica y comprensión de la estructura, la lógica y la historia distintivas de tales “espacios de posibilidades” objetivas (Bourdieu, 2002b: 53-54, 61-65, 72) de la realidad social, en los términos siguientes:

1. *Constitución y autonomización*: El origen histórico de un campo social, así como sus procesos de conformación y de diferenciación de su entorno, resultan claves para reconocer su existencia y fundamentar la pertinencia de su abordaje. Así, la comprensión de la génesis y desarrollo histórico de un campo determinado implica la reconstrucción de su proceso gradual de construcción histórico-social y de su proceso de autonomización respecto a su contexto macrosocial constitutivo del espacio social, considerando las condiciones sociales que han hecho posible su propia constitución; proceso de configuración-autonomización que adquiere su propia especificidad a partir de su *principio de construcción* distintivo: el o los tipo-s de capital o poder específico-s que operan y son válidos dentro del campo, en el que se confrontan un conjunto de agentes e instituciones con intereses divergentes (Bourdieu, 1990: 103-104, 135-141, 194ss, 281-309).
2. *Estructura*: La estructura de todo campo social es el conjunto de relaciones objetivas⁹⁵ (materiales o simbólicas⁹⁶) establecidas entre las distintas posiciones comprendidas en dicho espacio⁹⁷ y ocupadas por agentes específicos adecuados (formados) previamente a las mismas, posiciones jerarquizadas en una escala de puestos dominantes, intermedios y dominados {“distribución de las posiciones jerárquicas” (Bourdieu, 1990: 269)} ordenados entre un polo dominante y un polo dominado (Bourdieu, 1990: 217), en función de la distribución diferenciada de un capital específico; relaciones que no deben confundirse con las interacciones inmediatistas⁹⁸. En este sentido, afirma nuestro autor incontables veces: “La estructura del campo es un *estado* de las relaciones de fuerzas entre los agentes o las instituciones que intervienen en la lucha o (un estado) de la distribución del capital específico que ha sido acumulado durante luchas anteriores y que orienta las estrategias ulteriores” de los agentes en el mismo campo (Bourdieu, 1990: 136 <subrayado nuestro>), es decir, es el estado que guarda la distribución del poder social entre los agentes posicionados en el campo, en un momento histórico determinado, al ser la estructura de la distribución de las formas particulares de capital vigentes en un campo específico (Bourdieu, 1995: 72), es también la estructura de la distinción o diferenciación social -objetiva y subjetiva- entre los agentes colocados en posiciones dominantes o dominadas dentro del mismo campo (Bourdieu, 1990: 302) (Giménez, 2005b: 84-85), distinción que incluye a sus diferentes tomas de posición al interior de dicho espacio, las cuales son determinadas por la estructura de posiciones

⁹⁵ Respecto a la estructura de los campos, dice Bourdieu (1990: 216): “Llamo campo a un espacio de juego, a un campo de relaciones objetivas entre los individuos o las instituciones que compiten por un juego idéntico”.

⁹⁶ “Karabel sugiere que las principales universidades de los Estados Unidos son vinculadas por relaciones objetivas tales que la estructura de estas relaciones (materiales o simbólicas) ejerce efectos dentro de cada una de ellas” (Bourdieu, 1995: 67).

⁹⁷ “De hecho, la estructura de un campo, como espacio de relaciones objetivas entre posiciones definidas por su rango en la distribución de los poderes o de las especies de capital, difiere de las redes más o menos duraderas donde puede manifestarse por un tiempo mas o menos prolongado” (Bourdieu, 1995: 76).

⁹⁸ “Podría retomar aquí la distinción que planteé, contra Max Weber sobre todo, entre estructura e interacción, entre relación estructural, permanente y visible, y relación efectiva, actualizada en un intercambio particular” (Bourdieu, 1995: 76).

(Bourdieu, 1995: 76); es, en otras palabras, la estructura jerárquica de las oposiciones entre los agentes involucrados en el juego social. Como espacio de diferenciación de posiciones, es también un “campo de prácticas específicas”, de distribución de las prácticas (Bourdieu, 1990: 194-213). Asimismo, cada posición se encuentra ubicada en determinadas ‘condiciones de existencia’ determinadas por la acumulación de recursos (capital).

3. *Dinámica y transformación*: La dinámica interna de cada uno de los campos (vistos como conjuntos de procesos), es decir su lógica de funcionamiento e historia propias (su pasado-presente-futuro), está determinada por la disputa en torno a la distribución de las diferentes especies de capital (o poder social) vigentes dentro de sus fronteras dinámicas, lo que hace que los campos se comporten como campos de fuerzas (dominantes y dominadas) y como campos de luchas⁹⁹ por la apropiación y el monopolio del poder, es decir como espacios de relaciones objetivas de poder entre agentes (con distintos grados de fuerza e intereses específicos asociados a su posición), cuya lógica gira alrededor de la reproducción y/o la transformación del mismo campo (y de su estructura de distribución del capital específico), y alrededor de la *doxa* (postura que acepta el orden establecido como natural, visión del mundo dominante, sentido común compartido), la *ortodoxia* (posiciones conservadoras) y/o la *heterodoxia* (posiciones revolucionarias) defendidas por agentes diferenciados que compiten por la dominación del campo correspondiente (Bourdieu, 1990: 135-141; 2002b: 11-73, 115-122).
4. *Legitimación del orden interno*: Dentro de todo campo relacional se da una lucha por la definición e imposición de la visión del mundo legítima, por la percepción del mundo social correcta, por la legitimación del orden social interno establecido (*l'ordre des choses*), lucha simbólica y política (individual y colectiva) por la producción e imposición de sentido, por conservar o transformar la concepción del mundo predominante o hegemónica (y por cambiar o conservar la construcción misma de la realidad); dicha construcción de legitimidad implica la definición de los fines y los medios aceptados como válidos -o legítimos- dentro de las fronteras del campo (producción de consenso). En este sentido, lo que está de por medio es el poder o capital simbólico¹⁰⁰, es decir el poder de construcción del mundo social. Con base en lo anterior, se puede identificar en cada campo un “aparato simbólico de percepción y expresión del mundo social” en su conjunto y del mismo campo en particular¹⁰¹ (Bourdieu, 1993: 133ss; 2000: 65-73). Al respecto, un mecanismo social fundamental es el de la llamada

⁹⁹ “En tanto que campo de fuerzas actuales y potenciales, el campo es igualmente campo de luchas por la conservación o la transformación de la configuración de dichas fuerzas” (Bourdieu, 1995: 67-68).

¹⁰⁰ “El poder simbólico es un poder de construcción de la realidad que tiende a establecer un orden *gnoseológico*: el sentido inmediato del mundo (y, en particular, del mundo social) supone lo que Durkheim llama el *conformismo lógico*, es decir ‘una concepción homogénea del tiempo, del espacio, del número, de la causa, que hace posible el acuerdo entre las inteligencias’ (...) el *consenso* sobre el sentido del mundo social” (cursivas en el original, subrayado nuestro) (Bourdieu, 2000: 67). “En realidad, hay siempre, en una sociedad, conflictos entre los poderes simbólicos que tienden a imponer la visión de las divisiones legítimas, es decir a construir grupos. El poder simbólico, en ese sentido, es un poder de *worldmaking*. *Worldmaking*, la construcción del mundo”... “Para cambiar el mundo, es necesario cambiar las maneras de hacer el mundo, es decir la visión del mundo y las operaciones prácticas por las cuales los grupos son producidos y reproducidos. El poder simbólico, cuya forma por excelencia es el poder de hacer los grupos (...) es un poder de hacer cosas con palabras” (cursivas en el original, subrayado nuestro) (Bourdieu, 1993: 140-141).

¹⁰¹ “Por lo demás, la movilización de la clase obrera está ligada a la existencia de un aparato simbólico de producción de instrumentos de percepción y expresión del mundo social y de las luchas laborales, sobre todo por que la clase dominante tiende sin cesar a producir e imponer modelos de percepción y expresión que son desmovilizadores” (Bourdieu, 1990: 275).

violencia simbólica¹⁰² o dominación legitimada, entendida como una forma de violencia social (Bourdieu y Passeron, 1995: 35-38) aceptada como válida por los agentes dominados, “violencia simbólica como violencia suave y disfrazada” (Bourdieu, 1990: 271), “como desconocimiento basado en el ajuste inconsciente de las estructuras subjetivas a las estructuras objetivas” (“aceptación dóxica del mundo”) (Bourdieu, 1995: 120) en la medida en que se le desconoce como violencia; es decir, es el conjunto de definiciones dominantes de lo correcto o legítimo que no son percibidas como tales por los agentes dominados dentro del campo, los cuales las reconocen como válidas en la medida en que ignoran los verdaderos intereses de los agentes dominantes (Bourdieu, 1990: 269).¹⁰³

5. *Articulación con el entorno*: Los campos, como formas de organización-diferenciación social, establecen distintos modos de relación con el exterior, es decir con otros campos del espacio social global, a través de vínculos estructurales y dinámicos más o menos fuertes, en los que caben distintas formas y grados de articulación entre tales subespacios, lo que se expresa en la variabilidad de la influencia de un campo sobre otro (existencia de instancias externas que intervienen en un campo específico), en el distinto peso de las determinaciones externas asociadas a un campo particular, en una mayor o menor dominación-subordinación entre ellos en función de su posición (dominante o dominada) en el espacio social, y, a fin de cuentas, en los diversos niveles o estados de autonomía (o “coeficiente de refracción”¹⁰⁴ o reestructuración) y heteronomía de cada campo¹⁰⁵, o incluso en los casos de homologías¹⁰⁶ (“similitud en la diferencia” o regularidades sociales) estructurales o funcionales,

¹⁰² En *La reproducción*, Bourdieu y Passeron establecen, como principio de la teoría del conocimiento sociológico, que “Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza” (Bourdieu y Passeron, 1995: 44)

¹⁰³ Un *orden social* legítimo es un ordenamiento regular de relaciones sociales, es una regularidad social compleja en un ámbito determinado de la realidad (económico, político, cultural, jurídico, administrativo, moral), un orden o arreglo obligatorio instituido de relaciones sociales establecido y aceptado por sus propios actores participantes, es una estructura de relaciones sociales frecuentemente jerarquizadas (que usualmente incluyen relaciones de dominación, subordinación, resistencia y/o dependencia), una forma de distribución establecida de recursos (económicos, prestigio, poder político) dentro de un conjunto social determinado, un conjunto de normas sociales de conducta aceptado por los partícipes en una relación social (Weber, 1984). El concepto weberiano de “orden legítimo” se refiere a “todas aquellas regularidades de conducta, comprobables de echo, que componen las características, o por lo menos las condiciones, del curso real de la actividad comunitaria” (Weber, 1984: 162) {la “validez de un orden” está determinada por el “‘contenido de sentido’ de una relación social (...) cuando la acción se orienta (por término medio o aproximadamente) por ‘máximas’ (...) válidas para la acción, es decir, como obligatorias o como modelos de conducta”, es decir un orden social es un ‘modelo’ aceptado de relaciones sociales obligatorio para todos sus participantes (el ‘deber ser’ en una relación social), que posibilita la “regularidad en el desarrollo de la acción social” (Weber, 1984: 25)}, noción también usada por Bourdieu para referirse a las regularidades de las relaciones sociales en ámbitos determinados (cfr. 2002^a -ver índice analítico-), siendo compatible con el concepto bourdieano de *campo*, en la medida en que permite problematizar los distintos órdenes legítimos (social, económico, político, jurídico) dentro del espacio social o en un campo en particular, incluyendo los espacios institucionales de menor escala, como es el caso del “orden universitario” (Bourdieu, 2002a: 426) (cfr. Weber, 1984: 18-32, 251 ss. y 682 ss.).

¹⁰⁴ El “coeficiente de refracción” de un campo o grado de autonomía es la capacidad del campo de trascender los efectos externos y seguir su propia lógica en un rango determinado (2002b: 60-61; 1990: 197 ss; 1993: 148), por lo que se puede hablar de campos con distintos grados de autonomía.

¹⁰⁵ La autonomía de un campo social es una construcción socio-histórica, al igual que su contraparte, la heteronomía.

¹⁰⁶ Las llamadas homologías estructurales y funcionales son las similitudes entre posiciones de agentes colocados en campos diferentes, como en los casos de las afinidades entre grupos dominados de distintos ámbitos relacionales (Bourdieu, 2002a: 233).

configurándose espacios más cerrados o aislados, o más abiertos al exterior (estado del campo). Se puede hablar entonces de la existencia y diferenciación de factores internos y externos en la configuración de un campo determinado: factores determinantes de la estructura y dinámica interna originados en las entrañas del campo o provenientes de su entorno¹⁰⁷. La posición de un campo particular en el “campo del poder”¹⁰⁸ más amplio y las relaciones de este tipo de espacios sociales con el Estado (entendido como un conjunto de campos burocráticos y de definición de políticas estatales) cobran una gran importancia en este aspecto¹⁰⁹.

6. *Agentes de campo*: Los agentes sociales involucrados (individuales o colectivos¹¹⁰) en un campo social específico, “concebidos como ‘fuentes de campo’ ” en tanto creadores del mismo (Bourdieu, 2003: 65) a partir de sus propios habitus, son, previamente, constituidos socialmente, para así poder reunir los requisitos necesarios de ingreso (títulos sociales¹¹¹) al campo -criterios de competencia y pertenencia- y lograr ser admitidos, de manera tal que puedan encajar en dicho microcosmos (adaptarse al espacio: “adaptación a la institución”¹¹²),

¹⁰⁷ Al respecto, asegura Bourdieu: ...“¿cuáles son los *factores* de la fuerza de los antagonistas? Planteamos que sus estrategias dependerán a cada momento, al menos en parte, de la fuerza de la que disponen objetivamente en las relaciones de fuerza (estructura), es decir, de la fuerza que han adquirido y acumulado por las luchas anteriores (la historia)”, asimismo, existe “todo un conjunto de *factores* constitutivos de la condición de existencia” de los agentes, cuya experiencia “estructura toda su visión del mundo” (representaciones, “discurso colectivo”, etc.). “Una vez establecido el *sistema de los factores determinantes de la estructura* de la relación de fuerzas, habría que establecer los factores que pueden reforzar o debilitar la acción de estos factores; se trata, por ejemplo, de la coyuntura económica, y en particular del grado de tensión del mercado de trabajo, la situación política y la intensidad de la represión”... “En cada coyuntura histórica, lo que varía es el conjunto de estos factores (que no son todos independientes), y define el estado de la relación de fuerzas y, con ello, las estrategias dirigidas a transformarla” (cursivas y subrayado nuestros) (1990: 272-276).

¹⁰⁸ ...“hay que analizar la posición del campo en relación con el campo del poder”, la cual puede ser dominante o dominada (Bourdieu, 1995: 69-70).

¹⁰⁹ “El Estado es el resultado de un proceso de concentración de los diferentes tipos de capital, capital de fuerza física o de instrumentos de coerción (ejército, policía), capital económico, capital cultural o, mejor dicho, informacional, capital simbólico, concentración que, en tanto que tal, convierte al Estado en poseedor de una especie de metacapital, otorgando poder sobre las demás clases de capital y sobre sus poseedores. La concentración de diferentes especies de capital (que va pareja con la elaboración de los diferentes campos correspondientes) conduce en efecto a la *emergencia* de un capital específico, propiamente estatal, que permite al Estado ejercer un poder sobre los diferentes campos y sobre los diferentes tipos particulares de capital, en especial sobre las tasas de cambio entre sí (y, con ello, sobre las relaciones de fuerza entre sus poseedores)” (Bourdieu, 2002b: 99-100).

¹¹⁰ Clases sociales, grupos, movimientos sociales, instituciones.

¹¹¹ Los *títulos* reconocidos socialmente, como los “*títulos* de propiedad económica, cultural –títulos escolares (o religiosos)- o social –títulos de nobleza-”, o los ‘títulos políticos’ –‘mandatarios’, cargos públicos, dirigentes, ‘representantes populares’-, incluyendo títulos tales como los ‘títulos académicos’ (licenciado, maestro, doctor), los “títulos profesionales” (médico, abogado, sociólogo), los ‘títulos universitarios’ (‘catedrático’, investigador, ‘profesor-investigador’, profesor-titular, profesor-asociado, profesor-asistente), son ‘títulos de propiedades’ comunitariamente reconocidas como valiosas, en un espacio-tiempo determinados, de esta forma, un título “es un capital simbólico garantizado social y aun jurídicamente, es una especie de regla jurídica de percepción social, un ser percibido garantizado como un derecho, un capital simbólico institucionalizado, legal (y ya no solamente legítimo) (que) brinda toda suerte de beneficios simbólicos (y de bienes imposibles de adquirir con dinero de manera directa)” (subrayado nuestro); títulos que pueden ser garantizados por la *nominación oficial* proveniente del Estado (Bourdieu, 1990: 283-284, 294-297).

¹¹² Existe un *proceso de adaptación a las instituciones* cuando el “centro real de la existencia” de los agentes se encuentra localizado en un campo relativamente autónomo, proceso de institucionalización que se mide por el “tiempo que llevan en el campo” y durante el cual “la gente se va adaptando a la institución y, en cierta forma, acaba por hacerse a ella” en la medida en que los mismos agentes se apropian de la institución, de ‘su’ institución, y la institución “se apropia de ellos”, ellos se apropian de su lugar de trabajo y éste de ellos, ellos se apropian de las

para entonces ubicarse en alguna de sus posiciones (dominantes o dominadas) y, desde ahí, estar en posición de luchar por la obtención de poder y prestigio dentro del mismo campo (Bourdieu, 1993:145), a través de diversas estrategias¹¹³ {“*estrategias de conservación*” o “*estrategias de subversión*”, básicamente (Bourdieu, 1990: 216-217)} y desde distintas tomas de posición en tal espacio, siguiendo a lo largo de su existencia trayectorias sociales¹¹⁴ (biografías contextualizadas) definidas en su interior¹¹⁵. Los agentes participan en la configuración del campo desde diferentes posiciones de fuerza¹¹⁶ (en función del capital acumulado) e intereses¹¹⁷ particulares, a través de la realización de actividades específicas o “formas específicas de trabajo” asociadas a “formas específicas de capital” propias de cada campo (Bourdieu, 1993: 108), entendiendo al capital como poder sobre el “producto acumulado del trabajo ya realizado” (Bourdieu, 1990: 282) en tanto que “el capital es trabajo acumulado” a final de cuentas (Bourdieu, 2000b: 131). Asimismo, los agentes implicados en el campo (dominantes y dominados, ortodoxos y heterodoxos), colaboran en su reproducción desde sus propias posiciones y tomas de posición, ya que existe en cada microcosmos “una cantidad de intereses fundamentales comunes” vinculados con la existencia misma del campo, por encima de todos los antagonismos (“*complicidad objetiva*”) (Bourdieu, 1990:137).

Las implicaciones metodológicas de la noción de campo son varias. En la metodología *ad hoc* para la construcción teórico-empírica de un campo específico (construcción del objeto científico), Bourdieu señala, como “primer precepto del método”, partir de una perspectiva teórico-metodológica relacional¹¹⁸, o *estructuralista-constructivista*, con el propósito de ordenar

tradiciones institucionales y ellas de ellos, ellos “se apropian de su sindicato y éste de ellos”, proceso de asimilación a la institución que puede adoptar distintas modalidades y grados de acuerdo con las características específicas de cada institución y de sus agentes, en el marco de un tiempo y espacio sociales más amplios (Bourdieu, 1990: 266-267).

¹¹³ Pierre Bourdieu aclara que las *estrategias* generadas por los *habitus* no se rigen por un principio racional basado en el “cálculo cínico” de “la búsqueda consciente de la maximización de la ganancia específica” dentro de un campo determinado, “sino (por) una relación inconsciente entre un *habitus* y un campo. Las estrategias de las cuales hablo son acciones que están objetivamente orientadas hacia fines que pueden no ser los que se persiguen subjetivamente” (Bourdieu, 1990: 140-141).

¹¹⁴ Bourdieu se refiere a la *trayectoria social* de los agentes en los siguientes términos: ... “la *evolución en el tiempo* del volumen y la estructura de su capital, es decir, de su trayectoria social y de las disposiciones (*habitus*) que son constituidas en la relación prolongada con cierta estructura objetiva de posibilidades” (cursivas en el original) (Bourdieu, 1995: 66).

¹¹⁵ ... “los agentes sociales no son ‘partículas’ mecánicamente arrastradas y empujadas por fuerzas externas. Son, más bien, portadores de capital y, según su trayectoria y la posición que ocupan en el campo en virtud de su dotación de capital (volumen y estructura), propenden a orientarse activamente, ya sea hacia la conservación de la distribución del capital, ya sea hacia la subversión de dicha distribución” (Bourdieu, 1995: 72).

¹¹⁶ ... “¿cuáles son los factores de la fuerza de los antagonistas? Planteamos que sus estrategias dependerán a cada momento, al menos en parte, de la fuerza de la que disponen objetivamente en las relaciones de fuerza (estructura), es decir, de la fuerza que han adquirido y acumulado por las luchas anteriores (la historia)” (Bourdieu, 1990: 272).

¹¹⁷ ... “la sociología no puede prescindir del axioma del *interés*, comprendido como la *inversión específica* en lo que está en juego, que es a la vez condición y producto de la pertenencia a un campo” (Bourdieu, 1990: 141).

¹¹⁸ “La noción de campo es, en cierto sentido, la estenografía conceptual de un modo de construcción del objeto que habrá de regir -u orientar- todas las decisiones prácticas de la investigación. Funciona como un recordatorio: debo verificar que el objeto que me propongo estudiar no esté atrapado en una red de relaciones a las cuales deba la esencia de sus propiedades. A través de la noción de campo, se tiene en cuenta el primer precepto del método, que exige combatir por todos los medios la inclinación inicial a concebir el mundo social de modo realista o, como dice Cassirer, de manera *sustancialista* (véase *Substanzbegriff und Funktionsbegriff*): es menester pensar en términos *relacionales*” (cursivas en el original) (Bourdieu, 1995: 65-67).

el trabajo de investigación empírica y descubrir las “propiedades específicas del campo” (Bourdieu, 1990: 104), tomando en cuenta que “un campo puede concebirse como un espacio donde se ejerce un efecto de campo, de suerte que lo que le sucede a un objeto que atraviesa este espacio no puede explicarse cabalmente por sus solas propiedades intrínsecas” (Bourdieu, 1995: 65-67). Para concretizar dicha postura en la práctica de la investigación sociológica, advierte que se requiere tanto de un programa de construcción flexible¹¹⁹ y progresivo, bajo vigilancia epistemológica permanente (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1981) (Bourdieu, 1995: 169), como de un método microsociológico-macrosociológico¹²⁰ que de cuenta del objeto contextualizado sociohistóricamente, aprovechando todas las técnicas de investigación y análisis pertinentes en función del mismo objeto (Bourdieu, 1995: 169), partiendo siempre de la puesta en “práctica (de) la duda radical” o “ruptura epistemológica” con el sentido común y las “representaciones oficiales” del mundo (Bourdieu, 1995: 177-184)¹²¹.

Para la reconstrucción teórica de un espacio social en su especificidad, se requiere delimitar las fronteras del campo relacional y los alcances de sus efectos en el tiempo y en el espacio, es decir, se necesita, como punto de partida, identificar provisoriamente el espacio relacional concreto (“cuadro estructural”¹²² inicial a ser llenado) y demostrar la existencia (Bourdieu, 1990: 193-213) de un campo social claramente diferenciado y relativamente autónomo, a partir del reconocimiento de su estructura y dinámica espacio-temporal, en sus

¹¹⁹ ...“ante todo, la construcción del objeto -por lo menos de acuerdo con mi experiencia como investigador- no es algo que se lleva a cabo de una vez por todas, mediante una suerte de acto teórico inaugural, y el programa de análisis u observaciones a través del cual se efectúa dicha construcción no es un plan elaborado de antemano, como el de un ingeniero: se trata de un trabajo de larga duración, que se realiza poco a poco mediante retoques sucesivos y toda una serie de correcciones y rectificaciones”... (Bourdieu, 1995: 169).

¹²⁰ Bourdieu propone un “método que apunte a instaurar la dialéctica entre lo global y lo particular, que es el único que puede permitir conciliar la visión global y sinóptica que exige la construcción de la estructura de conjunto y la visión idiográfica, aproximada. El antagonismo entre la gran visión macrosociológica y la vista microscópica de una microsociología o entre la construcción de las estructuras objetivas y la descripción de de las representaciones subjetivas de los agentes, de sus construcciones prácticas, desaparecen, desde el momento en que se ha logrado -lo que, me parece, es el arte por excelencia del investigador- invertir un problema teórico de gran alcance en un objeto empírico bien construido (con referencia al espacio global en el cual está situado) y dominable con los medios disponibles, es decir, eventualmente, por un investigador aislado, sin créditos, reducido a su sola fuerza de trabajo” (subrayado nuestro) (Bourdieu, 1993: 177).

¹²¹ “Construir un objeto científico significa, primero y ante todo, romper con el sentido común, es decir, con representaciones compartidas por todos, trátese de simples lugares comunes de la existencia ordinaria o de representaciones oficiales, a menudo inscritas en instituciones y, por ende, tanto en la objetividad de las organizaciones sociales como en los cerebros. Lo preconstruido se encuentra en todas partes.” “En las ciencias sociales, como todos sabemos, las rupturas epistemológicas son a menudo rupturas sociales, rupturas con las creencias fundamentales de un grupo y, a veces, con las creencias básicas del gremio de los profesionales, con el acervo de certidumbres compartidas en que descansa la *communis doctorum opinio*. Practicar la duda radical en sociología equivale a romper con las reglas del juego” (Bourdieu, 1995: 177, 180).

¹²² Partiendo de una “*lógica estructural* en el interior de la cual se encuentra definida cada una de las prácticas” de los agentes del campo, el trabajo específico de investigación científica consiste en un proceso de construcción del objeto de investigación acumulativo en el que es necesario, “a la manera de los arquitectos académicos que presentan un bosquejo a la carbonilla del conjunto del edificio en el interior del cual se situaba la parte elaborada en detalle, esforzarse en *construir una descripción sumaria del conjunto del espacio* considerado” -insertado en el espacio social global-, un “cuadro estructural” provisional que contemple la “estructura de la distribución” de los agentes en función de sus distintas “propiedades pertinentes” conocidas, “marco provisorio” que, “por imperfecto que sea, se sabe por lo menos que debe llenarse, y que los trabajos empíricos mismos que orienta contribuirán a llenarlo”; postura que es presentada por Bourdieu (1993, 176 ss < cursivas nuestras >) como un “*principio de método*” general contrario a los estudios “profundos” de caso de corte positivista, aislados de su contexto.

distintas épocas de ser necesario-, distinguiendo para ello tanto las especies de capital o poderes sociales específicos que intervienen en el mismo como “la jerarquía de las diferentes formas de capital (económico, cultural, social, simbólico)” (o “fuerza relativa”) vigente en un campo específico (Bourdieu, 1995: 65, 72), poderes entendidos como principios de su constitución, para lo cual es indispensable reconstruir el microcosmos de posiciones relacionadas objetivamente entre sí (estructura), posiciones ocupadas por determinados agentes-fuerzas¹²³ que colaboran en la producción-reproducción y/o transformación del mismo, al tratar de incrementar o conservar su especie o subespecie de capital o poder -a lo largo de sus trayectorias- y, en un momento dado, dominar el campo.

De manera sintética, la construcción de un campo¹²⁴ como espacio de posibilidades se plantea a través de la reconstrucción articulada y gradual de sus distintas dimensiones, dado su carácter interdependiente¹²⁵, tales como las siguientes:

- Constitución y desarrollo histórico: su proceso y condiciones sociales de conformación, autonomización y desarrollo {“historia social” específica del campo, “condiciones sociales de producción” del campo en el pasado y en el presente (Bourdieu, 1990: 101-106)}, considerando su transformación histórica permanente¹²⁶ a lo largo de distintos períodos o “épocas”,
- Articulación contextualizada: sus formas de articulación con el exterior y sus implicaciones internas (articulación de factores internos y externos¹²⁷, posición del campo en el campo del

¹²³ “El principio de la dinámica de un campo radica en la configuración particular de su estructura, en la distancia o en los intervalos que separan a las diferentes fuerzas específicas que se enfrentan dentro del mismo. Las fuerzas que son activas en el campo y que, por lo mismo, el analista selecciona como pertinentes, por que producen las diferencias más importantes, son aquellas que definen el capital específico” (Bourdieu, 1995: 65-67).

¹²⁴ “En el trabajo empírico, una sola y misma tarea es la de determinar qué es el campo, cuáles son sus límites, qué tipos de capital operan en él, dentro de qué límites se resienten sus efectos, etc.” “La cuestión de los límites del campo *siempre se plantea dentro del campo mismo* y, por consiguiente, no admite ninguna respuesta *a priori*.” “Así, las fronteras del campo no pueden determinarse sino mediante una investigación empírica.” “En el trabajo de investigación empírica, la construcción de un campo no se lleva a cabo por medio de un acto de decisión” sino de búsqueda incesante y demostración de su existencia. Así, por ejemplo, se “sugiere que las principales universidades de los Estados Unidos son vinculadas por relaciones objetivas tales que la estructura de estas relaciones (materiales o simbólicas) ejerce efectos dentro de cada una de ellas.” “Solamente estudiando cada uno de estos universos, podemos determinar cómo son constituidos concretamente, en dónde terminan, quiénes forman parte y quiénes son excluidos de ellos, y si realmente constituyen un campo” (subrayado nuestro, cursivas en el original) (Bourdieu, 1995: 65-67).

¹²⁵ Como ejemplo de la interdependencia de las dimensiones de campo, afirma Bourdieu: “Así, nos encontramos ante una especie de círculo hermenéutico: para construir un campo, hay que identificar aquellas formas de capital específico que habrán de ser eficientes en él y, para construir estas formas de capital específico, se debe conocer la lógica específica del campo. En el proceso de la investigación este incesante vaivén resulta tedioso y difícil” Asimismo, indica: “Afirmar que la estructura del campo se define con base en la estructura de la distribución de las formas particulares de capital activas en él, equivale a sostener que cuando mi conocimiento de las formas de capital es adecuado, puedo diferenciar todo lo que haya que distinguir en ellas.” (1995: 72).

¹²⁶ ...“en un campo, hay luchas; por tanto, hay historia.” “El campo es escenario de relaciones de fuerza y de luchas encaminadas a transformarlas y, por consiguiente, el sitio de un cambio permanente” (Bourdieu, 1995: 68, 69).

¹²⁷ Bourdieu considera imprescindible, en el análisis sociológico, el estudio de los factores internos y externos que confluyen y determinan la estructura y lógica internas de cualquier campo, considerando que los factores externos “pueden reforzar o debilitar la acción de estos factores [internos]”, variables externas tales como la coyuntura económica, el mercado de trabajo, la “situación política”, “la experiencia de las luchas anteriores que favorece entre los dominantes el desarrollo de los métodos de manipulación y el arte de la concesión, y entre los dominados el dominio” de sus métodos de lucha en el espacio social, “el grado de homogeneidad” de las clases sociales y sus condiciones laborales. “En cada coyuntura histórica, lo que varía es el conjunto de estos factores (que

poder, autonomía relativa y cambiante históricamente, dependencia-independencia de poderes externos), atendiendo a su carácter abierto, dado que sus fronteras son dinámicas¹²⁸,

- Formas de capital o poder específicas y en disputa dentro del campo en cuestión,
- Estructura objetiva: “la prioridad de las prioridades es la construcción de la estructura del espacio de las prácticas” (Bourdieu, 1993: 175),
- Lógica interna: lógica de funcionamiento y transformación del campo de relaciones (formas y requisitos de ingreso, luchas internas, etc.),
- Agentes: las propiedades relacionales pertinentes de sus agentes individuales, grupales y/o institucionales (sus habitus y trayectorias, en donde caben aspectos tales como: composición y volumen del capital acumulado, percepciones, intereses, preferencias o “gustos”, prácticas, estrategias, condiciones pasadas y presentes, etc.).

Contextos relacionales determinantes-determinados tales como los campos de producción cultural, el campo de la educación superior o el “campo científico”, el “campo universitario”, los subcampos de los establecimientos (facultades, escuelas, institutos, centros, consejos, laboratorios) y de las disciplinas o el campo de las profesiones (Bourdieu, 1995: 177-184), en los que se inserta el personal académico, ocupando distintas posiciones y adoptando diversas posturas en su interior, como agentes sociales con un determinado poder dentro de dichos espacios sociales, entendidos todos como campos de fuerzas y arenas de lucha por el control del poder social específico o capital, es decir por el control del trabajo acumulado (trabajo + capital + poder).

Los campos de producción cultural: el caso del campo de la educación superior como espacio de lucha por el poder

Los llamados campos de producción cultural (campos intelectual, artístico, educativo, científico, ideológico, religioso, comunicativo, editorial, etc.) tienen sus propias especificidades estructurales y dinámicas, sin omitir las *homologías*¹²⁹ estructurales y funcionales con otros espacios sociales (como la relación dual de complicidad y confrontación entre los grupos dominantes y dominados, ortodoxos y heterodoxos, antiguos y nuevos; la constitución de estructuras objetivas de división-distribución entre clases de agentes y sus fracciones, la disputa por el monopolio de la representación legítima del campo, la lucha por la definición de las formas de participación admitidas dentro del campo) (Bourdieu, 1990: 55-78), es decir los campos de generación de la cultura son “como los otros” campos sociales (como el macro espacio social, el campo político, el campo estatal o el campo económico) pero al mismo tiempo tienen su especificidad, lo que muestra que no son “realidades de excepción” aisladas del mundo (Bourdieu, 1993: 143 ss). En este sentido, un campo de creación cultural “es cuestión de poder -el de publicar o rechazar la publicación, por ejemplo-, de capital -el del autor consagrado que puede ser parcialmente transferido a la cuenta de un joven escritor todavía desconocido por un informe elogioso o un prefacio-; se observan allí, como en otras partes, relaciones de fuerza, estrategias, intereses, etc.” (Bourdieu, 1993: 144), relaciones, intereses y prácticas que, sin embargo, adoptan formas específicas en este tipo de espacios de desarrollo de la cultura (Bourdieu, 1990: 135-141).

no son todos independientes), y define el estado de la relación de fuerza y, con ello, las estrategias dirigidas a transformarla” (Bourdieu, 1990: 276).

¹²⁸ “Todo campo constituye un espacio de juego potencialmente abierto cuyos límites son *fronteras dinámicas*, las cuales son objeto de luchas dentro del mismo campo” (cursivas en el original) (Bourdieu, 1995: 69).

¹²⁹ “La *homología* puede ser descrita como un parecido en la diferencia. Hablar de homología entre el campo político y el campo literario es afirmar la existencia de rasgos estructuralmente equivalentes -lo que no quiere decir idénticos- en conjuntos diferentes” (Bourdieu, 1993: 143).

Bajo esta óptica, el “espacio social de los productores” es “el microcosmos social en el que se producen las obras culturales, campo literario, campo artístico, campo científico, etc., es un espacio de relaciones objetivas entre posiciones” diferenciadas, una estructura de relaciones objetivas que determina las relaciones de fuerza y las luchas entre los agentes y las instituciones involucradas, en cuyo seno “se engendran las estrategias de los productores”, sus formas de participación (prácticas), alianzas, “escuelas que fundan”, tradiciones, debates, golpes bajos, triunfos y derrotas, “y ello a través de los intereses específicos que en él se determinan” (Bourdieu, 2002b: 60; 2003b: 17-61).

Así, el heterogéneo campo cultural, como espacio de relaciones de fuerza y de lucha por su transformación o conservación (debido a su estructura desigual de distribución de recursos), impone dichas relaciones de poder a los agentes involucrados en su dinámica, las cuales adquieren una forma especial al fundarse en una especie particular de capital o poder en disputa, como es el caso del capital cultural reconocido o *capital simbólico*¹³⁰ (“capital de reconocimiento”) en sus distintas manifestaciones concretas, “que es a la vez el instrumento y la apuesta de las luchas de competencia en el seno del campo”, capital acumulado por agentes e instituciones en el transcurso de las luchas pasadas, como resultado “de un trabajo y de estrategias específicas” (Bourdieu, 1993: 144)¹³¹; de modo que la lógica específica de la lucha dentro del campo cultural está regida por el capital simbólico como su principio ordenador, el cual permite a sus poseedores “ejercer un poder, una influencia, por tanto, existir en un determinado campo” (Bourdieu, 1995: 65). Bajo esta perspectiva, una de las luchas principales dentro de los campos culturales es la disputa cultural-política por la imposición de la definición de las formas de participación legítima (“definición de la práctica legítima”) en cada campo, definición acorde con los intereses específicos de los poseedores de una cierta modalidad del capital específico vigente (Bourdieu, 1993: 146-147).

Los “campos de la producción de bienes culturales” se originan, autonomizan -en grados diversos- y se desarrollan bajo determinadas condiciones a lo largo de la historia de cada campo y de la formación social correspondiente (Bourdieu, 2005: 79 ss), en el transcurso de su complejización y diversificación {por ejemplo, los campos religiosos se constituyen desde los inicios de las civilizaciones, los campos universitarios occidentales surgen en la edad media (Le Goff, 1983) (Clark, 1991) y algunos campos del arte alcanzan su autonomía relativa en la Europa del siglo XIX (Bourdieu, 2002b: 65 ss, 150-151), mientras que las universidades latinoamericanas logran su autonomía en pleno siglo XX}; sin embargo, la autonomía nunca es absoluta y puede reducirse hasta la heteronomía o acrecentarse, en función de su proceso socio-histórico de constitución, de la dinámica espacio-temporal interna de cada microcosmos social y de su relación bidireccional con los otros campos del macro espacio social, particularmente con el campo político, el campo del poder estatal y el campo económico (Bourdieu, 1993: 148; 2002b: 53-73, 97-115). Los campos culturales se mueven entre la autonomía y la heteronomía, las determinaciones externas repercuten en su interior en función de su “grado de autonomía” y “por mediación de las transformaciones de la estructura del campo” resultantes, de tal manera que todo

¹³⁰ “Llamo *capital simbólico* a cualquier especie de capital (económico, cultural, escolar o social) cuando es percibida según unas categorías de percepción, unos principios de visión y de división, unos sistemas de clasificación, unos esquemas clasificadores, unos esquemas cognitivos que son, por lo menos en parte, fruto de la incorporación de las estructuras del campo considerado, es decir de la estructura de la distribución del capital en el campo considerado” (Bourdieu, 2002b: 151).

¹³¹ De esta forma, “con la noción de campo, tenemos el medio de captar la particularidad en la generalidad, la generalidad en la particularidad” (Bourdieu, 1993: 144).

campo “ejerce un efecto de *refracción*” al transfigurar en grados diversos las presiones externas (Bourdieu, 2002b: 61).

Asimismo, los campos socioculturales “ocupan una posición dominada en el campo del poder” (dominado por el poder estatal), en la medida en que sus agentes, “los intelectuales, son un sector dominado de la clase dominante” en las sociedades contemporáneas, ‘dominantes’ por la gran acumulación de capital cultural reconocido y ‘dominados’ respecto a los agentes que tienen mayor capital político o económico; su posición contradictoria “dominante-dominada” en el espacio social “explica la ambigüedad de sus tomas de posición, ligadas a esta posición inestable”, lo que conduce a algunas fracciones de “productores culturales”¹³² a inclinarse hacia el polo dominante o hacia el polo dominado (con la aclaración de que la dominación “toma la forma de una dominación estructural ejercida a través de mecanismos muy generales, como los del mercado”, que no se reducen a una relación cara a cara) (Bourdieu, 1993: 147-148).

Los también llamados “campos de producción simbólica” (Bourdieu, 2000a: 75) son espacios de posibilidades que orientan las prácticas de los “productores culturales”, sus formas de “participar en el juego”, sus estrategias de campo (Bourdieu, 2002b: 53-54). En otros términos, las estrategias de los agentes culturales “dependen, en su orientación, de su posición en las relaciones de fuerza, es decir de su capital específico” (por ej.: renovadores de nuevo ingreso vs. conservadores consagrados) (Bourdieu, 1993: 145-146). Asimismo, en el marco de dicha estructura de fuerzas, los agentes involucrados en las luchas intra-campo siguen determinadas “estrategias simbólicas dirigidas a imponer la verdad parcial de un grupo como la verdad de las relaciones objetivas entre los grupos” (Bourdieu, 1990: 62).

Pero, en resumidas cuentas, ¿qué es lo que define y distingue a los campos de las “producciones culturales”, como microcosmos relativamente autónomos?: de acuerdo con Bourdieu, los campos culturales son un “*universo en el que se insertan los agentes y las instituciones que producen, reproducen o difunden el arte, la literatura o la ciencia*” (Bourdieu, 1997b: 12-14), entre otras muchas producciones simbólicas; espacios sociales entre los cuales cobran relevancia las instituciones educativas (como campos institucionales semiautónomos) encargadas de la generación y reproducción del conocimiento científico-disciplinar.

El campo de la educación superior

En el caso del campo de la educación superior (CES) o “campo de las instituciones de educación superior” (Bourdieu, 1984: 57 ss.), como un campo de producción y reproducción cultural concreto, este se distingue de otros espacios por ser un microcosmos estructurado de producción, recreación y distribución simbólica específico (Bourdieu, 1984: 71), en el que se produce, distribuye e intercambia, difunde, socializa, interioriza y acumula, evalúa, certifica, institucionaliza, oficializa y legitima el conocimiento especializado científico-disciplinario (la “cultura legítima”) o capital cultural, y en el que intervienen una multiplicidad de agentes -individuales y colectivos-, instituciones, disciplinas y organismos de control (Bourdieu, 1984: 71, 97-167) colocados/as en determinadas posiciones objetivas de fuerza dentro de dicho campo socio-educativo.

Ahora bien, en lo que se refiere a la *génesis histórica* del campo de las instituciones de educación superior (IES) y a sus procesos de conformación y autonomización, se ha observado

¹³² “Los *productores culturales* tienen un *poder específico*, el *poder propiamente simbólico de hacer ver y de hacer creer*, de llevar a la luz, al estado explícito, objetivado, experiencias más o menos confusas, imprecisas, no formuladas, hasta informulables, del mundo natural y del mundo social, y de ese modo, de hacerlas existir”, poder que pueden poner al servicio de los dominados o de los dominantes en el macroespacio social (cursivas nuestras) (Bourdieu, 1993: 148).

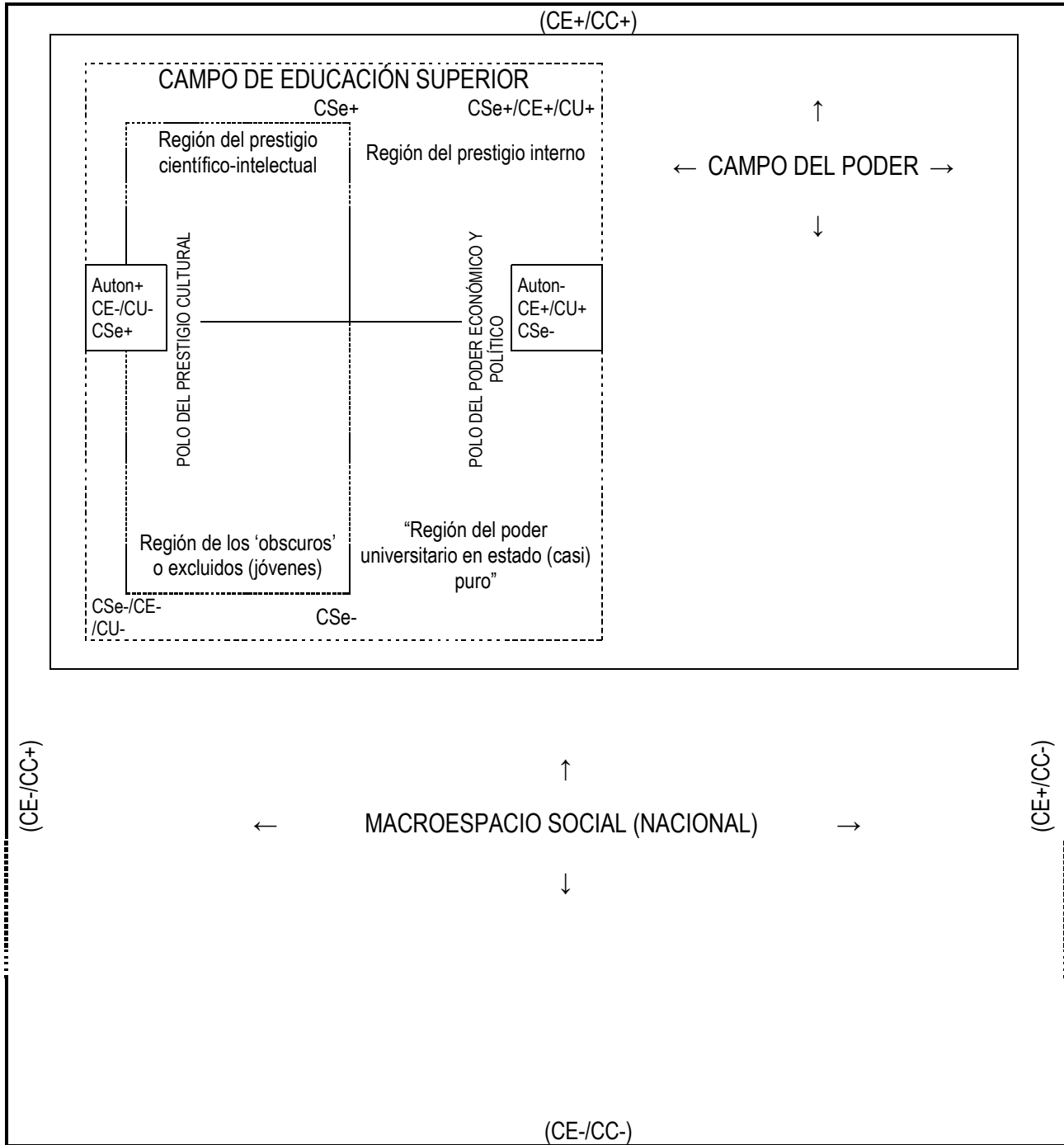
que estos han sido variables a lo largo de la historia de cada sociedad (el complejo macroespacio social de las grandes clases) y de sus procesos de diferenciación-articulación entre distintos campos semiautónomos (Bourdieu, 2002b), incluyendo al espacio socioeducativo como un subcampo del campo cultural. En este marco, el espacio de los agentes de la educación superior se constituye en cada sociedad, en períodos determinados y bajo ciertas condiciones de existencia favorables¹³³; condiciones de conformación, para el caso de las universidades medievales, tales como: la previa configuración y legitimación de determinadas disciplinas-profesiones reconocidas socialmente (artes, teología, derecho o medicina, las cuales les proveen del profesorado y definen su estructura dividida en Facultades), la preexistencia de escuelas de nivel superior (Le Goff, 1983: 87), la confluencia de alumnos potenciales y demandantes (explícita o implícitamente) de sus servicios, la aceptación de su creación por los poderes burocráticos estatal y eclesiástico dadas sus pugnas y necesidades de formación de cuadros especializados de dirección (Reinhard, 1997) (Freitag, 2004: 33s), el auge de los gremios medievales que justifica la existencia de los “gremios universitarios” (Cazés, 1995: 21-23), entre otras.

Así, en sus orígenes, el CES y las IES logran erigirse, diferenciarse, distinguirse, legitimarse y adquirir una independencia relativa, gracias a: la percepción, apreciación y participación de los agentes directamente ‘interesados en el juego’, es decir el estudiantado y el profesorado involucrados en la construcción de las instituciones, el reconocimiento compartido de su utilidad social (sus usos sociales posibles) por parte de las élites dominantes (estatales y eclesiásticas) en el espacio social y de las élites aspirantes a posiciones de dominación (los grupos estudiantiles demandantes), así como la aceptación a participar en dicha empresa por parte de las élites intelectuales existentes (cuadros académicos potenciales), lo que justifica entre las fuerzas intervinientes su existencia social objetiva y simbólica.

De esta forma, la génesis y el desarrollo histórico-social de un determinado campo de educación superior (como el caso francés, mexicano o norteamericano), dependerá tanto de las características histórico-estructurales particulares (económicas, políticas, culturales, etc.) del espacio social en el que se sitúa en un momento determinado (ver Esquema 1), las cuales pueden alentar u obstaculizar la instauración y desarrollo de instituciones universitarias, y determinar parcialmente sus cualidades específicas desde fuera, como de las propiedades de sus agentes promotores y opositores (posición en el espacio social, fuerza acumulada -tipos de poder o capital-, representaciones, preferencias, prácticas, etc.), proceso de desarrollo histórico que adquirirá su especificidad a partir de su propio *principio de construcción*: el capital cultural reconocido (individual, grupal, disciplinario, institucional y nacional) o poder simbólico específico. Evolución histórica que dependerá de la estructura y dinámica específicas de las relaciones objetivas entre los agentes dominantes y dominados dentro del campo de las instituciones de educación superior y de sus formas de articulación tanto con los campos de poder político y económico, como con el campo cultural e intelectual (ver Esquema 1) (Bourdieu, 1984: 55-58).

¹³³ Por ej.: la constitución originaria y la *autonomía académico-jurisdiccional* de las primeras universidades se remonta a la baja edad media (a partir de los siglos XII, XIII y XIV) en el caso de la Europa occidental (Le Goff, 1983: 87, 246-253; Romano y Tenenti, 1983); la instauración de las universidades de los países coloniales de diversos continentes; el surgimiento e instauración, a partir del siglo XIX, de la universidad moderna centrada en la investigación y asociada al desarrollo y consolidación del capitalismo en los países más industrializados (como Alemania, Estados Unidos y Japón) (Wittrock, 1996); la fundación de colegios universitarios asociados al desarrollo de burocracias estatal (siglo XVIII) y eclesiástica (siglo XVI) en Francia (Bourdieu, 2002b: 38); la formación gradual de las universidades mexicanas contemporáneas en el transcurso del siglo XX.

Esquema 1. EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL CAMPO DEL PODER Y EN EL MACROESPACIO SOCIAL



- SIMBOLOGÍA:**
- | | | | |
|-----|-----------------------------|--------|---|
| — | Macroespacio Social | CE: | Capital Económico (mayor: + / menor: -) |
| — | Campo del Poder | CC: | Capital Cultural (mayor: + / menor: -) |
| — | Campo de Educación Superior | CU: | Capital Universitario (mayor: + / menor: -) |
| --- | | CSe: | Capital Simbólico Específico (Prestigio científico y/o intelectual) |
| | | Auton: | Grado de autonomía (alto: + / bajo: -) |

Asimismo, durante el prolongado desarrollo del CES, se puede observar que este oscila entre la autonomía y la heteronomía (ambas dadas en distintos grados y en sentido inverso¹³⁴) (ver Esquema 1, en la simbología: grado de autonomía) en cada caso nacional particular, según la época y la sociedad en la que se haya instaurado, al aumentar o disminuir el poder acumulado de sus instituciones y académicos (lo que deberá determinarse empíricamente en cada caso). Así, en términos globales, el ámbito educacional superior se fortalece y acrecienta su autonomía durante el siglo XIX, incluyendo una mayor independencia de su personal académico¹³⁵ respecto al campo del poder y al campo intelectual (Bourdieu, 1984: 57) (Wittrock, 1996: 331-355), en un período de constitución de los estados-nación y de consolidación del capitalismo, autonomía que sin embargo se verá reducida a su mínima expresión en momentos coyunturales de auge de gobiernos nacionales autoritarios (como las dictaduras fascistas-militares en Europa o Latinoamérica, por ejemplo); poder o *capital institucional* y autonomía que tenderán a incrementarse durante su masificación, en el transcurso de casi todo el siglo XX, y que decaerán hasta cierto punto en las últimas décadas del siglo XX y en lo que va del siglo XXI, como producto de la instrumentación de políticas estatales neoliberales en todo el mundo, las que han repercutido en la reducción del financiamiento estatal a las instituciones, la disminución de su capacidad de respuesta a diversas demandas sociales y su consiguiente debilitamiento, colocando a las instituciones educativas y a la misma ciencia en una situación de riesgo (Bourdieu, 2003) (Gibbons, 1998) (Neave, 2001) (Altbach, 2001).

Específicamente, por otra parte, el CES y los campos de las IES, como es el caso del *campo universitario* en su sentido restringido, son construcciones histórico-sociales creadas por los agentes del pasado y del presente, construcciones individuales-colectivas creadas simultáneamente “en la cooperación y en el conflicto” (Bourdieu, 2002b: 25), estructuras construidas determinantes-determinadas, determinantes en tanto que ejercen cierta coacción sobre dichos agentes y determinadas por cuanto que son los mismos agentes, con su “poder de construcción”¹³⁶, los que producen y reproducen (y/o transforman) dichos espacios institucionalizados a partir de sus representaciones sociales, prácticas, “estrategias de construcción” (Bourdieu, 1993: 137) y formas de relación –como resultado de la determinación recíproca entre las formas objetivadas y las formas subjetivadas de la realidad social (Giménez, 2005b: 80)-; espacios relacionales situados dentro de un contexto histórico-social más amplio que ejerce presión sobre el mismo CES y las IES (Bourdieu, 1984; 1990).

En lo que corresponde a los agentes involucrados en la construcción social del CES como totalidad, estos son, principalmente, los académicos (docentes, investigadores, docentes-investigadores, artistas), los estudiantes activos y egresados, los cuadros burocráticos directivos y el personal de apoyo técnico-administrativo, los cuales participan directamente en su

¹³⁴ Podría hablarse, dada su relación inversamente proporcional, de las siguientes combinaciones posibles: una autonomía alta-heteronomía baja, autonomía media-heteronomía media, autonomía baja-heteronomía alta del campo de instituciones educativas o del campo universitario en particular, respecto o otros campos relevantes (por ej.: campo económico, campo estatal, campo religioso, etc.), en determinadas condiciones histórico-nacionales.

¹³⁵ “Así, la autonomía del campo universitario no cesa de crecer en el transcurso del siglo XIX. Como lo demuestra Christophe Charle, el profesor de educación superior se aleja del notable –designado directamente por el poder político y comprometido con la política como lo estaba en la primera mitad del siglo–, para convertirse en un maestro seleccionado y especializado, extraído del medio de los notables por una actividad profesional incompatible con la vida política y animado de un ideal específicamente universitario” (Bourdieu, 1984: 57).

¹³⁶ Si bien para nuestro autor el “*poder de construcción* de la realidad” define al “poder simbólico” acumulado por agentes o instituciones (Bourdieu, 2000b: 67), por analogía, toda forma de poder denota un cierto tipo de “poder de construcción” de la realidad social.

conformación, dentro de una clara división-distribución-organización del trabajo universitario y del capital-poder. Asimismo, intervienen múltiples organismos públicos y privados, en grados diversos: distintas instancias del Estado (secretarías o ministerios, comisiones legislativas, etc.), sindicatos universitarios, gremios disciplinarios (colegios de profesionistas, asociaciones de disciplina o especialidad), sociedades científicas (academias científicas), organizaciones de alumnos, asociaciones de rectores, consejos y comisiones nacionales, los llamados consorcios de instituciones, diversos organismos internacionales, entre otros (Bourdieu, 1984: 32 ss., 51-52) (Clark, 1991: 33-195). Las instituciones de educación superior que conforman el CES son establecimientos de muy diverso tipo, dependiendo del grado de desarrollo de cada sociedad, las cuales pueden clasificarse de múltiples maneras: públicas o privadas, federales o estatales, universitarias o politécnicas, unidisciplinarias o multidisciplinarias, docentes y/o de investigación, de ciencias naturales y/o de ciencias sociales, etc. (*cfr.*: Bourdieu, 1984; Clark, 1991: 55-112; Boyer, 1997); por su parte, las disciplinas enseñadas y/o investigadas en el CES, con muy diversos niveles de organización, cubren un amplio espectro y también se dividen y agrupan en distintas formas: ciencias naturales, ciencias sociales y humanidades, disciplinas puras (teóricas) o aplicadas (empíricas), tradicionales o nuevas ('de punta'). Agentes, instituciones y disciplinas que conforman un campo de posiciones objetivas articuladas y diferenciadas entre sí -posiciones relacionales definidas en la relación de unas con otras, en "sus relaciones con el todo" a partir de su ubicación en un "punto" y con un 'peso específico' en la estructura de relaciones objetivas¹³⁷-, y, al mismo tiempo, un campo de relaciones de fuerza y un campo de luchas por la apropiación de recursos validados socialmente en su seno (formas de capital) (Bourdieu, 1984: 31-32).

Así pues, el universo social de la educación superior es un espacio relativamente autónomo de relaciones sociales objetivas (materiales y simbólicas), en el que confluyen diversas clases de agentes; ahora bien, dentro de dicho universo relacional se constituye un sub-universo formado por el conjunto de profesores e investigadores seleccionados y admitidos ("reclutados") dentro de las IES (espacios objetivos posibles de ser delimitados y construidos científicamente a partir de criterios explícitos sostenidos por referentes empíricos¹³⁸), un mundo socio-académico de docentes, docentes-investigadores, investigadores-docentes e investigadores interrelacionados de modos distintos, un *campo académico* de relaciones objetivas entre posiciones divergentes ocupadas por agentes sabios con fuerzas diferenciadas, que se disputan la posesión y legitimación de ciertas propiedades pertinentes que les confieren a sus poseedores un determinado poder reconocido en ese universo, es decir determinadas especies combinadas de *capital*: capital cultural (heredado y adquirido, escolar, científico), capital social (heredado y adquirido), capital económico ("capital de poder económico" heredado y adquirido), capital político ("capital de

¹³⁷ Una IES, dentro de la estructura del CES, es un "punto ubicado en un espacio de relaciones objetivas (un punto del que, por otra parte, habrá que determinar el 'peso' en la estructura); la verdad de esta institución radica en la red de relaciones de oposición y competición que la asimilan al conjunto de las instituciones de enseñanza superior. Si es cierto que lo real es relacional, resulta muy factible que yo no sepa nada de una institución acerca de la cual creo saberlo todo, por que ella no es nada fuera de sus relaciones con el todo" (subrayado nuestro) (Bourdieu, 1995: 172).

¹³⁸ "Así, el trabajo de construcción del objeto delimita un conjunto finito de *propiedades pertinentes*, instituidas por hipótesis en *variables eficaces*, cuyas variaciones están asociadas a las variaciones del fenómeno observado, y define al mismo tiempo la población de los *individuos construidos*, ellos mismos caracterizados por la posesión en grados diferentes de esas propiedades" (cursivas en el original) (Bourdieu, 1984: 21), construcción científica del objeto, en este caso el CES, resultante de un proceso cuidadoso y prolongado de identificación de las propiedades pertinentes a ser observadas y de definición de los "criterios construidos" o indicadores a ser utilizados (Bourdieu, 1984: 16-34).

poder universitario”, “capital de poder científico”, “capital de poder político”), capital simbólico (“capital de prestigio científico”, “capital de notoriedad intelectual”) (Bourdieu, 1984: 60-71; 2002: 49), a través de distintas estrategias conscientes e inconscientes. Por tanto, los agentes académicos del CES se definen por sus “posiciones relativas” dentro del campo, en función del volumen y composición del capital acumulado (ver Esquema 1, en el que los agentes - institucionales, grupales e individuales- se colocan hacia arriba en el plano, en función de su capital global acumulado, hacia la izquierda por su capital simbólico específico o prestigio acumulado, y a la derecha por el grado de acumulación de capital universitario y económico).

De esta manera, considerando que la estructura de todo campo se compone de una red de relaciones objetivas entre posiciones diferenciadas, ocupadas por determinados agentes sociales, posiciones ordenadas jerárquicamente a partir de la distribución, acumulación y composición de los tipos específicos de capital aceptados y valorados diferencialmente en el campo, la estructura particular del CES está conformada por las relaciones objetivas establecidas entre los agentes, las instituciones de educación superior (incluidas sus “Unidades de enseñanza e investigación”) y las disciplinas científico-profesionales colocados/as en posiciones distinguidas “por todo un conjunto de diferencias económicas, culturales y sociales” (las llamadas “propiedades pertinentes” interiorizadas y objetivadas, que en función de su eficacia se convierten en poderes dentro del campo) al interior de dicho espacio de producción-reproducción científico-cultural, es decir la estructura del CES está determinada por la distribución desigual de propiedades entre sus agentes individuales y colectivos; agentes, instituciones y disciplinas distribuidos/as y jerarquizados/as entre el “polo temporalmente dominante” (“polo del poder económico y político” en el que se ubican las posiciones temporal y socialmente dominantes) y el “polo dominado” (“polo del prestigio cultural” en el que se encuentran las posiciones “temporalmente subordinadas”) del mismo campo (identificar dichos polos en el Esquema 1), en función del volumen y la estructura del capital acumulado (interiorizado y objetivado, heredado y adquirido) individual y colectivamente por los agentes, las disciplinas y las IES, o el mismo CES (Bourdieu, 1984: 55-96; 1990: 217, 269; 1997b: 12-36). Lo anterior significa que los académicos de las distintas IES y disciplinas se distribuyen entre los polos dominante y dominado del CES, a partir de sus propiedades características.¹³⁹

Es importante hacer notar que el CES, al igual que el macro espacio social (ver Esquema 1), es un espacio estructurado multidimensional¹⁴⁰ y multiescalar sumamente complejo, que se subdivide, en escalas más restringidas, en múltiples campos institucionales (las IES), organismos de control estatales y autónomos (consejos, colegios, comisiones y/o asociaciones con carácter nacional o regional, etc.) y en diversas disciplinas científicas relativamente autónomas; las IES, las disciplinas y los organismos de control, vistos como campos, a su vez se subdividen en su interior en subcampos con determinadas especificidades {por ej.: las IES, como en el caso del

¹³⁹ “Efectivamente, como el *campo de las instituciones de educación superior* (es decir, el conjunto de las facultades y las grandes escuelas), cuya *estructura* reproduce en la lógica propiamente escolar la estructura del campo del poder (o, si se prefiere, las oposiciones entre las fracciones de la clase dominante) al cual introduce, los profesores de las diferentes facultades se distribuyen entre el *polo del poder económico y político* y el *polo del prestigio cultural*, según los mismos principios que las diferentes fracciones de la clase dominante. Ciertamente, se ve aumentar la frecuencia de las *propiedades* más características de las fracciones dominantes de la clase dominante a medida que se pasa de las facultades de ciencias a las facultades de letras, y de éstas a las facultades de derecho y de medicina (mientras que la posesión de marcas distintivas de la excelencia académica, como las designaciones a los concursos generales, tiende a variar en relación inversa a la jerarquía social de las facultades)” (cursivas nuestras) (Bourdieu, 1984: 57).

¹⁴⁰ Como todo campo relacional, el CES tiene múltiples dimensiones: económica, política, cultural, social, histórica, espacial; científico-disciplinaria, jurídica, ideológica, etc. (Bourdieu, 1984: 30).

“campo universitario”¹⁴¹, se dividen en disciplinas y unidades de docencia y/o investigación - facultades, institutos, centros, departamentos, laboratorios o talleres, etc.-; a su vez las disciplinas se subdividen en una multiplicidad de especialidades}, pero también con estructuras y dinámicas hasta cierto punto homólogas a las del CES y del macroespacio social (particularmente su campo del poder económico y político -ver en Esquema 1-), como se verá en las líneas siguientes, de manera tal que las estructuras polarizadas del CES entre posiciones-agentes-fuerzas dominantes y dominadas/os, y sus lógicas, tenderán a reproducirse en cada una de sus divisiones y escalas, con sus particularidades, tal es el caso de la vida interna de las facultades o los institutos en las/los que se confrontan distintas fuerzas (Bourdieu, 1984: 26-37, 99-100 ss.).

En la construcción científica del universo de propiedades pertinentes dentro del CES, como espacio de múltiples posiciones de poder (puestos académicos o burocráticos) (Bourdieu, 1984: 17-18), se incluyen factores tales como los siguientes, agrupados en determinadas especies de capital o poder distribuidos de manera desigual y validados en el campo:

- a) Principales determinantes sociales de las oportunidades de acceso a las posiciones ocupadas, es decir, los determinantes de la formación del *habitus* y del éxito escolar, el capital económico y sobre todo el capital cultural y social heredados: el origen social, origen geográfico, religión de origen;
- b) Determinantes escolares, que son la retraducción escolar de los precedentes (capital escolar): establecimiento frecuentado (secundaria pública o colegio privado, parisino o provincial, etc.) y el éxito escolar (concurso general) durante los estudios secundarios; establecimiento frecuentado durante los estudios superiores (en París, la provincia, o el extranjero) y los títulos obtenidos;
- c) Del capital de poder universitario: pertenencia al Instituto, al Comité Consultivo de Universidades (CCU), ocupación de posiciones tales como decano o Director de UER [Unidad de enseñanza e investigación], director de instituto, etc. (la pertenencia a los jurados de los grandes concursos, de la ENS [Escuela Normal Superior], de oposición, etc.);
- d) Del capital de poder científico: dirección de un organismo de investigación, de una revista científica, docencia en una institución de enseñanza de investigación, participación en el directorio del CNRS (Centro Nacional de la Investigación Científica), en las comisiones del CNRS, en el Consejo superior de la investigación científica;
- e) Del capital de prestigio científico: pertenencia al Instituto [a academias y sociedades científicas], distinciones científicas, traducciones a lenguas extranjeras, participación en coloquios internacionales;
- f) Del capital de reconocimiento intelectual: pertenencia a la Academia Francesa y mención en el *Larousse*, presencia en la televisión, colaboración en periódicos, semanarios o revistas intelectuales, publicación en colección de bolsillo, pertenencia al comité de redacción de revistas intelectuales;
- g) Del capital de poder político o económico; inscripción en el *Who's who*, pertenencia a gabinetes ministeriales, a las comisiones del Plan, docencia en las escuelas del poder, condecoraciones diversas;
- h) Las disposiciones “políticas” en el sentido amplio: participación en coloquios [emblemáticos], firma de peticiones diversas” (subrayado nuestro) (Bourdieu, 1984: 60-61).

En otros términos, la estructura del CES y su dinámica giran alrededor de la diferenciación estructurada entre agentes-instituciones-disciplinas dominados/as y dominantes que se oponen entre sí por un conjunto de diferencias económicas, políticas, culturales y sociales capitalizadas por los agentes, con base en las cuales el campo del poder y el CES se dividen entre una fracción dominada y una fracción dominante (Bourdieu, 1984. 62), “oposición principal”¹⁴²

¹⁴¹ Se trata de que el investigador logre “analizar –en tanto los datos empíricos lo permitan- la estructura del campo universitario y la posición que ahí ocupan las diferentes facultades, y en fin la estructura de cada facultad y la posición que ocupan las diferentes disciplinas” (Bourdieu, 1984: 48).

¹⁴² La *oposición principal* dentro del CES se expresa en “las diferencias que separan a las *facultades* y las *disciplinas* como las que se pueden captar a través de las características de los profesores, presentan una estructura análoga a la del campo del poder en su conjunto: las facultades temporalmente subordinadas, la facultad de ciencias y, en menor grado, la facultad de letras, contrastan con las facultades socialmente dominantes –casi indistinguibles en

trasladada al CES y traducida en la lógica interna del “conflicto de las facultades”¹⁴³; CES organizado “según dos principios de jerarquización antagónicos: la jerarquía social según el capital heredado y el capital económico y político actualmente detentado se opone a la jerarquía específica, propiamente cultural, según el capital de autoridad científica¹⁴⁴ o de notoriedad intelectual” (Bourdieu, 1984: 70) o “*capital científico*”¹⁴⁵, de manera tal que el referido CES y sus subcampos son lugares de “enfrentamiento entre dos *principios de legitimación* concurrentes: el primero, que es propiamente temporal y político, (y) el otro, que se basa en la autonomía del orden científico e intelectual” (Bourdieu, 1984: 70-71; subrayado nuestro), el primero sumamente dependiente de la lógica del *campo del poder* (económico y político) y el segundo bastante más independiente; lo que se traduce en posiciones, puntos de vista o tomas de posición científico-sociales en el CES (Bourdieu, 2003: 105-107) e incluso “estilos de vida”¹⁴⁶ (o *habitus*) temporalmente dominantes y dominadas (os) -ubicables en ambos extremos del mapa social del CES, las IES o disciplinas y el mismo campo universitario institucional-, así como en determinadas formas de relación y de participación en la vida universitaria (posturas conservadoras o transformadoras, conductas institucionales a favor de “*l’ordre des choses*” o en contra de éste, prácticas académico-laborales burocráticas o académicas, estrategias político-científicas diferenciadas, etc.) (Bourdieu, 1984: 55-96). En este sentido, un CES es también un campo de fuerzas antagónicas y un campo de luchas entre posiciones de poder divergentes (Bourdieu, 1997b).

El CES es un campo de relaciones de poder entre posiciones-agentes, instituciones y disciplinas, es un espacio de fuerzas sociales, es una arena de “lucha de todos contra todos”¹⁴⁷, “es, como todo campo, el lugar de una lucha por determinar las condiciones y los criterios de la

este sentido-, la facultad de derecho y la facultad de medicina, por todo un conjunto de diferencias económicas, culturales y sociales, donde se reconoce lo esencial de lo que hace la oposición, en el seno del campo del poder, entre la fracción dominada y la fracción dominante” (Bourdieu, 1984. 62).

¹⁴³ “Homólogo al campo del poder, el campo universitario tiene su propia lógica y los conflictos entre las fracciones de clase cambian completamente de sentido cuando revisten la forma específica de un “conflicto de las facultades” –para hablar como Kant. Si los dos polos del campo universitario se oponen fundamentalmente, según su grado de dependencia con respecto al campo del poder y de las obligaciones o incitaciones que propone o impone, las posiciones más heterónomas nunca están totalmente libres de exigencias específicas de un campo oficialmente orientado hacia la producción y la reproducción del saber, y las posiciones más autónomas nunca están completamente exentas de las necesidades externas de la reproducción social” (Bourdieu, 1984. 75-76).

¹⁴⁴ “El campo científico como sistema de las relaciones objetivas entre las posiciones adquiridas (en las luchas anteriores) es el lugar (es decir, el espacio de juego) de una lucha de concurrencia, que tiene por apuesta *específica* el monopolio de la *autoridad científica*, inseparablemente definida como capacidad técnica y como poder social, o, si se prefiere, el monopolio de la *competencia científica*, entendida en el sentido de capacidad de hablar y de actuar legítimamente (es decir de manera autorizada y con autoridad) en materia de ciencia, que está socialmente reconocida a un agente determinado” (individual o colectivo) (Bourdieu, 2000^a: 76).

¹⁴⁵ Entendido como el conocimiento especializado disciplinario y el reconocimiento o prestigio académico asociado al primero, es decir el capital “basado en el conocimiento y reconocimiento” de los “pares-concurrentes” (Bourdieu, 2003b: 65-66; 1997b: 20).

¹⁴⁶ “El hecho de que las oposiciones mismas que se observan, en el seno del campo del poder, entre el campo del poder económico y el campo del poder cultural se encuentran de esta manera en el seno de un campo orientado hacia la producción y la reproducción cultural, explica sin dudas que la oposición observada entre los dos polos de ese campo tenga algo tan total, y que concierne a todos los aspectos de la existencia, caracterizando *dos estilos de vida profundamente diferenciados en sus fundamentos económicos y culturales, pero también en el orden ético, religioso, político*” (cursivas nuestras) (Bourdieu, 1984: 71).

¹⁴⁷ El universo universitario o de la educación superior es un campo de “lucha de todos contra todos donde cada uno depende de los otros, a la vez concurrentes y clientes, adversarios y jueces, por la determinación de su verdad y de su valor, es decir de su vida y de su muerte simbólicas” (Bourdieu, 1984: 32).

pertenencia y de la jerarquía legítimos, es decir las propiedades pertinentes, eficientes, propias para producir, funcionando como capital, los beneficios específicos asegurados por el campo”, en el cual los grupos constituidos alrededor de dichas propiedades luchan por su reconocimiento como propiedades legítimas o capital específico en el “mercado universitario” y por aumentar sus oportunidades de beneficio (Bourdieu, 1984: 22-23), dicho en otros términos:

“La estructura del campo universitario no es más que el estado, en un momento dado del tiempo, de la relación de fuerzas entre los agentes o, más exactamente, entre los poderes que ellos detentan a título personal y sobretodo a través de las instituciones de las que ellos forman parte; la posición ocupada en esta estructura es el principio de las estrategias orientadas a transformarla o a conservarla modificando o manteniendo la fuerza relativa de los diferentes poderes o, si se prefiere, las equivalencias establecidas entre las diferentes especies de capital” (Bourdieu, 1984: 171).

Los principios duales de diferenciación-jerarquización-legitimación en competencia, característicos de los campos y subcampos de la educación superior y la ciencia, son también “dos principios de dominación, temporal y específico” (“ambigüedad estructural”), los cuales dan origen a dos estructuras paralelas de distribución de poderes diferenciados: “de una parte, la estructura de la distribución en el campo de los poderes no específicos (políticos) y, de otra parte, la estructura de la distribución de poderes específicos -el reconocimiento, el prestigio científico-” (Bourdieu, 1997b: 35), estructuras que pueden entrar en desajustes en función de la autonomía o heteronomía del campo específico. En otras palabras, la estructura del CES y de las IES está constituida por el conjunto de las relaciones sociales de distribución desigual (o “*estructura de relaciones objetivas*”¹⁴⁸) de los poderes académico y burocrático entre las distintas posiciones ocupadas por los agentes instalados en el campo: individuos, grupos e instituciones (escuelas, facultades, institutos, centros, disciplinas, departamentos, laboratorios etc.) (Cfr. Bourdieu, 1984), es decir, los poderes académico (“prestigio científico”, “autoridad científica”) y burocrático¹⁴⁹ (“universitario”, “institucional” o “temporal”) configuran dos principios reguladores de las relaciones sociales dentro del CES, las IES y las mismas disciplinas¹⁵⁰.

En breves términos, la estructura y dinámica del CES se desarrolla alrededor de la oposición bipolar ciencia vs. poder, la cual determina la constitución de posiciones opuestas: ‘posiciones socialmente dominadas e intelectualmente dominantes’ y ‘posiciones socialmente dominantes e intelectualmente dominadas’ (Bourdieu, 1984: 74-75). Bajo esta óptica, la “oposición principal”, dada gracias a la autonomía alcanzada por el CES, no se sitúa en la mayor o menor posesión de poder económico, político y social sino en “la oposición tajante, y fuertemente vinculada a las diferencias de origen social, entre los detentadores de los diferentes tipos de capital específico y los otros”, es decir entre los poseedores de mayor prestigio científico

¹⁴⁸ “Es la *estructura de las relaciones objetivas* entre los agentes la que determina lo que ellos pueden y no pueden hacer. O, mas precisamente, es la posición que ellos ocupan en esta estructura la que determina, u orienta, al menos negativamente, sus tomas de posición” (cursivas en el original). Cfr. Bourdieu, Pierre. *Les usages sociaux de la science*. Paris, INRA, 1997; pp. 16-18.

¹⁴⁹ Al referirse al *capital universitario* y su poder burocrático dentro del campo educativo superior francés, Bourdieu nos indica en *Homo academicus* que “El capital universitario se obtiene y se tiene a través de la ocupación de posiciones que le permiten dominar a otras posiciones y a sus ocupantes, como todas las instituciones encargadas de controlar el acceso a los cuerpos” académicos (Bourdieu, 1984: 112).

¹⁵⁰ Al respecto, para el caso del CES francés de los años sesentas, setentas y ochentas del siglo XX, Bourdieu encuentra que la jerarquía social de las facultades francesas se eleva, desde el polo dominado al dominante, de las facultades de ciencias (naturales y sociales) y de filosofía y letras a las facultades de derecho y medicina (disciplinas normativas y aplicadas), mientras que la jerarquía científica tiene un sentido inverso (Cfr.: Bourdieu, 1984: cap. 2).

e intelectual (o autoridad académica pura, entendida como capacidad técnica y poder social reconocido simultáneamente) y los poseedores de un mayor “poder puramente universitario”, como resultado de orígenes y trayectorias socio-educativas diferentes, los/las que se traducen en visiones y significaciones prácticas de la actividad científica diferenciadas entre las distintas categorías de profesores, distinción que conduce a la configuración de la “estructura quiasmática”¹⁵¹ del CES, en la que se ubican, “en un polo, las facultades científicamente dominantes, aunque socialmente dominadas, y en el otro, las facultades científicamente dominadas, pero temporalmente dominantes” (Bourdieu, 1984: 75-77). Lo anterior significa, en otras palabras, que la especificidad dinámico-estructural del CES está determinada primordialmente por la distribución diferencial del prestigio académico o ‘autoridad académica pura’ (el poder académico) entre agentes, IES y disciplinas en competencia, lo que lo distingue de otros espacios sociales (Bourdieu, 1997b: 28-36).

La diferenciación y jerarquización estructural dual entre agentes, IES, facultades o disciplinas colocados/as en posiciones dominantes o dominadas en el terreno estrictamente científico y en el terreno sociopolítico, implican, como ya se ha señalado, experiencias, trayectorias y tomas de posición determinadas {bajo el entendido de que las tomas de postura siempre están asociadas a las posiciones objetivas de los agentes por una ‘correspondencia tendencial’ (Bourdieu, 1990: 298-299, 304) (Bourdieu, 2002a)}, es decir percepciones y prácticas (disposiciones) diferenciadas entre los agentes distribuidos a lo largo y ancho del CES (cruzado por las estructuras opuestas del poder burocrático y del poder académico), de donde se derivan distintos/as intereses, preferencias (‘gustos’), estrategias, tradiciones, valores, trayectorias políticas o científicas, “modos de producción y reproducción”, concepciones de la práctica científico-disciplinaria (trabajo científico) o del quehacer científico-social de las IES, usos sociales de las IES y las disciplinas, competencias técnicas y/o sociales, opiniones políticas, preferencias religiosas, o filiaciones sindicales, que obedecen a dichas tomas de posición en el CES considerado, todo lo cual se traduce en la configuración de clases y fracciones de agentes académicos diferenciadas objetiva y subjetivamente, y en disputa constante, como por ejemplo: dominantes vs. dominados en la jerarquía temporal o científica, autonomistas vs. heteronomistas, ortodoxos vs. heterodoxos científico-disciplinarios, conservadores vs. innovadores institucionales; inclinados a la izquierda, centro o derecha en el espectro político; investigadores puros vs. docentes vs. administradores científicos, defensores de la investigación científica pura (“fundamentalistas”) vs. defensores de la ciencia aplicada (“clínicos”), normalistas (“*normaliens*”) y catedráticos (“*agregues*”) como “dos modos de existencia colectiva diferentes” (Bourdieu, 1984: 22 ss., 99 ss.). Red de diferencias que se sintetiza y articula en torno a las dos estructuras de poder concurrentes en el CES, la del poder académico disciplinario vs. la del poder burocrático institucional.

Así, los académicos de las IES, facultades y disciplinas dominantes social y políticamente (medicina y derecho, por ejemplo), tienden, a partir de su “sentido del puesto” y del campo mismo –en el caso francés, con una “organización fuertemente jerarquizada y centralizada”

¹⁵¹ “Sabiendo que las diferentes facultades se distribuyen según una estructura quiasmática –homóloga de la estructura del campo del poder con, en un polo, las facultades científicamente dominantes, aunque socialmente dominadas, y en el otro, las facultades científicamente dominadas, pero temporalmente dominantes– se comprende que la oposición principal concierne al lugar y la significación que las diferentes categorías de profesores confieren, prácticamente (y en principio en su relación presupuesto-tiempo), a la actividad científica y la idea misma que se hacen de la ciencia” (Bourdieu, 1984: 76-77). En el entendido de que quiasmático significa “del quiasma”, que a su vez significa: “Entrecruzamiento en forma de equis, de dos estructuras anatómicas, en especial en el nervio óptico”. Gran Diccionario de la Lengua Española Larousse.

(Bourdieu, 1984: 100)-, a participar intensamente “en la política” y acaparar puestos burocráticos dentro y fuera de las IES, dedicándose prioritariamente a hacer carrera política, a asumir posturas ortodoxas y heterónomas, a dedicarse más a la administración y menos a la investigación científica (con la excepción de los “fundamentalistas” o “investigadores puros”, que están más interesados en la investigación especializada), a trabajar más en la acumulación de capital social para acrecentar su clientela (los “clínicos” de las profesiones liberales, por ej.) que en la acumulación de capital científico, a propiciar y reproducir relaciones de sometimiento con sus alumnos subordinados, a recurrir al nepotismo en los procesos de reclutamiento y estrategias de reproducción para así conservar la adhesión disciplinaria (la *illusio*), a priorizar la “competencia social” sobre las “competencias científicas”, a adherirse más a la derecha en lo ideológico-político, a asumir posturas conservadoras favorables al orden establecido, o a participar poco en organismos sindicales. En tanto que los académicos de las disciplinas dominantes científicamente (como las facultades de ciencias sociales o naturales, o de filosofía y letras) tienden a privilegiar ante todo la inversión en el trabajo científico de acumulación y conservación de capital científico (los “científicos puros”), priorizando su carrera académica, a asumir posiciones heterodoxas y autónomas, a dedicarse exclusivamente a la investigación científica preferentemente, a esgrimir normas académicas en los procesos de reclutamiento, a priorizar la “competencia científica” sobre la “competencia social” (‘la ciencia por la ciencia’), a inclinarse hacia la izquierda y asumir posturas críticas contrarias al orden establecido, y a participar ampliamente en organizaciones sindicales (Bourdieu, 1984: 55-96).

Volviendo a la estructura del CES (también denominado por el autor “espacio de las facultades”¹⁵² o “campo universitario” en su sentido macro), como espacio de confrontación entre IES (incluyendo facultades, disciplinas y agentes), jerarquizadas en función de su “peso social de institución” (Bourdieu, 1984: 102), peso específico o poder relacional determinado por el capital acumulado por sus miembros (la acumulación de propiedades pertinentes), ésta se reedita en el interior de las estructuras de las IES y de sus “unidades de enseñanza e investigación”, como en el caso de las facultades e institutos, o de los mismos “laboratorios” (o grupos de investigación¹⁵³), en la medida en que se organizan con base en el mismo principio de construcción: la oposición entre el polo del poder universitario temporal (o poder político institucional) y el polo del poder científico-disciplinar puro (o prestigio científico), el primero (el polo de “la reproducción de la cultura y del cuerpo de reproductores”) basado en el control de posiciones que a su vez permiten “controlar a otras posiciones y a sus ocupantes”, el segundo (el “polo de la investigación y de la producción cultural”) basado en la inversión en actividades de investigación, es decir la oposición entre la investigación creadora y la docencia reproductora, estructuras macro y micro homólogas a la estructura del campo del poder, en el que se enfrentan fuerzas dominantes y fuerzas dominadas, aunque con sus especificidades (Bourdieu, 1984: 55-58, 99-104, 140-144) (Bourdieu, 1997b: 28-36).

¹⁵² En una nota aclaratoria, Bourdieu señala: “Se ha preferido conservar, a lo largo del análisis - aún cuando la muestra se aplique a una época más reciente - la terminología que estaba en uso en 1967, como ‘facultad’, reemplazada después por ‘universidad’; o ‘decano’, reemplazado por ‘director de UEI [Unidades de enseñanza y de investigación o ‘establecimientos universitarios’]” (Bourdieu, 1984: 58).

¹⁵³ “Terry Shinn ha demostrado que las dos especies de capital científico [‘puro’ e ‘institucionalizado’] y las dos formas de poder [‘temporal’ o ‘político’ y ‘específico’ o ‘prestigio’] pueden coexistir dentro del mismo laboratorio, en ciertos casos para el mayor provecho de la empresa colectiva”, estando por un lado el “director de laboratorio, y por el otro, el investigador prestigioso (esta división del trabajo, observada en un laboratorio de física, vuelve a encontrarse en muchos grupos de investigación pertenecientes a las disciplinas más diversas)” (Bourdieu, 1997b: 31-32).

El CES -o cualquier IES, disciplina, facultad, instituto o grupo de investigación o docencia- es un espacio de posiciones de poder, en su sentido relacional (no sustancialista), estructurado por la articulación contradictoria-complementaria (“oposición principal”) entre la estructura-región del poder temporal o burocrático y la estructura-región del poder científico o académico (ver en Esquema 1), al entrar en competencia, conflicto y/o colaboración según el caso; poderes que se diferencian por “su fuerza, su modo de ejercicio y sus efectos” en cada campo -escala y tiempo-, por sus formas de adquisición-acumulación-concentración-monopolización, por su intensidad y extensión, por la duración de su posesión o por su mayor o menor estabilidad (“el prestigio científico o intelectual es mucho más estable que el poder universitario, que está más ligado a la *posición* y menos a su portador”) (Bourdieu, 1984: 99-104). El poder burocrático basa su poderío en el control de los “instrumentos de reproducción del cuerpo profesoral” (instancias de selección y admisión de personal académico, usualmente colegiadas, como los “jurados de oposición”, es decir “todas las instituciones encargadas de controlar el acceso al cuerpo” de académicos), mediante el monopolio de posiciones que dominan a otras posiciones, “poder de reproducción” que “asegura a sus detentadores una autoridad estatutaria, suerte de atributo de función mucho más ligado a la posición jerárquica que a las propiedades extraordinarias de la obra o de la persona”. El poder académico, por su parte, se compone de un conjunto de poderes de especies diferentes: “la *autoridad científica* manifestada por la dirección de un equipo de investigación”, “el *prestigio científico* medido por el reconocimiento acordado por el campo científico” y “la *notoriedad intelectual*” (“poder de consagración y de crítica” y “capital simbólico de notoriedad” en medios intelectuales y de comunicación) definida por el reconocimiento externo dentro del campo intelectual. Además de la oposición principal, una segunda oposición que estructura al campo, en sus distintas escalas, es la que se da entre los académicos mayores, más experimentados y mejor posicionados (“los mejor provistos de títulos de consagración estrictamente universitaria, o científica, o puramente social”), frente a los académicos más jóvenes, menos experimentados, sin “títulos de consagración” y con “formas inferiores de poder universitario”, oposición también existente entre las IES y sus subdivisiones. Una tercera oposición que ordena al campo es la existente entre, por un lado, “el gran *Establishment* universitario, formado por ‘universitarios eminentes’ y ‘grandes patronos’, que dominan toda una disciplina y que acumulan a menudo el control de la reproducción interna” (docencia en posgrados y pertenencia a instancias de reclutamiento) y que han obtenido un gran reconocimiento externo y, por el otro lado, al “conjunto negativo de los oscuros” especializados en “disciplinas marginales” como historiadores, sociólogos o economistas, alejados de la “notoriedad mundana” y del “poder interno”. A cada una de las regiones estructurales del CES corresponden “unas clases de posiciones y de disposiciones” opuestas (trayectorias académico-institucionales distintas, gusto por el orden o por el cambio, preferencias hacia la docencia o la investigación, el poder y/o la academia, a favor o en contra de los movimientos estudiantiles, etc.) (subrayados nuestros) (Bourdieu, 1984: 105-113).

Desde el poder burocrático se ejerce un extenso “poder de control y de censura” mediante diversas estrategias de dominación dentro del CES, en la medida en que se tiene tanto el control de redes de posiciones, instituciones y clientelas subordinadas de aspirantes (regulación de sus trayectorias y expectativas), como de las disciplinas tradicionales desde una perspectiva ortodoxa (control de contenidos curriculares, concursos o tesis de grado¹⁵⁴), es decir el mando de una red

¹⁵⁴ La “relación prolongada de dependencia” que suscita el sostenimiento de una tesis doctoral, incluyendo la selección del candidato y del ‘patrón de tesis’, permite que la tesis se convierta en un mecanismo de “control difuso” de la “autoridad patrimonial” del ‘patrón de tesis’ o ‘protector’ “sobre todas las prácticas” involucradas en el

de “relaciones de autoridad y dependencia durables”, las cuales a su vez dependen tanto de las “estrategias del ‘patrón’ ” como de las “estrategias de los ‘clientes’ ”, además de su sentido del juego social político-universitario y de sus propias posiciones en él, y en donde el capital social juega un papel central en una suerte de intercambio de favores o “servicios” entre los poderosos (los “grandes monarcas universitarios”). La lógica de la acumulación y mantenimiento del poder burocrático implica una considerable cantidad de tiempo de trabajo invertido (en la acumulación de cargos y el control de redes institucionales, en la multiplicidad de formas de participación en la red de instancias burocráticas universitarias –ceremonias, reuniones, elecciones, etc.-)¹⁵⁵ que se traduce en la configuración de una compleja red de relaciones sociales y de intercambio de beneficios, en detrimento del tiempo de trabajo dedicado a la investigación y a la acumulación de capital científico. En la región cubierta por este poder temporal, los agentes (“*profesores ordinarios*”) invierten sobre todo en el “trabajo de acumulación y de gestión de capital universitario” o burocrático, incluyendo la producción de “instrumentos de poder propiamente universitario” (cursos, manuales, antologías, ‘síntesis’, diccionarios, etc.). La orientación de los agentes hacia posiciones del poder burocrático depende tanto de las disposiciones de su *habitus* como de las oportunidades presentadas, lo que permite la adhesión al campo y su reproducción. El poder temporal es “típico de las disciplinas canónicas” o tradicionales (historia, letras clásicas, filosofía) centradas en la enseñanza de contenidos escolares establecidos por los programas curriculares y los exámenes correspondientes, las cuales “controlan directamente la reproducción formando, mediante los programas, los cursos y los sujetos de concurso, las disposiciones duraderamente inculcadas en el cuerpo docente”, por lo que los “profesores canónicos” “subordinan lo esencial de su práctica pedagógica –y ‘científica’- a las exigencias de los exámenes y los concursos” (Bourdieu, 1984: 134-135) y tienden a dedicar una parte significativa de su propio trabajo a la producción de “instrumentos de poder cultural”, de “normalización del saber y de canonización de las adquisiciones legítimas” (manuales, enciclopedias, etc.). Asimismo, el poder universitario o temporal logra hacerse reconocer, a pesar de sus diferencias con el capital científico puro, como una autoridad científica o intelectual, influyendo en el terreno de la investigación a través de múltiples “efectos de autoridad” y actos de reconocimiento, como el uso de la legislación universitaria y del financiamiento institucional. En resumen, este poder institucional basa su poderío en el control “sobre los mecanismos de reproducción” y de “iniciación académica” (las tesis y los concursos) que garantizan la adaptación y la adhesión de los nuevos agentes y la reproducción del “orden académico” (Bourdieu, 1984: 112-139).¹⁵⁶

El poder académico “puro” se ejerce a partir de la configuración de la “autoridad científica”, entendida como capacidad técnica y como poder social reconocido, autoridad sustentada en la acumulación del capital científico, acumulación resultante del tiempo de trabajo invertido en la investigación y la producción científicas, de tal manera que los agentes (“*heréticos*

proceso, de principio a fin, y en un “instrumento de normalización” y un mecanismo de sumisión y “reconocimiento del orden académico”, considerando que el “éxito de una carrera universitaria pasa por la ‘selección’ de un patrón poderoso” y que “el patrón de tesis controla de manera absoluta el acceso a la sola posición posible, la del profesor en una facultad”, en una “disciplina canónica” o tradicional (Bourdieu, 1984: 124-128).

¹⁵⁵ “Es sin duda lo que hace que la lógica de la acumulación de poder tome la forma de un engranaje de obligaciones que engendran las obligaciones, de una acumulación progresiva de poderes que demandan las exigencias generadoras de poder” (Bourdieu, 1984: 130).

¹⁵⁶ “Este poder sobre los mecanismos de reproducción, y sobre el porvenir del cuerpo, que encuentra su aplicación en las facultades de medicina, reposa sobre el control, por la cooptación, del acceso al cuerpo universitario, sobre las relaciones de protección y de dependencia duraderas entre el patrón y sus clientes, y en fin sobre el dominio de las posiciones institucionales de poder” (Bourdieu, 1984: 139).

consagrados”) ubicados en las posiciones colocadas en esta región del CES (la región de la ‘ciencia pura’) tienen como prioridad el trabajo creativo de la investigación en su/s disciplina/s (al contrario de los maestros canónicos, orientados a la “reproducción de la cultura y del cuerpo de reproductores”), sobre todo en “nuevas disciplinas” (etnología, lingüística, sociología, economía, etc.) y en “disciplinas marginales” (indigenismo, asiriología, egiptología, etc.) extrañas al currículum canónico, los cuales imparten su docencia en IES “universitariamente marginales” con poca fuerza canónica (como el Colegio de Francia o la Escuela de Altos Estudios) y suelen dirigir grupos de investigadores y participar poco en puestos burocráticos, además de dirigir menos tesis y gozar de notoriedad intelectual más allá del campo universitario, al ocupar posiciones de poder en el campo intelectual y tener múltiples reconocimientos, como resultado de un trabajo secundario de representación y notoriedad externa. Asimismo, estos académicos “puros”, que tienden a monopolizar la “autoridad científica” en el campo, acumulan los “títulos de reconocimiento universitario más prestigiosos” y más que clientes –como en las disciplinas canónicas- tienen discípulos; conjunto de propiedades que permiten a estos agentes asociar a su “capital simbólico” o científico un cierto “poder social”. Las condiciones y naturaleza del trabajo de estos investigadores-profesores (los “profesores más orientados hacia la investigación”) difieren de las de los “profesores canónicos” (los “profesores más orientados hacia la enseñanza”): sus cargas de trabajo docente son menores y no están sujetos a las contradicciones y rigideces de las “disciplinas dominantes de las facultades” -cuyos contenidos son impuestos por programas, exámenes y concursos- dada su libertad para explorar nuevos objetos. Sus trayectorias científicas implican una cierta desviación respecto a las “trayectorias ‘normales’ ” imperantes en el polo burocrático-tradicional y destinadas a la simple reproducción del “orden universitario” establecido por las disciplinas dominantes, lo que implica una disposición a asumir riesgos (Bourdieu, 1984: 131 s., 140-148) (Bourdieu, 2000^a: 76 ss.).

El conjunto de oposiciones entre los agentes colocados en alguno de los dos polos del CES, se resume en la estructura de la asignación diferenciada de tiempo de trabajo para la consecución y la acumulación de las diferentes especies de capital correspondientes a cada región: del lado de la docencia reproductiva se invierte tiempo de trabajo en la obtención (“trabajo de acumulación”) y administración del capital temporal (“capital universitario”), así como tiempo de “trabajo ‘personal’ ” en la producción de “instrumentos de poder propiamente universitarios” (manuales, cursos, etc.); del lado de la investigación productiva se invierte tiempo-trabajo en la producción científica y en la “promoción directa de sus productos”, incluyendo un “trabajo de representación que contribuye a la acumulación de capital simbólico de notoriedad externa” y el “trabajo de importación-exportación científica” necesario en todas las modalidades de intercambio académico. Los académicos situados alrededor de uno de los dos extremos del CES se jerarquizan a sí mismos y a sus IES a partir del mismo principio: el volumen y la estructura de capital acumulado, principalmente científico e intelectual de un lado y sobre todo capital temporal-universitario del otro lado. Así, al seno del sector burocrático-institucional “los principios de jerarquización son puramente universitarios”, es decir temporales-burocráticos-canónicos, mientras que en el sector opuesto, “la jerarquía se establece según el capital simbólico entre un pequeño número de profesores dotados de todos los atributos de la celebridad y los otros, mucho menos consagrados” (Bourdieu, 1984: 131-132; 144-145 ss.).

Sin embargo, la estructura de diferencias y antagonismos que caracterizan al CES se ve acompañada también de las complicidades y complementariedades entre los académicos (“adversarios cómplices”) colocados y distribuidos en distintas posiciones a lo largo y ancho del campo, si se considera que cada uno de los sectores en que se divide el CES, como universo de lo posible, “encuentra la mejor justificación de sus límites en los límites del adversario” (por ej.: el

integrismo académico asociado al arcaísmo permite el modernismo académico asociado a la innovación, modernismo que tarde o temprano se vuelve arcaísmo), lo que denota su complementariedad estructural y mutua dependencia. Igualmente, la complementariedad se observa en la “coexistencia concurrente de varios principios de jerarquización relativamente independientes” y complementarios, en la medida en que el poder burocrático requiere de cierto prestigio intelectual para garantizar su eficacia simbólica y, al mismo tiempo, el poder científico requiere de cierto poder temporal (Bourdieu, 1984: 149-155).

Por otra parte, en lo que se refiere tanto a la compleja articulación entre el CES y el espacio macrosocial global, como a los cambios en el CES influidos por alteraciones en el plano del espacio social (tales como cambios demográficos; crisis económicas, políticas y/o sociales – como la de mayo de 1968-; cambios en el orden científico o intelectual, etc.), se debe hacer notar que las transformaciones internas del CES dependerán tanto del grado de autonomía y heteronomía del campo, y de su capacidad de *refracción* o traducción de las presiones externas, como del momento histórico del espacio social concreto en el que se inserta el CES, de manera tal que la correlación de fuerzas internas (objetivas y simbólicas) entre las distintas posiciones de poder dentro del campo, y sus subdivisiones, podrá cambiar en función de los cambios exteriores originados en otras regiones del espacio macrosocial. Entre los cambios que pueden darse en las entrañas del CES, se pueden mencionar, entre otros, los siguientes: las disciplinas antiguamente dominantes (“canónicas”) en un momento dado –“directamente ligadas a la reproducción de la institución y de la cultura escolares”- pueden perder su hegemonía y ser desplazadas (“*l’aggiornamento*”) por las disciplinas innovadoras reivindicadoras de una “modernidad científica”, apoyándose, por ejemplo, ya sea en el público estudiantil y/o en el público intelectual externo y/o en la tecnocracia gubernamental, como puede ser el caso de los movimientos vanguardistas opuestos al “*establishment* universitario”; la masificación de la educación superior y el crecimiento de las IES se pueden traducir en cambios cualitativos, al fortalecerse políticamente ciertas disciplinas, a causa del crecimiento de su matrícula y planta académica que viene a modificar la relación de fuerzas en el campo (entre facultades, disciplinas o grados), y/o al cambiar la composición y origen social de alumnos y maestros y, por ende, sus propiedades y preferencias intelectuales, las cuales pueden inclinarse más hacia el “ensayismo” que hacia la investigación; el crecimiento de nuevas “instancias de consagración externas” que compiten con las instancias universitarias y propician su debilitamiento (como el periodismo cultural o las “instituciones constitutivas del orden cultural burocrático”, tales como las comisiones o consejos oficiales, los ‘clubs’ de ‘managers intelectuales’ o los institutos de estudios especializados); o el crecimiento y fortalecimiento del “cuerpo de investigadores profesionales” en las IES y las disciplinas, al ser la investigación científica legitimada y “oficialmente reconocida y remunerada”, como producto de una creciente demanda de investigación aplicada, lo que constituye una verdadera “ruptura con la característica más específica del modelo universitario: la indiferenciación de la actividad de enseñanza y de la actividad de investigación”, lo que se traduce en un cierto desplazamiento del “estatus de docente” (se “relegan a un segundo plano las inversiones pedagógicas”) y la “institucionalización del estatus de investigador, que tiende a constituir la investigación y la publicación científica en norma subjetiva de todas las prácticas”, con lo que se reestructura objetiva y subjetivamente el “trabajo intelectual” en el CES (Bourdieu, 1984: 155-164, 171-180).

En función de lo anterior, se puede afirmar que las transformaciones del CES -y de sus unidades de docencia y/o investigación, y cuerpos académicos de docentes y/o investigadores-, obedecen tanto a “variables internas” (crecimiento o decrecimiento desigual de los grupos académicos en las IES y disciplinas, ruptura del “equilibrio de fuerzas al seno del cuerpo

docente”, modificación de los principios que regulan el reclutamiento y la carrera académica en las distintas IES, unidades académicas y disciplinas, reordenación del “funcionamiento del mercado universitario”) como a “variables externas” (orígenes y características del crecimiento o decrecimiento de la matrícula por IES y disciplinas), bajo la consideración de que los factores exteriores son modulados por la lógica interna del campo y su ‘capacidad de refracción’, en función de su grado de autonomía¹⁵⁷; asimismo, debe hacerse notar que la expansión de la matrícula y el crecimiento de la planta académica provocará muy diversos efectos en cada subdivisión de un CES determinado, dependiendo de la “historia estructural” de cada campo y de la dinámica de cada una de sus regiones. El crecimiento desigual de la planta académica, resultante de la expansión educativa y de la consiguiente mayor oferta de empleo en el “mercado universitario”, implicó el incremento de los puestos de trabajo académico y las cátedras en las IES-disciplinas de forma diferenciada (sobre todo en el caso de los “profesores asistentes” y “asistentes”) y la “aceleración de las carreras” para algunas “categorías de académicos”, particularmente las de los más jóvenes (“asistentes” y “profesores asistentes”), significó también, en el largo plazo, el incremento de la rentabilidad de los títulos escolares más reconocidos (científicos, normalistas, catedráticos –“*agregues*”-), así como la oportunidad de movilidad de la periferia al centro (para los “profesores titulares” y “maestros de conferencia” de provincia) y la alteración parcial de los mecanismos de reclutamiento de nuevos académicos, entre otras consecuencias; cambios que obedecieron a múltiples factores específicos, tales como las luchas interacadémicas y las respuestas específicas a la masificación desde cada disciplina o institución (Bourdieu, 1984: 171-205).

Los cambios estructurales del CES suscitan diversas respuestas (prácticas y representaciones individuales y colectivas) por parte de las distintas ‘clases de académicos’ pertenecientes a las diferentes regiones e IES-disciplinas-unidades del mismo campo educacional, respuestas defensivas-conservadoras-reproductoras, promotoras del cambio, críticas o innovadoras, respuestas concertadas sin director u organizadas ex profeso. Así, por ejemplo, ante las consecuencias de la masificación de la educación superior de los años sesentas-setentas del siglo XX, “los defensores del antiguo orden” actúan como “defensores del *numerus clausus*”¹⁵⁸, (“profesores titulares” y “maestros de conferencia”) y, sin una concertación de por medio, como defensores del “cuerpo profesoral contra los efectos del crecimiento inevitable”, manteniendo la mayor parte de los principios de reclutamiento del régimen antiguo, lo que se traduce en una baja tasa de incorporación de los “profesores titulares” en todas las disciplinas, cosa que no ocurre en las categorías subalternas de los cuerpos académicos que crecen de manera exponencial como efecto de la masificación, lo que obliga a los electores (“profesores titulares”) a modificar dichos criterios para la incorporación a las categorías más bajas, cambiando los criterios de aceptación para responder a la demanda, con lo que se instituye un nuevo modo de reclutamiento para los nuevos académicos. En cambio, los profesores de las disciplinas tradicionales contribuyen más o menos conscientemente a mantener el antiguo modelo de reclutamiento, al evitar cambios bruscos en el “modo de reproducción de los productores” y defender con ello el mantenimiento del orden académico. Si bien, los académicos responsables del reclutamiento actúan en defensa de “las constantes sociales del cuerpo profesoral”, ante el crecimiento de las IES, tienden a

¹⁵⁷ ... “la acción de los factores morfológicos [como el crecimiento de la población estudiantil] *no se ejerce jamás mas que a través de la lógica específica de cada campo* que da su forma propia a todos esos efectos” (cursivas en el original) (Bourdieu, 1984: 173).

¹⁵⁸ *Numerus clausus* (Expresión latina) Cantidad limitada de personas que pueden ser admitidas en un cargo o una institución, conforme a una reglamentación establecida. Gran Diccionario de la Lengua Española. Larousse Editorial, Barcelona, 2007.

modificar sus “prácticas de reclutamiento” (conscientes e inconscientes) y a admitir una serie de “sustituciones funcionales”, cuando la demanda sobrepasa a la oferta, tales como: la aceptación de títulos académicos alternativos menos prestigiosos, la admisión de diversos rangos de edad para el acceso, o la creciente incorporación de académicas en las tareas universitarias (“estrategias de sentido práctico que tienden a mantener la *homeostasis* social del cuerpo” académico); cambios que implican otros cambios, tales como la selección de catedráticos ‘viejos’ y nuevos dentro de las disciplinas tradicionales, en el caso de las nuevas disciplinas las distancias entre los profesores titulares, los docentes subalternos y los investigadores no cesa de crecer (diversificación que también se da dentro de cada categoría), la actividad de investigación tiende a imponerse como un nuevo criterio de evaluación para la incorporación de nuevos académicos a las IES (Bourdieu, 1984: 171-188).

Un CES históricamente determinado pasa por distintos estados o fases a lo largo de su desarrollo (por ej., Bourdieu se refiere a la “fase del equilibrio” y a la fase del crecimiento en el caso del CES francés), lo cual implica situaciones de crisis y una transición necesaria de un momento al otro, pasando, por ejemplo, de una estructura jerárquica y de un “*habitus* universitario”¹⁵⁹ (ajustado al campo y a la institución¹⁶⁰) a otra/o estructura y *habitus*, de un “orden de las sucesiones” (la “correspondencia determinada entre unas edades y unos grados” en las trayectorias universitarias) a otro, de un modo de reclutamiento a otro, etc. De esta forma, la “transformación de las prácticas de reclutamiento” (“modo de reclutamiento”) durante la masificación de la educación superior francesa implicó, por ejemplo, la incorporación masiva de dos categorías de profesores antes excluidos (en su mayoría jóvenes), unos dotados de sólo algunas de las propiedades y disposiciones exigidas por el antiguo modelo de reclutamiento, otros “desprovistos de los títulos de acceso antiguos y sobre todo de las disposiciones” requeridas, categorías inferiores sumamente alejadas que al no cumplir todos los requerimientos institucionalizados (impuestos y monopolizados por los “profesores titulares”) no tenían su carrera ascendente garantizada como en el pasado, a causa del desajuste entre las “normas de reclutamiento” modificadas y las “normas de carrera” sostenidas por los agentes dominantes; situación que conduce también a una división de los “maestros subalternos” en dos grandes categorías: los “asistentes” y “maestros asistentes” ‘triunfadores’ con una carrera promisorias (con *habitus* mejor ajustados al medio) y los ‘asistentes truncados’ que “acabaron su carrera en una posición subalterna” (con *habitus* hasta cierto punto desajustados respecto a los requerimientos del campo), situación que pone en crisis el “orden de las sucesiones” (Bourdieu, 1984: 188-193).

Por otra parte, las transformaciones del CES no obedecen ni a acciones finalistas ni mecanicistas, ni a acciones individualistas y racionales medios-fines, ni a una “estrategia colectiva, consciente y organizada, de defensa de los intereses colectivos” basada en la tesis de la “*conspiración*”, ni a mecanismos sociales regulares fuera del alcance de los agentes (“mecanismos homeostáticos que, fuera de toda intervención consciente de los agentes, tenderían a restablecer los equilibrios amenazados”)¹⁶¹, sino que son el resultado de la dinámica interna del

¹⁵⁹ ... “la constancia del sistema (universitario) a través del tiempo suponía que los maestros fuesen dotados, en todos los niveles jerárquicos, de un *habitus* universitario”... (Bourdieu, 1984: 188).

¹⁶⁰ La “institución” asigna a sus agentes su “principio de realidad”, “les asigna unos límites, trazando unas fronteras incorporadas entre lo que es legítimo obtener, en materia s de saber, y lo que es legítimo esperar, desear, amar (es así como ha funcionado, a lo largo del tiempo, la frontera entre lo primario, o los ‘primeros’, y lo secundario)” (Bourdieu, 1984: 189).

¹⁶¹ ... “sin suscribir ni a la teleología subjetiva de un universo de agentes racionalmente orientados hacia el mismo fin –aquí, la defensa de privilegios de los dominantes – ni a la teleología objetiva de los colectivos personificados persiguiendo sus propios fines –aquí, la defensa del cuerpo profesoral -” (Bourdieu, 1984: 194).

CES, en su articulación con el espacio social más amplio, en el entendido de que la dinámica interior es el producto de la combinación de múltiples “estrategias engendradas por unos *habitus* objetivamente orquestados”¹⁶², es el resultado de múltiples estrategias independientes y confrontadas de reproducción y de transformación, lo que explica la combinación de resultados esperados y no esperados en los procesos de cambio, tal y como ha sucedido en el caso de las consecuencias de las acciones individuales y colectivas de los académicos alrededor de la crisis de 1968, quienes transitan de “una complicidad difusa” orientada hacia la conservación del *statu quo* universitario a la protesta y la movilización, y a la “solidaridad activa e institucionalizada”, generándose, en la confluencia de las respuestas de las distintas fuerzas, un reforzamiento tanto de la ruptura y el distanciamiento entre las categorías académicas (por ej.: “profesores titulares” vs. “asistentes” o vs. “maestros asistentes”), como de la conflictividad interna, resultados no esperados por sus agentes (Bourdieu, 1984: 193-198).

En esta perspectiva, la transformación del CES y sus IES muestra el tránsito y la ruptura de un estado del campo a otro (de un “estado orgánico” a un “estado crítico”), de un “orden dóxico” a un nuevo orden institucionalizado, de una estructura y/o dinámica a otra lógica estructural, lo cual ocurre durante el trance crítico de la “fase del equilibrio” del CES francés a la fase del crecimiento, en tanto que se pasa de un ‘*modelo estable y homogéneo*’¹⁶³ de incorporación a la carrera académica a un nuevo ‘*modelo fragmentado*’. El *modelo estable y homogéneo* estaba basado en la “aceptación tácita de una definición del puesto y de las condiciones de acceso al puesto” académico (un “consenso mínimo sobre las condiciones mínimas, es decir negativas, de acceso a la profesión” universitaria), en el que prevalece la conformidad y complicidad de los distintos agentes respecto a las distancias entre categorías superiores e inferiores (en términos de puestos, ingresos, funciones, poderes y tiempos), de manera que los asistentes y los titulares adaptan sus prácticas y aspiraciones al espacio de posibilidades configurado, resignándose los primeros a una espera prolongada para lograr el ascenso esperado ante la certeza del mismo (en donde la “tesis de doctorado de Estado” funge como un mecanismo de control y de reproducción del orden establecido, en manos de los titulares) y en el que resulta prácticamente inconcebible que los asistentes se opongan a los profesores en cuanto a sus “reivindicaciones categoriales”, modelo en el que el “verdadero regulador” es el “*sentido de las ambiciones legítimas*” (el sentido de la posición de los aspirantes) producido como “el efecto de la incorporación de las estructuras de carreras probables”.

El nuevo ‘*modelo fragmentado*’ se presenta como un patrón relacional sustentado en un nuevo régimen de incorporación a la carrera universitaria, en el cual se rompe con el anterior “orden dóxico” del CES, al entrar en una “crisis de las jerarquías universitarias”, caracterizada por los desencuentros entre los agentes ubicados en distintas y cada vez más distantes categorías académicas, las cuales entran en competencia y conflicto por los recursos escasos (puestos, ingresos, funciones, poderes), en el cual los “maestros asistentes” (“productos típicos del nuevo modo de reclutamiento”) estaban condenados “a resentir en toda su intensidad la contradicción entre las promesas inscritas en su reclutamiento y el porvenir realmente asegurado por unos

¹⁶² “Lo que puede aparecer como una suerte de defensa colectiva y organizada del cuerpo profesoral no es otra cosa que el resultado agregado de millares de estrategias de reproducción independientes y por tanto orquestadas, de millares de acciones que contribuyen efectivamente a la conservación del cuerpo por que ellas son el producto de esta suerte de instinto social de conservación que es un *habitus* de dominante” (Bourdieu, 1984: 196), lo que también ocurre, sin lugar a duda, en el caso de las estrategias de transformación de los dominados.

¹⁶³ “Es así que la homogeneidad sincrónica y diacrónica del cuerpo [profesoral] reposa sobre el acuerdo de los *habitus* que, productos de condiciones de selección y de formación idénticos, engendran unas prácticas y notablemente unas operaciones de selección objetivamente acordadas” (Bourdieu, 1984: 199).

procedimientos inmodificables de carrera”, en tanto que el futuro como profesor titular prácticamente se cancela para la mayoría, por cuanto que el crecimiento de los cuerpos de profesores titulares se autolimita (por la autodefensa de los cuerpos dominantes) y en el cual la producción de la tesis se autonomiza respecto a las estructuras temporales de la carrera y sus requerimientos de tiempo de trabajo se acortan en la práctica, debido a la rápida adaptación (adopción de nuevas disposiciones) de los asistentes recién reclutados}, al caer el primer modelo en una crisis de legitimidad (crisis de ‘creencia-desconocimiento’). De este modo, las rupturas entre expectativas y posibilidades que caracterizan el trastocamiento del orden universitario, generado por el crecimiento desigual de las disciplinas y categorías, conduce a “la aparición y la afirmación de intereses” divergentes entre las distintas “categorías estatutarias” (asistente, maestro asistente, encargado de enseñanza, profesor), produciéndose finalmente una “ruptura de los equilibrios” vigentes en el régimen académico-laboral ‘estable y homogéneo’ del pasado (Bourdieu, 1984: 198-205).

Por otro lado, la transformación acelerada del CES (y los campos institucionales) muestra también como, en un momento histórico determinado, la estructura de posiciones características del campo, en una coyuntura particular, está estrechamente ligada con la distribución de “tomas de posición ‘políticas’”¹⁶⁴, de manera que las distancias y cercanías corresponden a las afinidades y divergencias en torno a problemas clave de la vida universitaria y/o del espacio social {como fue el caso de las posturas a favor (posiciones dominadas: investigadores, disciplinas marginales o nuevas) o en contra (posiciones dominantes: profesores tradicionalistas, disciplinas canónicas) del movimiento estudiantil de 1968, o las tomas de posición respecto a las reformas universitarias o al sindicalismo universitario} (Bourdieu, 1984: 165-167, 209-250).

Dicho lo anterior, es claro que el CES, en sus distintas escalas, tiene su propia especificidad, en la medida en que posee un origen constitutivo y un proceso de desarrollo histórico definidos, una estructura objetiva y una lógica de funcionamiento distintivas, agentes adherentes e involucrados en la configuración de dicha estructura y dinámica, formas específicas de poder o capital en disputa, regularidades o “leyes sociales más o menos específicas” (Bourdieu, 1997b: 14), mecanismos particulares de legitimación, así como ciertas formas de articulación con su entorno social y por consiguiente, un determinado grado socio-históricamente determinado de autonomía y heteronomía.

El campo universitario como espacio relacional: entre la reproducción y la transformación

Para efectos del análisis conceptual sistemático, desde la perspectiva bourdiana del “estructuralismo genético” o constructivista, aquí se retomará su teoría de los campos relacionales aplicada al estudio de la construcción social del *campo universitario* (como una de las escalas posibles del CES), en la que la *participación* del personal académico resulta fundamental, explorando algunas de sus regularidades, particularmente en torno a las relaciones académico-laborales y académico-políticas.¹⁶⁵

¹⁶⁴ ...“todas las tomas de posición de los profesores sobre la institución escolar y sobre el mundo social encuentran en último análisis su principio en su posición al seno del campo” (Bourdieu, 1984: 171).

¹⁶⁵ El paradigma bourdiano se presenta como una alternativa frente a perspectivas tales como: el estructural funcionalismo ‘sistémico-internalista’ de Burton Clark {quien coloca al “conocimiento” cosificado como centro de su explicación organizacional} (Clark, 1991) (Kent, 1990) y los enfoques basados en la sociología de las profesiones {los cuales giran en torno a la idea de la “profesión académica”}, las llamadas teorías organizacionales o “ciencias de la administración” {basadas en autores tan disímbolos como Weber, Parsons o Foucault} (Ibarra, 2001: 161-245), los estudios microsociológicos centrados en las relaciones cara a cara en la vida cotidiana, los estudios sobre las identidades y las culturas académicas (incluida la cultura política), o sobre los múltiples procesos de

El campo universitario, como espacio de relaciones sociales especializado en la producción cultural-educativa, ubicado en una escala micro-institucional¹⁶⁶ (insertado en el campo de la educación superior), tiene, como todo campo social, un origen y un desarrollo sociohistórico particulares, y una estructura y una lógica específicas, en cuya conformación intervienen determinados agentes académicos (involucrados plenamente en la configuración del campo -la *adhesión* al campo- o en proceso de adaptación), desde posiciones jerarquizadas y tomas de posición definidas (por la conservación y/o transformación del campo, desde posturas más-menos autónomas o heterónomas), a través de múltiples formas de participación¹⁶⁷ (entendidas como conjuntos de prácticas y estrategias) dentro del mismo campo, entre las que se encuentra el trabajo académico ‘puro’ (en todas sus modalidades) y las distintas formas de actuación ‘no académicas’ dentro del campus (gestión universitaria, participación política institucional o sindical, representación político-académica, injerencia en procesos de reforma académica y/o administrativa, etc.), formas ‘no académicas’ entre las que resalta la participación político-académica (en sus diversas modalidades) en la toma de decisiones institucionales y, por ende, en la orientación-reorientación del campo mismo¹⁶⁸. Formas de participación, como conjuntos de prácticas y estrategias, mediante las cuales los académicos se involucran en la configuración del espacio socio-universitario. De esta manera, el campo universitario es un campo de posibilidades de participación para el sector académico, en el que puede incidir, en mayor o en menor grado, en el desarrollo del devenir universitario (campo construido que puede ser más abierto o más cerrado a la participación).

El trabajo académico ‘puro’ (o participación académica), fuente productora del capital académico, es entendido aquí como el conjunto de actividades -desplegadas por los académicos- generadoras del mismo campo (en la medida en que contribuyen a su existencia, junto con el trabajo de otros agentes), actividades centrales tales como la docencia, la investigación y la difusión/extensión/aplicación o “intervención”/divulgación de la cultura científico-profesional (el conocimiento/saber académico), en sus distintas combinaciones posibles, actividades ‘sustanciales’ reconocidas como las “funciones sustantivas” de toda institución universitaria, y actividades aledañas “inherentes”¹⁶⁹ al trabajo académico o ‘secundarias’ (pero imprescindibles),

institucionalización, así como los estudios centrados en el análisis de las relaciones de poder, entre las principales (García Salord y Landesmann, 1993) (García, Grediaga y Landesmann, 2003).

¹⁶⁶ Recordemos que Bourdieu utiliza la noción de “campo universitario” en un sentido ‘macro’ como sinónimo de campo formado por el conjunto de instituciones universitarias (escala macro-institucional), pero la noción es perfectamente aplicable a una sola institución, en un sentido restringido o ‘micro’.

¹⁶⁷ La participación de los académicos en la vida universitaria es entendida aquí como el conjunto de actividades que contribuyen a la producción y reproducción, a la orientación y reorientación, y, eventualmente, a la transformación del campo universitario. Participación que puede alcanzar distintos grados de injerencia en la definición del orden establecido, en función de la correlación de fuerzas interna, del capital individual, grupal e institucional acumulado y del grado de autonomía alcanzado por el campus. La participación, como toda construcción social, es un producto social determinado históricamente y, al mismo tiempo, es un complejo mecanismo de construcción social en el que inciden los grupos e individuos inmersos en el campus o interesados en el mismo desde el exterior (v. g. la burocracia estatal o la tecnocracia de los organismos internacionales).

¹⁶⁸ Cabe mencionar que el estudio del campo de la educación superior mexicano y de sus académicos, desde una perspectiva bourdiana, inicia en los años ochentas-noventas del siglo XX (García Salord y Landesmann, 1993), hasta adquirir una posición privilegiada en el campo de la investigación educativa en el país (García, Grediaga y Landesmann, 2003) (Izquierdo, 2000) (Casillas, 2002) (García Salord, 2000). No obstante, el tema de la participación académico-laboral del profesorado en la configuración del orden institucional no ha sido abordado más que de manera tangencial hasta ahora.

¹⁶⁹ La lista de actividades “inherentes” al trabajo académico es larga y obedece a las características históricas específicas de cada campus {recuérdese que el trabajo, como toda realidad social, es una construcción

tales como la evaluación/dictaminación, la gestión académica/administrativa, la representación académica-política, o la actividad de legislar (u ordenar) la vida universitaria; en donde cabe hablar incluso, en un sentido ampliado, de trabajo académico-político (o participación político-académica) como parte de la división del trabajo en la construcción social del campo universitario; actividades académicas y ‘no académicas’ diferenciadas socio-históricamente por los distintos agentes académicos de manera diferente, dependiendo de su posición en el campo (los académicos ‘puros’ prefieren actividades ‘puras’ y desdeñan las administrativas, por ej.). Entendiendo al trabajo como una “actividad objetiva-subjetiva” (De la Garza, 2000: 15-35), como una actividad físico-intelectual creativa con un significado sociocultural determinado históricamente. De esta manera, el trabajo académico multifacético, como un conjunto de prácticas y estrategias definidas, es una forma de participación fundamental de los agentes académicos en la construcción social del campo universitario. Asimismo, dada la importancia del trabajo académico en la construcción universitaria, dentro del ámbito universitario existe una disputa, entre otras, por la regulación y el control del trabajo académico, entre los distintos agentes académicos involucrados.

Desde otro ángulo, en la medida en que la distribución (o división) del trabajo académico se da con ciertas regularidades dentro del campus, dicha división se constituye en una estructura académico-laboral propia del campo universitario, distribución multiforme entre áreas científico-disciplinarias y profesionales (Divisiones, Departamentos, etc.), Facultades, Escuelas, Institutos y/o Centros, categorías académico-laborales, nombramientos y formas de contratación, niveles de reconocimiento académico, antigüedad, etc., distribución regulada a partir de creencias, normas (legales y no escritas -costumbres y tradiciones-) y prácticas aceptadas dentro del campo. División del trabajo legítima que se constituye en un orden académico-laboral establecido, en función de la correlación de fuerzas académico-políticas intervinientes dentro del campus y desde fuera de este.

La participación política (Pizzorno, 1975) en el campus, por su parte, es indispensable también para la estructuración y el desarrollo de la vida colectiva universitaria, participación reproductora o transformadora del orden institucional¹⁷⁰, participación entendida tanto en su “sentido fuerte”, como la intervención de los académicos en los espacios institucionalizados de toma de decisiones (los órganos de gobierno), y en su “sentido débil” (Gallino, 1995), como espectadores sin (o con escasas) posibilidades de intervención en las decisiones, decisiones que les afectan de algún modo¹⁷¹; participación que puede darse por las vías institucionales

colectiva (De la Garza, 2006)), las cuales van desde el diseño curricular hasta las distintas modalidades de la evaluación, pasando por las diversas formas de la divulgación científica y la aplicación del conocimiento en la resolución de problemas sociales, etc. (García, Grediaga y Landesmann, 2003: 138-143) (Muñoz, 2002: 242), actividades que pueden tener una mayor o menor legitimidad entre los grupos académicos, en función de su posición en el campo institucional. Un buen ejemplo de ello es la actividad de la gestión, la cual es despreciada por diversos grupos académicos y anhelada por otros, en función de sus preferencias por la carrera académica o por la carrera política en el campus (ver capítulo 5 *infra*).

¹⁷⁰ Participación entendida como la acción colectiva tendiente a conservar o modificar la estructura de relaciones de poder vigente (Pizzorno, 1975).

¹⁷¹ La participación, como una construcción social y desde una perspectiva sociológica, se refiere a las formas de intervención de los agentes involucrados en la constitución y reconstitución de un espacio social determinado (como el campo universitario), la cual se da en varios sentidos (o grados de intervención): en un “sentido fuerte” y en un “sentido débil”, los cuales se combinan en la realidad (cabría hablar de niveles intermedios). En su sentido fuerte, la participación implica tener injerencia en las instancias de gobierno de la colectividad de pertenencia, interviniendo de manera directa en sus decisiones, en un plano de relativa igualdad con los demás miembros (sin distinciones jerárquicas), definiendo los objetivos, la distribución y destino de recursos, el modelo de

establecidas y/o por vías no institucionales¹⁷², cuando las primeras son insuficientes y pierden legitimidad.

La participación académico-política es una forma particular de intervención del sector académico en la configuración del orden institucional en el campus, la cual implica una serie de prácticas y estrategias específicas de tipo político (de dominación, de resistencia, de representación, de manipulación, de represión, de conciliación, etc.), tendientes o a la reproducción o a la transformación del orden universitario; prácticas y estrategias dadas en el marco de una red de espacios construidos de tomas de decisiones y tomas de posiciones (o estructura académico-política) dentro del mismo campo, espacios de poder cuyo control es disputado por las distintas fuerzas académico-políticas existentes en el mismo campus. Dichos espacios se encuentran jerarquizados y en su seno los agentes universitarios se distribuyen entre sí el poder político-académico, en el marco de un arreglo institucional entre fuerzas. La estructura académico-política de espacios institucionalizados de poder y las representaciones, prácticas y estrategias políticas, constituyen una suerte de orden político-académico instituido en el microcosmos universitario.

En otras palabras, el “orden universitario” establecido (*l'ordre des choses*) puede ser subdividido metodológicamente en un orden ‘académico-laboral’ y en un orden ‘político-académico’ (a la manera de los órdenes weberianos), cuya estructuración y definición legítima es disputada por los diversos agentes-fuerzas adherentes al campo, los cuales luchan por su orientación a partir de sus representaciones e intereses, en una verdadera confrontación por la hegemonía dentro del espacio universitario.

De esta manera, la estructura académico-política-laboral, como una red de posiciones relacionales dentro del campus, contiene una-s lógica-s de funcionamiento inherente-s a dicha estructura (lógica del campo), una lógica general del conjunto y varias lógicas particulares propias de las estructuras-órdenes particulares, de modo que analítica y empíricamente se pueden distinguir, por ejemplo, una *lógica académico-laboral* y una *lógica académico-política*, propias de la subestructura correspondiente. Así, la disputa por la definición del orden institucional (ya sea a favor de su reproducción o de su transformación), como lógica del campo, está a su vez determinada por la lucha por la acumulación de capital (en sus distintas especies valoradas en el campus) entre sus agentes académicos, lucha que pasa necesariamente por la definición, regulación y control del orden académico-laboral y del orden académico-político, y, como consecuencia, por la disputa en torno a la regulación del trabajo académico (como fuente productora de capital) y de los espacios de toma de decisiones dentro del mismo campo universitario.

convivencia, la distribución de costos y beneficios, entre otras cosas; es en este caso que se habla de autogestión, cogestión y democracia directa o participativa; en este caso los agentes son protagonistas. En su sentido débil, la participación está limitada a la realización de actividades operativas (votación, proselitismo, asistencia a reuniones o movilizaciones) definidas por el cuerpo directivo y/o dirigente, sin que ello implique necesariamente intervenir en la toma de decisiones tomadas en los órganos de gobierno; en este caso los agentes son espectadores marginales o activistas operativos. Así, la participación se puede dar dentro de todo un abanico de posibilidades, desde la intervención directa en las formas de gobierno hasta la marginalidad política y la ausencia de participación o exclusión de las decisiones. (Gallino, 1995) (Pizzorno, 1975) (Pizzorno, 1985) (Bobbio et al, 2008) (Hillmann, 2005) (Demarchi et al, 1986).

¹⁷² Dentro de los extremos de las formas de participación en un sentido “fuerte” o “débil”, caben diversas formas y niveles de participación, tales como las formas institucionalizadas (dirección, votación, etc.) y las no institucionalizadas (movimientos sociales, las subculturas contestatarias, etc.); la representación, el activismo político, el proselitismo, etc. (Pizzorno, 1975).

CAPITULO 1

Finalmente, el espacio universitario (en una escala mezo-social y micro-social), como todo espacio construido de relaciones y posiciones sociales, al encontrarse sometido a fuerzas reproduccionistas (internas y externas), defensoras del orden *dóxico*, y a fuerzas renovadoras (internas y externas), contrarias en grados diversos a dicho orden y a favor de la instauración de un nuevo orden institucional (o incluso a fuerzas conservadoras-transformadoras que ‘buscan que las cosas cambien para que todo siga igual’ o a fuerzas conservadoras-restauradoras en defensa de un orden superado), tiende a transformarse (más o menos) en determinadas coyunturas, al entrar en crisis internas (asociadas en determinadas ocasiones con crisis externas), entrando a procesos de reforma más o menos profundos, dependiendo de la correlación de fuerzas interna y externa.

CAPITULO 2

ESTRUCTURACIÓN-REESTRUCTURACIÓN DEL CAMPO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y REORDENAMIENTO DEL TRABAJO ACADÉMICO

“Vivimos una era de restauración neoconservadora. Esta revolución conservadora es algo nuevo, apela al progreso, la razón, la ciencia -por ejemplo, la economía- para justificar la restauración e intenta así desplazar al pensamiento y la acción progresista hacia el arcaísmo. Convierte en normas de todas las prácticas, y por lo tanto en reglas ideales, las regularidades reales del mundo económico abandonado a su propia lógica, la llamada ley del mercado, es decir la ley del más fuerte.”

“El neoliberalismo es una teoría económica poderosa, que gracias a su fuerza simbólica duplica la fuerza de las realidades económicas que pretende expresar. Es una doctrina coreada en todo el mundo por políticos y altos funcionarios nacionales e internacionales pero muy especialmente por grandes periodistas, una ideología conservadora que se presenta como contraria a toda ideología”

Pierre Bourdieu en “El neoliberalismo como revolución conservadora” (2003a: 29-31 -subrayado nuestro-)

Presentación

El propósito de este capítulo es analizar algunas de las propiedades principales del campo de la educación superior (CES) en el plano internacional, regional y nacional, particularmente en lo que corresponde a la situación del trabajo académico (creador del mismo campo), haciendo un recuento sucinto de sus orígenes y desarrollo hasta la actualidad, así como de su estructura básica y dinámica general, profundizando en el análisis de la reestructuración neoliberal del mismo CES y del reordenamiento del trabajo académico generado en el transcurso de dicha reestructuración, particularmente en el caso de México, considerando que dicho campo es precisamente el contexto histórico-relacional inmediato en el que se ubica la UNAM y sus académicos.

Por lo que corresponde a las contribuciones principales del capítulo, estas consisten en desentrañar las características centrales del *modelo neoliberal de educación superior* adoptado por los organismos internacionales y un sinnúmero de gobiernos nacionales, entre los cuales se encuentra el mexicano, así como en evaluar algunas de sus consecuencias prácticas en el ámbito del campo internacional de la educación superior (que denota, entre otras cosas, una nueva división del trabajo académico generada por la competencia global, niveles de crecimiento y desarrollo sumamente desiguales entre regiones y, por ende, una importante polarización, una creciente privatización y mercantilización de la educación, etc.), en el entorno del campo mexicano de instituciones de educación superior (en el que históricamente ha imperado el autoritarismo estatal y la exclusión generada por la baja cobertura de la matrícula -a pesar de la pseudo-masificación-, la cual ha descendido por debajo del promedio latinoamericano en los últimos años al desacelerarse su expansión, como resultado de la imposición, por la vía estatal, de un modelo neoliberal de desarrollo educativo -el cual ha demostrado su ineficacia en este sentido-, basado en la privatización parcial del sector y la instauración de la lógica de la “libre competencia” en todo el campo) y, particularmente, en el reordenamiento del trabajo académico (su creciente flexibilización y precarización, acompañadas de una sobre-regulación de sus actividades en el sector público y de una desregulación en el privado, así como de la imposición de nuevas ‘reglas del juego’ basadas en la lógica del mercado de “libre competencia”, expandiéndose la planta académica privada y desacelerándose la pública -con lo que se redefine la división del trabajo intersectorial-, fragmentándose y debilitándose su capacidad de intervención en la orientación del campo, entre otras cosas).

En esta perspectiva, el capítulo está organizado en dos grandes secciones, la primera dedicada al estudio del CES mundial, tanto a su largo proceso de constitución, autonomización gradual y desarrollo (tomando como punto de partida la creación de las primeras universidades

medievales occidentales) hasta el presente marcado por la reforma neoliberal del campo -en un breve repaso-, como a la configuración global de la reestructuración neoliberal en términos más amplios; reestructuración abordada desde su proceso de implantación, a partir de un modelo preestablecido (patrón neoliberal de educación superior) hasta sus consecuencias principales.

La segunda sección del capítulo analiza el CES nacional, desde sus orígenes coloniales hasta la actualidad, identificando sus periodos principales, para posteriormente pasar a la revisión de los efectos centrales de las políticas neoliberales aplicadas al CES mexicano desde 1983, concluyendo, en la última parte, con el examen de las principales consecuencias de la reestructuración neocapitalista en el trabajo académico, el cual ha llegado a niveles de control y deterioro sin precedentes, con lo que su poder académico se ha debilitado en cierta medida.

De esta manera, la reconstrucción del proceso de constitución del CES, tanto en el plano internacional como en el nacional, así como la reconstrucción de la instauración de la gran reforma neoliberal globalizada y sus consecuencias en la reconfiguración del campo, se presenta como el contexto sociohistórico imprescindible para comprender sociológicamente el proceso de constitución y desarrollo de la UNAM y de sus académicos hasta el presente (incluyendo su participación en la definición y redefinición del orden universitario), lo cual será tratado en los siguientes capítulos.

EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL PLANO INTERNACIONAL

Los orígenes: de la universidad medieval a la universidad contemporánea

En lo que se refiere al campo de la educación superior en el plano internacional, si bien es cierto que los orígenes de la educación superior se remontan a la Antigüedad, es en la Edad Media en donde surgen las universidades como instituciones clave en la configuración y autonomización del CES -en proceso de constitución en diversas regiones del mundo-¹, campo e instituciones que se irán transformando a lo largo del tiempo, desde el siglo XI hasta el presente, pasando por diversos periodos, dentro de un proceso constante de estructuración y reestructuración, en función de las fuerzas intervinientes:

1. Periodo de constitución y desarrollo de la *universidad medieval* (s. XI – s. XV): En la segunda mitad de la Edad Media se erigen las primeras universidades europeas (Le Goff, 1983: 87, 246-253; Romano y Tenenti, 1983)², como campos institucionales semiautónomos gobernados por profesores y/o estudiantes, con el propósito central, en principio, de formar a los dirigentes eclesiásticos necesarios para la expansión de la Iglesia³, en una época en la que se dan las condiciones favorables para ello, instituciones que logran la suficiente legitimidad para establecerse, propagarse y formar un verdadero campo europeo de instituciones universitarias con relativa autonomía, lo que permitió que en su seno se desarrollara la

¹ Cfr. <http://es.wikipedia.org/wiki/Universidad>; http://es.wikipedia.org/wiki/Universidad_medieval_europea.

² Por ejemplo, la Universidad de Bolonia surge en 1088 (<http://www.unibo.it/Portale/default.htm>), la de Oxford en 1096 (<http://www.ox.ac.uk/>) y la de París en 1150 (<http://www.univ-paris1.fr/>) (http://es.wikipedia.org/wiki/Anexo:Universidades_m%C3%A1s_antiguas_existentes_en_la_actualidad) (consultadas en julio de 2010) (Le Goff, 1983: 247).

³ “Sin duda alguna, los papas fueron los primeros, desde el nacimiento de las universidades, que hicieron un uso sistemático de individuos formados académicamente. Bastantes papas bajo-medievales habían pasado muchos años en la universidad. Al principio eran teólogos. Con el advenimiento de Alejandro III (1159-81), los grandes papas juristas dominaron la escena” (Reinhard, 1997: 193).

llamada “ciencia moderna”⁴; legitimidad que permitió incluso a sus agentes internos (catedráticos y estudiantes) tener un papel político relevante en la Europa feudal (Reinhard, 1997: 191-218). Las universidades se organizan en facultades disciplinarias, unas dominantes (Derecho, Teología, Medicina) y otras dominadas (Artes liberales⁵), y el gremio de profesores adopta formas organizativas jerárquicas (Rodríguez, 1991).

2. Periodo de configuración de la *universidad moderna laica*, expansión y diversificación del CES (s. XV – s. XVIII): Durante la transición del feudalismo al capitalismo y de la Edad Media a la Edad Moderna, en la que se conforman los Estados-Nación en occidente, la universidad medieval tiende a laicizarse y convertirse en una institución heterónoma encargada de la “profesionalización del personal al servicio de los gobiernos seculares” controlados por la nobleza y, posteriormente, dedicada a formar los cuadros laicos requeridos por el Estado absolutista (Reinhard, 1997: 195 ss.) (Bourdieu, 2002b: 38), simultáneamente se configuran los CES nacionales, con nuevas IES (escuelas profesionales, academias científicas), las cuales si bien tienden a ser gobernadas por el profesorado, se ven sometidas a la intervención de la burocracia estatal⁶ (situación que se reeditará en las universidades coloniales).
3. Período de la crisis, la “gran transición” y el *resurgimiento de la universidad* (de fines del s. XVIII a principios del s. XIX <décadas de 1830-1840>): en el marco de la última etapa de la transición del feudalismo al capitalismo en Europa, se produjo la crisis de la antigua universidad feudal heterónoma, lo que condujo a una “*gran reestructuración institucional*” con sus propias especificidades, en función de los actores participantes (creación de nuevas universidades, reformulación y resurgimiento de otras <reformas en Oxford y Cambridge> o desaparición de las existentes <se suprime la mitad de instituciones alemanas>, sustitución de algunas universidades por las grandes *écoles* <en Francia>). Dicho período se subdivide en tres niveles articulados (Wittrock, 1996): a) En el “nivel cognitivo”, se pasa del pensamiento mecanicista a las concepciones organicistas y holísticas, y de estas a los “programas de investigación”, en el marco del florecimiento de las disciplinas, las matemáticas y las ciencias naturales (positivismo); b) A nivel de la llamada “*nueva organización social de la ciencia*”, aparece el trabajador académico especializado y profesionalizado; c) En el nivel de la “*nueva organización institucional*”, las universidades adoptaron “pautas organizativas significativamente diferentes”, desde las cuales se reordenó el trabajo académico. En esta etapa destaca la formación de la Universidad de Berlín - articulada al Estado prusiano-, basada internamente en la libertad académica del profesorado y legitimada externamente por su participación en la reconstrucción de la nueva nación alemana como una potencia mundial, a través del fortalecimiento de la cultura nacional, mediante la *Bildung* (formación del nuevo ciudadano alemán), lo que marca el *renacimiento de la universidad en la sociedad moderna* como “un escenario institucional autónomo para las actividades intelectuales” de sus comunidades académicas (Wittrock, 1996: 344), escenario en el que surge el académico autónomo (Bourdieu, 1984: 57). En plena revolución industrial (s. XVIII-s. XIX), se da un complejo proceso de reconstitución y desarrollo de las

⁴ Algunos autores afirman que la universidad europea medieval es la “plataforma inicial” de la ciencia moderna (Clark, 1970: 149).

⁵ Artes liberales: aritmética, geometría, astronomía, teoría de la música, gramática, lógica, y retórica.

⁶ La burocracia estatal busca controlar a las universidades, interviniendo en el nombramiento de maestros (Reinhard, 1997: 204).

universidades modernas en los países industrializados (Europa occidental y Estados Unidos fundamentalmente, incluyendo lateralmente al Japón):

4. Período de constitución de la *universidad moderna de investigación* (de finales del s. XIX a principios del s. XX): La defensa de la “autonomía de la ciencia” (y del trabajo académico) será la base para el desarrollo de la universidad moderna especializada en la investigación y la formación de investigadores en Alemania y en el mundo industrializado, al erigirse en un modelo internacional que adquiere sus particularidades en cada país, en un contexto de conformación de los Estados-nación y creciente desarrollo del capitalismo competitivo, lo que determinará “camino institucionales diferenciados” en cada caso (Inglaterra, Francia, Estados Unidos, Alemania, etc.). Al final del período, la universidad norteamericana supera a la alemana por su grado de especialización, su crecimiento (en matrícula, planta académica e IES), producción científica y articulación con la industria, con lo que el CES norteamericano tiende a ser hegemónico en el plano mundial.
5. Período de la *revaloración de la universidad*, expansión y masificación, fragmentación y grandes programas (de principios del s. XX hasta los años setentas): En esta etapa, la universidad moderna (y otras modalidades de IES) se consolida como una *institución clave* para el desarrollo tecnológico-industrial nacional, adquiriendo un papel económico, político y cultural relevante en los distintos países desarrollados, conservando en gran medida su *autonomía científica*, auge en el que los académicos tienen un papel central (es la ‘época de oro’ de la universidad y sus académicos). Los Estados tienden a invertir más recursos en la educación superior en búsqueda de la consecución de objetivos socio-políticos y económicos, redefiniendo las políticas públicas de *investigación y desarrollo*, floreciendo la investigación aplicada. Al asumir el liderazgo internacional (*hegemonía*) en el campo educativo superior global, la universidad norteamericana (el “híbrido estadounidense” basado en el pragmatismo y justificado a posteriori por el funcionalismo) se expande y fortalece en una coyuntura económico-política e ideológica favorable (Wittrock, 1996) {es precisamente en este periodo en el que surge la Universidad Nacional de México (1910)}. Es un período de grandes cambios: crece notablemente la matrícula y las plantas académicas (primero en Estados Unidos -desde principios de siglo- y luego en Europa, en donde hay un amplio debate sobre la calidad elitista vs. la masificación), sobre todo en los 60^s -70^s (ver Tablas 1 y 3 líneas abajo), y se diversifica como nunca el CES, el Estado interviene en las universidades fomentando amplias reformas en función de sus planes de gobierno. Al final del período se da una revaloración -por el Estado y los empresarios- del papel de la universidad y sus académicos en la investigación tecnológica estratégica y el desarrollo económico, lo que implica mayores recursos y, al mismo tiempo, el riesgo potencial de perder autonomía (Wittrock, 1996).
6. Período de la *reestructuración neoliberal* de la universidad y del conjunto de la educación superior, privatización, mercantilización, competitividad, diversificación, “control de calidad” y pérdida de autonomía (de los años ochentas del s. XX hasta principios del s. XXI): En este período se da un proceso complejo de refuncionalización de los CES, de las IES y del mismo trabajo académico, con base en las necesidades cambiantes del “libre mercado” (flexibilización de instituciones para responder a los cambios del mercado), con lo que pierden mucha de la autonomía ganada en el pasado, asimismo se produce la retracción del Estado en cuanto a su responsabilidad de financiar la educación superior y su sustitución por agentes privados (creciente privatización), proliferando una gran diversidad de instituciones educativas no reguladas por el Estado sino por las “leyes del mercado” (diversificación institucional). La educación tiende a ser considerada como un bien privado sujeto a la

compra-venta y destinado a ser apropiado por sus consumidores (alumnos-clientes, empleadores, empresas privadas, etc.). Con el neoliberalismo, el conocimiento se convierte, más que nunca, en una mercancía y su distribución se da de manera aun más desigual, reproduciéndose e incrementándose la inequidad en el acceso para las distintas clases sociales (Altbach, 2001). El trabajo académico tiende a desvalorizarse (económica y simbólicamente), flexibilizarse y precarizarse (OIT/UNESCO, 1997; 2000; 2003; 2006) (Chevaillier, 2000) (Siniscalco, 2002) (Altbach, 2004) (Robinson, 2006) (Education International, 2006). Todo lo anterior contribuye a crear un CES altamente estratificado y fragmentado, en el que el ‘modelo norteamericano’ tiende a conservar la hegemonía, al presentarse como ‘el modelo a seguir’ en otras latitudes (tal y como ha ocurrido en México a partir de los años ochentas del s. XX), aunque con nuevos competidores.

En todo este proceso de desarrollo existen elementos de continuidad (desde sus raíces medievales y tradiciones o su articulación con el campo del poder) y discontinuidad (*legados* históricos divergentes), en el desarrollo histórico del CES y de la universidad en las sociedades contemporáneas, lo que supone la *confluencia* de múltiples factores (prácticas, ideas, tradiciones) y actores en su conformación (Wittrock, 1996: 332-371), como una de las “instituciones axiales del mundo moderno”, en cuya confección participan de manera relevante los académicos.

Configuración de la reforma neoliberal en el ámbito internacional de la educación superior

A partir de las últimas décadas del siglo XX, después de la oleada expansiva de los años 60^s y 70^s (Wittrock, 1996), las *élites burocráticas* y los *intelectuales orgánicos* de los países industrializados⁷, de los organismos internacionales o multilaterales y regionales⁸, de las corporaciones transnacionales, de institutos y fundaciones especializadas⁹ -las llamadas “*cajas de ideas*” *conservadoras* (Bourdieu, 2003: 123)-, de los gobiernos nacionales, de las corporaciones empresariales, de los “grandes medios” de comunicación y de las mismas instituciones de educación superior (IES) -incluidas las “escuelas del poder”¹⁰-, han promovido un conjunto de políticas convergentes (Schugurensky, 1998) dirigidas a impulsar la reorganización liberal-conservadora de las sociedades en el mundo, incluyendo la *reestructuración neoliberal* de la educación superior¹¹ (Neave, 2001) (González Casanova, 2001), logrando con ello instaurar

⁷ El grupo G-7 formado por las siete naciones más industrializadas del mundo: Estados Unidos, Japón, Alemania, Gran Bretaña, Canadá, Francia e Italia (Schugurensky, 1998: 121), ahora G-8 con la inclusión de Rusia.

⁸ Organismos de diversos tipos como el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización Mundial de Comercio (OMC), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), la Comisión Europea (CE), entre otros.

⁹ Bourdieu incluye en esta categoría a diversas instituciones divulgadoras de las ideas neoliberales como “el Manhattan Institute de Nueva York, el Adam Smith Institute de Londres, la Deutsche Bank Foundation de Frankfurt y la Fondation Saint-Simon de París” (Bourdieu, 2003: 123).

¹⁰ Tales como la London School of Economics en Gran Bretaña, la Harvard Kennedy School of Government en Estados Unidos, la Escuela de Ciencias Políticas en Francia (Bourdieu, 2003: 123), el Instituto Tecnológico Autónomo de México en México, etc.

¹¹ De acuerdo con la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE-97), la llamada educación superior o terciaria comprende los niveles de técnico superior, licenciatura y postgrado (especialización maestría y doctorado), en los que se ubican las diversas instituciones de educación superior, entre las que se encuentran las macro-universidades multidisciplinarias (“multiuniversidades”), las universidades especializadas, las universidades (o institutos) politécnicas (os) o tecnológicas, los centros (o colegios) de investigación y/o postgrado (OCDE, 2004: 475-479).

gradualmente un *modelo educativo de mercado* en un gran número de países, en el marco originario de la reorganización estructural del capitalismo mundial -fundada en la concepción de la economía neoclásica y neoliberal- (Rivera, 1992: 45-93) (Guillén, 1985: 40 ss.) (Blaug, 1985: 374 ss.) (Montenegro, 1976: 30-60) (De la Garza, 2001: 19-38) iniciada en los años setenta en los países centrales.¹²

Esta *revolución conservadora neoliberal*¹³ ha sido alimentada por la difusión masiva de una “nueva vulgata planetaria” compuesta de múltiples nociones ad hoc compartidas por las élites dirigentes en el orbe (“globalización”, “multiculturalismo”, “governabilidad”, “posmoderno”, etc.), “producto de un imperialismo propiamente simbólico alentado no sólo por los partidarios de la revolución neoliberal, que bajo el manto de la modernización pretenden reconstruir el mundo anulando las conquistas sociales y económicas que resultaron de cien años de lucha, sino también por productores culturales -investigadores, escritores, artistas y militantes de izquierda- que, en su mayoría, se siguen considerando progresistas”, *imperialismo cultural* que “apela a una violencia simbólica que se sostiene sobre una relación de comunicación destinada a promover la sumisión y la universalización” de una experiencia histórico-social particular: la sociedad norteamericana en el plano social (Bourdieu, 2003: 121-122) y el modelo norteamericano de sistema educativo y de universidad en el plano educativo (Schugurensky, 1998: 124).

La reformulación liberal de la educación superior, determinada por múltiples actores sociales, particularmente los gobiernos neoliberales y las autodenominadas “fuerzas del mercado”, se ha expandido notablemente por todo el globo terráqueo en los cinco continentes, con rasgos similares a partir de la experiencia estadounidense, constituyéndose tendencialmente la “*universidad heterónoma*” (Schugurensky, 1998: 140-145) dependiente del mercado y de los dictados gubernamentales, como afirma Daniel Schugurensky: “Lo que es sorprendente acerca de la actual reestructuración de la educación superior es no sólo el alcance sin precedentes y lo profundo de los cambios que están teniendo lugar, sino también la similitud de las transformaciones que están ocurriendo en una gran variedad de naciones con diferentes características sociales, políticas, históricas y económicas” (Schugurensky, 1998: 119), lo que muestra la fuerza económico-simbólica del *neocapitalismo globalizado*.

Las élites tecnocráticas de los organismos internacionales, en comunión con las de los estados nacionales neoliberales (Giménez, 1989) y de los sistemas de educación superior, han

¹² El poder económico-político de la red de los organismos internacionales que intervienen en la definición de las políticas de educación superior es enorme si se toma en cuenta su radio de acción, recursos disponibles, concentración de conocimiento, estructura centralizada y mecanismos de intervención, por ejemplo el Banco Mundial tiene presencia en 108 países y ha prestado de 1963 a 1998 \$8 600 millones de dólares para 439 proyectos relacionados con la educación terciaria (BM, 1998).

¹³ El neoliberalismo es una concepción económica del mundo que tiene sus raíces en las teorías económicas asociadas al surgimiento y desarrollo del capitalismo, las que por encima de sus diferencias hacen una apología de dicho régimen social y defienden al libre mercado (teorías como el *liberalismo* individualista del *laissez faire* de Adam Smith <1723-1790>, el *neoclasicismo* económico -de la optimización de los factores de la producción bajo el principio de la ley de la oferta y la demanda- elaborado por autores como Leon Walras <1834-1910>, Alfred Marshall <1842-1924>, Vilfredo Pareto <1848-1923> y sobre todo Friedrich A. Hayek <1899-1992>, defensor a ultranza de la economía de mercado y encarnizado enemigo del Estado keynesiano intervencionista y, mas recientemente, la escuela *monetarista* -que asigna a la moneda una importancia extrema en el control de la inflación y la estabilidad económica- encabezada por el economista norteamericano Milton Friedman), concibiendo a la sociedad como un simple agregado de individuos (consumidores) que compiten en el mercado por satisfacer sus necesidades, a través de la maximización de la ganancia (renta, salario, beneficio), sociedad que es autorregulada por las leyes del mercado (“la mano invisible”) y tiende al equilibrio y a la estabilidad, sin la intervención del Estado en la economía, la que requiere de plena autonomía para su desarrollo óptimo (Guillén, 1985: 16-61) (Montenegro, 1976: 30-60) (Blaug, 1985).

coordinado la reestructuración educativa mercantil (Alcántara, 2000) a partir de la confección de una agenda única (Rodríguez y Alcántara, 2003), desde diversas estrategias¹⁴ y con distintos grados de avance en cada país, bajo la tesis central de que los “sistemas escolares [públicos] son ineficientes, inequitativos y sus productos de baja calidad” (Puiggros, 1998: 46).

Inicialmente el Fondo Monetario Internacional (FMI) y posteriormente el Banco Mundial (BM) promovieron la reducción del gasto educativo como parte del nuevo modelo económico (BM, 1995), pero su influencia llegó mas allá al determinar “desde los salarios docentes hasta cambios de estructura de los sistemas y las reformas de contenidos” (Puiggros, 1998: 50-51), con sus especificidades en cada país, mostrando su gran capacidad de intervención en las políticas educativas nacionales. Ulteriormente la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) y el BM han consensuado una estrategia común de reforma bajo lineamientos semejantes (Alcántara, 2000) (Rodríguez y Alcántara, 2003), expresada en la Agenda XXI elaborada en 1998, centrada en la “pertinencia” de los CES {denominados convencionalmente Sistemas de Educación Superior (SES)}, definida esta como “una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo” (UNESCO, 1998) .

Los principales *ejes de la reforma educativa global* diseñada desde los OI han sido hasta ahora: la *relevancia o pertinencia*, entendida como la adaptación funcional de los CES ante las necesidades del mercado (UNESCO, 1998) (OCDE, 1997: 203-207); el control de la *calidad* de los servicios educativos a través de diversos mecanismos estandarizados de evaluación (internacionales, nacionales e institucionales) (El-Khawwas, 1998); la *flexibilidad* de las IES para responder a los cambios del entorno (OCDE, 1997: 196-203); la *gestión* educativa de tipo empresarial, planeada y concertada con diversos actores económicos interesados -incluyendo el financiamiento estatal y privado- (OCDE, 1997: 239-240) (UNESCO, 1995; 33-34), ejes que configuran el *modelo neoliberal de la educación superior*.

Una de las estrategias principales promovidas por los OI es la *evaluación educativa* como mecanismo (*técnico-político-institucional*) de *control de calidad* (y de dominación) utilizado por las burocracias gubernamentales (Días Barriga, 1998: 79), asociada al uso del financiamiento como instrumento para reorientar a los CES, las IES y a su personal académico, con base en las prioridades establecidas por el proyecto neoliberal y su traducción en las políticas educativas de cada país (OCDE, 1997: 221-234), configurándose de esta manera el llamado “estado evaluador” (CEPAL, 1992) a través de múltiples mecanismos de control tecno-burocrático.

Como consecuencia de la aplicación de las políticas neoliberales, en los últimos decenios, la educación superior ha transitado por un proceso complejo, gradual y prolongado de cambios en distintos ámbitos. Además de la “masificación” sumamente desigual entre países ‘ricos’ y ‘pobres’, se observa una disminución generalizada de la inversión pública en el sector, lo que se traduce en una reducción notable del gasto medio por alumno en los países en desarrollo; existe una tendencia a la flexibilización de las instituciones de educación superior en varios ámbitos como la organización del trabajo académico, los programas curriculares y los salarios; la privatización y refuncionalización del sistema de educación terciario conforme a las demandas del libre mercado es otro de sus rasgos; así como su reorganización sustentada en un modelo burocrático y la racionalización técnica de las IES con base en criterios de eficiencia y de costo/beneficio para incrementar su productividad; y la regulación del CESN público por parte del *Estado neoliberal-interventor* en sus distintos ámbitos (evaluación del rendimiento; control

¹⁴ A través de evaluaciones externas y “recomendaciones” fundadas en las primeras, condicionamientos de ayudas y préstamos al cumplimiento de las recomendaciones y a la aplicación de políticas de ajuste neoliberales, clasificaciones internacionales del rendimiento de los sistemas educativos e instituciones, etc.

del presupuesto, de su crecimiento, del conocimiento que debe enseñarse, de la investigación científica que debe realizarse, del trabajo desempeñado por el personal que labora en sus instituciones, etc.) frente a la desregulación del sector privado.

Implicaciones de la adopción de políticas neoliberales en la educación superior internacional

Con base en los lineamientos comunes instituidos por la red de ‘organismos multilaterales’ (hegemonizados frecuentemente por las naciones con mayor poder) que intervienen en la configuración y aplicación de políticas para la educación superior en los planos global, macro-regional y nacional, tales como los ya mencionados atrás: UNESCO, OCDE, Banco Mundial, BID, etc., es posible identificar algunos de los rasgos principales de lo que puede denominarse el *modelo neoliberal de educación superior* -el cual tiene como uno de sus ejes la regulación y reorientación del trabajo académico, en función de las necesidades del mercado y las prioridades gubernamentales- (modelo basado en la estructura y lógica del CES norteamericano), en los términos siguientes:

1. *Libre competencia*: Incorporación de la lógica de la ‘libre competencia’ (la ‘lucha de todos contra todos’) al interior de los CES nacionales y de las IES, fomentándose la apertura a la competición internacional, nacional e intrainstitucional (entre sistemas, instituciones y agentes académicos), como supuesto motor del cambio “modernizador”.
2. *Funcionalidad*: Priorización de la llamada “pertinencia” o relevancia de las funciones cumplidas por los CES, sus IES y académicos en la sociedad capitalista, conforme a los requerimientos de la economía de mercado en particular.
3. *Control de calidad*: Establecimiento del “control de calidad” de los CES, de las IES (procesos y productos educativos) y del trabajo académico, a través de la regulación (y autorregulación) basada en la evaluación estandarizada y controlada por organismos gubernamentales (el Estado fiscalizador o auditor) y/o no gubernamentales, nacionales y trasnacionales.
4. *Eficientización restrictiva*: Promoción de la eficiencia, eficacia y productividad de los CES, las IES y el trabajo académico, fundadas en el principio economicista optimizador del “hacer más con menos”, con base en el cual se restringen los recursos públicos (supuestamente escasos) destinados a la educación.
5. *Flexibilización*: Flexibilización integral y reorganización de los CES y sus establecimientos (la “*flexiuniversidad*” adapta permanentemente su oferta a las demandas cambiantes del mercado), incorporando nuevas formas de organización del trabajo y flexibilizando la ‘fuerza de trabajo académico’ (salarios, contrataciones, jornada laboral, funciones), adecuando modelos empresariales de administración a la gestión educativa y descentralizando el ‘sistema’.
6. *Reducción financiera*: Contracción y reordenamiento del financiamiento gubernamental, a través de la promoción del financiamiento mixto (público y privado) de la ES y la redefinición de su destino, descendiendo con ello los salarios y el costo por alumno.
7. *Privatización mercantil*: Estímulo estatal a la privatización y mercantilización de la educación terciaria, cuya comercialización repercute en la creciente flexibilización y precarización del trabajo académico.
8. *Rendición de cuentas*: Reformulación de la relación entre los CES, las IES y su personal académico con el Estado neoliberal fiscalizador, a través de nuevas formas de regulación eficientistas (costo/beneficio).

Si bien se puede establecer, a partir de la convergencia de los organismos internacionales en materia de reformas a la educación terciaria, que existe un modelo neoliberal predominante de educación superior, con base en las evidencias internacionales, eso no implica que no existan diferencias locales, regionales, nacionales o continentales a la hora de su aplicación-retraducción

por los agentes concretos (OI, gobiernos nacionales o locales, autoridades universitarias, sindicatos universitarios, etc.), en condiciones diferenciadas, en tanto que el campo educativo terciario adquiere distintas modalidades en cada región, país o subsector (privado, público, mixto; tecnológico, humanista, etc.), en función de su origen, historia, lógica y estructura internas, así como de su articulación con el exterior. Así, la reforma neoliberal (*mercantil-autoritaria*)¹⁵ de la educación superior en el mundo ha transitado por varias líneas tendenciales de desarrollo, entre las que se pueden mencionar -conforme a la información disponible-, las siguientes:

A. *Crecimiento desigual, desaceleración/expansión y ‘masificación’/elitismo* (polarización y exclusión):

Las políticas económicas, laborales y educativas estatales seguidas en cada región y país han tenido distintos efectos, a la luz de la confluencia de diversos actores y circunstancias objetivas en cada caso, lo que se ha traducido en modalidades de crecimiento educativo diferenciadas, con grandes disparidades en tasas de escolaridad entre países desarrollados y no desarrollados, entre estos últimos y al interior de los mismos (entre subregiones), y en el acceso de las clases y grupos sociales a este nivel educativo, el cual conserva un *carácter inequitativo* a pesar de su crecimiento (CEPAL /UNESCO, 1992: 55), de ahí que pueda hablarse de un *crecimiento desigual polarizante* del nivel terciario en el mundo, asociado al nivel de desarrollo socio-económico de cada Estado-Nación.

Tabla 1

| CRECIMIENTO DE LA MATRÍCULA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL MUNDO (1960-2006) | | | | | |
|---|----------------------------|------------|--------------|-----------|-----------|
| PERIODO | Matrícula (fin de periodo) | Δ absoluto | % Δ absoluto | Δ anual | % Δ anual |
| 1960 | 13,000,000 | | | | |
| 1960-1985 | 60,300,000 | 47,300,000 | 363.8 | 1,892,000 | 14.6 |
| 1985-1995 | 81,700,000 | 21,400,000 | 35.5 | 2,140,000 | 3.5 |
| 1985-2005 | 137,870,387 | 77,570,387 | 128.6 | 3,878,519 | 6.4 |
| 1995-2005 | 137,870,387 | 56,170,387 | 68.8 | 5,617,039 | 6.9 |
| 1999-2006 | 143,723,000 | 51,451,000 | 55.8 | 8,575,167 | 9.3 |

Notas: Δ= incremento. ELABORACIÓN PROPIA.
Fuentes: (UNESCO/IESALC, 2006). (UNESCO, 2007a; 2008) (UNESCO, 1998a; 1998b) (CEPAL /UNESCO, 1992) (De la Garza, 2008: 176).

De tal forma que, si bien la matrícula mundial pasó de 13 millones de estudiantes en 1960 a 60.3 millones en 1985 (con un crecimiento de 1.9 millones anuales en promedio y una TBM o TBE¹⁶ del 13% al fin del período), y de 82 millones en 1995 a 143.7 millones en 2006 (ver Tabla

¹⁵ Distintos autores se refieren al carácter impositivo de las políticas neoliberales, las que no se han implantado a través de mecanismos democráticos, tal es el caso de la educación básica y superior, en donde las comunidades educativas no han participado en la definición de las políticas (cfr. Laval, 2004; Bourdieu, 2003, Schugurensky, 1998). En el mismo sentido, Levy se refiere al carácter autoritario del Estado mexicano en su forma de relación con las universidades públicas (Levy, 1987). Entendemos el *autoritarismo* a la manera de Sartori como “la autoridad que no reconoce la libertad” y que es opuesto a la democracia” (Sartori, 1997: 236-237).

¹⁶ En la literatura internacional se manejan diversas nomenclaturas y criterios para referirse a las tasas de escolaridad -brutas, generales, crudas o gruesas y específicas- en el nivel superior, basadas en un determinado rango poblacional de edad (18-23, 19-23, 20-24 años, etc.), las cuales reciben distintas denominaciones, según la fuente: Tasa Bruta de Escolarización (TBES o TBE) o Tasa Bruta de Matriculación (TBM o TM) o Tasa Específica de Escolarización (TEE) o Tasa Bruta de Participación (UNESCO, 1998b) (Brovetto, 1999) (Heyl, 2002) (UNESCO, 2007a) (UNESCO, 2007b) (UNESCO, 2008). Considerando que en los tratados de estadística (Holguín, 1981) se distinguen tasas brutas, referidas a la población general, de tasas específicas, referidas a subgrupos homogéneos de una población general, nosotros nos referiremos aquí a: Tasa Bruta de Escolaridad {TBE= % Matrícula de ES/Población Nacional}, Tasa Específica de Escolaridad {TEE= % Matrícula de ES/Población de 20-24 años}, Tasa Bruta de Acceso a la ES {TBA= Matrícula de ES/ Población Nacional por c/1000 habitantes}, Tasa Específica de Acceso a la ES {TEA= Matrícula de ES/ Población de 20-24 años por c/1000 miembros}, Tasa Específica de

1) (lo que implica una TBM del 25% y una tasa de exclusión -TEEx- del 75%) (UNESCO, 1998a, 2007a; 2008) (De la Garza, 2008: 176), creciendo 5.6 millones cada año, lo cual evidencia una clara expansión internacional¹⁷, lo cierto es que el ritmo de crecimiento se redujo (*desaceleración*) si se compara el crecimiento anual del período 1960-1985 (14.6%) con el de los períodos subsiguientes (v. g.: 6.4% en el lapso 1985-2005) (ver Tablas 1 y 2), en pleno auge del modelo neoliberal.

Tabla 2

| MATRICULA MUNDIAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR 1985-2005 (REGIONES SELECCIONADAS) | | | | | | | | | | | | |
|--|------------|------|------------|------|-------------|-----|------------|--------------|------------|--------------|------------|-----------|
| | 1985 | | 1995 | | 2005 | | 1985-1995 | | 1995-2005 | | 1985-2005 | |
| | Matrícula | TBM | Matrícula | TBM | Matrícula | TBM | Δ absoluto | % Δ absoluto | Δ absoluto | % Δ absoluto | Δ absoluto | Δ anual |
| Mundo | 60,300,000 | 12.9 | 81,700,000 | 16.2 | 137,870,387 | 24 | 21,400,000 | 35.5 | 56,170,387 | 68.8 | 77,570,387 | 3,878,519 |
| América Latina y el Caribe | 6,400,000 | 15.8 | 8,161,955 | 17.3 | 15,293,181 | 29 | 1,761,955 | 27.5 | 7,131,226 | 87.4 | 8,893,181 | 444,659 |
| América del Norte y Europa Occidental | 22,100,000 | 44 | 29,000,000 | 66 | 33,422,094 | 70 | 6,900,000 | 31.2 | 4,422,094 | 15.2 | 11,322,094 | 566,105 |

Notas: De acuerdo con la UNESCO, TBM (Tasa Bruta de Matrícula) o TBE (Tasa Bruta de Escolarización) ("Gross enrolment ratio" = proporción bruta de inscripción); "Matrícula total en educación superior sin considerar la edad, expresada como un porcentaje de la población ubicada en el grupo de edad distribuido en los siguientes cinco años desde la edad de egreso de la escuela secundaria" (UNESCO, 1998b: 117-118), definida también como el "Número de alumnos matriculados en un determinado nivel de educación, independientemente de su edad, expresado como porcentaje de la población en el grupo de edad teórica para ese mismo nivel educativo. Para el nivel terciario, se utiliza la población correspondiente a los 5 años posteriores a la edad de término del nivel secundario" (UNESCO, 2007a: 198).
Fuentes: (UNESCO/IESALC, 2006) (UNESCO, 2007a; 2008) (UNESCO, 1998a; 1998b) (CEPAL /UNESCO, 1992). ELABORACIÓN PROPIA.

Asimismo, el crecimiento interregional de la matrícula fue bastante desigual, si se compara la heterogénea región latinoamericana y la región norteamericana y europea desarrolladas (ver Tabla 2): mientras que América del Norte (Canadá y EE.UU.) y Europa Occidental (ANyEO) incrementaron su TBM en 22 puntos porcentuales (ascendió de 44% a 66%) en el periodo 1985-1995, América Latina y el Caribe (ALyC) sólo la incrementaron 1.5 puntos (subió de 15.8% a 17.3%) en el mismo período; por otra parte, en el periodo 1995-2005 ALyC logró llegar a una TBE del 29% frente a una TBE del 70 % alcanzada por ANyEO¹⁸ {en 2006 ALyC arriba a una TBE de 31% y ANyEO se mantiene en el 70% (UNESCO, 2008)}, asimismo, en el lapso 1985-2005 ANyEO agregó a su matrícula 11.3 millones de puestos escolares y ALyC 8.9 millones (Tabla 2); dichas disparidades muestran la enorme distancia socio-educativa entre regiones y su polarización, ya que mientras en ANyEO se excluye al 30%, en ALyC se excluye al 70% de los jóvenes en edad de estudiar en alguna IES¹⁹. En cambio, la

Exclusión de la ES I {TEEx= % Población de 20-24 años - Matrícula de ES}, Tasa Específica de Exclusión de la ES II {TEEx/1000= % Población de 20-24 años - Matrícula de ES por cada mil habitantes de 20-24 años }.

¹⁷ "La matrícula [en el mundo] pasó de 13 millones de estudiantes en 1960 a un poco más de 132 millones en 2004 es decir, diez veces más y casi el doble en comparación con la década anterior, la última del milenio" (De la Garza, 2008: 176). En el ámbito mundial, la matrícula en educación superior llegó a 92.3 millones en 1999 (UNESCO, 2007a; 2008). Ver datos desglosados en: www.uis.unesco.org.

¹⁸ Ejemplos de TBE en 2006: EE.UU.: 82%, Canadá: 62%, Grecia: 95%, Finlandia: 93%, Inglaterra 59%, Francia: 56% (UNESCO, 2008).

¹⁹ Como otro ejemplo de la polarización, entre 1988 y 1990 en América Latina se graduaban 156 estudiantes universitarios por cada 100 mil habitantes, en tanto que en los países mas desarrollados de la OCDE se graduaban 592 estudiantes, es decir casi cuatro veces más (380%) (CEPAL /UNESCO, 1992: 66, 41-44) (Burbano, 1999).

En términos comparativos, entre 1985 y 1995 la TBE pasó de 40% a 60% en los países desarrollados y sólo de 16% a 17% en la región latinoamericana, es decir mientras en el primer caso hubo un incremento neto del 50% en el segundo fue del 6% en el transcurso de diez años (UNESCO, 1998b), lo cual denota el grado de desigualdad

región de Asia Oriental y el Pacífico sobrepasó en términos absolutos y relativos a la de ANyEO, al haber pasado de una matrícula de 22.67 millones en 1999 a una de 43.62 millones en 2006, frente a una matrícula en ANyEO de 28.23 millones en 1999 y de 33.74 millones de estudiantes en 2006 (UNESCO, 2008: 338).

Tabla 3

| CRECIMIENTO DE LA MATRÍCULA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA (1950-2000) | | | | | |
|---|----------------------------|------------|--------------|---------|-----------|
| Periodo | Matrícula (fin de periodo) | Δ absoluto | % Δ absoluto | Δ anual | % Δ anual |
| 1950 | 266,691 | | | | |
| 1950-1960 | 573,000 | 306,309 | 114.9 | 30,631 | 11.5 |
| 1960-1970 | 2,148,500 | 1,575,500 | 275.0 | 157,550 | 27.5 |
| 1970-1980 | 4,870,000 | 2,721,500 | 126.7 | 272,150 | 12.7 |
| 1980-1990 | 7,097,247 | 2,227,247 | 45.7 | 222,725 | 4.6 |
| 1990-2000 | 11,300,000 | 4,202,753 | 59.2 | 420,275 | 5.9 |
| 1995-2005 | 15,293,181 | 7,131,226 | 87.4 | 713,123 | 8.7 |

Notas: 1970: cifra estimada. ELABORACIÓN PROPIA.
Fuentes: (UNESCO/IESALC, 2006). (UNESCO, 2007a; 2008) (UNESCO, 1998a; 1998b) (CEPAL /UNESCO, 1992).

En el caso particular de la región latinoamericana, luego de la expansión de los años 60-70, ésta entró a una fase de *desaceleración* de la educación terciaria a partir de los ochenta, como producto de la crisis económica y de las políticas monetaristas neoliberales de choque impuestas en la región (Rivera, 1992; Gillén, 1985) (de una tasa anual de crecimiento del 27.5% en los años 60 y del 13% en los 70 se pasó a una de 5.2% en los 80-90 <Tabla 3>), habiendo una relativa recuperación en los años recientes si se toma en cuenta el 8.7% de crecimiento anual en el periodo 1995-2005, muy lejos de los niveles de crecimiento de los 60-70. Específicamente, América Latina (sin el Caribe) saltó de una matrícula de 266,691 en 1950 (TBE 18-23: 1.9%) a una de 573 mil estudiantes en 1960 (TBE 18-23: 3%) y de 4.87 millones en 1980 (con crecimientos decenales de entre 115% y 275% <Tabla 3>), reduciéndose su ritmo de crecimiento en el siguiente período: 46% en la década de los ochentas, 59% en los noventas y 87% en el decenio 1995-2005 (ver Tabla 3), al llegar la matrícula a 15.3 millones de estudiantes (16.25 millones en 2006) (UNESCO, 2007a; 2008)²⁰.

Sin embargo, la expansión (1950-1980), desaceleración (1980-1990) y recuperación parcial (1990-2005) en el crecimiento de la educación superior en América Latina y el Caribe se da de manera muy diferenciada en cada nación, con extremos que van de tasas de escolaridad del 1% y el 10% en los casos de Haití (1986) y Guatemala (2005) respectivamente, a tasas del 65% y el 61% en los casos de Argentina (2005) y Cuba (2005) (ver Tabla 4), diferencias que se acrecientan en 2006: con tasas de 9% para Guatemala, 3% Belice, 88% Cuba o 45% Panamá; cabe destacar que **México** se encuentra recurrentemente por abajo del promedio latinoamericano en todo el periodo analizado (CEPAL/UNESCO, 1992: 41-44) (Burbano, 1999) (UNESCO/IESALC, 2006) (UNESCO, 2007a; 2008), pasando del 10° lugar en 1950 al 15° en 1990 y al 13° en 2005 y 2006 (Tabla 4) y exactamente en el promedio mundial (24% en 2005).

internacional de la cobertura educacional terciaria. A la luz de este crecimiento desigual (expansión inequitativa) de los últimos años, a fines de los ochenta el sector de la población con ingresos más bajos en AL (40% de la población) recibía menos del 20% de los beneficios de la educación superior pública en varios países latinoamericanos, mientras que el 20% más rico recibía alrededor del 50% (CEPAL /UNESCO, 1992: 55), lo que muestra una vez más la desigualdad en distintas escalas.

²⁰ “En la segunda mitad de este siglo, el número de estudiantes matriculados en la educación superior se multiplicó por veintisiete. Pasó de 270 mil a 8 millones, con un importante incremento de la proporción femenina, que actualmente representa casi la mitad de los inscritos. La expansión también se verificó en el número de docentes, que se multiplicó por un factor similar [a la matrícula]: pasó de 25 mil a más de 700 mil” (Brovetto, 1999: 46) (Burbano, 1999: 17).

CAPÍTULO 2

Así, con base en los datos existentes, junto a la ‘masificación’ de la educación terciaria en algunas naciones, coexiste la ‘elitización’ en otras, por lo que de ninguna manera se puede hablar de una *masificación* generalizada para dar cuenta del comportamiento de la matrícula latinoamericana. Lo anterior, sin olvidar que dentro de las naciones de ALyC el elitismo y la exclusión²¹ prevalecen en los sistemas educativos terciarios.

Tabla 4

| AMÉRICA LATINA: MATRÍCULA Y TASAS DE ESCOLARIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR (1950-2005) | | | | | | | |
|---|---------------|-------------|------------------|---|-------------|------------------|-------------|
| País | 1950 | | 1990 | | | 2005 | |
| | Matrícula | TBE (18-23) | Matrícula | | TBE (18-23) | Matrícula | TBM* |
| 1. Argentina | 82,531 | 5.2 | 1,077,212 | a | 39.9 | 2,127,113 | 65 |
| 2. Bolivia | 5,022 | 2 | 128,800 | | 20.6 | 346,056 | 41 |
| 3. Brasil | 51,100 | 1 | 1,540,080 | | 11.3 | 4,275,027 | 24 |
| 4. Colombia | 10,632 | 1 | 474,787 | b | 14.2 | 1,223,594 | 29 |
| 5. Costa Rica | 1,539 | 2 | 74,681 | | 26.3 | 110,717 | 25 |
| 6. Cuba | 20,971 | 4.2 | 242,434 | | 20.8 | 471,858 | 61 |
| 7. Chile | 9,528 | 1.7 | 255,358 | | 20.6 | 663,694 | 48 |
| 8. Ecuador | 4,122 | 1.5 | 206,541 | | 19.1 | 286,954 | e 22 |
| 9. El Salvador | 1,199 | 0.6 | 78,211 | | 17.6 | 122,431 | 19 |
| 10. Guatemala | 2,372 | 0.8 | 51,860 | c | 15.2 | 114,764 | 10 |
| 11. Haití | 874 | 0.3 | 6,288 | d | 1 | - | - |
| 12. Honduras | 818 | 0.6 | 44,849 | b | 8.3 | 122,874 | 16 |
| 13. México | 35,240 | 1.5 | 1,310,835 | | 14 | 2,384,858 | 24 |
| 14. Nicaragua | 560 | 0.6 | 30,733 | | 9.3 | 103,577 | 18 |
| 15. Panamá | 1,519 | 2.2 | 52,735 | | 20.9 | 126,242 | 44 |
| 16. Paraguay | 1,692 | 1.4 | 32,884 | | 8.1 | 149,120 | 24 |
| 17. Perú | 16,082 | 2.4 | 743,569 | | 33.1 | 909,315 | 33 |
| 18. R. Dominicana | 2,267 | 1.1 | 123,748 | d | 19 | 293,565 | 33 |
| 19. Uruguay | 11,722 | 6 | 71,612 | | 30.1 | 103,431 | 41 |
| 20. Venezuela | 6,901 | 1.7 | 550,030 | | 26.6 | 1,049,780 | 41 |
| Total / Promedio | 266,691 | 1.9 | 7,097,247 | | 18.8 | 14,984,970 | 32.5 |

NOTAS: a: 1991. b: 1989. c: 1986. d: 1985. e: 2003. TBE o TBES: Tasa Bruta de Escolaridad (matrícula/población de 18-23 años).
* **Tasa bruta de matrícula (TBM). Número de alumnos matriculados en un determinado nivel de educación, independientemente de su edad, expresado como porcentaje de la población en el grupo de edad teórica para ese mismo nivel educativo. Para el nivel terciario, se utiliza la población correspondiente a los 5 años posteriores a la edad de término del nivel secundario [en su segunda fase o bachillerato]” (UNESCO, 2007a: 198-200).

FUENTES: Los años 1950 y 1990 fueron tomados de Brunner, 1994: 62 (Matrícula y TBES de 1955: G. Rama (1987), sobre la base de UNESCO, Anuario estadístico. 1970. Matrícula de 1990: UNESCO, Anuario estadístico. 1992. TBES de 1990: UNESCO, World Education Report. 1993). Los datos de 2005 se obtuvieron del Compendio Mundial de la Educación 2007 editado por el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) (UNESCO, 2007a). UNESCO-IESALC, 2006. ELABORACIÓN PROPIA.

B. *Crecimiento desigual* de las plantas académicas:

En cuanto a la evolución de las plantas académicas en el mundo, se aprecia un crecimiento considerable en el periodo 1985-2006 de un 112% (ver Tablas 5 y 6), al llegar a un

²¹ Por ej., en un estudio comparativo reciente en el que se revisa la desigualdad y la exclusión en los sistemas educativos terciarios en cinco países latinoamericanos (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México), se concluye: “los casos considerados son sistemas de educación superior relativamente antiguos, que han sufrido diversas reformas a lo largo de su historia. Estas reformas no han significado, sin embargo, una modificación sustancial de las características elitistas de los mismos. Son, en este sentido, sistemas de educación superior excluyentes en sociedades que también son excluyentes. Sin embargo, los diferentes sistemas adquieren características particulares en relación con quiénes son los que quedan excluidos de la educación superior y cuáles son los mecanismos por los cuales esta exclusión se produce.” (Sverdlick et al, 2005: 109).

CAPÍTULO 2

total de 9.2 millones de académicos, con un incremento anual moderado en el lapso 1985-1995, una desaceleración en 1995-2000 y un crecimiento significativo a partir del 2000 (Tabla 6).

El crecimiento cíclico de la planta académica mundial, visto regionalmente, ha tenido un comportamiento sumamente desigual, como lo muestra la importante expansión en regiones como Asia Oriental y el Pacífico²² (1.1 millones de nuevos puestos de trabajo en el período 1999-2006), América del Norte y Europa Occidental (más de medio millón de puestos) o la misma América Latina y el Caribe (más de 400 mil puestos) y el bajo crecimiento, e incluso decrecimiento, de regiones como África Subsahariana²³ (con casi 37 mil puestos) o Asia Central²⁴ (39 mil puestos) (ver Tablas 5 y 7) (ver Gráfico 1). Lo anterior ha conducido a un cambio notable en la correlación de fuerzas entre *poderes académicos regionales*, puesto que la región Asia Central-Pacífico ha superado numéricamente a la norteamericano-europea (Tabla 5).

Tabla 5

| CRECIMIENTO MUNDIAL DEL PERSONAL ACADÉMICO DE EDUCACIÓN SUPERIOR POR REGIÓN (1985-2006) | | | | | | | | | | |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| REGIÓN | 1985 | 1995 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 |
| Estados Árabes | 108,000 | 167,000 | 204,600 | 218,736 | 219,570 | 234,411 | 229,138 | 260,265 | 273,080 | 279,608 |
| Europa Central y Oriental | | | 940,715 | 1,026,408 | 1,068,431 | 1,123,430 | 1,145,978 | 1,176,979 | 1,211,341 | 1,254,851 |
| Asia Central | | | 102,421 | 104,465 | 110,209 | 116,251 | 122,405 | 130,493 | 134,601 | 141,643 |
| Asia Oriental y el Pacífico | | | 1,615,982 | 1,643,841 | 1,747,667 | 1,900,335 | 2,102,080 | 2,421,818 | 2,564,348 | 2,710,165 |
| América Latina y el Caribe | 506,000 | 728,000 | 832,352 | 858,290 | 906,742 | 970,795 | 1,087,383 | 1,169,190 | 1,193,675 | 1,249,424 |
| América del Norte y Europa Occidental | 1,373,000 | 1,928,000 | 2,044,617 | 2,113,597 | 2,152,141 | 2,269,712 | 2,374,476 | 2,433,278 | 2,496,211 | 2,599,671 |
| Asia Meridional y Occidental | | | 573,000 | 564,249 | 581,794 | 626,890 | 631,186 | 761,012 | 787,772 | 777,000 |
| África Subsahariana | 65,000 | 118,000 | 116,382 | 110,785 | 114,936 | 125,363 | 138,842 | 145,072 | 149,464 | 153,108 |
| TOTAL MUNDIAL | 4,332,000 | 5,919,000 | 6,430,069 | 6,640,371 | 6,901,490 | 7,367,187 | 7,831,488 | 8,498,107 | 8,810,492 | 9,165,470 |

Fuentes: <http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx>. CEPAL /UNESCO, 1992. UNESCO, 1998; 2007^a; 2008. UNESCO/IESALC, 2006. ELABORACIÓN PROPIA.

Por otra parte, si se considera que la educación superior privada en ALyC ha pasado del 6% en los años setentas al 46.6% en 2003 (UNESCO/IESALC, 2006) y que en los países de la OCDE llega a un promedio de 24% en 2004-2005 (OCDE, 2006) (UNESCO/UIS, 2006) (UNESCO/UIS, 2007), se puede suponer con un alto grado de probabilidad que el empleo precario se ha expandido, aunque de manera muy desigual, al aumentar el número de IES privadas y heterónomas, pretendidamente más funcionales respecto a las ‘necesidades’ del ‘libre mercado’.

Tabla 6

| ACADÉMICOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL MUNDO: CRECIMIENTO POR PERIODOS (1985-2006). | | | | | | | | | | | | |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| | 1985-1995 | 1995-2000 | 2000-2005 | 1995-2005 | 1985-2005 | 1985-2006 | 1985-1995 (%) | 1995-2000 (%) | 2000-2005 (%) | 1995-2005 (%) | 1985-2005 (%) | 1985-2006 (%) |
| Mundo | 1,587,000 | 721,371 | 2,170,121 | 2,891,492 | 4,478,492 | 4,833,470 | 37 | 12 | 33 | 49 | 103 | 112 |
| Δ anual | 158,700 | 144,274 | 434,024 | 289,149 | 223,925 | 230,165 | 4 | 2 | 7 | 5 | 5 | 5 |

Fuentes: CEPAL /UNESCO, 1992. UNESCO, 1998; 2007^a; 2008. UNESCO/IESALC, 2006. <http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx>.

²² Integrada por países como Australia, China, Japón y los ‘tigres asiáticos’ (Hong Kong, Corea del N., Singapur, etc.) (UNESCO, 2008).

²³ Angola; Benín; Botswana; Burkina Faso; Burundi; Cabo Verde; Camerún; Chad; Congo; Eritrea; Etiopía; Gabón; Gambia; Ghana; Guinea; Kenya; Lesotho; Liberia; Madagascar; Mozambique; Namibia; Sudáfrica; etc.

²⁴ Armenia; Azerbaiyán; Georgia; Kazajstán; Kirguistán; Mongolia; Tayikistán, etc.

ELABORACIÓN PROPIA.

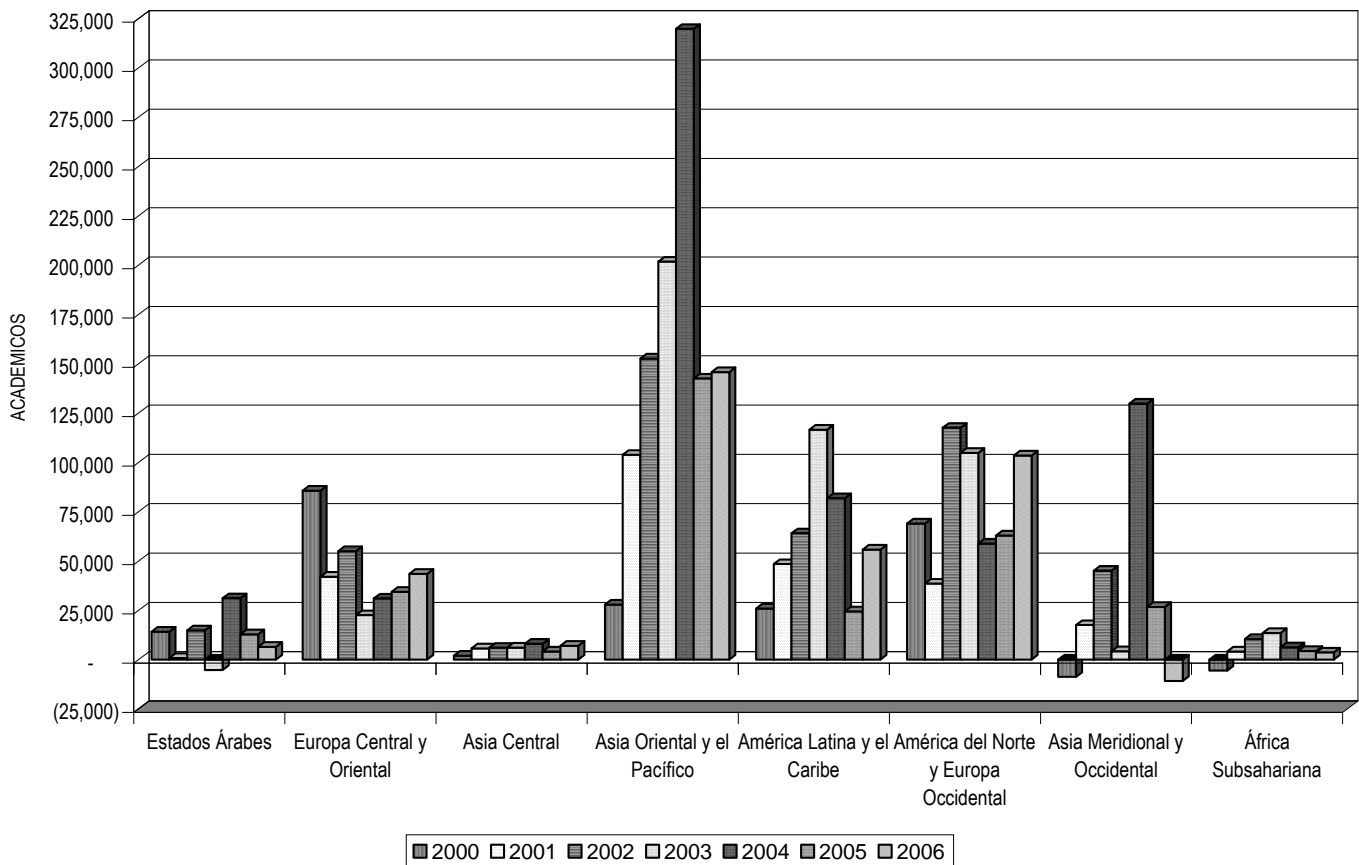
Tabla 7

| CRECIMIENTO MUNDIAL DE PERSONAL ACADÉMICO DE EDUCACIÓN SUPERIOR POR REGIÓN (1999-2006) | | | | |
|---|----------------------|----------------------|------------------|------------------------|
| REGIÓN | 1999-2006 Δ total | 1999-2006 Δ anual | 1999-2006 Δ % | 1999-2006 Δ % anual |
| Estados Árabes | 75,008 | 10,715 | 36.7 | 5.2 |
| Europa Central y Oriental | 314,136 | 44,877 | 33.4 | 4.8 |
| Asia Central | 39,222 | 5,603 | 38.3 | 5.5 |
| Asia Oriental y el Pacífico | 1,094,183 | 156,312 | 67.7 | 9.7 |
| América Latina y el Caribe | 417,072 | 59,582 | 50.1 | 7.2 |
| América del Norte y Europa Occidental | 555,054 | 79,293 | 27.1 | 3.9 |
| Asia Meridional y Occidental | 204,000 | 29,143 | 35.6 | 5.1 |
| África Subsahariana | 36,726 | 5,247 | 31.6 | 4.5 |
| TOTAL/PROMEDIO GRAL. % | 2,735,401 | 390,772 | 42.5 | 6.1 |

Fuentes: <http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx>. UNESCO, 2007a. UNESCO, 2008. ELABORACIÓN PROPIA.

Gráfico 1

**CRECIMIENTO ABSOLUTO ANUAL DE PLANTAS ACADÉMICAS POR REGIÓN DEL MUNDO
2000-2006**



Fuentes: <http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx>. UNESCO, 2007a. UNESCO, 2008.

C. Desvalorización y deterioro del trabajo académico:

Si bien es cierto que el campo de la educación superior mundial se ha expandido en las últimas décadas, lo que ha implicado el crecimiento de la planta académica en el mundo, simultáneamente *el trabajo académico ha tendido a desvalorizarse y deteriorarse* en varios sentidos (OIT/UNESCO, 2000) (Altbach, 2004) (Education International, 2006) (Robinson, 2006) (Boron, 2005), como los siguientes:

1. Deterioro salarial: Los salarios del personal académico han tendido a devaluarse en prácticamente todo el mundo, tanto en los países más desarrollados como en los menos desarrollados, bajo modalidades diversas, tales como la depreciación del poder adquisitivo de los académicos, la falta de pago de los salarios como una práctica permanente, el desempeño docente sin remuneración económica (*ad honorem*), las reducciones salariales directas o la pérdida de prestaciones contractuales (Siniscalco, 2002) (OIT/UNESCO, 2006).²⁵
2. Deterioro laboral: Las condiciones de trabajo y las relaciones laborales de los académicos se han deteriorado de manera más o menos generalizada, tanto en países industrializados como en países semiindustrializados y pobres (Altbach, 2004: 17, 27, 30) (CEART, 2000) (CEART, 2003)²⁶.
3. Deterioro de la libertad académica: En distintas latitudes se aprecia una disminución preocupante de la libertad académica inherente al desarrollo de la profesión universitaria, ante un sinnúmero de violaciones a la autonomía académica ("*academic freedom*") en diversos países, desde Estados Unidos hasta China, pasando por la Federación Rusa, Irán, Israel, Zimbabwe, Etiopía, Egipto, Burma y Colombia, entre otro muchos países (<http://www.nearinternational.org/> consulta: 30-12-2010), así como restricciones de tipo económico-material e ideológico-político al desarrollo libre del trabajo académico (Boron, 2005).²⁷
4. Desprestigio social: pérdida de su prestigio social frente a distintos sectores de la sociedad, al infravalorarse la profesión académica en distintos ámbitos de la vida social (difusión de una imagen negativa del maestro en los medios de comunicación masiva <televisión, radio, cine,

²⁵ Al respecto ver, por ej.: la falta recurrente del pago de los salarios a los docentes rusos (<http://www.ei-ie.org/library/es/display.php?id=111> consulta: 24-12-2010).

²⁶ Por ej.: la Internacional de la Educación (IE) señaló en 2007 que observaba con preocupación la siguiente tendencia mundial: ...“8. El uso y la explotación crecientes de *personal docente de duración determinada* en la enseñanza superior contratado de manera ocasional, a tiempo parcial o por un periodo limitado sin una seguridad de empleo y sin titularidad o su equivalente funcional; 9. las amenazas a la libertad académica del personal docente de duración determinada de la enseñanza superior; 10. la ausencia de una remuneración y unas ventajas justas y equitativas para buena parte del personal docente de duración determinada de la enseñanza superior; 11. la cantidad desproporcionada en muchos países de mujeres y minorías contratadas por duración determinada en la enseñanza superior; y 12. los incumplimientos de los derechos laborales fundamentales que sufre buena parte del personal docente de duración determinada de la enseñanza superior, incluido su derecho a sindicarse y a la negociación colectiva.” (<http://www.ei-ie.org/library/es/display.php?id=15> consulta: 25-12-2010).

²⁷ La Internacional de la Educación (IE), una fuente confiable, reconocida oficialmente por la UNESCO y la OIT, denunció lo siguiente en 2001: ...“4. Una erosión de la *libertad académica*, particularmente en el derecho de los académicos a desarrollar la enseñanza, la investigación y el conocimiento sin injerencia alguna, y su responsabilidad de promover la labor universitaria como elemento crítico y consciente de la sociedad; La Internacional de la Educación considera que esto es producto de una serie de *factores convergentes*, incluyendo: 5. El aumento del apoyo de las universidades en todo el mundo en corporaciones y otras formas de financiamiento privado; 6. La erosión de la titularidad y otras formas de empleo permanente; 7. El fracaso de los gobiernos nacionales en la observancia y la aplicación de los derechos y libertades del personal de enseñanza superior enunciados en la Recomendación de la UNESCO; 8. La ausencia hasta la fecha de un informe del Director General sobre la situación mundial de la libertad académica, como lo manda el Artículo 75 de la Recomendación de la UNESCO”... (<http://www.ei-ie.org/library/es/display.php?id=75> consulta: 25-12-2010).

etc.), culpabilización del maestro como el responsable de todos los males educativos, descalificaciones del quehacer de la universidad pública y de sus académicos).

5. Debilitamiento político: El poder político de los académicos se ha debilitado como un sector clave del espacio social²⁸, del campo de producción cultural y del campo educativo, al reducirse sus posibilidades de influir y participar en la toma de decisiones dentro de dichos ámbitos, tanto en naciones desarrolladas como en las menos desarrolladas (Altbach, 2004)²⁹.

Deterioro y desvalorización del trabajo académico generados a raíz de las políticas neoliberales de “cambio estructural” (OIT/UNESCO, 1997) impuestas en prácticamente todo el mundo por los gobiernos nacionales y los organismos multilaterales.

D. Adopción de criterios basados en la lógica y las “*necesidades del mercado*”:

En este caso se da un proceso amplio de privatización y rearticulación con las demandas de los mercados (de trabajo, de conocimiento <producción, difusión, consumo>, de las profesiones, de la investigación y sus aplicaciones) y del sector productivo. El modelo implica la rearticulación de la educación superior con un cambiante mundo del trabajo a partir de la demanda diversificada de este, lo que conlleva la aparición de nuevas profesiones y la desaparición de otras, la exigencia de nuevos conocimientos y habilidades (competencias), el requerimiento de empleados polivalentes, una tendencia al empleo flexible, el crecimiento del sector servicios, etc., cambios que han impactado a la educación terciaria, fomentando la flexibilización de las IES en función de la demanda de empleo (creación de nuevas carreras y desaparición de otras, currículum flexibles, fomento de carreras técnicas en detrimento de las disciplinas sociales) (Rodríguez, 1999; González Casanova, 2001).

El crecimiento del sector privado en AL en las últimas décadas ha sido impresionante (incrementó su matrícula del 6% a principios de los setenta a más del 45% a fines de los noventa y a casi 47% en 2003) (UNESCO/IESALC, 2006). El nuevo modelo de mercado implica el tránsito de un modelo de universidad orientado en un principio hacia la formación de profesionistas -sobre todo profesiones liberales- y a la investigación aislada y con un mínimo impacto tecnológico, a un modelo concentrado en carreras dirigidas al sector servicios de la economía y a la formación de profesiones asalariadas, así como a la investigación aplicada “solucionadora de problemas” (Gibbons, 1998). Se da el tránsito de un modelo de universidad orientado en un principio hacia la formación de profesionistas -sobre todo de profesiones

²⁸ El deterioro de la situación social de los trabajadores académicos en el mundo, tanto de la educación básica como de la educación superior, ha sido documentado por diversos organismos internacionales como la Internacional de la Educación (IE), la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), entre otros.

²⁹ “En el norte, la norma es el concepto de *gobierno compartido*, en el que el profesorado es parte o (cada vez menos) controla la principal estructura de gobierno de las universidades. *El poder del profesorado se ha visto mermado en todas partes*, a medida que las instituciones académicas crecen y aumenta la exigencia de responsabilidad y de entrega de cuentas. Sin embargo, en lo general permanece intacto el control que tienen los académicos sobre aspectos clave del plan de estudios, la contratación de nuevos miembros del personal académico, cuestiones relacionadas con la instrucción y la evaluación y otros asuntos similares.

No se puede decir lo mismo acerca de muchas universidades de los países en desarrollo. Primeramente, la tradición del poder del profesorado y de su *participación en el gobierno de la institución es débil*. (...) En los últimos años los gobiernos se han preocupado por la estabilidad institucional, el activismo político y la revuelta del estudiantado, así como del riesgo de que las universidades se conviertan en el origen de la disidencia en la sociedad. Estos factores llevaron a la constitución de fuertes controles burocráticos y [a] una *falta de poder y autonomía por parte del profesorado*” (Altbach, 2004: 32-33) (cursivas y negritas nuestras).

En los mismos Estados Unidos, los académicos perciben -en una encuesta reciente- que su influencia en el gobierno universitario se ha reducido en los últimos tiempos (Rothman et al, 2011).

liberales- y a la investigación aislada y con un mínimo impacto tecnológico a un modelo concentrado en carreras dirigidas al sector servicios de la economía y la formación de profesiones asalariadas; lo que incluye el crecimiento de la educación tecnológica de nivel superior como otro de sus rasgos (Rodríguez, 1999).

El modelo de mercado implica también la *mercantilización*³⁰ de la educación superior en los planos nacional e internacional, el cual no es un fenómeno totalmente nuevo ya que éste se remonta a los orígenes mismos de la universidad en el siglo XII, cuando los profesores de la universidad de París desarrollaron la tesis de que el conocimiento no se puede vender pero su transmisión sí (Vinokur, 2004), sin embargo la comercialización del saber en el capitalismo contemporáneo adquiere proporciones inusitadas, particularmente en la segunda mitad del siglo XX (García Guadilla, 2004) y en su período neoliberal a partir de la década de los ochentas, al trasladarse las reglas del mercado al terreno de la educación superior, a través de distintas vías, erigiéndose la experiencia norteamericana de “la industria de la educación superior” (Barrow, 2004) como el paradigma a seguir en el mundo.

Los fundamentos del “modelo teórico del libre mercado” o *neoliberalismo* se encuentran en el liberalismo económico clásico de Adam Smith, el cual “ha sido retomado, hace aproximadamente dos décadas, por los principales organismos internacionales (Banco Mundial, OCDE, Unión Europea, etc.) con algunos perfeccionamientos” al modelo (Vinokur, 2004), desde donde se argumenta que la libre competencia asegura la eficiencia, la eficacia, la equidad y la calidad de la educación superior. En términos de su aplicación, el “modelo de mercado tiene cuatro componentes doctrinarios que, como se verá, no pueden ser disociados en la práctica: 1) el financiamiento por el beneficiario directo, 2) la producción del servicio por agentes privados, 3) la competencia entre los productores, y 4) el mercado autorregulador” (Vinokur, 2004).

La emergencia del nuevo “comercio educativo” se da gracias a la creación de diversas condiciones favorables, generadas por los actores impulsores del modelo neoliberal (entre los que destacan las élites de los organismos internacionales, de los gobiernos nacionales y de los organismos empresariales), como el “insuficiente cupo de las universidades públicas ante la demanda de ingreso, privatización rápida de los sistemas de educación superior, escasa regulación de los nuevos proveedores” (Didou, 2004).

Las vías principales de la mercantilización de la educación terciaria han sido las siguientes, a partir de los años sesentas del siglo pasado y particularmente en la era neoliberal:

-La *movilidad estudiantil internacional*, que representa cuantiosas ganancias³¹ para los principales países receptores (García Guadilla, 2004), tales como Estados Unidos, Francia, Alemania y el Reino Unido.

-La *privatización*³² creciente de los servicios educativos a través de la desregulación de los mismos (Knight, 2004) (García Guadilla, 2004), de incentivos y de la inversión del sector privado en el mercado educativo.

³⁰ Por mercantilización habría que entender a la compra-venta o comercialización de la educación, la que se da cuando los servicios educativos se convierten en una mercancía más, sujeta a las leyes de la oferta y la demanda imperantes en el mercado, en la fase de la circulación del ciclo capitalista (Cfr. Marx, 1982).

³¹ “según datos de *The Chronicle of Higher Education*, el total de los estudiantes extranjeros en Estados Unidos gastó, durante el año 2000, 10.29 billones de dólares, cantidad mayor que el presupuesto público total de la educación superior en América Latina, que es alrededor de 9 billones de dólares. Por otro lado, de acuerdo a la OECD el mercado de la educación superior en los países miembros de este organismo, es de aproximadamente 30 billones de dólares anuales” (García Guadilla, 2004).

³² “la impartición privada de la educación en nichos de mercado está incrementándose, existe una expectativa de que los proveedores privados y comerciales serán muy activos en los mercados internacionales de

-La *liberalización comercial* de los servicios de educación superior a través de acuerdos comerciales internacionales derivados de la Organización Mundial de Comercio (OMC), como el Acuerdo General sobre Comercio de Servicios (AGCS) cuyo objetivo es “expandir la importación/exportación de servicios a la educación” (Knight, 2004), que conlleva la competencia internacional por la inversión directa (Rodríguez, 2004) de corporaciones nacionales y transnacionales -los “nuevos proveedores”- en diversos países del mundo (o transnacionalización) (Rodríguez, 2003: 89-90), conformándose las IES de carácter empresarial con fines de lucro o “*for profit*” (como las universidades corporativas), además de la oferta por medios electrónicos (universidades virtuales) y las empresas certificadoras.

-La *hibridación* en el sostenimiento financiero, gestión y toma de decisiones, en la que se mezcla la participación de los sectores público y privado en la educación superior a través de distintas modalidades (Vinokur, 2004).

Algunas de las consecuencias de la hipercomercialización educativa y su transnacionalización mercantil son: el traslado de las decisiones a las cúpulas empresariales en detrimento de la autonomía institucional y de la participación de las plantas académicas en la toma de decisiones, dar prioridad a los criterios mercantiles sobre los académicos en la organización de las IES, la transnacionalización de la educación superior afecta negativamente a los sistemas más débiles y menos desarrollados de los países en desarrollo; margina la transmisión de la cultura nacional y local, y subordina la ciudadanía democrática a los objetivos de maximizar las utilidades de empresas transnacionales (Barrow, 2004).

E. Adopción de un *modelo empresarial de gestión*³³:

A partir de la experiencia norteamericana, se muestra una tendencia internacional a adoptar *estrategias empresariales de gestión* autoritarias por los gobiernos de las IES (lo que implica una mayor *concentración del poder* en las burocracias y el debilitamiento de los órganos colegiados internos) para responder ágilmente a los cambios y nuevas demandas del exterior (particularmente del mercado de trabajo y de las prioridades establecidas por la burocracia gubernamental), en sentido contrario a la *democracia académica* interna que se ve desde la cúspide como una forma ineficiente de organización institucional (Schugurensky, 1998) (Gibbons, 1998).

F. *Flexibilización integral* de los establecimientos:

Las instituciones de la educación terciaria tienden a ser flexibilizadas en múltiples planos: en su oferta educativa, programas curriculares, formas de organización interna, trabajo académico, trayectorias estudiantiles, mecanismos de acreditación, etc., con el propósito de hacerlas más eficientes en cuanto a sus respuestas a las múltiples demandas del exterior, dicha flexibilidad se traduce también en la *diversificación* de las IES (en función del trabajo, del conocimiento y sus servicios)³⁴, con una marcada tendencia a la diferenciación, estratificación y competencia crecientes entre IES y al crecimiento de instituciones privadas y tecnológicas.

educación. De acuerdo con el Índice de Educación Global, recientemente desarrollado por el Observatorio sobre educación superior sin fronteras existen actualmente más de 50 compañías que cotizan en la bolsa de valores, las cuales proveen programas de educación y capacitación o servicios para apoyar la educación y muchos lo están realizando a escala internacional. Este número no incluye a aquellas compañías que no cotizan públicamente” (subrayado mío) (Knight, 2004).

³³ Se trata de la implantación del “modelo de la escuela como ‘empresa educadora’, administrada según los principios de la nueva gestión empresarial y sometida a la obligación de resultados e innovaciones. La institución está conminada a transformarse en ‘una organización flexible’.” (Laval, 2004: 26).

³⁴ Como la diversificación y fragmentación de su oferta educativa; la especialización, diversificación, diferenciación y estratificación de las instituciones, etc.

G. *Reformulación de la relación Universidad-Estado fiscalizador:*

La relación de las universidades públicas con el Estado tiende a cambiar, en la transición del Estado benefactor al *Estado neoliberal fiscalizador*³⁵, considerando que éste último reduce el gasto educativo (en nombre de las libres fuerzas del mercado) y lo condiciona al cumplimiento de las políticas educativas rediseñadas, modificando las formas de control sobre las IES basadas ahora en el modelo de la “evaluación a distancia” (Schugurensky, 1998: 144), en el que el Estado mantiene el control sobre la definición de las metas y las instituciones controlan los procesos para llegar a ellas. Con esta base, el nuevo estado propicia la descentralización de la educación superior, emulando al sistema norteamericano. Esta nueva forma de regulación estatal implica una nueva forma de intervencionismo³⁶ en función del control de la *calidad*, que será vigilada por el Estado, condicionando su apoyo financiero al desempeño de las IES, con base en los resultados de la evaluación permanente basada en criterios de eficiencia y el grado de atención a las demandas del mercado.

Asimismo, como consecuencia de lo anterior, el Estado reduce el gasto público en este nivel educativo, en el caso de los países desarrollados y no desarrollados, lo que se traduce en una reducción notable del gasto medio por alumno en los países en desarrollo; al grado de que AL es actualmente la región del mundo en donde la inversión pública en educación superior es más baja; fomentando la venta de servicios y la diversificación de fuentes de financiamiento de las IES públicas, con lo que tiende a suprimirse su gratuidad, paralelamente establece nuevos mecanismos de regulación de la educación superior en sus distintos ámbitos (evaluación del rendimiento; control del presupuesto, de su crecimiento, del conocimiento que debe enseñarse, de la investigación científica que debe realizarse, del personal que labora en sus instituciones, etc.), dicho “Estado regulador” de corte neoliberal incrementa y afina su control sobre las IES a través del financiamiento condicionado y la evaluación del rendimiento institucional (“maximización de la eficiencia” y “control de calidad”). La descentralización del llamado sistema de educación superior público es otro mecanismo para eficientizar el control sobre la educación terciaria.

H. *Competencia por el control del mercado internacional de educación superior y procesos de integración:*

A partir de la década de los ochenta, y particularmente de los noventa del siglo XX, se instauran procesos regionales de integración económica para la competitividad en distintas áreas geográficas del mundo, como consecuencia de la adopción del modelo de desarrollo neoliberal en prácticamente todo el planeta y en respuesta a la misma globalización capitalista regida por las “leyes del mercado”, configurándose distintos bloques económico-político-científico-educativos tales como la Unión Europea (UE), la región del TLCAN (Tratado de Libre Comercio de América del Norte -en el que participa México-), el Mercado Común del Sur (MERCOSUR), la región Asia-Pacífico, la Comunidad y Mercado Común del Caribe -Caribe anglófono- (CARICOM) o la Asociación de Estados del Caribe (AEC), en los que los estados nacionales marcan la pauta, procesos de integración para la competencia económica que repercuten de

³⁵ El nuevo papel interventor del Estado neoliberal en las universidades ha conducido a los expertos al concepto neutro de *Estado evaluador*, sin embargo ante sus insuficiencias (el Estado no evalúa por evaluar sino para controlar), cabría hablar de *Estado fiscalizador* en tanto que evaluar significa valorar o valuar a partir de ciertos parámetros mientras que fiscalizar implica *inspeccionar, controlar y criticar las acciones de otro*. Ver: Alonso, Martín. *Diccionario del Español Moderno*. Aguilar, Madrid, 1982.

³⁶ Se establecen niveles estandarizados de desempeño y productividad de las IES públicas, pero permitiendo la expansión no regulada de las IES privadas.

distintos modos en los Campos Nacionales de Educación Superior en todo el orbe (Rodríguez, 1997) (Planas, 2004) (de Wit, 2005).

Dichos procesos de integración se caracterizan por el establecimiento de mercados comunes liberalizados (“zonas de libre comercio”), en los que las barreras arancelarias tienden a borrarse en distintos rubros y grados dentro de la región, con el fin de facilitar el intercambio de mercancías de todo tipo -incluidos los servicios y los “recursos humanos” <como los servicios educativos y los ‘profesionistas’>- entre los países participantes bajo las reglas del “libre mercado”.

Uno de los “bienes” o servicios que tiende a estar sujeto a las normas del libre mercado en estos procesos integracionistas es el conocimiento producido y difundido por las IES (el *capital-poder institucional*) -y otros centros de investigación gubernamentales y privados (Mungaray y Ocegueda, 1998)-, lo que está provocando estrategias de reestructuración³⁷ de los sistemas nacionales y macro regionales de educación superior (cada uno con su respectivo *capital-poder nacional*) para hacer más eficientes, flexibles y competitivos³⁸ a dichos sistemas educativos en el creciente mercado internacional de la educación terciaria y la producción científica {proceso que se mueve entre la “internacionalización” cooperativa de la educación superior y la “globalización” competitiva (de Wit, 2005: 69) }.

Sin embargo, el mayor obstáculo que se presenta para la ‘liberalización’ de los SNES es su gran heterogeneidad y asimetría, disparidades que tienen que ver con grados de desarrollo científico, organización, programas, competencias y habilidades, financiamiento, cobertura, etc.³⁹ (cfr. Planas, 2004; de Wit, 2005). De tal manera que para lograr el intercambio libre de “mercancías educativas” (llámense a estas conocimiento, información, estudiantes, profesores, profesionistas o productos de investigación), se requiere de la concertación de procesos de homologación o “armonización” de los SNES que hagan compatibles la diversidad de estructuras de planes de estudio y procesos de titulación tendientes a la convergencia en materia de estructuras de calificación en el mercado laboral (de Wit, 2005), armonización que garantice

³⁷ En relación con la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior acordado en 1999 en la llamada “Declaración de Bolonia”, Jordi Planas afirma que: ... “estamos en presencia de una verdadera política de *reestructuración del ciclo superior* de los sistemas educativos nacionales. Esta reestructuración supera con mucho el ámbito de los acuerdos técnicos y tendrá importantes implicaciones en el funcionamiento, acceso y financiamiento de éstos. Todos ellos, temas esenciales propios de las políticas educativas y merecedores de un amplio debate político, abierto a los ciudadanos europeos de todos los países y no sólo de discusiones entre expertos y responsables de instituciones de la educación superior” (cursivas mías) (Planas, 2004).

³⁸ Por ejemplo, la Unión Europea declara abiertamente que la reorganización de la educación superior europea tiene entre sus objetivos competir con Estados Unidos, Japón y Australia en el mercado internacional de la educación terciaria (de Wit, 2005: 58, 64). Al respecto, el Consejo Europeo de Lisboa reconoció en el año 2000 que “... La Unión Europea se enfrentaba a *un enorme cambio, fruto de la mundialización y de los desafíos que plantea una nueva economía basada en el conocimiento*, y acordó, como objetivo estratégico para 2010 *convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social.*” (cursivas en el original) (cit. en Planas, 2004).

³⁹ “Uno de los rasgos distintivos de la integración que más se ha resaltado en los debates académicos, es su carácter asimétrico, tanto por el tamaño y grado de desarrollo de las economías que se integran, como por las características desiguales en términos de organización, calidad, cobertura y potencialidades de los sistemas educativos, y en particular el de educación superior, para impulsar la competitividad de las respectivas economías. Sobre el tema se ha enfocado una buena cantidad de literatura que destaca con especial énfasis los peligros que ello entraña para los países que se encuentran en desventaja, en un contexto en que la generación de conocimientos y la formación de profesionistas competentes tienen carácter estratégico para el desarrollo nacional” (Mungaray y Ocegueda, 1998).

determinados estándares de calidad y la libre circulación (“movilidad”) de estudiantes y profesionistas dentro de las regiones liberalizadas, procesos que tienen un mayor grado de avance en la Unión Europea (de Wit, 2005) (Planas, 2004) y en el MERCOSUR (Rodríguez, 1997)⁴⁰, lo que no ocurre con el TLCAN.

I. *La lucha por la hegemonía en el campo científico y la polarización regional:*

El capitalismo globalizado, en su actual fase neoliberal, tiende a acentuar las disparidades macroregionales, nacionales y locales en materia de desarrollo económico y científico-tecnológico, en tanto que los países más desarrollados acrecientan su supremacía económico-científica y los países menos desarrollados se mantienen a la zaga, en una situación de dependencia, en la mayoría de los casos, aumentando la polarización tecno-científica entre naciones. Uno de los ejes de esta polarización es el monopolio científico-tecnológico que mantienen las naciones más industrializadas en el llamado *sistema internacional de producción del conocimiento* (SIC) (Altbach, 2001: 69-74, 337-338) (cfr. Gibbons, 1997) o *campo científico mundial* (Bourdieu, 2003b) -en el que la universidad se erige como la institución clave⁴¹ y sus académicos como los actores principales-, al concentrar las mejores condiciones comparativas, como resultado de un largo proceso histórico colonial y neocolonial (Altbach, 2001: 62 ss.) de acumulación de la riqueza y dominio de la producción de conocimientos científicos (puro y aplicado)⁴² o *capital-poder científico*.

El SIC, caracterizado por grandes desequilibrios, es un “sistema” en disputa, un campo de lucha en el que concurren diversos agentes-fuerzas sociales, tales como diversos organismos internacionales, los gobiernos nacionales, las instituciones de educación y/o investigación superior, las comunidades científicas, los colegios profesionales, los centros de estudios empresariales, entre los principales, los cuales se confrontan en torno al control de la producción, la distribución y el uso social del conocimiento científico (Bourdieu, 1997). Las estrategias seguidas por dichos actores en las últimas décadas se traducen en políticas y prácticas específicas que repercuten de diversas maneras en las universidades y en las comunidades académicas, con variaciones en función de los contextos nacionales, regionales e internacional, generando situaciones bastante disímiles en países altamente industrializados como Estados Unidos o Alemania, en países recientemente industrializados como Corea o Taiwán, en países en proceso

⁴⁰ El proyecto educativo del MERCOSUR tiene entre sus desafíos principales, de acuerdo con Rodríguez (1997): “promover el conocimiento mutuo y el respeto por las diferentes culturas; facilitar la movilidad de las familias en la Región; capacitar científica y tecnológicamente a la población; formar una conciencia social favorable al proceso de integración; promover el debate sobre puntos de interés común y superación de problemas que afectan a los países miembros; y evaluar el impacto del proceso de transformación que la integración traerá para la Región. Sobre esta base, los ministros de Educación de los países firmantes del *Tratado de Asunción*, se reunieron por primera vez en diciembre de 1991, con el resultado de acordar un *Protocolo de Intenciones*.”

⁴¹ “Es poco probable que se debilite el lugar de la universidad como institución para el entrenamiento en prácticamente todas las ocupaciones de alto nivel”... “No hay otra institución que se pueda hacer cargo de la investigación básica”... (Altbach, 2001: 52) “Las universidades son instituciones fundamentales en las sociedades modernas...son los centros más importantes de investigación e innovación en muchos campos.” “La comunidad académica cuenta con el grupo más grande y talentoso de eruditos, investigadores e intelectuales, que constituyen la base de conocimientos de la sociedad y que, gracias a su conocimiento experto, desempeñan un papel clave en la sociedad.” (Altbach, 2001: 307).

⁴² Al respecto existe un debate entre los que piensan que está surgiendo una nueva forma de producción de conocimiento (“modo 2 de producción de conocimiento”) fuera de las universidades y más funcional respecto a las necesidades del mercado, en la que participan nuevas instituciones privadas con formas de organización flexibles que enfatizan novedosos enfoques transdisciplinarios basados en la solución de problemas (Gibbons, 1997: 7-66), en la que prevalece el utilitarismo y la ciencia aplicada, la eficiencia empresarial o “eficacia práctica” y la comercialización del conocimiento (Ver: Aronson, 2003).

de industrialización como China, India o México y en países con bajos niveles de desarrollo como Kenia o Haití (Altbach, 2001) (CEPAL, 1992).

Las políticas neoliberales impulsadas por los organismos internacionales, los gobiernos nacionales y los grupos empresariales beneficiarios han tenido distintas repercusiones en los CES nacionales, destacando la reducción generalizada de recursos disponibles para las universidades y la investigación científica en el mundo (incluyendo la caída de los salarios académicos) (Altbach, 2004: 30), siendo las más afectadas las instituciones públicas (y sus académicos) de los países menos desarrollados, las que han entrado en crisis prolongadas, con desastrosas consecuencias para el cumplimiento de sus funciones sustantivas y su contribución al conocimiento científico y al desarrollo nacional⁴³ (Altbach, 2001: 33, 78), al estar imposibilitadas para invertir en su crecimiento y mejoramiento cualitativo, frenando el desenvolvimiento de estos países a final de cuentas y favoreciendo su atraso⁴⁴ en prácticamente todos los ámbitos (como ha sido el caso de México⁴⁵).

El SIC, como un campo en disputa, está segmentado y jerarquizado entre países e instituciones educativas y científicas diversas (Gibbons, 1997: 17-18, 49-50), y entre bloques de países y organismos regionales y mundiales vinculados a la educación superior y a la producción, distribución, intercambio, divulgación y aplicación de conocimientos, sistema en el que las universidades son las figuras centrales⁴⁶. Al conformarse en un contexto de desigualdad desde sus orígenes coloniales, bajo la hegemonía del *modelo académico occidental* (Altbach, 2001: 37, 69-70), el SIC, los sistemas nacionales de conocimiento y las universidades en particular, se agrupan en dos grandes bloques: los países centrales o del primer mundo (dominantes) y los países periféricos o del tercer mundo (dominados).

Los CES y las universidades del bloque dominante están orientados hacia la investigación y son productoras líderes de conocimiento científico, cuentan con cuantiosos recursos y costosas infraestructuras e innovaciones tecnológicas, poseen el monopolio de los medios de comunicación científica, mantienen importantes tradiciones académicas, tienen amplia inserción en el desarrollo económico-social nacional y altas tasas de absorción estudiantil, se ubican en la cúspide de la escala de prestigio, forman “una gran proporción de títulos de doctor”, disponen de óptimas condiciones de trabajo y de estudio, entre otros rasgos. Los sistemas de educación superior y las universidades del bloque dominado, en cambio, son dependientes de los sistemas y universidades centrales, tienen por lo general escasos recursos e infraestructuras insuficientes, se orientan más a la docencia que a la investigación (“son básicamente distribuidoras de conocimientos, principalmente a través de la enseñanza y, hasta cierto punto, a través de la realización de réplicas de investigaciones efectuadas en las universidades centrales” (Altbach, 2001: 63)), sus profesores están mal pagados y son menos prestigiosos, sus tradiciones son menos fuertes, su producción científica es baja, etc. (Altbach, 2001: 61-89).

⁴³ “Por ejemplo, los problemas económicos de Kenia han tenido consecuencias muy negativas para la Universidad de Nairobi. Después de un comienzo prometedor y de considerable ayuda extranjera, los años ’90 llevaron la crisis y el deterioro a la universidad, que ha perdido gran parte de su estatus como centro regional. En el caso de la Universidad de Delhi, las continuas presiones ejercidas por la alta matrícula combinadas con los continuos recortes presupuestarios han detenido su camino hacia el reconocimiento internacional” (Altbach, 2001: 78).

⁴⁴ “En todo caso -afirma Altbach-, la brecha respecto de las investigaciones se está agrandando (entre las naciones industrializadas y semiindustrializadas), dado que los conocimientos crecen rápidamente y la investigación en muchos campos requiere de equipamiento más sofisticado y costoso. Existe el riesgo de que el Tercer Mundo quede excluido del mercado de la investigación” (Altbach, 2001: 71-72).

⁴⁵ Por ej.: la UNAM estuvo cerrada un año, en 1999, a causa de la imposición de políticas neoliberales.

⁴⁶ “Las universidades desempeñan inevitablemente un papel fundamental en la investigación científica de cualquier país” (Altbach, 2001: 364).

En este marco de competencia dentro del SIC, algunos países emergentes (naciones recientemente industrializadas como Corea, Taiwán, Singapur, Malasia o Hong Kong y naciones en proceso acelerado de industrialización como China y la India) se han colocado en mejores posiciones, al desarrollar sus sistemas nacionales de producción de conocimiento y educación superior (expansión de la matrícula, crecimiento exponencial en los campos de la ciencia y la ingeniería, fortalecimiento de la infraestructura de investigación), fortificando sus universidades y otros tipos de instituciones de investigación (acrecentando sus recursos, mejorando las condiciones de sus comunidades académicas y modernizando sus infraestructuras), de manera articulada con sus sistemas económicos (de producción, distribución, circulación y consumo), lo que les ha permitido incursionar de manera notable en generación de innovaciones tecnológicas aplicadas a sus procesos de industrialización y comercialización dirigida al mercado interno y externo (Altbach, 2001: 335-366), lo que ha incrementado sus niveles de vida.

El fortalecimiento de los campos nacionales de educación superior y de producción de conocimiento están contribuyendo de manera decisiva al desarrollo de los países en proceso de industrialización que han optado por ese camino, a pesar de las desventajas frente a los países centrales, en la medida en que se han apropiado de la producción de conocimientos en sus propias naciones y han roto con la dependencia científico-tecnológica y económica que obstaculizaba su propio desenvolvimiento (Altbach, 2001: 307-332).

En resumen, la instauración de la lógica del mercado en el CES mundial, que incluye, entre otras cosas, la adopción de nuevas formas capitalistas de organización del trabajo y de mecanismos de gestión empresarial, bajo la supervisión de las burocracias estatales y de los OI, impulsada por la *reforma mercantil-autoritaria* impuesta por las élites dominantes en el orbe, ha llevado al establecimiento de un *capitalismo académico de libre competencia*⁴⁷ en las IES y los CES, y que tiene una expresión concreta en cada nación.

EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL PLANO NACIONAL

Antecedentes: Constitución y desarrollo del CES nacional (s. XVI - s. XXI)

El campo mexicano de la educación superior inicia su constitución en el período colonial (durante la transición del feudalismo al capitalismo en Europa), alrededor de la fundación de la *Real y Pontificia Universidad de México*⁴⁸ (1551), creada por la jerarquía eclesiástica y la corona española, institución relativamente autónoma, democrática⁴⁹ y dominante en el campo -dada su gran influencia en el mismo-, con un estatuto similar al de las universidades europeas de la época (formadoras de las burocracias eclesiástica y de los Estados absolutistas), estableciéndose un conjunto de colegios, escuelas y seminarios eclesiásticos a lo largo de todo el período (1521-1810), incluyendo la *Real y Literaria Universidad de Guadalajara* (1791) -“considerada como la primera institución laica de educación superior” en el país, 240 años después de la primer universidad-⁵⁰ (Solana et. al., 1981) (SEP, 2003), con lo que se crean simultáneamente las

⁴⁷ Algunos autores llaman a este proceso *capitalismo académico o universitario* (Slaughter, S. y L. L. Leslie, 1997) (Schugurensky, 1998: 142) (González Casanova, 2001).

⁴⁸ En la Universidad se impartían inicialmente seis cátedras: Teología, Sagradas Escrituras, Cánones, Leyes, Artes, Retórica y Gramática. Tuvo como primer estatuto orgánico la constitución de la Universidad de Salamanca (España), a las que se agregó posteriormente Medicina (Valadés, 1981: 534) (CESU, 1984).

⁴⁹ “Durante la llamada Colonia, pues, la Universidad fue la institución más democrática a que dio lugar el sistema oligárquico imperante” (Valadés, 1981: 541) (Menegus, Margarita et. al., 1997).

⁵⁰ Durante el régimen virreinal se constituyó la “*Real y Pontificia Universidad de México*, mediante la Real Cédula de septiembre de 1551, cuyo marco inaugural se verificó el 25 de enero de 1553. Sin embargo, no fue sino hasta 1595 que el Papa Clemente VIII expidió la bula que le confirió el carácter de *Pontificia*.” En este periodo

posiciones y los agentes ‘adheridos’ y adecuados a éstas, agentes individuales ‘productores’ de las instituciones (catedráticos⁵¹, alumnos y funcionarios) y, por ende, del campo mismo en ciernes. El *CES colonial* era sumamente dependiente del campo del poder, en la medida en que el Estado absolutista español, el gobierno virreinal y la iglesia católica (las fuerzas principales del campo del poder colonialista) tenían una amplia injerencia en su desarrollo, por lo que su autonomía era bastante restringida.

El *CES liberal-independiente*, correspondiente al período de la independencia nacional y del triunfo de los grupos liberales a favor de la instauración de la República federal secular (1821-1910), se caracterizó por su reorientación hacia el liberalismo, la laicidad (entendida como independencia del campo religioso y del poder eclesiástico, dominante en el período anterior), la filosofía positivista como fundamento oficial de la política educativa liberal, la ‘neutralidad’ y el cientificismo (Solana et. al., 1981: 542 ss.), en la medida en que se iba fortaleciendo gradualmente el proyecto estatal educativo liberal⁵² en el plano nacional, desplazando a la educación religiosa y conservadora, a través de la supresión⁵³ o reconversión al laicismo de las instituciones generadas en el período colonial y de la creación de nuevas instituciones liberales (institutos científicos y literarios, colegios y escuelas estatales distribuidos en todo el país), entre las que destacan la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria (1867) y de las primeras escuelas normales para maestros, así como el reordenamiento y consolidación de las escuelas estatales profesionales (en momentos en que entra en crisis la universidad feudal y surgen nuevas IES en Europa).

En la última etapa del liberalismo decimonónico nacional, durante el porfirismo (1876-1910), el gobierno mexicano se hizo cargo de las tareas fundamentales de la educación -sumamente elitista en la época- y se constituyó en el poder rector del sistema educativo nacional, con lo que se estableció con claridad la hegemonía del sector público (poder estatal) en el campo educativo. Así, los institutos científicos y literarios estatales se fortalecieron y aumentaron en las poblaciones más importantes del país, constituyéndose en los antecedentes inmediatos de las universidades públicas del siglo XX, se creó la Escuela Nacional de Altos Estudios⁵⁴ (en abril de 1910), la Escuela Nacional Preparatoria se organizó en torno al *positivismo* (Solana et. al., 1981) (SEP, 2003: 17); se inauguró la Universidad Nacional de México (en septiembre de 1910),

surgieron también otras fundaciones reales como la *Real y Literaria Universidad de Guadalajara* (1791) -considerada como la primera institución laica de educación superior -, el *Colegio de Nobles Artes de San Carlos* (1781), la *Escuela de Grabado* (1778), el *Jardín Botánico* (1788) y el *Real Seminario de Minería* (1792). Por aquel entonces, la participación de los *jesuitas* fue muy vigorosa en la educación mexicana, al fundar “una gran cantidad de colegios en diferentes ciudades de México, interviniendo de manera sobresaliente en la educación superior mediante sus seminarios fundados de acuerdo con lo establecido en el *Concilio de Trento*. Cabe mencionar que al momento de su expulsión en 1767, controlaban 24 colegios, 10 seminarios y 19 escuelas” (Valadés, 1981: 534-540) (Robles, 1979: 15-39).

⁵¹ Teólogos, juristas, “hombres de letras”, latinistas, artistas, profesores sujetos a concursos de oposición a partir de 1569-1570 (Valadés, 1981: 534).

⁵² El proyecto político-educativo del nuevo Estado Liberal mexicano se sustenta explícitamente en los principios de la separación Estado-Iglesia, la laicidad en la educación y la libertad de enseñanza, lo que será establecido en la Constitución Política de 1857 (Solana et. al., 1981: 23-26, 542 ss.) (SEP, 2003) (OCDE, 1997).

⁵³ La *Real y Pontificia Universidad de México* fue suprimida en 1833 por el gobierno liberal, posteriormente reabierta por períodos cortos y cancelada en definitiva en 1865 (Valadés, 1981: 547 ss.).

⁵⁴ La Escuela Nacional de Altos Estudios surge como una institución de posgrado para “perfeccionar estudios que en grados menores se hicieran en las escuelas nacionales”, quedando conformada por “los institutos dependientes del Gobierno Federal”. “A efecto de dar también un amplio margen de acción a la labor educativa de la Escuela Nacional de Altos Estudios, se incluía la categoría de profesores libres que podrían exigir de sus alumnos los emolumentos que juzgaran debidos” (Valadés, 1981: 561-562).

dependiente del poder estatal⁵⁵ y a la que se le reconoce una autonomía relativa (gestión académica autónoma <<“autonomía científica”>>) (Sierra, 1948: 461-462) (Solana et. al., 1981: 559-563) (SEP, 2003: 17), constituida inicialmente por las Escuelas Nacional Preparatoria, de Jurisprudencia, de Medicina, de Ingenieros, de Bellas Artes y de Altos Estudios.

Tabla 8

| ÍNDICES DE ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR (1895-2006) | | | | | | | | | |
|---|--------------------------|----------------------|--------------|--|---|---|---|--|--|
| Año | Población total nacional | Población 20-24 años | Matrícula ES | (TBE) ¹ {% Matrícula ES/Pobl. Nat.} | (TEE) ² {% Matrícula ES/Pobl. 20-24} | (TBA) ³ {Matrícula ES/ Pobl. Nat. c/1000 hab.} | (TEA) ⁴ {Matrícula ES/ Pobl. 20-24 c/1000} | (TEEx) ⁵ {% Pobl. 20-24-Matrícula ES} | (TEEx/1000) ⁶ {% Pobl. 20-24-Matrícula ES c/1000} |
| 1895 | 12,698,330 | 1,092,056 | 9,757 | 0.08 | 0.89 | 0.8 | 9 | 99.1 | 991 |
| 1900 | 13,700,000 | 1,178,200 | 9,757 | 0.07 | 0.83 | 0.7 | 8 | 99.2 | 992 |
| 1910 | 15,200,000 | 1,337,600 | 9,984 | 0.07 | 0.75 | 0.7 | 7 | 99.3 | 993 |
| 1920 | 14,300,000 | 1,329,900 | 11,071 | 0.08 | 0.83 | 0.8 | 8 | 99.2 | 992 |
| 1930 | 16,533,000 | 1,570,635 | 23,713 | 0.14 | 1.51 | 1.4 | 15 | 98.5 | 985 |
| 1940 | 19,653,000 | 1,552,587 | 25,446 | 0.13 | 1.64 | 1.3 | 16 | 98.4 | 984 |
| 1950 | 25,971,000 | 2,299,334 | 29,892 | 0.12 | 1.30 | 1.2 | 13 | 98.7 | 987 |
| 1960 | 35,000,000 | 2,947,072 | 58,042 | 0.17 | 1.97 | 1.7 | 20 | 98.0 | 980 |
| 1970 | 48,225,000 | 4,032,341 | 252,200 | 0.52 | 6.25 | 5 | 63 | 93.7 | 937 |
| 1980 | 66,846,833 | 5,589,409 | 811,300 | 1.21 | 14.51 | 12 | 145 | 85.5 | 855 |
| 1990 | 81,249,645 | 7,829,163 | 1,097,141 | 1.35 | 14.01 | 14 | 140 | 86.0 | 860 |
| 1995 | 91,158,290 | 9,397,424 | 1,295,000 | 1.42 | 13.78 | 14 | 138 | 86.2 | 862 |
| 2000 | 97,483,412 | 9,071,134 | 2,047,895 | 2.10 | 22.58 | 21 | 226 | 77.4 | 774 |
| 2005 | 103,263,388 | 8,964,629 | 2,446,726 | 2.37 | 27.29 | 24 | 273 | 72.7 | 727 |
| 2006 | 104,900,000 | 9,106,709 | 2,519,908 | 2.40 | 27.67 | 24 | 277 | 72.3 | 723 |

NOTAS: 1/Tasa Bruta de Escolaridad. 2/Tasa Especifica de Escolaridad (1895-1910: 21-25 años; 1920-2006: 20-24 años). 3/Tasa Bruta de Acceso a ES. 4/Tasa Especifica de Acceso a ES. 5/Tasa Especifica de Exclusión de la ES. 6/ Tasa Especifica de Exclusión de la ES por cada mil habitantes de 20-24 años. Para estimar la matrícula de 1895 se tomaron los datos de la de 1900, para 1920 los datos de 1921, para 1940 se sumó la matrícula de la UNAM e IPN (incluye secundaria o prevocacional, bachillerato y licenciatura.), faltando los datos de Universidades de los estados, Escuelas Normales e IES privadas.

FUENTES: INEGI. Censos de Población y Vivienda, 1950 - 2000. INEGI. Censos de Población y Vivienda, 1995 y 2005. CONAPO. La situación demográfica de México 2006. Solana et. al., 1981; Robles, 1979; Ordorika, 2006; Ormelas, 1995; OCDE, 1997. Anuario Estadístico de los Estados Unidos Mexicanos 1946-1950. Poder Ejecutivo, México, 1953. www.sep.gov.mx; www.inegi.gob.mx; FOX Quezada, Vicente. Sexto informe de gobierno, 2006. ELABORACIÓN PROPIA.

A pesar de los esfuerzos educativos innegables de los gobiernos liberales, al final del período porfiriano, el 80% de la población no tiene acceso a la educación, por lo que el CES conserva su carácter elitista (a juzgar por los datos disponibles, la matrícula se mantiene cuasi estancada entre 1900 y 1910 con alrededor de nueve mil alumnos⁵⁶) (ver Tablas 8 y 9), de manera que sólo accede a la educación superior menos de una persona por cada mil habitantes en el período y 7 por cada mil jóvenes de 21-25 años en 1910, excluyéndose a 993 de cada mil, e incluso las tasas de acceso al nivel superior se reducen entre 1895 y 1910 (ver Tabla 8 y Gráficos 2 y 3). El CES porfirista se caracteriza por su heteronomía y autoritarismo, considerando tanto los mecanismos de control gubernamental sobre las IES existentes (nombramiento de autoridades, despido de catedráticos, cierre de instituciones), como la organización autoritaria imperante al interior de las escuelas de la época (autoritarismo macro-micro contra el que se resisten y

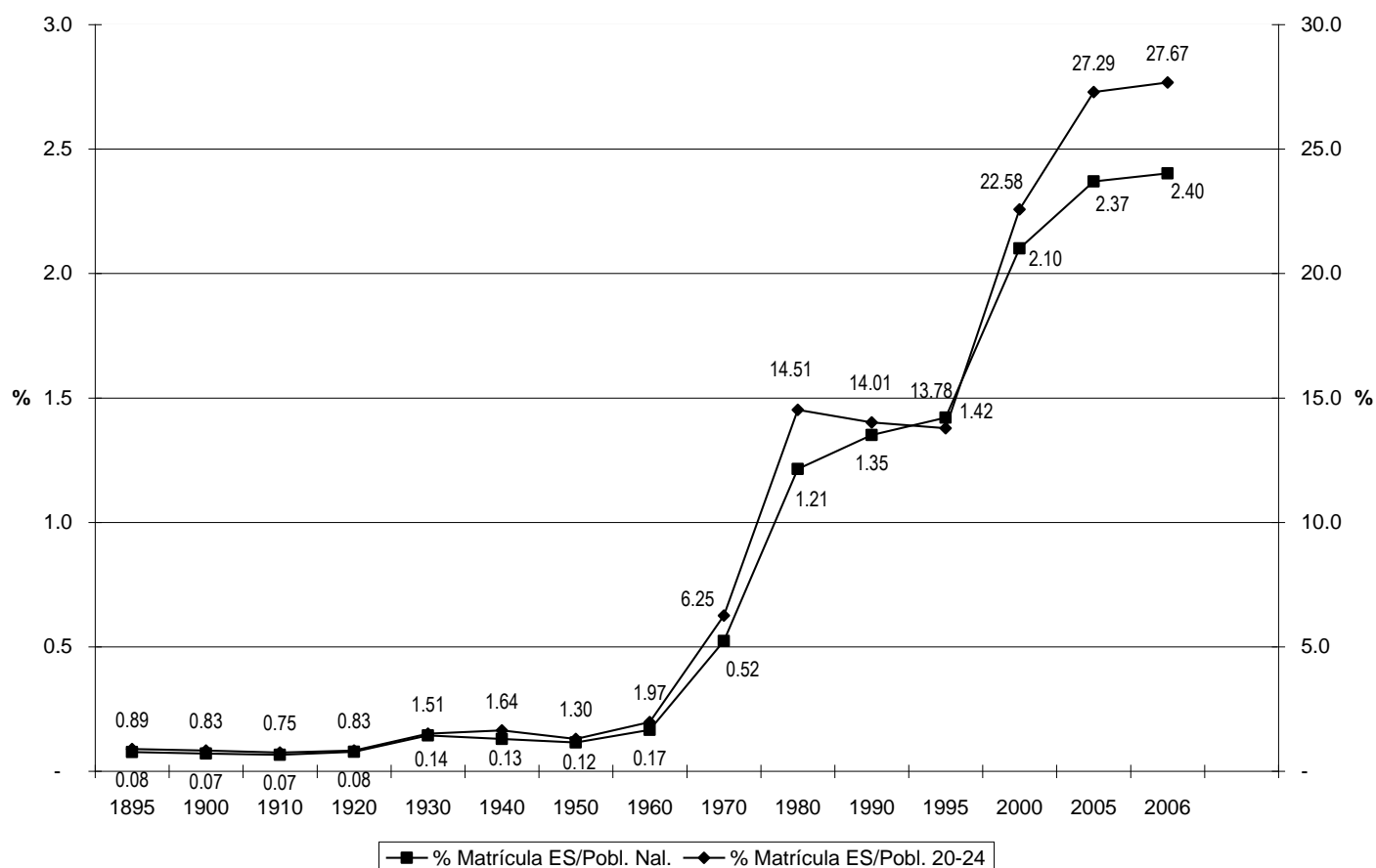
⁵⁵ La *Universidad Nacional de México*, fue inaugurada el 22 de septiembre de 1910, en las postrimerías del régimen de Porfirio Díaz. De acuerdo con su Ley Constitutiva, el Artículo 3º, precisaba que el Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, sería el Jefe de la Universidad Nacional de México; además confería el gobierno de la institución al rector y al Consejo Universitario (Sierra, 1948) (Solana et. al., 1981) (SEP, 2003).

⁵⁶ “La reducida inscripción de alumnos, a pesar del carácter gratuito de las instituciones de instrucción pública, denotaba las mínimas oportunidades de acceso a la enseñanza del pueblo de México. Las clases acomodadas disponían de los recursos necesarios para financiar la educación de sus jóvenes en el extranjero” (Robles, 1979: 73). De acuerdo con cifras proporcionadas por la SEP, en 1900 la matrícula de educación superior era de 9 757 alumnos, inscritos en 60 escuelas (la población total del país era de 13.7 millones de habitantes); en 1907 la matrícula era de 9 984 alumnos, adscritos a 74 escuelas (la población llega a 15.2 millones de habitantes en 1910).

protestan los estudiantes desde 1875) (Robles, 1979: 72) (Garcíadiego, 1996: 65), de manera que puede decirse que en este período se configura un *CES estatal-autoritario* con una débil autonomía (en el marco de una economía dependiente) {época en la que surge la universidad moderna de investigación en el mundo occidental industrializado}.

Gráfico 2

INDICES DE ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR (1895-2006)



Fuente: Tabla 8.

En resumidas cuentas, el CES generado a raíz de la gradual instauración del proyecto educativo liberal, implicó el desplazamiento del poder eclesiástico-conservador y el fortalecimiento del poder estatal-liberal-autoritario (gobiernos federal y estatales), en cuanto a su poder de influencia dentro del mismo CES, además de la independización, constitución, reconocimiento, expansión y consecuente fortificación del los subcampos académico, científico e intelectual⁵⁷, constitutivos del campo de producción cultural nacional, cuyos agentes (académicos, científicos e intelectuales) participan en los espacios institucionales reconocidos socialmente (incluyendo el régimen autoritario) desde posiciones dominantes-dominadas: escuelas, institutos y sociedades científicas o literarias, y la Universidad Nacional; asimismo, se da una mayor intervención del sector estudiantil (posición dominada) dentro del campo a través

⁵⁷ Además de las nuevas IES, “a lo largo de las décadas anteriores se organizaron 40 sociedades científicas que se mantuvieron vigentes en esta época” (porfirista), en 1901 se fundan la Academia de Bellas Artes, el Conservatorio Nacional de Música y la Biblioteca del Museo Nacional (Robles, 1979: 71-72).

de sus formas de organización y de lucha (poder estudiantil) contra el modelo de educación autoritario imperante.

Tabla 9

| DESARROLLO HISTÓRICO DEL CAMPO DE EDUCACIÓN SUPERIOR 1900-2006 | | | | | | | |
|---|------|--------------------|------------------------------|----------------------------------|------------------------------|------------------|----------|
| Periodo del CES | Año* | Matrícula Nacional | | | | Planta Académica | Escuelas |
| | | Alumnos | Crecimiento/ Año Anterior | Crecimiento (%)/ Año Anterior | Crecimiento Promedio Anual** | | |
| CONFIGURACIÓN DEL CES ESTATAL-AUTORITARIO (1900-1910) | 1900 | 9,757 | | | | | 60 |
| | 1910 | 9,984 | 227 | 2.3 | 23 | | 74 |
| TRANSICIÓN REVOLUCIONARIA E INESTABILIDAD EN EL CES (1910-1917) | 1912 | 4,635 | -5,349 | -53.6 | -2,675 | | |
| CONFORMACIÓN INCIPIENTE DEL CES ESTATAL POSTREVOLUCIONARIO (1917-1929) | 1920 | 7,853 | 3,218 | 69.4 | 402 | | |
| | 1929 | 15,044 | 7,191 | 91.6 | 799 | | 127 |
| DIFERENCIACIÓN TEMPRANA DEL CES: AUTONOMIZACIÓN PARCIAL, CORPORATIVIZACIÓN, PRIVATIZACIÓN Y AUTORITARISMO (1929-1945) | 1945 | 32,714 | 17,670 | 117.5 | 1,104 | 5,224 | |
| AUTONOMÍA CORPORATIVA, EXPANSIÓN INICIAL Y LUCHAS POR LA AUTONOMÍA DEMOCRÁTICA EN EL CES (1945-1960) | 1960 | 58,042 | 25,328 | 77.4 | 1,689 | 10,749 | 133 |
| EXPANSIÓN ESTATAL-AUTORITARIA NO REGULADA I Y LUCHA POR LA AUTONOMÍA DEMOCRÁTICA (1960-1968/1970) | 1970 | 271,275 | 213,233 | 367.4 | 21,323 | 25,056 | 385 |
| EXPANSIÓN ESTATAL-AUTORITARIA NO REGULADA II Y SINDICALISMO UNIVERSITARIO (1971-1982) | 1982 | 1,052,762 | 781,487 | 288.1 | 65,124 | 87,716 | 1,039 |
| REESTRUCTURACIÓN NEOLIBERAL ESTATAL DUAL I (MERCANTILIZACIÓN Y FISCALIZACIÓN) Y CRISIS (1983-1994) | 1994 | 1,420,461 | 367,699 | 34.9 | 30,642 | 152,630 | 2,708 |
| REESTRUCTURACIÓN NEOLIBERAL ESTATAL DUAL II (MERCANTILIZACIÓN Y FISCALIZACIÓN) Y RECUPERACIÓN (1995-2006) | 2006 | 2,519,908 | 1,099,447 | 77.4 | 91,621 | 269,070 | 5,280 |

NOTAS: Entre 1900 y 1929 la matrícula nacional incluye la educación normal; a partir de 1949 no incluye la educación normal básica; a partir de 1970 incluye Normal a nivel Licenciatura y Posgrado. * Algunos años son estimados, dada la falta de información. 1910: cifra estimada -correspondiente a 1907. 1920: cifra estimada, obtenida de la media entre 1912 y 1924. Para estimar la matrícula nacional de 1945 se sumó la matrícula de la UNAM e IPN (incluye secundario o prevocacional, bachillerato y licenciatura.), faltando en ambos casos datos de Universidades de los estados, Escuelas Normales e IES privadas (Solana et al., 1981: 311, 350-354, 390-391; Ordorika, 2006). La planta académica de 1945 fue estimada con base en la suma de maestros de UNAM e IPN. ** Crecimiento promedio anual en términos absolutos respecto al año anterior.

FUENTES: Solana et. al., 1981; Robles, 1979; Padua, 1989; Pescador, 1989; Ordorika, 2006; Omelas, 1995; OCDE, 1997. Anuario Estadístico de los Estados Unidos Mexicanos 1946-1950. Poder Ejecutivo, México, 1953. www.sep.gob.mx; FOX Quezada, Vicente, Sexto informe de gobierno, 2006. ELABORACIÓN PROPIA.

El CES producido a partir del triunfo de la Revolución Mexicana de 1910-1917 transita por distintas etapas y procesos:

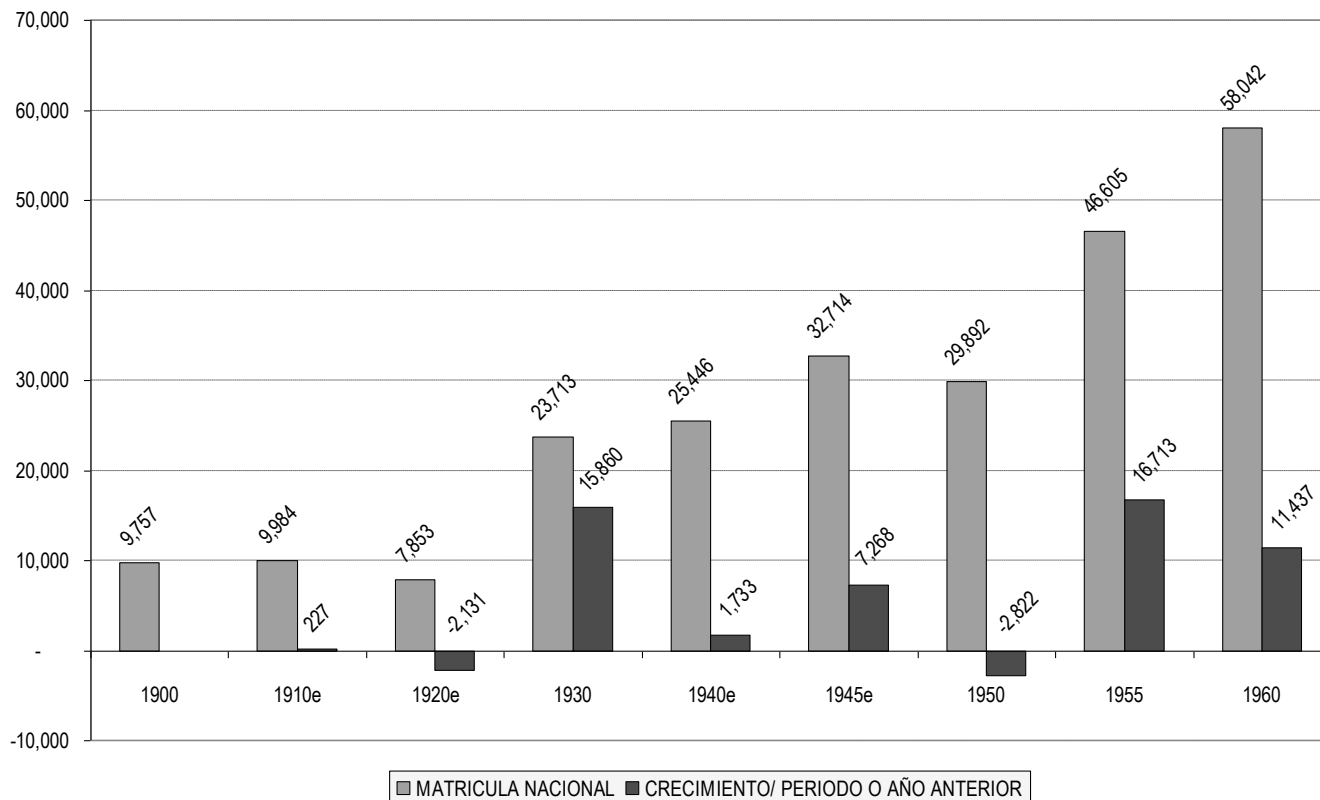
I. *Conformación* incipiente del nuevo *CES estatal postrevolucionario* (1917-1929): después de la difícil transición revolucionaria (1910-1917) caracterizada por la gran inestabilidad⁵⁸ del CES {en el que, no obstante, la Universidad Nacional incorpora nuevas dependencias, por un decreto presidencial huertista de 1914 (Poder Ejecutivo, 1914)}, el primer CES

⁵⁸ La historiadora Martha Robles afirma que, durante el período revolucionario, “las actividades educativas prevalecían, aunque debilitadas, en los establecimientos de las principales ciudades de la República. La situación del sistema educativo nacional reflejaba el ambiente que reinaba en el país. El nivel superior era el más abandonado a pesar de las pequeñas decisiones que tomaban las autoridades docentes y gubernamentales para encauzar la enseñanza propuesta por Justo Sierra”... “La distribución oficial de las actividades públicas de educación, durante el período de Díaz y en los años del ascenso revolucionario estaban muy lejos de propiciar la formación de personal capacitado. La carencia de establecimientos y recursos para el desarrollo de la docencia en las escuelas preparatorias, profesionales y de bellas artes, se acompañaba de una gran irregularidad en la asistencia estudiantil a los cursos. La inscripción de alumnos, en estos sectores de enseñanza, fue, en 1912, de 4 635 estudiantes; aunque no contamos con información precisa que nos confirme el número de alumnos que concluían el ciclo escolar, podemos suponer que cuando menos el 70% del total interrumpía sus estudios o los abandonaba” (1979: 82-86).

postrevolucionario, surgido del antiguo CES porfirista, se distingue por su subordinación al poder estatal autoritario, en la medida en que a las IES (ya existentes y nuevas) se les ve como instrumentos estratégicos de control útiles para instaurar el proyecto educativo gubernamental en ciernes⁵⁹, asociado al proyecto socio-económico-político nacional {por ej.: la Universidad Nacional conserva el estatuto porfiriano original hasta 1929, a pesar de las múltiples demandas de autonomía hechas por profesores y estudiantes (Solana et. al., 1981: 566-570)}.

Gráfico 3

MATRICULA NACIONAL DE EDUCACION SUPERIOR EN MÉXICO 1900-1960



Fuentes de Tabla 9.

En este lapso inicia la constitución de las universidades públicas en algunos estados, al aprobarse, por los nuevos grupos que controlan el poder estatal, la conversión de varias instituciones de educación superior existentes en universidades estatales⁶⁰, emulando la fórmula aplicada en la creación porfirista de la Universidad Nacional de México a partir de las escuelas ya

⁵⁹ Los gobiernos posrevolucionarios impulsan un proyecto educativo centralizado por la nueva Secretaría de Educación Pública (1921), en el que a las IES les toca formar los cuadros profesionales para el desarrollo nacional (Marsiske, 1989: 59-61), debido a su importancia estratégica, por lo que inicialmente no ven con buenos ojos la autonomía de las universidades y demás IES.

⁶⁰ “Poco antes de finalizar la lucha armada [y posteriormente], se permitió que algunas instituciones se convirtieran en universidades estatales. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (1917); [Universidad de Puebla (1917);] Universidad de Sinaloa (1918); Universidad de Yucatán (1922); la Universidad de San Luis Potosí (1923); la Universidad de Guadalajara (1924); Universidad de Nuevo León (1933); la Universidad de Puebla (1937) y la Universidad de Sonora (1942)” (SEP, 2003: 18). Asimismo, en 1912 se crea la Universidad Popular, en 1918 la Universidad de Occidente y en 1919 la Escuela Nacional de Agricultura (Solana et. al., 467) (Robles, 1979: 94, 116-122).

existentes, y se crean nuevas escuelas técnicas dependientes del aparato gubernamental; el sector privado es minoritario⁶¹; la matrícula pasa, en un primer momento, de alrededor de diez mil alumnos en 1910⁶² a 4 635 en 1912 (durante el cruento proceso revolucionario), a 11 071 en 1924 y a 15 044 en 1929 (Solana et. al., 1981: 595; Robles, 1979: 83, 147), incrementándose la matrícula 11% (0.64% anual) en el período 1907-1924, 51% considerando el período 1910-1929 (2.7% anual), durante los primeros años del régimen postrevolucionario (en 1921 se crea la Secretaría de Educación Pública como instancia estatal reguladora del campo educativo), manteniendo su carácter elitista (en 1920, el 0.08% de la población total del país tiene acceso a la educación superior), con lo que la Tasa Específica de Escolarización (TEE) (considerando el estrato poblacional de 20-24 años) llega apenas a 0.83% en 1920 (ver Tabla 8 y Gráfico 2).⁶³

Por otra parte, desde por lo menos 1914 se inicia un prolongado debate público entre diversas fuerzas, dentro y fuera de las IES, respecto a la pertinencia de la autonomía de las universidades públicas en el país, encabezado por académicos y alumnos de la Universidad Nacional, quienes inician una lucha por la autonomía universitaria y su democratización en los años veinte (Cortés, 1999: 63-76) (Marsiske, 1989: 60 ss.) (Solana et. al., 1981), la cual tendrá diversas implicaciones en el CES, durante los años siguientes (época en la que inicia el proceso de ‘revaloración de la universidad’ en los países más industrializados y la masificación de la educación superior en los Estados Unidos).

II. *Diferenciación temprana del CES: Autonomización parcial, privatización y autoritarismo (1929-1945):* durante esta etapa prosigue la creación de nuevas IES públicas y comienza la fundación de nuevas IES privadas⁶⁴ -estas últimas en rechazo a la política estatal de la ‘educación socialista’ (Solana et. al., 1981: 265-267)-; simultáneamente, el gobierno postrevolucionario en turno reconoce la autonomía de la Universidad Nacional de México

⁶¹ En 1912, como producto de un conflicto interno, alumnos y maestros de la Escuela Nacional de Jurisprudencia, perteneciente a la Universidad Nacional, deciden crear la Escuela Libre de Derecho, con carácter privado, la cual es reconocida por el Estado (Solana et. al., 565).

⁶² Si se considera, de acuerdo a los datos disponibles, que la matrícula oficial de educación superior era de 9 984 alumnos en 1907 (en 74 escuelas) y que el promedio anual entre 1900 y 1907 era de 9 224 estudiantes (con un mínimo de 8 524 y un máximo de 9 984) (Solana et. al., 565), se puede establecer hipotéticamente, ante la falta de información sobre el período 1908-1923, que en 1910 había alrededor de 10 000 alumnos.

⁶³ Las estimaciones respecto al comportamiento de la matrícula entre 1900 y 1960 inclusive, son sumamente problemáticas (lo que en parte puede explicarse por la inestabilidad socioeconómica y política del país durante las primeras décadas posrevolucionarias), dado que los datos oficiales presentados por la SEP en 1981 (Solana et. al.) muestran muchas inconsistencias inexplicables: saltos bruscos inverosímiles (por ej.: en un año, de 1950 a 1951, la matrícula desciende de 29 892 a 17 624 y se duplica, de 1956 a 1957, al pasar aparentemente de 23 566 a 47 393 (lo que puede explicarse por las deficiencias en la recopilación de la información de la época); igualmente se indica que la matrícula crece desproporcionadamente entre 1960 y 1961 al triplicarse de 28 100 alumnos a 83 065, lo que está fuera de toda lógica, dadas sus implicaciones); datos evidentemente falsos si se triangulan con otras fuentes (por ej.: supuestamente la matrícula nacional en 1949 era de 22 906, sin embargo la matrícula de la UNAM era de 23 192, 1.25% más, lo que resulta inadmisiblemente, considerando que en ese año se habían creado ya un sinnúmero de nuevas IES, igualmente, en 1960 se establece que la matrícula nacional era de 28 100, en tanto que la matrícula en la UNAM era de 58 519, ¡208.25% mayor!, lo que es totalmente absurdo y da cuenta de la deficiente compilación de los datos por parte de la SEP <Cfr.: Ordorika, 2006; Solana et. al., 1981>).

⁶⁴ IES públicas: se crea la Universidad de Nayarit (1930), la Universidad de Nuevo León (1933), el IPN y la Universidad de Puebla (1937), la Universidad de Morelos y el INAH (1939), la Universidad de Colima y el Colegio de México (1940), la Universidad de Sonora (1942), la Escuela Normal de Especializaciones (1943), la Universidad Veracruzana (1944), la Universidad de Guanajuato (1945), los primeros Institutos Tecnológicos Regionales se crean a partir de 1948 en Chihuahua y Durango. IES privadas: Universidad Autónoma de Guadalajara (1935), la Universidad Iberoamericana y el Instituto Tecnológico de Monterrey (1943), el Instituto Tecnológico Autónomo de México (1946) (Solana et. al., 1981) (Levy, 1995: 253) (<http://www.dgest.gob.mx>).

respecto al Estado, como resultado del debate público iniciado previamente y de la lucha nacional emprendida por el movimiento antiautoritario de reforma democrática y autonómica, encabezada por los estudiantes en 1929⁶⁵, promulgándose su primer ley orgánica⁶⁶, la que será ampliada en 1933 (Solana et. al., 1981) (Marsiske, 1989) y redefinida en 1945, con la nueva ley orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México⁶⁷; en contraste con lo anterior, las IES públicas del sector tecnológico (encabezadas por el Instituto Politécnico Nacional a partir de su inauguración formal en 1937 <con 13 103 alumnos en su primer año>, Institutos Tecnológicos Regionales⁶⁸, etc.) carecen de autonomía al estar sometidas a un férreo control burocrático centralizado {corporativo estatal directo (Vaca et. al., 2004)} y mantienen una estructura autoritaria (hasta la actualidad), en la medida en que son consideradas como ‘corporaciones⁶⁹ multiprofesionales funcionales’, prioritarias para el proyecto nacional de desarrollo establecido por el Estado surgido de la Revolución del 17⁷⁰ (Robles, 1979: 154-177) (Semo, 1989: 115-116); de manera que el CES tiende a subdividirse en cuatro grandes subcampos con estructuras y lógicas específicas: *universitario público, tecnológico público, universitario-tecnológico privado y normalista*.

Es importante resaltar que durante todo el período también se dan luchas de estudiantes y maestros por la independencia de distintas IES respecto al Estado, por su democratización y mejores condiciones de estudio (Semo, 1989: 116-117), las cuales serán fuertemente reprimidas por la élite burocrática autoritaria gubernamental⁷¹, la que estaba poco dispuesta a ceder el control de las IES a sus comunidades. La matrícula nacional, de acuerdo con los incompletos datos oficiales correspondientes al período, se habría mantenido prácticamente estancada durante casi 20 años, ya que entre 1930 (23 713 alumnos en 147 escuelas) y 1949 -el año más cercano del que se disponen datos- (22 906 alumnos en 71 escuelas) decreció -3.40% (-0.18% de caída anual) (ver Tabla 9), lo que, de resultar verídico, nos hablaría de dos décadas prácticamente perdidas para el sector, sin embargo la matrícula de la UNAM pasó de 6 756 alumnos en 1929 a 21 394 en

⁶⁵ El movimiento llega a aglutinar a “22 escuelas de la capital en huelga con 18 mil alumnos y muchas escuelas universitarias de provincia” (Marsiske, 1989: 77).

⁶⁶ En la *Ley Orgánica de la Universidad Nacional de México, Autónoma* (sic), publicada en el *Diario Oficial* del 23 de julio de 1929, se establece que: “la autonomía que hoy se instituye quedará bajo la vigilancia de la opinión pública, de la Revolución y de los órganos representativos del Gobierno”, de ahí que se puede calificar de autonomía restringida (en Marsiske, 1989: 82-83). “En 1929, se otorgó la autonomía a la Universidad Nacional mediante la Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México. La nueva universidad dio lugar a un proceso de creación de universidades nacionales y estatales.” (SEP, 2003: 18).

⁶⁷ Durante el periodo, la autonomía universitaria es reconocida también a la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (1934) (Solana et. al., 1981).

⁶⁸ Los Institutos Tecnológicos Regionales inicialmente pertenecían al IPN (de 1948 a 1957), sin embargo la burocracia de la SEP decide desincorporarlos del politécnico para mantenerlos bajo su control directo (Solana et. al., 1981).

⁶⁹ “**Corporación** (Del ingl. corporation.) 1 Organización que agrupa a todos los miembros de una misma profesión: el colegio de arquitectos es una corporación. 2 Asociación de personas con una finalidad común, privada o pública y reconocida oficialmente. 3 Institución política provincial o local: acudió al acto el alcalde y la corporación en su totalidad. s.f./ =colegio =gremio”. Gran Diccionario de la Lengua Española Larousse, Barcelona, 2007.

⁷⁰ Los gobiernos posrevolucionarios impulsores de la política de la ‘educación socialista’ (1920-1940) actuaron en contra de la ‘universidad liberal’ tradicional y las profesiones liberales -consideradas como individualistas y elitistas-, fomentando como contrapartida a la educación técnica para favorecer el desarrollo económico industrial del país (Semo, 1989) (Solana et. al., 1981) (Guevara, 1989).

⁷¹ Por ej.: en 1942 se manifiestan maestros y alumnos del IPN en demanda de mejores condiciones de estudio, quienes son reprimidos por el gobierno de Ávila Camacho (1940-1946), con saldo de “seis muertos y decenas de heridos”. “En los años de 1946, 1947, 1949 y 1952 se suscitan conflictos similares en el IPN y en las universidades de provincia” (Miguel Alemán funge como presidente de la república en el periodo 1946-1952) (Semo, 1989: 116-117).

1945, incrementándose en un 217% (a una tasa anual de 7%), lo que pone hasta cierto punto en duda las cifras oficiales y permite pensar en otros escenarios posibles de crecimiento reducido (entre 1.3 y 4.7% anual), a partir de las mismas cifras oficiales, si se considera que se crearon nuevas IES durante el período⁷². Con todo, la educación superior conserva su carácter elitista (en 1930 accedía a la educación superior el 0.14% de la población total, en 1940 accedía el 0.13%, llegando la TEE a 1.51% y 1.64% respectivamente), por lo que continúa la proporción de un alumno por cada mil habitantes (ver Tabla 8 y Gráfico 2).

III. *Autonomía corporativa, expansión inicial y luchas por la autonomía democrática* en el CES (1945-1960): el periodo inicia con la promulgación de la ley orgánica de la UNAM en 1945⁷³ (aun vigente), en la medida en que influyó enormemente en la configuración del CES (particularmente en su sector universitario), en una especie de efecto dominó, al contribuir al reconocimiento gradual -en paralelo y a posteriori- de la autonomía de otras universidades estatales y federales⁷⁴ bajo el mismo *modelo corporativo*⁷⁵, es decir al reconocimiento político-social de la autonomía de las universidades públicas (reivindicada simultáneamente por fuerzas internas de ‘derecha’ y de ‘izquierda’), dada su legitimidad alcanzada en el nuevo orden social. Así, teniendo como antecedente la primera etapa revolucionaria (1917-1924), durante la década de 1940 y formalmente a partir de la promulgación de la ley de 1945, se desarrolla una nueva forma de relación de tipo corporativo entre el sector público del CES (universitario y tecnológico) y las burocracias estatales, construida gradualmente a partir del triunfo revolucionario y la intervención simultánea de Vasconcelos en la Universidad y en la creación y dirección de la SEP, relación basada en un “pacto social” entre las *élites académico-burocráticas dirigentes-dominantes* de la UNAM y la élite burocrática dominante-dirigente dentro del Estado Mexicano (Guevara, 1989: 19) social autoritario (De la Garza, 1988), en el que se establece un ‘acuerdo de reciprocidad’ en el cual se reconoce legalmente la autonomía académica de la Universidad y al mismo tiempo ésta responde, como un “instrumento específico del Estado”, al proyecto económico de desarrollo impulsado por el mismo Estado (Morales, 1989: 111-112), con

⁷² El dato de la matrícula nacional correspondiente a 1949 (22 906) es dudoso (Solana et. al., 1981), considerando que la matrícula de la UNAM era de 23 192 alumnos -incluyendo bachillerato- (Ordorika, 2006), por lo que posiblemente sea más realista comparar los años 1930-1950, con base en los cuales la matrícula nacional habría pasado de 23 713 a 29 892 alumnos, con un crecimiento total de 26% (1.3% anual); sin embargo los datos son tan disímboles que se pueden considerar dos escenarios más (1929-1949 y 1929-1950) (ver también Gráfico 2):

| Escenarios | Período | Matrícula | Crecimiento porcentual | Crecimiento anual |
|------------|-----------|-----------------|------------------------|-------------------|
| I. | 1930-1949 | 23 713 a 22 906 | -3.40 | -0.18 |
| II. | 1930-1950 | 23 713 a 29 892 | 26.06 | 1.30 |
| III. | 1929-1949 | 15,044 a 22 906 | 52.26 | 2.61 |
| IV. | 1929-1950 | 15,044 a 29 892 | 98.70 | 4.70 |

⁷³ La ley de 1945 reconoce la autonomía legal y política de la UNAM respecto al Estado y a la sociedad, como un organismo público descentralizado, con capacidad de autogobernarse y administrar sus recursos, bajo los principios de libertad de cátedra e investigación (UNAM, 1971). “En su notable *Exposición de motivos*, (Alfonso) Caso [promotor de la Ley y primer rector de la UNAM bajo el régimen de dicha ley] asentó que la Universidad es ‘una corporación pública -organismo descentralizado del Estado- dotada de plena capacidad jurídica y que tiene por fines impartir educación superior’” (citado por Robles, 1979: 198).

⁷⁴ La autonomía universitaria es reconocida posteriormente, por ej., a la Universidad Autónoma de Querétaro (1951), Autónoma del Estado de México (1956), Autónoma de Cd. Juárez (1973), Autónoma de Chiapas (1975), entre otras, de manera que para 1981, de 36 universidades públicas existentes, 32 eran autónomas (Solana et. al., 1981). Previamente, en 1980, se reconoce constitucionalmente la autonomía universitaria y la libertad de cátedra, en la fracción VIII del artículo 3° Constitucional (Solana et. al., 1981).

⁷⁵ La Ley Orgánica del 45 “ha desempeñado el papel de *modelo* para la organización de las demás universidades” en el país (Guevara, 1989:19).

lo que la autonomía de la “universidad liberal” es refuncionalizada y transformada en una *autonomía corporativa*⁷⁶, es decir limitada (Robles, 1979: 198-199), pacto que tenderá a generalizarse, no sin conflictos, en el resto de universidades autónomas públicas (Semo, 1989: 114 ss.).

Asimismo, el poder burocrático universitario se organiza en el plano nacional, al crearse, desde inicios de los años cuarentas, una coordinación de rectores, de la que surgirá la ANUIES (*Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior*) en 1950. Paralelamente al proceso de corporativización autoritaria, en el CES continúan dándose de manera recurrente diversas luchas -locales y nacionales- por la *autonomía democrática* de las IES por parte de estudiantes y profesores (en 1946, 1947, 1949, 1952, 1956), luchas frecuentemente reprimidas por el gobierno en turno⁷⁷, hechos que denotan la crisis de legitimidad del poder burocrático estatal, la cual se expresará con mayor fuerza en el 68. Después de un período de estancamiento relativo o mínimo crecimiento (30^s-40^s), el CES inicia un proceso gradual de expansión creciente⁷⁸ en la década de los 50^s, particularmente a partir del año 1955, año que representa el punto de partida del ciclo de crecimiento que se prolonga hasta inicios de los ochentas (ver Gráficos 3, 4 y 5) {el promedio anual de la matrícula durante las dos décadas previas era de 21 466 alumnos⁷⁹, en tanto que en los 50^s era de 33 746 <con un mínimo de 17 624 alumnos en 1951 y un máximo de 63 889 alumnos en 1958 (Solana et. al., 1981; Pescador, 1989: 160; Ornelas, 1995: 252)>, con un crecimiento porcentual significativo del 114% entre 1950 y 1958, y un 77% de crecimiento global durante todo el período 45-60 (5.2% anual)}, para pasar en la década de los sesentas a una expansión moderada (ver Tabla 9 y Gráficos 4, 5 y 6) (Ibarra, 2001: 342 ss.), resultante del mediano apoyo gubernamental al sector. En 1950 el 0.12% de la población total accedía al nivel superior, y el 1.3% de la población en edad de estudiar (20-24 años) tenía acceso {tasa específica de escolaridad <TEE>}. Para 1960, la cobertura de la educación superior llega apenas al 1.97% de la población de 20-24 años (Cfr.: Padua, 1989: 139, Gil et al, 1994: 24), manteniendo su carácter elitista, teniendo acceso al nivel el 0.17% de la población total, con lo cual se llega a una proporción de dos estudiantes por cada mil habitantes y a 20 estudiantes por cada mil jóvenes en edad de estudiar (20-24 años), excluyéndose a 980 jóvenes por cada mil de la educación superior en esa época (ver Tabla 8 y Gráfico 2).

⁷⁶ Uno de los signos más notorios de la relación corporativa universidades-Estado ha sido la práctica común del nombramiento de los rectores como secretarios de educación o de salud en los gobiernos federal y estatales desde los primeros gobiernos surgidos de la revolución

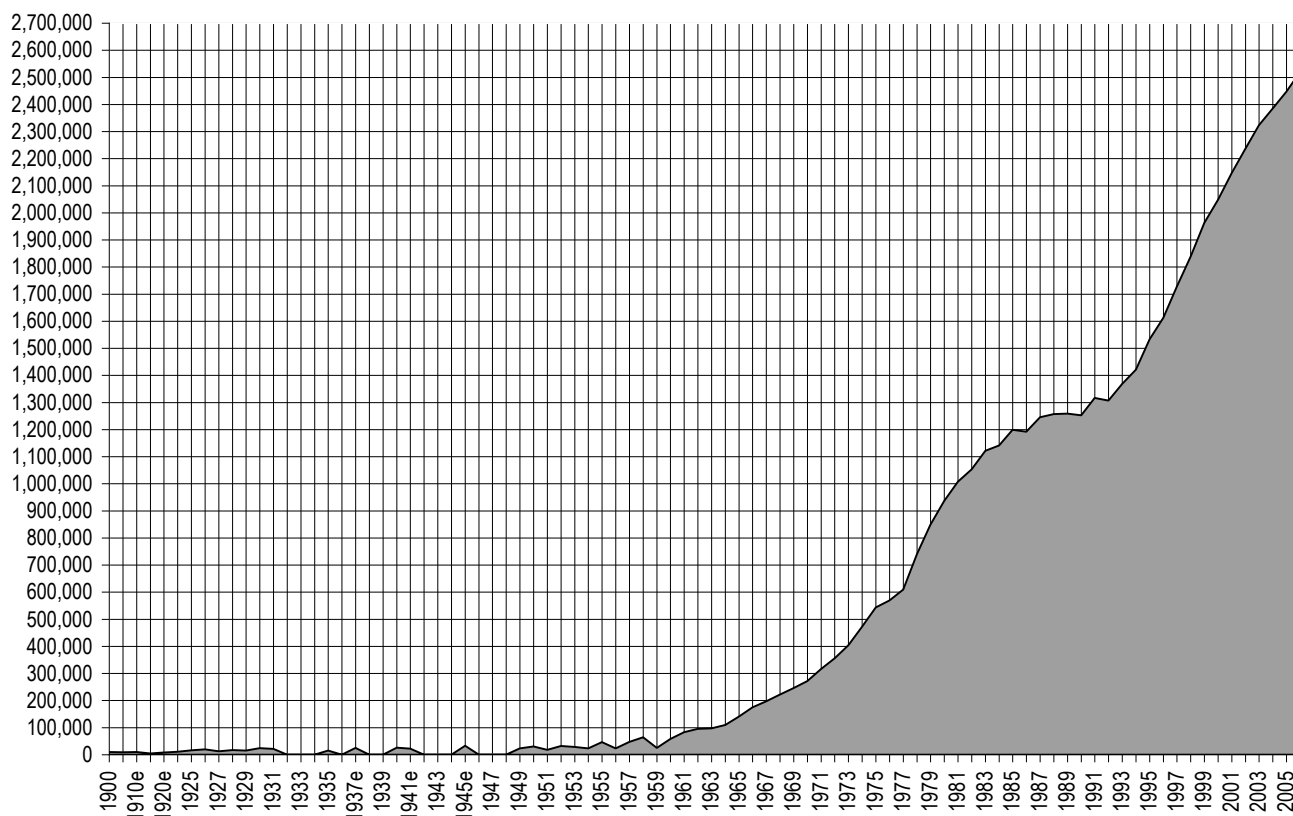
⁷⁷ “La oposición de las escuelas técnicas y algunas universidades de provincia a la política de deterioro en la que fueron envueltas durante los años cuarenta y principios de la década de 1950, no tardó en convertirse en una confrontación abierta contra el Estado. En 1956, más de 100 000 estudiantes de toda la república inician un movimiento de huelga en el cual se exigen profundas reestructuraciones en el IPN y en la Escuela Normal Superior. El comité central de huelga del IPN demanda una nueva ley orgánica que democratice la estructura interna de la institución. El gobierno respondió a la huelga con la ocupación militar de los recintos universitarios...” (Semo, 1989: 117-118).

⁷⁸ Crecimiento aparentemente desigual, con muchos altibajos, según algunas fuentes (Cfr.: Solana et. al., 1981; INEGI, 2000).

⁷⁹ Con base en la media obtenida de los datos disponibles (Cfr.: Solana et. al., 1981). En 1935, la suma de la matrícula de las Escuelas Profesionales, Normales, Agrícolas y de Bellas Artes era de 19 636 alumnos (Secretaría de la Economía Nacional. Anuario Estadístico de los Estados Unidos Mexicanos 1938. México, 1939).

Gráfico 4
Fuentes de Tabla 9.

MATRICULA DE EDUCACION SUPERIOR 1900-2006



IV. *Expansión estatal-autoritaria no regulada I* y lucha por la *autonomía democrática* (1960-1968/1970): durante este período⁸⁰, el CES atraviesa por dos procesos simultáneos, la expansión desordenada de la matrícula promovida por la burocracia estatal -para enfrentar la creciente demanda- (expansión que coincide con el inicio de la masificación de la educación superior en Europa) y un amplio movimiento nacional estudiantil (apoyado por sectores de maestros) en pro de la democratización de las IES en particular y del país en general⁸¹, así como por mejores condiciones de estudio⁸², frente al autoritarismo imperante en el mismo CES en lo particular y en la vida nacional en general, enfrentándose dos proyectos de sociedad y de educación irreconciliables: uno despótico y otro democrático. El crecimiento no regulado (Gil et. al., 1994) de la cobertura es impuesto por el gobierno mexicano^{83 84} a las IES existentes,

⁸⁰ “Es el período de los afanes democratizadores locales y el inicio de la pérdida de identidad de la ideología dominante en el ámbito universitario” (Semo, 1989: 118).

⁸¹ Por ej.: se suscitan movimientos democratizadores y a favor de mejores condiciones de estudio en entidades tan diversas como el DF, Puebla, Sinaloa, Michoacán, Guerrero, Nuevo León, Jalisco, Sonora y Chihuahua (Semo, 1989: 120-127).

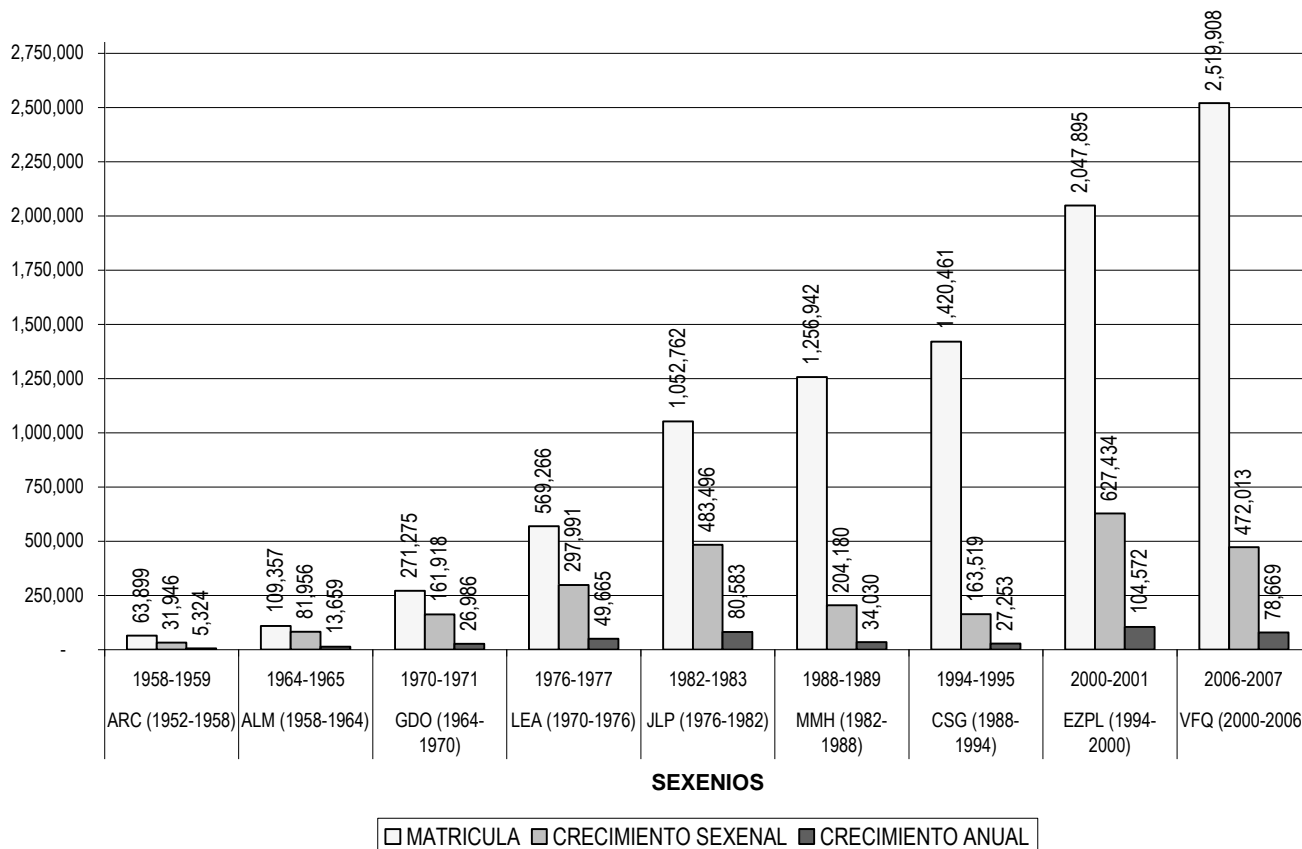
⁸² “Las condiciones de estudio como bibliotecas, laboratorios, asesorías, etcétera, eran precarias, cuando no inexistentes” (Semo, 1989: 121).

⁸³ “En concordancia con su política más general, el gobierno de López Mateos intenta disolver a los sectores universitarios democráticos por medio de la fuerza y promueve una serie de reformas destinadas a ampliar el acceso de la clase media a la educación superior. Según Pablo Latapí, entre 1960 y 1965, el gasto educativo *per cápita* se

situación que las lleva constantemente a su límite de crecimiento y a la improvisación extensiva de sus plantas académicas y servicios: la matrícula se incrementa 367.4% en diez años (crece 213 233 lugares en términos absolutos, 21 323 anualmente), los puestos académicos lo hacen en 133.1% (con un incremento de 14 307 puestos en términos absolutos) (Gil et. al., 1994: 28-29) (Tabla 9 y Gráfico 5). Asimismo, los salarios de los académicos se mantienen bajos en el periodo⁸⁵.

Gráfico 5

MATRICULA NACIONAL. CRECIMIENTO SEXENAL (1952-2006)



Fuentes de Tabla 9.

La continua exigencia de alumnos y profesores por la autonomía democrática de las IES y, por consecuencia, del CES, llega a niveles sin precedentes, configurándose un amplio

duplicó, pasando de 52.35 a 106.59 pesos. Se multiplicaron los centros educativos, sobre todo los de nivel bachillerato.” (Semo, 1989: 120).

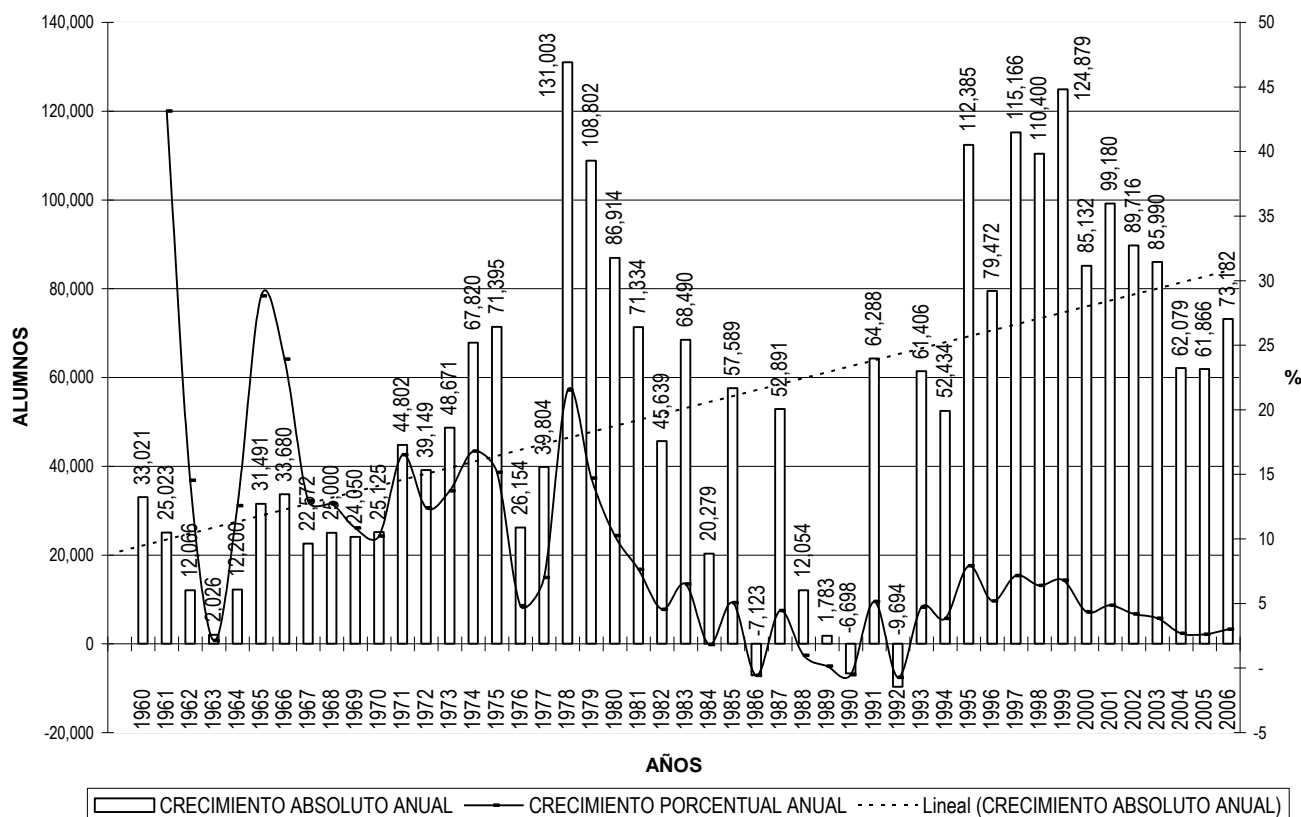
⁸⁴ “Enfrentado ante los cientos de miles de jóvenes que exigían mayor participación en la vida de México y mejores condiciones de empleo, el Estado decidió conservar su antigua estructura, ampliar las puertas y el número de las instituciones de educación media y superior, multiplicar las aulas, improvisar profesores, y hacer todo lo necesario para posponer lo inevitable: la transformación radical del sistema educativo del país. La masificación de la UNAM y de todas las otras instituciones de educación superior en México se inició en la década de los sesenta, creció hasta agigantarse en los setenta, y se afirmó como el estado ‘normal’ en los ochenta.” (Pérez Tamayo, 1992).

⁸⁵ “Los bajos salarios obligaban a los docentes a impartir cátedra en diferentes centros y a descuidar el nivel de los estudios” (Semo, 1989: 121).

movimiento estudiantil en distintas regiones del país durante todo el período⁸⁶ que confluye en la confrontación IES-Estado de 1968 (Semo, 1989) y sus consecuencias en el mismo CES: la amplia represión militar desde el gobierno priísta que lleva a la masacre del 68-71 y a la ‘guerra sucia’ contra los estudiantes opositores, la aceleración de la expansión de la matrícula para atender la creciente demanda y el reconocimiento de la autonomía para un mayor número de universidades estatales en la siguiente década (Solana et. al., 1981: 628-636). En 1970 se crea el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) para coordinar el apoyo estatal a la ciencia aplicada. Simultáneamente, el sector de IES privadas se expande paulatinamente (en 1970 el sector privado representa ya el 16.2% <37 862 alumnos> de la matrícula del sector público <233 413 alumnos>, sumando un total de 271 275 estudiantes). La TEE era en 1970 de 6.25%, es decir que 63 jóvenes (20-24 años) de cada mil estaban inscritos y 937 excluidos, accediendo al nivel el 0.52% de la población general (5 habitantes por cada mil) (ver Tabla 8 y Gráfico 2), así, la educación terciaria sigue siendo bastante elitista, a pesar de la expansión (Gráfico 4).

Gráfico 6

CRECIMIENTO ANUAL DE LA MATRICULA EN EDUCACION SUPERIOR (1960-2006)



Fuentes de Tabla 9.

V. *Expansión estatal-autoritaria no regulada II* y sindicalismo universitario (1971-1982): el CES mexicano crece precipitadamente (233%), incorporándose 736 685 nuevos

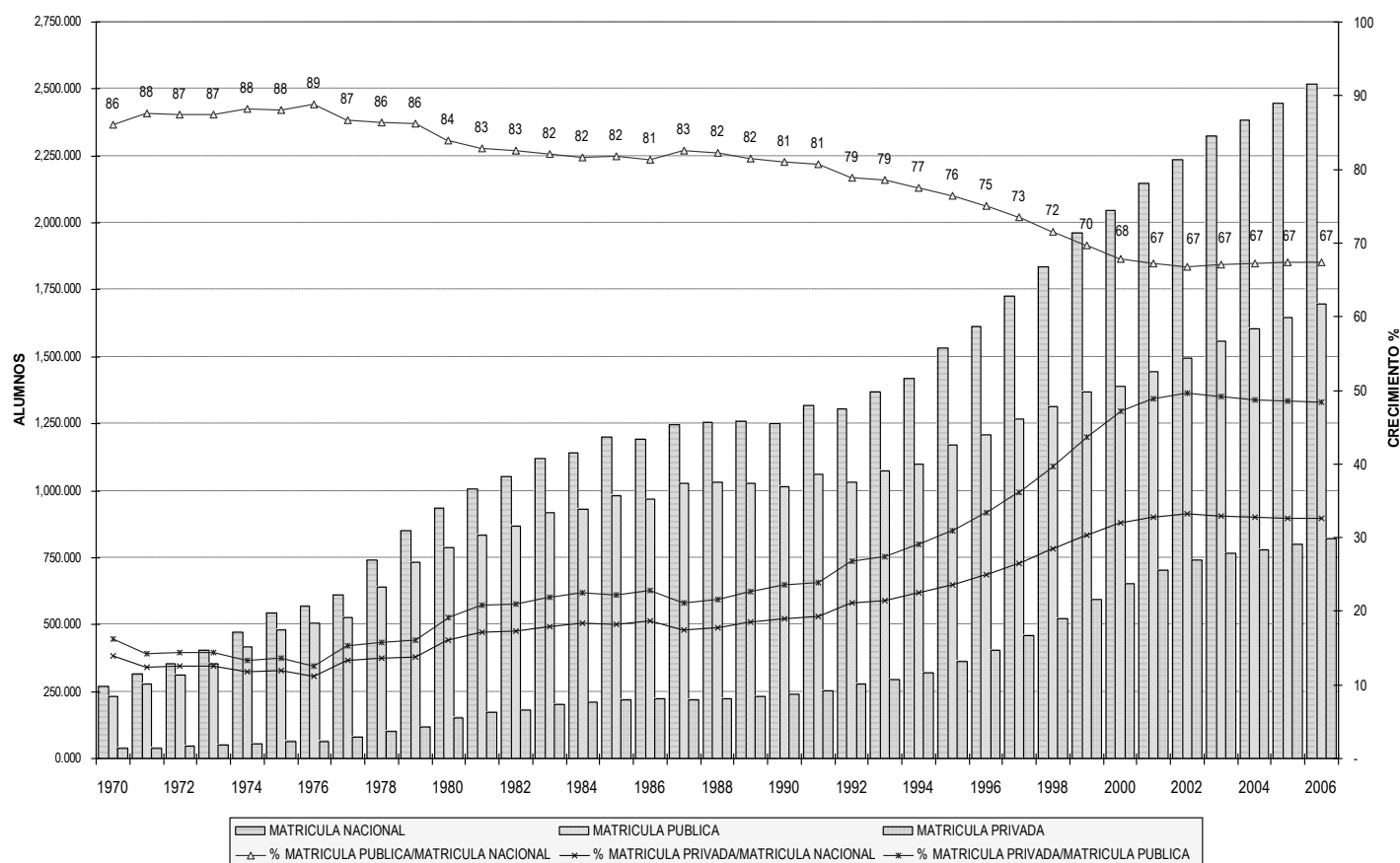
⁸⁶ Se conforman diversos movimientos estudiantiles y de maestros en la Cd. de México, Sinaloa, Sonora, Chihuahua, Michoacán, Nuevo León, Jalisco y Puebla, varios de ellos “resueltos” mediante ocupaciones militares de las instituciones. Asimismo, en 1963 se constituye la Central Nacional de Estudiantes Democráticos (Semo, 1989: 121 ss.).

CAPÍTULO 2

alumnos durante el periodo (crecimiento anual de 66 971), llegando la matrícula a un millón 052 762 estudiantes en 1982 (Gráficos 4 y 5); se incrementa el número de IES, de 393 escuelas se pasa a 1 039 (Solana et. al., 1981: 598-636), de 115 instituciones se salta a 271 en 1985 (Gil et al, 1994: 24); la planta académica aumenta de 28 065 a 87 716 miembros en el periodo (crecimiento absoluto de 59 651 y crecimiento anual de 5 423 académicos) (ver Tabla 9). La TEE llega a 14.5% (145 estudiantes por cada mil jóvenes de 20-24 años) y su contraparte, la TEE_x (Tasa Específica de Exclusión) a 85.5% (855 por c/1000) (ver Tabla 8 y Gráfico 2), lo que obliga a las IES a improvisar sus respuestas para atender la demanda, por presión de la política estatal⁸⁷ y como fruto de la relación corporativa Estado-Universidad vigente. La insurgencia estudiantil cede momentáneamente y surge con fuerza el movimiento sindical universitario como un nuevo agente, el cual entrará en crisis a partir de 1983 (De la Garza, 1993). El sector privado continúa creciendo, al llegar al 21% respecto a la matrícula del sector público en 1982 (Gráfico 7).

Gráfico 7

EVOLUCIÓN DE LA MATRICULA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PUBLICA Y PRIVADA 1970-2006



Fuentes de Tabla 9.

⁸⁷ “La proliferación de ‘universidades’ en el sexenio del presidente Echeverría podría calificarse de grotesca, pero en realidad fue trágica; la demagogia política nunca había logrado prostituir a la universidad en forma tan artera. Los presupuestos universitarios crecieron en la medida en que las universidades aceptaron hacerle el juego al gobierno, que era usarlas como válvulas de escape, como mecanismos para disipar las energías de la juventud, como instrumentos de apoyo a su política de avestruces” (Pérez Tamayo, 1992).

VI. *Reestructuración neoliberal estatal dual (libre mercantilización y fiscalización estatal-privada)*, crisis y recuperación (1983-2006): el CES atraviesa por dos subperíodos claramente diferenciados, uno de crisis, desaceleración y retracción (1983-1994) y otro de recuperación y expansión (1995-2006) (Gráficos 4, 5 y 6); en el primero, el campo es sometido a fuertes presiones externas, provenientes tanto del campo económico (en crisis y transición hacia un modelo de desarrollo neoliberal polarizante), como del campo estatal (política de *desfinanciamiento* del sector público del CES) y político (el partido del Estado, dominante-hegemónico -hasta antes del año 2000-, avala la política estatal de desaceleración y decrecimiento del CES), presiones que se traducen en el deterioro de las IES (incluyendo sus finanzas, capacidad instalada, plantas académicas y administrativas, condiciones de estudio y servicios), de manera que la matrícula crece sólo 27% en el subperíodo frente al 233% del período 1971-1982, inclusive la TEE cae entre 1980 y 1995 del 14.5% al 13.78% (de 145 alumnos por cada mil habitantes de 20-24 años se pasa a 138 <ver Tabla 8 y Gráfico 2>); en el segundo subperíodo, el campo entra a un proceso de expansión con nuevas características (la TEE llega a 27.7% en 2006: 277 alumnos por cada mil, en tanto que la TEEx desciende ligeramente a 72.3%): fiscalización estatal permanente del sector público con base en un ‘modelo de mercado’ (ver líneas abajo) *sui géneris*, lo que vulnera parcialmente la autonomía del sector universitario (algunos autores hablan de “autonomía regulada” <Ibarra, 2001: 364 ss.>) y aumenta el control estatal de los otros sectores públicos (tecnológico, investigación científica, etc.), simultáneamente, el CES, en su sector privado (el cual llega prácticamente a representar el 50% del sector público <ver Gráficos 7 y 8>), se desarrolla con base en las leyes del “libre mercado” y el parcial retiro del Estado - después de un largo ciclo expansivo, en el periodo 86-92 el sector público decrece y entre 1994 y 2001 el sector privado crece más o prácticamente igual que el público (Gráfico 8)- {globalmente, la matrícula del CES crece 125% en el período 83-06 (con un crecimiento absoluto de 1 millón 398 656 alumnos y un crecimiento anual de 60 811 <5.4% anual>), la matrícula llega en 2006 a 2 millones 519 908 estudiantes} (período que coincide en el tiempo con la ‘oleada neoliberal’ mundial).

En este periodo, la planta académica llega a 269 070 integrantes en 2006 (se incrementa en 176 732 puestos, creciendo 191% en el período). Las IES llegan a 5 280 escuelas en el 2006 (ver Tabla 9). Se dan algunos movimientos estudiantiles locales de resistencia contra diversas medidas neoliberales. El sindicalismo universitario, debilitado, pasa a la defensiva y tiende a recomponerse. Asimismo, nuevos agentes-fuerzas se involucran y/o aumentan su influencia desde el campo del poder (nacional e internacional, político y económico) para intervenir en el CES, sobre todo a través de la definición de políticas públicas⁸⁸: organismos internacionales

⁸⁸ En el programa educativo 2001-2006 se asienta que participaron en su confección: “las comisiones de educación del Poder Legislativo, autoridades educativas de todas las entidades, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), organizaciones de padres de familia, la Comisión de Educación del Sector Empresarial (CESE) [“Comisión de Educación del Consejo Coordinador Empresarial.” (p. 160)] y otros organismos del sector privado. Asimismo se tomaron en cuenta los puntos de vista de organismos internacionales especializados en la materia.” (SEP, 2001: 20) En cuanto a la política para la educación superior, se establece que: “Para su elaboración se han considerado las propuestas de las autoridades educativas de los gobiernos de los estados; de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior; de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior; y de la comisión de educación del Consejo Coordinador Empresarial” (SEP, 2001: 185).

En el programa educativo 2007-2012, la SEP afirma: “incorporaremos en la tarea educadora a las organizaciones de la sociedad civil, a los colegios de profesionistas, al sector privado y los medios de comunicación. Es colectiva la responsabilidad de coadyuvar al cumplimiento de las metas de los alumnos y los grandes objetivos de

(Banco Mundial, OCDE, OMC⁸⁹, OIT-CINTERFOR⁹⁰, Educational Testing Service⁹¹, etc.), estatales (instancias de regulación tales como: Secretaría del Trabajo, CONPES, CONAEVA, CIEES, COPAES, COSNET, etc.⁹²) y empresariales (Consejo Coordinador Empresarial⁹³, COPARMEX, etc.⁹⁴), se constituyen nuevos organismos al interior del mismo CES, como el CENEVAL⁹⁵ (1994) e incrementan su participación y poder antiguos organismos, como la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES⁹⁶), existente

la educación nacional” (SEP, 2007: 7); asimismo, se puede observar la intervención de dos grandes aliados de la élite gobernante: el SNTE y el CCE, cuya injerencia se expresa en la “Alianza para la Calidad de la Educación” (SEP-SNTE, 2008), en el primer caso, y, en el segundo, en la instrumentación de las propuestas-demandas empresariales establecidas en el documento del CCE “*Agenda de Competitividad. Prioridades del Sector Empresarial. 2007*” (CCE, 2007: 75-86) y retomadas en el *Programa Sectorial de Educación 2007-2012* (SEP, 2007), como es el caso de la promoción de carreras técnicas, la vinculación con las empresas mediante el “sistema dual” o la propuesta de “generalizar los concursos de oposición, que ya se practican con diversas modalidades en algunos estados del país, a todas las contrataciones, sean plazas nuevas, federales o estatales, u ocupación de vacantes por ausencias temporales. El mismo enfoque debería manejarse para las plazas de dirección y supervisión” (CCE, 2007: 79).

⁸⁹ El gobierno mexicano decide ingresar al GATT (24-08-1986), hoy OMC y a la OCDE (18-05-1994), como consecuencia de la estrategia económica de “libre mercado” iniciada en los ochentas (SEP, 2003).

⁹⁰ La Organización Internacional del Trabajo y su Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (OIT/Cinterfor), señalan como eje prioritario de su gestión: el “Desarrollo institucional de los sistemas de educación, formación y trabajo para responder a las necesidades del entorno productivo, los objetivos de trabajo decente y las prioridades de la política económica y social” (tomado de www.oitcinterfor.org), en nombre de la ‘pertinencia’ económico-social acorde con las necesidades del mercado.

⁹¹ Agencia privada ‘global’ de evaluación norteamericana sin fines de lucro (“a nonprofit educational measurement organization”), reconocida por la SEP como un organismo internacional imprescindible; ver: www.ets.org y www.ses.sep.gob.mx.

⁹² La efímera Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) -1989-1993-, el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), el Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería (CACEI), el Consejo Nacional de Educación de la Medicina Veterinaria y Zootecnia (CONEVET), el Consejo Nacional de Educación Odontológica (CONAEDO), los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), la Comisión Nacional de Planeación de la Educación Superior (CONPES), el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (COSNET) (SEP, 2003) (De Vries, 2007).

⁹³ El Consejo Coordinador Empresarial es reconocido expresamente por la burocracia del gobierno mexicano como un agente interventor en el plan educativo 2001-2006 (SEP, 2001: 185).

⁹⁴ La Confederación Patronal de la República Mexicana (COPARMEX), Cámara Nacional de la Industria de la Transformación (CANACINTRA) (SEP, 2003: 99), Confederación Nacional de Cámaras de Comercio (CONCANACO), Confederación Nacional de Cámaras Industriales (CONCAMIN) -éstas dos últimas mencionadas explícitamente en el programa educativo 1989-1994, en el que se define como objetivo la participación directa de los empresarios en la toma de decisiones educativas: comités técnico-consultivos estatales y por cada plantel del subsistema de “capacitación formal para el trabajo” (SEP, 1989: 97-106)-, etc.

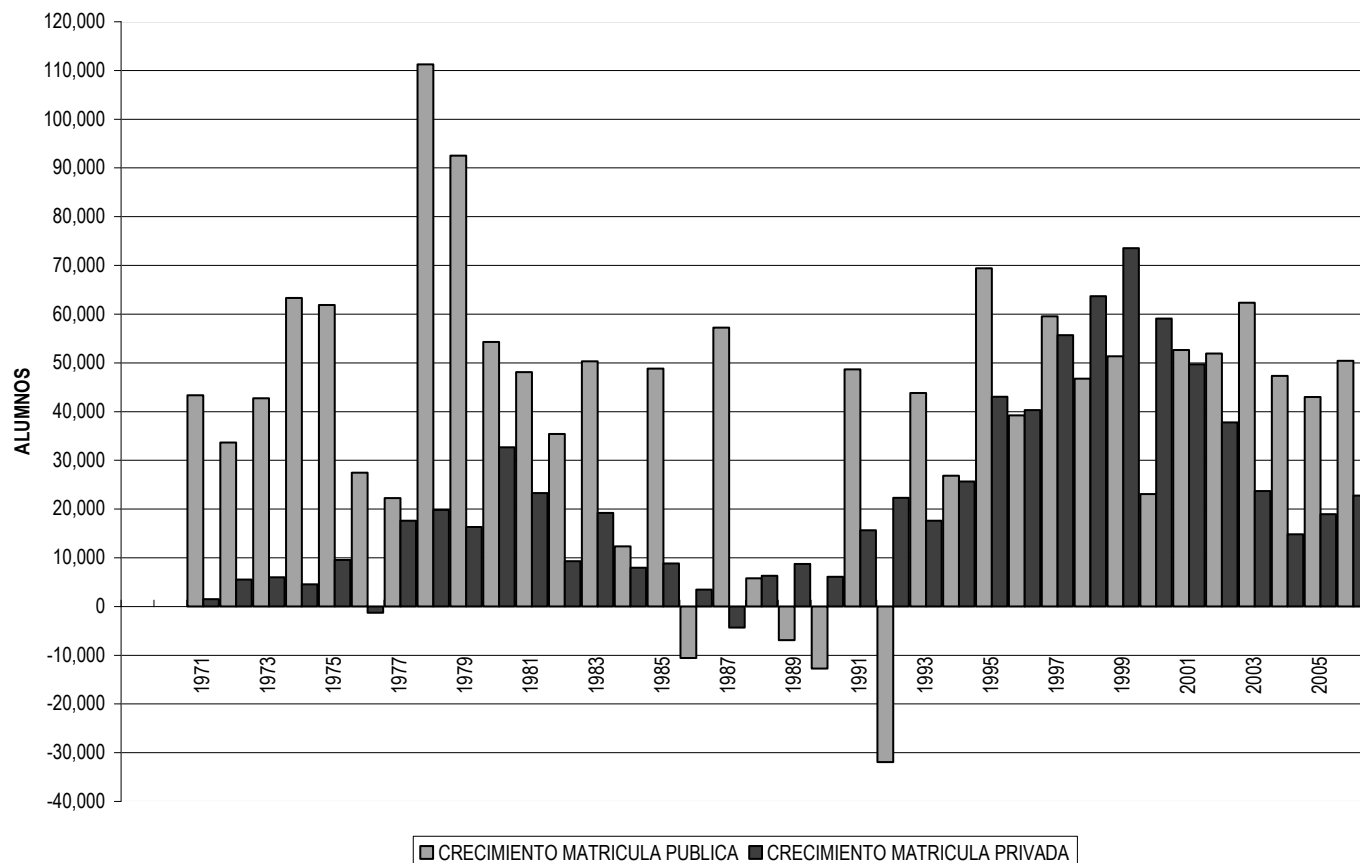
⁹⁵ El Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior es un organismo *sui generis* de ‘control de calidad’ estatal-privado: creado por el Estado (SEP), formalmente ‘privado’, que recibe financiamiento estatal al contratar sus servicios, cuyo fin es medir los resultados de las IES mediante la aplicación de exámenes estandarizados a sus estudiantes. “Se trata de un conjunto de programas a cargo del Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL), organismo de carácter privado, creado por recomendación de la ANUIES y por acuerdo de la Comisión Nacional de Planeación de la Educación Superior (CONPES), en 1994. El centro evalúa la medida en que los alumnos logran los objetivos de aprendizaje de la educación secundaria, el bachillerato o la formación universitaria (nivel licenciatura) en las profesiones que regula la ley correspondiente. Opera con base en “perfiles de referencia” y “tablas de especificaciones” (conocimientos y habilidades) acordados por consejos técnicos (académicos, colegios de profesionistas, usuarios de servicios). El modelo relevante es la “evaluación de resultados” con base en *exámenes de validez oficial nacional*. Los exámenes del CENEVAL aportan elementos complementarios para los CIEES para determinar la calidad de los programas, con base en el *criterio de eficiencia*” (SEP, 2003: 93).

⁹⁶ La Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) “es una agrupación de instituciones mexicanas particulares, que tiene como propósito mejorar la comunicación y colaboración de éstas entre sí y con las demás instituciones educativas del país, respetando las finalidades

desde 1981, pero fortalecida en los últimos años debido a la expansión del sector privado⁹⁷ (Gráfico 7).

Gráfico 8

MATRICULA DE EDUCACION SUPERIOR PUBLICA-PRIVADA. CRECIMIENTO ANUAL (1970-2006)



Fuentes: www.sep.gob.mx (consulta: 1-12-2007); Fox, 2006.

particulares de cada una, para que sus miembros puedan cumplir mejor la responsabilidad de servir a la nación. La FIMPES agrupa a las principales universidades privadas en México. 1. Se fundó hace 27 años, el 4 de diciembre de 1981. 2. La primera acreditación se otorgó en 1996. 3. Es una Asociación Civil sin fines de lucro y de libre afiliación. 4. Está integrada por 112 Instituciones de Educación Superior. El universo FIMPES: El 32% de la matrícula de educación superior está inscrita en instituciones particulares. Las instituciones que integran a FIMPES alcanzan el **15% del total de la matrícula** del País. Las 112 instituciones FIMPES y sus más de 370,000 alumnos, aproximadamente, presentan una riquísima heterogeneidad: 1. Las hay confesionales y laicas, y entre las confesionales, encontramos instituciones de afiliación Adventista, Católica, Metodista y otras. 2. En la zona metropolitana de la Cd. de México residen 35 de sus miembros, y el resto en 24 estados de la República. 3. Contamos con 15 rectores mujeres y 97 hombres, simpatizantes de toda la gama de opciones políticas.” (Tomado de la página oficial de la FIMPES: www.fimpes.org.mx <01/2008>).

⁹⁷ Por ejemplo, en el *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000* (SEP, 1996), se da cuenta de la configuración, desde sexenios anteriores, de una “coordinación interinstitucional” entre la Secretaría de Educación Pública (a través de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica <SEIC>, la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica <SEIT>, el CONACYT y el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica <COSNET>), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior <ANUIES> y la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior <FIMPES> (pp. 136, 140, 143).

Como se puede apreciar en este breve recuento histórico de la configuración socio-histórica del campo educativo superior mexicano, dicho campo relacional (constituido esencialmente por las IES y un conjunto de organismos reguladores internos -todos agentes colectivos institucionales con una determinada fuerza dentro del mismo campo-), como uno de los subcampos de producción cultural (Bourdieu, 2005), tiene sus orígenes en el período colonial-autoritario (s. XVI - s. XIX) y en el período liberal-autoritario (1821-1910), en los que surgen sus agentes originarios (académicos, alumnos, instituciones), envueltos en un ambiente macro-social tradicionalmente despótico, sin embargo será hasta después de la Revolución Mexicana cuando adquirirá gradualmente una mayor autonomía relativa (sobre todo en el sector universitario, a raíz de la reforma del 29 y los movimientos autonómicos subsiguientes, independencia reconocida constitucionalmente hasta 1980 por el poder estatal -63 años después del triunfo revolucionario-) y alcanzará un significativo grado de desarrollo, al transitar de una situación *elitista* a una de *acceso restringido* (proceso que inicia a mediados de los años 50^s del siglo XX <Gráfico 3 y 4> y que se manifiesta con claridad durante la década de los sesentas, al pasar la TEE de 1.3% en 1950 a 2% en 1960 y a 6.3% en 1970) y, posteriormente, a un estado de *acceso moderado*, durante los años setentas y ochentas, al pasar la TEE a 14.5% en 1980, bajar a 14% en 1990 y a 13.8% en 1995 (y descender la TEE de 93.7% en 1970 a 85.5% en 1980 y aumentar a 86.2% en 1995), como un efecto más de la década perdida y los ‘errores de diciembre’ del 94, en plena ‘era neoliberal’ <Tabla 8 y Gráfico 2>. A partir de la segunda mitad de los noventa, el CES llegará a un estado de *acceso mediano*, al saltar a una TEE del 22.6% en 2000 y del 27.7% en 2006 (vs. una tasa de exclusión de 72.3%) (Tabla 8 y Gráfico 2), al alcanzar una matrícula de 2.52 millones de alumnos. Ciertamente, el *crecimiento limitado* e irregular de la matrícula es el resultado de múltiples determinaciones, en las que han estado involucrados distintos agentes-fuerzas en cada período (de dentro y de fuera del campo), sin embargo, en todo el proceso de desarrollo del CES ha sido el Estado el principal actor-fuerza responsable tanto de los momentos de expansión, como de los de estancamiento y retracción, como se puede observar si se comparan distintos períodos y sexenios, como puede advertirse, por ejemplo, en el escaso apoyo del gobierno de Carlos Salinas de Gortari a la expansión de la matrícula, similar al dado por el gobierno de Díaz Ordaz (27 253 nuevos alumnos cada año vs. 26 986, respectivamente), contrastados con el crecimiento anual de los sexenios de López Portillo (80 583) o Zedillo (104 572) (ver Gráficos 5 y 6).

El CES ha oscilado entre la autonomía y la heteronomía a lo largo de su historia, siendo frecuentemente sometido por el poder burocrático-estatal que no ha abandonado las prácticas autoritarias hasta nuestros días, a través de distintos mecanismos que han vulnerado o impedido la autonomía de las IES (uso técnico-político del financiamiento, imposición de políticas sexenales, instauración de mecanismos de evaluación-supervisión, injerencia en la vida política interna de las IES, imposición de proyectos educativos, establecimiento de instituciones heterónomas, cierre de instituciones, intromisión de las fuerzas armadas), además de ser influido por el poder religioso a través del sostenimiento de IES privadas, afectado de manera creciente por el poder económico-político de grupos empresariales nacionales y transnacionales (creación de IES privadas de distinto tipo, exigencias educativas al poder estatal, participación en la definición de políticas públicas sectoriales, influencia en el mercado de trabajo profesional como empleadores) y presionado por las demandas de formación de todas las clases sociales; por ello puede decirse que la autonomía real del CES -sobre todo respecto a las fuerzas dominantes del campo del poder- en los últimos años ha sido bastante relativa, en la medida en que ha sido frecuentemente coartada y por tanto debilitada, diferenciada sectorial y regionalmente (ya nos hemos referido líneas arriba a las diferencias entre el sector universitario y tecnológico,

de fuerzas con nuevos actores internos y externos (FIMPES, CCE, Secretaría del Trabajo) y dentro de un nuevo mapa social generado por la redistribución de las distintas especies de capital⁹⁸ imperantes dentro del campo, modificando la posición del CES dentro del Espacio Social nacional, al reorientarlo hacia el polo heterónomo.

Así, las IES privadas aumentan su capital social (matrícula), económico (por colegiaturas e inversiones privadas) y político (se organizan en asociaciones) de manera sostenida, lo que no ocurre exactamente igual con el capital simbólico o prestigio institucional, el cual sufre altibajos a causa de la baja calidad de las instituciones *for profit* (por ganancia) o ‘patito’⁹⁹, que nacen como hongos en el período (de 316 escuelas en 1982 se llega a 2 700 en 2006, sobrepasando en número a las escuelas públicas), con lo que el porcentaje de escuelas privadas respecto a las públicas transita del 25% en 1976 al 51% en 2006 (ver Tablas 10 y 11 y Gráficos 7, 8 y 9), gracias en buena medida al apoyo de la tecnocracia del Estado neoliberal (Olivier, 2007: 119-128), no obstante, el capital científico puro se concentra en las IES públicas.

Tabla 11

| LA REFORMA NEOLIBERAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR MEXICANA (CONTRASTACIÓN ENTRE LA EXPANSIÓN ESTATAL NO REGULADA Y LA REESTRUCTURACIÓN NEOLIBERAL) | |
|--|---|
| Expansión estatal-autoritaria no regulada (1960-1982) | Reestructuración neoliberal estatal (1983-2006...) |
| TEE ¹ : de 2% en 1960 pasa a 14.5% en 1980 (incremento en 12.5 puntos en 20 años) | TEE: de 14.5% en 1980 pasa a 22.6% en 2000 (aumento de la TEE en 8.1 puntos en 20 años) y a 27.7% en 2006 |
| TEA ² : pasa de 20 a 145 alumnos aceptados por cada 1000 (125 más) en el periodo 1960-1980 (637% de incremento) | TEA: pasa de 145 a 226 alumnos aceptados por cada 1000 (81 más) en el período 1980-2000 (55.5% de incremento) y a 277 alumnos en 2006 (132 más) (aumento de 90.6%) |
| TEEx ³ : de 98% en 1960 a 85.5% en 1980 (reducción de 12.5 puntos) TEEx c/1000 ⁴ : de 980 excluidos en 1960 a 855 en 1980 (125 menos) | TEEx: de 85.5% en 1980 a 77.4% en 2000 (reducción de 8.1 puntos) y a 72.3% en 2006 TEEx c/1000: de 855 excluidos en 1980 a 774 en 2000 (81 menos) y a 723 en 2006 (132 menos) |
| Matrícula total: 1,052,762 (1982) Crecimiento absoluto: 1,025,361 (1958-1982) (174%) Crecimiento anual: 42,723 (1958-1982) | Matrícula total: 2,519,908 (2006) Crecimiento absoluto: 1,467,146 (1982-2006) (139%) Crecimiento anual: 61,131 (1982-2006) |
| Matrícula pública: 86% del total en 1970, 89% en 1976 y 83% en 1982 {fases de ascenso 70-76 y descenso 76-82} (pérdida de 6 puntos porcentuales) Crecimiento anual: 52,994 (1970-1982) | Matrícula pública: 82% del total en 1983, 67% en el período 2001-2006 {fases de descenso 83-01 y estabilización 01-06} (pérdida de 15 puntos porcentuales). Crecimiento anual: 33,821 (1983-2006) |
| Matrícula privada: 14% del total en 1970, 11% en 1976 y 17% en 1982 {fases de descenso 1970-1976 y ascenso 1976-1982} (ganancia de 6 puntos porcentuales) Sector privado/sector público (proporción): 16% en 1970, 13% en 1976 y 21% en 1982 Crecimiento anual: 12,047 (1970-1982) | Matrícula privada: 18% del total en 1983, 33% en el período 2001-2006 {fases de ascenso 1983-2001 y estabilización 2001-2006} (ganancia de 15 puntos porcentuales) Sector privado/sector público (proporción): 22% en 1983, 50% en 2002 y 48% en 2006 Crecimiento anual: 26,990 (1983-2006) |
| Académicos (1982): * IES públicas: 73,139 (83%) * IES privadas: 14,577 (17%) | Académicos (2006): * IES públicas: 166,027 (62%) * IES privadas: 103,043 (38%) |
| INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR: * -Sectores (<i>tamaño por matrícula</i>): público (83%) y privado (17%) (1982) * Establecimientos (1982): * Públicos: 723 (70%) * Privados: 316 (30%) * -Subcampos: * Universitario + Tecnológico (84%: 1982) | INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR: * -Sectores (<i>tamaño por matrícula</i>): público (67%) y privado (33%) (2006) * Establecimientos (2006): * Públicos: 2580 (49%) * Privados: 2700 (51%) * -Subcampos: * Universitario (56%: 2006) |

⁹⁸ Especies combinadas de *capital* vigentes en el CES: capital cultural (heredado y adquirido, escolar, científico), capital social (heredado y adquirido), capital económico (“capital de poder económico” heredado y adquirido), capital político (“capital de poder universitario”, “capital de poder científico”, “capital de poder político”), capital simbólico (“capital de prestigio científico”, “capital de notoriedad intelectual”) (Bourdieu, 1984: 60-71; 2002: 49).

⁹⁹ Las IES privadas con fines de lucro tienden a establecerse en sedes de pequeñas dimensiones, lo que se muestra en la evolución de la matrícula promedio por escuela que pasa de 623 alumnos en 1981 a alrededor de 300 en los años noventa y dos mil.

CAPÍTULO 2

| LA REFORMA NEOLIBERAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR MEXICANA (CONTRASTACIÓN ENTRE LA EXPANSIÓN ESTATAL NO REGULADA Y LA REESTRUCTURACIÓN NEOLIBERAL) | |
|---|---|
| Expansión estatal-autoritaria no regulada (1960-1982) | Reestructuración neoliberal estatal (1983-2006...) |
| <ul style="list-style-type: none"> * Universidades e IES Tecnológicas públicas (Federales, Estatales) (72.7%) * Universidades e IES Tecnológicas privadas (11.8%) * Normalista (13%: 1982) * Normales públicas (7.8%) * Normales privadas (4.9%) * Posgrado (3%: 1982) * Público (2.1%) * Privado (0.7%) | <ul style="list-style-type: none"> * Universidades públicas (Federales, Estatales, Tecnológicas y Politécnicas) * Universidades privadas * Tecnológico (32%: 2006) * Público (Federal, Estatal) * Privado * Universitario + Tecnológico (88%: 2006) * Público (60%) * Privado (28%) * Normalista (5.6%: 2006) * Normales públicas (3.8%) * Normales privadas (1.8%) * Posgrado (6.3%: 2006) * Público (3.5%) * Privado (2.8%) |
| Autonomía en expansión: heterogénea: irregular (no regulada), limitada, fragmentada, corporativa | Autonomía disminuida: heterogénea: regulada (directamente y a distancia), fragmentada, corporativa, privada |
| INSTITUCIONES REGULADORAS INTERNAS: -ANUIES, SNI, Sindicatos Universitarios INSTITUCIONES REGULADORAS EXTERNAS: -Estatales: SEP, CONACYT | INSTITUCIONES REGULADORAS INTERNAS: -ANUIES, SNI, AMC, FIMPES, CONAEVA/COPAES, CENEVAL, CIEES, COSNET, etc. INSTITUCIONES REGULADORAS EXTERNAS: -Estatales: SEP, SHCP, ST, CONACYT -Organismos empresariales: CCE, COPARMEX, CONCANACO, etc. -Organismos Internacionales (FMI, BM, OMC, OIT, BID, OCDE, UNESCO, CEPAL) |
| <i>Dinámica interna: Procesos de estructuración-reestructuración</i> -Lucha por la <i>autonomía democrática</i> y el control de las IES -Lucha colectiva por recursos económicos (sindical, estudiantil) -Hegemonía estatal en el CES. Centralización estatal - <i>Expansión estatal autoritaria no regulada</i> -Uso político-estatal del financiamiento educativo: condicionado a la expansión de la matrícula -Control estatal parcial de las IES mediante mecanismos de planeación y/o el uso de la fuerza pública -Legitimación social de IES públicas y del Estado como producto de la expansión -Expansión privada moderada | <i>Dinámica interna: Procesos de estructuración-reestructuración</i> - <i>Competencia</i> creciente micro-macro (entre agentes e instituciones). Lucha individualista por recursos económicos, científicos, políticos, etc. -Reducción de la participación estatal (configuración Estado mínimo tecnopedagógico) -Hegemonía empresarial en el CES -Descentralización parcial -Autoevaluación (autocontrol) de las IES -Desfinanciamiento estatal -Uso político-estatal del financiamiento educativo: condicionado a la evaluación de resultados acordes con las políticas gubernamentales -Desaceleración y retracción de la matrícula pública - <i>Privatización no regulada</i> (expansión) -Eficientización precaria de IES públicas y agentes individuales mediante la instauración de un sistema de control (evaluación-fiscalización) estatal-privado y competencia por 'recursos públicos escasos' -Lucha entre IES por la legitimidad social y el mercado: IES públicas vs. IES privadas -Movimientos universitarios de resistencia |
| CAMPO ECONÓMICO Modelo de desarrollo " <i>hacia adentro</i> " ('estatista'): economía cerrada (el "milagro mexicano"). POLÍTICA ECONÓMICA "POPULISTA": Industrialización basada en la "sustitución de importaciones". Intervencionismo proteccionista estatal (política económica "populista") y gasto social expansivo. Remuneración asalariada media (Miles de pesos anuales de 1980 por persona ocupada): 64.9 (1970), 79.0 (1975), 87.3 (1979), 84.5 (1981): fomento al mercado interno. Estado social autoritario (Estado corporativo proteccionista-intervencionista). | CAMPO ECONÓMICO Modelo de desarrollo " <i>hacia afuera</i> " ('neoliberal') dependiente: economía abierta (la "restauración neoliberal"). POLÍTICA ECONÓMICA "NEOLIBERAL": Patrón "manufacturero-exportador" "librecambista" ("dinamismo exportador con bajo crecimiento económico"). Fomento del "libre mercado", reducción del gasto social y control salarial (política económica neoliberal). Remuneración asalariada media (Miles de pesos anuales de 1980 por persona ocupada): 79.2 (1982), 64.7 (1983), 56.0 (1988), 60.9 (1991): reducción del 'costo salarial'. Estado neoliberal mínimo, garante del mercado libre. |
| Notas: 1/TEE: Tasa Específica de Escolaridad (% de la matrícula/población de 20-24 años). 2/TEA: Tasa Específica de Acceso a la educación superior (número de estudiantes admitidos en la educación superior por cada 1000 habitantes de 20-24 años). 3/TEEx: Tasa Específica de Exclusión de la educación superior (% de la población de 20-24 años no inscrita en la educación superior/población total de 20-24 años). 4/TEEx/1000: Tasa Específica de Exclusión de la educación superior por cada mil habitantes de 20-24 años (número de jóvenes de 20-24 años no inscrita en la educación superior por cada 1000 habitantes de 20-24 años). ELABORACIÓN PROPIA. | |

Efectos de las políticas neoliberales en la educación superior nacional

Consecuentemente, después de más de dos décadas de instauración de la lógica del ‘libre mercado’ en el CES y de la implantación de un sistema de regulación estatal-mercantil, diseñado por las élites tecnocráticas instaladas en el Estado neoliberal-autoritario mexicano, el cual surge con los gobiernos de Miguel de la Madrid (1983-1988) y Carlos Salinas de Gortari (1989-1994), el campo del período estatal-neoliberal se caracteriza por los siguientes rasgos, entre los principales (cfr. Tabla 11):

1. *Cobertura a la baja*: La cobertura del CES no sólo se estanca, sino que sufre un evidente retroceso (crisis) durante la década de los ochentas y principios de los noventas, considerando que la Tasa Específica de Escolaridad (TEE) pasa de 14.5% en 1980 a 14% en 1990 y a 13.8% en 1995 (Tabla 8); globalmente, el crecimiento de la cobertura experimenta una clara *desaceleración*, como lo muestra el comportamiento de la TEE, al haber crecido sólo 8.1 puntos en veinte años (contrastando con los 12.5 puntos del período anterior), lo mismo que la Tasa Específica de Acceso (TEA) a la educación superior, que denota un incremento neto de 81 alumnos por cada mil jóvenes en el mismo período, como resultado de las estrategias de las fuerzas intervinientes, entre las que destacan el Estado neoliberal y los inversionistas privados. Si bien la TEE llega en 2006 a 27.7% y el gobierno se propone llegar al 30% en 2012, seguirá muy por debajo de muchos países con igual o menor grado de desarrollo (por ej.: en América Latina se encuentra debajo de 11 países de la región: ver Tabla 4).
2. *Exclusión mayoritaria*: La exclusión (la otra cara de la moneda de la ampliación de la cobertura) de alumnos y egresados (académicos potenciales) del CES, se reduce también de manera más lenta respecto al periodo anterior, en sentido proporcional inverso a la TEE, dado que la Tasa Específica de Exclusión (TEEx) de la educación superior pasa del 85.5% en 1980 a 77.4% en 2000 y a 72.3% en 2006, por lo que la mayoría de la población en edad de estudiar queda fuera del campo (Cfr.: Tabla 8).
3. *Absorción descendente*: La capacidad de *absorción*¹⁰⁰ del CES desciende abruptamente, sin visos de una recuperación parcial, al pasar de un 103.3% (en licenciatura universitaria y normal) en 1980 a 78.6% en 2006, a pesar de la expansión privatizadora, de manera que la eficacia del campo para admitir a los egresados de bachillerato se ve disminuida notoriamente (aumenta la *ineficiencia*¹⁰¹ del sector educacional superior), lo que produce un desequilibrio al crecer más la demanda que la oferta educativa (ANUIES, 2000) (Fox, 2006) y genera un ‘desperdicio’ educativo al excluir a miles de jóvenes demandantes de educación superior y truncar sus carreras profesionales, desaprovechando sus capacidades profesionales en proceso de formación y dilapidando los recursos (económicos, educativos, tecnológicos, simbólicos, etc.) invertidos en su educación.
4. *Expansión descendente*: Si bien la matrícula creció 139%, al ir de 1.05 a 2.52 millones entre 1982 y 2006, aun así es porcentualmente inferior en 35 puntos frente al crecimiento del 174% en el periodo 1958-1982 <ambos períodos de 24 años>, información que si bien se presenta oficialmente como un gran logro, en realidad representa un fracaso, dado el alto índice de

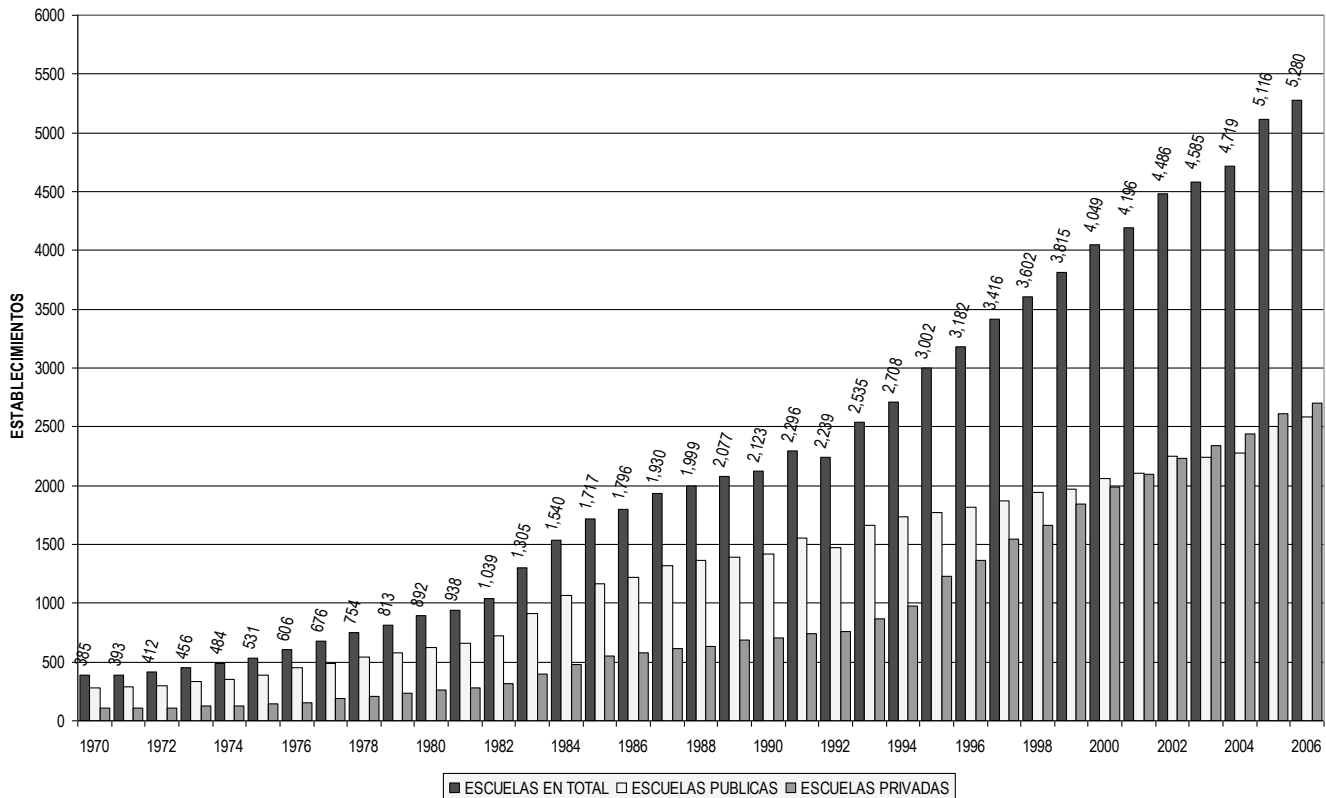
¹⁰⁰ Absorción: relación porcentual entre el nuevo ingreso a primer grado de un nivel educativo (superior), en un ciclo escolar dado, y el egreso del último grado del nivel educativo inmediato inferior (bachillerato) del ciclo escolar anterior.

¹⁰¹ Eficiencia: 1 Capacidad para lograr un efecto determinado: solo puso de relieve la eficiencia del producto y no su precio. 2 Competencia que se demuestra en el trabajo desempeñado: la eficiencia del secretario le hace imprescindible en la empresa. Diccionario de la Lengua Española, Larousse, Barcelona, 2007.

exclusión que persiste, de más del setenta por ciento de la población potencial en edad de estudiar en este nivel, al cumplirse casi 100 años del inicio de la Revolución Mexicana.

Gráfico 9

ESCUELAS DE EDUCACION SUPERIOR (1970-2006)



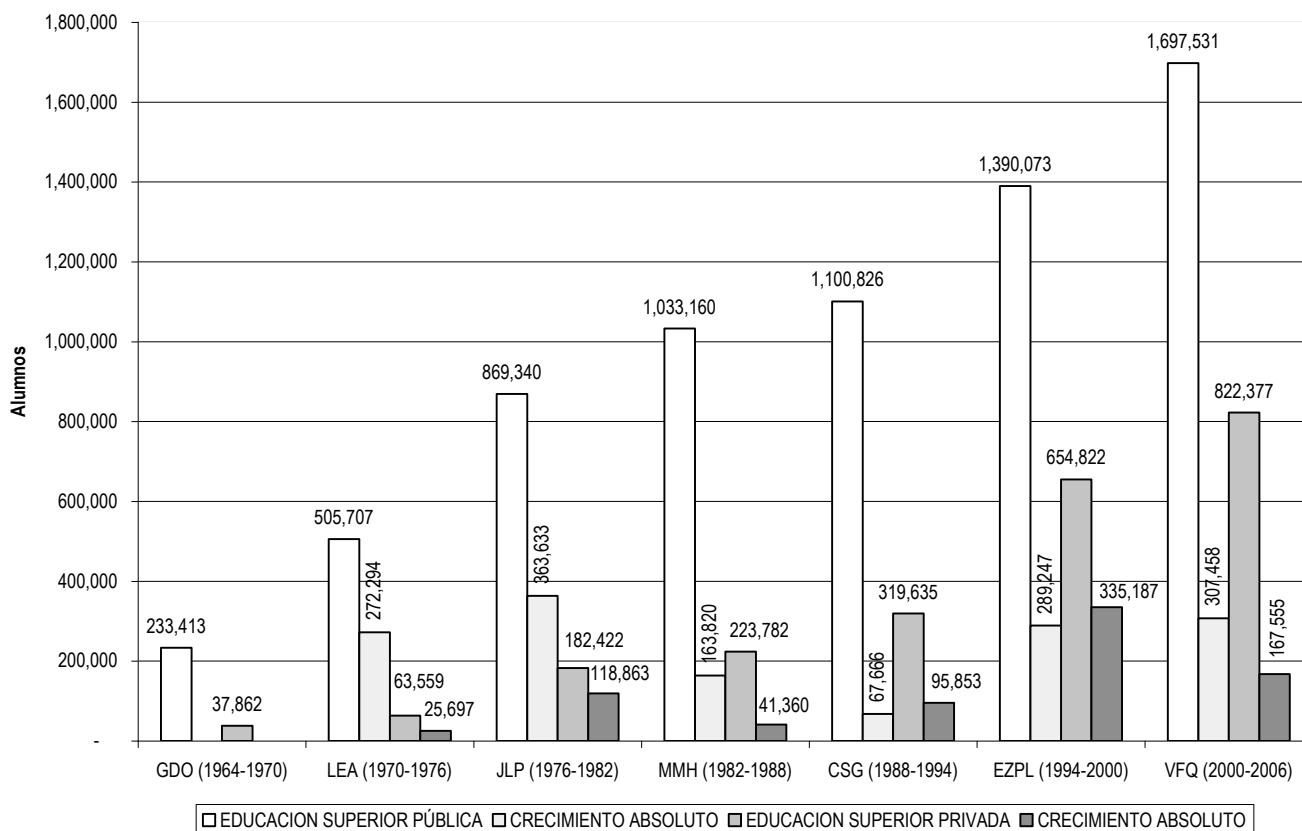
Fuentes: www.sep.gob.mx (consulta: 1-12-2007); Fox, 2006.

5. *Privatización no regulada:* La matrícula del sector privado crece significativamente y de manera desordenada, sin prácticamente ninguna limitación y con el estímulo de la burocracia estatal (Didriksson et. al., 2002) (Olivier, 2007: 119-128), pues de un crecimiento de 12,047 alumnos al año en promedio, entre 1970 y 1982, pasa a un crecimiento anual de 26,990 alumnos en el período 1983-2006 (124% más respecto al período previo), con lo que llega a los 822,377 inscritos en 2006, lo cual contrasta con la desaceleración de la matrícula del sector público, que en los mismos periodos, desciende su crecimiento anual de 52,994 a 33,821 alumnos (-36.2%) (ver Tablas 10 y 11; Gráficos 7, 8, 9 y 10); en términos sexenales, se puede ver que la ola privatizadora inicia desde el mismo sexenio de JLP (1976-1982), pero frente a una mucho mayor expansión pública, a diferencia de los sexenios neoliberales (1982-2006) en los que la expansión privada sobrepasa a la pública o se le aproxima (Gráfico 10), dicho proceso mercantilista ha conducido a reordenar el CES de modo que de una proporción sector público-sector privado de 83%-17% en 1982 se ha llegado a una proporción de 67%-33% en 2006 (Tabla 11), privatización que contribuye a la exclusión y la reproducción del elitismo educativo dentro del CES.
6. *Expansión de la planta académica privada:* Los académicos del sector privado pasan del 17% al 38% del total, aumentando siete veces su volumen, mientras que los del sector público descienden del 83% al 62% (21 puntos menos), al aumentar solamente 2.3 veces su volumen,

en el periodo 1982-2006; de manera que de representar el 20% del sector público en 1982, el sector privado llega a representar el 62%, es decir tres veces más.

Gráfico 10

MATRICULA DE EDUCACION SUPERIOR PUBLICA-PRIVADA. CRECIMIENTO POR SEXENIO 1970-2006



Fuentes: www.sep.gob.mx (consulta: 1-12-2007); Ornelas, 1995: 210; Fox, 2006.

7. *Diversificación fragmentaria de IES:* Respecto a las IES, estas pasan de 1,039 establecimientos en 1982 a 5,280 en 2006 (4,241 más, que representan 177 nuevos establecimientos al año, 77.4 públicos y 99.3 privados), las instituciones de carácter privado llegan al 51% del total en 2006, con 2,700 establecimientos (en 1982 representaban el 30%, con 316 establecimientos), creciendo 21 puntos en 24 años. Las IES públicas se diversifican notoriamente¹⁰². Las IES del sector tecnológico alcanzan el 32%, las Normales descienden del

¹⁰² Un sector poco estudiado ha sido el de las IES militares: La Secretaría de la Defensa Nacional tiene todo un sistema educativo interno (“Sistema Educativo Militar”), compuesto por un conjunto de establecimientos de “capacitación para el trabajo”, actualización, educación media superior, educación superior y posgrado (3 colegios, 25 escuelas y 2 centros), agrupados en 5 áreas (área de salud, ingeniería, ‘militar del Ejército’, ‘militar de la Fuerza Aérea’ y humanidades (justicia militar), de los cuales, las dependencias de nivel bachillerato, licenciatura y maestría conforman la *Universidad del Ejército y Fuerza Aérea* (H. Colegio Militar, Colegio de Defensa Nacional, Colegio del Aire, Escuela Superior de Guerra, Escuela Médico Militar, Escuela Militar de Ingenieros, etc.).

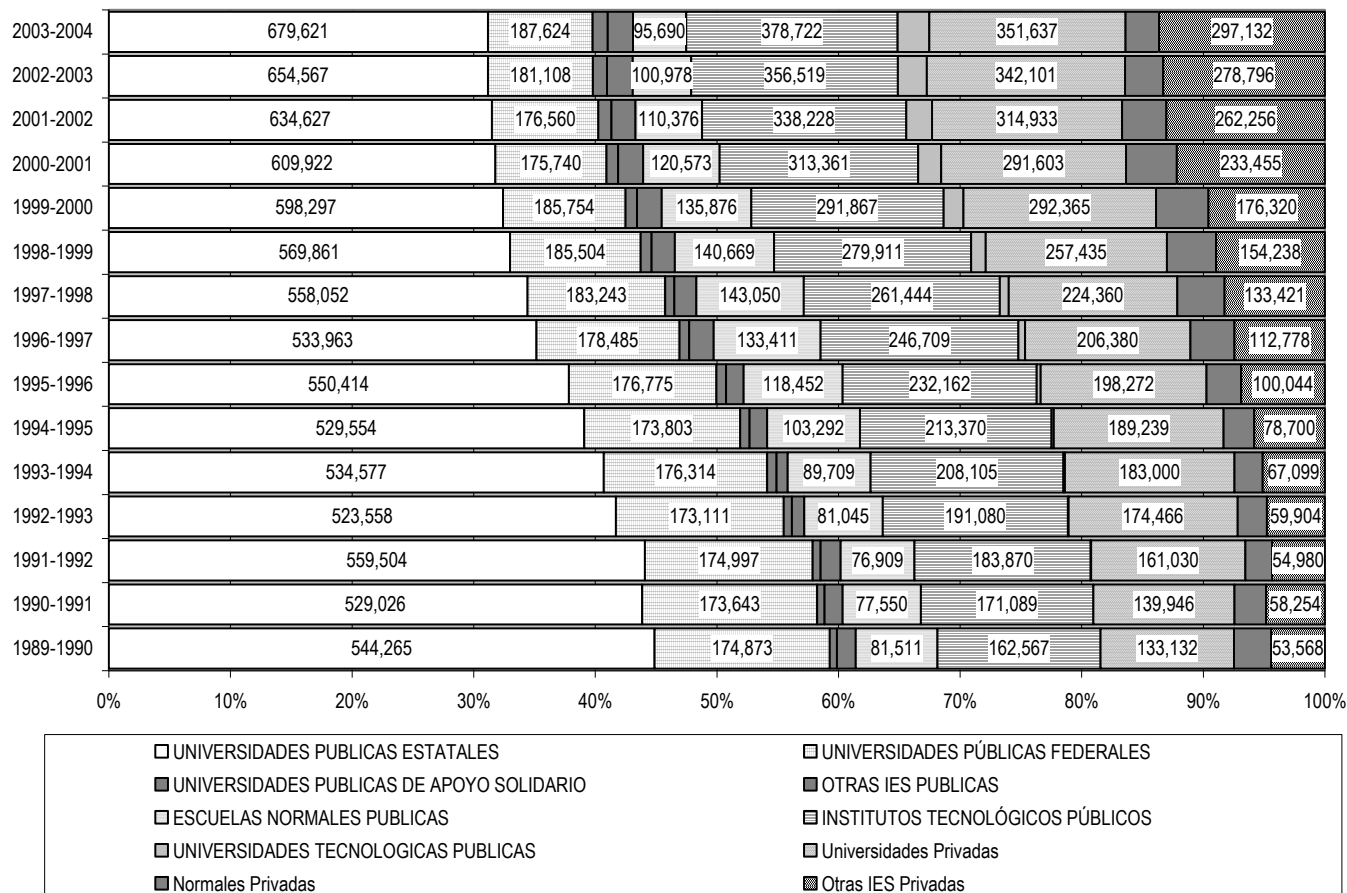
La Secretaría de Marina, por su parte, cuenta con su propio “Sistema Educativo Naval”, formado por una serie de centros y escuelas de capacitación, escuelas técnicas profesionales, escuelas de nivel licenciatura, establecimientos de posgrado e institutos de investigación científica, de los cuales 13 son IES (4 escuelas de técnico profesional, 4 de licenciatura y 5 de especialidades, posgrado e investigación: H. Escuela Naval Militar, Escuela de Maquinaria Naval, Escuela Médico Naval, Institutos Oceanográficos, etc.).

13% al 6% y el posgrado pasa del 3% al 6.3%. Las llamadas multi-universidades públicas (o multidisciplinares), estatales y federales, la mayoría de ellas autónomas, representaban en conjunto el 59% de la matrícula general de licenciatura y técnico universitario en 1989-1990, en cambio en 2003-2004 representaba el 40% (19 puntos menos); entretanto, las IES heterónomas públicas (Institutos y Centros Tecnológicos, Universidades Tecnológicas, Universidades Politécnicas) pasaron del 14% en 1989-1990 al 22% en 2003-2004 (8 puntos más); asimismo, las universidades y otro tipo de IES privadas (“*for profit*” en su mayoría) transitó del 18% al 32% (14 puntos más) en el mismo periodo (ver Tabla 12 y gráficos 11, 12 y 13), como resultado de un *crecimiento desigual* entre sectores, resultado forjado por las estrategias de los agentes gubernamentales (adoradores del ‘libre mercado’) y económicos dominantes.

8. *Polarización*: El CES generado por las políticas de corte neoliberal se encuentra dividido (polarizado) en dos grandes subcampos, como dos mundos aparte: el sector público -con 67% de la matrícula (2006)- y el sector privado -con 33% del total (2006)-, llegando este último a su límite máximo al alcanzar una proporción del 50% respecto al sector público en 2002 y caer al 48% en 2006, considerando que sólo representaba el 13% en 1976 (Tabla 10, Gráfico 7).
9. *Autonomía disminuida*: En términos generales, la autonomía del CES se ha debilitado, a juzgar por la expansión de los sectores heterónomos privado y tecnológico, por un lado, y, por el otro, del cuasi estancamiento del sector universitario autónomo (mientras que la matrícula a nivel licenciatura en las universidades públicas estatales y federales -la mayoría de ellas autónomas- creció 21% entre 1989 y 2003, en las IES tecnológicas públicas el crecimiento fue del 176% y en las IES privadas fue del 217% en el mismo período; de manera que las universidades públicas incorporaron 148,107 alumnos en el período, pasando su matrícula de 719,138 a 867,245, en tanto que las IES tecnológicas públicas admitieron 285,770 estudiantes, pasando su matrícula de 162,567 a 448,337 y las IES privadas incorporaron 484,937 alumnos, aumentando su matrícula de 223,690 a 708,627) (ver Tabla 12, Gráfico 12 y 13). Respecto a la evolución de los distintos tipos de IES, es claro que el número de instituciones autónomas prácticamente no ha crecido en las últimas décadas, considerando que en 1990 había 35 universidades autónomas (federales y/o estatales) y 39 en 2005-2008 (Tabla 14), en tanto que las universidades públicas no autónomas pasaron de 9 a 88 en el lapso 1990-2008 (tecnológicas, politécnicas, interculturales y estatales-federales de “apoyo solidario”) (Tabla 13), a su vez, se crearon 124 nuevos institutos tecnológicos públicos, es decir 203 nuevas IES públicas heterónomas; por su parte, las IES privadas heterónomas, funcionales a las ‘necesidades de las fuerzas del mercado’, han crecido notoriamente, al aumentar 220% entre 1990 y 2008 (las IES públicas sólo lo hicieron en 56%) (Tabla 13), consecuentemente, en la actualidad hay muchas más universidades privadas (267) que públicas (127) (cfr. www.anuies.mx/), en conclusión, el CES ha perdido autonomía globalmente. Asimismo, las IES con regímenes legales autónomos (autonomía formal no necesariamente real) han perdido también autonomía respecto a la utilización de los recursos públicos (Didriksson et. al., 2002a: 51).

Gráfico 11

MATRICULA POR TIPO DE IES 1989-2004



Fuente: Tabla 12.

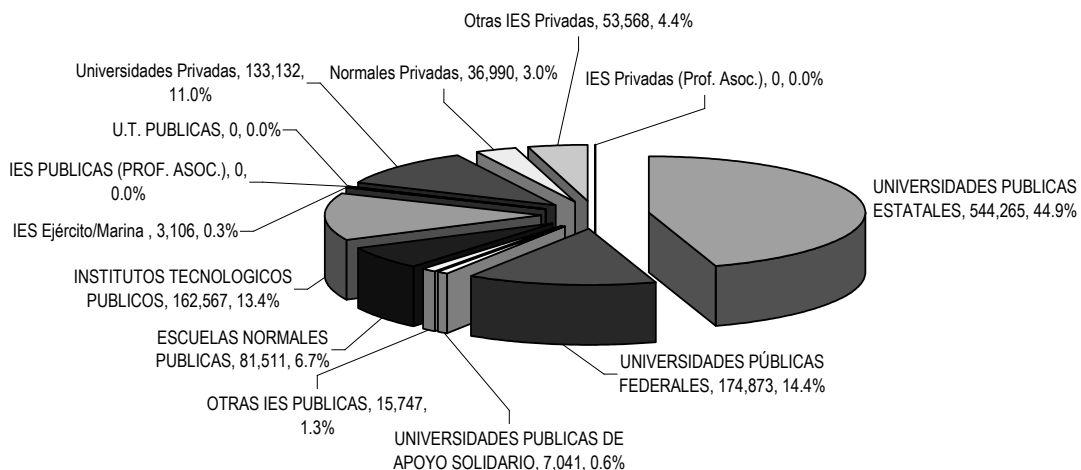
10. La *evaluación* como “*control de calidad*” directo y a distancia: El CES estatal-neoliberal es un espacio social sobrevigilado, en el que han aumentado significativamente los organismos encargados de evaluar y fiscalizar a las IES y a sus agentes en nombre de la “rendición de cuentas” de las instituciones públicas (frente al ‘secreto financiero’ de las instituciones privadas), con el fin último de reorientarlos a partir de las necesidades de los agentes económicos (conocimientos funcionales o ‘competencias’, índices de productividad presentados como ‘índices de calidad’), en donde la evaluación-fiscalización y el financiamiento funcionan como mecanismos de “control de calidad” y control político de los agentes individuales e institucionales, a través del control externo (supervisión de organismos estatales y/o privados) (Álvarez, 2004) y el control a distancia o autocontrol (autoevaluación) con base en parámetros preestablecidos (Ibarra, 2001), introduciendo frecuentemente una lógica economicista (costo/beneficio) en el ámbito educativo universitario (docencia, investigación y difusión funcionales ‘basadas en criterios de mercado’), llegándose incluso a utilizar los mecanismos de evaluación y financiamiento con fines estrictamente económicos y políticos, cayendo en la perversión de la evaluación.

CAPÍTULO 2

Gráfico 12

**MATRICULA POR TIPO DE IES (LICENCIATURA, TÉCNICO UNIVERSITARIO, PROFESIONAL ASOCIADO)
<1989-1990>**

IES PRIVADAS: 18.4%
IES PUBLICAS: 81.6%

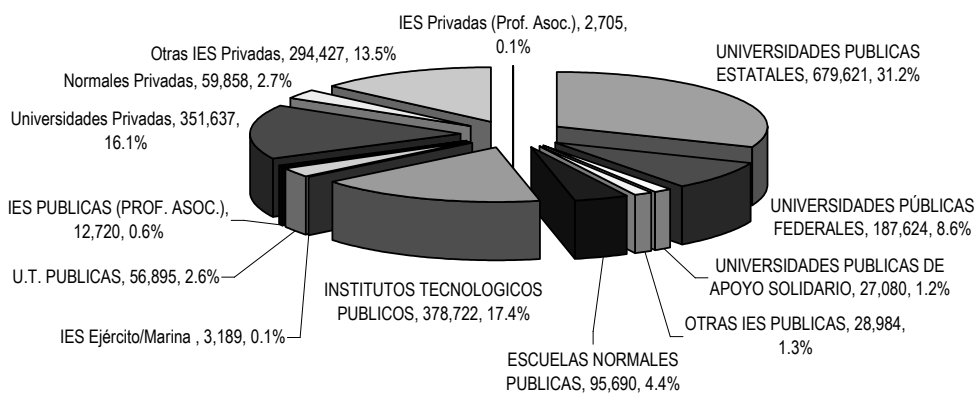


Fuente: Tabla 12 (para ambas gráficas: 12 y 13).

Gráfico 13

**MATRICULA POR TIPO DE IES (LICENCIATURA, TÉCNICO UNIVERSITARIO, PROFESIONAL ASOCIADO)
<2003-2004>**

IES PRIVADAS: 32.5%
IES PUBLICAS: 67.5%



CAPÍTULO 2

Tabla 13

| INSTITUCIONES PÚBLICAS Y PRIVADAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR (DIVERSAS FUENTES) | | | | | |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|
| Instituciones Públicas de Educación Superior | 1990 (A) | 2002 (A) | 2004 (B) | 2008 (C) | 2008 (D) |
| Universidades e instituciones públicas federales. UIPF a/ | 3 | 3 | 4 | 20 | 127 |
| Universidades públicas estatales. UPE b/ | 34 | 34 | 46 | 35 | |
| Universidades públicas estatales con apoyo solidario. UPEAS c/ | 6 | 19 | | 23 | |
| Universidades tecnológicas. UT d/ | | 54 | 60 | 61 | |
| Universidades politécnicas. UP e/ | | | 18 | 23 | |
| Universidades interculturales. UI f/ | | | 4 | 9 | |
| Institutos tecnológicos federales. ITF g/ | 94 | 76 | 104 | 110 | 414 |
| Institutos tecnológicos estatales. ITE h/ | | 80 | 107 | 108 | |
| Centros SEP-CONACYT. i/ | 3 | 26 | 27 | 29 | |
| Otras instituciones de educación superior j/ | 33 | 33 | 94 | 10 | |
| Escuelas normales k/ | 308 | 349 | 249 | 273 | 209 |
| Subtotal | 481 | 674 | 713 | 701 | 750 |
| Instituciones Privadas de Educación Superior | | | | | |
| Universidades, centros, institutos, colegios y escuelas l/ | 214 | 733 | 995 | 995 | 822 |
| Universidades privadas m/ | | | | | 267 |
| Escuelas normales k/ | 153 | 315 | 184 | 184 | 85 |
| Subtotal | 367 | 1048 | 1179 | 1179 | 1174 |
| Total | 848 | 1722 | 1892 | 1880 | 1924 |
| <p>(A): Fuente: Didriksson et al, 2004. a/ Universidades federales (financiamiento federal: 100%). Para los años 1990 y 2002 se incluyen: UNAM, UAM y UPN. b/ Universidades multidisciplinarias de los estados (estatales-federales: 66% de financiamiento federal y 34% de financiamiento estatal en promedio en 2001-2005), autónomas en su mayoría. c/ Universidades estatales-federales no autónomas (32% de financiamiento federal y 68% de financiamiento estatal en promedio, en 2001). d/ Universidades estatales-federales no autónomas (financiamiento: 50% federal y 50% estatal) de nivel técnico universitario (carreras de dos años), creadas desde 1991. e/ Universidades estatales-federales no autónomas (financiamiento: 50% federal y 50% estatal) con programas basados en competencias de nivel licenciatura, especialización y maestría, creadas desde 2002. f/ Universidades estatales-federales, no autónomas en su mayoría (financiamiento: 50% federal y 50% estatal). g/ Instituciones federales. h/ Instituciones federales-estatales (descentralizadas) (financiamiento: 50% federal y 50% estatal). i/ Centros de investigación y posgrado. j/ Instituciones como Colegio de México, Universidad Autónoma de Chapingo, Universidad Obrera, CIDE, INBA, ENBA, entre otras. . k/ Otra fuente habla de 220 Normales públicas y 137 privadas (SEP, 2003).</p> | | | | | |
| <p>(B): Fuente: Rubio, 2006. a/ Para 2004 se incluyen: UNAM, UAM, UPN e IPN. b/ A las universidades multidisciplinarias de los estados se agregan IES no autónomas. j/ En 2004 se incluyen 70 Unidades UPN de los estados. l/ m/ Otra fuente (SEP, 2003) indica la existencia de 976 IES privadas, descontando 137 Normales, distribuidas en: a. Universidades 306 b. Institutos 256 c. Centros 239 d. Escuelas 88 e. Otras instituciones 87</p> | | | | | |
| <p>(C): Fuentes: SEP, 2005; www.ses.sep.gob.mx; www.uacm.edu.mx/; www.ieepo.gob.mx/; www.sedena.gob.mx; http://ec.digaden.edu.mx/SELECCION_2007b/sistema_educativo.htm a/ Para 2008 se incluyen: UNAM, UAM, UPN e IPN; así como Universidad Autónoma de Chapingo, Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro y 14 IES de las Secretarías de la Defensa Nacional y de Marina. b/ Se agrega la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, creada en 2001, autónoma desde 2005. j/ El Colegio de México, El Colegio Nacional, U. Obrera de México, Universidad Interactiva y a Distancia del estado de Guanajuato, ENBA, INBA, INAH, ENAH, Colegio de Posgraduados de Chapingo, CEFPyS Vicente Lombardo Toledano "VLT".</p> | | | | | |
| <p>(D): Fuente: www.anuies.mx/; SEP, 2005; www.ses.sep.gob.mx; www.uacm.edu.mx/; www.ieepo.gob.mx/; www.sedena.gob.mx; http://ec.digaden.edu.mx/SELECCION_2007b/sistema_educativo.htm m/ La ANUIES contabiliza 227 universidades 'no desconcentradas' (IES matriz) en 2008. ELABORACIÓN PROPIA.</p> | | | | | |

11. *Hegemonía empresarial*: Los agentes dominantes en el CES (Estado neoliberal, organismos empresariales e internacionales) reproducen concertadamente el ‘credo neoliberal’ en sus políticas, programas y ‘recomendaciones’ (convertidos frecuentemente en mandatos por sus aplicadores), el cual se basa en las ‘necesidades del aparato productivo’ y las ‘fuerzas del

CAPÍTULO 2

mercado de trabajo flexibilizado' por medios frecuentemente autoritarios (cfr. SEP, 1989; 1996; 2001; 2007).

Tabla 14

| UNIVERSIDADES PÚBLICAS AUTÓNOMAS (2008) | | |
|--|-----|---|
| AGUASCALIENTES | 1. | UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES (UAA) |
| BAJA CALIFORNIA | 2. | UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA (UABC) |
| BAJA CALIFORNIA SUR | 3. | UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA SUR (UABCS) |
| CAMPECHE | 4. | UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CAMPECHE (UACam) |
| | 5. | UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL CARMEN (UAdelC) |
| CHIAPAS | 6. | UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS (UNACH) |
| | 7. | UNIVERSIDAD DE CIENCIAS Y ARTES DE CHIAPAS (UNICACH) |
| CHIHUAHUA | 8. | UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA (UACH) |
| | 9. | UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ (UACJ) |
| COAHUILA | 10. | UNIVERSIDAD AUTÓNOMA AGRARIA ANTONIO NARRO (UAAAN) |
| | 11. | UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE COAHUILA (UAdeC) |
| COLIMA | 12. | UNIVERSIDAD DE COLIMA (UCol) |
| DISTRITO FEDERAL | 13. | UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA (UAM) |
| | 14. | UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (UNAM) |
| | 15. | Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) |
| DURANGO | 16. | UNIVERSIDAD JUÁREZ DEL ESTADO DE DURANGO (UJED) |
| GUANAJUATO | 17. | UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO (UGto) |
| GUERRERO | 18. | UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE GUERRERO (UAGro) |
| HIDALGO | 19. | UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO (UAEH) |
| JALISCO | 20. | UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (UDG) |
| MÉXICO | 21. | UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO (UACHa) |
| | 22. | UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO (UAEMEX) |
| MICHOACÁN | 23. | UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO (UMICH) |
| MORELOS | 24. | UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS (UAEMOR) |
| NAYARIT | 25. | UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT (UAN) |
| NUEVO LEÓN | 26. | UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN (UANL) |
| OAXACA | 27. | UNIVERSIDAD AUTÓNOMA BENITO JUÁREZ DE OAXACA (UABJO) |
| PUEBLA | 28. | BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA (BUAP) |
| QUERÉTARO | 29. | UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO (UAQ) |
| SAN LUIS POTOSÍ | 30. | UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ (UASLP) |
| SINALOA | 31. | UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA (UAS) |
| | 32. | Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) |
| SONORA | 33. | UNIVERSIDAD DE SONORA (UNISON) |
| TABASCO | 34. | UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE TABASCO (UJAT) |
| TAMAULIPAS | 35. | UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TAMAULIPAS (UAT) |
| TLAXCALA | 36. | UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA (UATx) |
| VERACRUZ | 37. | UNIVERSIDAD VERACRUZANA (UV) |
| YUCATÁN | 38. | UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN (UADY) |
| ZACATECAS | 39. | UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS (UAZ) |
| Fuentes: www.sep.gob.mx ; www.anuies.mx (diciembre 2008). ELABORACIÓN PROPIA. | | |

12. *Estado tecno-educador mínimo*: El Estado *mínimo-neoliberal* mexicano adopta un modelo educativo basado en el credo del 'libre mercado', lo cual se traduce en el desfinanciamiento¹⁰³ relativo de la educación superior pública que no corresponde al crecimiento de la demanda, en la consiguiente desaceleración del sector público y acelerada expansión del mercado privado, así como el privilegiar la expansión del sector tecnológico público (institutos y universidades tecnológicas/as) (Tablas 12 y 13), siempre en consideración de las necesidades de mercado, de ahí que puede afirmarse que se configura como resultante un *Estado tecno-educador mínimo*.

¹⁰³ “La traducción de las prioridades del Banco Mundial que han llevado a cabo las autoridades del gobierno federal en México, en términos del financiamiento federal hacia la educación media superior y superior, han representado una disminución porcentual de 1990 hasta el 2002. En 1990, el porcentaje del gasto federal en educación superior con respecto al gasto en educación básica fue de 40.1%. Sin embargo, para 2002 dicho gasto representó únicamente 30.1% del gasto destinado a educación básica” (Didriksson et. al., 2002: 39). Ver *Infra*.

13. *Flexibilización integral*: La reestructuración ‘neoliberalizante’ del CES implica necesariamente su flexibilización, para readecuarse a las demandas oscilantes del entorno económico, como política de Estado, en distintos planos; a nivel macro se produce la descentralización del campo (por ej.: en 1970 el 53% de la matrícula nacional se concentraba en el DF, en 1994 sólo el 23% del total); en el nivel meso se promueve la *flexibilización* integral de las IES mediante ajustes (‘reformas modernizadoras’) a las estructuras organizativas de las instituciones existentes (estructuras departamentales, matriciales o en red) y la creación de nuevas IES con estructuras flexibles o a través de la adopción de modelos curriculares flexibles (‘oferta educativa’) conforme a las exigencias (‘demanda educativa’) del cambiante mercado laboral; y a nivel micro, mediante la flexibilización de sus trabajadores académicos y administrativos (de sus salarios, contrataciones y jornada de trabajo).
14. *Productivismo educativo estatal-capitalista*: Bajo el discurso de la eficiencia en el uso de recursos dentro del CES, la burocracia educativa gubernamental establece criterios productivistas de costo-beneficio en la operación de las IES públicas, exigiéndoles la optimización de resultados por encima de todo y por distintas vías; como contrapartida, el sector privado (supuestamente más eficiente debido a la ‘libre competencia’, según el dogma neoliberal) ha incrementado sus costos por alumno de manera sustancial, por encima del costo por alumno en IES públicas¹⁰⁴, mostrándose con ello *dos realidades contradictorias* dentro del mismo campo, una en la que la *productividad capitalista* (convertida en ganancia empresarial) incrementa los costos de los servicios educativos y otra en la que la productividad de las IES y sus agentes académicos se convierte en el abaratamiento de costos de los servicios educativos del Estado mínimo, hasta llegar al exceso de la precariedad en las instituciones más empobrecidas por las políticas financiero-educativas restrictivas promovidas por las autoridades tecnocráticas gubernamentales; tal disparidad denota una menor eficiencia del sector privado en el costo por alumno y una mayor eficiencia o productividad del sector público. La situación dispar anterior es el resultado de dos políticas y lógicas opuestas impulsadas por el mismo Estado, una política y dinámica neoliberal basada en el ‘*laissez-faire*’ (el ‘libre mercado educativo privado’) y otra política y dinámica restrictivas (exclusiva del espacio educativo público) basada en la optimización-reducción de los costos presupuestales por alumno (que en varias universidades estatales se traduce en una ‘*eficientización precaria*’ dada la carencia de recursos), a través de reformas institucionales eficientistas justificadas en la *restricción artificial de recursos públicos* impuesta por la autoridad hacendaria y en la ‘rendición de cuentas’ (nunca generalizada a otro tipo de instituciones públicas y privadas).
15. *Libre competencia socioeducativa*: La lógica interna del CES está permeada por la ‘competencia de todos contra todos’ (lucha entre sectores-instituciones-agentes), promovida y supervisada por el Estado mínimo neoliberal, configurándose en el campo un amplio mercado educativo de ‘libre competencia’ mas funcional -con sus grandes, medianas y pequeñas empresas educativas-, ante los requerimientos externos de las fuerzas del macro mercado

¹⁰⁴ “Mientras en 1990 el costo por alumno público era mayor que el privado en 0.1 miles de pesos, para el año 2002 el costo por alumno privado fue mayor al público en 0.8 miles de pesos. Los papeles se invirtieron durante esta década y por tanto, el insistente argumento de la ineficiencia en educación, derivado del análisis del costo por alumno, bajó a partir de 1996, donde el costo por alumno privado es mayor al público. Conviene señalar que, lo elevado de este indicador, evidentemente no se debe a ineficiencia administrativa del servicio educativo privado, más bien se explica por las grandes ganancias que obtienen estos servicios privados que los convierten en un buen negocio, en este país donde la demanda para este bien, se incrementa cada vez más.” (Didriksson et. al., 2002: 12)

nacional de *libre competencia* y ante las metas establecidas por las políticas estatales de corte neoliberal, destacándose la competencia económico-política entre IES privadas y públicas. Esta nueva situación se traduce también en la constitución de ambientes institucionales basados en la competencia de todos contra todos. La generación del clima competitivo, como política implícita de Estado, se expresa a nivel micro en la proliferación de la lucha individualista por recursos económicos y simbólicos ‘escasos’ entre agentes académicos (en instituciones públicas), basada en la optimización de resultados funcionales valorados positivamente (mediante múltiples programas de estímulos que se utilizan para reorientar sus tareas en función de las prioridades gubernamentales o programas de financiamiento individualizados por concurso), lucha que conlleva una multiplicidad de estrategias generadas por dichos agentes (con lo que, entre otras cosas, la lucha por la autonomía ha pasado a un segundo plano) (cfr. SEP, 2003).

16. *Lucha por la legitimidad y el poder estatal*: Dentro del CES se suscita una lucha ideológico-política sin precedentes entre distintos agentes (IES públicas y privadas, burocracias gubernamentales -federales y estatales-, asociaciones de rectores, organismos empresariales e internacionales, sindicatos universitarios, partidos políticos, sociedades científicas, colegios profesionales) por la legitimidad de sus posiciones y tomas de posición en el CES y la posibilidad de su orientación (que pasa necesariamente por la capacidad de influir en el poder estatal), y, para el caso de las fuerzas externas, por el reconocimiento a la posibilidad de intervenir en la orientación del CES. En el período anterior de la expansión estatal-autoritaria no regulada (1960-1982) había una especie de convivencia pacífica tanto entre IES públicas y privadas como entre otros agentes, bajo la hegemonía del Estado intervencionista, localizándose el conflicto entre las burocracias gubernamentales y las comunidades estudiantiles y sindicalizadas (académicas y administrativas); en el periodo actual, en cambio, las luchas se han ampliado: IES públicas vs. IES privadas (ej.: la campaña publicitaria de desprestigio contra las IES públicas y a favor de las privadas iniciada en los ochentas (Didriksson et. al., 2002), o la lucha UNAM vs. ITESM por el primer sitio en las clasificaciones o *rankings*), burocracias universitarias vs. burocracias gubernamentales (respecto al financiamiento público y el cambio de modelo económico-educativo: SEP vs. UNAM, IPN, UAM), organismos empresariales e internacionales vs. asociaciones científicas (sobre la defensa del modelo neoliberal o su transformación: CCE, COPARMEX vs. Academia Mexicana de Ciencias), luchas por la legitimidad y por la posibilidad de incidir en el Estado neoliberal (en el diseño y ejecución de las políticas públicas) desde posiciones de fuerza, lucha a fin de cuentas por la direccionalidad del CES nacional.
17. *Financiamiento público racionado¹⁰⁵ e intervencionista*: El financiamiento estatal para las IES públicas cae estrepitosamente en el largo periodo 1983-1997 respecto a 1982 y los años anteriores, retrocediendo en términos reales a valores prevalecientes en 1977, habiendo una pérdida sostenida del 30% aproximadamente respecto al presupuesto del 82 (OCDE, 1997: 124), empobreciendo a las IES y a sus múltiples comunidades (la educación pública es sometida a una campaña de desprestigio en los medios para justificar la reducción presupuestal), al deteriorarse los salarios y las condiciones de trabajo/estudio/vida de sus agentes, reducción de la inversión (‘costo’) por alumno, el encarecimiento de costos para las familias (incremento en cuotas, servicios, libros, materiales didácticos, etc.), etc.; será a partir

¹⁰⁵ **Racionar**: 1 Hacer raciones de algo, en general escaso. 2 Poner una autoridad límites a la cantidad que puede adquirirse de un producto: durante la guerra racionaron el pan y todos los productos básicos. 3 Dividir y distribuir una cosa en raciones. Gran Diccionario de la Lengua Española, Larousse, Barcelona, 2007.

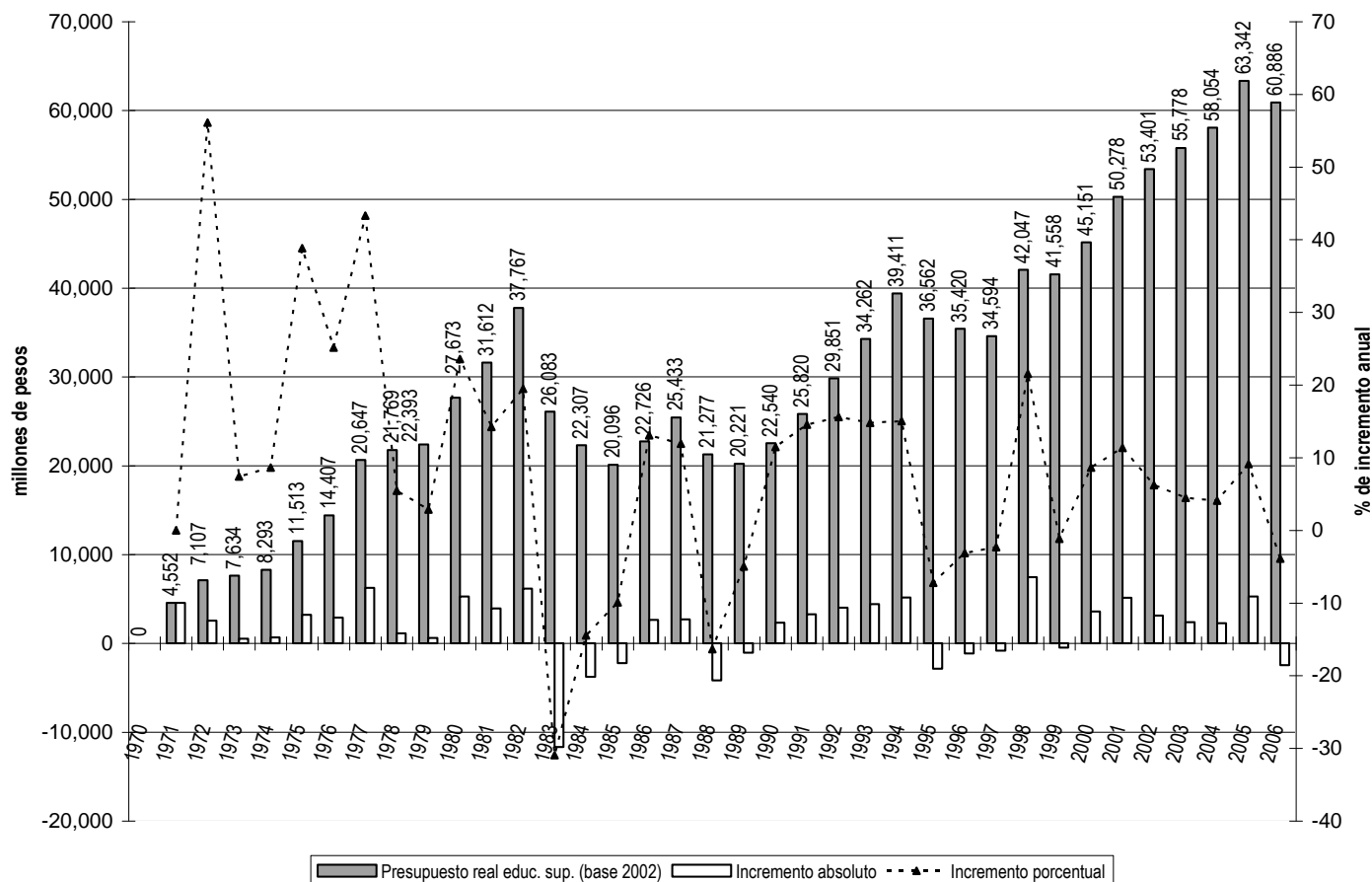
de 1998 -15 años después- cuando el financiamiento público se recuperará en términos económicos globales y superará de manera continua al de 1982 (aunque no en cuanto a la inversión por alumno), con algunos altibajos y bajo nuevas condiciones (ver Gráfico 14): a la inversa del periodo anterior, el financiamiento estatal tiende a restringirse a lo largo del período, considerando que durante la década de los ochentas la inversión por alumno en términos reales llega a descender más del 50% (1989) respecto a 1982 -retrocediendo a niveles de principios de los setentas- y nunca se ha recuperado hasta ahora (Gráfico 15), por lo que la inversión pública por alumno cae realmente, asimismo, el financiamiento público es utilizado por las tecnocracias gubernamentales como *medio de control y reorientación*¹⁰⁶ de la educación superior (particularmente el subsidio federal extraordinario: subsidio condicionado por obtención de resultados esperados), presionando a las IES existentes y creando nuevas instituciones más funcionales (heterónomas) a las prioridades del modelo de desarrollo nacional de corte neoliberal, generando para ello un cuasi mercado estatal de competencia por los escasos recursos públicos programados por la élite burocrática (Didriksson et. al., 2002: 47 ss.) (SEP, 2003: 112-128) (Fuentes-Maya et. al., 2002: 51-87) (Rubio Oca (coord.), 2006: 186-206). En síntesis, son tres los rasgos que caracterizan al financiamiento público: disminución de la inversión por alumno en términos reales, reorientación de recursos e intervencionismo.

18. *Estado neoliberal fiscalizador*: La relación del Estado con las IES públicas se modifica al fortalecerse el control gubernamental sobre las mismas (dejando prácticamente libres a las IES privadas), mediante la *fiscalización estatal* creciente (evaluación integral de la productividad institucional con base en criterios impuestos por la tecnocracia estatal) y la rendición de cuentas ante el mismo Estado, incluyendo el reforzamiento de mecanismos de supervisión de las instituciones, de su personal, organización y resultados, en función de criterios de productividad (costo/beneficio), con el propósito último de ‘optimizar los recursos’ y ‘abaratarse los costos’ educativos, abaratando a final de cuentas a la misma educación pública de manera extrema (por ej.: en los últimos años el gobierno federal insiste y exige a las IES aumentar su matrícula sin incrementar su presupuesto para alcanzar las metas sexenales del plan gubernamental) (SEP, 2007).
19. *Privilegiar el conocimiento aplicado (‘domesticado’)*: Se pretende *orientar y controlar el conocimiento* que se produce y difunde en las IES, para hacerlo más funcional a las necesidades del mercado ocupacional y de las prioridades gubernamentales, a través de la evaluación y la *concentración del poder* en las burocracias -con intervención directa de los agentes económicos externos en los gobiernos estatales y en las ‘nuevas IES’-, así como la flexibilización y control del currículum y, por lo tanto, del mismo trabajo académico, en la medida en que se fomenta el trabajo ad hoc funcional respecto a los requerimientos de las fuerzas dominantes en el campo económico y estatal; todo lo anterior mediante una vinculación más estrecha de las IES con las necesidades cambiantes del ‘sector productivo’ (creación de nuevas carreras ‘demandadas por el mercado’, promoción de las universidades tecnológicas y politécnicas y de los institutos tecnológicos, fomento de la investigación aplicada por encima de la pura, etc.) (Tablas 12-13).

¹⁰⁶ “El subsistema de instituciones de educación superior, donde se ha tenido mayor impacto con el manejo de los recursos extraordinarios, es el de las universidades públicas estatales (UPE), todas ellas bajo el régimen de la autonomía. Los rectores de estas instituciones raramente desarrollan sus propios programas en las universidades, más bien instrumentan los programas federales en respuesta a la “oferta” financiera de las autoridades federales” (Didriksson et. al., 2002: 51).

Gráfico 14

PRESUPUESTO FEDERAL REAL DE EDUCACION SUPERIOR 1970-2006 (base 2002)

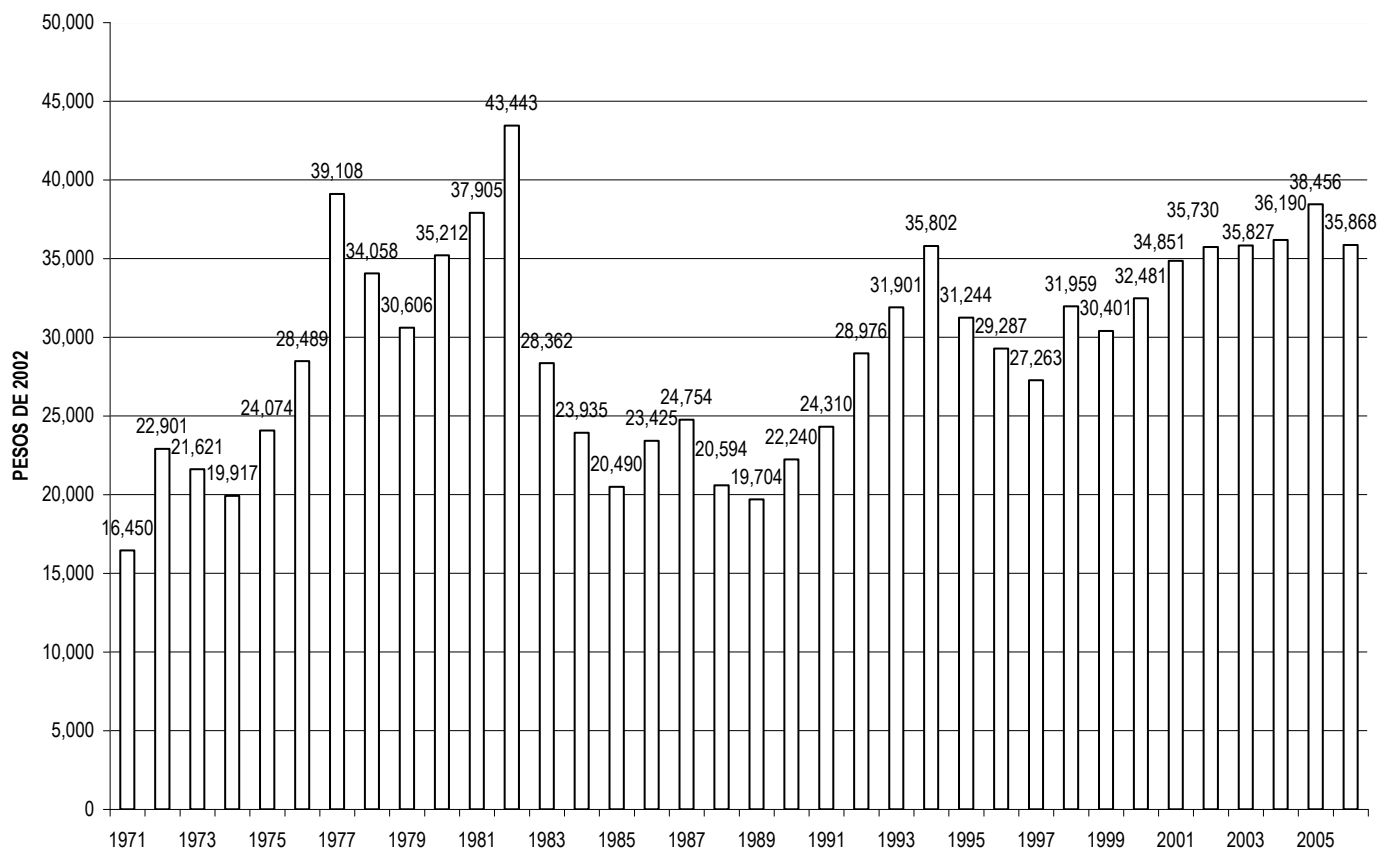


Fuente: Fox, 2006; Banco de México (INPC en: <http://www.banxico.org.mx/> -consulta: 2-2-2007-).

20. **Estrategia antisindical:** Debilitamiento de los sindicatos universitarios y de los contratos colectivos de trabajo (académicos y/o administrativos) en las IES públicas y privadas (cuando existen), deterioro de las condiciones laborales como consecuencia y fomento de nuevas formas no sindicales de representación de intereses de las ‘comunidades académicas’ -como el SNI o el Sistema Nacional de Creadores- (OCDE, 1997: 63, 221 ss.) (Banco Mundial, 1995), como parte de la estrategia flexibilizadora de las instituciones y de su personal, estrategia acompañada de conflictos y luchas de resistencia recurrentes en algunas IES.
21. **Resistencia:** Luchas de resistencia ante la implantación de las políticas gubernamentales neoconservadoras en las IES (incremento de cuotas y servicios, programas de estímulos, reformas legales, etc.), prevaleciendo los movimientos sociales de tipo defensivo (Acosta, 2000) (Mendoza, 2001: 165-211) (Canales, 2001).
22. **Refuncionalización económico-social:** El CES tiende a ser refuncionalizado y reorientado conforme a los requerimientos del nuevo modelo de desarrollo neoliberal (manufacturero-exportador de bajo crecimiento y dependiente) instaurado en el campo económico, en función de los intereses de los sectores privilegiados de las clases dominantes (particularmente el sector exportador de la gran empresa) (De la Garza, 2001b), proceso cuidadosamente supervisado por el Estado *mínimo-neoliberal* mexicano.

Gráfico 15

INVERSIÓN PÚBLICA REAL EN EDUCACION SUPERIOR POR ALUMNO 1970-2006 (pesos de 2002)



Fuentes: <http://www.sep.gob.mx> (consulta: 2004); Fox, 2006; Banco de México (INPC en: <http://www.banxico.org.mx/> -consulta: 2-2-2007-).

En resumidas cuentas, en los últimos 25 años los gobiernos neoliberales mexicanos se han dado a la tarea de *reestructurar y reorientar* la educación terciaria en función de las exigencias de la empresa privada (nacional y transnacional), mediante mecanismos tendientes a incrementar su 'eficiencia interna' y abaratamiento, asumiendo compromisos de optimización de recursos y *productividad* de sus agentes institucionales e individuales, privilegiando la educación pública técnica {252 nuevas Universidades <Tecnológicas y Politécnicas> e Institutos Tecnológicos, entre 1978 y 2008 (Tabla 13 y www.ses.sep.gob.mx)} y la educación privada, racionalizando "sistemáticamente los costos educativos", para "asegurar la calidad de sus servicios mediante formas eficientes de trabajo que incrementen la productividad" de la misma¹⁰⁷, apareciendo con claridad los criterios de *maximización de la eficiencia* (insumo/producto) y *control de calidad* característicos del nuevo modelo educativo impulsado desde los organismos internacionales, con el fin último de hacer a las IES más funcionales (*refuncionalización*) a los imperativos del modelo de desarrollo neoliberal-dependiente impulsado por las políticas económica y educativa del Estado mínimo (fiscalizador y tecno-educador), el cual apoya por dos vías complementarias el fortalecimiento (acumulación de capital económico) de la clase dominante en el campo

¹⁰⁷ Cfr.: Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. SEP, 1990. Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. SEP, 1995. Programa Nacional de Educación 2001-2006. SEP, 2001.

económico: educación superior tecnológica gratuita (basada en competencias) para sus futuros cuadros y transferencia de la educación superior a la ‘iniciativa privada’ con fines de lucro.

Como consecuencia de la instauración del patrón educativo de ‘libre competencia’, el sector público del CES se ve sometido a un mayor control por parte del Estado neoliberal-fiscalizador, con base en criterios economicistas de *insumo/producto* (en contradicción con los preceptos liberales antiintervencionistas aplicables al mismo Estado¹⁰⁸), con el propósito último de hacer a las IES públicas y a sus agentes académicos más flexibles¹⁰⁹, productivos, baratos y funcionales (dóciles) frente a las exigencias del modelo de desarrollo nacional impulsado por las políticas económica y educativa imperantes, lo que no ha ocurrido sin resistencias y conflictos (huelgas, denuncias, manifestaciones colectivas, etc.), y que ha derivado en la disminución de la inversión pública por alumno en términos reales (de 30,667 pesos por alumno en promedio durante el periodo 1972-1982 se baja a 24,426 pesos en 1983-1993 <pesos reales de 2002>). Asimismo, las políticas estatales suscitan el debilitamiento del sector público dentro del CES, si se considera su retracción y desaceleración (su ‘descapitalización’ parcial -económica, social, simbólica y política- en términos bourdianos) a la luz de la fuerte expansión privada, particularmente el subsector autónomo ha sido el más debilitado (‘descapitalizado’) al sufrir una significativa desaceleración y estancamiento (siendo el más afectado el subsector de las universidades federales, como la UNAM, la UAM, etc.), en cambio el subsector tecnológico (‘no autónomo’) se ha fortalecido en el campo dada su importante expansión.

El sector privado, por su parte, tiende a fortalecerse y ‘capitalizarse’ (económica, social, política y simbólicamente) en el CES nacional, en la medida en que se expande de manera significativa, particularmente más el subsector lucrativo y posiblemente menos el subsector no lucrativo; situación desatada en gran medida por la aplicación del patrón educativo mercantil que ha alentado la privatización creciente del CES (acompañada de un conjunto de consecuencias negativas: exclusión social, baja calidad, fines de lucro, precariedad laboral, servicios fraudulentos), a través de la desregulación del sector privado y una política de estímulos a la inversión privada.

Globalmente, con la instauración del modelo de mercado, el CES mexicano ha sufrido una abrupta desaceleración durante el periodo de la restauración neoliberal, lo que le ha impedido remontar las altas tasas de exclusión que lo han caracterizado, a pesar de sus momentos de expansión, lo cual ha significado la pérdida de oportunidades para millones de estudiantes de 25 generaciones que no han podido acceder a la educación superior, como consecuencia del fracaso histórico del Estado mexicano en términos de su ineficacia para garantizar el acceso al nivel superior a la población en edad de estudiar.

Para el personal académico, el nuevo modelo educativo ha implicado la creciente flexibilización y precariedad de su trabajo, su fragmentación, hiper-estratificación (o deshomologación), individualización y creciente competencia por los bienes materiales y

¹⁰⁸ “En esta inusual combinación de liberalización del mercado e intervencionismo del estado, este último se aleja de la función de financiar la educación y el mercado toma su lugar. Paradójicamente, a la vez que se relajan los controles económicos, se endurecen los controles ideológicos”. Ver nota 40 en Schugurensky, 1998: 142.

¹⁰⁹ La nueva universidad, en un período de recursos limitados, se sustenta en una fuerza de trabajo académico flexible, en un “crecimiento” por sustitución y no por acumulación en el que se identifican programas académicos débiles y se les reduce o elimina para reasignar sus recursos a otros programas prioritarios (estrategia de *excelencia selectiva* especializada) compactando, reduciendo o eliminando departamentos académicos para establecer una estructura académica más flexible, reorientando a las IES a fin de que adopten una “área de concentración” limitada de profesiones en función de la demanda en el mercado laboral y la matrícula (Barrow, 1993:28-35).

simbólicos ‘escasos’ propios de la profesión (Ibarra, 2001). A nivel institucional, la instauración paulatina de diversas reformas institucionales eficientistas, verticales y flexibilizadoras, han derivado en conflictos internos entre sectores de las comunidades universitarias (paros y huelgas sindicales y estudiantiles), conciliaciones entre los actores involucrados (reformas universitarias consensuadas), procesos de resistencia y modificación de las relaciones de poder al interior de las IES (académicos-académicos, representantes-representados, representantes-representantes, autoridades-académicos), de manera diferenciada en el sector público y en el privado.

La flexibilización y el control del trabajo académico en México: ¿rumbo a la precariedad?

Desde la perspectiva neoliberal, sustentada en las teorías económico-liberales, neoclásicas y monetaristas, sobre las “bondades del capitalismo” (Blaug, 1985) (Guillén, 1985: 16-61) (Montenegro, 1976: 30-60), al campo de la educación superior se le concibe como un mercado autorregulado por la competencia entre sus agentes, la cual -se afirma- “genera eficiencia, obtiene productividad y ahorra costos” (Pusser, 2005: 13), en la medida en que la lógica de la oferta y la demanda obliga a los agentes-consumidores participantes en el mercado educativo a ser eficientes en el diseño y aplicación de sus estrategias para lograr los máximos beneficios mediante los mínimos costos o inversiones (bajo el criterio de la “maximización de la ganancia”, de la optimización costo-beneficio, del cálculo racional medios-fines).

Dicha perspectiva, al ser retomada e impulsada por las élites dominantes de los organismos internacionales (Vinokur, 2004), de los gobiernos nacionales y estatales (o provinciales) [tecnocracias] y de las mismas IES, y ser traducida en políticas y programas económicos, sociales y educativos, ha tenido múltiples consecuencias en la educación superior en general (ver *supra*) y en la situación del trabajo académico en lo particular. De esta manera, la lógica de mercado instaurada en la educación terciaria conlleva la lógica de la competencia por la obtención de recursos escasos (fuentes de financiamiento, salarios, estímulos, becas, plazas académicas, etc.) entre gobiernos -en sus distintos niveles-, empresas -nacionales y transnacionales-, IES -nacionales e internacionales, públicas, privadas y “mixtas”, consorcios-, académicos¹¹⁰ -por institución o disciplina, prestigio, forma de contratación y nombramiento laboral-, estudiantes -por su capital cultural en sus distintas modalidades, capital social y económico, género-, familias -por su pertenencia de clase- y/o asociaciones -gremiales, profesionales, religiosas, etc.-; lógica mercantil de la que se desprenden distintas estrategias para su realización, tales como la creciente privatización de la educación superior, su comercialización y diversificación institucional, la retracción financiera del Estado, la evaluación de la eficiencia como control de calidad, la flexibilización de los CES y las IES, la adopción de formas de gestión empresariales o la descentralización de los sistemas de enseñanza como ejes del *modelo educativo neoliberal* (ver *supra*).

La lógica del mercado, al ser instaurada en el subcampo del trabajo académico, está modificando en grados diversos las condiciones, relaciones, prácticas y culturas disciplinarias/institucionales de las comunidades académicas en distintos niveles (CES, IES, espacio de trabajo), ámbitos (público, privado, “mixto”; federal, estatal) y grados de profundidad (mayor o menor estatización o liberalización comercial), en función de las características

¹¹⁰ De acuerdo con Annie Vinokur, el economista liberal Adam Smith afirmaba que la “competencia entre docentes, una modesta aportación de las familias a su remuneración para incentivar sus compromisos y la obligación para cada hombre de presentar un examen sobre los conocimientos básicos para obtener el derecho a ejercer una profesión deben asegurar la eficiencia interna de los establecimientos educativos” (Vinokur, 2004).

histórico-contextuales de cada país¹¹¹, lo que genera situaciones diferenciadas entre los países desarrollados, los semidesarrollados y los más pobres, lo cual ha sido mostrado líneas arriba.

Entre los *cambios académico-laborales* principales (algunos incipientes aun), derivados de la reestructuración de la educación superior y la instrumentación del modelo de mercado -los cuales afectan en grados distintos a las 'comunidades académicas', al trastocar las condiciones de desarrollo del *trabajo académico* y, por ende, de desarrollo del conocimiento disciplinario-, en el caso de México, pueden ser enumerados los siguientes:

1. *Flexibilización multidimensional del trabajo académico*: La demanda de una mayor eficiencia y competitividad favorece la tendencia a la creciente *flexibilización del trabajo académico*, en sus diversas modalidades (De la Garza, 1993): la adopción de nuevas formas de organización del trabajo académico {por ej.: la institucionalización de equipos de trabajo o "cuerpos académicos" como uno de los ejes del PROMEP <Programa de Mejoramiento del Profesorado administrado por la SEP> (Rubio, 2006), o la reorganización departamental, matricial o en red de algunas IES}, el salario flexible asociado a la productividad a través de los programas de estímulos a la productividad y las relaciones laborales flexibles basadas en la creciente contratación temporal (en detrimento de la definitividad 'anticuada' para los empleadores¹¹²) y la jornada de trabajo parcial {por ej.: entre 1980 y 2004 fueron creadas 118,535 plazas académicas de tiempo parcial <por horas, medio tiempo y $\frac{3}{4}$ de tiempo>, en cambio sólo se crearon en el mismo lapso 56,373 puestos de tiempo completo -menos de la mitad-, 110,496 y 53,414 respectivamente para el periodo 1983-2004 <ver Tabla 15 y Gráfico 16>, con lo que la diferencia entre el número de puestos de tiempo parcial respecto a los de tiempo completo se duplica; las diferencias entre el sector público y el privado saltan a la vista: en 2004 el 86% del personal de tiempo completo habita las IES públicas, el de tiempo parcial se distribuye de manera más o menos equilibrada entre el sector público y privado, dentro del sector privado el 90% de los puestos son de tiempo parcial <Tabla 15 y Gráfico 16>}, fomentando en algunas instituciones el trabajo académico polivalente o multifuncional que integra varias actividades (docencia, investigación, difusión, gestión, representación, consultoría, etc.) y tenga gran movilidad horizontal (entre programas, departamentos o instituciones), esto conforme a las prioridades de la institución y las demandas planteadas a la misma desde fuera (por empleadores, Estado, etc.) (Barrow, 1993). Los programas de estímulos -internos y externos- han roto la

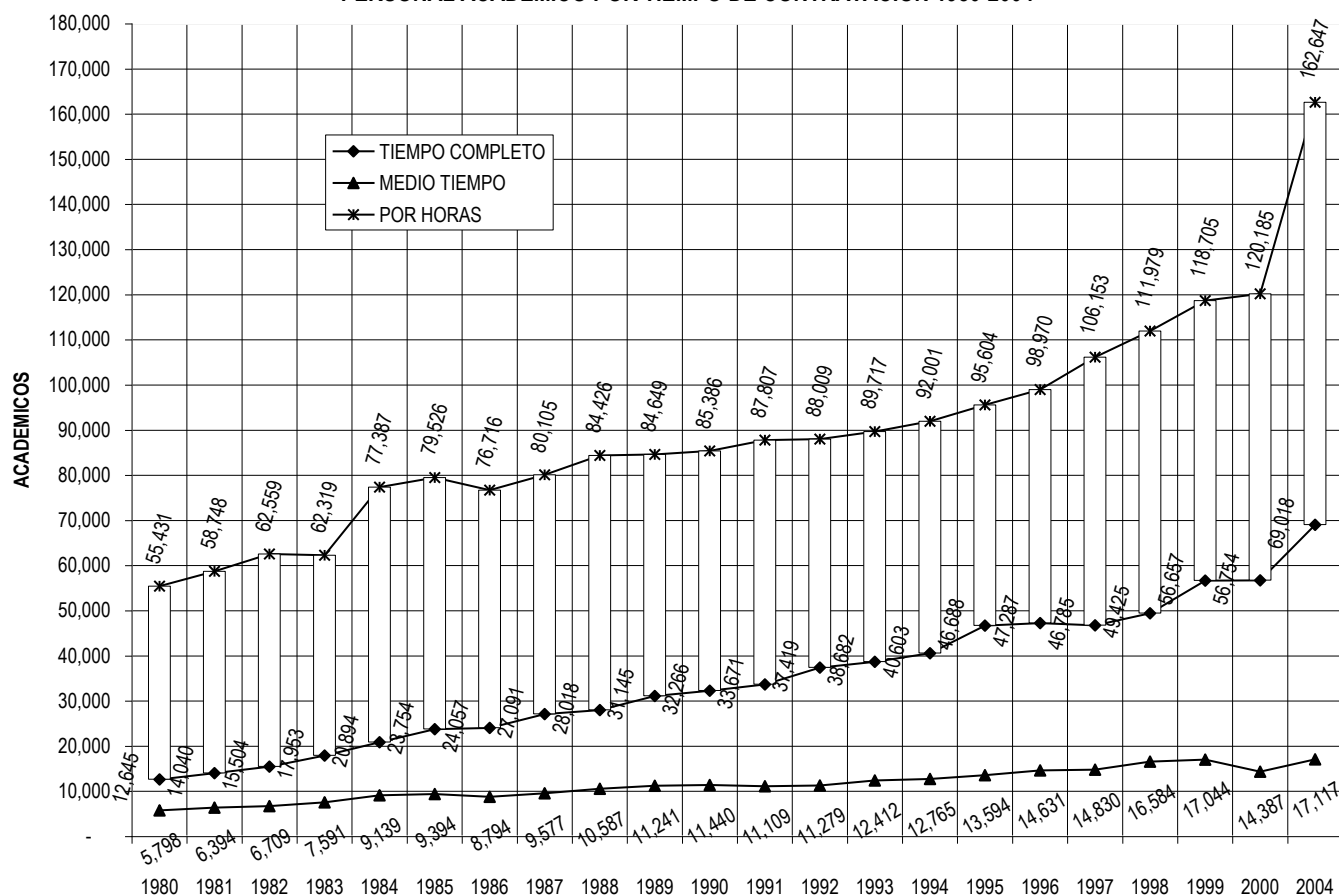
¹¹¹ Por ejemplo, hay países que por razones históricas cuentan con sistemas nacionales de educación superior mayoritariamente públicos (Estados Unidos, Suecia, Francia, Alemania, Uruguay, Argentina, Bolivia, Panamá, Nicaragua) o mayoritariamente privados (Japón, Brasil, Colombia) o compuestos por alrededor de 50% de su matrícula inscrita en IES públicas y el otro 50% en IES privadas (Chile, El Salvador) (Johnstone, 1998: 15-17) (Brunner, 1994) (Didou, 1998) (Cfr. Clark, 1991: 199 ss.), además de que sus formas de articulación con el sector productivo, con el Estado y con las clases sociales y grupos organizados varía entre cada país, lo que provoca situaciones diferenciadas para sus comunidades académicas.

¹¹² "En el subsistema particular (mexicano), la oferta se concentra en programas de tipo práctico que requieren para su impartición preponderantemente de profesores contratados por horas o de asignatura" (Rubio, 2006: 42). "Parte integrante de la *flexibilización laboral* son los ataques lanzados en contra de la definitividad, basados en que su propósito original (la protección de la libertad académica) ha sido distorsionada por la seguridad laboral de los miembros del personal académico. Las presiones para eliminar dicha definitividad han tenido éxito en algunas ocasiones (en Gran Bretaña ya ha sido abolida), pero hasta ahora la comunidad académica ha sido capaz de preservarla o al menos de negociarla (como ha ocurrido recientemente en la Universidad de Minnesota)" (Schugurensky, 1998: 138). La flexibilidad es evidente en el crecimiento de los académicos interinos: "En la universidad de California, [en] los Ángeles, por ejemplo, el 59% de todos los cursos de pregrado son dictados por profesores interinos. En el departamento de inglés de esa misma universidad la proporción es mayor aún, siendo el 75% interinos y el 25% definitivos" (Schugurensky, 1998: 138).

a representar el 64.3% del sector público en 2003; situación precaria que también avanza en las IES públicas a través de las contrataciones temporales (Llamas, 2006: 175-223). Inclusive, a nivel licenciatura, el sector privado ha llegado a ser ya el primer empleador de académicos en el año escolar 2006-2007, superando a los sectores autónomo, federal no autónomo y estatal (ver Gráfico 20).

Gráfico 16

PERSONAL ACADÉMICO POR TIEMPO DE CONTRATACIÓN 1980-2004



Fuente: Tabla 15.

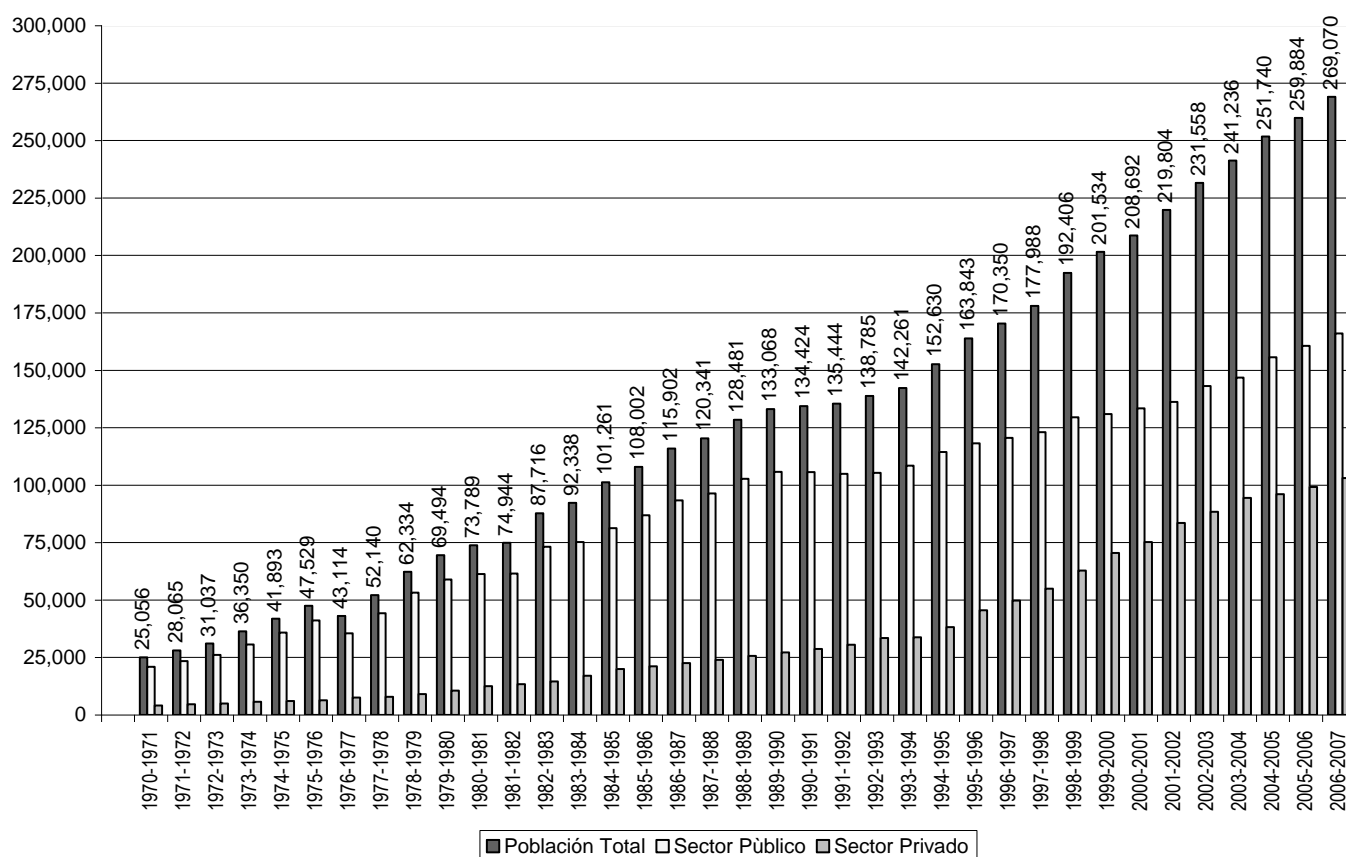
3. *Intensificación laboral:* Se observa una tendencia a la intensificación del trabajo académico, al aumentar los requerimientos institucionales de mayor eficiencia, eficacia y productividad, como consecuencia tanto de la mayor competencia en la llamada “industria de la educación superior” (Barrow, 2004) y el mercado emergente de la misma educación terciaria (Marginson, 2005), como de la presión ejercida por el Estado fiscalizador y los órganos evaluadores para el mejoramiento de los índices de rendimiento individuales, grupales, institucionales y sectoriales -a los que se asocia el escaso financiamiento, particularmente el extraordinario (Didriksson et al, 2004)-, y como consecuencia de la relativa debilidad político-sindical del gremio para remontar la situación (Llamas, 2006: 175-223) (Canales, 2001) (Rubio, 2006).

4. *Desaceleración diferenciada en el empleo académico:* Entre 1983 y 1994 el crecimiento de la planta académica nacional sufre una desaceleración evidente. Desde la década de los ochentas, ha disminuido notablemente el índice de crecimiento de la planta académica del sector

Tecnológicos, etc. (Rubio, 2006)} y de la reorientación de la matrícula, con lo que se produce la recomposición del sector académico a nivel de todo el sistema, al aumentar la proporción del subsector lucrativo y disminuir la del público (en 1975 la planta académica del sector privado representaba el 13.5% del total y el 15.6% del sector público, en 2003 llega al 39.2% del total y al 64.3% del público <ver Tabla 16 y Gráfico 17 y 18>), y al crecer el subsector tecnológico <Tabla 14>, complejizando y haciendo aun más heterogéneo al conglomerado académico, situación que se traduce en una mayor desigualdad de condiciones académico-laborales entre las distintas clases de IES y, por ende, entre sus “comunidades académicas”¹¹³ (Torres, 2003).

Gráfico 17

ACADEMICOS DE EDUCACION SUPERIOR. MEXICO (1970-2006)



Fuente: Tabla 16.

¹¹³ Tan solo en el período 2001-2005 se crearon 84 IES públicas: 24 Universidades tecnológicas, 11 Universidades públicas estatales, 18 Universidades politécnicas, 27 Institutos tecnológicos estatales y 4 Universidades interculturales como parte de la política explícita de “diversificación de la oferta” (Rubio, 2006: 95-104). “Los nuevos actores, Instituciones de educación superior privada, crecieron en número y tipos de IES privadas. En 1990 existían 214 universidades, institutos y escuelas de educación privadas y para el 2002 alcanzaron el número de 733, un crecimiento porcentual de 242.5%. Las escuelas normales-licenciatura pasaron de 153 a 315 durante el mismo periodo, un crecimiento porcentual de 105.8%. Con estos crecimientos porcentuales de las instituciones privadas, el total (1,048) ya es mayor al total de las instituciones públicas (674)” (Didriksson *et al*, 2004: 109).

6. *Atomización académica* (creciente *diferenciación académico-laboral e individualismo competitivo*): La “comunidad académica nacional” se ha vuelto más heterogénea, estratificada y fragmentada en los planos macro-meso-micro del CES mexicano, en la medida en que se han diversificado como nunca los sectores y tipos de IES que conforman el CES (con estructuras y dinámicas diferentes: públicas vs. privadas, privadas lucrativas vs. privadas no lucrativas, microinstituciones vs. macroinstituciones, etc.), situación fragmentaria que ha suscitado muy distintas condiciones académico-laborales para los profesores e/o investigadores, dependiendo del sector y tipo de institución de adscripción (Rubio, 2006). Dentro de las IES públicas, se ha acrecentado la estratificación y fragmentación (*atomización*) de las plantas académicas -que se agrega a la diversidad disciplinaria normal-, debido a la multiplicidad de niveles de remuneración generados por los múltiples programas de estímulos internos y el mismo SNI -*deshomologación*- (Ibarra, 2001), a las diferencias salariales y de condiciones de trabajo entre las distintas categorías académico-laborales, al crecimiento de las contrataciones provisionales, a los procesos internos de reorganización y diversificación de la oferta académica institucional, etc., diferenciación que ha generado una creciente competencia individualista (*atomización*) y grupal por ‘recursos escasos’ de todo tipo¹¹⁴ dentro de las IES, en la que se han involucrado los académicos. Otro factor de *dispersión* de la planta académico-laboral ha sido la proliferación de micro IES públicas y privadas, producto de las políticas estatales y la ‘dinámica del mercado’, de manera que de un promedio de 105 académicos por plantel en 1975 se pasó a 64 a partir del 2000 en el sector público y en el privado se pasó de 50 en 1976 a alrededor de 38 desde los noventas, con lo que la mayoría de los nuevos académicos tienden a laborar en pequeños centros de trabajo (Tabla 20).

Tabla 20

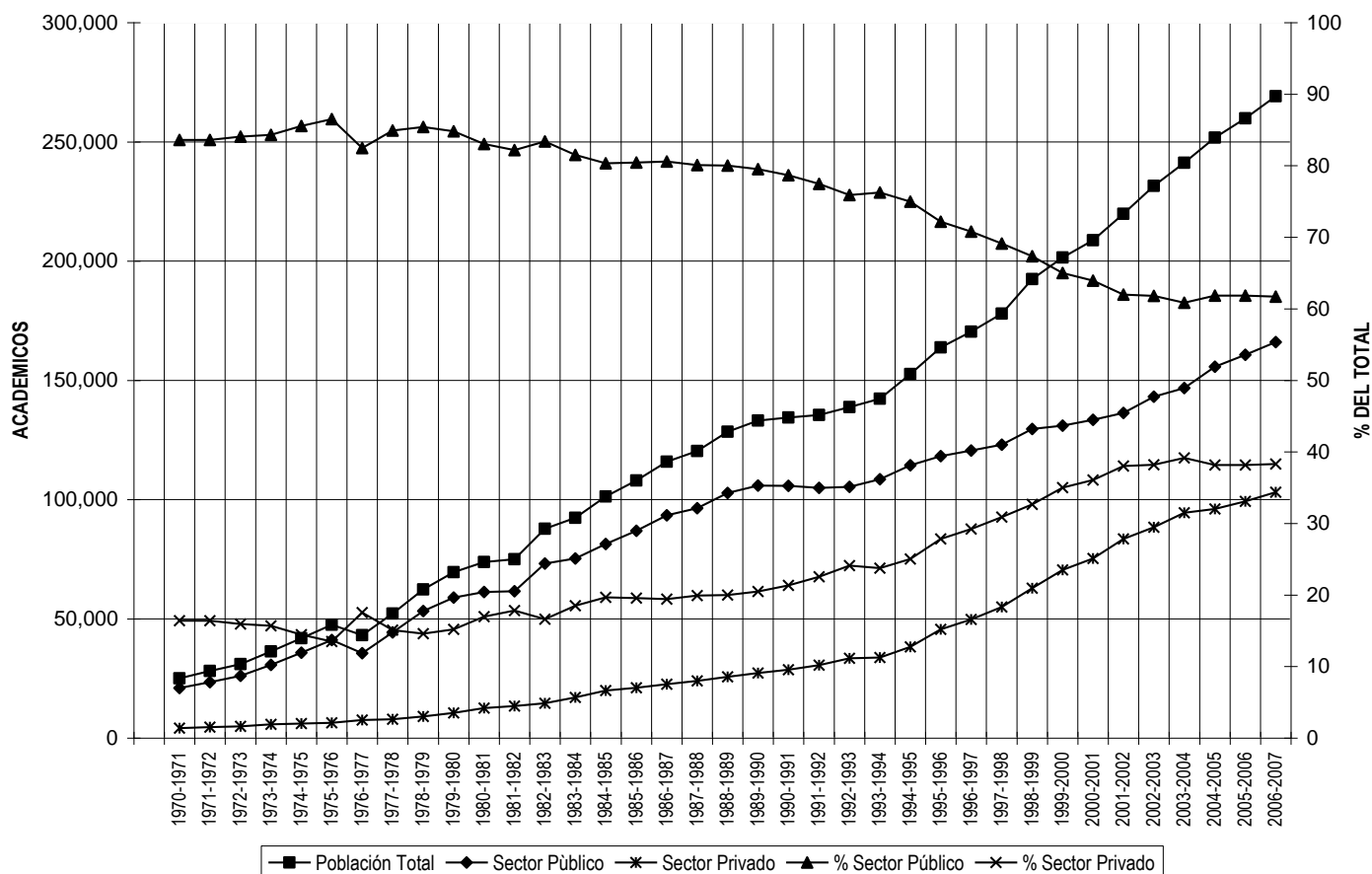
| RELACION DE ACADÉMICOS/ESCUELAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR 1970-2006 | | | | | | | | | | | |
|---|-------------------------|-----------------------|---------------------------|-------------------------|---------------------------|-------------------------|-----------------|-----------------|------------------|-----------|-----------|
| AÑO | TOTAL DE ACADÉMICOS (1) | TOTAL DE ESCUELAS (2) | ACADÉMICOS ES PUBLICA (3) | ESCUELAS ES PUBLICA (4) | ACADÉMICOS ES PRIVADA (5) | ESCUELAS ES PRIVADA (6) | (1)/(2) ES TOT. | (3)/(4) ES PUB. | (5)/(6) ES PRIV. | % (4)/(2) | % (6)/(2) |
| 1970 | 25,056 | 385 | 20,944 | 279 | 4,112 | 106 | 65.1 | 75.1 | 38.8 | 72.5 | 27.5 |
| 1975 | 47,529 | 531 | 41,116 | 390 | 6,413 | 141 | 89.5 | 105.4 | 45.5 | 73.4 | 26.6 |
| 1976 | 43,114 | 606 | 35,548 | 455 | 7,566 | 151 | 71.1 | 78.1 | 50.1 | 75.1 | 24.9 |
| 1980 | 73,789 | 892 | 61,265 | 628 | 12,524 | 264 | 82.7 | 97.6 | 47.4 | 70.4 | 29.6 |
| 1985 | 108,002 | 1,717 | 86,866 | 1,170 | 21,136 | 547 | 62.9 | 74.2 | 38.6 | 68.1 | 31.9 |
| 1990 | 134,424 | 2,123 | 105,728 | 1,417 | 28,696 | 706 | 63.3 | 74.6 | 40.6 | 66.7 | 33.3 |
| 1995 | 163,843 | 3,002 | 118,250 | 1,774 | 45,593 | 1,228 | 54.6 | 66.7 | 37.1 | 59.1 | 40.9 |
| 2000 | 208,692 | 4,049 | 133,433 | 2,063 | 75,259 | 1,986 | 51.5 | 64.7 | 37.9 | 51.0 | 49.0 |
| 2005 | 259,884 | 5,116 | 160,671 | 2,503 | 99,213 | 2,613 | 50.8 | 64.2 | 38.0 | 48.9 | 51.1 |
| 2006 | 269,070 | 5,280 | 166,027 | 2,580 | 103,043 | 2,700 | 51.0 | 64.4 | 38.2 | 48.9 | 51.1 |

Notas: ES=Educación Superior.
Fuentes: www.sep.gob.mx. Tercer informe de Gobierno, VICENTE FOX QUEZADA, 2003. Sexto informe de Gobierno, VICENTE FOX QUEZADA, 2006. ELABORACIÓN PROPIA.

¹¹⁴ Recursos académicos ‘escasos’ o finitos de muy diverso tipo, algunos reducidos artificialmente, tales como: recursos económicos <salarios y estímulos, financiamiento específico -investigación, actualización, difusión, etc.-, viáticos, etc.>, materiales <tecnológicos, infraestructura académica>, espaciales <cubículos, laboratorios, edificios, etc.>, políticos (burocráticos <puestos de mando y/o representación>, académicos <órganos colegiados, comisiones evaluadoras, Consejos, etc.>), sociales (relaciones interacadémicas nacionales y/o internacionales, gubernamentales, empresariales, etc.) y simbólicos (prestigio: títulos, condecoraciones, afiliaciones, participación en congresos, publicaciones, presencia en medios, etc.), ya sean estos intrainstitucionales o extrainstitucionales (financiamiento externo, participación en instancias gubernamentales, presencia en medios de comunicación, etc.), es decir, las distintas formas de capital bourdianas (Bourdieu, 1984: 60-61).

Gráfico 18

ACADEMICOS DE EDUCACION SUPERIOR. MEXICO (CRECIMIENTO 1970-2006)



Fuentes: Tablas 17 y 18.

7. *Recomposición de la-s planta-s académica-s*: La planta académica nacional cambia su composición en varios sentidos, la planta académico-laboral normalista tiende a la baja en términos absolutos y relativos (tanto en el sector público como en el privado), la de licenciatura, aunque crece, disminuye su participación respecto al total, por su parte, la del posgrado aumenta en sentido absoluto y relativo, en todos los casos el sector privado aumenta su capacidad de empleo, al pasar de una proporción del 19% en 1970 a una del 31% en 2006 para el caso del normalismo, de 13% en 1975 al 39% en 2006 para la licenciatura y del 13% en 1990 al 36% en 2006 para el posgrado (Tabla 21). Por su parte, algunas ‘comunidades disciplinarias y profesionales’ se expanden y fortalecen, mientras que otras se debilitan, retroceden, se estancan o son amenazadas en su existencia (producto de múltiples factores económicos, políticos, sociales y culturales, entre los que destaca el papel del Estado neoliberal, la presión del mercado y de las clases sociales), lo que puede observarse a través de la evolución de las matrículas de las distintas áreas de conocimiento (ver Tabla 22), la cual repercutirá en la evolución de las plantas académicas, considerando que algunas crecen constantemente (‘Ciencias Sociales y Administrativas’ <particularmente Derecho, Administración y Contaduría>), otras se reducen (Ciencias Agropecuarias, Ciencias de la Salud <por ej.: Medicina>, Ciencias Naturales y Exactas), desaceleran (Medicina) o estancan (Ciencias Agropecuarias), o incluso llegan a estar en

peligro de extinción (Sociología en los noventas o Filosofía, ante la implantación de la ‘educación por competencias’), a pesar de que dichas disciplinas sean necesarias social, cultural y/o económicamente (Rubio, 2006: 294-305), lo que contribuye a la configuración de una nueva división del trabajo en el CES.

Tabla 21

| PERSONAL ACADÉMICO EN EDUCACIÓN SUPERIOR POR MODALIDAD EDUCATIVA 1970-2006 | | | | | | | | | | | | |
|--|-----------------------|---------|-----------|--------|----------------|---------|-----------|---------|----------|---------|-----------|--------|
| Año | Normal Licenciatura * | | | | Licenciatura * | | | | Posgrado | | | |
| | Público | Privado | % Privado | Total | Público | Privado | % Privado | Total | Público | Privado | % Privado | Total |
| 1970 | 1,066 | 248 | 18.9 | 1,314 | 19,878 | 3,864 | 16.3 | 23,742 | | | | |
| 1975 | 1,952 | 542 | 21.7 | 2,494 | 39,164 | 5,871 | 13.0 | 45,035 | | | | |
| 1980 | 3,704 | 1,468 | 28.4 | 5,172 | 57,561 | 11,056 | 16.1 | 68,617 | | | | |
| 1982 | 4,009 | 1,646 | 29.1 | 5,655 | 69,130 | 12,931 | 15.8 | 82,061 | | | | |
| 1985 | 7,005 | 2,936 | 29.5 | 9,941 | 79,861 | 18,200 | 18.6 | 98,061 | | | | |
| 1990 | 9,067 | 3,127 | 25.6 | 12,194 | 86,178 | 24,041 | 21.8 | 110,219 | 10,483 | 1,528 | 12.7 | 12,011 |
| 1995 | 9,542 | 3,774 | 28.3 | 13,316 | 100,746 | 38,693 | 27.7 | 139,439 | 7,962 | 3,126 | 28.2 | 11,088 |
| 2000 | 11,139 | 6,227 | 35.9 | 17,366 | 111,561 | 63,141 | 36.1 | 174,702 | 10,733 | 5,891 | 35.4 | 16,624 |
| 2005 | 8,966 | 4,395 | 32.9 | 13,361 | 130,310 | 83,031 | 38.9 | 213,341 | 21,395 | 11,787 | 35.5 | 33,182 |
| 2006 | 9,347 | 4,170 | 30.9 | 13,517 | 134,797 | 86,713 | 39.1 | 221,510 | 21,883 | 12,160 | 35.7 | 34,043 |

* Hasta 1985 el posgrado está incluido en licenciatura
 Fuentes: www.sep.gob.mx; FOX Quezada, Vicente, Sexto informe de gobierno, 2006 (cálculos nuestros). ELABORACIÓN PROPIA.

8. *Reconversión de actividades académicas:* Recambio, devaluación y/o reevaluación del trabajo académico (en conjunto y de manera diferenciada, por disciplinas y/o profesiones), al modificarse su contenido debido a la instrumentación de reformas curriculares u organizacionales impuestas por las “necesidades del mercado” y los imperativos de la política educativa, al alterarse el peso específico entre las tareas de investigación, docencia y difusión a favor de la primera o la segunda según el caso (dependiendo del tipo de institución -pública, privada, de docencia o de investigación, etc.-, tipo de reforma elegida, política educativa vigente, etc.) y/o al adoptarse modelos académicos disciplinarios, interdisciplinarios o transdisciplinarios (en función de la articulación de la dinámica institucional interna y la dinámica externa) (Ibarra, 1993, 2001).

Tabla 22

| MATRÍCULA POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO (LICENCIATURA UNIVERSITARIA Y TECNOLÓGICA) 1970-2006 | | | | | | | | | | |
|--|----------------|------------|----------------|------------|------------------|------------|------------------|------------|------------------|--------------|
| ÁREAS DE ESTUDIO | 1970 | | 1980 | | 1990 | | 1998 | | 2006 | |
| | TOTAL | % | TOTAL | % | TOTAL | % | TOTAL | % | TOTAL | % |
| CIENCIAS AGROPECUARIAS | 7,322 | 3.5 | 66,571 | 9.1 | 55,814 | 5.2 | 36,879 | 2.6 | 48,982 | 2.3 |
| CIENCIAS DE LA SALUD | 38,999 | 18.7 | 157,342 | 21.5 | 111,136 | 10.3 | 125,996 | 9.1 | 202,866 | 9.4 |
| CIENCIAS NATURALES Y EXACTAS | 6,110 | 2.9 | 22,905 | 3 | 28,134 | 2.6 | 27,321 | 2 | 41,684 | 1.9 |
| CIENCIAS SOCIALES Y ADMINISTRATIVAS | 85,109 | 40.7 | 272,105 | 37.2 | 507,937 | 47.1 | 702,433 | 50.5 | 1,008,883 | 46.9 |
| EDUCACIÓN Y HUMANIDADES | 5,238 | 2.5 | 19,991 | 2.7 | 33,635 | 3.1 | 52,014 | 3.7 | 129,063 | 6.0 |
| INGENIERÍA Y TECNOLOGÍA | 66,166 | 31.7 | 192,233 | 26.3 | 341,535 | 31.7 | 447,405 | 32.1 | 718,668 | 33.4 |
| TOTAL NACIONAL | 208,944 | 100 | 731,147 | 100 | 1,078,191 | 100 | 1,392,048 | 100 | 2,150,146 | 100.0 |

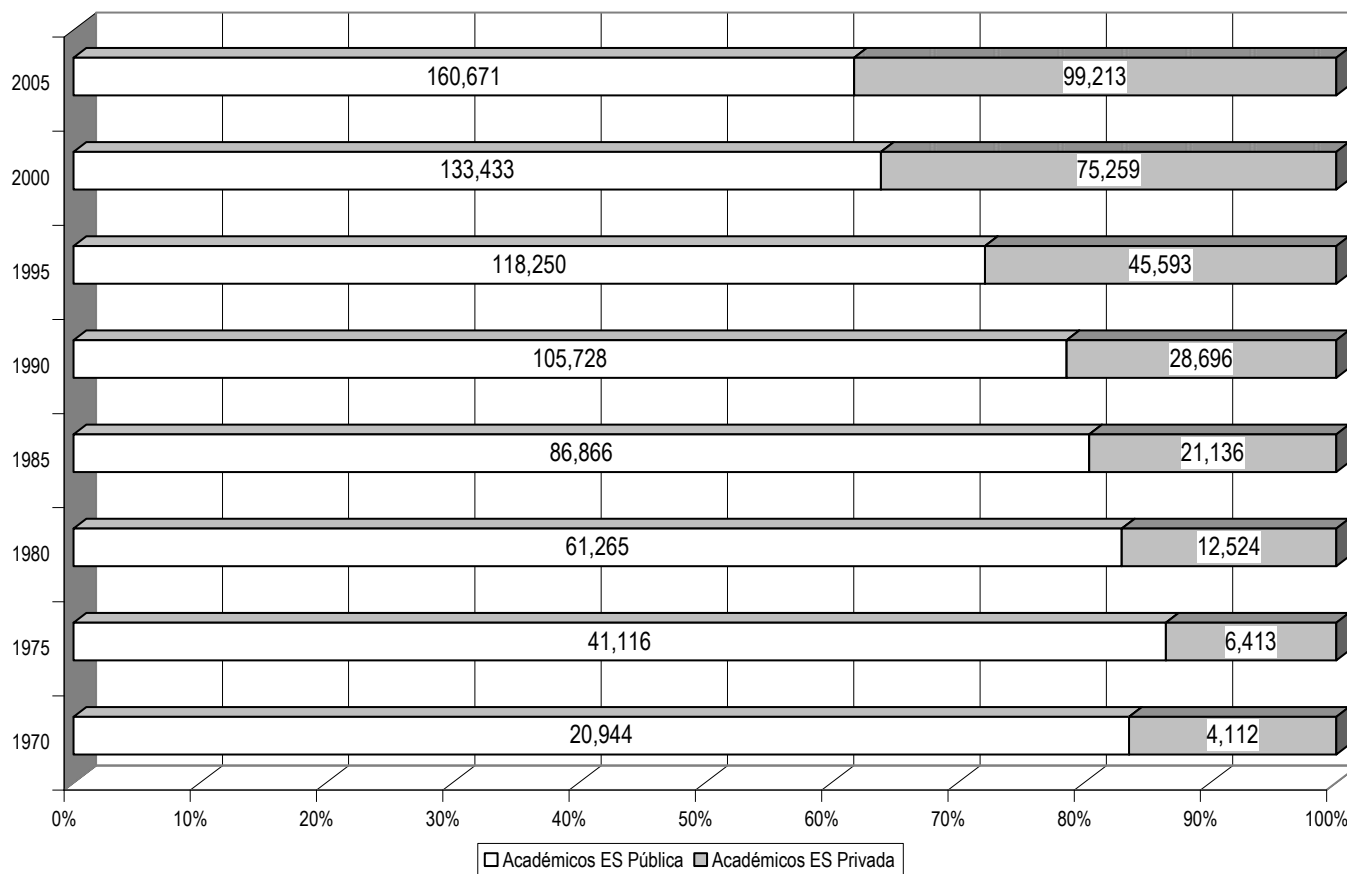
Fuente: Anuarios estadísticos 1970-1998. ANUIES. www.anui.es.mx ELABORACIÓN PROPIA.

9. *Concurrencia académica:* Acentuación de la competencia interacadémica entre individuos y grupos por la obtención de recursos y reconocimientos escasos o por el control de espacios e instancias político-académicas y/o administrativas, la cual lleva a los académicos a una especie de “darwinismo social” basado en la “elección racional” -en el que sólo sobreviven o sobresalen aquellos que tienen una mayor capacidad de adaptación al entorno competitivo-, amplificándose el “individualismo académico” y la atomización de las plantas académicas, al estimularse una verdadera contienda político-académica por la obtención de los bienes materiales y simbólicos propios de la profesión (Ibarra, 2001), generándose disputas entre las distintas figuras académicas existentes (docente vs. investigador, el profesor-investigador vs. investigador-profesor,

académico de carrera vs. técnico académico, etc.), entre disciplinas, instituciones (“disputa entre facultades”) o posturas teóricas y/o ideológicas (tomas de posición), etc. (Canales, 2001) (Izquierdo, 2000).

Gráfico 19

ACADEMICOS DE EDUCACION SUPERIOR PUBLICA vs. PRIVADA (1970-2005)



Fuentes: Tablas 17 y 18.

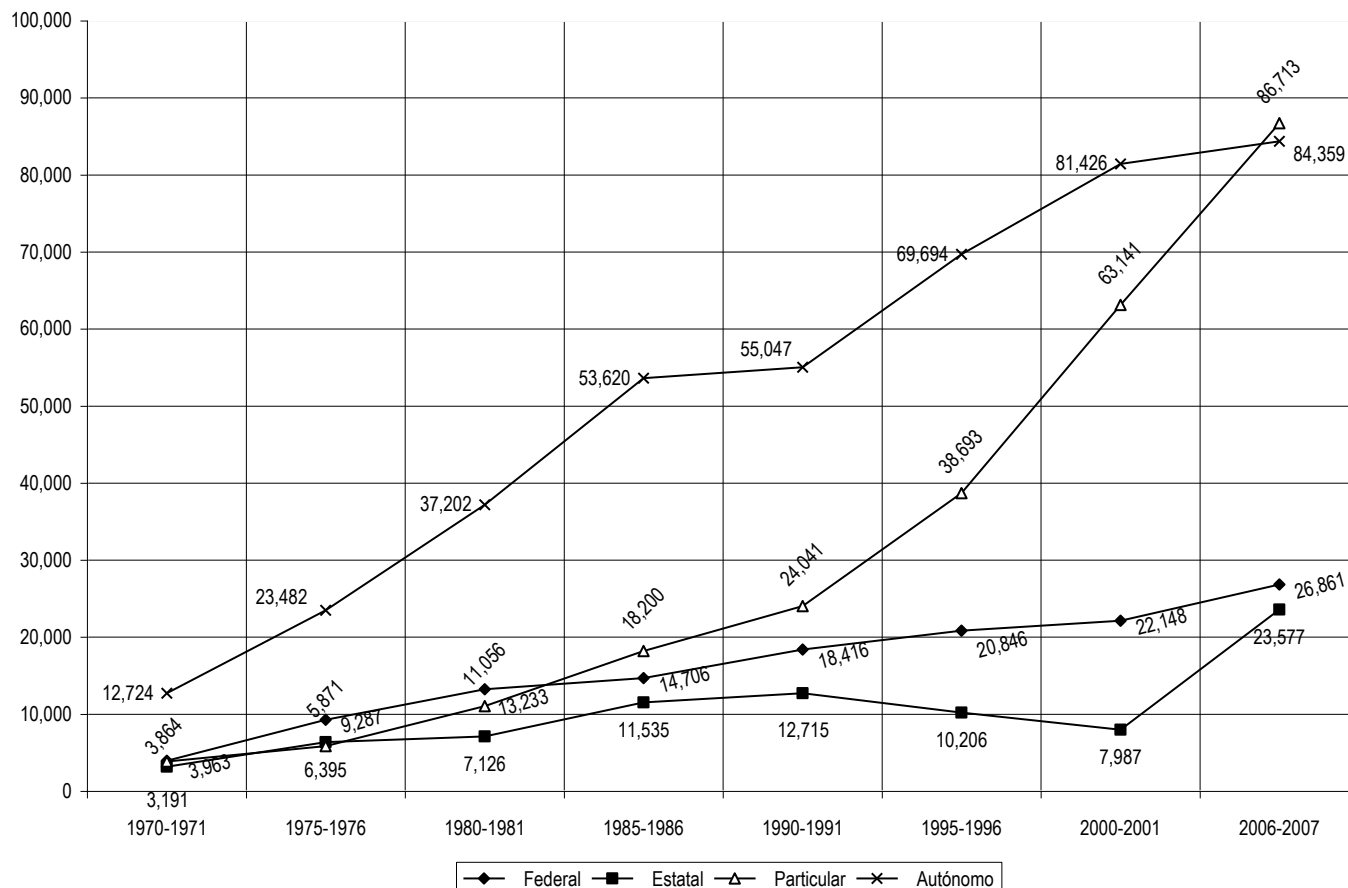
10. *Lógica empresarial en la academia*: Adaptación de las lógicas laborales de la empresa capitalista a la organización del trabajo académico, al adoptar las llamadas nuevas formas de organización del trabajo diseñadas en el medio empresarial de los países más industrializados, como en el caso de la formación de equipos de trabajo relativamente autárquicos, tales como los “círculos de calidad” semiautónomos y autorregulados destinados a mejorar la calidad y la productividad de la empresa o institución (lo “cuerpos académicos” en México) y el “enfoque de calidad total” {“el control de la calidad total pasa a incumbir a todos” los miembros de la organización, en lugar de permanecer centralizado en las formas tradicionales de organización (OIT, 1999)} (Rubio, 2006: 117-134) (Ordorika, 2004: 35-74) (Ibarra, 2001: 325 ss.).

11. *Control de calidad del trabajo*: Implantación de mecanismos de “control de calidad” de la actividad académica, mediante múltiples instrumentos de evaluación internos y externos, fundados en normas estandarizadas nacionales e internacionales, establecidas por una “red internacional de organismos de control de calidad” (El-Khawas, 1998: 16), las que se han traducido en “indicadores de desempeño” del personal académico (Canales, 2001) (Ibarra, 2001) (Izquierdo, 2000). y, como secuela, en la relativa pérdida, en diversos grados, de la libertad

académica (libertad de pensamiento, cátedra e investigación), lo que ha convertido al trabajo académico en una de las actividades laborales más vigiladas en el país.

Gráfico 20

ACADEMICOS DE LICENCIATURA POR TIPO DE SOSTENIMIENTO 1970-2006



Incluye Posgrado de 1970 a 1985. Fuentes: www.sep.gob.mx; FOX Quezada, Vicente, Sexto informe de gobierno, 2006 (cálculos nuestros).

12. *Repercusiones académico-laborales de las nuevas tecnologías*: Los efectos de las nuevas tecnologías en el trabajo académico han sido positivos y negativos, como es el caso de las modificaciones en el proceso de trabajo docente (nuevas actividades por el uso de tecnologías informáticas y de comunicación), una mayor productividad académica, la intensificación de la labor académica y del intercambio comunicativo entre pares, la mayor disponibilidad de información “al instante” y en el “lugar de trabajo”, las nuevas formas de supervisión tecnológicas, la aparición de nuevas enfermedades asociadas al uso intensivo de la computadora, la posibilidad de mayores niveles de flexibilización laboral, etc. (Cfr. BM, 2003b).

13. *Niveles de competitividad diferenciados (acumulación de capital académico)*: El desarrollo propio de la ‘profesión académica’, las políticas estatales¹¹⁵ y las luchas por ingresar al CES (‘colocarse en el mercado’ académico) y ascender dentro del mismo (económica, social,

¹¹⁵ “La modernización de la educación superior de los noventa ha establecido criterios y procedimientos de evaluación al desempeño de los profesores como parte de la creación de *ambientes docentes más competitivos*. Se revalorizó la carrera docente. Se introdujeron medidas para inducir una diferenciación cualitativa de los profesores (deshomologación) y a la vez se introdujeron sistemas de evaluación y estímulo del desempeño académico”, se afirma en un informe oficial (SEP, 2003: 72).

CAPÍTULO 2

política, cultural y simbólicamente), genera un ambiente de creciente competencia por la obtención de un mayor capital-poder dentro del mismo CES, lo cual se muestra, por ejemplo, en los crecientes niveles de competitividad relacionados con la obtención de postgrados (Tabla 23), como se puede apreciar en el hecho de que en una década (1994-2004) los académicos con postgrados se han multiplicado 2.5 veces (de 41,516 a 104,488). Es interesante observar que, conforme a los datos disponibles, la proporción de académicos postgraduados en el sector público y privado tiende a ser bastante similar en términos relativos, a juzgar por la distribución porcentual del profesorado sin y con posgrados, tanto de licenciatura en 1994 (de tiempo completo y tiempo parcial) como de tiempo completo en 2004; sin embargo, el sector público absorbía el 70% del total de académicos con posgrado en el nivel licenciatura, en 1994, y el 86% (seis veces más) en el caso del subsector de profesores-investigadores de tiempo completo en 2004 (ver Tabla 23), lo que hace más competitivo a dicho sector, en la medida en que las IES públicas tienden a concentrar a la mayoría de los académicos postgraduados (con más capital-poder científico) en el país, a pesar del fuerte apoyo del Estado neoliberal al sector privado.

Tabla 23

| ACADÉMICOS POR GRADO DE ESTUDIOS (1994-2004) | | | | | | | | | | | | | | |
|--|------------------------|------|---------|------|--|------|-------------|------|--------|---|------|-----------|------|--------|
| NIVEL DE ESTUDIOS | ACADÉMICOS (1994-2004) | | | | ACADÉMICOS DE LICENCIATURA POR SECTOR (1994) | | | | | ACADÉMICOS DE TIEMPO COMPLETO POR SECTOR (2004) | | | | |
| | 1994 | % | 2004 | % | IES PUB.* | % | IES PRIV.** | % | TOTAL | IES PUB. | % | IES PRIV. | % | TOTAL |
| TEC. SUP. UNIV. | | | | | 1,170 | 1.7 | 318 | 1.0 | 1,488 | 981 | 1.6 | 163 | 1.7 | 1,144 |
| LICENCIATURA | | | | | 46,815 | 69.5 | 21,911 | 72.1 | 68,726 | 22,225 | 37.4 | 3,247 | 34.4 | 25,472 |
| LIC.+TEC. SUP. UNIV. | 92,841 | 69.1 | 144,294 | 58.0 | 47,985 | 71.2 | 22,229 | 73.2 | 70,214 | 23,206 | 39.0 | 3,410 | 36.1 | 26,616 |
| ESPECIALIZACIÓN | | | | | 6,200 | 9.2 | 1,656 | 5.5 | 7,856 | | | | | |
| MAESTRIA | | | | | 11,058 | 16.4 | 5,576 | 18.4 | 16,634 | | | | | |
| DOCTORADO | 6,449 | 4.8 | 20,649 | 8.3 | 2,112 | 3.1 | 922 | 3.0 | 3,034 | 11,343 | 19.1 | 1,770 | 18.7 | 13,113 |
| POSGRADO TOTAL | 41,516 | 30.9 | 104,488 | 42.0 | 19,370 | 19.5 | 8,154 | 21.4 | 27,524 | 36,267 | 61.0 | 6,040 | 63.9 | 42,307 |
| TOTAL NACIONAL | 134,357 | | 248,782 | | 67,355 | 100 | 30,383 | 100 | 97,738 | 59,473 | 100 | 9,450 | 100 | 69,023 |

Notas: *No se incluyen 25,337 académicos por falta de información. **No se incluyen 215 académicos por falta de información.
Fuentes: OCDE, 1997: 70. Rubio, 2006: 42-43. ELABORACIÓN PROPIA.

Asimismo, el número de académicos de tiempo completo con doctorado en el sector público representaba el 7.4% del total sectorial (11,343 de 154,205), mientras que los profesores de tiempo completo con doctorado en el sector privado representaban sólo el 1.9% del total (1,770 de 94,577) (Rubio, 2006: 42-43), en cuanto al total de personal académico con posgrado, en el sector público representaba el 23.5% del total y en el privado alcanzaba sólo el 6.4% (Tabla 23), lo cual, en ambos casos, no es nada alentador. Otro indicador pertinente es el número de investigadores por sector y tipo de IES (Tabla 24), los cuales se concentran mayoritariamente en las IES públicas: el 95.5% en el 2002 y el 90.2% en 2006 en las IES nacionales (aunque tienden a aumentar en las IES privadas), del mismo modo, entre las 25 instituciones que concentran el mayor número de investigadores del SNI, sólo hay una institución privada ubicada en el 12° lugar, colocándose la UNAM en el primer sitio (Tabla 25).

Tabla 24

| INVESTIGADORES DEL SNI. EN IES NACIONALES PÚBLICAS Y PRIVADAS (2002-2008) | | | | | | |
|---|-----------------------------------|------------------------------|------|------------------------------|-----|--------------------------|
| Años | Total de Investigadores en el SNI | Investigadores IESN Públicas | % | Investigadores IESN Privadas | % | Investigadores IESNTotal |
| 2002 | 7,982 | 5,389 | 95.5 | 254 | 4.5 | 5,643 |
| 2003 | 9,168 | 5,914 | 91.3 | 563 | 8.7 | 6,477 |
| 2004 | 10,140 | 6,498 | 90.6 | 673 | 9.4 | 7,171 |
| 2005 | 10,629 | 6,923 | 90.7 | 711 | 9.3 | 7,634 |
| 2006 | 12,426 | 8,065 | 90.2 | 878 | 9.8 | 8,943 |
| 2007 | 13,437 | 8,900 | 90.8 | 901 | 9.2 | 9,801 |
| 2008 | 14,559 | 9,733 | 91.6 | 898 | 8.4 | 10,631 |

Fuentes: Información enviada por CONACYT con corte Agosto 2008 (tomado de www.foroconsultivo.org.mx) (cálculos nuestros). ELABORACIÓN PROPIA.

Tabla 25

| PRINCIPALES INSTITUCIONES CON INVESTIGADORES DEL SNI EN 2008 (PRIMERAS 25 INSTITUCIONES) | | | |
|---|--|--------------------------|------------------------|
| No. | Institución | Número de Investigadores | Estado |
| 1. | UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO | 3 209 | Distrito Federal et al |
| 2 | UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA | 799 | Distrito Federal |
| 3 | INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL | 641 | Distrito Federal |
| 4 | CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL IPN | 603 | Distrito Federal |
| 5 | UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA | 535 | Jalisco |
| 6 | UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN | 319 | Nuevo León |
| 7 | BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA | 312 | Puebla |
| 8 | INSTITUTO MEXICANO DEL SEGURO SOCIAL | 312 | Distrito Federal |
| 9 | UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO | 257 | Michoacán |
| 10 | DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR TECNOLÓGICA (DGEST) | 241 | Distrito Federal |
| 11 | COLEGIO DE POSTGRADUADOS EN CIENCIAS AGRÍCOLAS | 229 | Estado de México |
| 12 | INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY | 225 | Varios |
| 13 | UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO | 215 | Guanajuato |
| 14 | UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS | 205 | Morelos |
| 15 | UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO | 203 | Estado de México |
| 16 | UNIVERSIDAD VERACRUZANA | 194 | Veracruz |
| 17 | UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ | 190 | San Luis Potosí |
| 18 | UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA | 172 | Baja California |
| 19 | INSTITUTO MEXICANO DEL PETRÓLEO | 170 | Distrito Federal |
| 20 | UNIVERSIDAD DE SONORA | 160 | Sonora |
| 21 | EL COLEGIO DE MÉXICO, AC | 154 | Distrito Federal |
| 22 | INSTITUTO NACIONAL DE INVESTIGACIONES FORESTALES Y AGROPECUARIAS | 152 | Varios |
| 23 | UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO | 150 | Hidalgo |
| 24 | CENTRO DE INV. CIENTÍFICA Y DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE ENSENADA | 143 | Baja California |
| 25 | UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHAPINGO | 121 | Estado de México |

Fuente: Información enviada por CONACYT con corte Agosto 2008 (tomado de: www.foroconsultivo.org.mx). ELABORACIÓN PROPIA.

14. *Debilitamiento del poder académico* en los distintos niveles del CES: tendencia a la disminución del poder de intervención (directa e indirecta) de los académicos en la toma de decisiones en la orientación del campo en su conjunto, particularmente en lo que se refiere a la definición de políticas públicas (con distintas repercusiones dentro de las IES y los lugares de trabajo, en función del capital-poder acumulado y el grado de autonomía-heteronomía alcanzado en cada caso particular), al trasladarse las decisiones primordiales a otros actores institucionales (burocracia) y sistémicos (Estado, corporaciones empresariales¹¹⁶ -nacionales y transnacionales-, organismos privados o gubernamentales de control de calidad -evaluadores y certificadores-nacionales e internacionales), al tender a reducirse la participación de los órganos colegiados en las decisiones político-académicas fundamentales y concentrarse en los órganos burocrático-gerenciales universitarios (Didou, 2004) (Altbach, 2004) (El-Khawas, 1998) (Barrow, 2004) y al tender a perder el control directo, por parte de los académicos, sobre su propio trabajo y materia de trabajo: el conocimiento científico (Guadilla, 2004)¹¹⁷, a la luz de los diversos mecanismos de “control de calidad” (o evaluación) externos e internos. El fortalecimiento de las élites tecnocráticas (*poder burocrático*) gubernamentales y empresariales en el campo de la educación

¹¹⁶ ...“la transformación de colegios y universidades en corporaciones inevitablemente lleva a una pérdida de control y gobernabilidad del profesorado” (Barrow, 2004).

¹¹⁷ “Por otro lado, hay que tomar en cuenta que quizás, por primera vez en la época moderna, va a ocurrir que la comunidad académica no va a tener el monopolio de las decisiones en materia educativa, debido a que, como todos sabemos, el valor económico del conocimiento está prevaleciendo en el actual modelo de globalización mercantil” (Guadilla, 2004) tendiente a la liberalización y conformación del libre mercado de la educación superior.

superior y de la ciencia, y el consiguiente debilitamiento de las comunidades académicas (*poder académico*) (Bourdieu, 2003), han sido acompañados por cierta resistencia a la imposición de los cambios, con diversos resultados (Schugurensky, 1998: 120 ss.) (García Salord, Grediaga y Landesmann, 2003) (Rodríguez, 2004) (Knight, 2004).

Los cambios académico-laborales provocados por la *reorientación neoliberal* del CES han creado una nueva situación para los académicos, caracterizada por la expansión y fortalecimiento de la planta académica del sector privado, junto con la desaceleración, reorientación y relativo debilitamiento de la planta académica de las IES públicas, lo cual denota una *nueva división y recomposición del trabajo académico* en el conjunto del sistema de IES, si se considera la diversificación y atomización institucional y de las ‘comunidades’ académicas, imbuidas en distintos grados por la ‘libre competencia’. La lógica del ‘libre mercado’ se ha expandido y profundizado en los distintos sectores e IES que componen el CES, incluyendo a sus grupos académicos.

En resumidas cuentas, la reforma neoliberal de la educación superior en México, al modificar la estructura y dinámica del CES a partir de la instrumentación dogmática estatal-privada de la lógica de la ‘libre empresa’, tiende a generar *nuevos tipos de sujetos académicos* más ‘racionales’ (racionalizadores de costo-beneficio, ‘maximizadores de beneficios-resultados’), *flexibles* (con salarios asociados a la *productividad sobre-regulada*, contrataciones provisionales, plazas por horas/clase, jornadas de trabajo flexibles), *precarios* (bajos salarios, sin seguridad laboral, jornadas de tiempo parcial), *polivalentes* (docente-investigador-difusor del conocimiento y/o representante y/o gestor y/o consultor), sumamente estratificados y fragmentados (en función de su formación, campo disciplinario, grado, categoría, contrato, jornada, prestigio individual y de la IES de adscripción), individualistas y al mismo tiempo (paradójicamente) organizados en *grupos de trabajo* competitivos y funcionales (cuerpos académicos), con experiencia previa en el mercado profesional, más *funcionales* {‘neutrales’ (apolíticos), ‘aplicadores de conocimiento’, expertos “identificadores” y “solucionadores de problemas”} y *competitivos* tanto en el mercado nacional como en el mercado internacional de la educación terciaria y del conocimiento, en los que impera la ley del más fuerte, característica de todo ‘mercado libre’ capitalista.

Es decir, los cambios, en distintos planos, que han conducido a la refuncionalización del CES, han implicado también la *reorientación parcial del trabajo académico* en el país, mediante un abanico de acciones concertadas y no concertadas de los agentes involucrados (políticas, programas, reformas, legislaciones, ‘recomendaciones’, mecanismos de financiamiento y evaluación) en busca de su control y dirección; *reorientación compleja macro-meso-microsocial*, macrosocial si se considera la configuración de la nueva división del trabajo entre los sectores del CES: estatal tecnológico, autónomo, privado, etc., mesosocial si se toman en cuenta las reformas académico-laborales institucionales graduales y/o las presiones externas provenientes de otros campos, y microsocial si se observan los cambios ocurridos en los grupos académicos disciplinarios e institucionales y en los mismos individuos (docentes, investigadores, directivos, etc.).

El nuevo modelo de desarrollo neoliberal-dependiente, y las nuevas políticas estatales restrictivas, privatizadoras y flexibilizadoras implantadas, han repercutido de muchos modos en la UNAM y su personal académico, minando tanto su capacidad de respuesta ante las demandas de la sociedad en su conjunto, en materia de docencia, investigación y difusión, como su capacidad de generación de nuevos proyectos institucionales, en la medida en que dichas políticas han tenido como efecto: la reducción de sus recursos económico-materiales en términos reales (su capital económico: presupuesto, infraestructura, salarios, inversión por alumno) (cfr. Didriksson et. al., 2002a) (Didriksson, 2002b), la contracción de su matrícula (capital social), la

desaceleración y disminución de su planta académica (capital académico) durante varios años (ver capítulos siguientes), la flexibilización integral de la institución (organización, oferta educativa, salarios, currículum) y el debilitamiento de su autonomía en varios momentos, entre otros aspectos. Asimismo, los trabajadores académicos ven disminuir sus ingresos económicos, deteriorarse sus condiciones de trabajo y de desarrollo de sus carreras académicas (como docentes y/o investigadores y divulgadores de la ciencia), además de la flexibilización de su salario y trabajo, el “control de calidad” de sus actividades a través de la evaluación de su productividad académica y la intensificación de sus cargas laborales, todo lo cual ha contribuido a la relativa precarización de su propio trabajo, nueva situación a la que se agrega la individualización y atomización de los grupos académicos a causa del fomento a la “libre competencia” por los recursos, lo que, de conjunto, se ha traducido en el establecimiento de un nuevo orden universitario académico-laboral con nuevas ‘reglas del juego’ dentro del campus, que a su vez han generado un mayor distanciamiento entre sectores académicos en términos de posibilidades de acumulación de capital -en sus distintas especies-; medidas que han debilitado en cierto modo la capacidad de intervención de los mismos académicos en la regulación de su trabajo (ver capítulos siguientes).

Conclusiones

Luego de su constitución gradual, entre los siglos XII y XVI, el campo de la educación superior (y el trabajo académico), en el plano internacional y nacional, ha transitado por distintos periodos de desarrollo, presionado siempre por las fuerzas dominantes en el campo del poder, desde su funcionalidad feudal-religiosa a la laicidad estatal-absolutista y a su refuncionalización capitalista-liberal-industrial, hasta llegar a su masificación y fortalecimiento como un sector clave para el desarrollo nacional en muchas latitudes, arribando en las últimas décadas a un proceso de reestructuración neoliberal, en el caso europeo-norteamericano, y, en el caso de México, desde su funcionalidad colonial-religiosa a la laicidad liberal-independiente y a su refuncionalización capitalista-dependiente y estatal-autoritaria (porfirismo y autoritarismo posrevolucionario), hasta llegar a su ‘masificación’ tardía y coyuntural (*expansión estatal-autoritaria no regulada*), arribando también a un proceso de reestructuración neoliberal (iniciado en 1982-1983).

El ‘efecto de teoría’ -del que tanto hablaba Bourdieu- de la concepción del mundo neoliberal, tanto en la refuncionalización de la estructura y dinámica del campo de la educación superior, como en la reconfiguración y reorientación del trabajo académico, en México y en el mundo, en los últimos lustros, ha sido posible gracias a la intervención de un conjunto de agentes sumamente poderosos, defensores a ultranza, divulgadores y realizadores de los preceptos de dicha teoría-ideología económico-social, encabezados por las *tecnocracias* pro ‘librecambistas’ de los organismos internacionales (UNESCO, Banco Mundial, OCDE, OMC, BID, etc.), del Estado neoliberal autoritario, de diversas organizaciones privadas y públicas (las “escuelas de poder”, los “*think tanks*” neoconservadores) y, frecuentemente, de los grupos dominantes-heterónomos dentro de las mismas instituciones de educación superior.

Sin embargo, en el caso de México, mas allá de los discursos triunfalistas de los gobiernos sexenales (1983-2006) defensores del dogma del ‘libre mercado’, un balance objetivo de sus ‘logros’, basado en ‘datos duros’, nos permite afirmar que el efecto de las políticas educativas sustentadas en la moda neoliberal ha sido sumamente pernicioso para el desarrollo de la educación superior nacional y ha derivado en un rotundo fracaso, a la luz de algunos de sus resultados más significativos: la cobertura de la educación superior, medida por las tasas de escolaridad, sufre un retroceso durante más de diez años (1984-1996) y una desaceleración que coloca a México en un 13° sitio en Latinoamérica (2005-2006) -en 1950 se encontraba en el 9°

lugar-, alcanzando una Tasa Específica de Escolaridad (20-24 años) de 27.7% en 2006, es decir, una Tasa Específica de Exclusión (20-24 años) del 72.3%, quedando por abajo del promedio continental y muy lejos de los países más desarrollados, asimismo, la inversión pública por alumno en términos reales se ha reducido, con todo lo que ello implica, y todo parece indicar que la mayor parte de las numerosas IES privadas surgidas en el período neoliberal persiguen fines de lucro, por lo que sus niveles de calidad parecen estar por debajo de las instituciones públicas, si se considera, por ejemplo, el capital científico acumulado por sus plantas académicas, ya que la gran mayoría de los académicos con posgrado, tiempo completo y pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores se encuentran en las IES públicas.

El modelo económico-educativo neoliberal ha fracasado en la medida en que, en lugar de fortalecer al campo de la educación superior nacional, como se esperaría, este se ha debilitado en varios flancos. Uno de los basamentos centrales del sistema de educación superior es sin duda su planta académica, ésta ha sido afectada de múltiples maneras por la imposición del modelo de mercado, tomando en cuenta que la mayor parte de las nuevas contrataciones, en los últimos años, han sido flexibles y precarias (provisionales, por tiempo parcial, con prestaciones mínimas, escasa libertad académica, etc.), además de que la configuración de ambientes competitivos -individualistas y grupales- ha contribuido a la atomización de los colectivos académicos, estratificándolos aun más y debilitándolos globalmente, quedando sujetos a una sobrevigilancia estatal-privada que se ha traducido en una pérdida parcial de autonomía, en nombre del ‘control de calidad’ del trabajo académico, de la optimización de recursos y de la rendición de cuentas (diferenciada) bajo la supervisión desigual del Estado ‘mínimo’ neoliberal. Es decir, el trabajo académico tiende a ser flexibilizado, refuncionalizado y reorientado por las fuerzas defensoras-beneficiarias del ‘libre mercado’ educacional, conforme a sus percepciones e intereses, incluyendo en primer lugar al ‘Estado mínimo-neoliberal’ y su tecnocracia, al configurarse un nuevo *régimen heterónimo de regulación del trabajo académico* (sistema de evaluación-supervisión estatal-privado) y, por ende, una nueva división nacional del trabajo dentro del CES, al fortalecerse los sectores heterónomos privado y tecnológico-estatal, y disminuir proporcionalmente el peso del sector autónomo-estatal dentro del campo.

Los anteriores señalamientos son resultado del análisis, presentado en este capítulo, de algunos de los cambios generados en la educación superior (a escala mundial, regional y nacional), a raíz de la implantación de un *modelo educativo de mercado* que tiende a ser hegemónico en el orbe, gracias a la instrumentación de un conjunto de acciones políticas gubernamentales y privadas de corte neoliberal, promovidas por las tecnocracias dominantes de múltiples organismos mundiales, regionales y nacionales, considerando que, en el plano internacional, el campo educativo superior se ha desacelerado y polarizado aun más entre regiones y naciones más o menos desarrolladas, y ha tendido a perder la relativa autonomía alcanzada en los años setentas del s. XX (después de un prolongado proceso de autonomización iniciado en el s. XIX), debido al impulso de IES heterónomas más funcionales a los requerimientos del campo económico, lo cual se ha traducido en la flexibilización, privatización, mercantilización y transnacionalización de diversos segmentos del CES, generándose una mayor competencia por el mercado educativo mundial (absorción de matrícula y ganancias resultantes por colegiaturas) y la producción científica y tecnológica (sumamente dispar en términos de inversión y productos) y, por consiguiente, una nueva división internacional del trabajo académico-científico entre regiones y naciones industrializadas, emergentes y de escaso desarrollo.

En el plano nacional, el capítulo demuestra que la reestructuración neoliberal del campo terciario de la educación ha conducido también a su refuncionalización, desaceleración,

privatización no regulada/estatización sobre-regulada, polarización entre sectores público-privado, creciente heteronomía/autonomía a la baja, flexibilización múltiple, diversificación, exclusión crónica, desfinanciamiento <descapitalización> público/capitalización económica privada, liberalización de la competencia por recursos o tipos de capital y legitimidad (entre IES y agentes individuales), control de calidad público-privado estandarizado, entre otros aspectos.

Específicamente, en lo que se refiere al trabajo académico, entendido como el medio para la generación y acumulación de capital-poder académico-científico-intelectual dentro del CES, éste ha tendido a ser reordenado en varios sentidos: a nivel macrosocial se establece una nueva división nacional del trabajo sumamente diversificada (sectores de IES público autónomo, público heterónimo tecnológico, público federal y/o estatal, privado *for profit* y privado ‘sin fines de lucro’, etc.), a nivel macro-micro tiende a ser flexibilizado, precarizado, intensificado, sobrevigilado, desacelerado respecto a su expansión, fragmentado (atomizado), reconvertido, disputado, debilitado políticamente y devaluado económicamente, es decir, refuncionalizado a partir de las demandas del mercado y del Estado (campo económico y campo estatal).

De manera particular, en el caso de la UNAM, ésta siempre se ha visto presionada -a lo largo de su historia- por las fuerzas dominantes del campo del poder (sobre todo la burocracia estatal y la élite empresarial o los partidos políticos), campo del que ella forma parte, así como por la acción de los distintos agentes pertenecientes al mismo CES (sindicatos universitarios, movimientos estudiantiles, grupos políticos universitarios -formales e informales-, etc.), sin embargo, su relativa autonomía (que se ha ampliado o reducido, según la correlación de fuerzas existente en el campo del poder, en el CES y en el mismo campus) y prestigio académico le han permitido sortear hasta cierto punto las presiones externas, como se verá en los siguientes capítulos. En esta perspectiva, en los últimos años, la UNAM y sus académicos se han visto sometidos a las coacciones provenientes de las políticas impuestas por las burocracias del Estado neoliberal, a las que ha tenido que responder de maneras distintas, adoptando, rechazando o modificando los mandatos gubernamentales y las exigencias empresariales, procesos que se han traducido en reformas parciales de distinta índole y alcance, acompañadas frecuentemente por conflictos de diversas magnitudes (en los que se han involucrado distintos sectores), reformas que han ido transformando lentamente a la institución y a las condiciones y relaciones académicas, laborales y políticas del personal académico, el cual ha participado de distintas maneras en dichas reformas, lo cual será tratado en los capítulos subsiguientes.

CAPITULO 3

EL CAMPO UNIVERSITARIO: CONSTITUCIÓN, PARTICIPACIÓN Y REGULACIÓN DEL TRABAJO ACADÉMICO EN LA UNAM (1910-1982)

“Señor Presidente de la República: La Universidad Nacional es vuestra obra; el Estado espontáneamente se ha desprendido, para constituirla, de una suma de poder que nadie le disputa, y vos no habéis vacilado en hacerlo así, convencido de que *el gobierno de la ciencia en acción debe pertenecer a la ciencia misma.*” Justo Sierra (1948: 462).

Presentación

El presente capítulo tiene como finalidad analizar el proceso social de constitución y reconstitución del campo universitario privativo de la Universidad Nacional Autónoma de México, en el periodo 1910-1982 (el periodo 1983-2007 será tratado en el siguiente capítulo), particularmente en lo referido a la participación del personal académico en la definición-redefinición del orden institucional establecido (académico-político-laboral) y en la regulación del trabajo académico, desde los múltiples proyectos de autonomía presentados en el campo (desde tomas de posición autonomistas), hasta las luchas en favor y en contra de un sindicalismo universitario independiente (tomas de posición transformadoras vs. conservadoras), pasando por los distintos periodos de ‘ejercitación real’ de formas de autonomía democrática dentro del campus. Lo anterior, con el fin último de comprender el campo de posibilidades de intervención de los académicos en la confección social de la universidad mexicana.

Dicha reconstrucción histórica ‘en el papel’, imprescindible para entender mejor el presente desde sus orígenes, enfatiza las formas de participación de los agentes académicos (individuales y colectivos) en la configuración de la estructura y dinámica del orden académico-laboral y académico-político, articulados entre sí, en el marco del campo universitario (el cual oscila entre la autonomía y la heteronomía, dependiendo de la relación de los agentes universitarios con las fuerzas presentes en el campo del poder nacional, desde el porfiriato hasta el régimen surgido de la Revolución Mexicana), formas de participación que han sido parcialmente abordadas por los estudiosos de la universidad y de su personal académico.

La participación académica en la definición del orden institucional y en la regulación de la misma actividad académica ha sido tratada hasta ahora de manera dispersa y parcial en los estudios sobre la universidad nacional y sus académicos, la mayoría de los cuales se han centrado en el análisis crítico de los mecanismos de dominación burocrático-políticos instaurados en la institución (el poder burocrático), desde distintos enfoques (histórico, estudios organizacionales, teoría política, sociología de las profesiones, microsociologías, etc.) y/o en la reconstrucción de períodos históricos específicos (usualmente las gestiones de los rectores) y de procesos de conformación y desarrollo de disciplinas y/o dependencias universitarias (y por ende de gremios académicos); líneas de trabajo predominantes que han sido enriquecidas por otras, tales como los estudios sobre las relaciones y condiciones académico-laborales (normatividad académico-laboral, trayectorias académico-laborales, programas de estímulos), sobre la llamada profesión académica, sobre la participación política y sindical del personal académico (centrados en cronologías históricas), sobre las formas de organización y control universitarias, así como sobre las culturas académicas (identidades académicas y laborales, cultura política) y los estudios sobre la participación de la mujer académica en el campo universitario, sin olvidar las diversas estadísticas sobre académicos y las múltiples propuestas documentadas de cambio institucional que se han presentado en distintos momentos por los mismos académicos. Frente a este panorama temático (del cual se ha nutrido esta investigación), el presente trabajo de investigación pretende abarcar el desarrollo histórico, en el largo plazo (1910-2006), de la participación de las fuerzas

académicas en la configuración del orden interno universitario y la regulación de la labor académica (en este y los siguientes capítulos), desde un enfoque socio-constructivista, lo que no se ha hecho hasta ahora en nuestro país.

Cabe mencionar que el desarrollo histórico de la participación de los académicos en la configuración del campo universitario, se da de manera estrechamente ligada con la evolución histórica -en sus distintos periodos- del campo de la educación superior nacional e internacional, en tanto que la *Universidad Nacional de México* se crea en el marco de un CES nacional relativamente dominado por el Estado autoritario porfirista (en una época en la que, en el CES del occidente industrial, la universidad moderna tiende a consolidarse), transita por el largo periodo de la Revolución Mexicana y los regímenes posrevolucionarios, hasta llegar al periodo de la hegemonía neoliberal en el CES nacional e internacional.

La visión retrospectiva de las formas de intervención (académicas y políticas) de los académicos en la constitución y regulación del orden universitario, y del trabajo académico, demuestra que, dado su capital-poder académico-científico-intelectual acumulado y reconocido, el sector académico es una fuerza determinante (dominante) en la configuración del campo universitario, característico de la universidad nacional, campo que tiende a estar dominado por las élites de las disciplinas más conservadoras del orden universitario establecido -al igual que en el caso de la universidad francesa-, entre las que suelen predominar las llamadas profesiones liberales (Medicina, Derecho, Ingeniería, etc.), por una parte, y, por otra parte, las ciencias naturales (Física, Química, etc.).

Bajo esta perspectiva, el capítulo está subdividido en siete periodos: El periodo porfirista (1910-1917), el período post-revolucionario (1917-1929), el periodo de la ‘autonomía precaria’ y democrática (1929-1945), el período de institucionalización de la autonomía corporativa (1945-1966), el período de la democratización parcial (1966-1972), el período de la restauración corporativista (1973-1981) y el periodo de la transición y la crisis institucional (1981-1983/1984), en los cuales se da un seguimiento del desarrollo histórico paralelo de las formas de participación de los agentes académicos en la definición del orden académico-político-laboral institucional y la regulación del trabajo universitario.

Los antecedentes: orígenes autoritarios de la Universidad Nacional

El periodo porfirista-revolucionario (1910-1917)

A. La fundación bajo control estatal (1910): configuración del orden institucional

La *Universidad Nacional de México* fue creada formalmente, por un ‘acto de autoridad’, el 26 de mayo de 1910, como una universidad heterónoma -como ya se indicó líneas arriba, en el periodo del *CES estatal-autoritario*, en el que la educación superior conservaba su carácter altamente elitista- (en una época en la que la universidad moderna occidental se fortalece, en el plano del CES internacional e inicia la expansión del campo educativo estadounidense), es decir como un ‘proyecto de Estado’ bajo la tutela de la élite burocrática *dictatorial-totalitaria*¹ porfirista², la que repentinamente aceptó su constitución, después de años de reticencia a las

¹ Giovanni Sartori define a la *dictadura totalitaria* como el “monopolio de los instrumentos coercitivos ordinarios”, acompañado de “la fascinación de las masas” y “el control de la educación, de todos los canales de comunicación (prensa, radio, televisión) además de la puesta en marcha de las técnicas coercitivas *ad hoc* con el fin de establecer un control ‘total’ ” (cursivas y comillas simples en el original) (Sartori, 1999: 93).

² El proyecto de una universidad nacional autónoma que desarrolló e impulsó Justo Sierra tardó prácticamente 30 años en ser aceptado y hacerse realidad, lo que muestra el desdén inicial de la élite política porfirista respecto a su creación, al no contemplarla como una institución necesaria en sus planes de gobierno,

solicitudes de Justo Sierra (su autor intelectual), probablemente como un acto gubernamental en busca de legitimidad entre algunos sectores -desde fines del siglo XIX sectores estudiantiles demandaban la creación de una universidad “libre” frente a las escuelas autoritarias contra las que protestan desde 1875 (Garcíadiego, 1996: 65)-, iniciativa que se convierte en una realidad gracias a la aceptación y participación de grupos de académicos y estudiantes dispersos en distintas escuelas de nivel superior que se suman al proyecto (las escuelas Nacional Preparatoria, de Jurisprudencia, de Medicina, de Ingenieros, de Bellas Artes -arquitectura- y de Altos Estudios -creada simultáneamente y dividida en tres secciones: Humanidades, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales-³), grupos seleccionados y convocados por los autores del proyecto⁴, lo que muestra cierta legitimidad en su instauración, aunque no necesariamente del proyecto burocrático-autoritario porfiriano (en tanto que, de manera creciente, sectores estudiantiles organizados nacionalmente demandaban una mayor participación en la definición de las decisiones educativas estatales). En este primer período, el poder político-académico de los *catedráticos* se encontraba bastante atomizado en las escuelas profesionales creadas previamente.

El *proyecto sierrista* universitario (Sierra, 1948) era el de una institución relativamente autónoma del aparato gubernamental, elitista dada su baja matrícula -menos de mil estudiantes en 1910-, centrada en la formación de profesionistas liberales y orientada a la investigación aplicada (incipiente en aquella época), ideológicamente plural, además de tener un carácter centralista y excluyente, al ser erigida como la única “universidad de México” y al haber dejado fuera del proyecto a diversas escuelas y profesiones ‘marginales’ (Garcíadiego, 1996: 55) y por lo tanto a múltiples comunidades académicas y estudiantiles de distintos puntos del país⁵. Dicho proyecto concebía a una universidad articulada con la sociedad, que empleara la ciencia para atender la problemática nacional (Sierra, 1948: 448), es decir una *universidad científica para el progreso* en un sentido positivista (postura evolucionista que ve en la ciencia aplicada la llave mágica para el progreso industrial y social de la humanidad). Proyecto educativo impuesto desde arriba que en sus orígenes parece tener varios cometidos: contribuir a la recuperación de la pérdida de

considerando que desde 1881 (Marsiske, 1989) y durante todo el porfiriato Sierra había promovido su aceptación sin conseguirlo-incluso como Secretario de Educación a partir de 1905-, logrando su instauración oficial a fines de 1910, a escasos dos meses del estallido de la revolución mexicana, en un contexto de crisis sociopolítica nacional caracterizada por la pérdida de legitimidad y el declive del régimen político, una gran pobreza y desigualdad social, además del creciente descontento y movilización de diversos sectores de las clases sociales existentes en la época (obreros, artesanos, peones, estudiantes, intelectuales, etc.) (González, 1981) (Garcíadiego, 1996).

³ En la “Ley Constitutiva de la Facultad de Altos Estudios”, expedida el 7 de abril de 1910, se establecía: “Artículo 3º.- La Escuela Nacional de Altos Estudios tendrá **tres secciones**: La primera, de **Humanidades** comprenderá: Las Lenguas Clásicas y las Lenguas Vivas, las Literaturas, las Filologías, la Pedagogía, la Lógica, la Psicología, la Ética, la Estética, la Filosofía y la Historia de las Doctrinas Filosóficas. La segunda sección, de **Ciencias Exactas, Físicas y Naturales**, abrazará la Matemática en sus formas superiores y las Ciencias Físicas, Químicas y Biológicas. La tercera sección, será la de las **Ciencias Sociales**, Políticas y Jurídicas, y comprenderá todas las que tienen por base o por objeto fenómenos sociales.” (Poder Ejecutivo, 1920).

⁴ Justo Sierra, como secretario de instrucción pública del gobierno porfirista, “envió al pedagogo Ezequiel A. Chávez (que a la postre sería el segundo rector de la universidad en dos periodos: 1913-1914 y 1923-1924) a Europa y a los Estados Unidos, en tres ocasiones, ‘para que analizara el funcionamiento de varias universidades’. De los estudios llevados a cabo por Chávez surgió el proyecto definitivo de la Universidad Nacional de México” (www.unam.mx/acercaunam/es/unam_tiempo/unam/antecedentes.html 31-12-09).

⁵ En 1910 las comunidades estudiantiles de las múltiples escuelas profesionales existentes en el país organizan un movimiento social democratizador, antiporfirista, antiautoritario y antiimperialista, en el que demandan “una mayor participación en su educación”, “en el gobierno de las instituciones y en la elaboración de las políticas educativas”, así como en la elaboración de la legislación educativa, en el que participan “aproximadamente cien escuelas de provincia y (...) veinte de la capital”; postura que iba mas allá que el proyecto sierrista y que se le confrontaba (Garcíadiego, 1996: 49, 51, 54-55).

legitimidad del régimen porfirista entre las “clases alta y media urbana”, dar un paso más hacia la modernidad en la que la universidad resultaba vital y centralizar para controlar a las escuelas profesionalizantes dispersas, desde las que se tejían crecientes críticas a la dictadura porfiriana de maestros aislados y alumnos.

Asimismo, la fundación de la nueva universidad implicaba el reconocimiento, por la élite porfirista, de la existencia de un campo universitario relativamente autónomo, aceptación gubernamental de la legitimidad del poder académico-científico como centro imprescindible de la edificación universitaria y de la ciencia misma, poder que busca ser controlado y utilizado por el poder burocrático estatal en función de sus intereses y proyecto de nación, a través del naciente poder burocrático universitario. La relativa autonomía universitaria es reconocida parcialmente por la burocracia estatal, que decide delegar la dirección de la universidad al sector (poder) académico (Marsiske, 1989: 64) de la época, al nombrar en su dirección a un antiguo profesor en derecho y exfuncionario gubernamental⁶ y admitir una forma de gobierno compartido <*régimen colegiado*>, aceptando desde un inicio en el proyecto original la existencia de un Consejo Universitario intervenido por el poder estatal y de las “*juntas de maestros*” (Cortés, 1999: 61) por escuela también supervisadas por el poder gubernamental -“*el pueblo de los profesores*”-, a las que se les concede el ‘control’ parcial de la vida académica⁷, fiscalizada permanentemente por el Estado dictatorial -que podía despedir directamente a los profesores opositoristas al régimen, como su patrón-gobernante impuesto, como el caso emblemático del profesor Rodolfo Reyes, despojado por Porfirio Díaz de su cátedra en 1904-, por lo cual el orden académico laboral configurado se puede catalogar como *burocrático-unilateral y estatista*, dada la indefensión de los académicos de la época frente a los ‘actos’ (abusos) de autoridad; situación heterónoma expresada desde el poder por Justo Sierra, en los siguientes términos:

“Señor Rector de la Universidad: Al depositar en vuestras manos el gobierno universitario, el Jefe de la nación ha querido premiar una labor santa de más de medio siglo (...). No sólo habéis sido un profesor sino un educador; no sólo habéis formado jurisconsultos, sino habéis formado hombres (...). Hoy vais a continuar vuestra obra desde más alto, dirigiendo la primera marcha de la Universidad naciente (...). Contáis para el desempeño de vuestra misión con la ardiente simpatía de tres generaciones de hombres de estudio (...), con la confianza del gobierno, de quien vuestro encargo rectoral os constituye en colaborador íntimo.” (Sierra, 1948: 461)

“Señor Presidente de la República: La Universidad Nacional es vuestra obra; el Estado espontáneamente se ha desprendido, para constituirla, de una suma de poder que nadie le disputa, y vos no habéis vacilado en hacerlo así, convencido de que el gobierno de la ciencia en acción debe pertenecer a la ciencia misma.” (Sierra, 1948: 462)

Discurso inaugural en el que la élite estatal reconoce públicamente el poder científico-académico acumulado por los ‘trabajadores intelectuales’ de la época y la autonomía parcial, aunque mínima, del campo universitario, mostrando clara conciencia de que su poder estatal omnipresente era ‘delegado’ en el poder burocrático-universitario.

⁶ El primer rector, Dr. Joaquín Eguía Lis, abogado de formación, profesor de derecho y exfuncionario público (titulado como abogado en 1861, exrector del Colegio de San Ildefonso -en la época imperial-, profesor de Derecho Patrio y Derecho Canónico en la Escuela Nacional de Jurisprudencia y director del Registro Público de la Propiedad en 1874), asume la rectoría el 22 de septiembre de 1910, a los 77 años de edad, y la concluye a los tres años, el 22 de septiembre de 1913, en plena Revolución Mexicana (Cortés, 1999) (Solana, 1981) (www.unam.mx/acercaunam/es/unam_tiempo/rectores/intro.html 31-12-2009).

⁷ Cfr. Cortés, 1999: 55-62. Ezequiel A. Chávez, subsecretario de instrucción pública y bellas artes del gobierno porfirista declara, al presidir la primer sesión del Consejo Universitario, el 15 de octubre de 1910, que dicho consejo es “el primer cuerpo en el que delega parte de sus facultades gubernamentales la República” (Cortés, 1999: 59).

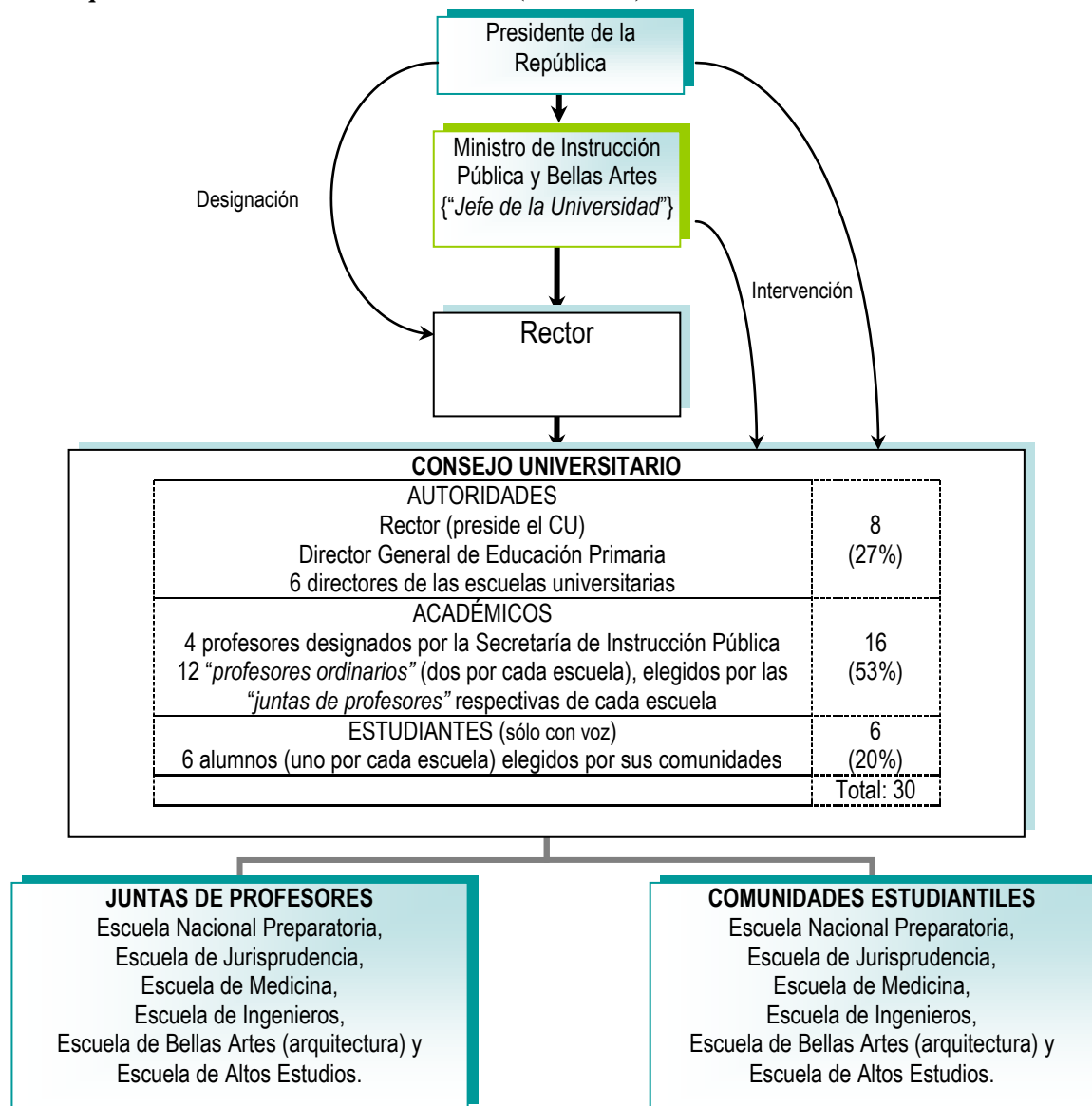
La débil autonomía universitaria “concedida” por el poder burocrático estatal era bastante parcial, por lo que sería preferible calificarla de *heteronomía*⁸, en tanto el gobierno dictatorial de Díaz hace e impone las leyes, se reserva la custodia de la universidad y la “decisión última” dentro de la *universidad porfirista* (Cortés, 1999: 61-62) (Marsiske, 1989: 64), en el marco de dicha autonomía relativa, se erige en su interior el poder burocrático universitario y el poder o poderes académico-científicos, subdividido este último en escuelas, disciplinas y profesiones, es decir que inicia la constitución de la élite burocrática de la institución alimentada por los grupos académicos (destacando los abogados provenientes de la Escuela Nacional de Jurisprudencia) y se empieza a conformar la planta académica como un nuevo poder de los “catedráticos” y los “pioneros” de la incipiente institución (García Salord, 2000: 44).

Así, la universidad de principios del siglo XX se caracteriza por tener una *estructura de toma de decisiones* sumamente vertical y espacios de participación bastante restringidos, estructura que se traduce en un *patrón de relaciones académico-laborales* de tipo *burocrático-unilateral y estatista* (poder concentrado en la burocracia estatal -el “cuadro coactivo” weberiano-), si se considera el contenido de su ley constitutiva (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 1910), ya que en el incipiente campo universitario prácticamente todas las decisiones universitarias tenían que pasar por la supervisión y ‘autorización’ del poder estatal (“Presidente de la República”, “Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes”), como el echo de que dicho poder se había reservado la atribución de aprobar, en última instancia, las resoluciones académico-laborales del Consejo Universitario (CU) y la atribución de admitir al nuevo personal académico o de otorgar por decreto el grado de doctor (ver Esquema 1) (ver Cuadro 1).

Dicha estructura de relaciones, posiciones y espacios de toma de decisiones en el campo universitario constituía una *estructura de dominación burocrática estatista* y de subordinación académica, dado el intervencionismo de la élite gubernamental en la vida universitaria, sometida a los designios del poder burocrático estatal. De esta forma, los órganos colegiados universitarios {Consejo Universitario -con mayoría para el personal académico: 67% de los votos (53% de los miembros: 16 en total) (ver Esquema 1), Juntas de profesores y Asamblea de profesores} tenían un carácter eminentemente consultivo, colocando en una situación de debilidad política a los grupos de académicos, incluso en lo relativo a su participación en la regulación de su propio trabajo, como se puede apreciar. Asimismo, la burocracia universitaria concentraba una serie de prerrogativas académicas, tales como la contratación académica y la aprobación de cátedras (Esquema 1) (Cuadro 1), elementos que confluyen en la conformación de un *orden académico-político burocrático estatizado* dentro del campo universitario.

⁸ Heteronomía entendida como lo opuesto a la autonomía, al estar sometida a un poder externo, en este caso el estatal, en términos jurídico-políticos {*normas heterónomas* impuestas desde afuera, señalaba Kelsen (Bobbio, 1999: 146)} y en términos sociales, por convicción de los grupos internos dominantes insertados en el poder burocrático universitario que basan sus preferencias y prácticas en “principios heterónomos” (como el argumento de ‘por el bien de la nación’) (Bourdieu, 2005. 321 ss.).

Esquema 1. UNIVERSIDAD NACIONAL (1910-1914). ESTRUCTURA DE PODER.



DISTRIBUCIÓN DEL PODER

Burocracia estatal: supervisar el trabajo universitario, admisión de personal académico, asignar recursos, nombrar al rector, aprobar las resoluciones del Consejo Universitario, otorgar por decreto grados académicos.

Burocracia universitaria (Rector y Directores): "vigilar" las funciones universitarias y el ejercicio presupuestal, contratación académica, aprobación de cátedras.

Consejo Universitario: proponer reformas académico-laborales a la burocracia estatal, autorizar contrataciones académicas, otorgar mediante jurados académicos el grado de doctor, crear nuevas dependencias, participar en la administración de fondos.

Juntas de profesores (por escuela): elegir representantes ante el Consejo Universitario, proponer reformas académico-laborales al Consejo Universitario, opinar sobre nuevas contrataciones y cancelación de asignaturas.

"Asamblea general de profesores": opinar sobre el informe anual del rector.

Doctores universitarios (poder académico puro o burocratizado): como reconocimiento a su capital cultural (prestigio científico-disciplinario) tenían inamovilidad y algunos privilegios.

Fuentes: Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 1910. GarcíaDiego, 1996. ELABORACIÓN PROPIA.

De este modo, con la ley constitutiva de 1910, el régimen dictatorial porfirista impone un *orden universitario heterónomo* bajo control estatal, en el que se conjugan el verticalismo en la toma de decisiones, legitimadas a partir de ‘consultas’ a los órganos colegiados, y el ‘liberalismo’ de las profesiones liberales acogidas en la universidad a raíz de una selección estatal arbitraria, y en el que se impone un modelo académico laboral de corte burocrático-unilateral y estatista, al instaurarse las condiciones laborales ‘desde arriba’, modelo autoritario con tintes despóticos propio de un régimen dictatorial, el cual se veía obligado, a pesar de todo, a reconocer parcialmente el capital-poder académico de las juntas de profesores, de la participación académica mayoritaria en el Consejo Universitario y de los “doctores universitarios” (Esquema 1) (Cuadro 1).

Cuadro 1

| DISTRIBUCIÓN DE ATRIBUCIONES LEGALES. UNIVERSIDAD NACIONAL DE MÉXICO. 1910 |
|--|
| <p>DISTRIBUCIÓN DEL PODER EN EL CAMPO UNIVERSITARIO {ORDEN POLÍTICO-JURÍDICO}</p> <p>Burocracia estatal: supervisión de la “<i>labor universitaria</i>” en su conjunto, asignación de recursos públicos, nombramiento del rector, aprobación de nuevas dependencias, aprobación ‘definitiva’ de las “propuestas” “para cubrir las plazas de profesores”, contratación de profesores extraordinarios, remoción de “doctores universitarios” y “profesores ordinarios”; “resolución” de las “iniciativas” del Consejo Universitario (“reformar las disposiciones vigentes, sobre planes de Estudios, programas parciales, métodos, divisiones del trabajo y pruebas de aprovechamiento en una ó más escuelas universitarias”), “conferimientos de grados” (doctorados).</p> <p>↓</p> <p>Burocracia universitaria (Rector y Directores): “vigilar directamente las funciones de la Universidad”, hacer propuestas “para cubrir las plazas de profesores”, “remover, en caso de que no sean doctores, a los profesores ordinarios”; aprobación de cátedras, establecer contratos individuales con los “profesores extraordinarios”, proponer la suspensión de cursos, “vigilar la administración de los fondos” universitarios.</p> <p>↓</p> <p>Consejo Universitario: proponer iniciativas (a la Secretaría de Instrucción Pública) “dirigidas a reformar las disposiciones vigentes, sobre planes de Estudios, programas parciales, métodos, divisiones del trabajo y pruebas de aprovechamiento”, y orientadas a organizar la “extensión universitaria”; otorgar el grado de “doctorado universitario” con base en las resoluciones de jurados de profesores, crear nuevas dependencias, suspender “las clases libres”, participar en la administración de los fondos universitarios. “Aprobar, modificar ó rechazar las propuestas (...) para cubrir las plazas de profesores”.</p> <p>↓</p> <p>Juntas de profesores (por escuela): elegir representantes académicos por escuela ante el Consejo Universitario, proponer iniciativas ante el Consejo Universitario para “reformar las disposiciones vigentes, sobre planes de Estudios, programas parciales, métodos, divisiones del trabajo y pruebas de aprovechamiento en una ó más escuelas”, opinar respecto a las propuestas de nuevas contrataciones de profesores elaboradas por los Directores, opinar sobre la suspensión de “clases libres”.</p> <p>“Asamblea general de profesores”: formada por todos los “profesores de las escuelas universitarias”, con el fin de evaluar el informe anual de la rectoría {(los profesores) “Tendrán derecho a pedir aclaraciones, sugerir reformas y hacer las observaciones que juzguen conducentes”}, la cual era convocada por la misma rectoría con carácter estrictamente consultivo (“En esas asambleas no habrá votaciones”).</p> <p>Doctores universitarios: inamovibles (Sólo podrán ser removidos por decreto del Ejecutivo Federal), “ser preferidos” tanto para formar parte del Consejo Universitario, como para cubrir las plazas de profesores vacantes.</p> <p>Contexto institucional: Categorías de profesores: <i>profesores libres, profesores extraordinarios, profesores ordinarios.</i> Población universitaria: 1 000 alumnos aprox., 90 académicos aprox. (estimaciones).</p> <p>Fuentes: Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 1910. Garcíadiego, 1996. ELABORACIÓN PROPIA.</p> |

Sin embargo, la conjunción desigual de fuerzas en el campus de la universidad porfiriana, dado el intervencionismo del poder estatal omnipresente y la influencia restringida de los académicos (y alumnos), se traduce en la configuración de un *orden académico-laboral burocrático-estatista*, en el que impera la regulación autoritaria del trabajo académico (supervisión burocrática del trabajo académico, discrecionalidad burocrática en la selección, admisión y contratación de personal académico⁹, en la creación o cancelación de cátedras y, por

⁹ Un buen ejemplo de la intromisión del poder burocrático estatal en la *regulación del trabajo académico*, se puede apreciar en los mecanismos establecidos para la selección, admisión y contratación del personal académico en aquella época, los cuales, conforme a las normas impuestas, seguían los siguientes procedimientos (proceso de selección-admisión-contratación académico-burocrático):

ende, en la cancelación de los contratos laborales individualizados), la inestabilidad en el empleo para unos y la estabilidad para otros (la vulnerabilidad laboral de los *profesores libres*, *profesores extraordinarios* y *profesores ordinarios* vs. la “inamovilidad” de los *doctores universitarios*, que sólo podían ser despedidos por la presidencia dictatorial porfirista), con condiciones laborales mínimas para unos (los *profesores libres* debían financiar su propia docencia) y decorosas para otros (los *doctores universitarios* tenían una situación privilegiada), orden laboral-académico jerarquizado y polarizado en el que la docencia era la actividad principal del personal académico y en el que no existía la sindicalización, todo lo cual explica los múltiples llamados posteriores de los grupos académicos respecto a la autonomía imprescindible de la universidad.

B. La etapa de constitución del campo universitario (1910-1917): incertidumbre y redefinición del orden universitario en un contexto revolucionario

Durante la costosa transición revolucionaria (1910-1917), en la que el CES nacional vive una gran inestabilidad, la universidad sobrevive a todas las crisis¹⁰, incluso se expande en 1914 al incorporarse nuevas escuelas e institutos {a las seis dependencias originales se suman siete más, entre ellos 3 institutos biomédicos y la *Escuela Nacional Odontológica* (ver Cuadro 2)}¹¹ por ‘decreto presidencial’ de Victoriano Huerta (Poder Ejecutivo, 1914), se afina su legislación interna -conservando su carácter autoritario y heterónimo, con algunos matices- y se precisan un poco más las relaciones y condiciones laborales de forma unilateral (licencias, pensiones, comisiones, interinatos), ajustes a la ley de 1910 generados por la complejización y gradual consolidación de la institución, manteniéndose básicamente el mismo orden académico-laboral unilateral y el mismo orden burocrático-estatista, así como el mismo régimen de control vertical de las labores académicas.

A. Plazas vacantes por licencias menores de seis meses: los directores y la Secretaría de Instrucción Pública hacían los nombramientos directamente.

B. Plazas de nueva creación, vacantes definitivas o por licencia de seis meses o más:

1° El director consulta a los profesores involucrados e interesados en ocupar la plaza federal vacante (nueva, vacante definitiva o por licencia): “profesores de la misma asignatura”.

2° Los “profesores de la misma asignatura” proponen “a la junta de profesores de la escuela la terna” de candidatos a ocupar la plaza.

3° La junta de profesores propone a los Directores los candidatos a ocupar plazas vacantes.

4° El director propone al CU los candidatos “para cubrir las plazas”.

5° El CU ‘aprueba, modifica o rechaza’ “las propuestas” de candidatos del director y, en su caso, las remite a la Secretaría de Instrucción Pública.

6° La Secretaría de Instrucción Pública, “previo el acuerdo del Presidente de la República”, admite o rechaza dichas “propuestas”.

7° El CU rectifica o ratifica su “propuesta” (“por el voto de las dos terceras partes de sus individuos”).

8° El Presidente de la República resuelve “definitivamente”.

C. Contratación de profesores extraordinarios: el Rector selecciona y contrata profesores extraordinarios para la Escuela Nacional de Altos Estudios, con aprobación del Secretario de Instrucción Pública o el CU. Autoriza, junto con el director de la Escuela Nacional de Altos Estudios, la impartición de cursos a los “profesores libres” y, en función “de los buenos resultados de la enseñanza impartida” y del aval del CU, los contrata como profesores extraordinarios (Poder Ejecutivo, 1910) (Sierra, 1911).

¹⁰ Por ej.: “Dentro del régimen huertista, el secretario de Instrucción Pública, Nemesio García Naranjo, modificó el plan de estudios de la Preparatoria, eliminando todo vestigio de positivismo. Cabe destacar que García Naranjo perteneció al Ateneo de la Juventud. Más adelante, el 15 de Abril, el Ejecutivo expidió una nueva Ley de la Universidad Nacional.” (http://www.unam.mx/acercaunam/es/unam_tiempo/unam/1910.html 31-12-2009).

¹¹ “La Universidad Nacional estará constituida por la reunión de las facultades establecidas en las escuelas nacionales de Jurisprudencia, de Medicina, Odontológica, de Ingenieros, de Bellas Artes y de Altos Estudios; por los institutos Médico, Patológico y Bacteriológico nacionales y por el Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnología, el Museo Nacional de Historia Natural y la Biblioteca Nacional” (Poder Ejecutivo, 1914).

Cuadro 2

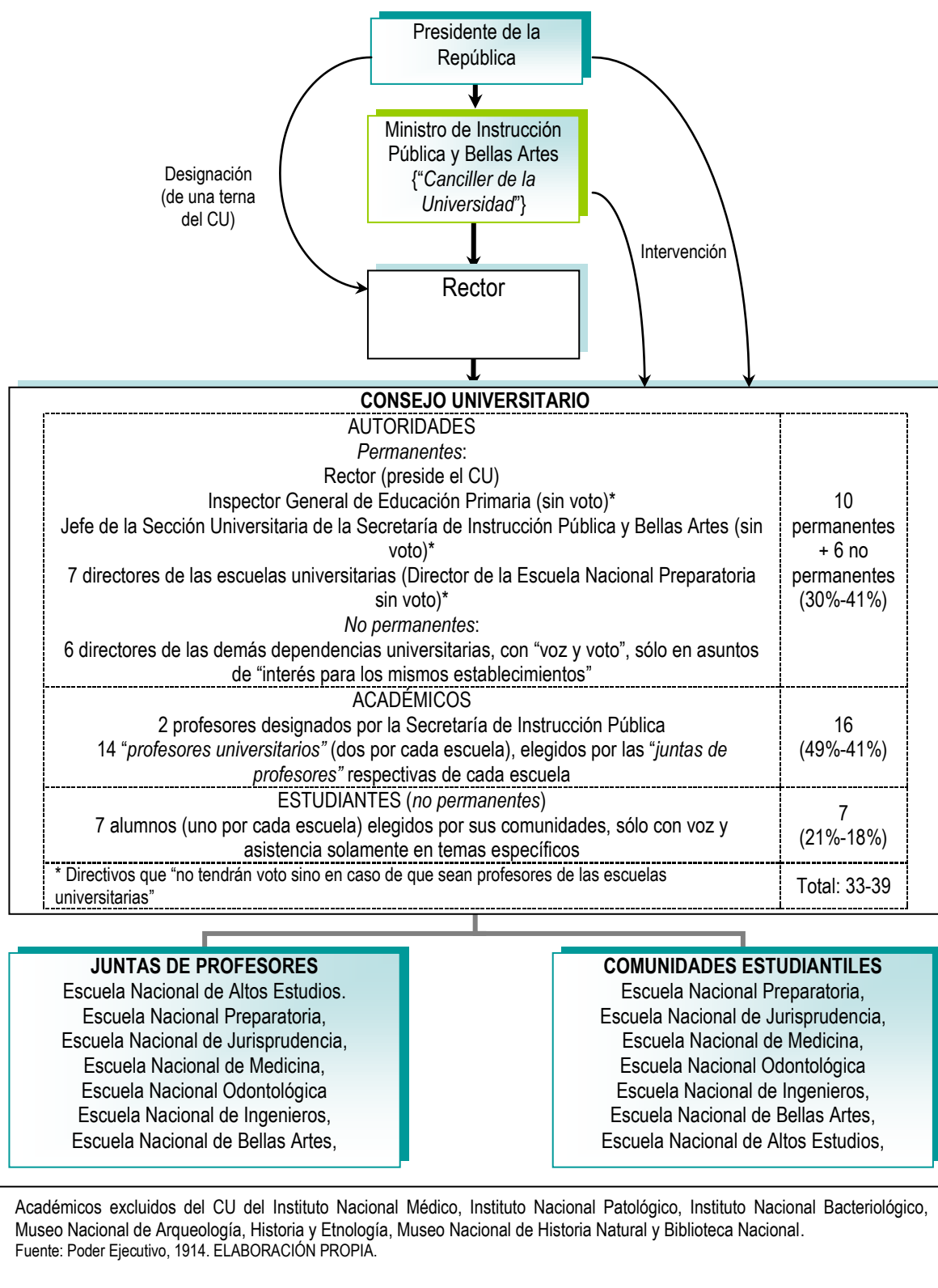
| DEPENDENCIAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL 1910-1914 | |
|---|---|
| 1910 | <ol style="list-style-type: none"> 1. Escuela de Altos Estudios. 2. Escuela Nacional Preparatoria, 3. Escuela de Jurisprudencia, 4. Escuela de Medicina, 5. Escuela de Ingenieros, 6. Escuela de Bellas Artes (arquitectura) |
| 1914 | <ol style="list-style-type: none"> 1. Escuela Nacional Preparatoria, 2. Escuela Nacional de Jurisprudencia, 3. Escuela Nacional de Medicina, 4. Escuela Nacional Odontológica 5. Escuela Nacional de Ingenieros, 6. Escuela Nacional de Bellas Artes, 7. Escuela Nacional de Altos Estudios, 8. Instituto Nacional Médico, 9. Instituto Nacional Patológico, 10. Instituto Nacional Bacteriológico, 11. Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnología, 12. Museo Nacional de Historia Natural, 13. Biblioteca Nacional |

Fuentes: Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 1910. Poder Ejecutivo, 1914. ELABORACIÓN PROPIA.

Con la *reforma huertista*, la burocracia estatal sostiene y afina su intervencionismo en la vida interna de la universidad {la ley acepta una terna definida por el Consejo Universitario para el nombramiento presidencial del rector, en lugar del nombramiento arbitrario de la ley anterior; simultáneamente aumenta su presencia vigilante en el CU (ver Esquema 2)}. Del mismo modo, la reforma estatal fortalece al poder burocrático universitario con nuevas atribuciones y perfecciona sus mecanismos de control de “las funciones de la Universidad y las labores de las escuelas o institutos”, al ampliar las facultades de la rectoría y de los directores de establecimiento (entre ellas, “presidir las juntas de profesores”). Con lo anterior, mas la recomposición del CU (ver Esquema 2), en el que se reduce proporcionalmente el número de representantes académicos (del 53% en el periodo anterior se reduce hasta el 41% en los casos de asistencia del pleno, mientras que el poder burocrático universitario y estatal amplían su proporcionalidad del 27% hasta el 41%) (en cuanto a los votos, el sector académico se queda con el 50% y las autoridades con el otro 50%, en el caso de que todos los funcionarios votaran), el poder burocrático se reafirma como el grupo dominante. Por su parte, las llamadas *juntas de profesores* (que participan parcialmente en la regulación del trabajo académico) son normadas de manera más precisa, bajo la vigilancia del poder universitario, colocadas en una posición de subordinación ante las burocracias interna y externa, como se puede apreciar en el siguiente texto extraído de la ley de 1914 (Poder Ejecutivo, 1914):

“Las juntas de profesores estudiarán, ya constituidas plenamente o formando comisiones especiales (según lo que dispongan sus reglamentos), adoptarán y elevarán cada año al conocimiento del Rector y de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, tres meses antes de que terminen las clases, las propuestas relativas a los programas, libros de texto, métodos, horarios y divisiones de trabajo que les correspondan. El Rector someterá esas propuestas al estudio del Consejo Universitario y enviará el resultado de ese estudio a la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, para su aprobación definitiva, a más tardar mes y medio antes de que principie el siguiente año escolar. Si el Consejo no pudiere terminar oportunamente el estudio de que se trata, la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas, resolverá en definitiva lo que proceda, teniendo en cuenta las propuestas hechas por la correspondiente junta de profesores. En todo caso, el Rector podrá remitir a la Secretaría referida las observaciones que hubiere creído conveniente hacer en cuanto a dichas propuestas.” (artículo 15)

Esquema 2. UNIVERSIDAD NACIONAL (1914-1929). ESTRUCTURA DE PODER.



No sólo las juntas de profesores eran sometidas por el poder autoritario prevaleciente, también los investigadores y técnicos académicos lo eran, si se observa el estatus jurídico en el que se colocaba a las denominadas *juntas del personal técnico* (que también inciden en la regulación de la labor académica) de los institutos de investigación y otras dependencias:

*“Las propuestas que se refieren a **programas de trabajo, divisiones del mismo, y horarios** de los institutos, museos y Biblioteca Nacional que forman parte de la Universidad, se estudiarán y adoptarán anualmente por el respectivo director en el mes de septiembre, consultando el parecer de las **juntas del personal técnico** de cada una de dichas instituciones y, en seguida, se remitirán al Rector a fin de que éste, cuando más tarde en el mes de octubre, las eleve con su dictamen y, si es posible, con el del Consejo Universitario, a la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, con el objeto de que la misma resuelva lo que en el caso crea conveniente.”* (artículo 16)

En este contexto de sumisión institucionalizada, como se puede ver, el orden académico-laboral conserva su carácter burocrático-estatista, en la medida en que privaban las relaciones laborales autoritarias y fragmentarias, al encontrarse el trabajo académico considerablemente sometido a los designios de las burocracias y el poder académico en franca debilidad, configurándose un régimen de regulación del trabajo universitario bastante vertical. Al mismo tiempo, dicho orden académico y laboral se diversifica, inaugurándose una nueva división del trabajo (y del poder académico), con los nuevos sectores incipientes de investigadores y técnicos, y con las nuevas categorías jerarquizadas de profesores (“ayudantes de profesores”, “profesores extraordinarios”, “profesores ordinarios”, “profesores ordinarios titulares”), manteniendo su hegemonía incuestionable el sector de los “profesores universitarios” de las disciplinas reconocidas y ‘autorizadas’ (sólo a ellos se les reconoce su presencia en el CU, por ej.) por el poder público y el sector de los “doctores universitarios”.

Al triunfo de la Revolución Mexicana¹² y después de haber sido diseñada y establecida legalmente la Constitución Política de 1917, y haber sido electo el primer gobierno revolucionario, encabezado por el general Venustiano Carranza (Silva Herzog, 1980), la universidad cumple siete años de existencia manteniendo en lo fundamental el modelo burocrático-autoritario -que a pesar de su verticalidad, se prolonga hasta las luchas por la autonomía de 1929, dado que los gobiernos revolucionarios (el nuevo poder burocrático estatal) preferían mantener el control “desde arriba” de la universidad- y sumida en una gran inestabilidad interna y grandes carencias económicas, como un fiel reflejo de la situación del país, producto de la lucha por el poder burocrático y la hegemonía institucional entre distintos grupos académicos internos (divididos aun en las distintas escuelas y facultades que se mantienen como feudos, prevaleciendo aun la fragmentación del poder académico) articulados con grupos externos (revolucionarios y conservadores), situación que se muestra en los constantes relevos de la rectoría¹³.

En este contexto interno y externo de incertidumbre, distintas fuerzas (grupos académicos y estudiantiles, la incipiente élite burocrática universitaria, senadores e incluso funcionarios gubernamentales) demandan la autonomía de la universidad (por lo menos desde 1914) respecto a

¹² En la que participan de manera restringida sólo algunos sectores estudiantiles (no en la lucha armada pero sí en las conspiraciones urbanas), ya que la mayoría era “contraria a la rebelión y leal a don Porfirio” (Garcidiego, 1996: 90, 84-91).

¹³ Del 22 de septiembre de 1910 al 2 de mayo de 1917 fueron nombrados 5 rectores, algunos de ellos durante dos períodos no consecutivos, de manera que estrictamente hablando hubo 7 rectorados, uno por año en promedio (Enciclopedia de México, 1987: 7910) (www.unam.mx/acercaunam/es/unam_tiempo/rectores/intro.html 31-12-2009).

la tutela del Estado -herencia del porfiriato-, demandas de autonomía promovidas, sobre todo, por los grupos académicos de la institución, muy posiblemente con base en sus percepciones e intereses asociadas/os a sus posiciones de poder en el campus, desde las cuales tomaron posición a favor de la autonomía de la institución y de su propio trabajo, en todo caso lo cierto es que se observa al interior y al exterior un cierto consenso respecto a la legitimidad de dicha autonomía (Cortés, 1999: 63-76) (Marsiske, 1989: 60 ss.) (Ordorika, 2006: 63 ss.).

El período post-revolucionario (1917-1929): autonomía vs. refuncionalización

Con el triunfo revolucionario, a pesar de que el modelo universitario original permanece vigente, inicia una nueva etapa para la universidad, en la que se debate la demanda de autonomía desde dentro y la demanda externa del nuevo poder estatal de refuncionalizar a la universidad conforme a su proyecto de nación (en el que, por cierto, el CES nacional conserva su carácter elitista de antaño), que comienza con la llegada a la rectoría de un estrecho colaborador de Carranza, el abogado José Natividad Macías, quién impulsa el proyecto universitario de la revolución institucionalizada, bajo sus principios de libertad, democratización y justicia social, el cual asigna a la institución el papel de formar los cuadros políticos del nuevo régimen, participar en la “reconstrucción nacional” e impulsar la modernización del país, reconoce su autonomía y su carácter centralista, así como su dedicada al desarrollo científico del país, y la concibe como una universidad abierta a “todo el mundo” es decir a “todas las clases sociales” (Cortés, 1999: 71-75), proyecto al que son convocados los académicos y estudiantes por la élite burocrática interna aliada a la burocracia gubernamental.

En el transcurso de los siguientes años, los gobiernos postrevolucionarios impulsan un proyecto educativo nacionalista centralizado y controlado desde la nueva Secretaría de Educación Pública (instituida en 1921), con el fin de construir un sistema educativo estatal único, en el que si bien la educación básica es prioritaria (alfabetización, primaria y secundaria), a la universidad le corresponde “formar profesionistas para el desarrollo” nacional e impulsar la extensión universitaria (Marsiske, 1989: 59-61). Simultáneamente, diversos sectores de académicos, estudiantes, e incluso funcionarios educativos y representantes populares, continúan demandando la autonomía universitaria, presentando iniciativas opuestas a la “tutela ministerial” de la universidad heredada del porfirismo y a favor de una institución “independiente del poder público”, a lo que los primeros gobiernos revolucionarios se oponen tajantemente (Marsiske, 1989: 65 ss.), dada la importancia estratégica de la universidad para el proyecto nacional impulsado por las nuevas élites del poder estatal y la necesidad de consolidarse en el poder y construir su propia hegemonía.

Al iniciar la década de los años veinte y comenzar el prolongado proceso de consolidación de la revolución mexicana, en la universidad se reaviva la lucha interna por el control del campus entre agrupaciones de académicos y estudiantes que se disputan la hegemonía universitaria, aglutinadas en dos bloques de poder (trascendiendo la fragmentación del pasado en el caso de los académicos), conformándose con claridad dos proyectos ideológico-políticos y filosóficos, uno conservador o de derecha y otro socialista o de izquierda, en los que participan organizadamente académicos y estudiantes de las distintas escuelas y disciplinas, el primero es representado por el abogado-filósofo Antonio Caso y el segundo por Lombardo Toledano (Cortés, 1999: 77-95), en este debate se confronta la defensa conservadora de una universidad sustentada en el ‘libre pensamiento’, la ‘neutralidad ideológica’, el idealismo y el elitismo frente a la adopción de una institución socialista y comprometida con las clases populares (obreros y campesinos), contraria a la desigualdad social y orientada por la concepción marxista de la sociedad (colección

Metropolitana, 1973), polémica que se reeditarán en los años treinta¹⁴ de nueva cuenta (Cortés, 1999: 147-175). Lo que puede advertirse en este caso es que se confrontan dos tradiciones científicas, el idealismo vs. el marxismo, dos poderes académicos y político-ideológicos que mantienen posturas encontradas respecto al uso social de las ciencias y, en consecuencia, de la universidad, posiciones divergentes en el campo científico y universitario, desde las cuales se configuran tomas de posición políticas diferenciadas (las cuales obedecen a posiciones sociales distanciadas en el espacio social, en la estructura social de las clases, lo que implica trayectorias y habitus diferenciados de los actores situados en tales posiciones sociales).

Simultáneamente, el gobierno postrevolucionario (poder estatal en proceso de conformación y consolidación) convoca a la comunidad universitaria a sumarse al proyecto educativo del Estado mexicano en construcción, demandando su participación en la elaboración del “proyecto de ley federal de Educación” y en la creación de la nueva Secretaría de Educación Pública, para contribuir a la legitimación del nuevo Estado educador, a través del prestigiado rector (licenciado en derecho e ideólogo del nuevo régimen) José Vasconcelos (Cortés, 1999: 97-106); lo que denota la importancia de la universidad para la élite política y la disputa por el control legítimo de la universidad entre fuerzas internas y externas diferenciadas: académicos divididos y élites burocráticas dominantes aliadas -universitarias y gubernamentales-.

A más de diez años de existencia, la Universidad Nacional muestra signos de fortalecimiento de su *capital institucional*: la matrícula que concentran sus múltiples escuelas crece significativamente, al pasar de mil alumnos aproximadamente en 1910 a 9,622 en 1924 (en un periodo de incipiente crecimiento del CES nacional), lo que equivaldría a un crecimiento inusitado del 62% anual (conforme a los datos conocidos), lo que de ser cierto habría implicado, en cifras estimadas, el crecimiento de la planta académica de aproximadamente 114 profesores e investigadores en 1910 a alrededor de 1,100 (considerando la relación proporcional alumnos/maestro conocida de los años veintes: 8.7 en 1928 -ver Tabla 1 en el Anexo Estadístico-); la planta académica inicial se formó del profesorado de las antiguas escuelas profesionales existentes, en una primera etapa, pero en una etapa posterior de crecimiento la institución fue formando paulatinamente su propia planta docente a partir de sus mismos egresados y de egresados de otras universidades (algunas de ellas extranjeras), diversificándose gradualmente los campos disciplinarios de las tres áreas originarias: Ciencias Sociales¹⁵, Ciencias Naturales¹⁶ y

¹⁴ Período en el que se enfrentan de nueva cuenta ambos proyectos, el de la “derecha universitaria” encabezada por Manuel Gómez Morín (Cortés, 1999: 147-175), rector de la universidad de octubre de 1933 a octubre de 1934 (Enciclopedia de México, 1987: 7910) y el de los sectores críticos de la “izquierda universitaria” y/o el del “gobierno revolucionario”, como la “universidad socialista” definida por el rector Ignacio García Téllez (1929-1932) o la universidad para “el bien social” defendida por el rector Luis Chico Goerne (1935-1938).

¹⁵ “En la **sección de ciencias sociales**, se harán estudios de: Antropología, etnografía y etnología. Arqueología y prehistoria. Historia general y sus divisiones. Historia americana y de México. Geografía. Ciencia y arte de la educación. Historia del arte. Historia de la música. Historia de la educación. Sociología. Economía política. Criminología. Derecho civil y procedimientos civiles. Derecho mercantil e industrial. Derecho penal y procedimientos penales. Derecho internacional público. Conflictos internacionales de derechos privados. Derecho constitucional. Derecho administrativo. Filosofía e historia general del derecho. Historia del derecho patrio” (Poder Ejecutivo, 1920).

¹⁶ “En la **sección de ciencias exactas, físicas y naturales**, se harán estudios de: matemática pura, análisis y geometría, en sus formas superiores; matemáticas aplicadas; mecánica y astronomía; físico-química, física general, teórica y sus aplicaciones; electricidad y sus aplicaciones; química general teórica y práctica; química analítica; biología general; botánica y sus aplicaciones; zoología y sus aplicaciones prácticas; mineralogía; geología; paleontología y paleobotánica; antropología, etnografía y etnología” (Poder Ejecutivo, 1920).

Humanidades¹⁷; paralelamente, como otro signo de fortaleza académica, se instaura progresivamente la carrera académica de profesor universitario (la ‘profesión académica’ como tal), estableciéndose con cierta precisión, por parte del poder estatal (la Secretaría de Educación Pública), los requisitos curriculares para acceder a los grados de maestro y doctor en las áreas respectivas (Poder Ejecutivo, 1920), además de que se especifican los perfiles académico-laborales de todas las categorías de profesores {“ordinarios, adjuntos, agregados, privados y extraordinarios” (Vasconcelos, 1924)}, algunas de las cuales conservaban la situación laboral de la tradición medieval y liberal¹⁸, permaneciendo en manos del poder estatal (la SEP) el “nombramiento de profesor ordinario (‘de planta’) de la Universidad” y la autorización de las demás formas de contratación (excepto la del profesor extraordinario, bajo control exclusivo de la universidad) (Vasconcelos, 1924). Sin embargo, tanto la complejización y el crecimiento de la institución como el fortalecimiento de sus agentes principales, los sectores académicos y estudiantiles, entran en contradicción con el orden autoritario establecido, situación insostenible que conduce a la crisis de 1929.

El periodo de la ‘autonomía precaria’ y democrática (1929-1945): significados y repercusiones

A casi veinte años de haber sido fundada, la universidad nacional vive un movimiento antiautoritario de reforma democrática y autonómica sin precedentes, encabezada por los estudiantes (que en 1929 sumaban 6,756 alumnos) {en un contexto nacional-internacional de crisis económica sin precedentes a partir del estallamiento de la Gran Depresión (Tello, 2007), en el cual el CES se mantiene estancado al no crecer y conservar su carácter elitista, periodo en el que se dan varias luchas locales por la autonomía de diversas IES, muchas de ellas reprimidas por la burocracia estatal}, movimiento que culmina en julio de 1929 con la promulgación de su primer ley orgánica¹⁹ -en la que participan el gobierno federal y representantes de alumnos y profesores²⁰- y la renuncia de los funcionarios universitarios principales, con lo cual ceden

¹⁷ “En la **sección de humanidades** se harán estudios de: psicología general y especial; epistemología; lógica; metodología; estética; ética e historia de las doctrinas morales; historia de la filosofía; historia de las ciencias; historia de las religiones; historia de las artes; historia de la música; filología y lingüística; lengua hebrea; lengua griega; lengua latina; lengua española; lengua italiana; lengua francesa; lengua inglesa; lengua alemana; historia de la literatura hebrea; historia de la literatura griega; historia de la literatura latina; historia de la literatura española; historia de la literatura italiana; historia de la literatura francesa; historia de la literatura inglesa; historia de la literatura alemana; sánscrito y literatura de la india clásica” (Poder Ejecutivo, 1920).

¹⁸ Las categorías académico-laborales se definían en los siguientes términos:

- ~ “Son *profesores ordinarios* aquellos cuyas clases figuren en el personal de planta de las facultades o dependencias de la Universidad.”
- ~ *Profesores adjuntos*, cuya principal función será suplir a los profesores de los que sean adjuntos.
- ~ *Profesores agregados*, serán aquellos que obtengan de la Universidad y de la SEP “la autorización necesaria para profesar alguna de las asignaturas, sometiéndose a todos los requisitos exigidos por la ley y reglamento de la Universidad, pero sin recibir retribución oficial.”
- ~ *Profesores privados*, quienes “den su clase a petición de un grupo de alumnos, cuyo número se fijará por los directores de la facultad o escuela respectiva, y cuyos sueldos tendrán que ser expensados por los mismos alumnos” (debiendo ser reconocidos por la SEP).
- ~ “Son *profesores extraordinarios* los que contrate la Universidad para dar cursos especiales sobre cualquier asignatura” (Vasconcelos, 1924).

¹⁹ La que será retomada en la Ley Orgánica de 1933 (Marsiske, 1989).

²⁰ ... “el presidente formuló el proyecto de Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma. Este proyecto fue objetado por el Comité de Huelga (...). Se formó (finalmente) la Unión de Profesores y Estudiantes Universitarios para analizar el proyecto de ley, y el 10 de julio (de 1929) se dio a conocer la Ley Orgánica, dándose por terminada la huelga un día después” (Mendoza, 2001: 63).

parcialmente los poderes universitario y estatal ante el poderío estudiantil²¹, en un contexto institucional y nacional particularmente conflictivo, ya que el orden institucional burocrático-autoritario había perdido legitimidad y su ley constitutiva (de 1910 y 1914) resultaba obsoleta para amplios sectores universitarios (Marsiske, 1989: 60), su “estructura académica y administrativa no había podido consolidarse” (Marsiske, 1989: 61), imperaba el autoritarismo desde la rectoría²² y la imposición de reformas “desde arriba”²³ tendientes a refuncionalizar a la universidad a partir del nuevo proyecto educativo estatal -las que desatan el conflicto-, se atravesaba por una crisis económica y las múltiples iniciativas de autonomía presentadas por profesores y alumnos eran rechazadas por la burocracia gubernamental y universitaria (Marsiske, 1989), además de la crisis política por el asesinato de Álvaro Obregón en 1928, la efervescencia política nacional por la presidencia y la gran fortaleza de las organizaciones estudiantiles (Marsiske, 1989: 71-72).

El movimiento del 29 se enfrenta al poder del Estado y su proyecto político-educativo, lucha contra el autoritarismo imperante dentro y fuera de la universidad y reivindica la participación estudiantil en los órganos colegiados universitarios y una mayor autonomía de la institución respecto al Estado, entre sus demandas principales, logrando al final, después de la negociación directa con el ejecutivo, una autonomía parcial (Marsiske, 1989: 84) respecto al poder estatal, autonomía restringida y vigilada por este último²⁴.

En términos generales el sector académico (933 profesores de un total de 1,390 empleados universitarios en 1928) se mantiene a la expectativa ante el conflicto entre las fuerzas estudiantil, burocrático-universitaria y estatal, a pesar de que anteriormente algunos de sus miembros habían presentado diversas propuestas autonómicas (Marsiske, 1989: 65). Los representantes del profesorado (*poder académico-gremial* que parece tener poca presencia visible ante el inminente proceso de transformación) de este período se mantienen al margen del conflicto hasta casi el final del movimiento -si bien profesores de la base dan muestras aisladas de solidaridad en su desarrollo, al renunciar en protesta por la represión gubernamental al inicio del conflicto (Marsiske, 1989: 82)-, cuando finalmente la Asociación de Profesores Universitarios solicita formalmente “al Presidente una prórroga de expedición de la nueva ley para poder discutir la conveniencia de la autonomía universitaria”. Hasta aquí puede verse que, a diferencia de los estudiantes (excluidos de la toma de decisiones institucionales, considerando que sólo tenían voz en el CU), los académicos sí contaban con espacios de representación en los órganos de decisión universitarios, tanto en el CU como en las *juntas de profesores*, en las *juntas del personal técnico*

²¹ El movimiento llega a aglutinar a “22 escuelas de la capital en huelga con 18 mil alumnos y muchas escuelas universitarias de provincia” (Marsiske, 1989: 77).

²² El rector Alfonso Prunedá (1924-1928), en el marco de la ley sierrista, decide concentrar en los hechos las decisiones de nombrar y renovar al personal docente, aprobar los planes de estudio, aplicar “medidas disciplinarias” a profesores y alumnos, autorizar las “juntas académicas”, entre otras cosas, en un momento en el que la matrícula alcanza los 8,154 alumnos a fines de 1928 (Marsiske, 1989: 62-63).

²³ El rector Antonio Castro Leal (diciembre de 1928 a junio de 1929) prosigue con las reformas de su antecesor, instituyendo nuevas normas de evaluación de los estudiantes (exámenes) y proponiendo un nuevo proyecto de reorganización de la Escuela Nacional Preparatoria (Marsiske, 1989: 63ss), medidas a las que se opondrán los estudiantes organizados nacional y localmente, lo que conducirá a un enfrentamiento de los estudiantes con el gobierno mexicano y a un conflicto de huelga que se convierte rápidamente en nacional y que duró 68 días (Marsiske, 1989), culminando en una conciliación gobierno-estudiantes en la que ambas partes ceden.

²⁴ En la *Ley Orgánica de la Universidad Nacional de México, Autónoma* (sic), publicada en el *Diario Oficial* del 23 de julio de 1929, la élite política establece: “la autonomía que hoy se instituye quedará bajo la vigilancia de la opinión pública, de la Revolución y de los órganos representativos del Gobierno”, tomando una posición muy definida ante la autonomía (en Marsiske, 1989: 82-83).

y en la *Asamblea general de profesores*, lo que posiblemente explique su pasividad política que los distinguía del estudiantado beligerante, además de que en su mayoría los académicos no eran de tiempo completo sino de jornada parcial (García Salord, 2000: 44) y, como profesionistas liberales y funcionarios, su compromiso con la institución era bastante menor, con todo al final del proceso sus representantes se suman al cambio, como ya se ha señalado.

Como producto del movimiento, la universidad se reconfigura políticamente, al definirse un nuevo orden académico-político, erigiéndose una nueva *estructura de posiciones de poder y de toma de decisiones* ‘compartida’ {“*Compartirán el gobierno de la Universidad: el Consejo Universitario, el Rector, los directores de las facultades, escuelas e instituciones que la forman, y las academias de profesores y alumnos, en los términos que establece esta ley*”, se afirma (Poder Ejecutivo, 1929)}, estructura en la que el CU es “la suprema autoridad” y en el que participan los sectores estudiantil (con el 40% aprox. de los “delegados” obtiene la mayoría relativa), académico²⁵ (con el 34% aprox. de los representantes) y burocrático (con el 26% aprox. de los consejeros) (ver Esquema 3), modificándose radicalmente la estructura autoritaria heredada de la dictadura porfirista y la correlación de fuerzas dentro del campus, con una clara mayoría para la fracción estudiantil. En la nueva estructura de distribución del poder (*gobierno compartido*), el presidente de la República se reserva “el derecho de presentar una terna ante el Consejo Universitario para el nombramiento del rector” a cargo de dicho Consejo, lo que garantiza su pertenencia a la élite estatal (Poder Ejecutivo, 1929) (Marsiske, 1989: 84). Asimismo, la nueva estructura se completa con la importante presencia de las asambleas paritarias (con igual número de académicos y profesores) o “Academias de Profesores y Alumnos”, las que tenían la facultad de intervenir en la regulación del trabajo académico (práctica docente, currículum, organización del trabajo, evaluación) -las cuales tienden a desplazar a las “juntas de profesores”²⁶- (ver Esquema 3):

“*Las academias de profesores y alumnos velarán por el progreso de la escuela y tomarán parte en el gobierno interior de la misma, de acuerdo con el Director [que convoca y preside la academia], según el reglamento que para el caso dicte el Consejo Universitario; serán cuerpos de consulta necesaria para el Consejo Universitario y para el Rector, en todos aquellos casos que signifiquen una modificación substancial a los planes de estudios, métodos de enseñanza y pruebas de aprovechamiento, o a la organización interior de las escuelas*” (Poder Ejecutivo, 1929).

La Universidad Nacional de México, en el marco de una “autonomía incompleta” (Cortés, 1999: 121-129), en tanto que prevalecen diversos mecanismos estatales de control (económicos, jurídico-políticos, etc.), es ‘castigada’ financieramente por la burocracia estatal al reducir su presupuesto público a cambio de la autonomía parcial, lo que genera una disminución de su capital económico y, a final de cuentas la debilita en su quehacer cotidiano, colocando a la institución en una situación paradójica: una institución pública (“corporación pública”) en transición hacia una institución privada²⁷, en tanto que ese era su estatus jurídico-político

²⁵ ...“los miembros electos del Consejo serán dos profesores titulares por cada una de las facultades y escuelas”, las cuales eran 13 en total (Marsiske, 1989: 83-84).

²⁶ La ley del 29 sólo menciona marginalmente, en una ocasión, a las juntas de profesores, al referirse a las atribuciones de los directores: “Convocar y presidir las academias de profesores y alumnos y las *juntas de profesores*” (Poder Ejecutivo, 1929).

²⁷ En los considerandos de la ley del 29 se establece lo siguiente:

“12.-Que no obstante las relaciones que con el Estado ha de conservar la Universidad, está en su carácter de autónoma tendrá que ir convirtiéndose a medida que el tiempo pase, en una institución privada, no debiendo, por lo mismo, tener derecho para imponer su criterio en la calificación de las instituciones libres y privadas que impartan enseñanzas semejantes a las de la propia Universidad Nacional;

(definida en la misma ley como una “institución de Estado”), el gobierno nacional mantenía la supervisión de la labor universitaria (el ‘ejecutivo federal’ podía vetar las resoluciones del CU)²⁸ y, simultáneamente, sus servicios serían semiprivatizados, su financiamiento principal tendría que provenir de las colegiaturas pagadas por los futuros profesionistas liberales, dados sus fines de lucro al egresar de la universidad -las profesiones liberales no eran vistas con buenos ojos por algunos gobernantes, lo que se refleja en la ley del 29-²⁹ (Poder Ejecutivo, 1929) (Mendoza, 2001: 69-70).

La nueva situación ambivalente de la universidad tuvo también varias implicaciones académico-laborales: se modificó abruptamente el régimen laboral del personal académico, al dejar de ser empleados federales³⁰ y se definió la reestructuración de varias/os escuelas, facultades e institutos (recomposiciones departamentales; transferencias de dependencias entre la universidad y el Estado, lo que se traducían en cambios de adscripción y régimen laboral para sus empleados) (ver: Poder Ejecutivo, 1929 -“transitorios”-); situación que a su vez generó las condiciones propicias para el surgimiento del sindicalismo universitario en general y académico en lo particular, ya que en 1929 se forman dos sindicatos, uno de empleados y otro de académicos³¹, como una respuesta defensiva a la incertidumbre laboral generada por la pérdida de la seguridad social como empleados públicos, a causa de la desincorporación de la universidad respecto al aparato estatal, de manera que, bajo estas condiciones, surge un tipo de sindicalismo defensivo, el cual no logra consolidarse del todo con el paso del tiempo, ante la multiplicidad de obstáculos impuestos desde dentro y desde fuera del campo universitario (Basurto, 1997).

13.-Que aunque lo deseable es que la Universidad Nacional llegue a contar en lo futuro con fondos enteramente suyos que la hagan del todo independiente desde el punto de vista económico, por lo pronto, y todavía por un período cuya duración no puede fijarse, tendrá que recibir un subsidio del gobierno federal suficiente, cuando menos, para seguir desarrollando las actividades que ahora la animan;” (Poder Ejecutivo, 1929).

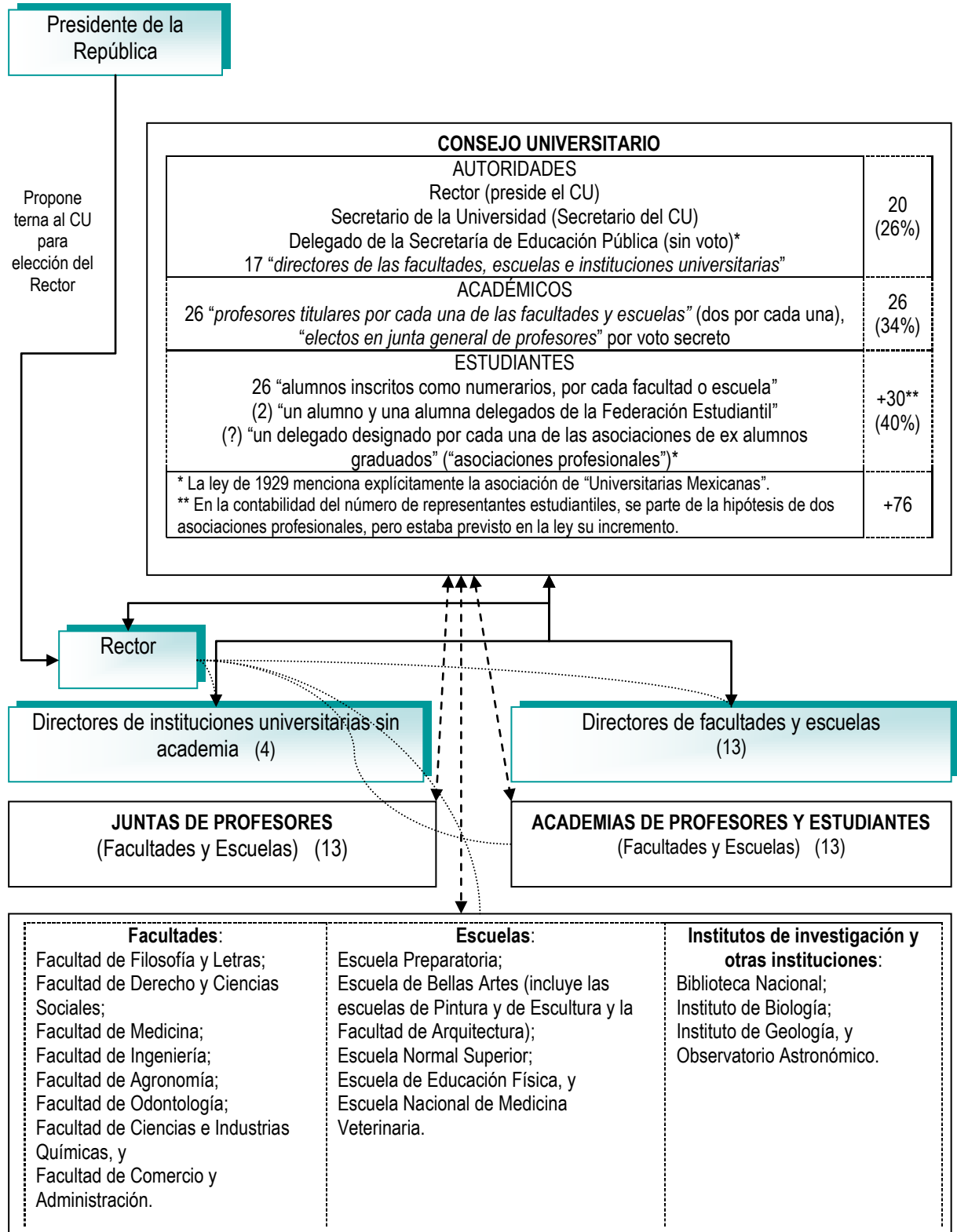
²⁸ Por ej.: la rectoría era definida por el presidente de la nación y tenía obligación de entregarle un informe anual, además de la presencia permanente de un observador (“delegado”) del gobierno federal (de la SEP) en el CU; asimismo, el presidente de la República tenía capacidad legal de vetar las resoluciones del CU: “ARTÍCULO 35.- Queda facultado igualmente el Ejecutivo de la Unión para interponer su veto, si así lo estima conveniente, a las resoluciones del Consejo Universitario que se refieran.” a la clausura de alguna dependencia universitaria; “a las condiciones de admisión de los estudiantes, y de revalidación” de estudios, a “los reglamentos de esta ley o a modificaciones de ellos que se consideren violatorios de la misma”, entre otras” (Poder Ejecutivo, 1929).

²⁹ (...) “la instrucción universitaria profesional debe ser costeadada por los educandos mismos”, se afirma en la nueva ley (Poder Ejecutivo, 1929).

³⁰ “ARTÍCULO 31.-Los empleados de la Universidad, de cualquiera índole o categoría, no serán considerados como empleados federales a partir de la promulgación de esta Ley, pero, por razones de equidad y estando ellos encargados de un servicio público, continuarán gozando de los beneficios que la Ley de Pensiones Civiles de Retiro les concede, quedando sujetos a las obligaciones y derechos de la misma ley.” (Poder Ejecutivo, 1929).

³¹ La pérdidas de la seguridad social como empleados públicos “provocó reacciones entre el personal, una de las cuales fue el establecimiento de la primera asociación, la Unión de empleados de la Universidad Nacional Autónoma (UEUNA), el 3 de septiembre de 1929; (...) tenía en esos momentos sólo 200 afiliados, que aumentaron a 460 en 1932. La creación de ese agrupamiento no tuvo oposición, pero su reconocimiento se queda se queda en suspenso porque ello estaba sujeto al estudio jurídico del caso por la Secretaría de Industria, comercio y Trabajo. La UEUNA trató de afiliarse también a los profesores, pero estos habían constituido ya, en el mes de julio del mismo año, una organización propia, la Asociación de Profesores Universitarios” (Basurto, 1997: 20).

Esquema 3. UNIVERSIDAD NACIONAL (1929-1933). ESTRUCTURA DE PODER.



Fuente: Poder Ejecutivo, 1929. ELABORACIÓN PROPIA.

Así, durante el periodo autonomista-precario, el sindicalismo académico universitario aparece como una necesidad de defensa colectiva de las condiciones laborales, frente al cambio repentino de su estatus contractual (y sus implicaciones prácticas) y la caída estrepitosa de los salarios³², sindicalismo que desde esa época se enfrenta con posturas conservadoras antisindicales, dentro y fuera del campus {dentro, toman una posición antisindicalista los grupos dominantes dentro del CU y algunos rectores (Gómez Morín y Chico Goerne); fuera, la burocracia estatal tiende a manifestarse en contra (Suprema Corte de Justicia, Secretaría de Industria, Comercio y Trabajo)}, situación novedosa en la universidad que define las posiciones sobre la legitimidad y factibilidad de las organizaciones colectivas de los trabajadores universitarios, y en la que se manifiestan diversas estrategias de los agentes interesados (Basurto, 1997: 19-27, 93-94, 277-279):

- A. Los trabajadores académicos asalariados y los empleados administrativos (unos autonomistas, otros oficialistas o progubernamentales), en primer lugar, quienes tratan de instaurar incipientes formas organizativas democráticas directas y/o representativas (asambleas democráticas o dirigidas y estructuras de representación siempre disputadas, independientes o corporativas-universitarias o corporativas-estatales) y luchan por su legitimación y reconocimiento sociopolítico (reconocimiento apropiado y monopolizado por la burocracia estatal, la cual, obviamente, le da un uso político-jurídico a su prerrogativa sancionadora: el registro ‘legal’ de las organizaciones sociales -inexistente en otras naciones-, coartando con ello la libertad sindical).³³
- B. La burocracia universitaria, que oscila entre el reconocimiento y el desconocimiento o la manipulación (“sindicalismo blanco” controlado ‘desde arriba’) de los organismos sindicales, haciendo un uso político de las normas jurídicas establecidas, argumentando frecuentemente su ‘incompatibilidad’ con el orden establecido en la vida universitaria.
- C. La burocracia estatal, que aunque también oscila entre el reconocimiento y el desconocimiento sindical, impone su punto de vista ‘legal’, al declarar con argumentos jurídico-políticos (nos referimos a la Suprema Corte de la época, cúpula burocrática que tiene en sus manos el monopolio de la ‘última interpretación’ de las leyes gubernamentales) que los trabajadores universitarios no eran trabajadores como tales y que las autoridades no eran sus patronos, en tanto que no existía un contrato de trabajo, sino que eran servidores universitarios que recibían un “nombramiento” unilateral en el que se establecían sus condiciones laborales ‘desde arriba’, una vez más (Basurto, 1997: 21-23).

³² Basurto señala (1997: 24) que “los sueldos de los empleados fueron rebajados a la mitad: de 100 pesos que percibían en 1933 a 50 pesos al año siguiente”.

³³ En el periodo surgen por lo menos tres organismos sindicales:

1929: Asociación de Profesores Universitarios, que surge ante las repercusiones de la indefinición jurídico-laboral de los empleados universitarios, a raíz de la autonomización precaria impuesta a la universidad en ese tiempo.

1937: Unión de Empleados, Profesores y Obreros de la UNA (Universidad Nacional Autónoma), que “surge, impulsada por las autoridades, [como] una organización de académicos [y empleados] que, por sus posturas en los asuntos sindicales, podría considerarse un antecedente de las actuales Asociaciones del Personal académico de la UNAM (APAUNAM)” (Basurto, 1997: 94).

1938: Federación de Profesores de la UNA (FEPUNA) “es considerada una de las organizaciones pioneras del sindicalismo magisterial en la UNAM. Se constituyó con la participación de varias uniones o asociaciones de profesores, entre otras: Escuela Nacional Preparatoria, Facultad de Medicina, Escuela de Ingeniería, Extensión Universitaria, Escuela Superior de Música, Escuela Nacional de Odontología [así como la Unión de Profesores de la Facultad de Filosofía y Estudios Superiores]. Participaron como dirigentes magisteriales de esa federación, entre otros: Julio Jiménez Rueda, quien fue secretario general; Agustín Yáñez; Fernando Ocaranza; Joaquín Gallo; Miguel Díaz Mercado y Jesús Andraca.” (Pulido, 2004) (Basurto, 1997: 94).

Por lo demás, la transformación de la estructura de poder universitaria permitió que el régimen unilateral de relaciones laborales se transformara en un régimen más horizontal y participativo, y menos burocrático y autoritario, en la medida en que muchas de las atribuciones anteriores del poder estatal -plasmadas en las leyes universitarias de 1910 y 1914- pasaron al Consejo Universitario y a las academias de profesores y alumnos (configurándose un *modelo colegiado de regulación académico-laboral*), de tal manera que el CU y las academias mixtas serían los encargados de regular varias facetas del trabajo académico, tales como: el ingreso del personal docente a las distintas facultades y escuelas, la definición de las condiciones académico-laborales básicas³⁴, la redefinición de las categorías académico-laborales³⁵, la profesionalización docente y las carreras académico-disciplinarias (incluyendo una reglamentación más fina y especializada de los grados académicos³⁶), la aprobación de los programas curriculares (antes a cargo del poder estatal), la práctica docente (trabajo pedagógico) y la evaluación profesoral del alumnado. En cambio, el poder estatal solamente podría intervenir, a través de la presidencia de la república, en la designación, “con cargo a su presupuesto, de los profesores extraordinarios” en las diversas facultades e instituciones universitarias, mientras que la rectoría sólo podría cubrir interinamente las vacantes de profesores y aprobar el nombramiento de profesores libres, previo dictamen de las academias de profesores y alumnos (Poder Ejecutivo, 1929). Con todos estos cambios, los grupos académicos ganaron importantes espacios de participación en la definición de sus propias condiciones laborales. Fue la época de la *democracia académico-estudiantil*.

El periodo autonomista se prolonga hasta 1944, en condiciones de precariedad económica institucionalizada -debida a los recortes presupuestales, los cuales impactan negativamente los salarios del profesorado-, con algunos cambios imprevistos en la relación universidad-Estado, que oscilan entre el distanciamiento y el acercamiento de los grupos universitarios y la burocracia posrevolucionaria estatal, pasando de la ‘separación pactada’ y gradualista acordada con el presidente Portes Gil, entre 1929 y 1930, al distanciamiento con Ortiz Rubio y la ruptura con

³⁴ En el *Reglamento sobre provisión del profesorado universitario*, expedido por el CU en 1930, en el marco legal-político de la ley de 1929, el mismo CU determina por primera vez (en el pasado -1923- era prerrogativa del poder estatal) las condiciones laborales mínimas para el personal académico: escalafón, otorgamiento de plazas vacantes, respeto a la materia de trabajo (asignaturas), pensión, obligaciones laborales (CU, 1931).

³⁵ “El cuerpo docente de la Universidad Nacional de México comprenderá las siguientes categorías”:

a) *Profesores libres*: “Se considerarán como profesores libres los catedráticos que, fuera del presupuesto de egresos de la Universidad, y de acuerdo con las disposiciones de este reglamento, sirvan alguna cátedra en cualquiera de las instituciones universitarias”

b) *Profesores adjuntos*: “Serán considerados como profesores adjuntos los que desempeñen una cátedra remunerada en cualquiera de las instituciones universitarias y no hayan completado cinco años de servicios docentes”

c) *Profesores titulares*: “Se considerarán profesores titulares los catedráticos que hayan desempeñado satisfactoriamente sus cátedras como adjuntos por más de cinco años”

d) *Profesores extraordinarios*: “Los profesores extraordinarios son los que desempeñen durante un tiempo determinado alguna cátedra en la Universidad, a título gratuito u oneroso, ya sea a costa de ésta o por cuenta de alguna institución pública o privada. El nombramiento de los profesores extraordinarios lo hará el Rector de acuerdo con las resoluciones que para el efecto tome el Consejo Universitario”

e) *Profesores ad-honórem*: “Se considerará como profesores ad-honórem a los intelectuales distinguidos que hayan sustentado cátedras en la Universidad o que se hayan señalado en el campo de las ciencias, de las letras o del arte. El Consejo Universitario será el encargado, en todo caso, de conceder esta categoría” (CU, 1931).

³⁶ En el acuerdo del CU intitulado “*Grados que otorga la Universidad Nacional de México*”, del 27 de noviembre de 1929, se establecen los requisitos académicos de los distintos grados: “ARTÍCULO 1º.-La Universidad Nacional de México concede los siguientes grados académicos: Bachiller. Maestro en Ciencias. Maestro de Bellas Artes. Maestro en Letras. Maestro en Filosofía. Doctor en Ciencias. Doctor en Letras. Doctor en Bellas Artes. Doctor en Filosofía.”

Abelardo Rodríguez -entre 1930 y 1934-, los acercamientos y alejamientos respecto al gobierno de Cárdenas (1934-1940) y el reencuentro con Ávila Camacho (1940-1946), durante los periodos, más o menos inestables, de ocho rectores, como Ignacio Garcia Tellez (1929-1932), Manuel Gómez Morín (1933-1934) y Gustavo Baz (1938-1940) (Mendoza, 2001: 60-94) (Ordorika, 2006) (Solana, 1981)³⁷. Durante todo este *periodo autonomista-precario* se mantienen formas de participación democráticas representativas y directas dentro del campo universitario, encabezadas por el CU como órgano máximo de gobierno -que amplía sus facultades, representatividad y dimensiones- y las ya mencionadas “academias de profesores y alumnos” paritarias, las cuales se diversifican en función de la complejidad de los establecimientos universitarios (academias generales y/o por sección de todas las Facultades, escuelas e institutos de investigación), rompiendo con la estructura de poder vertical y burocrática del pasado.

Así, dentro del marco de la nueva estructura de participación horizontal universitaria, a partir de 1933³⁸, el CU (“suprema autoridad universitaria”), como poder colegiado superior, asume la facultad de nombrar directamente al rector y a todos los directores académicos, sin la intervención del poder público (por decisión del gobierno mexicano en turno, que decide romper definitivamente con la universidad³⁹, ante su oposición a las políticas estatales, particularmente la llamada “educación socialista”, rompiendo también con la tradición de *heteronomía universitaria* de cuatro siglos) (Poder Ejecutivo, 1933), eligiendo al futuro dirigente panista Manuel Gómez Morín (abogado) como el primer rector de la etapa de la “autonomía total”. A principios de 1934, por primera vez en su historia, el CU define de manera soberana su estatuto jurídico-político, en el que reivindica su autonomía y las formas de participación democráticas (directas e indirectas) como formas de gobierno en la vida cotidiana de la institución (CU, febrero de 1934)⁴⁰:

“(…) la Universidad, su **estructura de decisión y de funcionamiento** debe ser de figura democrática, a fin de lograr que sin otra restricción que la de cumplir su propio destino y ajustarse a las prevenciones jurídicas (...), sea la comunidad universitaria entera, por medio de sus órganos y con los procedimientos que ella misma se dicte, la única capacitada para decidir sobre todos sus asuntos.” “Ya sin los problemas externos derivados en una liga con autoridades extrañas a la Universidad misma, con una estructura de gobierno que permita en todo momento la manifestación eficaz de iniciativas, críticas o censuras, el camino de la reforma está abierto para la Universidad y con él la posibilidad de que esta Institución deje de ser reflejo empequeñecido de las vicisitudes de afuera y vuelva a ser, siquiera débilmente, un valor que concurra a la mejor ordenación y a la más clara y noble inteligencia de los problemas de la república.” (CU, febrero de 1934).

³⁷ Rectores de la Universidad Autónoma 1929-1944: Ignacio Garcia Tellez (1929-1932), Roberto Medellín Ostos (1932-1933), Manuel Gómez Morín (1933-1934), Fernando Ocaranza (1934-1935), Luis Chico Goerne (1935-1938), Gustavo Baz (1938-1940), Mario de la Cueva (interino) (1940-1942), Rodolfo Brito (1942-1944).

³⁸ Expresamente, en la Ley orgánica universitaria de 1933 se establece: “ARTÍCULO 3º.-Las autoridades universitarias serán: I. El Consejo Universitario; II. El Rector; III. Los directores de facultades, escuelas e institutos universitarios, y IV. Las academias de profesores y alumnos.” (Poder Ejecutivo, 1933).

³⁹ Uno de los signos más claros de la ruptura de la burocracia estatal con la universidad es la disposición adoptada por el gobierno federal en el sentido de quitarle ‘jurídicamente’ a la institución su carácter nacional, definiéndola como “una corporación dotada de plena capacidad jurídica” a la que se le quita el calificativo de *pública* establecido en la Ley de 1929, y entregarle por ‘última vez’ la famosa cantidad de los diez millones de pesos, en el entendido de que “Cubiertos los diez millones de pesos en la forma establecida en este artículo (9º de la *Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de México*), la Universidad no recibirá más ayuda económica del gobierno federal” (Poder Ejecutivo, 1933) (Poder Ejecutivo, 1929) (Ordorika, 2006).

⁴⁰ El CU se integra por “el Rector, por los directores de las facultades e institutos, por los *académicos profesores* y por los *académicos alumnos* y por dos representantes del organismo de ex alumnos” (CU, febrero de 1934).

CAPITULO 3

En esta perspectiva democratizadora, como parte esencial de la nueva estructura político-académica, las academias representativas “generales” y “parciales” de profesores y estudiantes (que junto con el CU, eran consideradas explícitamente como los órganos de gobierno destinados a “*tomar la decisión final sobre todos los asuntos que a la Institución conciernan*”)⁴¹, se organizan a partir de la estructura científico-disciplinaria de las facultades, escuelas e institutos reconocidas/os en el campus, constituyéndose una treintena de academias (10 academias generales y alrededor de 20 seccionales) con alrededor de 150 representantes, la mayoría de ellos académicos (alrededor de un centenar) si se considera a los institutos (ver Cuadro 3) (CU, febrero de 1934) (CU, mayo de 1934), en una época en que la planta académica estaba formada por 1,023 profesores e investigadores y 7,732 alumnos, en 1934 (de ser ciertas estas proporciones, habría participado el 10% aprox. de la planta académica como delegados en dichas academias).

Cuadro 3

| ACADEMIAS DE FACULTAD, ESCUELA E INSTITUTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MÉXICO (1934) | | |
|---|-------------------------|-----------|
| FACULTADES, ESCUELAS E INSTITUTOS | ACADEMIAS | No.* |
| Facultad de Filosofía y Bellas Artes | Academia General | 10 |
| -Sección de Estudios Filosóficos, Ciencias de la Educación, Historia, Geografía y Letras | Academia parcial | 10 |
| -Sección de Arquitectura | Academia parcial | 10 |
| -Sección de Artes Plásticas | Academia parcial | 6 |
| -Sección de Música | Academia parcial | 6 |
| Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas | Academia General | 10 |
| -Primer ciclo y ciclo superior de la Facultad | Academia parcial | 10 |
| -Sección de Ingeniería | Academia parcial | 10 |
| -Sección de Química | Academia parcial | 10 |
| Facultad de Derecho y Ciencias Sociales | Academia General | 10 |
| -Sección de Derecho | Academia parcial | 10 |
| -Sección de Economía y Ciencias Sociales | Academia parcial | 10 |
| -Sección de Comercio y Administración | Academia parcial | 10 |
| Facultad de Ciencias Médicas y Biológicas | Academia General | 10 |
| -Programas en Ciencias Biológicas | Academia parcial | 14 |
| -Secciones de Medicina, Enfermería y Obstetricia | Academia parcial | |
| -Sección de Odontología | Academia parcial | 10 |
| -Sección de Medicina y Veterinaria | Academia parcial | 6 |
| Escuela Nacional Preparatoria | Academia General | 10 |
| -Sección Diurna | Academia parcial | 10 |
| -Sección Nocturna | Academia parcial | 10 |
| Instituto de Biología | Academia General | ** |
| Instituto de Geología | Academia General | ** |
| Observatorio Astronómico | Academia General | ** |
| Instituto de Investigaciones Sociales (1930) | Academia General | ** |
| Instituto de Ciencias Geográficas (1933) | Academia General | ** |
| Subtotal de representantes participantes (Facultades-Secciones y ENP)*** | | 142 |
| * Número de representantes (50% académicos + 50% alumnos en el caso de Facultades y escuelas; en el caso de los institutos, sólo personal académico). La mayor parte de las secciones corresponden a escuelas. | | |
| ** Su número habría sido variable, en función de las dimensiones de cada instituto (“ARTÍCULO 28.-Los miembros de los institutos formarán academias generales o parciales. Las primeras serán integradas por los profesores jefes de grupo, por los titulares y adjuntos que pertenezcan al instituto, así como por dos representantes que a mayoría de votos designarán los ayudantes, preparadores y encargados de los servicios técnicos y de investigación, siempre que sean más de cinco. Las academias parciales se integrarán por los profesores jefes de grupo, y por los profesores titulares y adjuntos, de la misma disciplina, que sean miembros del instituto” (CU, marzo de 1934)). | | |
| *** Los miembros de las academias parciales elegían entre ellos mismos a los delegados ante las academias generales. | | |
| Fuentes: CU, mayo de 1934; IIS, 1990. ELABORACIÓN PROPIA. | | |

De esta manera, la estructura de poder en su conjunto era dominada por ambos órganos colegiados, el CU y las academias estudiantiles-profesorales, como las instancias más poderosas

⁴¹ “Como para la Universidad entera el **Consejo** tendrá la **decisión final** en todos sus asuntos, para las facultades serán las **academias**, dentro del límite de su competencia” (CU, febrero de 1934).

(sus resoluciones eran obligatorias⁴²), a las que se supeditaban el rector y los directores, los cuales eran *revocables* en cualquier momento⁴³, cuando estos se distanciaran de la “voluntad de la mayoría” (ver Esquema 4), órganos de decisión en los cuales el sector académico tenía una importante participación, bastante mayor que en el pasado (CU, febrero de 1934) (CU, mayo de 1934). Dicha estructura de toma de decisiones y participación institucionalizada es, al mismo tiempo, una estructura de regulación del trabajo académico de índole fundamentalmente horizontal (formada por los órganos colectivos) y, de manera secundaria, una estructura vertical (formada por los órganos unipersonales), en la que los mismos académicos tenían gran influencia desde sus posiciones en las academias y el CU (influyen en la creación de varios institutos⁴⁴, participan en la orientación de las actividades universitarias -docencia, investigación, difusión-, intervienen en la selección-admisión-contratación de personal académico, diseñan los planes curriculares y proyectos académicos propios sin la fiscalización burocrática del pasado, definen la organización del trabajo académico-disciplinario, inciden en la reglamentación del “trabajo docente” e incluso tenían el derecho de vetar las resoluciones de los Directores y de revocar su mandato) (CU, febrero de 1934)⁴⁵. En síntesis, se configura un nuevo *patrón de relaciones académico-laborales de tipo colegiado o democrático-participativo (orden académico-laboral colegiado-democrático)*, basado en mecanismos de decisión democráticos, mediante un debate regulado entre las distintas instancias colegiadas e individuales.

El fortalecimiento de la participación de los diversos grupos académicos en la conducción de la universidad permitió, en la etapa final del *interregno*⁴⁶ democrático-autonómico austero, entre otras cosas, determinar bases político-académicas más sólidas para la regulación del trabajo académico, particularmente en lo que toca a la incorporación al campus basado en el “*sistema de oposiciones (...) para ocupar las cátedras vacantes*” (proceso de selección-oposición-admisión-ingreso) (CU, enero de 1940) y a la definición de la ‘carrera académica’ (CU, noviembre de 1943).

⁴² “Las resoluciones de las academias serán obligatorias y deberán ejecutarse por el director de la facultad o escuela. El director puede vetar las resoluciones de la academia en cuyo caso pasará el asunto al Consejo (Universitario)” (CU, 1939) (CU, 1943).

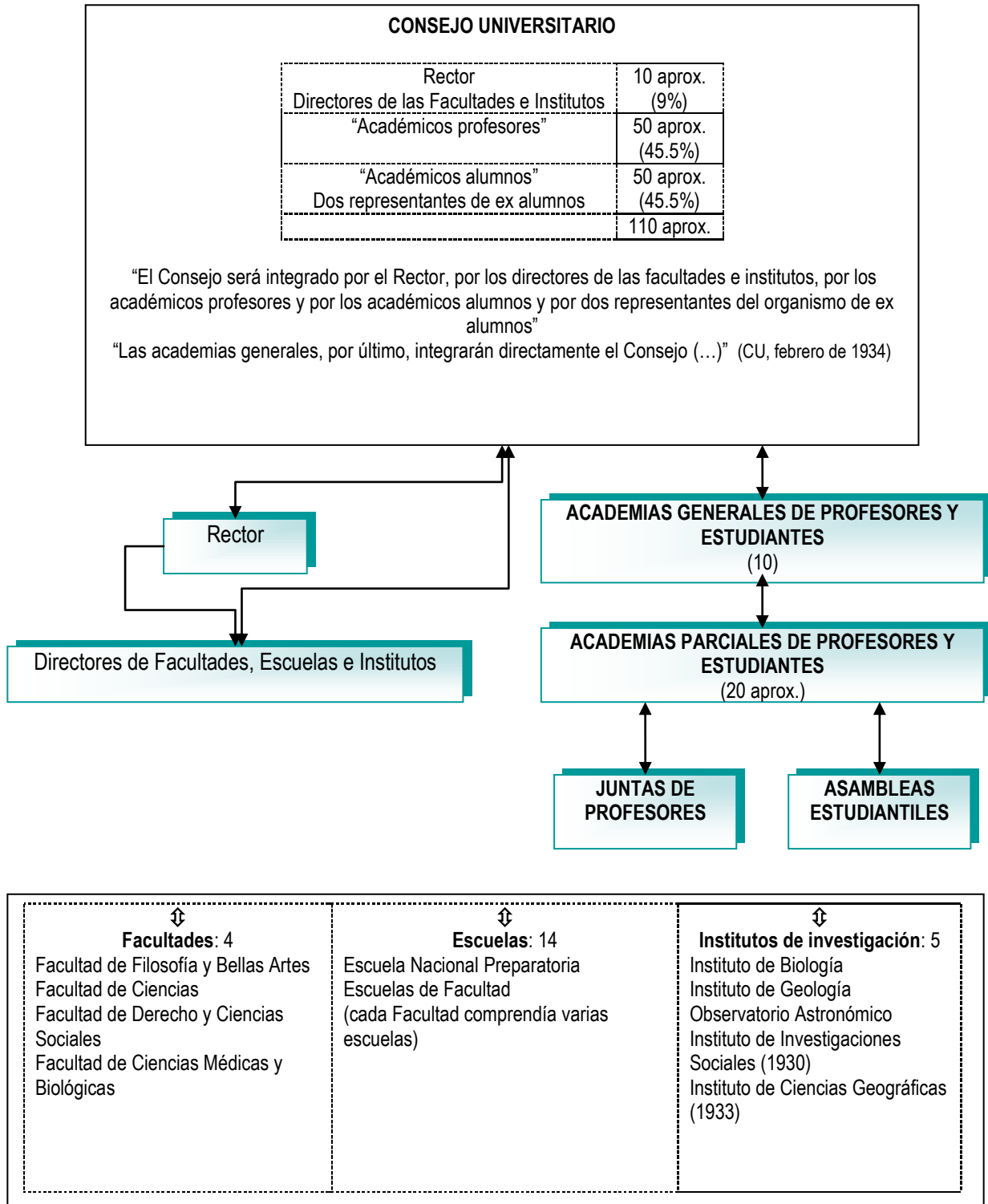
⁴³ “Pero como no es sólo preciso garantizar la **autenticidad de la representación** en el momento en que la elección se realiza; como es más importante impedir que el representante pierda después su vinculación con los representados; como para que los representantes sean plenamente responsables, han de ejercer su propio juicio en todos los casos sometidos a su decisión y ello puede, fatalmente, distanciarlos de la voluntad de la mayoría, todo el sistema debe ser animado por la posibilidad, no limitada a períodos astronómicos, de una renovación. El estatuto establece por ello, como forma permanente en la organización universitaria, la **revocación de todos los representantes funcionarios** rodeándola de las medidas necesarias para que, lo que ha de ser instrumento de pacífica y fecunda renovación, no pueda convertirse en motivo de desorden o en oportunidad para que grupos minoritarios o violentos, o movimientos transitorios pasionales de la colectividad, se manifiesten en una labor de desintegración del instituto.” (CU, febrero de 1934).

⁴⁴ En 1930 se crea el Instituto de Investigaciones Sociales -el primer instituto creado desde dentro de la universidad, en uso de sus facultades autonómicas, dado que los Institutos de Biología y Geología habían sido transferidos del exterior-. En 1933 se crea el Instituto de Ciencias Geográficas y en 1938 el Instituto de Física (IIS, 1990: 4-5).

⁴⁵ En el estatuto de 1934, presentado durante la gestión de Gómez Morín, se establecía (art. 5): “Los profesores deberán participar en el gobierno de la Universidad según los procedimientos que este estatuto y sus reglamentos establezcan” (CU, febrero de 1934).

⁴⁶ **Interregno:** (Del lat. *inter*, entre + *regnum*, reino.) **1** Período de tiempo en que un estado no tiene soberano y quedan suspendidas las funciones del gobierno. **2** Espacio de tiempo en que están suspendidas las funciones gubernamentales. **3** interregno parlamentario: Intervalo desde que se interrumpen hasta que se reanudan las sesiones de un parlamento. Gran Diccionario de la Lengua Española Larousse, 2007.

Esquema 4. UNIVERSIDAD NACIONAL DE MÉXICO (1934). ESTRUCTURA DE PODER.



Fuente: CU, febrero de 1934; CU, mayo de 1934; IIS, 1990. ELABORACIÓN PROPIA.

En cuanto a la redefinición del proceso de incorporación del personal académico (supervisado directamente por el poder estatal en el pasado), en él participaban múltiples instancias: los directores de las Facultades y escuelas, los jurados designados por el director y formados por cinco profesores, las “Academia de Profesores y Alumnos” y el Consejo Universitario en sus distintas etapas {convocatoria expedida por el director, presentación de la tesis, prueba oral y/o práctica, evaluación del jurado, nombramiento como “*profesor provisional*” por parte de la academia respectiva, ingreso a la cátedra ganada, evaluación anual por una comisión designada por la Academia para su ratificación o separación del puesto, dictaminación definitiva de la Academia respecto a “si es conveniente que el profesor provisional sea propuesto como titular al Consejo Universitario o si debe quedar separado del puesto que desempeñaba” -a los tres años de ejercerlo- y, finalmente, “nombramiento de *profesor titular* por el Consejo Universitario”, con lo cual se alcanzaba la titularidad de la cátedra y la “inamovilidad” en el puesto como profesor de asignatura (CU, enero de 1940)}.

Respecto a la definición de la carrera académica (escalafón académico), esta adquiere una mayor estabilidad y certidumbre a partir de 1943, aunque sólo para un sector limitado de la planta académica {dos facultades y dos escuelas, entre ellas *Filosofía y Letras* y *Ciencias*, de un total de 29 centros de trabajo académico: 15 facultades (2) y escuelas (13) (ver Cuadro 7) y 14 institutos}⁴⁷, al establecerse los criterios indispensables para su definición como “*profesor universitario de carrera*” dedicado plenamente a las labores universitarias⁴⁸, las categorías académico-laborales jerarquizadas y los requisitos académico-profesionales para acceder a ellas, los mecanismos para su asignación (mediante la creación de “comisiones docentes” designadas por el CU a propuesta de la rectoría), las instancias interventoras⁴⁹ y las reglas escalafonarias de temporalidad para aumentar el nivel salarial y para ascender de categoría, distribuyéndose de forma jerarquizada distintas condiciones laborales para cada categoría académica (salarios, cargas docentes, etc.), en función de su capital cultural, científico e intelectual, desde el *profesor adjunto*, como la *iniciación* -realmente comenzada desde el *ayudante de profesor*-, hasta el *profesor emérito*, como la coronación de la ‘carrera’; estableciéndose también sus obligaciones académico-laborales anexas, como las asesorías y las actividades de gestión asignadas (CU, noviembre de 1943) (ver Cuadro 4)⁵⁰.

⁴⁷ La reglamentación del CU es aplicable exclusivamente a: “Los profesores ordinarios de la Escuela Nacional de Iniciación Universitaria, de la Escuela Nacional Preparatoria, de la Facultad de Ciencias y de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, se dividen en dos categorías: la de los profesores de carrera consagrados a las labores académicas y la de los que no se dediquen exclusivamente a tales actividades”. (CU, noviembre de 1943: art. 1).

⁴⁸ En la reglamentación se prohíben expresamente actividades como las siguientes: “1°. Servicios docentes en escuelas, colegios, academias, institutos, universidades y, en general, en cualesquiera centros de enseñanza que no pertenezcan a la Universidad. 2°. Comisiones o empleos técnicos retribuidos de investigación, en laboratorios que no dependan de la Universidad. 3°. Cargos de cualquier categoría en dependencias u oficinas de los gobiernos municipales, o estatales, o del gobierno federal. 4°. Trabajos al servicio de personas o empresas particulares. 5°. Dedicarse profesionalmente al ejercicio lucrativo de cualquier actividad.” (CU, noviembre de 1943).

⁴⁹ El Consejo Universitario, las Academias de profesores y alumnos, las “comisiones docentes” (designadas por el CU y el rector), el Rector y los Directores de escuelas y Facultades (CU, noviembre de 1943).

⁵⁰ Asimismo, se avanza en la regulación y delimitación de las obligaciones laborales de los académicos de los cuarentas, v. gr.: “La Universidad y sus facultades y escuelas, por medio de sus órganos de gobierno, están autorizadas para **reglamentar las exigencias del trabajo docente**; horas y días de clase; horas y días durante los cuales los catedráticos estarán obligados a dar consultas a profesores y alumnos; formas de consulta y de dirección de los profesores a los estudiantes, para la preparación de trabajos, estudios, tesis, etcétera.” “Los profesores de carrera estarán **obligados a aceptar la elección o designación** que en su favor se haga, para el desempeño de funciones de administración o de gobierno de la Universidad.” (CU, noviembre de 1943).

Cuadro 4

| CATEGORÍAS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO DE CARRERA (1943)* | | |
|---|---|---|
| CATEGORÍAS | REQUISITOS ACADÉMICOS-LABORALES | CONDICIONES DE TRABAJO ESPECÍFICAS |
| Profesores adjuntos | 1°. Haber cumplido 25 años de edad. 2°. Título universitario. 3°. Grado o experiencia en la especialidad de la materia. 4°. Distinciones académicas. 5°. Haber sido estudiantes de buena conducta y gozar de reputación honorable. 6°. Pronunciar ante el colegio de profesores de la escuela, un discurso académico que acredite su competencia en la especialidad, o demostrar sus aptitudes con una o más lecciones impartidas. 7°. Cumplir con todos los requisitos que tengan a bien establecer los órganos de gobierno de la Universidad y las comisiones docentes. | Después de 5 años de servicios como profesor adjunto, podrá ascender a la categoría de profesor auxiliar. Impartir no más de veintiuna horas de clases semanales. La remuneración será aumentada cada año, hasta llegar a la remuneración máxima de la categoría. |
| Profesores auxiliares | 1°. Haber cumplido 30 años de edad. 2°. Cinco años como profesor adjunto. 3°. Haber cumplido con sus obligaciones como profesor adjunto, asistiendo sin retardo y con regularidad a sus clases; llevando a cabo con toda diligencia y oportunidad los exámenes y pruebas de aprovechamiento. 4°. Haberse dedicado, asiduamente, durante su ejercicio como profesor adjunto, al estudio y al propio perfeccionamiento, o haber emprendido y publicado investigaciones científicas u obras artísticas o literarias. | Después de 5 años de servicios como profesor auxiliar, podrá ascender a la categoría de profesor de planta. Impartir no más de dieciocho horas semanales de clase. La remuneración será aumentada cada año, hasta llegar a la remuneración máxima de la categoría. |
| Profesores de planta | 1°. Haber cumplido 35 años de edad. 2°. Cinco años como profesor auxiliar. 3°. Haber cumplido con sus obligaciones como profesor auxiliar, asistiendo sin retardos y con regularidad a sus clases, llevando a cabo con toda diligencia y oportunidad los exámenes y pruebas de aprovechamiento. 4°. Haberse dedicado asiduamente, durante su ejercicio como profesor auxiliar, al estudio y al propio perfeccionamiento, o haber emprendido y publicado investigaciones científicas u obras literarias o artísticas. 5°. Tener el grado de doctor en la especialidad correspondiente, siempre que la Universidad otorgue el grado. | Después de 5 años de servicios como profesor de planta, podrá ascender a la categoría de profesor titular. Impartir no más de quince horas semanales de clase. La remuneración será aumentada cada año, hasta llegar a la remuneración máxima de la categoría. |
| Profesores titulares | 1°. Haber cumplido 40 años de edad. 2°. Cinco años como profesor de planta. 3°. Haber cumplido con sus obligaciones como profesor de planta, asistiendo sin retardo y con regularidad a sus clases; llevando a cabo con toda diligencia y oportunidad los exámenes y pruebas de aprovechamiento. 4°. Haberse dedicado, asiduamente durante su ejercicio como profesor de planta, al estudio, a cultivarse y al propio perfeccionamiento. 5°. Haberse consagrado por lo menos durante los años de servicios como profesor de planta, a la investigación científica, literaria o artística, original y auténtica, de su especialidad, o haber creado obras literarias o artísticas. 6°. Haber publicado, durante su ejercicio como profesor, libros, artículos o monografías que sean resultado de sus trabajos. | Permanecerán por término indefinido en la categoría de profesores titulares, salvo su promoción a la categoría de profesor emérito. Impartir no más de doce horas semanales de clase. La Universidad asignará a los profesores titulares, honorarios cuyo importe será superior al máximo de los profesores de planta. Tomando en consideración la experiencia docente y la situación financiera de la Universidad, ésta <i>procurará</i> aumentar cada año los honorarios de los profesores titulares. Los profesores titulares tendrán derecho a un año sabático por cada siete años de servicios activos dentro de esta categoría. |
| Profesores eméritos | 1°. Haber cumplido 50 años de edad. 2°. Quince años como profesor titular. 3°. Haberse dedicado, asiduamente, durante su ejercicio como profesor titular, al estudio y al propio perfeccionamiento académico. 4°. Haberse consagrado, durante su ejercicio como profesor titular, a la investigación científica, literaria o artística, original y auténtica, de su especialidad, o haber creado obras literarias o artísticas. 5°. Haber publicado, durante su ejercicio como profesor, libros, artículos o monografías que sean resultado de sus trabajos. 6°. Gozar de reputación internacional científica, filosófica, artística o literaria. | Los profesores eméritos, de acuerdo con el Rector, decidirán las actividades académicas a que han de consagrarse. La Universidad otorgará a los profesores eméritos la máxima remuneración asignable a un profesor universitario |

Notas: * "El magisterio de carrera de la Universidad Nacional Autónoma de México, está organizado jerárquicamente y comprende una serie de grados ascendentes (...)" El cuadro es una reconstrucción resumida de la fuente original.
 Fuente: CU. *Reglamento que crea la posición de profesor universitario de carrera, en la Escuela de Bachilleres (Escuela Nacional de Iniciación Universitaria y Escuela Nacional Preparatoria), en la Facultad de Ciencias y en la Facultad de Filosofía y Letras.* Noviembre de 1943. ELABORACIÓN PROPIA.

Dicha estructura institucional democrática, si bien permite a los grupos académicos intervenir más directamente en la regulación de la labor académica, en una escala micro y macroinstitucional, ésta se da en condiciones precarias, ya que los recursos financieros de la universidad son escasos (por lo menos hasta 1937), dada la negativa del poder estatal a financiarla, y como consecuencia, las condiciones de trabajo son precarias y los salarios también (Domínguez, 2000: 35-36) (IIS, 1990: 6 ss.) (CU, febrero de 1934), más en una época de crisis

CAPITULO 3

económica; ante estas condiciones inciertas, los académicos comienzan a tratar de constituir formas de participación sindicales, fundando los primeros sindicatos académicos entre 1929 y 1932⁵¹. Como resultado de lo anterior, en la universidad se instaura un orden democrático autónomo en condiciones económicas precarias, es decir una democracia académica sin recursos (descapitalizada económicamente), una democracia debilitada económicamente por la burocracia estatal posrevolucionaria, una democracia empobrecida por la clase política dominante.

Cuadro 5

| CONSEJO UNIVERSITARIO 1936 | |
|--|-------------|
| AUTORIDADES Rector (preside el CU): 1 Oficial Mayor de la Universidad (Secretario del CU) (sin voto) Directores de la Facultad de Filosofía y Estudios Superiores (1) y de las escuelas (15) e institutos (4): 20 | 21 (20%) |
| ACADEMICOS Dos representantes profesores de la Facultad de Filosofía y Estudios Superiores (2), de cada una de las escuelas que integran las Facultades de Jurisprudencia y Ciencias Sociales (6), de Medicina y Ciencias Biológicas (6), de Ingeniería y Ciencias Físicas y Matemáticas (6) y de Bellas Artes (6), de la Escuela Nacional Preparatoria Diurna (2), de la Escuela Nacional Preparatoria Nocturna (2) y de la Escuela de Extensión Universitaria (2): 32 | 32 (30%) |
| ESTUDIANTES Presidentes de las sociedades de alumnos de la Facultad de Filosofía y Estudios Superiores (1) y de las escuelas (15): 16 Dos representantes alumnos de la Facultad de Filosofía y Estudios Superiores(2), de cada una de las escuelas que integran las Facultades de Jurisprudencia y Ciencias Sociales(6), de Medicina y Ciencias Biológicas (6), de Ingeniería y Ciencias Físicas y Matemáticas (6) y de Bellas Artes (6), de la Escuela Nacional Preparatoria Diurna(2), de la Escuela Nacional Preparatoria Nocturna (2) y de la Escuela de Extensión Universitaria (2): 32 Un delegado de la Federación Estudiantil Universitaria: 1 | 49 (47%) |
| EMPLEADOS ADMINISTRATIVOS Tres representantes empleados de la Universidad: 3 | 3 (3%) |
| Total | 105 |
| <p>"ARTÍCULO 14.-El Consejo estará formado por el Rector, por los directores de la Facultad de Filosofía y Estudios Superiores y de las escuelas e institutos, por los presidentes de las sociedades de alumnos de dichas instituciones docentes, por dos representantes profesores y dos alumnos de la Facultad de Filosofía y Estudios Superiores, de cada una de las escuelas que integran las Facultades de Jurisprudencia y Ciencias Sociales, de Medicina y Ciencias Biológicas, de Ingeniería y Ciencias Físicas y Matemáticas y de Bellas Artes, de la Escuela Nacional Preparatoria Diurna, de la Escuela Nacional Preparatoria Nocturna y de la Escuela de Extensión Universitaria; por un delegado de la Federación Estudiantil Universitaria y por tres representantes empleados de la Universidad. Tendrá voz en el Consejo el Oficial Mayor, que fungirá como secretario del mismo (...) y un delegado de la Confederación Nacional de Estudiantes." (CU, 1936)</p> <p>Fuente: CU, 1936. ELABORACIÓN PROPIA.</p> | |
| CONSEJO UNIVERSITARIO 1938 | |
| AUTORIDADES Rector (preside el CU): 1 Directores de Facultades y Escuelas: 19 Directores de los institutos: 11 | 31 (23%) |
| ACADEMICOS Dos representantes profesores por cada una de las Facultades y Escuelas: 38 Dos representantes profesores de los <i>centros obreros</i> : 2 | 40 (30%) |
| ESTUDIANTES Dos representantes alumnos de las Facultades y Escuelas: 38 Presidentes de las sociedades de alumnos de las Facultades y Escuelas: 19 Dos representantes alumnos de los <i>centros obreros</i> : 2 | 59 (45%) |
| EMPLEADOS ADMINISTRATIVOS Dos representantes empleados de la Universidad: 2 | 2 (2%) |
| Total | 132 |
| <p>"ARTÍCULO 12.-El Consejo se integrará con el Rector, con los directores de las facultades o escuelas que se enumeran en el artículo 5°, con los directores de los institutos que se mencionan en el artículo 6°; con dos delegados profesores y dos estudiantes, con sus respectivos suplentes, de las citadas facultades o escuelas; con los presidentes de las sociedades de alumnos de las mismas; con cuatro representantes de los centros obreros, dos profesores y los alumnos, con sus suplentes, y con dos representantes de los empleados de la Universidad, con sus respectivos suplentes." (CU, 1938)</p> <p>Fuente: CU, 1938. ELABORACIÓN PROPIA.</p> | |

⁵¹ En 1929, la "Asociación de Profesores Universitarios emite también sus estatutos, el 3 de julio de 1929. Esta organización únicamente existió nominalmente (...) es hasta 1932 cuando se reorganiza y fija las bases para formular los Estatutos de la Sociedad de Profesores, Preparadores y Ayudantes de la Escuela Nacional Preparatoria" (González, 1984).

Entre 1934 y 1944, la estructura horizontal de participación en la toma de decisiones (ver Cuadro 5), originada en la coyuntura de 1929, se mantiene en la universidad en términos generales, ampliándose en la medida en que la universidad se expandía {la matrícula crece de 7,732 a 20,117 alumnos y la planta académica pasa de 1,023 a 3,070 profesores e investigadores, triplicándose sus dimensiones en ambos casos (Tabla 1 -Anexo Estadístico-)} y se diversificaba, al crearse nuevas unidades académicas (Cuadro 6), algunas de ellas en situación bastante precaria (Domínguez, 2000: 35-36), de manera que si en 1934 participaban en ella alrededor de una centena de representantes académicos, la mitad de ellos profesores e investigadores, en 1938 habrían sido alrededor de 130 representantes, de los cuales 40 eran académicos elegidos en asambleas y 31 eran académicos directivos designados por los órganos colegiados (ver Esquema 4 y Cuadro 5). Dicha participación estaba marcada por la disputa entre distintas facciones ideológico-políticas y académicas en el campus: en un clima de polarización iniciado en 1933, se constituyen dos bloques opuestos dentro de la universidad, uno, el mayoritario, *conservador-liberal* ('derecha universitaria') y otro, minoritario, *liberal-progresista* ('izquierda universitaria'), el primero formado por grupos "católicos" universitarios, e incluso fascistas, con posturas antigubernamentales y elitistas -frente a un discurso gubernamental de 'izquierda' (la "educación socialista") y una política educativa "popular" e intervencionista- y el segundo formado por grupos liberales moderados, algunos de ellos con posturas favorables al gobierno en turno y sus políticas sociales (Ordorika, 2006: 80) (Mendoza, 2001).

La disputa entre bloques opositores era atenuada coyunturalmente por la confrontación entre la universidad y la burocracia estatal, situación que los mantenía unidos frente al 'enemigo' externo que había optado por ahogar económicamente a la universidad, lo que los colocaba en una posición y toma de posición *sui generis*, puesto que ambas fuerzas habían construido un *orden universitario democrático-participativo* y antiautoritario, en el que podían coexistir en tanto que todos respetaran las reglas político-académicas establecidas de coexistencia institucional, no obstante sus posiciones políticas claramente diferenciadas en el campo ideológico-político nacional (unos en contra de los gobiernos postrevolucionarios y otros a favor), equilibrio de fuerzas (con la hegemonía temporal del bloque conservador-liberal) sostenible solamente en un ámbito democrático y cuya defensa los colocaba en una toma de posición 'conservadora' (Ordorika, 2006: 71) del orden institucional democrático y de la división del trabajo-poder vigente, basada en Facultades, disciplinas-profesiones, escuelas e institutos.

Sin embargo, la misma estructura democrática se convertía en una camisa de fuerza para los líderes de ambos bloques, lo que les llevó de nueva cuenta a la confrontación y a la ruptura del pacto democrático -en la siguiente década- que ambas partes habían negociado y firmado (acuerdos plasmados en los diversos estatutos legales internos). Si bien es cierto que el pacto democrático autonómico no estuvo exento de conflictos internos por el poder político temporal institucional, lo cierto es que permitió la convivencia académica entre las distintas facciones político-académicas, generándose incluso un ambiente favorable para el despliegue de la producción académica (durante el periodo autonómico, entre 1929 y 1944, se crearon 'desde dentro' -no importados desde fuera por el poder político-, 12 nuevos institutos de investigación en tres lustros⁵²) (cfr. Esquema 3 y Cuadros 3, 6-7) y de la organización estrictamente académica, al intentar institucionalizarse los llamados "Colegios de Profesores", encargados de regular la

⁵² De 4 institutos de investigación existentes en 1929 (Instituto de Biología, Instituto de Geología, Biblioteca Nacional y Observatorio Astronómico) se pasó a 16 institutos a principios de 1945 (Poder ejecutivo, 1929; CU, 1934; CU, 1945).

difusión, las publicaciones y los reconocimientos académicos⁵³ (CU, 1938) (CU, 1939), lo cual se da ya en el periodo de recuperación del presupuesto universitario -iniciado desde 1937⁵⁴-.

De manera que el nuevo *orden universitario democrático-participativo* y autónomo construido, permitió a las múltiples comunidades académico-disciplinarias la generación de un “espacio para la creación intelectual” más libre, a pesar de las condiciones institucionales precarias existentes (IIS, 1990: 3-18) -generadas artificialmente por el autoritarismo del poder estatal⁵⁵- y de la relativa inestabilidad política interna, desplegándose el trabajo académico en distintas ramas disciplinarias (ver Cuadros 6-7), condiciones deplorables en las que “la práctica de la investigación científica -que no era prioritaria, o al menos no lo era en relación con la docencia- debía desarrollarse a partir de un estado de *precariedad absoluta*” en los años treinta (Domínguez, 2000: 35-36) y en las que el mismo trabajo docente debía desarrollarse en pésimas condiciones: “el trabajo actual [1937] de los profesores es abrumador pues debido al aumento considerable de la población escolar tienen que dar clases a grupos no menores de cien estudiantes y que en ocasiones pasan de trescientos” -afirmaba el mismo rector Chico Goerne- (Domínguez, 2000: 46), situación a la que se agregaba el fuerte deterioro de los salarios académicos (Mendoza, 2001: 82).

Dicho orden autónomo-democrático precario comenzó a cambiar a fines de los treinta, a partir del restablecimiento paulatino del financiamiento público a la universidad y del acercamiento y reconciliación del poder universitario y el poder estatal, con lo que la dilución de la ‘amenaza externa’ liberó a los bloques internos del compromiso asumido en defensa de la subsistencia del campo universitario {el espacio común compartido por los agentes universitarios (Bourdieu, 2005)}, situación que acrecentó la disputa doméstica por el control de los poderes universitarios y que condujo finalmente, como ya se indicó líneas arriba, a la ruptura del pacto democrático interno establecido en los años treinta. El acercamiento a la burocracia gubernamental de algunos sectores del bloque *liberal-progresista* (iniciado en el sexenio cardenista) y las medidas de control político contrarias a la participación democrática ‘desde abajo’, instauradas por el rector Brito Foucher (1942-1944), dirigente del bloque *conservador-liberal*, anunciaron la ruptura entre los bloques político-académicos.

⁵³ “Son funciones de los **colegios de profesores** procurar el engrandecimiento de la facultad o escuela y su progreso cultural, a cuyo efecto: I. Dentro del mes siguiente a la apertura de clases, organizarán los ciclos de conferencias que estimen necesarios, designando a los profesores que hayan de sustentarlas; II. Invitarán a las personas que estimen conveniente para que, a su vez, sustenten conferencias; III. Se reunirán a moción de la Junta Directiva para escuchar la lectura de trabajos y ponencias de sus miembros; IV. Patrocinarán la publicación de una revista de su facultad o escuela y harán la selección de aquellos trabajos que deban ser publicados en el órgano central de publicidad de la Universidad, y V. Otorgarán premios, recompensas y otros honores para estimular los trabajos de profesores y alumnos.” (CU, 1938).

⁵⁴ “En 1937 se restituyó el subsidio federal para la Universidad, el cual, para 1944, ya se había duplicado en términos reales” (Ordorika, 2006: 78).

⁵⁵ La clase política gubernamental estaba empeñada en imponer su proyecto educativo-industrializador, centrado en la educación básica y la calificación de mano de obra (la clase obrera) para la industria en ciernes (educación técnica), en el marco de del patrón de acumulación capitalista basado en el modelo de “desarrollo estabilizador” y de “sustitución de importaciones” (Tello, 2007) (Mendoza, 2001), por lo que las profesiones liberales no se ajustaban ni eran compatibles con dicho proyecto gubernamental (Ordorika, 2006: 64-72).

CAPITULO 3

Cuadro 6

| UNAM. FACULTADES ESCUELAS E INSTITUTOS 1936 | UNAM. FACULTADES ESCUELAS E INSTITUTOS 1938 |
|--|---|
| <p>Facultades y Escuelas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La Facultad de Filosofía y Estudios Superiores. 2. La Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Sociales integrada por: <ol style="list-style-type: none"> a) La Escuela Nacional de Jurisprudencia; b) La Escuela Nacional de Economía, y c) La Escuela Nacional de Comercio y Administración. 3. La Facultad de Medicina y Ciencias Biológicas integrada por: <ol style="list-style-type: none"> a) La Escuela Nacional de Medicina; b) La Escuela Nacional de Odontología, y c) La Escuela Nacional de Medicina Veterinaria. 4. La Facultad de Ingeniería y Ciencias Físicas y Matemáticas integrada por: <ol style="list-style-type: none"> a) La Escuela Nacional de Ingeniería; b) La Escuela Nacional de Ciencias Químicas, y c) La Escuela Nacional de Ciencias Físicas y Matemáticas. 5. La Facultad de Bellas Artes integrada por: <ol style="list-style-type: none"> a) La Escuela Nacional de Arquitectura; b) La Escuela Nacional de Artes Plásticas, y c) La Escuela Superior de Música. 6. La Escuela Nacional Preparatoria (Diurna y Nocturna). 7. La Escuela de Extensión Universitaria. 8. La Escuela de Verano. <p>Institutos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Instituto de Geología, Astronomía e Investigaciones Físico-Químicas. 2. Instituto de Biología. 3. Instituto de Investigaciones Sociales. 4. Instituto de Investigaciones Estéticas. <p>Fuente: CU, 1936. ELABORACIÓN PROPIA.</p> | <p>Facultades y Escuelas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Facultad de Filosofía y Letras; 2. Facultad de Ciencias; 3. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales integrada por: <ol style="list-style-type: none"> a) La Escuela Nacional de Jurisprudencia; b) La Escuela Nacional de Economía, y c) La Escuela Nacional de Comercio y Administración. 4. Facultad de Medicina, integrada por: <ol style="list-style-type: none"> a) La Escuela Nacional de Medicina, con las secciones de Enfermería y Obstetricia; b) La Escuela Nacional de Odontología, y c) La Escuela Nacional de Medicina Veterinaria; 5. Facultad de Ingeniería y Ciencias Químicas, integrada por: <ol style="list-style-type: none"> a) La Escuela de Ingeniería, y b) La Escuela Nacional de Ciencias Químicas; 6. Facultad de Bellas Artes, integrada por: <ol style="list-style-type: none"> a) La Escuela Nacional de Arquitectura; b) La Escuela Nacional de Artes Plásticas, y c) La Escuela Nacional de Música; 7. La Escuela Nacional Preparatoria, y 8. La Escuela Nacional de Iniciación Universitaria. <p>Institutos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Instituto de Matemáticas; 2. Instituto de Física; 3. Instituto de Química; 4. Instituto de Biología; 5. Instituto de Geología; 6. Instituto de Geografía; 7. Observatorio Astronómico Nacional; 8. Instituto de Investigaciones Sociales; 9. Instituto de Investigaciones Estéticas; 10. Instituto de Planificación y Urbanismo, 11. Biblioteca Nacional. <p>Fuente: CU, 1938. ELABORACIÓN PROPIA.</p> |

Cuadro 7

| UNAM. FACULTADES ESCUELAS E INSTITUTOS 1944-1945 | |
|--|--|
| Facultades y Escuelas: | |
| 1. | Facultad de Filosofía y Letras; |
| 2. | Facultad de Ciencias; |
| 3. | Escuela Nacional de Jurisprudencia, incluyendo el Instituto de Derecho Comparado; |
| 4. | Escuela Nacional de Economía, incluyendo el Instituto de Investigaciones Económicas; |
| 5. | Escuela Nacional de Comercio y Administración; |
| 6. | Escuela Nacional de Medicina; |
| 7. | Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia; |
| 8. | Escuela Nacional de Odontología; |
| 9. | Escuela Nacional de Medicina Veterinaria y Zootecnia; |
| 10. | Escuela Nacional de Ingeniería; |
| 11. | Escuela Nacional de Ciencias Químicas; |
| 12. | Escuela Nacional de Arquitectura; |
| 13. | Escuela Nacional Artes Plásticas; |
| 14. | Escuela Nacional de Música, |
| 15. | Escuela Nacional Preparatoria. |
| Institutos: | |
| 1. | De Matemáticas; |
| 2. | De Física; |
| 3. | De Química; |
| 4. | De Geología; |
| 5. | De Geografía; |
| 6. | De Geofísica; |
| 7. | De Biología; |
| 8. | De Estudios Médicos y Biológicos; |
| 9. | De Investigaciones Sociales; |
| 10. | De Investigaciones Históricas; |
| 11. | De Investigaciones Estéticas; |
| 12. | Centro de Estudios Filosóficos; |
| 13. | Observatorio Astronómico Nacional, |
| 14. | Biblioteca Nacional. |
| Fuente: CU, 1945. ELABORACIÓN PROPIA. | |

Así, el bloque liberal-progresista se involucró en la restitución de la relación funcional universidad-Estado, construyendo una verdadera alianza, al ser cooptados por el gobierno de Avila Camacho (Ordorika, 2006: 70-79). Entretanto, el bloque más conservador logra ganar la elección interna para la rectoría al seno del CU, resultando ganador el profesor en derecho, Brito F., quien intentó establecer mecanismos de control excluyentes sobre la participación del sector estudiantil en la estructura de decisiones universitaria (dada su amplia experiencia en la dirección de organizaciones estudiantiles de derecha) con el propósito de tener injerencia en las decisiones de las academias de profesores-alumnos (CU, 1943), y siguió una política corporativa, clientelista y violenta para hacerse del control del sector estudiantil (Ordorika, 2006: 80-82), simultáneamente impulsó una estrategia para lograr imponer a sus candidatos en la dirección de varias escuelas e institutos, con el fin último de tener el control mayoritario del CU, en tanto órgano máximo de decisión, cuya estrategia autoritaria finalmente generó un conflicto de grandes dimensiones (huelgas en varias escuelas, renunciaciones de académicos) que lo obligó a renunciar, en 1944, por la fuerte presión interna y externa del mismo poder estatal, interesado en recomponer su control sobre la universidad, lo que se hará realidad a partir de 1945.

Bajo estas circunstancias, el rompimiento entre ambos bloques conduce al rompimiento del orden político-académico democrático y autónomo construido previamente, el cual pierde

legitimidad a la luz de los acontecimientos⁵⁶, produciéndose su desmantelamiento y una crisis de gobernabilidad en el campus, lo que permitió a la burocracia gubernamental encabezada por el presidente Ávila Camacho intervenir directamente en la solución del conflicto, coyuntura que propició la sustitución del orden democrático por un orden burocrático-autoritario y corporativo a partir de la promulgación de la Ley orgánica de 1945.

La corporativización burocrática de la Universidad

El período de la institucionalización de la autonomía corporativa (1945-1966)

A. La reforma político-legal del 44-45

Las élites burocráticas tanto del gobierno mexicano post-revolucionario y corporativo⁵⁷ -encabezado por el presidente Manuel Ávila Camacho- como de la universidad (en su facción liberal moderada) -encabezada por el rector Alfonso Caso-, toman la iniciativa política dentro del campus e impulsan una reforma universitaria “desde arriba”, en alianza con diversos sectores académicos tradicionales, con el cometido de mejorar la gobernabilidad institucional y “estabilizar” su vida interna a través de la reformulación de su marco normativo y de su estructura de poder, así como de la ampliación de su estructura académica -al crearse diversos institutos-, objetivos buscados con la promulgación pactada de una nueva Ley Orgánica, diseñada por dichas élites durante los últimos meses de 1944 como la solución a la crisis de la universidad y vigente a partir del 6 de enero de 1945 -al ser aprobada por el Congreso de la Unión- (González Oropeza, 1980). Dicho pacto interburocrático impactará al resto de IES públicas, al emular formas de relación de tipo corporativo, en un contexto en el que inicia la expansión moderada del CES nacional.

En la nueva Ley universitaria se reconoce la autonomía jurídico-política de la UNAM -y de su élite burocrática en el ejercicio del poder-, como una “corporación pública” y un “organismo público descentralizado”, lo que le da la capacidad legal de autogobernarse, organizarse a sí misma para ejercer sus funciones (docencia, investigación, difusión), bajo los principios de la libertad de cátedra e investigación, además de administrar sus recursos y certificar el conocimiento adquirido (UNAM, 1971), con lo cual, en relación con el periodo anterior, disminuye su autonomía respecto al poder estatal a partir del ‘pacto corporativo’ entre las burocracias universitaria y estatal, con base en el cual el poder universitario heterónimo, dada su posición y toma de posición homólogas con la élite del poder gubernamental, reconoce públicamente que la universidad es una “organización del Estado mexicano” cuyo propósito es formar profesionistas “útiles a la sociedad”, investigar “las condiciones y problemas nacionales”

⁵⁶ El orden democrático dejó de ser útil para los propósitos de ambos bloques, por lo que ambos se encargaron de minarlo, con la colaboración de la influencia de la élite gubernamental, uno de los bloques pretendió manipular la estructura de decisiones ‘desde arriba’, controlando la rectoría y el CU, el otro bloque desconoció abiertamente al mismo CU, creando un “directorio universitario” y llamando a la constitución de un “Consejo (Universitario) Constituyente que elegiría a un nuevo rector y llevaría a cabo la reforma del estatuto legal de la universidad” (Ordorika, 2006: 82).

⁵⁷ El Estado corporativo mantiene el orden social clasista sustentando su legitimidad en el control sobre las diversas organizaciones sociales (corporaciones entendidas como “asociaciones de intereses”) y la articulación de los intereses asociados a estas, organizaciones que supeditan sus intereses a las políticas estatales y que a cambio de la satisfacción negociada de sus intereses brindan su apoyo político al Estado, relación Estado-corporaciones que se traduce, entre otras cosas en: derecho de admisión a la administración pública para una élite, colaboración entre organizaciones y dependencias estatales, manipulación, delegación de tareas del estado a las organizaciones, etc. (De la Garza, 1988, 1992) (Hillman, 2005) (Alonso et al: 1992) (Baca *et al*, 2004).

y extender la cultura (Caso, 1944) (UNAM, 1971), pacto cupular que reduce su “grado de autonomía” anterior (Bourdieu, 2005: 322 ss.) (cfr. Levy, 1980).

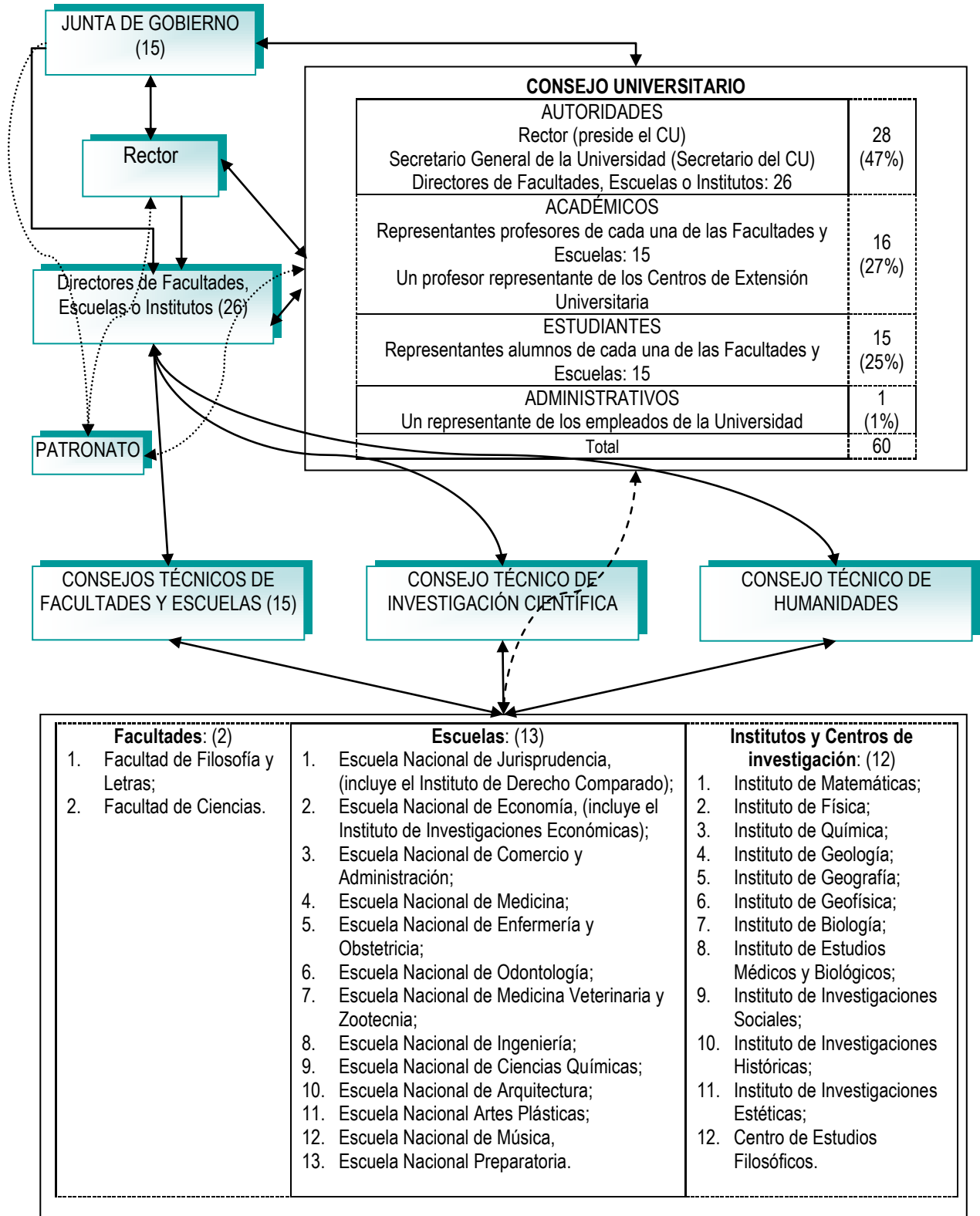
El nuevo orden académico-político establecido por la ley (ver Esquema 5), centraliza las decisiones en los espacios controlados por las élites burocrático-académicas, como son la junta de gobierno, la rectoría, los directores de centros de enseñanza (Escuelas y Facultades) e investigación (Institutos), el patronato financiero y los consejos de investigación científica y de humanidades, garantizándose desde el principio la representatividad de los grupos académicos dominantes (Derecho, Medicina, Filosofía, Ingeniería, Química) en la composición de la junta de gobierno, encargada de designar al cuerpo directivo, con el cometido de institucionalizar las pugnas entre dichos grupos y darles un marco de racionalidad normada. Los académicos se ven representados en el Consejo Universitario, ocupando un tercio de sus miembros y en los Consejos Técnicos de facultades y escuelas, en los que son mayoría. Los estudiantes ocupan otro tercio de los escaños en el Consejo Universitario y sólo dos lugares en los Consejos Técnicos (UNAM, 1971: 4-8). Comparativamente con la estructura del periodo anterior, la proporcionalidad sectorial dentro del CU cambió radicalmente: el poder burocrático pasó del 23% al 47%, el sector académico disminuyó levemente, del 30% al 27%, mientras que el sector estudiantil bajó del 45% al 25% (ver Esquemas 4 y 5, Cuadro 5).

El nuevo orden político universitario instaurado a raíz del pacto corporativo firmado por la burocracia estatal y la burocracia universitaria, sintetizado en la Ley del 45, implicó el reconocimiento de una *participación limitada* (Ordorika, 2006: 97) para el sector académico en varios rubros clave relacionados con la regulación de la actividad académica a su cargo:

“Las organizaciones colegiadas de profesores y de estudiantes no tenían atribución alguna en la discusión o la toma de decisiones sobre políticas académicas y no podían ejercer influencia alguna en el nombramiento de profesores o de funciones de dirección [lo que si ocurría en el pasado inmediato]. Las organizaciones colegiadas de académicos ni siquiera fueron mencionadas en la Ley Orgánica (...)” (subrayados nuestros).

En la confección de la Ley del 45, por otra parte, quienes marcan la batuta son la rectoría y los ex-rectores (el poder burocrático) -los cuales han ido conformando gradualmente una élite política dominante dentro del campus -, en tanto diseñan el proyecto inicial, base de la discusión en los debates al seno del segundo Consejo Constituyente {en los que la rectoría toma posición en el campus y justifica la instauración de un nuevo orden universitario burocrático-corporativo, descalificando a los resultados del periodo autonómico-precario y a sus actores principales: las academias profesoriales-estudiantiles (ver Cuadro 8)}, debates que se realizan con toda celeridad en tan sólo 9 sesiones -entre el 29 de noviembre y el 18 de diciembre de 1944-, en cambio los estudiantes participan en forma minoritaria, parcial y poco organizada, a través de sus representantes en el mismo Consejo Constituyente y mediante sus sociedades de alumnos -las que negocian directamente con Ávila Camacho el reconocimiento formal a sus organizaciones dentro de la universidad-, logrando influir muy poco en su contenido final, al ser rechazadas todas sus propuestas por la mayoría de los miembros del Consejo: el nombramiento del rector por el Consejo Universitario en lugar de la Junta de Gobierno -la cual sólo fungiría como árbitro frente a conflictos intrauniversitarios-, la incorporación de instituciones a la universidad, o la mención de todas las escuelas, facultades e institutos en el texto de la Ley para evitar su desincorporación en el futuro (González Oropeza, 1980).

Esquema 5. UNAM (1945). ESTRUCTURA DE PODER.



Fuente: Poder Ejecutivo, 1945. CU, marzo de 1945. ELABORACIÓN PROPIA.

Cuadro 8

TOMA DE POSICIÓN DEL RECTOR ALFONSO CASO EN EL CAMPUS (1944)

En la famosa "exposición de motivos" del proyecto de Ley Orgánica de 1945, expuesta por el rector Alfonso Caso (1944-1945) –abogado y arqueólogo- ante el Consejo Constituyente Universitario, formado en 1944 por los ex-rectores universitarios, a instancias del presidente de la república Manuel Ávila Camacho, el dirigente del poder burocrático universitario descalifica el *periodo autonomista-precario* de la democracia académico-estudiantil (1929-1944), acusando a sus impulsores (académicos y estudiantes) de haber "impedido a la Universidad realizar sus fines" y haber provocado que esta hubiese "ido rebajando la calidad de los profesores, de sus enseñanzas, de sus programas, y en consecuencia, la preparación de los alumnos" de manera que "cada vez más se dirige hacia un fin puramente formal, que es convertirse en una oficina expedidora de calificaciones, certificados y títulos", afirmando que las academias paritarias de profesores y estudiantes habían corrompido la vida académica de la UNAM:

*"No necesitamos insistir demasiado en las múltiples **corruptelas** que la **organización política de la Universidad** ha engendrado en maestros y estudiantes. Las maniobras de tipo puramente político, para obtener el nombramiento de un Director de Escuela o Facultad, que una vez nombrado se siente comprometido con el grupo que lo llevó al poder, y obligado a otorgarle concesiones: mayor número de clases, mejor remuneración, o complacencia en la falta de cumplimiento del deber, si se trata de profesores; puestos remunerados, gajes o canonjías, perdón de faltas de asistencia y aun exámenes simulados, si se trata de estudiantes. De tal modo es grave esta situación, que de continuarse, el prestigio de la Universidad sería cada vez más discutible y los títulos que otorgara, cada día menos aceptados (...)"*

*"Toda la función técnica de la Universidad descansa en el **procedimiento** que se siga para **nombrar a los profesores**. Por desgracia, a pesar de que siempre se ha buscado una forma que garantice la competencia del profesorado, ésta nunca se ha podido establecer, y los nombramientos, en múltiples ocasiones, han sido inspirados más en la simpatía o la amistad que en los conocimientos del maestro."*

*"Por otra parte, el permitir a las **academias** que nombren a los profesores, sin sujetar dichos nombramientos a un procedimiento objetivo, ha convertido a dichos cuerpos en centros de intereses políticos y personalistas, quitándoles por completo la respetabilidad que debieran tener dentro de las facultades y escuelas." (Caso, 1944).*

Diagnóstico que se utiliza como base argumental para 'demostrar' las ventajas del nuevo modelo burocrático-corporativo centralizado (modelo "técnico" entendido como neutral o apolítico) sobre el democrático-participativo, bajo la premisa implícita de que el único agente capaz de salvaguardar la vida académica institucional es la élite burocrática, dejando a las "academias mixtas" (los consejos técnicos) un papel consultivo, asegurando que:

*"El proyecto de ley (...) crea dos tipos de autoridades: las autoridades técnicas y legislativas, por una parte, y las autoridades ejecutivas, por la otra. En las autoridades técnicas y legislativas, el proyecto de ley que presentamos admite la colaboración de todos y una organización democrática que fomente, entre los estudiantes y los profesores su sentido de responsabilidad y su **participación** en la vida misma de la casa de estudios, en lo que tiene de esencial, que es el cumplimiento de sus actividades técnicas, y en la expedición de sus reglamentos y demás actos legislativos; pero para impedir que las autoridades ejecutivas se transformen en autoridades políticas, su nombramiento debe estar encomendado a personas de autoridad científica y moral indiscutible [la Junta de Gobierno], y totalmente alejadas de los intereses inmediatos de los profesores y estudiantes universitarios. Por tal razón, el proyecto de ley que presentamos, señala en su artículo 3° [sobre los órganos de gobierno]. **cinco autoridades**: primera, la **Junta de Gobierno**, que tiene una función de nombramiento y de árbitro; segunda, el **Consejo Universitario**, supremo cuerpo técnico y legislativo; tercera, el **rector**, que es la autoridad ejecutiva máxima; cuarto, los **directores** de las facultades, escuelas e institutos, autoridades ejecutivas también, subordinadas al rector; y quinta, las **academias mixtas** [los Consejos Técnicos], que tendrán el carácter de órganos necesarios de consulta, y que son, en relación con cada facultad o escuela, el cuerpo técnico por excelencia." (Caso, 1944).*

Análisis en el que no se considera a los demás agentes participantes en el campo universitario, como en el caso del poder estatal y los severos efectos negativos en la vida académica de la institución provocados por la cancelación arbitraria del financiamiento público, entre otras cosas.

Fuente: Caso, Alfonso. *Exposición de motivos. Presentación ante el Consejo Constituyente Universitario del proyecto de Ley Orgánica*. 1944. UNAM. Oficina del Abogado General. Dirección General de Estudios de Legislación Universitaria (<http://www.dgelu.unam.mx/m2-1.htm> 1-10-2009).

B. La operación conflictiva de la nueva Ley orgánica

En un contexto nacional de franca consolidación del régimen postrevolucionario y corporativo, la universidad expande su matrícula y planta académica {en el periodo 1945-1957, la planta académica y la matrícula se expanden 108% y 105% respectivamente, al incorporarse 3,329 nuevos académicos y crecer la matrícula en 21,187 sitios (ver Tabla 9 y Gráfico 1 -Anexo Estadístico-); en 1945, de los 3,421 académicos, 1,206 (35%) pertenecían a la ENP y 2,215 (65%) al nivel superior (Basurto, 1997: 278)}, y tiende a complejizarse cada vez más, entrando en un proceso de institucionalización de la *autonomía corporativista* -autonomía subordinada a

los designios del poder estatal- a partir de la promulgación de la nueva Ley orgánica, autonomía corporativizada por el Estado dada su amplia influencia en la institución, a través de diversos mecanismos formales e informales: representantes directos en la junta de gobierno y por ende en la designación y gestión del rector, uso político del presupuesto, vinculación con grupos internos de académicos y estudiantes (Domínguez, 1993), con los que genera compromisos y lealtades.

En el marco de la nueva legislación universitaria reguladora de la vida académica-laboral basada en la Ley del 45, el poder burocrático institucional busca consolidar su dominio al interior, a través del impulso de políticas reformistas⁵⁸ racionalizadoras (cuya herramienta central es la legislación universitaria) y la combinación de estrategias autoritarias y/o generadoras de consensos entre los diversos conjuntos académicos y estudiantiles (destacando la inauguración de una estrategia de difusión mediática “persuasiva” en unos casos o el diálogo intersectorial participativo en otros) tendientes a obtener la hegemonía en la universidad para conservar su dominio en la mayoría de los casos o para fortalecer a la universidad y sus comunidades en menor medida, en las nuevas circunstancias institucionales y de articulación con el poder gubernamental, tal es el caso de la “política de ‘puertas abiertas’ ” (Guevara, 1986: 296) del rectorado del abogado Luis Garrido⁵⁹ (1948-1953), la rectoría prolongada del ingeniero Nabor Carrillo⁶⁰ (1953-1961) o la gestión polémica “legislativa y discursiva” (basada en buena medida en la selectividad de profesores y alumnos, y en cierto autoritarismo) de la rectoría del médico Ignacio Chávez⁶¹ (1961-1966) (Domínguez, 1993), en medio de constantes conflictos con algunos sectores estudiantiles y académicos.

En estas nuevas condiciones del campo universitario, el poder de los académicos de la UNAM se mantiene fragmentado en distintas facciones ideológicas (“ultraconservadores”, “izquierdistas”, “católicos”) y en sectores separados (profesores alejados de los investigadores, incluso con regímenes legales académico-laborales diferenciados⁶², lo que se traduce en condiciones de trabajo diferenciadas), así como dividido en “comunidades” feudalizadas disciplinarias de escuelas, facultades e institutos {los profesores de la Preparatoria organizados en “fuertes sindicatos que dominan en todos los órdenes” -sobre lo cual existe escasa información- (Mac Gregor, 1969: 387), en escuelas y facultades se enfrentan diversos bandos}, y grupos

⁵⁸ “El plan del doctor Chávez comprendía una reforma gradual a los distintos ciclos y a sus respectivos diseños curriculares, acompañada de una optimización del trabajo académico, así como de una mayor exigencia al estudiantado” (Domínguez, 1985: 22).

⁵⁹ “Rector de la UNAM del 2 de junio de 1948 al 2 de junio de 1952, y del 2 de junio de 1952 al 14 de febrero de 1953” (http://www.unam.mx/acercaunam/es/unam_tiempo/rectores/intro.html) (consulta: 7-12-08).

⁶⁰ “(Nabor Carrillo) Fue Rector de la UNAM del 14 de febrero de 1953 al 13 de febrero de 1957 y reelecto para un segundo periodo, de esa misma fecha al 13 de enero de 1961. Durante su rectorado se llevó a cabo el traslado de la Universidad a la ciudad Universitaria, se adquirió el equipo Van de Graaff, primero en América Latina para estudios atómicos, y se inició la publicación de la Gaceta de la Universidad” (http://www.unam.mx/acercaunam/es/unam_tiempo/rectores/intro.html) (consulta: 7-12-08).

⁶¹ “Rector de la Universidad por dos periodos: el primero del 13 de febrero de 1961 al 13 de febrero de 1965 y el segundo de esta fecha al 27 de abril de 1966. Durante su rectorado se reformaron los estudios de bachillerato aumentando un año al plan de estudios. Se aprobaron los primeros estatutos particulares de la UNAM para investigadores, profesores y empleados administrativos. Reglamentó los estudios de posgrado dándoles su estructura actual (¿?)” (http://www.unam.mx/acercaunam/es/unam_tiempo/rectores/intro.html) (consulta: 7-12-08).

⁶² El Consejo Universitario, en sesiones comprendidas entre el 30 de julio y el 3 de septiembre de 1945, aprobó el *Reglamento del Profesorado Universitario de Carrera*, asimismo, en su sesión del 30 de agosto de 1946, aprobó el *Reglamento para los Investigadores de Carrera*, en los que se redefinieron las condiciones de ingreso a la carrera académica (selección-admisión-contratación) y de permanencia (promoción y condiciones laborales mínimas), con una significativa intervención del poder burocrático en todo el proceso, reduciéndose el poder de decisión de las comisiones académicas.

partidarios⁶³ u opositores a la élite burocrática gobernante en la institución. Una ‘comunidad’ académica sumamente fraccionada, como se puede ver, lo que será aprovechado por el poder burocrático para acumular el mayor poder posible dentro del campus y fuera de él.

Así, como resultado de la reconcentración del poder político (y económico⁶⁴) en la élite burocrática universitaria, la cual adquiere un mayor margen interno de maniobra dada la relativa autonomía respecto al poder estatal, el cual deja de tener la capacidad de intervención directa del pasado autoritario del ciclo 1910-1929, el *orden académico laboral* es redefinido parcialmente por dicho poder burocrático y sus aliados (los grupos académicos más tradicionales: Derecho, Medicina, Ingeniería, etc.) (Ordorika, 2006), orden académico-laboral que no podía ser inferior al alcanzado hasta 1943 por el sector ‘de carrera’ a riesgo de perder legitimidad ante el gremio (ver Cuadro 4), y en el que se mantiene la misma estructura jerárquica de categorías académicas para el profesorado de carrera (*Profesores adjuntos. Profesores auxiliares. Profesores de planta. Profesores titulares. Profesores de tiempo completo* -a partir de 1947-. *Profesores eméritos.*), pero simplificando los requisitos⁶⁵ para acceder a ellas y redistribuyendo varias atribuciones, antes en manos de las “comisiones docentes”⁶⁶, al poder burocrático, tales como la selección⁶⁷ y promoción⁶⁸ del personal académico, atribuciones controladas a partir de 1945 por los directores y/o los Consejos Técnicos, incluyéndose, en caso de impugnación, a la rectoría y a la mismísima Junta de Gobierno para su resolución “definitiva”, del mismo modo, se establecen nuevos lineamientos obligatorios para regular el tiempo de trabajo de todas las categorías -reduciéndose

⁶³ Por ejemplo, la designación de Chávez en la rectoría provocó múltiples protestas y apoyos de distintos grupos académicos, inclusive se afirma que su renuncia motivó la renuncia de varios directores y de “un millar de profesores” (Domínguez, 1993: 49 ss., 72).

⁶⁴ Ordorika (2006: 78) señala al respecto: “En 1937 se restituyó el subsidio federal para la Universidad, el cual, para 1944, ya se había duplicado en términos reales”.

⁶⁵ Por ej.: las condiciones para los *profesores adjuntos* se reducen de siete a sólo cinco (por ej.: las distinciones académicas se omiten y el requerimiento de “Pronunciar ante el colegio de profesores de la escuela, un discurso académico” también se quita), en el caso de los *profesores titulares* se reducen de seis a tres requisitos (por ej.: en sustitución de los requisitos eminentemente académicos de consagración “a la investigación científica, literaria o artística” y de “Haber publicado, durante su ejercicio como profesor”, se solicita “Haber demostrado sus espíritu universitario por su colaboración en comisiones e iniciativas académicas” <sic.>) (CU, noviembre de 1943) (CU, 1945).

⁶⁶ En la reglamentación de 1943 los académicos podían hacer directamente propuestas argumentadas de candidatos a ingresar a la carrera académica, las resoluciones de las comisiones dictaminadoras eran obligatorias para los “órganos de gobierno facultados por el Estatuto de la Universidad para nombrar profesores” y las promociones escalafonarias eran ‘automáticas’, en la medida en que se cumplieran los perfiles indicados para cada categoría -con los consiguientes aumentos salariales anuales asegurados, lo cual también se cancela en el ordenamiento de 1945- (CU, noviembre de 1943).

⁶⁷ En la reglamentación de 1945 las comisiones docentes sólo tienen un carácter consultivo, ya no decisivo, y el proceso de selección desde el principio es retomado por el director respectivo y posteriormente, después de la evaluación de la comisión docente, es el Consejo Técnico el facultado para la ‘resolución final’ -incluso puede invalidar el dictamen de la comisión docente- {“ARTÍCULO 5º.-Las personas que deseen formar parte del profesorado de carrera, deberán dirigirse al **consejo técnico de la facultad o escuela** a que quieran ingresar, por conducto de sus respectivos **directores**. Las solicitudes, que contendrán el más minucioso currículum vitae del aspirante, serán turnadas por el director a la **comisión docente** que corresponda, para consulta (...)” “ARTÍCULO 6º.-Si después de examinar el dictamen de la comisión docente, el **consejo técnico** pronuncia una resolución favorable al candidato, señalará al mismo tiempo el rango que corresponda a éste dentro de la jerarquía del profesorado de carrera (...)” (CU, 1945)}.

⁶⁸ Por ej.: “El **director** del plantel, de acuerdo con el consejo técnico, podrá promover el ascenso del profesor adjunto cuando transcurran cinco años de servicios satisfactorios. Si el ascenso no es promovido o no es ejecutado, el interesado podrá ocurrir al consejo técnico respectivo, el que para resolver oírá siempre los informes del director que no promovió o de la autoridad que no ejecutó el ascenso.” (CU, 1945).

tres horas de docencia obligatoria a todas las categorías, excepto el caso de los profesores eméritos, quienes tenían el derecho de distribuir autónomamente todo su tiempo laboral- y se establece una relación de subordinación burocrática del académico respecto a los directores en lo que se refiere a sus actividades⁶⁹, por lo que dicho orden laboral se puede catalogar como *burocrático-unilateral* (ante la ausencia de la contratación colectiva). Asimismo, como parte del ‘nuevo’ orden académico y laboral unilateral, se mantiene la misma forma de contratación individualizada por “prestación de servicios”⁷⁰, se restringe el acceso a la categoría de profesor emérito al exigir una edad de 55 años en lugar de los 50 requeridos en 1943, se amplía el año sabático septenal para todas las categorías (en la reglamentación anterior solamente los titulares tenían ese derecho) se tipifica la “rescisión del contrato de prestación de servicios” y se conserva la estancia obligatoria de cinco años en una categoría para acceder a la siguiente categoría (CU, noviembre de 1943) (CU, 1945).

De manera expresa, el orden académico laboral universitario de carrera se divide en dos regímenes diferentes (*orden laboral dividido*), con algunas similitudes, el del personal docente (ya descrito) y el de los “investigadores de carrera” (“los consagrados a labores de investigación y a la preparación de nuevos investigadores”), caracterizándose este último por iniciar desde los 21 años (en lugar de los 25 años para los docentes), contar con cuatro categorías en lugar de cinco (*Investigadores adjuntos. Investigadores de planta. Investigadores titulares. Investigadores eméritos.*), lo cual implicaba una carrera mucho mas corta; con una forma de contratación igual a la del profesorado (“contrato de prestación de servicios por cinco años”)⁷¹, y bajo un régimen de supervisión burocrática bastante más acentuado que entre los docentes, en tanto que desde el mismo proceso de selección (las comisiones dictaminadoras estaban formadas por autoridades solamente⁷²), hasta la recontractación o cancelación del nombramiento⁷³ y la promoción⁷⁴, las

⁶⁹ “ARTÍCULO 25.-Los profesores de carrera, con la sola excepción de los eméritos, están obligados a permanecer cinco horas diarias en los planteles de la Universidad a que se hallen adscritos. Las horas obligatorias de docencia serán las siguientes: Por lo que respecta a los adjuntos, hasta dieciocho horas semanales; por lo que mira a los auxiliares, hasta quince horas; por lo que se refiere a los de planta, hasta doce horas, y por lo que toca a los titulares, hasta nueve horas. En el tiempo que les quede libre, fuera de las horas señaladas en el párrafo primero de este artículo, estarán a los órdenes del director de la facultad o escuela de que se trate, quien podrá dedicarlos a las actividades académicas de su especialidad, de acuerdo con lo que establezcan los reglamentos interiores de los planteles.” (CU, 1945).

⁷⁰ “El nombramiento incluirá un contrato de prestación de servicios a la Universidad, firmado por el señor Rector, por el Patronato y por el profesor de carrera de que se trate.” (CU, 1945).

⁷¹ “ARTÍCULO 13.-El **nombramiento** incluirá un **contrato de prestación de servicios** por cinco años, que será firmado por el Rector, el Patronato y el interesado, prevista la **cancelación** a que se refiere el artículo 16 de este reglamento. ” (CU, 1946).

⁷² “ARTÍCULO 8º.-Recibida la solicitud y el currículum vitae del aspirante, se pasarán a la **comisión dictaminadora**, formada por el Coordinador de Ciencias o de Humanidades y por el director del instituto de investigación a los que corresponda la especialidad en que pretenda trabajar el solicitante (...)” (CU, 1946).

⁷³ “ARTÍCULO 12.-La **comisión dictaminadora** propondrá al **Rector** el nombramiento acordado; en caso de no merecer la aprobación del Rector, el asunto volverá al **consejo técnico** con las observaciones relativas. Si las dos terceras partes del consejo insistieren en el nombramiento, el negocio pasará a la Junta de Gobierno para su resolución definitiva. ARTÍCULO 16.-Transcurrido un año desde que el investigador adjunto desempeñe sus labores, si su trabajo no resulta eficiente el director del instituto propondrá al consejo técnico la cancelación del nombramiento y del contrato; la resolución del consejo será ejecutada con un procedimiento análogo al previsto en el artículo 12 de este reglamento.” (CU, 1946).

⁷⁴ Entre los requisitos para acceder a las categorías de *investigador de planta* y de *investigador titular* se pedía “una certificación expresa del jefe del instituto en que haya desempeñado sus trabajos el interesado” (arts. 17 y 23), además de, en el primer caso, “Ser designado por el Rector a propuesta del consejo técnico en que se halle representado el instituto de su adscripción” (art. 17)” (CU, 1946).

autoridades mantenían el control del mismo al depender de ellas su autorización; otra muestra de la verticalidad imperante en el subsector era la prerrogativa de la autoridad en el sentido de “asignar” las actividades al investigador (con una jornada de trabajo base establecida en 36 horas)⁷⁵; las similitudes con el sector docente eran varias también, como la permanencia obligatoria de cinco años en cada puesto y la indefensión ante un abuso de autoridad; por otro lado, como un derecho especial, el CU optó por otorgar a los investigadores un privilegio especial: un año sabático sexenal (no septenal como los docentes), ¿por qué la distinción?, nadie lo sabe a ciencia cierta, ¿acaso separar a toda costa a los subsectores?

En 1947, el CU define por vez primera el régimen académico-laboral “para el *profesorado universitario de tiempo completo*”⁷⁶ (CU, febrero de 1947), como prolongación actualizada del ‘régimen de carrera’ inaugurado formalmente en 1943, estableciéndose claramente la distinción entre el profesor de asignatura, mayoritario, y el de tiempo completo (25-30 horas semanales obligatorias de trabajo), minoritario, distinción que en la práctica ya existía desde 1943. Asimismo, si bien en las reglas académico-laborales anteriores para el ‘personal de carrera’ se ponía énfasis en la prohibición exhaustiva a una gran variedad de actividades extrauniversitarias (actividades académicas, puestos burocráticos y trabajos remunerados externos)⁷⁷, e incluso universitarias (cargos burocráticos), particularmente el “ejercicio lucrativo de la profesión”, a partir de 1947 la legislación universitaria permite expresamente dicho “ejercicio lucrativo”⁷⁸, un logro indudable de las profesiones liberales dominantes y fuertemente heterónomas (Derecho, Medicina, etc.) y de la presión innegable del campo económico. Desde el inicio de la carrera académica, por otra parte, el nuevo modelo de relaciones académico-laborales instauraba la dependencia del poder académico incipiente respecto del poder burocrático del director, al depender de este último la selección inicial de los candidatos⁷⁹ y, posteriormente, al estar sometido a la designación vertical de sus “actividades conexas” (CU, febrero de 1947). Lo mismo ocurre con el formato de los concursos de oposición, que retornan al estado de control burocrático (el presidente de los jurados es el director en turno)⁸⁰.

⁷⁵ “ARTÍCULO 26.-Los **jefes de instituto** señalarán con precisión y por escrito las tareas a que deban dedicarse los investigadores, de acuerdo con el programa de trabajo aprobado por el consejo técnico respectivo. Las labores serán calculadas para treinta y seis horas de trabajo.” (CU, 1946).

⁷⁶ Los *profesores de tiempo completo* se definen como aquellos que “se consagren a las labores docentes y otras conexas” definidas en su contrato y que “renuncian expresamente a desempeñar toda clase de actividades en escuelas, colegios, academias, institutos, universidades o centros de enseñanza distintos de la Universidad”, estando “obligados a dedicarse a la labor de la enseñanza, o a las actividades conexas que a ella equivalgan o fueren objeto de su contrato, un mínimo de 18 horas semanarias, pudiendo llegar hasta un máximo de 30” (CU, Febrero de 1947).

⁷⁷ Expresamente, en la legislación de 1943 y 1945 se prohibían dichas actividades (ver *supra*).

⁷⁸ “El *profesor de tiempo completo*, queda además autorizado, para dedicarse al ejercicio lucrativo de la profesión, oficio o arte que tuviere, siempre que cumpla con las obligaciones que le incumben en la Universidad conforme a este reglamento y a su contrato con ella.” (CU, Febrero de 1947).

⁷⁹ Entre los requisitos “para ser designado profesor de tiempo completo” se establecía lo siguiente: “Los aspirantes presentarán al consejo técnico de la facultad o escuela de que se trate, por conducto de su director, una solicitud que contendrá su más minucioso currículum vitae”, en el entendido de que tendría que “Haber sido propuesto por la dirección de la facultad o escuela de la adscripción, previo dictamen fundado y motivado de la comisión docente respectiva.” (CU, Febrero de 1947: arts. 8 y 9).

⁸⁰ “ARTÍCULO 12.-Calificará los ejercicios de oposición y resolverá definitivamente sobre éstos un **jurado de cinco sinodales**, integrado por: I. Un **presidente**, que será el **director** de la facultad o escuela de la vacante o, el profesor de la misma en quien delegue; II. Tres profesores de la especialidad a que corresponda la vacante o, en su defecto, de las materias más afines. Por lo menos uno de ellos deberá ser profesor de carrera, si lo hubiere en dicha materia o en la afín. Estos tres sinodales y sus respectivos suplentes serán designados expresamente por el **consejo técnico**, y III. Un quinto sinodal, que habrá de ser especialista en la materia a que se oposite, pero que no será profesor de la escuela o facultad correspondiente, designado también por el consejo técnico, quien a tal fin solicitará

Es importante mencionar que en los años cuarenta -al final del periodo autonomista y al inicio del corporativo-, se hacía énfasis, como política universitaria, en la generación de ‘académicos de carrera’ (CU, 1943) y de ‘tiempo completo’ (CU, 1947) dentro de la UNAM, a través de la prohibición jurídico-académica de laborar fuera de la institución (cuya infracción implicaba “la rescisión del contrato”⁸¹) y de la configuración de regímenes académico-laborales especiales, como ya hemos visto líneas arriba, sin embargo, a partir de 1945, como ‘efecto’ del pacto corporativo, se implanta una visión claramente heterónoma al respecto, por cuanto que el poder burocrático, a través del rector, adquiere la prerrogativa de poder ‘comisionar’ al personal académico y autorizar su participación en labores externas dentro del sector público “en beneficio del país” (en actividades técnicas o académicas)⁸² (CU, 1945) (CU, 1946).

En cuanto a la situación laboral general del sector académico, íntimamente vinculada a la del poder académico fragmentado y en posición de debilidad en función del subsector (así como al poder estatal y universitario), se aprecia que la planta académica se mantuvo prácticamente estancada durante varios periodos: entre 1945 y 1952 el sector académico creció a una tasa anual aproximada de 2% (al pasar de 3,421 a 3,993 en siete años) y entre 1957 y 1964 incluso decreció al pasar de 6,399 académicos en 1957 a 6,351 en 1964 (48 plazas menos en 7 años) {a pesar de las condiciones favorables generadas por el crecimiento sostenido de la economía: 6.8% anual del PIB entre 1958 y 1970 (Tello, 2006: 366)}, en tanto que la matrícula creció anualmente casi 5% en el periodo 1945-1952 y 10% en el periodo 1957-1964 (con un crecimiento intermedio del 40% en la matrícula y del 43% en la planta académica en el ciclo 1953-1957), en tanto que pasó en los mismos periodos, de 21,394 a 28,292 (6,898 estudiantes más) y de 41,304 a 72,575 (31,271 estudiantes más) (ver Tabla 1 y Gráfico 1 -Anexo Estadístico-), es decir que mientras que no se incorporaron nuevos académicos -dado el estancamiento del sector-, la matrícula creció significativamente, lo que sugiere un incremento en las cargas de trabajo de los académicos, al pasar la relación alumnos/maestro de 6.3 a 7.1 en el periodo 1945-1952 y de 6.5 a 11.4 en el ciclo 1957-1964, es decir de una proporción de 65 alumnos por 10 académicos a una de 114 por 10 (ver Tabla 1 en el Anexo Estadístico), con lo que esta casi se duplica, situación que era posible gracias a la debilidad general del gremio académico en lo que hace a su intervención en la toma de decisiones institucionales (en un momento en el que inicia la expansión de la educación superior nacional: la llamada *expansión estatal-autoritaria no regulada* -ver *supra*-).

En lo que se refiere a su crecimiento global y composición sectorial, la planta académica pasó de 3,421 académicos en 1945 a 6,689 en 1965 (3,268 nuevas plazas, duplicándose en veinte años, lo que significó la incorporación de 163 académicos por año en promedio, es decir un 4.8%

candidatos a las instituciones profesionales y culturales vinculadas a la especialidad respectiva, ya sean dependientes o no de la Universidad.” (CU, enero de 1947).

⁸¹ Un buen ejemplo de ello son las reglamentaciones de los investigadores y profesores de la época: “ARTÍCULO 2º.-Los investigadores de carrera no podrán desempeñar empleos y cargos ajenos a las labores de investigación que les encomiende la Universidad Nacional Autónoma de México, salvo las excepciones a que se refiere el siguiente artículo. La infracción de este precepto tendrá como consecuencia la pérdida del puesto respectivo” (CU, 1946), sanción que también se establecía para el profesorado (CU, 1945).

⁸² “ARTÍCULO 4º.-Previo el indispensable dictamen del correspondiente consejo técnico, el Rector podrá autorizar a los **profesores de carrera** a desempeñar **comisiones** temporales que redunden en beneficio del país, si están relacionadas con *funciones técnicas, docentes* o de *investigación científica* (...)” (CU, 1945).

“ARTÍCULO 4º.-El Rector de la Universidad, previo dictamen del consejo técnico correspondiente, podrá autorizar el que un **investigador de carrera** de la Universidad sirva **cargos** de *consejero* o *asesor* exclusivamente en investigaciones científicas emprendidas por el Gobierno Federal, los estados, los municipios o instituciones descentralizadas; o intervengan en trabajos de *consulta* o *peritaje* del gobierno o de instituciones de servicio público, en materia de su especialidad (...)” (CU, 1946).

anual en promedio), un crecimiento sumamente bajo como puede apreciarse (Tabla 1 -Anexo Estadístico-); en términos sectoriales, la distribución entre el nivel medio superior (ENP) y el superior se mantuvo durante las dos décadas (en 1945 los académicos del nivel superior representaban el 65% y en 1965 el 66%), por otra parte, los sectores de carrera (profesores e investigadores) representaban para 1965 sólo el 6% del total {113 profesores de carrera (2%) y 290 investigadores (4%)} (Basurto, 1997: 278-279), de modo que la separación intersectorial y la estratificación académica se evidencian, luego de 20 años de instaurado el orden burocrático-autoritario y el patrón burocrático-unilateral de relaciones académico-laborales.

Cuadro 9

| EVOLUCIÓN FORMAL DE LA CARRERA ACADÉMICA DE INVESTIGADOR EN LA UNAM (1946-1962) | |
|---|--|
| CARRERA ACADÉMICA DE INVESTIGADOR (1946) | CARRERA ACADÉMICA DE INVESTIGADOR (1962) |
| Investigador adjunto Requisitos: Edad: 21-40 años. Grado universitario o pasante. "Haber dado muestras de su vocación hacia la investigación" y "haberse distinguido en los estudios correspondientes". Tener "reputación de persona honorable". ↓↓ | Investigador auxiliar Requisitos: Edad: 40 años máximo. Grado universitario o pasante. "Haber demostrado dedicación al estudio y capacidad para la investigación". Un año de experiencia en la disciplina a investigar. ↓↓ |
| Investigador de planta Requisitos: Grado universitario. "Haber desempeñado satisfactoriamente el puesto de investigador adjunto durante cinco años". "Ser designado por el Rector a propuesta del consejo técnico". ↓↓ | Investigador adjunto Requisitos: Edad: 45 años máximo. Grado universitario o pasante. Producción "humanística o científica" reconocida. 2 años de experiencia "en tareas de investigación". ↓↓ |
| Investigador titular Requisitos: "Haber desempeñado con distinción y asiduidad el puesto de investigador de planta, por lo menos durante cinco años". ↓↓ | Investigador titular Requisitos: Edad: 50 años máximo. Tener "una importante producción humanística o científica". Ser "doctor en la disciplina". 3 años de experiencia "en tareas de investigación". ↓↓ |
| Investigador emérito Requisitos: Edad: 55 años mínimo. 15 años como investigador titular. "haberse consagrado con dedicación ejemplar a la investigación y a la formación de nuevos investigadores". "haberse distinguido en el desempeño de su trabajo y dado a conocer los resultados obtenidos, que le hayan labrado una reputación sobresaliente". Fuentes: CU, 1946; CU, 1962. ELABORACIÓN PROPIA. | Investigador emérito Requisitos: Edad: 60 años mínimo. Haber "publicado trabajos de excepcional calidad". 20 años de "investigación dentro de la propia universidad". |

Dentro de este contexto interno de estancamiento de la planta académica e incremento de las cargas docentes (a juzgar por los datos existentes), durante la gestión de Ignacio Chávez (1961-1966), se renuevan las bases jurídico-laborales del personal académico, como orientadoras de sus prácticas laborales, continuando con la separación formal y real de las condiciones de trabajo entre el sector docente y el de la investigación, así como el del nivel medio superior (Escuela Nacional Preparatoria), e incluso amplificando la división del trabajo entre ambas fracciones (Basurto, 1997). En cuanto al subsector de los investigadores, el CU establece

formalmente las tareas de investigación como su monopolio⁸³, además de que se modifican las bases de la ‘carrera de investigador’, dado que las categorías académico-laborales cambian y sufren un realineamiento parcial (ver Cuadro 9) en términos de los requisitos académico-laborales para poder ingresar a ellas (se modifican sus perfiles y se rejerarquizan), de manera que en el caso de la categoría de iniciación (*investigador auxiliar*), además de cambiar de denominación, se agrega el requerimiento de la *experiencia en el trabajo*, factor que en las demás categorías se reduce de 5 a 2-3 años, con lo que se acorta aun más la carrera de investigador, añadiéndose nuevos criterios académicos como la producción científica o el grado de doctor, en lugar del ‘desempeño satisfactorio en el puesto’ mas propio de la lógica burocrática, omitiéndose definitivamente la ‘designación’ del rector como requisito para ser *investigador de planta*; es decir, en términos generales, que algunos factores de índole burocrática son sustituidos por otros de corte más académico (CU, 1946) (CU, 1962).

En cuanto al subsector de los docentes, las normas académico-laborales elaboradas desde el CU también se modificaron, en un momento en el que se exigía más tiempo de trabajo al profesorado (recuérdese que la proporción maestro/alumnos cambia), de tal forma que al “personal docente” se le asignan explícitamente las funciones de “impartir la educación superior” y la “difusión de la cultura superior”⁸⁴ -un año después de la ‘asignación’ monopólica de las tareas de investigación a los académicos de los institutos (CU, 1962)-⁸⁵, quedando, en su caso, la investigación en segundo término⁸⁶. En este contexto, las condiciones académico-laborales del personal docente fueron redefinidas ‘desde arriba’, en varios aspectos:

A. La carrera docente se simplificó, acortando los tiempos entre una categoría y otra (excepto el caso de los “profesores numerarios”), dejándose de lado las restricciones de acceso a cada categoría tanto de edad (excepto para los profesores eméritos, a los que se les aumenta dicho requisito), como de antigüedad en el puesto y de experiencia en la mayoría de los casos, otorgándose mayor importancia a los concursos de oposición (pruebas académicas) y a los “concursos de méritos” (*curriculum vitae*). Asimismo, se omitieron las actividades burocráticas (colaboración, puestos, comisiones) como requisitos escalafonarios (ver Cuadro 10).

⁸³ Por ej., en la reglamentación de 1946 se establecía: “Son investigadores de carrera de la Universidad Nacional Autónoma de México, los consagrados a *labores de investigación* y a la *preparación de nuevos investigadores*”, es decir investigación + docencia; en cambio en 1962 se dispuso que “Los investigadores de los diferentes institutos universitarios tienen como *función primordial organizar y realizar estudios e investigaciones*” sin más (CU, 1946) (CU, 1962).

⁸⁴ “ARTÍCULO 1º.-Las *funciones del personal docente* de la Universidad son, primordialmente, las de impartir la educación superior para la formación de profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad, y además, desarrollar las actividades conducentes a la ampliación y difusión de la cultura superior.” (CU, 1963).

⁸⁵ Incluso, en 1945 se aceptaba formalmente que el profesorado de carrera realizara, como parte de las “actividades compatibles” permitidas normativamente, tareas de investigación en la universidad: “ARTÍCULO 3º.- Son compatibles con el **profesorado de carrera**, en cuanto no estorben las labores debidas a la Universidad, las siguientes actividades, aun cuando sean remuneradas: (...) e) El desempeño de cargos o **trabajos de investigación** en los institutos de la Universidad Nacional Autónoma de México, (...) con excepción del desempeño del puesto de investigador de carrera (...)” (CU, 1945).

⁸⁶ Dentro de las normas académico-laborales instituidas desde el CU, la investigación llevada a cabo por el profesorado queda en segundo término: “ARTÍCULO 89.-Son obligaciones de los profesores ordinarios (...) ch) Procurar enriquecer y actualizar sus conocimientos en las materias que imparten, así como realizar trabajos de investigación; (...)” (CU, 1963).

ARTÍCULO 89.-Son obligaciones de los profesores ordinarios (...) ch) Procurar enriquecer y actualizar sus conocimientos en las materias que imparten, así como realizar trabajos de investigación; (...) (CU, 1963).

CAPITULO 3

Cuadro 10

| EVOLUCIÓN DE LA CARRERA ACADÉMICA DEL PERSONAL DOCENTE EN LA UNAM (1945-1963) | |
|--|---|
| CARRERA ACADÉMICA DE PROFESOR (1945)* | CARRERA ACADÉMICA DE PROFESOR (1963)* |
| <p>Profesor adjunto Requisitos: Edad: 25 años "Haber prestado satisfactoriamente tres años de servicios docentes" Título universitario "Poseer información suficiente y capacidad pedagógica evidenciada en las pruebas de competencia que acuerde la respectiva comisión docente" Tener "reputación de persona honorable" ↓ ↓</p> | <p>Ayudante de profesor Requisitos: Título universitario, o ser alumno regular de los dos últimos años de una carrera universitaria y haber aprobado la asignatura a impartir Promedio mínimo de ocho ↓ ↓</p> |
| <p>Profesor auxiliar Requisitos: Edad: 30 años "Haber servido cinco años como profesor adjunto cumpliendo atentamente sus obligaciones, demostrando capacidad pedagógica y colaboración en la marcha académica y disciplinaria del plantel" "Haberse dedicado asiduamente al estudio y al propio perfeccionamiento" ↓ ↓</p> | <p>Profesor ordinario adjunto Requisitos: Título universitario o pasante "Haber sido seleccionado mediante oposición o concurso de méritos" ↓ ↓</p> |
| <p>Profesor de planta Requisitos: Edad: 35 años "Haber servido cinco años como profesor auxiliar cumpliendo diligentemente sus obligaciones" "Haber obtenido el grado de doctor en la especialidad correspondiente, siempre que la Universidad otorgue tal grado" ↓ ↓</p> | <p>Profesor ordinario titular Requisitos: Título universitario o pasante "Haber sido seleccionado mediante oposición o concurso de méritos" ↓ ↓</p> |
| <p>Profesor titular Requisitos: Edad: 40 años "Haber servido cinco años como profesor de planta, cumpliendo diligentemente sus obligaciones, distinguiéndose en la docencia y en el cultivo de su especialidad" "Haber demostrado sus espíritu universitario por su colaboración en comisiones e iniciativas académicas" ↓ ↓</p> | <p>Profesor ordinario numerario Requisitos: Título universitario "Haber desempeñado el cargo de profesor titular durante cinco años cuando menos" "Haberse distinguido en su especialidad, mediante la adquisición del grado de Maestro o Doctor o mediante la publicación o realización de obras de mérito" Ser seleccionado por "concurso de méritos" (evaluación curricular) ↓ ↓</p> |
| <p>Profesor de tiempo completo (1947) Requisitos: Edad: 25 años "Ser profesor ordinario (...) con cinco años de servicios en la asignatura" Tener "reputación de persona honorable" "Haber sido propuesto por la dirección de la facultad o escuela de la adscripción, previo dictamen fundado y motivado de la comisión docente respectiva" (CU, 1947) ↓ ↓</p> | <p>Profesor ordinario de carrera (tiempo completo o medio tiempo) Requisitos: "Haber obtenido, mediante oposición o concurso, el carácter de profesor de la facultad o escuela correspondiente" o tener una antigüedad mayor de cinco años como profesor "Haber sido seleccionado por una comisión dictaminadora nombrada por el Rector, y ratificada por el Consejo Universitario" ↓ ↓</p> |
| <p>Profesor emérito Requisitos: Edad: 55 años 15 años como profesor titular o 30 años de docencia en la Universidad y prestigio internacional "Haberse consagrado con abnegación ejemplar a la <u>docencia</u> universitaria y a la educación moral de la juventud" "Haberse distinguido en el desempeño de puestos y comisiones académicas que la Universidad les haya conferido" "Haber dado a conocer el resultado de sus trabajos de creación o investigación, y gozar de reputación científica, filosófica o artística"</p> | <p>Profesor emérito Requisitos: Edad: 60 años mínimo Más de veinte años de servicios como profesor en la Universidad "Haber realizado una eminente labor docente o de investigación"</p> |
| <p>* Si bien los ayudantes de profesor existían, no se consideraban dentro del régimen de profesores de carrera.</p> | <p>* La categoría de "profesor extraordinario", queda fuera de la carrera académica, dada su contratación temporal.</p> |
| Fuentes: CU, 1945; CU, 1963. ELABORACIÓN PROPIA. | |

B. El proceso de incorporación (selección-admisión-contratación) se diversificó al tipificarse varias modalidades: los concursos por oposición (abiertos o cerrados) y los ‘concursos por

méritos' (evaluación de historias académicas)⁸⁷, la designación de los *profesores interinos* por parte de los directores y de los *profesores extraordinarios* por el rector (vigente desde 1945), ratificándose el procedimiento especial para la designación del profesorado de carrera (de medio tiempo o completo) a cargo de comisiones dictaminadoras designadas por la rectoría y el CU (CU, marzo de 1945) (CU, 1945) (CU, 1963).

- C. Se reconoció dentro de la carrera docente a los *ayudantes de profesor* como la verdadera categoría de iniciación y se reordenaron las categorías académico-laborales, de tal modo que de *profesor adjunto* se pasaría directamente a *profesor titular*, al desaparecer las categorías intermedias, creándose la categoría de *profesor numerario*, en la que se exigía el “grado de Maestro o Doctor” o “la publicación o realización de obras de mérito”, además de que se aumentaron los requisitos para llegar a ser *profesor emérito* (ver Cuadro 10).
- D. Las condiciones laborales de los académicos se diferenciaron y diversificaron aun más, estratificándose en función de la categoría-jerarquía y el tipo de nombramiento (interino o definitivo, ordinario de asignatura -tiempo parcial- u ordinario de carrera -tiempo completo o medio tiempo-), de manera que mientras los profesores interinos y ayudantes tenían las condiciones mínimas⁸⁸, los de carrera tenían las máximas condiciones laborales (particularmente las remuneraciones especiales por múltiples actividades y el año sabático sexenal⁸⁹ -capital llama a capital, decía Bourdieu-), bajo la consideración de que en 1961 el personal académico de carrera representaba sólo el 3% de la planta académica, después de dos décadas de haber sido implantada la figura {209 académicos de 6,214 (Ordorika, 2006: 130)}. Asimismo, se definen con profusión una serie de obligaciones académico-laborales por categoría⁹⁰ (CU, 1945) (CU, 1963).
- E. Los incrementos salariales ya no eran anuales, como en las normas de 1943, sino quinquenales (“Artículo 84.-La remuneración de los profesores ordinarios aumentará cada cinco años de servicios en la cuantía que señale el presupuesto” (CU, 1963), cosas del modelo de relaciones académico-laborales burocrático y unilateral.

Respecto al profesorado del bachillerato adscrito a la Escuela Nacional Preparatoria (2,075 profesores, la mayoría de asignatura, de un total de 4,409 académicos en toda la institución, en 1965), la élite burocrática del momento se dispuso a ‘ponerlo en orden’ (en 1964), exigiendo a sus integrantes, de manera impositiva, la obtención del título profesional y la presentación del recientemente creado sistema de control estatal denominado RFC (Registro

⁸⁷ En el *Estatuto del personal docente* (CU, 1963) se definen dichos concursos en los siguientes términos: “ARTÍCULO 36.-La **oposición** consiste en un conjunto de pruebas realizadas especialmente para que se aprecie la preparación académica y la capacidad docente del candidato, sin perjuicio de que se tomen en consideración, para juzgarlo, los trabajos que haya realizado con anterioridad.”

“ARTÍCULO 37.-**Concurso de méritos** es el procedimiento para seleccionar al profesor mediante el estudio exclusivo de las actividades profesionales y académicas que haya realizado previamente, tal como resulten del examen de su currículum y de la presentación de documentos justificativos.”

⁸⁸ Derechos como: libertad de cátedra, participar en elecciones internas, salario regular, aumento salarial quinquenal, remuneraciones especiales (exámenes), instrumentos de trabajos, períodos de descanso y vacaciones, licencias, prestaciones, estímulos (CU, 1963).

⁸⁹ Derechos especiales de los profesores de tiempo completo: remuneraciones especiales por publicar, dirigir publicaciones, traducir obras, impartir docencia “fuera de la facultad o escuela” de adscripción, desempeñar cargos de funcionario universitario, ser miembro de instituciones académicas nacionales, ser asesor de otra institución, conferencias fuera de la universidad, realizar “trabajos de investigación que merezcan la aprobación del director y del consejo técnico de la facultad o escuela correspondiente” (CU, 1963: art. 102).

⁹⁰ Como la determinación de las 40 horas semanales para el tiempo completo y las 20 horas semanales para el medio tiempo, entre muchas otras (CU, 1963).

Federal de Causantes o registro hacendario de contribuyentes), exigencias que desataron un nuevo movimiento académico-sindical de resistencia (nuevamente, aparece el sindicalismo académico defensivo), al conformarse el Sindicato de Profesores de la UNAM (SPUNAM), el cual con el tiempo se dividirá entre aquellos que reivindicaban el sindicalismo democrático-independiente y los que defendían un sindicalismo oficial-corporativo y clientelar, situación que finalmente provocará la decepción y deserción de la base académica (Basurto, 1997: 95-96, 278-279).

El período de la democratización parcial (1966-1972): reformas participativas ‘desde arriba’

A. La reforma y defensa universitarias frente al Estado autoritario

Ante el relativo fracaso del autoritarismo de la élite burocrática universitaria, en la medida en que generaba conflictos inmanejables al imponer sus políticas reordenadoras sin la suficiente legitimidad, en 1966 la universidad da un giro político-académico al iniciar la gestión del ingeniero Javier Barros Sierra (1966-1970) en la rectoría (en una época de franca expansión de la educación superior nacional e internacional), cuya política de apertura se basaba en “*el diálogo de buena voluntad, que al hacer a un lado el dogmatismo y la intolerancia, acendren la comprensión y el respeto mutuos*”, de tal manera que la universidad sea “*el espejo del mejor México posible*” -afirmaba-. Por primera vez en la historia de la UNAM, la rectoría plantea a la comunidad examinar y transformar el “gobierno interno” como parte de la reforma integral⁹¹ y participativa que proponía, reforma que se tradujo en: la participación activa de todos los sectores en los cambios, el pase automático para los egresados de la preparatoria, la modernización académico-administrativa, la actualización de todos los planes y programas de estudio, entre otras innovaciones (Domínguez, 1985: 29-30). La reforma se ve interrumpida durante el movimiento antiautoritario de 1968 (en un contexto más amplio de luchas por la democracia), con cuyas demandas coincide el rector y amplios sectores de académicos, quienes defienden hasta el último momento la autonomía universitaria en riesgo (Domínguez, 1985: 28) y rechazan toda intromisión de la élite gobernante estatal (García Cantú, 1972: 149), reforma que, luego de la represión y del retorno a la ‘normalidad’, continuó hasta el final de la gestión de Barros Sierra.

En el marco del orden político-académico establecido en el campo universitario desde 1945, durante este período se da un proceso de recomposición de fuerzas al interior de la universidad, en tanto que en la Junta de Gobierno son desplazados varios representantes gubernamentales (integrantes del poder estatal y universitario simultáneamente) y los académicos universitarios llegan a ser mayoría (García Cantú, 1972: 149), hay un mayor reconocimiento al poder académico profesoral⁹² por parte de un poder burocrático que busca fortalecer prioritariamente a la universidad en su conjunto mas que fortalecerse a sí mismo, mostrando su representatividad por elección propia y por similitud (Sartori, 1999), al tomar posición con respecto a los intereses de los sectores académico y estudiantil comprometidos con la máxima casa de estudios, coincidiendo ampliamente con las posiciones y tomas de posición de muchos de

⁹¹ “Es indispensable, asimismo, que revisemos a fondo la estructura y los métodos, en la docencia, en la investigación, en el gobierno interno y en lo administrativo, para actualizarlos” (Domínguez, 1985: 26) en el marco de la Ley orgánica vigente (García Cantú, 1972: 71).

⁹² Al confiarle plenamente la evaluación del aprendizaje desdeñando el sistema coercitivo del pasado (García Cantú, 1972: 77), asimismo, a diferencia de la política arbitraria anterior de simplemente evaluar para seleccionar a los mejores profesores y excluir a los que no cumplieran los “criterios” establecidos durante la gestión de Chávez, se emprende un amplio programa de formación de profesores, se amplían las plazas de medio y tiempo completo (García Cantú, 1972: 83), y se elabora un anteproyecto de estatuto de personal académico que se somete a consulta (García Cantú, 1972: 86).

estos sectores con posturas heterodoxas dentro del campus. Asimismo, las reformas contribuyen al acercamiento de las comunidades académicas (y estudiantiles) en el plano académico y a su fortalecimiento político e identitario, trascendiendo hasta cierto punto la separación feudal entre poderes académicos disciplinarios asentados en las escuelas, facultades e institutos⁹³. En breves términos, surge una tendencia hacia la descorporativización y desburocratización parcial de la estructura de poder universitaria, así como la constitución incipiente de un régimen democrático-participativo reformista y autonómico, promovido ‘desde arriba’ por la Rectoría.

En lo que hace al plano académico-laboral, el orden académico-laboral burocrático-autoritario y unilateral se sostiene y la diferenciación de condiciones laborales entre los sectores docente e investigador también se mantiene, aunque bajo nuevas condiciones, en tanto que se observa que la planta académica empieza a crecer nuevamente a partir de 1965, luego de un largo periodo de estancamiento y decrecimiento (1957-1964), al aumentar en el periodo 66-72 un 41% (en tanto que la matrícula creció 68% en el mismo lapso), incorporándose prácticamente tres mil nuevos académicos para hacer un total de 10,286 en 1972.

B. Profundización y ampliación de la reforma democrática desde adentro

...“Un gobierno universitario implica sobre todo el uso de la razón, y el ejemplo de la conducta (que) supone una relación estrecha entre la razón y la moral (...) actuar para una universidad mejor y para un México mejor (...), contribuir a que México sea un país más culto y más justo. (...) Creemos que es posible hacer un mundo mejor”

Pablo González Casanova, 1970

La gestión del sociólogo e historiador Pablo González Casanova (1970-1972) en la rectoría de la UNAM guarda cierta continuidad con la reforma emprendida por Barros Sierra (aunque rompe con la tradición triádica de los rectores médicos-abogados-ingenieros), puesto que parte del principio de fortalecer a la universidad a través de una mayor participación de su comunidad, con el fin de poder cumplir más eficazmente sus objetivos como institución de producción cultural, para ello propone una reforma democrática de la universidad, en la que intervinieran más activamente los sectores académicos y estudiantiles en la toma de decisiones (Domínguez, 1985: 33-43), en una suerte de representatividad sociológica en la que un representante del poder académico asume el poder temporal burocrático universitario y elige tomar una posición en el campo universitario y político a partir de intereses compartidos con los sectores dominados (académicos y estudiantes), colocados por encima de los intereses de los sectores dominantes de la élite burocrática tradicional (Ramírez, L. V., 1998: 291-337).

Durante la administración de González Casanova se reivindica y ejerce la autonomía universitaria⁹⁴ en un alto grado (Bourdieu, 2005), en un contexto expansivo de crecientes recursos económicos provenientes del Estado {que después de su pérdida de legitimidad por los actos represivos del gobierno mexicano al movimiento de 1968 trata de recuperarla a través de la masificación de la educación superior}, redistribuyendo el presupuesto universitario a favor de los académicos y de la ampliación de la matrícula (recuperando el principio de la democratización del acceso a la educación superior) -creándose los Colegios de Ciencias y Humanidades, a los que se suman de forma masiva nuevos académicos de la generación de 1968,

⁹³ La relación que favoreció la reforma académica “contribuyó a formar una conciencia verdaderamente universitaria que vino a superar la tradicional insularidad de las escuelas y facultades universitarias” -afirma Barros Sierra- (García Cantú, 1972: 86).

⁹⁴ “En cualquier caso no se espere nunca -por elemental sentido común- que nuestra universidad renuncie a sus decisiones autónomas en la designación de las autoridades, en la asignación de sus recursos, y en la programación de sus actividades académicas” (Domínguez, 1985: 40).

CAPITULO 3

los cuales propician formas de participación en la toma de decisiones de tipo democrático-, modificando los planes de estudio, aprobando el nuevo *Estatuto del Personal Académico* (EPA) (el 16 de diciembre de 1970), entre otras medidas (UNAM, 1983) (Domínguez, 1985: 42-43).

Cuadro 11

| LA CARRERA ACADÉMICA EN EL ESTATUTO DEL PERSONAL ACADÉMICO DE LA UNAM 1970 | |
|--|--|
| CATEGORÍAS (definición formal y niveles) | FORMA DE CONTRATACIÓN Y REQUISITOS DE INGRESO |
| <p>TÉCNICOS ACADÉMICOS "especialistas que coadyuvan en aspectos relacionados con la investigación en la docencia universitaria"</p> | <p>Contratación: Interinos o definitivos. Requisitos: "diploma o grado en la especialidad, o una demostrada capacidad en la misma".</p> |
| <p>AYUDANTES DE PROFESOR O DE INVESTIGADOR Académicos encargados de "colaborar en una dependencia universitaria en las tareas de los profesores o investigadores"</p> | <p>Contratación: Contratados "por horas o por medio tiempo. Su nombramiento tendrá siempre carácter interino". Requisitos: "75% de los créditos de la licenciatura que lo capacite en la disciplina en que iniciará su trabajo académico".</p> |
| <p>PROFESORES DE ASIGNATURA ..."imparten una o más materias percibiendo remuneración en función del número de horas por semana que fija su nombramiento"</p> <p>Profesores de asignatura: A o B</p> | <p>Contratación: Interinos o definitivos. Requisitos: Nivel A.- "grado superior al de bachiller en el campo de la disciplina que se vaya a impartir y demostrar aptitud para la docencia". Nivel B.- "grado superior al de bachiller en el campo de la disciplina que se vaya a impartir y haber trabajado cuando menos dos años en labores docentes o de investigación en la Universidad".</p> |
| <p>PROFESORES E INVESTIGADORES DE CARRERA "Son <i>profesores o investigadores de carrera</i> quienes con ese carácter dedican a la Universidad medio tiempo o tiempo completo para realizar las labores" establecidas por los 'ordenamientos' y "que tienen a su cargo los servicios normales de la enseñanza y la investigación en la Universidad"</p> <p>Profesores de carrera (tiempo completo o medio tiempo): Asociado: A, B o C Titular: A, B o C</p> <p>Investigadores de carrera (tiempo completo o medio tiempo): Asociado: A, B o C Titular: A, B o C</p> | <p>Contratación: Interinos o definitivos. Requisitos: <i>Profesor o investigador Asociado A:</i> a) grado superior al de bachiller, b) experiencia de "un año de labores de investigación tratándose de aspirantes a investigador, o en tareas docentes para los aspirantes a profesor de carrera, demostrando aptitud y dedicación".</p> <p><i>Profesor o investigador Asociado B:</i> a) "grado de maestro o estudios equivalentes a los requeridos para el otorgamiento de este grado, o bien una amplia y distinguida experiencia profesional en la disciplina de que se trate", b) experiencia de "dos años en labores docentes o de investigación, según el caso, en la disciplina", c) "Haber cumplido satisfactoriamente en sus labores docentes, de investigación o académico-administrativas que haya tenido a su cargo y, según se trate de profesores de carrera o investigadores, haber demostrado dedicación y capacidad para la enseñanza o la investigación".</p> <p><i>Profesor o investigador Asociado C:</i> a) Los mismos requisitos que el Asociado B y b) "haber publicado libros de reconocido valor o artículos en revistas especializadas de prestigio" (excepto "los profesores de carrera que hayan tenido un cometido sobresaliente").</p> <p><i>Profesor o investigador Titular (A, B o C):</i> a) "Poseer grado de doctor. Podrá eximirse de este requisito a quienes tengan conocimientos, amplia experiencia y obra de importancia en su disciplina, equivalentes a nivel doctorado", b) "Haberse distinguido en labores docentes o de investigación según sea el caso, y haber publicado libros de reconocido valor o artículos en revistas especializadas de prestigio".</p> |
| <p>PROFESORES O INVESTIGADORES EMÉRITOS "Son profesores o investigadores eméritos aquellos a quienes la Universidad honra con tal designación por haber prestado al menos 30 años de servicios a la misma con gran dedicación y realizado una obra de valía excepcional"</p> | <p>Contratación: contrato especial opcional.* Requisitos: 30 años de labores en la universidad "con gran dedicación y (haber) realizado una obra de valía excepcional".</p> <p>* "Artículo 58.-Los <i>profesores e investigadores eméritos</i> tendrán el derecho de continuar prestando sus servicios en labores académicas. Dichas labores se precisarán en contrato que, a petición del interesado, podrá celebrar éste con la Universidad. Los emolumentos establecidos en el contrato no serán inferiores a la diferencia que impliquen los aumentos que se dispongan para la plaza que ocupaba al momento de jubilarse. Los profesores e investigadores eméritos que no celebren el contrato mencionado quedarán libres de toda obligación para con la Institución."</p> |
| <p>PROFESORES O INVESTIGADORES VISITANTES Y EXTRAORDINARIOS "Son <i>profesores o investigadores visitantes</i> los invitados por la Universidad o cualquiera de sus dependencias para el desempeño de funciones específicas, por un tiempo determinado." Son <i>profesores o investigadores extraordinarios</i> los académicos de otras universidades vinculados con la UNAM.</p> | <p>Contratación: contrato por tiempo determinado. Requisitos: discrecionales (definidos por el director, el rector, el consejo técnico o interno, el CU).</p> |
| Fuente: CU, 1970. ELABORACIÓN PROPIA. | |

El Estatuto aparece como un instrumento normativo para renovar los mecanismos de regulación interna del trabajo académico, sustituyendo a los viejos reglamentos por función de la década de los sesentas⁹⁵, modificando parcialmente los mecanismos de selección, ingreso y promoción, la estructura piramidal de categorías académico-laborales y sus requisitos de ingreso, los itinerarios de las carreras académicas y, en general, las condiciones institucionales de desarrollo del trabajo que, aunque tienden a unificarse a través de un solo instrumento ordenador, se mantenían separadas entre el sector docente y el de los investigadores (ver Cuadro 11).

Entre las innovaciones principales del nuevo estatuto, se pueden destacar las siguientes: la *polivalencia funcional*, al integrarse todas las ‘funciones sustantivas’ de los académicos (docencia, investigación y difusión) antes separadas formal y sectorialmente, buscando institucionalizar en el mediano plazo la figura del profesor-investigador propia de diversos modelos universitarios del ‘primer mundo’; una nueva estructura de puestos-categorías-niveles que denotan una *nueva división interna del trabajo* un poco más horizontal y participativa, al desechar la figura del catedrático omnipotente (“profesor numerario”), ampliar los niveles de la carrera académica (de 6 a 8), crear nuevas categorías académico-laborales (los *técnicos académicos*, los *profesores de asignatura* y los *profesores asociados*) y al ser reordenadas las categorías-jerarquías académicas (ver Cuadros 10 y 11), fortaleciéndose el subsector de los *profesores e investigadores de carrera* y pasando a un segundo término el de los ‘catedráticos’ de asignatura⁹⁶; una mayor amplitud y precisión de los derechos académico-laborales para el personal (periodos vacacionales, licencias, condiciones de desarrollo profesional, etc.); entre las más importantes. Sin embargo, en el EPA se conserva la fuerte injerencia del poder burocrático (rectoría y directores) en los procesos laborales (selección, ingreso, promoción y supervisión del trabajo) (CU, 1970).

Asimismo, el EPA incluye varios cambios en cuanto a la carrera académica: una homologación de las carreras académicas de docentes e investigadores, antes totalmente separadas (en los años 40s-60s), la carrera académica del *profesor de asignatura* desaparece por completo (*ayudante de profesor-profesor adjunto-profesor titular-profesor numerario*), quedando ubicado en una sola categoría con dos niveles, cobrando una mayor importancia, de ahora en adelante, la carrera laboral de los académicos de tiempo completo y medio tiempo, subdividida en 6-7 niveles (ver Cuadro 11), además de que en el nuevo EPA se ratifica la desburocratización de la carrera académica, dada desde los años sesentas {cuando los requisitos burocráticos establecidos en 1945 (“colaboración” en la gestión universitaria) fueron omitidos}.

Por otra parte, si bien el *ayudante de profesor* ya existía desde tiempo atrás en los hechos (se le mencionaba tangencialmente desde 1943, reconociendo formalmente su existencia ‘en el papel’; en 1945 no se le reconoce ‘legalmente’, aunque existía realmente, y será hasta 1963 cuando se le reconocerá como parte de la planta académica ‘jurídicamente admitida’) y el *ayudante de investigador* aparece en los sesentas (*investigador auxiliar*), por primera vez se definen, en su conjunto, sus condiciones académico-laborales básicas dentro del EPA, reconociéndoseles como una posición dentro del campo académico-laboral. Del mismo modo, los *técnicos académicos* surgen como una clase particular de trabajadores universitarios para apoyar

⁹⁵ Estatuto que derogó al Estatuto del Personal Docente al Servicio de la UNAM, del 10 de julio de 1963, y al Estatuto de los Investigadores al Servicio de la UNAM, del 10 de abril de 1962, cuyo origen más remoto data de los años cuarentas.

⁹⁶ Desde 1943 y hasta 1970 existían tres carreras académicas posibles en la UNAM, la del profesor de asignatura (desde profesor ayudante hasta profesor numerario por lo menos), la del profesor de carrera (desde profesor de asignatura ayudante hasta profesor de carrera y profesor emérito) y la del investigador de carrera (desde investigador adjunto hasta investigador emérito) (ver Cuadros 4, 9-11).

“la investigación en la docencia universitaria” (CU, 1970). En breves términos, inicia un proceso de recomposición de las ‘clases académicas’, al configurarse un nuevo orden académico-laboral (ver Cuadro 11).

Además de lo anterior, en algunas de las determinaciones relativas a la regulación laboral-académica, se tienden a adoptar vías colegiadas, como la designación de comisiones dictaminadoras por parte de los consejos técnicos para el ingreso y desarrollo de los *técnicos académicos* (“Para dictaminar sobre los nombramientos y promociones de los técnicos académicos adscritos a una facultad o escuela”), lo que no ocurre -extrañamente- con las comisiones dictaminadoras para la selección y promoción de los investigadores y profesores ordinarios, que quedan bajo el control de la rectoría, aunque la gran diferencia con el estatuto anterior es que los directores dejan de presidir dichas comisiones, ahora formadas exclusivamente por académicos reconocidos. Por otro lado, se regula, de manera bastante rígida, los cambios de adscripción, al depender en primer lugar de la decisión de los directores, entre algunos de los cambios principales (CU, 1970).

En conclusión, si bien es cierto que el EPA de 1970 conserva el orden académico-laboral unilateral e individualizado {la contratación colectiva permanece ausente y el sindicalismo académico no logra implantarse, a pesar de los distintos esfuerzos organizativos desde 1929 (Basurto, 1997)}, en tanto que las relaciones laborales continúan estableciéndose de manera individual (académico-autoridad), lo cierto es que el orden laboral-académico vigente tiende a *desburocratizarse* parcialmente (CU, 1970).

La reforma de González Casanova también incluye la modificación “del gobierno y la administración” de la universidad, que “*consiste en aumentar el número de organizaciones democráticas de profesores y estudiantes, e incrementar la **participación** y su influencia en la toma de decisiones por lo que se refiere a planes de estudio, designación de autoridades, elaboración de presupuestos, y, en general (la) fijación de derechos y obligaciones de los miembros de la comunidad universitaria*” (UNAM, 1983: 106), democratización amplia que tiende a fortalecer el poder “desde abajo” de las comunidades académicas de todo tipo, fomentando “*abiertamente la creación de colegios y uniones de profesores e investigadores*” (UNAM, 1983: 106), con lo que se pretendía modificar el orden institucional dominado por el poder burocrático a través de una reforma participativa:

“Las autoridades universitarias (...) [deben comprometerse] a terminar de una vez por todas con el antiguo sistema de autoridad personal, que se encuentra en profunda crisis, para convertirlo, junto con los profesores y estudiantes, en un nuevo sistema de autoridad institucional en [e] que la comunidad fije, con la mayor precisión posible, las reglas de conducta, y haga de ellas normas de acción que eliminen el arbitrio personal de cualquier miembro de la comunidad universitaria (...)” (Pablo González Casanova⁹⁷).

Sin embargo, la reforma democrática no logra consolidarse, ya que la burocracia gubernamental favorece la caída del rector, ante la independencia de su gestión, mal vista por el poder estatal, y los grandes alcances políticos y sociales de su proyecto (UNAM, 1983: 106) (Ramírez, L. V., 1998) (Ordorika, 2006) (Domínguez, 1993), en la medida en que rompe con el ‘pacto corporativo’ de sometimiento de los ‘intereses institucionales’ a los ‘intereses del Estado’ (léase intereses de la burocracia gubernamental encabezada por el gobierno priísta de Luis Echeverría), al pretender colocar los intereses comunitarios de los académicos y estudiantes por encima de los estatales, mostrándose una vez más el rostro verdadero del *corporativismo estatal-autoritario* (Baca *et al*, 2004) mexicano, basado en un férreo control burocrático sobre las

⁹⁷ Citado por Rollin Kent (1990: 102).

principales organizaciones sociales del país; situación conflictiva a la que se agrega el surgimiento de la insurgencia sindical, rechazada por el poder burocrático en un principio, en la medida en que se interpretaba como una alteración inaceptable al orden universitario instituido.⁹⁸

Tabla 1

| SECTORES ACADÉMICOS EN LA UNAM: POSICIÓN-TOMA DE POSICIÓN (1970) | | | |
|--|---------------|---|------------------|
| SECTOR | % | POSICIÓN ACADÉMICO-LABORAL / TOMAS DE POSICIÓN / FORMAS DE PARTICIPACIÓN | PLANTA ACADÉMICA |
| MEDIO SUPERIOR | 19% | | 1,724 |
| Escuela Nacional Preparatoria (ENP) | | ... "trabaja tiempo completo en la docencia, pero es remunerado por hora-asignatura; sus emolumentos dependen del número de horas-pizarrón y para alcanzar una suma conveniente debe cubrir hasta 40 horas semanarias" o más, "trabaja con métodos tradicionales", "inició los movimientos de protesta" a fines de los sesentas "debido a su precaria situación" económico-laboral (pp. 97-98). | |
| Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) | | ... "desempeña sus labores incluso con reglamentaciones especiales" diferentes a las de la ENP, "hay un número reducido de profesores de tiempo completo y el resto es de asignatura" (p. 98). ... "compuesto por profesores jóvenes y por ello muy participativos, por no decir radicales" (p. 99) | |
| SUPERIOR | 75% | | 6,606 |
| Profesores de TC Investigadores de TC | (10% aprox.)* | ... "sector académico profesional (...) que se dedica exclusivamente a la Universidad (...) dado que la Universidad es su principal, si no es que la única fuente de ingresos" (p. 98) | |
| Profesores de TP Profesores de MT Profesores de asignatura | (65% aprox.) | ... su fuente de ingresos "más importante se encuentra en otro lado y por lo general es muy superior al que se le ofrece en la UNAM; con frecuencia consideran a la cátedra sólo como un signo de prestigio y (...) tienden a desinteresarse de los problemas inherentes a la academia y a la Universidad en general" (p. 98). | |
| Investigadores de TP | | ... "tiene como cualidad la de no interesarse en cuestiones de índole política y que, por tanto, puede bien ser clasificado como conservador, así sea por omisión" (p. 99). | |
| Otros | 6% | | 525 |
| TOTAL | 100% | | 8,855 |

*De acuerdo con los cálculos de Kent, los "profesores de medio tiempo y tiempo completo" representaban en 1970 el 6% y el número de investigadores era de 525 (1990: 175 y 163). TC: Tiempo Completo. TP: Tiempo Parcial. MT: Medio Tiempo.
Fuentes: Basurto, 1997: 278. Kent, 1990. ELABORACIÓN PROPIA.

La gestión de la administración de González Casanova, como una *burocracia universitaria autónoma*, si bien alienta la participación académica en las decisiones universitarias y, por ende, el fortalecimiento político del poder académico, como una forma ideal de comprometer más a los grupos académicos en la orientación del campo universitario, tal y como ocurre en muchas universidades del mundo (Clark, 1990) (Altbach, 2004), no logra remontar la situación generalizada del sector académico ni reformar la estructura de poder universitaria -ambas íntimamente asociadas-: el orden universitario prevaleciente en la época se caracteriza, entre otras cosas, por estar dominado por el poder burocrático -de conformidad con el 'espíritu' de la Ley del 45-, el cual tiene amplias facultades decisorias (control de las finanzas, de las plazas académicas, de la selección de nuevo personal, de los puestos de dirección claves, del aparato legislativo, de los órganos masivos de difusión, etc.), de tal manera que la injerencia de las 'comunidades locales' de académicos en la toma de decisiones institucionales era bastante débil (la capacidad de influencia de los académicos en los órganos colegiados era reducida y no existían organizaciones sindicales autónomas fuertes), debilidad que se veía reflejada en el orden académico laboral burocratizado y en las relaciones académico-laborales caracterizadas por su

⁹⁸ Llama la atención que los sectores académicos beneficiarios de las reformas impulsadas por González Casanova no hayan podido defender la iniciativa democratizadora del campus de manera organizada.

unilateralidad, situación que necesariamente se traducía en la precariedad académica y laboral (inestabilidad laboral, deterioro del salario académico, obstáculos para el desarrollo académico profesional) (ver Tabla 1) (Basurto, 1997), producto a su vez del bajo control del sector académico sobre su propio trabajo (nula intervención en la definición de sus condiciones de trabajo y de su carrera académica), es decir, en breves palabras, que la excesiva concentración del poder en el poder burocrático reducía al mínimo los espacios de participación de los académicos en la definición del devenir universitario, incluido el de su propio trabajo⁹⁹.

El período de la restauración corporativista (1973-1981): centralismo autoritario

“El gobierno de las universidades se ha transformado pero ha conservado ciertos caracteres que la distinguen: fundamentalmente el acceso de los más capaces”...“(Las universidades) tienen la obligación moral de participar con ahínco y al lado del Estado”...

Guillermo Soberón Acevedo, 1983

A. La irrupción de la insurgencia sindical vs. el orden universitario establecido (1973-1977)

La llegada del rector Guillermo Soberón Acevedo (1973-1981), médico de formación e investigador, significa el retorno de los grupos universitarios tradicionalmente dominantes¹⁰⁰ a la cúspide del poder institucional, conformados en el pasado reciente de la universidad, los cuales parecen pretender monopolizar el poder burocrático temporal universitario, además de estar dispuestos a restablecer los vínculos con el poder estatal, con todas sus implicaciones (costos y beneficios), con lo que se restaura el pacto corporativo burocracia universitaria-burocracia estatal (en un contexto de expansión del sector educativo -la *expansión autoritaria no regulada* del nivel superior-). Durante su mandato, impulsa una reforma vertical conservadora que impone con el apoyo económico-político del poder estatal, la cual consiste en la expansión de la universidad (se crean las 5 Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales -y se cancela la creación de los restantes 5 planteles del CCH proyectados por la rectoría anterior-, la matrícula llega a los 300 000 estudiantes) (en el marco de la ‘masificación’ de la educación superior en el mundo), su burocratización centralizada y el fortalecimiento de la investigación -en detrimento de la docencia y la difusión cultural- (Domínguez, 1985: 45-57), en un período de expansión económica y de crecimiento sostenido del gasto educativo (la inversión pública en educación superior por alumno llega a sus niveles históricos máximos), en resumen su gestión se caracterizó por una restauración conservadora autoritaria (Kent, 1990) (Ordorika, 2006) que privilegia el control corporativo de la institución y del sector académico, así como una toma de posición claramente heterónoma, al establecer una fuerte alianza con el régimen priísta encabezado por el presidente de la república Luis Echeverría, en franca oposición con la apertura democrática e independencia político-académica promovida por González Casanova.

La gestión de Soberón inicia en medio de un severo conflicto entre el poder burocrático y los trabajadores académicos y administrativos demandantes del reconocimiento político-legal a su derecho a la sindicalización permanente e independiente de la autoridad y a la negociación colectiva de sus propias condiciones laborales, demandas no reconocidas por los sectores más conservadores del poder temporal y sus fuerzas aliadas. En el caso del sector académico, este se presenta en la escena universitaria dividido en tres grandes *bloques político-académicos*, cada

⁹⁹ En el periodo 1970-1972, la planta académica creció 30% (2,384 nuevos puestos académicos en total, 298 al año en promedio).

¹⁰⁰ Bloque formado por los grupos dominantes de las Facultades de Medicina, Derecho, Ingeniería, Química y Contaduría y Administración (Ordorika, 2006: 246).

uno aglutinado -si cabe la expresión- en torno a una toma de posición común respecto al pasado-presente-futuro del campus y sus trabajadores académicos, uno claramente conservador del orden institucional {"*l'ordre académique*" (Bourdieu, 1984: 139)} y defensor de su estructura de poder, otro crítico del orden interno e inconforme con el mismo, y uno tercero caracterizado por la indiferencia (que se puede interpretar de varias formas) y/u oposición a las otras posturas (ver Tablas 2, 3 y 4):

A. *Bloque conservador*: caracterizado por su defensa a ultranza del 'orden establecido' en la universidad, incluyendo los 'principios de legitimación' de dicho orden, la estructura y dinámica de gobierno (dominación burocrática) vigente, la estructura institucionalizada de participación en la toma de decisiones, el *patrón de relaciones académico-laborales*¹⁰¹ paternalista-unilateral (De la Garza, 1993; De la Garza, 2006; Ibarra, 1993) y la estructura interna de regulación burocrática-unilateral del trabajo académico (Kent, 1990: 166), entre otras cosas, así como por su oposición tanto a la sindicalización académica (antisindicalista) como a la contratación colectiva bilateral (antibilateral) y a la huelga académica como forma de lucha (antihuelgista), denotando una 'visión del mundo universitaria' ortodoxa basada en el autoritarismo burocrático {**29.4%** -5,139 académicos- de la planta académica en 1977, estimada en 17,450 académicos (Basurto, 1997: 111, 157) (Kent, 1990: 168)}.

B. *Bloque contestatario*¹⁰²: caracterizado por una postura contraria al 'orden establecido' en el campus, plantea nuevos principios de funcionamiento de la institución, una estructura de toma de decisiones más horizontal y democrático-participativa, un nuevo patrón de relaciones académico-laborales bilateral y una estructura de regulación académica más participativa, mostrando una concepción universitaria heterodoxa basada en la democracia directa y representativa (**20.3%** -3,547 académicos- de la planta académica en 1977).

C. *Bloque apático*: de acuerdo con los escasos datos disponibles, este 'bloque' en realidad disperso (seudo bloque, dada su falta de organicidad), podría caracterizarse por su gran heterogeneidad, al estar, posiblemente, compuesto por subsectores tales como el de los académicos sin apego a la vida universitaria (indiferentes), los académicos individualistas (concentrados en su propia actividad) que resuelven sus problemas 'solos', los académicos apolíticos desinteresados de los asuntos 'públicos' universitarios, los académicos inconformes con las otras tomas de postura al no verse representados en ellas (incluidos los decepcionados de su gestión), los escépticos (que parten de una desconfianza política a priori) y desconfiados de todo lo que huele a política (*grilla*), los inmóviles que temen perder su trabajo, entre otros (**50.3%** -8,764 académicos- de la planta académica en 1977) (Basurto, 1997: 156-157)¹⁰³.

¹⁰¹ Las relaciones laborales institucionalizadas (relaciones de trabajo patrono/empresario/jefe/director - empleados) tienden a seguir un patrón regular definido o 'modelo' de relaciones, ya sea en una escala institucional (patrón de relaciones industriales en una empresa, patrón de relaciones académico-laborales en una universidad, etc.) o en una escala nacional (el "patrón de relaciones laborales de la revolución mexicana"), o incluso internacional (patrón corporativo latinoamericano) (De la Garza, 1993: 60 ss., 117-126) (De la Garza, 2001: 75 ss., 99 ss.) (De la Garza, 2006), de manera que en una IES se puede hablar de un *patrón de relaciones académico-laborales* o "modelo académico-laboral" de relaciones institucionales (Ibarra, 1993: 308-346) u *orden académico-laboral*. Al respecto, se puede hablar de un concepto ampliado de relaciones laborales que incluye las relaciones horizontales trabajadores-trabajadores y la misma organización del trabajo-conocimiento académico (división del trabajo), incluyendo los procesos de producción académica (Bourdieu, 1984) (Clark, 1991) (De la Garza, 1993).

¹⁰² **Contestatorio**: Que se opone y polemiza contra una propuesta o cosa establecida; =crítico, impugnador, inconformista. Gran Diccionario de la Lengua Española Larousse, 2007.

¹⁰³ Las cifras corresponden a las afiliaciones demostradas por las organizaciones académicas (SPAUNAM y AAPAUNAM) en 1977 (Basurto, 1997: 111, 157).

Tabla 2

| BLOQUES POLÍTICO-ACADÉMICOS: FORMACIÓN Y COMPOSICIÓN (AÑOS SETENTAS) | |
|--|---|
| BLOQUE CONTESTATARIO | BLOQUE CONSERVADOR |
| Movimiento social herético-democrático-participativo: SPAUNAM et al | Movimiento social conservador-corporativo-defensivo: AAPAUNAM et al |
| Iniciadores-Fundadores (1972-1974) | Iniciadores-Fundadores (1974) |
| <p>Iniciadores: Colegios de profesores e investigadores de escuelas, facultades e institutos, sobre todo del área de humanidades Consejo Sindical de Profesores e Investigadores de Enseñanza Media y Superior: -Académicos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales -Académicos de la Facultad de Ciencias Asociación de Profesores e Investigadores de Carrera Federación de Uniones de Profesores de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) Comisiones sindicales del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)</p> <p>Fundadores del Sindicato de Personal Académico (SPAUNAM) (13 de julio de 1974): 1,861 académicos -Profesores de Escuelas y Facultades: 541 -Investigadores de Institutos y Centros de investigación: 103 -Profesores de los 6 planteles de la ENP: 179 -Profesores de los 5 planteles del CCH: 1,038 (académicos de 29 dependencias universitarias)</p> | <p>Fundadores-iniciadores de la Federación de Asociaciones del Personal Académico* (FAPAUNAM) (22 de julio de 1974): Asociación de Colegios de Profesores de la Facultad de Derecho Unión de Profesores de la Escuela Nacional de Odontología Colegio de Profesores del Área de Derecho de la ENEP Cuautitlán Unión de Profesores del Área de Odontología de la ENEP Cuautitlán y Unión de Profesores de Educación Física</p> <p>* En 1975 se transformará en Asociaciones Autónomas del Personal Académico (AAPAUNAM)</p> |
| Proceso de formación | Proceso de formación |
| Debate abierto y prolongado para definir el perfil político-sindical del SPAUNAM: agosto de 1972-julio de 1974. | Debate oculto en <i>petit comité</i> y contra reloj para determinar el perfil político-sindical de la FAPAUNAM, con intervención del poder burocrático universitario y en respuesta a la formación del SPAUNAM: ¿1974?-julio de 1974 |
| Lugar emblemático de constitución formal | Lugar emblemático de constitución formal |
| Auditorio de la Facultad de Ciencias (sábado 13 de julio de 1974) [SEDE DE UNA EXPERIENCIA AUTONÓMICA] (posición dominada) ['científicos'] | Auditorio de la Facultad de Ingeniería (lunes 22 de julio de 1974) [SEDE DE UNA PROFESIÓN HETERÓNOMA] (posición dominante) ['profesiones liberales'] |
| Composición social disciplinaria-profesional | Composición social disciplinaria-profesional |
| Investigadores de los institutos de Investigaciones Económicas y Sociales (1970): socialización de la problemática salarial al interior del sector. Ciencias: Biología, Física, Matemáticas (Facultad) Ciencias Políticas y Sociales: Ciencia Política, Sociología, Administración, Comunicación (Facultad) Psicología (Facultad) Arquitectura (Escuela) Astronomía (Instituto) Geofísica (Instituto) Geografía (Instituto) Colegio de Ciencias y Humanidades Escuela Nacional Preparatoria | Derecho (Facultad e Instituto) Ingeniería (Facultad) Contaduría (Facultad) Veterinaria (Facultad) Odontología (Facultad) Medicina (Instituto y ENEO) Química (Facultad y ENEP) Filosofía y Letras (humanidades) (Facultad e Institutos) Ciencias Naturales (Física, Biología, Geología) (Institutos y Centros) Música (Escuela) Educación Física |
| Fuentes: Basurto, 1997. Ordorika, 2006. ELABORACIÓN PROPIA. | |

La composición político-académica de dichos bloques se puede observar a partir de los grupos de académicos que se alinearon alrededor de las posturas enfrentadas dentro del campus. Del *lado conservador* se colocaron sobre todo grupos disciplinarios de profesiones liberales dominantes como Derecho, Ingeniería, Contaduría, Veterinaria, Odontología, Medicina -parcialmente- y Química, además de grupos de investigadores en Ciencias Naturales (Física, Biología, Geología) y académicos de humanidades (Facultad de Filosofía y Letras e Institutos), siendo determinante en su expansión el sector de profesores de asignatura¹⁰⁴, entre los

¹⁰⁴ “El Sindicato de Personal Académico de la UNAM (SPAUNAM) fue derrotado mediante el manejo de los profesores de asignatura, para dar paso a las Asociaciones Autónomas del Personal Académico (AAPAUNAM)

principales; del *lado contestatario* democratizador se colocaron sectores tales como los siguientes: los profesores jóvenes “radicales” *post 68* del CCH -en su mayoría de asignatura y con grandes aspiraciones- de forma mayoritaria, profesores de preparatoria en menor grado -“tradicionales” y con mayor antigüedad, pero en situación precaria-, profesores de las facultades de Ciencias (Biología, Física, Matemáticas), Ciencias Políticas (Ciencia Política, Sociología, Administración, Comunicación) y Psicología, e investigadores de los Institutos de Astronomía, Geofísica y Geografía, entre los principales (ver Tablas 1, 2 y 3).

Así, el bloque contestatario, formado por un sector importante de académicos jóvenes y/o de ingreso reciente a la universidad, muchos de la generación de 1968 y otros cercanos a ella, ‘jóvenes radicales’ varios de ellos (Basurto, 1997: 99, 111), se constituyó paulatinamente (formalmente el debate duró de 1972 a 1974), a través de mecanismos participativos abiertos (asambleas, congresos, reuniones de representantes), aglutinándose, dentro de sus diferencias, alrededor de un conjunto de percepciones comunes ‘críticas’ sobre la vida universitaria y el orden establecido dentro y fuera de la misma, y alrededor de un conjunto de reivindicaciones derivadas de tales percepciones, posicionándose, dentro y fuera del campus, en el ‘ala izquierda’, en los siguientes términos (en un desplegado de la *Asamblea Constitutiva del SPAUNAM*, publicado en la prensa de la época):

“...de manera unánime la Asamblea Constitutiva del SPAUNAM (13 de julio de 1974) adopta como **principios rectores** de su organización interna y de sus relaciones con el resto de la Universidad y de la sociedad, los de democracia sindical, independencia respecto del Estado, de las autoridades universitarias y de los partidos políticos, libertad irrestricta de pensamiento y creencias, responsabilidad, defensa de la autonomía universitaria y solidaridad con las luchas del resto de México” (*Excélsior*, 19 de julio de 1974) (cit. en Pulido, 2005).

Principios colectivos compartidos que prefiguran la conformación de un *proyecto universitario-sindical colectivo* y de una *voluntad académica colectiva* (cfr. De la Garza, 1989, 1992) que se traducen, en la práctica, en la constitución de un nuevo movimiento social académico-político universitario con novedosas aspiraciones, encabezado por el SPAUNAM. Proyecto académico-político y toma de posición colectiva que fueron resumidos magistralmente por el reconocido astrofísico Manuel Peimbert (desde una alta posición académica debido a su gran capital científico puro acumulado¹⁰⁵), en el discurso expresado en la segunda sesión del CGR del SPAUNAM, en noviembre de 1974, quien, entre otras cosas, sintetizaba en una sola expresión el propósito de dicho bloque contestatario: una mayor *participación democrática de los académicos en las decisiones dentro de la universidad* (cfr. Tabla 4), lo que incluía la definición de las condiciones de desarrollo de su propio trabajo, al afirmar lo siguiente:

“Los miembros del SPAUNAM nos planteamos el siguiente **objetivo**: deseamos una Universidad de primera que permita ayudar a la transformación de la sociedad en que vivimos. Consecuentemente deseamos la democratización de la Universidad y la elevación del nivel académico. Esto es, queremos provocar un cambio de actitudes por parte de los universitarios. Queremos que el personal académico en su conjunto tome las decisiones académicas para resolver los problemas de esta Universidad. Queremos

que consiguieron la titularidad del contrato colectivo, posicionarse de una menara más cercana a las autoridades y conservar relaciones y acuerdos laborales sin que mediaran movilizaciones o una amplia participación comunitaria” (Muñoz, 2002:234).

¹⁰⁵ En 1974, el doctor Manuel Peimbert Sierra contaba con los siguientes reconocimientos a su trabajo científico, entre los principales: título de Doctor en Astronomía por la Universidad de California-Berkeley (1963-1967). *Post-doctoral fellow*, Departamento de Astronomía, Universidad de California, Berkeley (1967-1968). Premio de Ciencias de la Academia Mexicana de Ciencias (1971). Medalla “*Guillaume Budé*” del *College de France* (1974). Miembro del Consejo Editorial de Geofísica Internacional (1970-1980). Miembro del Comité Organizador de la Comisión de Materia Inter-estelar y Nebulosas Planetarias de la Unión Astronómica Internacional (1973-1979) (http://www.astroscu.unam.mx/~peimbert/cv_espanol.ps. -consulta: marzo de 2009-).

CAPITULO 3

una **participación** individual efectiva de cada miembro del personal académico lo cual implica más derechos, pero al mismo tiempo más obligaciones que estamos dispuestos a asumir. Esta mayor **participación** del personal académico sólo podrá lograrse mediante la contratación colectiva que termine con la unilateralidad en las relaciones laborales y académicas entre las autoridades y el personal académico. Hay muchos ejemplos de esta **unilateralidad**; uno de los más conocidos es el de los aumentos salariales en el cual no insistiré. *Quisiera dar otro ejemplo; los institutos de investigación están representados por sus directores en el Consejo Universitario. Los investigadores no tenemos representación democrática en el Consejo Universitario y llevamos luchando por ella desde hace más de diez años.*" (4 de noviembre de 1974) (Dr. en Astronomía Manuel Peimbert. Investigador Titular del Instituto de Astronomía y profesor de la Facultad de Ciencias) (CIHSU, junio 2005).

Tabla 3

| COMPOSICIÓN GRUPAL DE LOS BLOQUES POLÍTICO-ACADÉMICOS EN EL CAMPUS (1975) | |
|--|---|
| BLOQUE CONTESTATARIO | BLOQUE CONSERVADOR |
| Grupos académicos <i>heréticos</i> a favor de las demandas sindicales en el campus (1975) | Grupos académicos <i>conservadores</i> opuestos a la sindicalización académica y a favor del poder burocrático en el campus (1975) |
| <p><i>Sindical:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Sindicato de Personal Académico (SPAUNAM) <p><i>Multidisciplinarias (formales e informales y/o de establecimiento):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Académicos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales ◦ Académicos de la Facultad de Ciencias ◦ Asociación de Profesores Universitarios de México ◦ Asociación de Profesores e Investigadores de Carrera ◦ Federación de Uniones de Profesores de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) ◦ Comisiones sindicales del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) ◦ 25 asociaciones encabezadas por la Asociación de Personal Académico de Carrera (APAC): "Ocho colegios, 15 academias, principalmente de los CCH, y una asociación, más la propia APAC." <p><i>Disciplinario-profesionales (formales e informales y/o de establecimiento):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Colegio de Personal Académico de la Facultad de Psicología ◦ Colegio de Personal Académico de la Facultad de Ciencias ◦ Colegio de Personal Académico del Instituto de Geofísica ◦ Colegio de Personal Académico del Instituto de Astronomía ◦ Colegio de Personal Académico del Instituto de Geografía | <p><i>Multidisciplinarias (formales e informales y/o de establecimiento):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Federación de Asociaciones del Personal Académico (FAPAUNAM) ◦ Federación Universitaria de Agrupaciones Magisteriales ◦ Profesores de la ENEP Acatlán ◦ Profesores de la ENEP Iztacala ◦ Profesores de la ENP <p><i>Disciplinario-profesionales (formales e informales y/o de establecimiento):</i></p> <p><i>Derecho:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Asociación de Colegios de Profesores de la Facultad de Derecho ◦ Colegio de Personal Académico del Instituto de Investigaciones Jurídicas ◦ Colegio de Profesores del Área de Derecho de la ENEP Acatlán ◦ Colegio de Profesores del Área de Derecho de la ENEP Cuautitlán ◦ Colegios de Profesores de Carrera de la Facultad de Derecho ◦ Colegios de Profesores de Economía de la Facultad de Derecho <p><i>Ingeniería:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Unión de Profesores de la Facultad de Ingeniería <p><i>Medicina:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Académicos del Instituto de Investigaciones Biomédicas ◦ Profesores de la ENEO <p><i>Contaduría:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Asociación del Personal Académico de la Facultad de Contaduría y Administración A. C. ◦ Profesores de la Facultad de Contaduría y Administración <p><i>Odontología:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Asociación de Profesores e Investigadores de Carrera de la Facultad de Odontología ◦ Unión de Profesores de la Facultad de Odontología ◦ Unión de Profesores de Odontología de la ENEP Iztacala ◦ Unión de Profesores del Área de Odontología de la ENEP Cuautitlán <p><i>Química:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Colegio de Profesores de la Facultad de Química A. C. ◦ Colegio de Profesores del Área de Química de la ENEP Cuautitlán <p><i>Filosofía y Letras (humanidades):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Profesores de la Facultad de Filosofía y Letras ◦ Asociación de Graduados de la Facultad de Filosofía y Letras ◦ Asociación de Profesores e Investigadores de Humanidades ◦ Académicos del Instituto de Investigaciones Filosóficas ◦ Académicos del Instituto de Investigaciones Estéticas ◦ Investigadores del Instituto de Investigaciones Filológicas ◦ Académicos del Centro de Estudios Mayas <p><i>Ciencias Naturales:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Asociación del Personal Académico del Instituto de Física ◦ Colegio de Investigadores del Instituto de Biología ◦ Colegio de Personal Académico del Instituto de Geología ◦ Colegio de Personal Académico del Centro de Ciencias del Mar y Limnología ◦ Colegio de Personal Académico del Centro de Investigación de Materiales ◦ Académicos del Centro de Estudios Nucleares <p><i>Veterinaria:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Asociación de Profesores de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia <p><i>Otros: (Artes, Educación Física)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Asamblea plenaria de maestros de la Escuela Nacional de Música ◦ Unión de Profesores de Educación Física |

Fuentes: Basurto, 1997. Ordorika, 2006. Pulido, 2004. ELABORACIÓN PROPIA.

Tabla 4

| BLOQUES POLÍTICO-ACADÉMICOS EN LA UNAM: TOMAS DE POSICIÓN (1974-1977) | |
|--|---|
| BLOQUE CONTESTATARIO | BLOQUE CONSERVADOR |
| Toma de posición en el CU, CES, ES | Toma de posición en el CU, CES, ES |
| <i>Transformación</i> del orden universitario académico-político-laboral burocrático-autoritario. {HETERODOXIA} | <i>Conservación</i> del orden universitario académico-político-laboral burocrático-autoritario. {ORTODOXIA} |
| <i>Participación directa</i> del personal académico de cada centro de trabajo (colegios, academias, claustros, etc.) en la toma de decisiones respecto a la evaluación, selección, admisión, promoción y adscripción de los académicos, siempre bajo concursos de oposición, así como respecto a la formulación de planes y programas curriculares o de investigación, las categorías y funciones de los académicos, y respecto a la evaluación de planes y proyectos de trabajo. {PARTICIPACIÓN DESDE LA BASE} {DEMOCRACIA DIRECTA+REPRESENTATIVA} | <i>Participación institucional indirecta</i> del personal académico mediante las instancias legalmente establecidas para la toma de decisiones (órganos colegiados representativos), en el marco de la legislación universitaria instaurada (orden jurídico-político-académico): Ley Orgánica de 1945, Estatuto General, EPA, etc. {PARTICIPACIÓN LEGALMENTE ACEPTADA} {DEMOCRACIA REPRESENTATIVA} |
| Bilateralidad en las relaciones laborales: Derecho de los académicos a participar en la definición bilateral de las relaciones laborales entre trabajadores académicos y autoridades universitarias (contratación colectiva) vs. los mecanismos unilaterales de selección, contratación y promoción (con el fin de "que el peso de toda la comunidad docente organizada terminara con las arbitrariedades en la contratación del personal, así como la rescisión de contratos, promociones y reclasificaciones" <p. 109>). Contratación bilateral de personal académico interino (suplentes, por obra determinada, visitantes). (pp. 120-3) cit. p. 122. {NEGOCIACIÓN COLECTIVA} | Unilateralidad en las relaciones laborales: Definición unilateral de las relaciones laborales por el poder burocrático vs. la contratación colectiva. Contratación unilateral administrada por el poder burocrático: prerrogativa de las autoridades para decidir sobre las condiciones de trabajo y la contratación y promoción establecidas en el EPA -elaborado por el CU- (pp. 124-5) {AUTORITARISMO BUROCRÁTICO} {NEGOCIACIÓN INDIVIDUAL} |
| Contratación colectiva: "La contratación colectiva significaba, pues, ganar el derecho de que profesores e investigadores pudieran participar en la solución de los problemas que los afectaban" (p. 125). Defensa colectiva de los "intereses gremiales" de los académicos para mejorar sus condiciones académico-laborales: aumento a los salarios académicos; participación de los académicos en la "selección y promoción" del personal académico a través de órganos colegiados; "participación efectiva en la formación de planes y programas"; regularización del personal académico, formación permanente, seguridad social, etc. | Contratación individualizada académico-autoridad. Defensa individualista de los intereses de los académicos. Cientelismo aceptado (legitimado). |
| Sindicalización: Derecho a la sindicalización dentro de la universidad (p. 116). Sindicato académico como representación de los 'intereses profesionales' de los trabajadores frente a otros agentes (burocracias, etc.). Sindicalismo independiente del Estado, de las autoridades y de los partidos. Estimular la participación de los académicos en "la política académica de la institución" (p. 116). Democracia sindical: participación democrática de todos sus afiliados en la toma de decisiones. Rotación y revocabilidad de dirigentes. Representatividad y derecho de minorías. Libre expresión de los agremiados. | No sindicalización (gremialización-feudalización): Rechazo a la formación de un sindicato de personal académico (por su falta de representatividad, sus procedimientos, su intervención en el ingreso y promoción). La sindicalización académica atenta contra la libertad de cátedra e investigación "al intentar suprimir la libertad ideológica que la libertad de asociación garantiza", implica intereses ajenos a la vida universitaria (pp. 134-142) cit. p. 138) A favor de la libertad de asociación académica 'apolítica' (neutral) y fragmentada por dependencia (rechazo a "una sola organización" ya que esta equivale a "vulnerar radicalmente la libertad asociativa, sometiendo al personal académico a las decisiones muchas veces unilaterales de las directivas' (sindicales)" (citado por Basurto, 1997: 113-114) |
| Reconocimiento de los académicos como 'trabajadores asalariados' (p. 100). | Reconocimiento de los académicos como intelectuales profesionales vs. la definición de los académicos como "trabajadores asalariados". ... "los sectores conservadores" consideraban "que su trabajo intelectual les otorgaba un estatus social particular, diferente al de un trabajador de otras ramas" (p. 106). |
| Derecho laboral-constitucional del sector académico a la huelga. | Rechazo al ejercicio del derecho de huelga por parte del personal académico, ante el daño causado a la institución (p. 114). |
| Democratización de las instituciones educativas: participación activa de profesores, alumnos y administrativos (p. 118). | Burocratización de las instituciones educativas: defensa del poder burocrático universitario establecido. |
| Revisión democrático-participativa del EPA a través de "asambleas representativas" en los centros de trabajo (p. 107). | Revisión burocrática del EPA a través del CU (hegemonizado por el poder burocrático). |
| Participar en la lucha por el "cambio social", la democracia generalizada y el socialismo. Libertad de asociación y libertad de expresión (p. 118). | Liberalismo: Defensa de la libertad de expresión, pensamiento, docencia e investigación, autonomía universitaria (particularmente de los partidos políticos) (p. 113). |

Fuente: Basurto, 1997. ELABORACIÓN PROPIA.

En breves términos, el bloque contestatario movilizado demandaba la participación de los diversos grupos académicos en la direccionalidad de la universidad (*democratización participativa de la universidad*), lo que necesariamente implicaba su *intervención* en la vida académica y laboral de la institución, desde sus propias academias y a través de los distintos órganos colegiados universitarios (*colegialidad plena en las decisiones académicas*), y desde su organización sindical democrática-participativa e independiente (*bilateralidad en las relaciones laborales colectivas*), participación colectiva que redundaría en la mejoría de las condiciones del trabajo para el desarrollo pleno de las diversas carreras académicas dentro del campus (Basurto, 1997); reivindicaciones que dieron al movimiento democratizador una gran legitimidad entre la base académica en un primer momento, convirtiéndose en la fuerza representativa mayoritaria de los académicos (Ordorika, 2006: 241), lo que le permitió el reconocimiento de las autoridades universitarias como interlocutor válido y, consecuentemente, el establecimiento de negociaciones bilaterales para la reformulación de las condiciones de trabajo, mediante la reforma al EPA en 1975 (CU, 1975), al adicionarse al mismo un capítulo especial sobre las condiciones gremiales del personal académico (las cuales se convertirán mas adelante en el *Contrato Colectivo de Trabajo 1981-1983*, firmado por las AAPAUNAM) (ver Tabla 4).

Las condiciones en las que se generó el movimiento académico contestatario de los setentas en la UNAM eran muy particulares, condiciones generadas por el mismo orden burocrático-corporativo vigente en la UNAM desde por lo menos 1945:

- Un vacío en la representación colectiva del sector académico, producido por la falta de continuidad de los organismos gremiales constituidos {que datan de 1929 inclusive} y por los múltiples intentos frustrados de sindicalización académica del pasado, a causa de los obstáculos impuestos por la oposición del poder burocrático corporativo instaurado desde 1945 (Basurto, 1997: 93-99) (Pulido, 2004).
- La concentración del poder político universitario en la élite burocrática, la que monopoliza amplias facultades ‘legales’ en la administración y distribución de los recursos universitarios (presupuesto, plazas, espacios físicos), la definición de la legislación universitaria (las reglas del juego), la determinación unilateral de las relaciones laborales y las condiciones de desarrollo del trabajo académico (funciones y carreras académicas), incluyendo las condiciones de compra-venta de la fuerza de trabajo (salarios) y el control burocrático del proceso de selección-contratación-ingreso-promoción (“en manos exclusivamente de las autoridades”), entre las principales atribuciones concentradas por el poder burocrático-corporativo (Basurto, 1997: 93-157).
- Las limitadas opciones de participación de los académicos en la toma de decisiones institucionales, como era el caso de la definición de las relaciones y condiciones laborales.
- La precarización del trabajo académico:
 - ~ El deterioro constante de los salarios, propiciado por la revisión discrecional de salarios y prestaciones por parte de la autoridad universitaria (Basurto, 1997: 93-94).
 - ~ Contratación individualizada, fragmentaria y arbitraria, lo que permitía contrataciones irregulares de becarios o por servicios profesionales, bajo la responsabilidad de la autoridad (Basurto, 1997: 126).
 - ~ Inseguridad laboral de amplios sectores, generada por la definición unilateral de relaciones laborales (Basurto, 1997: 126).
 - ~ La “ausencia de mecanismos institucionales que hagan posible el desarrollo de una carrera académica” (Basurto, 1997: 126).
 - ~ Condiciones de trabajo deplorables: “Condiciones deficientes para el desarrollo del trabajo académico”: insuficiencia de salones, laboratorios, cubículos, material

didáctico, etc. (Basurto, 1997: 126) y condiciones dispares de trabajo entre los distintos subsectores del personal académico en la institución, unas más precarias que otras (profesores de asignatura del nivel medio superior), otras más ventajosas (la “nueva aristocracia universitaria”) (Kent, 1990: 53 ss.) (ver Tabla 1).

- ~ La “sobreexplotación del trabajo docente”: grupos sobresaturados por decisión de la autoridad, reducción arbitraria de los calendarios escolares por los directivos (Basurto, 1997: 126).

Es decir, como puede apreciarse, que al tener dicho orden burocrático-corporativo tales efectos negativos en la situación académico-laboral de amplios sectores académicos (cit. por Basurto, 1997: 126, 129-130), estos reaccionaron tratando de subvertir el mismo orden institucional, lo que explica en buena medida su insubordinación y sus reivindicaciones académicas, políticas y laborales, al exigir el reconocimiento de su poder colectivo organizado y, por ende, el reconocimiento de su participación en la toma de decisiones institucionales, siendo prioritarias las relacionadas con su propio trabajo.

En otras palabras, las condiciones institucionales precarias y restrictivas, características del *orden académico-político-laboral burocrático-corporativo*, establecido en la UNAM por los agentes internos y externos del pasado mediato e inmediato (ver *supra*) -entre los que destacan las burocracias corporativas universitaria y estatal creadoras de la ley de 1945-, conformaron el escenario propicio para el surgimiento del movimiento contestatario de nueva generación, constituido a raíz de la falta de vías de participación académica en las decisiones universitarias y de las deficientes condiciones de trabajo, decisiones monopolizadas por el poder burocrático que, como ya se ha señalado, afectaban de distintas maneras al mismo sector académico, inerme frente al poder universitario arbitrario.

Frente a este panorama de la vida académica-laboral universitaria, la exigencia de una mayor participación democrática de los académicos en las decisiones universitarias cobra gran legitimidad entre amplios sectores académicos internos y externos, que comparten la misma toma de posición contestataria y antiburocrática, lo cual no se había dado antes, en los múltiples intentos de organización sindical académica de las décadas pasadas en la universidad. Dicha toma de posición se da en el marco de la *expansión estatal autoritaria no regulada* (ver capítulo 2, *supra*) de la educación superior en el país, iniciada en 1960 (Gil et al, 1994), que en el caso de la UNAM se traduce en la ‘masificación’ de la matrícula y el crecimiento inusitado de la planta académica a partir de la segunda mitad de la década de los sesentas, y particularmente en los años setentas; incorporándose a la universidad nuevas generaciones de académicos de forma intensiva, al agregarse 3,935 nuevas plazas académicas, entre 1965 y 1972 (en los periodos de los rectores Chávez -en su último año-, Barros Sierra y González Casanova), al pasar la planta académica de 6,351 a 10,286 profesores e investigadores, después del estancamiento de la planta profesoral de 1957-1964 (ver *supra*), académicos de nuevo ingreso que para 1972 representaban el 61.4% del total frente a la generación incorporada de los años cincuentas hacia atrás, ya que como hemos señalado, en el periodo 1957-1964 no ingresaron nuevos académicos en tanto que la planta académica se contrajo. Así, la nueva oleada de académicos de reciente ingreso (1965-1972), muchos de ellos jóvenes con estudios de licenciatura (Kent, 1990: 164-165) y algunos participantes del movimiento del 68 (con un *habitus* antiautoritario colectivo), se sumó en gran medida al movimiento académico-laboral contestatario y heterodoxo, desde una toma de posición crítica del orden vigente {inclusive, una de las corrientes del SPAUNAM estaba formada por

militantes del Partido Comunista Mexicano (Pulido, 2004)}, oleada que continuó durante los siguientes años¹⁰⁶.

Una de las respuestas del poder burocrático universitario al movimiento académico-sindical contestatario, fue, para tratar de ‘desarmarlo’ en sus argumentos y reivindicaciones, la sumamente difundida consulta y promulgación del EPA de junio de 1974 -instrumento de regulación del trabajo académico-, sin modificar el orden académico laboral unilateral existente, como producto de la presión ejercida por las manifestaciones de dicho movimiento. En primer lugar, el nuevo EPA establece el sentido del mismo para el poder burocrático, ante las crecientes demandas de reconocimiento al sindicalismo académico (SPAUNAM) y de contratación colectiva, al indicar: “*Este estatuto regirá las relaciones entre la Universidad y su personal académico, de acuerdo con lo dispuesto en (...) la Ley Orgánica y (...) el Estatuto General de la UNAM*” (CU, 1974). Bajo esta perspectiva, el poder burocrático-autoritario, a través del EPA de 1974, aumentó el número de derechos laborales reconocidos a los académicos (de 15 derechos tipificados en 1970 a 21 en 1974): revisión salarial bianual, prima vacacional, licencia de gravidez, gasto por defunción, gratificación por jubilación, etc., con el propósito evidente de ‘convencer’ a las bases académicas de la confiabilidad y buena voluntad de las autoridades universitarias, tratando de ganar legitimidad al presentarse como defensora de sus derechos laborales, plasmados en el estatuto académico.

El EPA de 1974 es en realidad una reforma al EPA de 1970 -elaborado durante la gestión de González Casanova-, de manera que contiene partes idénticas y varios cambios y agregados; entre los cambios principales, se modifica el perfil laboral de los *técnicos académicos* y se instaura toda una carrera académica *ad hoc* para esta categoría, la cual será utilizada por la autoridad universitaria para incorporar académicos en dependencias técnico-administrativas en el futuro, del mismo modo, se instituye una minicarrera académica para los *ayudantes de profesor, investigador o técnico académico* {ayudantes por horas (A, B), de medio tiempo y tiempo completo}, los niveles de los *profesores de asignatura* (A y B) y de los *profesores o investigadores de carrera* (A, B y C) se mantienen, pero en estos últimos se agregan nuevos requisitos académico-laborales y se mantienen en los mismos términos el resto de categorías, incluyendo la del *profesor e investigador emérito* (ver Cuadro 12), es decir, se abren formal y realmente múltiples carreras académicas posibles para el heterogéneo sector académico, en respuesta también a su expansión (CU, 1974) (Basurto, 1997). Otro aspecto significativo fue que el EPA soberonista reconocía también la ‘libertad de asociación’ de personal académico “de una o varias facultades, escuelas, institutos y centros” -en respuesta a la movilización académica- en colegios o asociaciones¹⁰⁷, como parte de su proyecto político universitario consistente en dispersar al sector en múltiples organismos, bastante más manejables desde el poder burocrático, que a la postre serían corporativizados.

¹⁰⁶ ...“entre 1971 y 1974 aproximadamente 1 600 egresados de la UNAM pasaron a ocupar plazas en el CCH, mientras que a lo largo de la década las licenciaturas en Ciudad Universitaria y las ENEP [Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales] (a partir de 1974) incorporaron alrededor de 15 000 egresados en sus nóminas” (Kent, 1990: 164).

¹⁰⁷ El EPA de 1974 (CU, 1974) señalaba: “La Universidad reconoce la libertad de su personal académico para organizarse en asociaciones o colegios de acuerdo con los principios de la Legislación Universitaria, principalmente la autonomía y la libertad de cátedra y de investigación (artículo 112)”, agregando que “Las asociaciones o colegios a que se refiere el artículo anterior, podrán agrupar a profesores, investigadores, ayudantes y técnicos de una o varias facultades, escuelas, institutos y centros según la libre decisión del propio personal académico (artículo 113).

Cuadro 12

| LA CARRERA ACADÉMICA EN EL ESTATUTO DEL PERSONAL ACADÉMICO DE LA UNAM 1974 | |
|--|--|
| CATEGORÍAS (definición formal y niveles) | FORMA DE CONTRATACIÓN Y REQUISITOS DE INGRESO |
| <p>TÉCNICOS ACADÉMICOS</p> <p><i>Técnicos académicos ordinarios:</i> "quienes hayan demostrado tener la experiencia y las aptitudes suficientes en una determinada especialidad, materia o área, para realizar tareas específicas y sistemáticas de los programas académicos y/o de servicios técnicos de una dependencia de la UNAM."</p> <p><i>Técnicos académicos visitantes:</i> "los invitados por la Universidad para el desempeño de funciones técnico-académicas especiales por un tiempo determinado."</p> <p>Ayudantes de técnico académico (interinos exclusivamente) (hrs., MT o TC): A, B, C Técnicos Académicos Auxiliares: A, B Técnicos Académicos Asociados: A, B Técnicos Académicos Titulares: A, B Técnicos Académicos Visitantes</p> | <p>Contratación: Interinos, definitivos o por contrato.</p> <p>Requisitos: "Los <i>consejos técnicos, internos o asesores</i> establecerán los requisitos para ingreso y promoción de los técnicos académicos a las diferentes categorías y niveles, según las necesidades de la dependencia respectiva."</p> |
| <p>AYUDANTES DE PROFESOR, INVESTIGADOR O TÉCNICO ACADÉMICO</p> <p>"Son <i>ayudantes</i> quienes auxilian a los profesores, a los investigadores y a los técnicos académicos en sus labores. La ayudantía debe capacitar al personal para el desempeño de funciones docentes, técnicas o de investigación"</p> <p>Ayudantes por horas: A, B. Ayudantes de profesor, investigador o técnico académico (medio tiempo o de tiempo completo): A, B o C.</p> | <p>Contratación: "Los nombramientos de los <i>ayudantes</i> se otorgarán por un plazo no mayor de un año y podrán renovarse hasta por cuatro veces" (prorrogables a más años por el consejo técnico). "Los <i>ayudantes de profesor</i> serán nombrados por horas, medio tiempo o tiempo completo. Los <i>ayudantes de investigador</i> o de <i>técnico académico</i> serán designados por medio tiempo o tiempo completo".</p> <p>Ayudantes por horas: "auxiliar a los profesores en una materia determinada, en un curso específico o una sección académica, sin exceder de doce horas semanarias"</p> <p>Requisitos:</p> <p>Nivel A.- "haber acreditado cuando menos el 75% del plan de estudios de una licenciatura o tener la preparación equivalente a juicio del consejo técnico respectivo y un promedio no menor de 8 en los estudios realizados";</p> <p>Nivel B.- "además de satisfacer los requisitos exigidos para el nivel A, haber acreditado la totalidad del plan de estudios de una licenciatura o tener la preparación equivalente a juicio del consejo técnico respectivo";</p> <p>Nivel C.- "además de los requisitos para el nivel B, haber trabajado cuando menos un año como ayudante de profesor, de investigador, o de técnico académico."</p> |
| <p>PROFESORES DE ASIGNATURA</p> <p>"Son profesores de asignatura quienes de acuerdo con la categoría que fije su nombramiento, sean remunerados en función del número de horas de clase que impartan. Podrán impartir una o varias materias"</p> <p>Profesores de asignatura: A o B.</p> | <p>Contratación: Interinos o definitivos.</p> <p>Requisitos:</p> <p>Nivel A.- "a) Tener título superior al de bachiller en una licenciatura del área de la materia que se vaya a impartir, y b) Demostrar aptitud para la docencia."</p> <p>Nivel B.- "a) Haber trabajado cuando menos dos años en labores docentes o de investigación en la categoría A y haber cumplido satisfactoriamente sus labores académicas, y b) Haber publicado trabajos que acrediten su competencia en la docencia o en la investigación."</p> |
| <p>PROFESORES E INVESTIGADORES DE CARRERA</p> <p>"Son profesores o investigadores de carrera quienes dedican a la Universidad medio tiempo o tiempo completo en la realización de labores académicas"</p> <p>Profesores de carrera (tiempo completo o medio tiempo): Asociado: A, B o C Titular: A, B o C</p> <p>Investigadores de carrera (tiempo completo o medio tiempo): Asociado: A, B o C Titular: A, B o C</p> | <p>Contratación: Interinos o definitivos.</p> <p>Requisitos:</p> <p><i>Profesor o investigador Asociado A:</i></p> <p>a) "licenciatura o grado equivalente",</p> <p>b) Experiencia de "un año en labores docentes o de investigación, demostrando aptitud, dedicación y eficiencia",</p> <p>c) "Haber producido un trabajo que acredite su competencia en la docencia o en la investigación".</p> <p><i>Profesor o investigador Asociado B:</i></p> <p>a) "grado de maestro o estudios similares o bien conocimientos y experiencia equivalentes",</p> <p>b) "Haber trabajado eficientemente cuando menos dos años en labores docentes o de investigación, en la materia o área de su especialidad",</p> <p>c) "Haber producido trabajos que acrediten su competencia en la docencia o en la investigación."</p> <p><i>Profesor o investigador Asociado C:</i></p> <p>a) "grado de maestro o estudios similares, o bien los conocimientos y la experiencia equivalentes",</p> <p>b) Experiencia de "tres años en labores docentes o de investigación, en la materia o área de su especialidad",</p> <p>c) Haber publicado trabajos que acrediten su competencia, o tener el grado de doctor, o haber desempeñado sus labores de dirección de seminarios y tesis o impartición de cursos, de manera sobresaliente".</p> <p><i>Profesor o investigador Titular A:</i></p> <p>a) "título de doctor o los conocimientos y la experiencia equivalentes",</p> <p>b) Experiencia de "cuatro años en labores docentes o de investigación, incluyendo publicaciones</p> |

| LA CARRERA ACADÉMICA EN EL ESTATUTO DEL PERSONAL ACADÉMICO DE LA UNAM 1974 | |
|---|---|
| CATEGORÍAS (definición formal y niveles) | FORMA DE CONTRATACIÓN Y REQUISITOS DE INGRESO |
| | <p>originales en la materia o área de su especialidad", c) "Haber demostrado capacidad para formar personal especializado en su disciplina".</p> <p><i>Profesor o investigador Titular B:</i> a) Experiencia de "cinco años en labores docentes o de investigación, en la materia o área de su especialidad", b) "Haber demostrado capacidad para dirigir grupos de docencia o de investigación".</p> <p><i>Profesor o investigador Titular C:</i> a) Además de los requisitos del titular B, experiencia de "seis años en labores docentes o de investigación, en la materia o área de su especialidad" b) "Haber publicado trabajos que acrediten la trascendencia y alta calidad de sus contribuciones a la docencia, a la investigación, o al trabajo profesional de su especialidad, así como su constancia en las actividades académicas", c) "Haber formado profesores o investigadores que laboren de manera autónoma".</p> |
| <p>PROFESORES O INVESTIGADORES EMÉRITOS "Son profesores o investigadores eméritos, aquellos a quienes la Universidad honre con dicha designación por haberle prestado cuando menos 30 años de servicios, con gran dedicación y haber realizado una obra de valía excepcional".</p> | <p>Contratación: contrato especial opcional. Requisitos: 30 años de labores en la universidad "con gran dedicación y (haber) realizado una obra de valía excepcional".</p> |
| <p>PROFESORES O INVESTIGADORES VISITANTES Y EXTRAORDINARIOS "Son <i>profesores o investigadores visitantes</i> los que con tal carácter desempeñen funciones académicas específicas por un tiempo determinado" Son <i>profesores o investigadores extraordinarios</i> los académicos de otras universidades que hayan colaborado con la UNAM.</p> | <p>Contratación: contrato por tiempo determinado. Requisitos: discrecionales (definidos por el director, el consejo técnico o interno, el CU).</p> |

Fuente: CU, 1974. ELABORACIÓN PROPIA.

Así, el movimiento académico-sindical contestatario logra erigirse rápidamente en un contrapoder que entra en disputa con el poder burocrático-corporativo, el cual domina el campo universitario, poder académico-sindical que sorprende a la élite burocrático y la presiona con gran fuerza, obligándola finalmente a negociar la definición conjunta de las relaciones sociales en torno al trabajo académico (la bilateralidad en las relaciones laborales), particularmente en lo que corresponde a las condiciones salariales (Basurto, 1997: 150-157). De modo que el movimiento académico-sindical logra influir parcialmente en la transformación de dicho orden establecido, al conseguir modificar las relaciones laborales en la universidad y las condiciones de desarrollo de las tareas académicas, al instaurarse legalmente la bilateralidad en la determinación de las condiciones laborales, después de décadas de unilateralidad autoritaria, paternalista y burocrática, e instaurarse, comparativamente, mejores condiciones de trabajo (CU, 1975).

Por otro lado, el bloque conservador, coordinado por el propio poder burocrático, encabezado por el rector Soberón, respondió de distintas formas a la ofensiva del bloque contestatario, a través de una estrategia múltiple, consistente básicamente en la desacreditación del movimiento opositor por todos los medios y la 'neutralización' de sus demandas a través de respuestas directas (solución de demandas 'aceptables' a través de la negociación) e indirectas (solución unilateral y parcial a las exigencias del movimiento), así como la aglutinación y organización del bloque conservador en defensa del orden universitario establecido {centrada en el fortalecimiento y la formación apresurada de organismos académicos 'antisindicales' y atomizados por centro de trabajo -ver Tabla 3-, las cuales paradójicamente se unirán más adelante en el sindicato conformado por las autodenominadas AAPAUNAM (Ordorika, 2006: 243)}, utilizando los recursos económicos institucionales (monopolizados por el poder burocrático) de manera clientelista y para amplias campañas de difusión masiva contra el movimiento sindical

(Basurto, 1997). Asimismo, el poder burocrático se reorganiza, ampliando, sin transformarlas sustancialmente¹⁰⁸, las estructuras burocráticas de control autoritario, con lo que, en respuesta al movimiento, se expande, fortalece y consolida el poder de la burocracia universitaria (Kent, 1990: 27, 92-93, 120-127) (Ordorika, 2006: 223-225), reconfigurándose la llamada carrera o *profesión político-burocrática* interna (universitaria) y externa (gubernamental)¹⁰⁹.

Dentro de la confrontación entre los bloques conservador e insurgente, la exigencia del movimiento contestatario de una mayor participación académica en la redefinición de los destinos de la universidad (democracia directa y representativa) fue rechazada en principio, al ser considerada por el poder burocrático como una postura subversiva del orden instituido, desatándose toda una contraofensiva en contra del movimiento, encabezada por la rectoría, bajo el argumento de que la estructura vigente de órganos de gobierno universitario garantizaba la participación democrática de la “comunidad universitaria” en la toma de decisiones, de que la intervención de las academias de profesores e investigadores como ‘órganos de gobierno’ era inaceptable por ¿no garantizar decisiones académicas objetivas! y de que la exigencia de la vigilancia bilateral autoridades-sindicato sobre los procedimientos de selección-ingreso-contratación-promoción-permanencia era también inadmisibles. Contraofensiva basada en la descalificación, los argumentos falsos e incluso la violencia contra miembros del movimiento opositor (Basurto, 1997).

Así, el Consejo Universitario, en su respuesta al movimiento (junio de 1975), adujo que era inadmisibles que las academias tuvieran el poder de seleccionar y nombrar a los nuevos académicos¹¹⁰, considerando que esa era una atribución exclusiva de los órganos de gobierno (burocráticos y colegiados) vigentes en la universidad (Basurto, 1997: 108, 144-146). En este mismo sentido, como respuesta a las demandas del movimiento académico, la rectoría puso como condición para la negociación bilateral, la separación de los aspectos ‘académicos’ y los aspectos ‘laborales’, condición que finalmente fue aceptada por el SPAUNAM (Basurto, 1997: 151) (Ordorika, 2006: 239-241), salvaguardando las decisiones ‘académicas’ sobre la selección-admisión-promoción del personal académico {los “*instrumentos de reproducción del cuerpo profesoral*”¹¹¹} en manos de los “órganos de gobierno” universitarios, todos bajo control del poder burocrático (Muñoz, 2002: 240) (Kent, 1990), en nombre de la ‘libertad académica’, dejando el resto de las condiciones de trabajo sujetas a la negociación bilateral (salario,

¹⁰⁸ Al respecto, indica Rollin Kent que “en el terreno de las estructuras de representación y de gestión, se registraron cambios en algunas universidades estatales dirigidas por la izquierda (Puebla, Guerrero, Sinaloa y Zacatecas), pero el resto de las instituciones se expandió aceleradamente dejando casi intactos sus órganos políticos internos.” (1990: 92).

¹⁰⁹ “Entre 1973 y 1980, el crecimiento del personal que dependía directamente de las autoridades ejecutivas, llamado personal de ‘confianza’, fue impresionante (837%)”, el cual pasó de 248 en 1970 a 4,808 en 1980. Asimismo, “para 1982, por lo menos 35 miembros de su administración habían sido integrados a las secretarías de Salud, Gobernación, y Comunicaciones y Transportes” (Ordorika, 2006: 260-261, 263).

¹¹⁰ El CU mostró su “oposición a que las academias nombrasen a los profesores, pues cuando así había sucedido, dichos nombramientos habían sido inspirados ‘más en la simpatía o la amistad que en los conocimientos del maestro’, lo cual habría convertido a dichos cuerpos ‘en centros de intereses políticos y personalistas, quitándoles por completo la respetabilidad que debieran tener...’” (Basurto, 1997: 144).

¹¹¹ El poder burocrático basa su poderío en el control de los “instrumentos de reproducción del cuerpo profesoral” (instancias de selección y admisión de personal académico, usualmente colegiadas, como los “jurados de oposición”, es decir “todas las instituciones encargadas de controlar el acceso al cuerpo” de académicos), mediante el monopolio de posiciones que dominan a otras posiciones, “poder de reproducción” que “asegura a sus detentadores una autoridad estatutaria, suerte de atributo de función mucho más ligado a la posición jerárquica que a las propiedades extraordinarias de la obra o de la persona” (Bourdieu, 1984: 105-113) [ver capítulo 1 del presente trabajo, arriba].

prestaciones, jornada laboral, etc.). Hechos que muestran una vez más que el poder burocrático universitario basa su poder, en gran medida, en el control de los mecanismos de acceso al sector de trabajadores académicos (como también ocurre en el caso francés), mecanismos que son disputados por los sectores académicos ‘puros’ y heterodoxos en el caso mexicano, tal y como ocurre en la UNAM en este período (y posteriormente).

En una primera fase del proceso de sindicalización académica (1974-1977), el movimiento heterodoxo logró establecer negociaciones formales con el poder burocrático a partir de 1974, en función de su fuerza político-académica demostrada, negociaciones a las que se sumaron los organismos locales de personal académico contrarios al movimiento contestatario {unos ya existentes y otros creados sobre la marcha, a instancias del mismo poder burocrático (ver Tablas 2 y 3)¹¹²}, las cuales se repitieron en 1975 y 1976, tiempo en el que, por un lado, el SPAUNAM -la fuerza mayoritaria durante este tiempo- realizó varias manifestaciones de poderío colectivo, incluyendo la movilización, los manifiestos en la prensa y la paralización de labores y, por el otro lado, el poder burocrático tuvo tiempo de promover paulatinamente la conformación y expansión del bloque conservador, logrando en aproximadamente 31 meses (julio de 1974 a enero de 1977) la constitución y/o fortalecimiento de 43 asociaciones de académicos aliadas al poder burocrático y utilizadas para neutralizar al SPAUNAM, las cuales constituyeron finalmente a las AAPAUNAM (Asociaciones Autónomas de Personal Académico), y finalmente, de acuerdo con el polémico recuento unilateral hecho por la misma autoridad universitaria, se convirtieron oficialmente¹¹³ en la fuerza académica gremial mayoritaria en la institución, a partir de enero de 1977 (Basurto, 1997) (Rivas, 2002), al aglutinar al 29.4% de la planta académica, frente al 20.3% representado por el SPAUNAM (ver Tabla 2 -Anexo Estadístico-), giro que marcó el inicio de una segunda fase en la lucha por la redefinición o el sostenimiento del orden universitario.

B. La defensa del orden universitario: sindicalización corporativa y centralismo burocrático-despótico (1977-1981)

A partir de este momento (1977), en el que cambia la correlación de fuerzas dentro del campus, ambos bloques (conservador y contestatario) se reorganizan, el primero se convierte formalmente en sindicato¹¹⁴ (1977-1979¹¹⁵), contra sus propias ‘convicciones’ expresadas en el

¹¹² En julio de 1974 se presentan públicamente 5 asociaciones de profesores desde una toma de posición conservadora, en abril de 1975 eran ya 19 y para junio del mismo año sumaban 38 y en febrero de 1977 eran ya 43 asociaciones del lado ‘ortodoxo’ (Basurto, 1997: 112-139, 161).

¹¹³ **Oficial:** (Del lat. *officialis*.) **1** Del gobierno o que proviene de él. **2** Que proviene de una persona u organismo que tiene autoridad. **3** Se aplica a la institución, edificio o centro de enseñanza que se sufraga con fondos públicos bajo la dependencia del estado o de las entidades territoriales. Gran Diccionario de la Lengua Española Larousse, 2007.

¹¹⁴ La misma dirección de la AAPAUNAM reconoce ahora la importancia de la constitución del sindicalismo académico de los años setentas en la UNAM y en el país, desdiciéndose de su abierta oposición a la sindicalización promovida por el SPAUNAM, rememorando en forma parcial la historia de la época en los siguientes términos: “Desde su origen, hace 30 años, la AAPAUNAM es un **sindicato** que ha velado por el *bienestar* de los académicos que imparten sus cátedras en la UNAM, procurando su *tranquilidad*, *defendiéndolos* ante diversas instancias administrativas, consejos técnicos, inclusive en la Junta Federal de Conciliación y Arbitraje. Pero no siempre ha sido así; antes de que se formara AAPAUNAM, los académicos veían frecuentemente violados sus derechos sin que existiera en la Universidad órgano alguno que los defendiera. Es decir, los académicos eran fáciles presas y se veían **sometidos** las más de las veces a los caprichos de algunas autoridades y órganos colegiados, las que pasaban impunemente por encima de sus derechos académicos, universitarios y personales. Poco a poco los maestros se fueron organizando en las diversas Escuelas, Facultades e Institutos, formando **Asociaciones** o simplemente agrupaciones para resistir los embates de autoridades arbitrarias. Pero para el caso era lo mismo, no

periodo anterior (ver *supra*), el segundo cambia de estrategia y decide fusionarse con el sindicato administrativo (STEUNAM: Sindicato de Trabajadores y Empleados de la UNAM), para entre ambos formar el STUNAM (Sindicato de Trabajadores de la UNAM) en 1977 como un sindicato mixto y ‘único’, mayoritario y hegemónico, lo que lleva a ambos bloques a medir sus fuerzas en torno a la titularidad de la contratación colectiva del personal académico en 1980¹¹⁶, obteniendo las AAPAUNAM el 32.6% de los afiliados y el STUNAM el 29.4%, con lo que el sector abstencionista se redujo a 38% del total -en lugar del 50% de 1977- (ver Tabla 2 -Anexo Estadístico-), logrando ambas fuerzas incrementar los niveles de participación académico-sindical como nunca antes.

Asimismo, en el mismo 1977, el nuevo STUNAM estalla una huelga en demanda de la firma de un contrato colectivo académico-administrativo y por el reconocimiento del sindicato único, acción que será desacreditada por todos los medios (prensa, radio y televisión) y severamente reprimida por las burocracias estatal y universitaria (calificación gubernamental de la huelga como ‘ilegal’, represión policíaca, encarcelamiento de líderes, despidos), puesto que el poder burocrático no estaba dispuesto a ceder espacios de participación para la toma de decisiones dentro de la universidad, ni a los académicos insurrectos ni a los administrativos beligerantes (Pulido, 2004) (Basurto, 1997) (Rivas, 2002), de manera tal que rompe la huelga con ‘toda la fuerza del Estado’, con el propósito de restablecer el ‘orden universitario’ a toda costa e impedir la ruptura del orden establecido en el conjunto del campo de la educación superior nacional (e incluso del país para algunos¹¹⁷), trastocado por el proyecto del sindicato nacional

tenían representatividad, ni fuerza, ni órganos de defensa, lo que los llevaba a resultados semejantes, muchas molestias y finalmente la pérdida del empleo (...)” (Rodríguez, 2009).

¹¹⁵ La “Asociación Autónoma del Personal Académico de la UNAM” (AAPAUNAM II), antes autodenominada “Asociaciones Autónomas de Personal Académico de la UNAM” (AAPAUNAM I), en su página web oficial (<http://aapaunam.org.mx/quees-aapaunam.html> <30-09-2008>), afirma haberse constituido en 1975 (“Desde el 16 de noviembre de 1975, cuando el Consejo Universitario aprobó la adición al E. P. A. del Título XIII de Condiciones Gremiales, A.A.P.A.U.N.A.M. acreditó 5,139 afiliados con los que fue reconocida como la titular” -afirma-), lo cual ocurrió en realidad hasta 1977 (Basurto, 1997: 150, 157-161) (Ordorika, 2006: 243), sin embargo en el “Contrato Colectivo de Trabajo 2007 - 2009” -documento ‘oficial’- se establece que “la Asociación Autónoma...” fue “constituida el 22 de noviembre de 1979” y registrada “en la Secretaría del Trabajo y Previsión Social... (el) 21 de octubre de 1980”. Asimismo, se asegura en la misma página web que: “El personal académico, el 13 y 14 de noviembre de 1981, en el plebiscito convocado por la Secretaria de Trabajo y Previsión Social, manifestó por voluntad propia que la AAPAUNAM fuera declarada oficialmente como la organización gremial que lo representara.”

¹¹⁶ “En octubre de 1980, mediante un recuento entre el STUNAM y las AAPAUNAM, éstas obtuvieron la titularidad del contrato colectivo de trabajo académico. Los resultados de la votación fueron los siguientes:” (Pulido, 2004)

| Sindicato | Votos |
|---------------|--------|
| AAPAUNAM | 7 316 |
| STUNAM | 6 582 |
| Anulados: | 271 |
| Padrón total: | 22 414 |

¹¹⁷ Diversas fuerzas externas al campus intervienen, directa e indirectamente, en el conflicto universitario, lo cual refleja el interés en el mantenimiento del orden universitario de diversos agentes heterónomos pertenecientes a las clases dominantes, dentro del espacio social nacional: el grupo TELEVISIA, empresarios, líderes políticos, etc.

“26 de junio. La Fundación Televisa anuncia que ofrece, “sin limites”, el tiempo de sus cuatro canales de televisión para transmitir clases.”

“24 de junio (...) Los presidentes de la Concamin, Concanaco y Canacindra lamentan el paro en la UNAM, por el daño que causa a la juventud y a la economía del país”

“8 de julio. (...) La intervención policíaca en CU es aplaudida por funcionarios públicos, líderes sindicales de las centrales oficiales y algunos miembros de la Universidad. En cambio, es condenada por profesores, estudiantes

universitario, encabezado por el STEUNAM, en un primer momento y, posteriormente, por el STUNAM¹¹⁸.

Después de la ‘violencia legítima’ (Weber, 1986) ejercida por las burocracias universitaria-heterónoma y estatal contra los trabajadores administrativos y académicos independentistas del STUNAM, la gran movilización¹¹⁹ y la intervención estatal (Rivas, 2002) (Ordorika, 2006: 243-247) propiciaron finalmente la negociación entre las partes¹²⁰, el levantamiento precipitado de la huelga y el retorno a la ‘normalidad’, restableciéndose, por la fuerza y la negociación, el ‘orden institucional’, pero ahora con una nueva correlación de fuerzas y la reorganización y reposicionamiento de ambos bloques, además de nuevos agentes participantes y una nueva división del trabajo entre los miembros del personal académico:

- La burocracia universitaria heterónoma -élite dirigente del bloque conservador- se sostiene en sus posiciones y tomas de posición en el campus, se expande y amplía sus redes de poder internas (Kent, 1990: 97 ss.) (Ordorika, 2006. 250-261) y sus nexos con diversos grupos dominantes de poder político-económico externos (burocracias gubernamentales, dirigencia del PRI, grupos empresariales), concentrando un creciente capital-poder económico-político-social en la universidad y fuera de ella.

- Se constituye un nuevo instrumento de regulación del trabajo académico de tipo corporativo-conservador: el sindicato ‘domesticado’ formado por la AAPAUNAM, la cual, con el apoyo legal-administrativo de la alianza burocracia estatal-burocracia universitaria, finalmente monopoliza el poder de definición de los términos de las relaciones académico-laborales en el campo universitario, garantizando con ello el control burocrático del trabajo académico¹²¹, organización que fomenta el inmovilismo de la base

y algunas autoridades de la UNAM, así como por otros sindicatos. El Comité Ejecutivo Nacional del PRI dice que "bajo el disfraz de movimientos reivindicatorios, se trasparenta la intención de crear agitación política e inquietud social", que "los derechos de sindicalización, de autonomía sindical, de contratación colectiva y de huelga constituyen conquistas sociales que deben ser mantenidas" pero que "si en el más importante centro de estudios superiores del país se cometieron actos delictivos pretextando el ejercicio del derecho de huelga, los responsables no sólo se han hecho acreedores a las sanciones previstas por la ley, sino que han despertado el repudio de las masas laborantes (sic.)...". Se dice que "las autoridades universitarias actuaron correctamente al solicitar que el poder coercitivo del Estado impidiera la prolongación de la ilegalidad". (Rivas, 2002) (Pulido, 2004).

¹¹⁸ El proyecto de un sindicato nacional universitario había sido iniciado desde 1974 por la dirección del STEUNAM: “11 de marzo de 1974. La Federación de Sindicatos Universitarios emite la convocatoria para la celebración de su Primer Congreso, a realizarse los días 30 y 31 de marzo de 1974. Asimismo, la Federación plantea un balance positivo manifestando que después de dos años de lucha varios sindicatos miembros de la organización: Veracruz, UNAM, Morelos, Puebla y otros se han consolidado y han surgido otros sindicatos más: Sinaloa, Coahuila, Zacatecas y Oaxaca, lo cual ha fortalecido la lucha, y se da la cifra de 14 sindicatos existentes hasta esa fecha. La convocatoria la firman Evaristo Pérez Arreola y Nicolás Olivos Cuéllar, Secretario General y de Finanzas de la misma. (FASTSUIESRM, Convocatoria al Primer Congreso, 1 de marzo de 1974)” (Pulido, s/f: <http://www.stunam.org.mx/22historia/22histsindiuniver/22indhistsins.htm>).

¹¹⁹ “8 de julio. Más de veinte centros de educación superior participan en un paro nacional en apoyo al STUNAM y en repudio a la ocupación policiaca de Ciudad Universitaria. (...) 20 mil personas asisten a un mitin en Zacatenco, donde se condena el asalto a CU.” (Rivas, 2002).

¹²⁰ Al acordarse finalmente el reconocimiento del STUNAM -aunque no como sindicato único-, la libertad de los detenidos, la reinstalación de los despedidos y el pago del 26% de salarios caídos -pago de salarios que la rectoría finalmente incumplió- (Pulido, s/f) (Rivas, 2002).

¹²¹ “Frente a esta nueva situación, el rectorado soberonista, que se había opuesto rotundamente a la idea de un sindicato académico, da un viraje y promueve la creación de un organismo sindical ligado a la Rectoría y basado en el conjunto de grupos aglutinados por las Asociaciones Autónomas de Personal Académico de la UNAM. El hecho de que este organismo ganara la titularidad contractual de los trabajadores académicos significó la victoria definitiva de la burocracia universitaria frente a la sindicalización autónoma de este sector, pues se logró así

académica y que con el paso del tiempo tenderá a expandirse a partir de prácticas de tipo clientelar y de exclusión contra los opositores (ver Tabla 2 en Anexo Estadístico) (Canales, 2001: 109).

▫ Se conforma una fuerza académico-sindical independiente, aglutinada primero en el SPAUNAM y posteriormente en la fracción académica del STUNAM¹²², que influye parcialmente en el reordenamiento de la vida académica (nuevas condiciones y relaciones laborales establecidas en el EPA de 1975), y que disputa con la AAPAUNAM el poder político-sindical de representación del sector académico en los años setentas y a principios de los años ochentas del siglo XX, representación que tenderá a la baja en el transcurso de los años ochentas y noventas, al alejarse una gran cantidad de académicos del sindicalismo independiente (ver Tabla 2 -Anexo Estadístico-).

Durante esta segunda fase, el poder burocrático se fortalece, en tanto que las posibilidades de participación autonómica en las decisiones institucionales por parte de los grupos de poder académico de las diversas unidades académicas (Facultades, Institutos, etc.), se reducen considerablemente dentro del campo universitario (Ordorika, 2006: 250-264). Así, el poder burocrático encabezado por Soberón, se caracteriza por sus *formas de dominación burocrático-patrimonialistas*¹²³ -“burocracia patrimonial” (Weber, 1986: 835)-, entre las que destaca particularmente su *despotismo político* legitimado legalmente¹²⁴ -una especie de despotismo universitario ilustrado¹²⁵ basado en la ‘razón conservadora’ de la élite dominante, fundada en la racionalidad jurídico-política monopolizada por la misma fracción burocrática-, apoyado por los poderes estatal y económico dominantes en el macroespacio social nacional, despotismo burocrático universitario basado en la tradición imperante en la sucesión rectoral {basada en reglas no escritas de distribución del poder entre los mismos grupos disciplinarios tradicionales dominantes}, en la legislación universitaria monopolizada por el mismo poder burocrático (‘poder legislativo universitario’), en la centralización de las decisiones en la rectoría y su “cuadro administrativo” -con un amplio margen de discrecionalidad (“arbitrio” centralizado en el

mantener el control de los mecanismos de acceso y promoción laboral (...), el carácter crecientemente burocrático y pasivo de la AAPAUNAM está determinado por su creación desde arriba y por su propósito de servir de contrapeso al sindicalismo autónomo. La institucionalización de mediaciones sindicales con estas características significó que la regulación del mercado académico siguió estando en manos de la burocracia universitaria” (Kent, 1990: 126-127).

¹²² La presencia del sector académico dentro del STUNAM tiende a diluirse con el paso del tiempo, dado que cuantitativamente el sector administrativo es mayoritario (lo que le da el control de la secretaría general, por ej.) (Basurto, 1997: 166 ss.) y, en consecuencia, el sector académico, como minoría, es colocado en una posición secundaria, al no haberse instaurado una forma de votación ponderada entre ambos sectores, lo cual le habría dado una mayor presencia dentro del sindicato, además de que la dinámica de ambos sectores es distinta, las diferencias salariales entre ambos sectores son significativas en varios de sus subsectores, sus orígenes sociales y estilos de vida difieren con frecuencia, entre otras diferencias que tienden a distanciar a dichos sectores.

¹²³ La forma de dominación legítima patrimonial (como una forma específica de “autoridad tradicional”), definida por Weber, es “toda dominación primariamente orientada por la tradición, pero ejercida en virtud de un derecho propio” (Weber, 1986: 185).

¹²⁴ El *despotismo* es una forma de gobierno autocrática ejercida por una autoridad determinada, ya sea esta una persona o un grupo de personas organizadas, que gobiernan con un poder absoluto; es una forma de dominación legítima que goza de amplias posibilidades de imponer su voluntad y mantener el control absoluto sobre sus subordinados, formas de dominio propias de gobiernos dictatoriales o patrimonialistas (Bobbio, 1999: 222-233) (cfr. Weber, 1986: 180-193, 636, 709, 753 ss.).

¹²⁵ “El despotismo ilustrado es un concepto político que se enmarca dentro de las monarquías absolutas y que pertenece a los sistemas de gobierno del Antiguo Régimen europeo, pero incluye las ideas filosóficas de la Ilustración, según las cuales, las decisiones del hombre son guiadas por la razón. Los monarcas de esta doctrina contribuyeron al enriquecimiento de la cultura de sus países y adoptaron un discurso paternalista.” (http://es.wikipedia.org/wiki/Despotismo_ilustrado 30-09-2009).

“imperante” o “soberano” y su ‘personal de confianza’-, en el control (“apropiación”) tanto de los “cargos” burocráticos y sus “probabilidades lucrativas” inherentes, como de los “medios administrativos materiales” (presupuesto, bienes, etc.) y de los “poderes políticos” institucionales (la manipulación de los órganos de gobierno) (Weber, 1986: 180-193)¹²⁶.

La burocracia patrimonialista universitaria soberonista, sujeta simultáneamente a la lógica de la dominación burocrática y a la lógica de la dominación patrimonialista dentro del ámbito universitario, combina la racionalidad legal-técnica medios-fines de la burocracia (jerarquizada, reglamentada, organizada en parcelas de competencia establecidas, calificación profesional de los funcionarios, sueldos fijos, etc.), con la racionalidad política de ‘el fin justifica los medios’, es decir, la de mantener el orden social universitario a toda costa, conservar el poder por todos los medios (incluidas diversas medidas antiacadémicas)¹²⁷ y salvaguardar la posibilidad abierta de la prometedora carrera político-burocrática fuera de la universidad (Kent, 1990).¹²⁸ Específicamente, el equipo de Soberón (“los guardianes del orden establecido”, diría Bourdieu (2002a: 490) siguió una elaborada estrategia de dominación basada en la concentración de amplios poderes (capital económico-presupuestal-material, capital político universitario, capital social-político -nexos con los poderes dominantes externos-) y en la cuasi anulación de toda oposición organizada a sus políticas. La estrategia de dominación consistió entonces en los siguientes ejes (cfr. Jiménez Mier y Terán, 1982; Kent, 1990):

- Reforma administrativa: La reorganización y expansión del “cuadro administrativo” universitario, alimentado por las fracciones académicas aliadas al poder universitario, caracterizadas por la redistribución y ampliación de funciones de la burocracia orientadas a la centralización de la toma de decisiones en la rectoría (Kent, 1990: 97-109) (Ordorika, 2006: 259-262).
- Reforma político-académica oculta (“ingeniería política” universitaria): sometimiento de los órganos colegiados a los designios del poder burocrático y concentración de poder técnico-político en el Colegio de Directores (Ordorika, 2006: 257-259).
- Expansión desconcentrada de la universidad y de su financiamiento
- Definición y difusión profusa de un discurso político-académico de carácter conservador, cuyo propósito era mantener la hegemonía en el campus, centrado en la

¹²⁶ Entre sus rasgos principales, el despotismo se caracteriza por el abuso del poder, visible en distintas medidas adoptadas por Soberón: el crecimiento desmedido del personal de ‘confianza’ en 837% entre 1973 y 1980 (Ordorika, 2006. 261); en la estrategia contra la huelga del naciente STUNAM, la rectoría destinó \$13,918,240.00 para la publicación de 786 desplegados en la prensa nacional (del 14 de junio a 10 de julio), es decir ¡29 desplegados diarios!, recursos equivalentes al salario mensual promedio de 719 académicos de tiempo completo en aquella época (considerando un salario promedio nominal de \$19,367.67 mensuales) (Rivas, 2002) (Ordorika, 2006); durante la huelga de 1977, la rectoría solicitó al gobierno mexicano suspender los servicios de energía eléctrica y agua a las instalaciones universitarias, sin importar los daños a los proyectos de investigación en proceso (Pulido, s/f) (Rivas, 2002).

¹²⁷ Soberón estaba dispuesto a todo con tal de conservar el poder y derrotar al sindicalismo académico independiente, por lo que incluso tomó medidas antiacadémicas tales como la restricción de plazas, contrataciones y presupuesto a los CCH en detrimento de la formación de generaciones completas de alumnos (congelando las convocatorias para concursos de oposición), aumentando artificialmente el número de alumnos por maestro, mandar cortar los servicios públicos durante la huelga de 1977 en perjuicio de investigaciones en curso, el uso de la represión interna (despidos injustificados) y la represión policiaca para ‘resolver’ problemas laborales (Kent, 1990: 28-34) (Pulido, 2004) (Basurto, 1997) (Ordorika, 2006).

¹²⁸ Al respecto, Kent comenta que el “patrimonialismo” practicado por Soberón se caracterizó por “orientar las funciones institucionales para el logro de fines políticos particulares: se trata, entonces, de la instrumentalización política de las funciones académicas, práctica que se legitima ampliamente, por lo demás, en los usos de la cultura política nacional” (Kent, 1990: 101).

defensa de los valores liberales de la tradición universitaria ('autonomía universitaria', libertad de enseñanza e investigación -pluralismo ideológico-) y en la distinción ideológico-política maniquea entre el ámbito académico y los ámbitos político-universitario y laboral-universitario, presentando al poder burocrático como el único 'poder elegido' con la suficiente legitimidad para salvaguardar el orden académico y su calidad, ante las amenazas de intervención de las academias autonómicas mismas y del sindicalismo independiente (de centro-izquierda), colocando discursivamente a "lo académico" como el monopolio del poder burocrático y a la participación directa de los académicos ('irresponsables') como su antítesis.¹²⁹

- Debilitamiento académico de instituciones 'opositoras' mediante el uso político discrecional del presupuesto universitario (restricciones presupuestales aplicadas al CCH, Facultad de Ciencias, Facultad de Arquitectura).
- Cooptación de opositores (Ordorika, 2006: 255).
- Clientelismo político-académico como forma de control (Ordorika, 2006: 251).
- Represión a sectores antagonistas destacados (CCH Oriente, huelgas sindicales), incluyendo la represión policíaca y el encarcelamiento.
- Violencia jurídico-política institucionalizada en contra de sectores académicos críticos {el régimen interno dentro del orden universitario es una especie de 'micro Estado' dentro del cual la burocracia ejerce el monopolio de la violencia jurídico-política institucional (suspensión de salarios, despidos, recortes presupuestales arbitrarios, imposición de sobrecargas de trabajo -definición burocrática del número de alumnos por grupo, del número de grupos por maestro-, obstaculización de renovación de contratos laborales o de concursos de oposición, etc., entre otros muchos usos políticos de las normas académico-administrativas establecidas por la misma burocracia), en colaboración con el poder burocrático estatal}.
- Vinculación política estrecha con la burocracia estatal (apoyo a candidatos del partido gobernante, contacto permanente con funcionarios gubernamentales), de la que obtiene un importante apoyo político y económico (por ej.: crecimiento del financiamiento público en 105%) (Ordorika, 2006: 247, 385-386).
- Fortalecimiento de la carrera política del poder universitario y su movilidad hacia la burocracia estatal (Kent, 1990: 120 ss., 127 ss.) (Ordorika, 2006: 262-264).
- Corporativización del sindicalismo académico, a través de la promoción y conformación de la AAPAUNAM.

Como resultado de la confrontación entre los bloques conservador y antiautoritario de la década de los setentas, el orden universitario se reorientó en varios sentidos. Así, de la oleada democratizadora del periodo Barros Sierra-González Casanova se transita a la centralización del poder autocrático universitario en todo el campus y en cada una de las dependencias, en detrimento de la libre participación de los académicos en las decisiones al seno de los órganos colegiados (controlados férreamente por la burocracia), lo que implicó su debilitamiento. Del mismo modo, la centralización burocrática casi absolutista (*cuasi absolutismo burocrático*) permitió a la élite en el poder imponer su propio proyecto universitario disgregador y

¹²⁹ La distinción ideológico-política tanto entre "lo académico" (o "lo técnico") y "lo político" como entre "lo académico" y "lo laboral" (o 'lo sindical') fue inventada por burócratas universitarios connotados (Alfonso Caso en 1944 y Soberón en los años setentas), con el propósito de clasificar negativamente y descalificar la intervención directa de académicos y estudiantes en la toma de decisiones universitarias, asociando la baja calidad y el desprestigio de la universidad a la democracia directa ejercida por profesores y alumnos, y asociando el sindicalismo con 'intereses antiuniversitarios' (Caso, 1944) (Ordorika, 2006: 255-257).

reproduccionista (las ENEP^s, formadas mayoritariamente por programas curriculares tradicionales y fragmentados entre sí, y desarticuladas entre sí), estratificante (separación de la élite de investigadores: “la nueva aristocracia universitaria”, de acuerdo con Kent) y discriminante (se debilita académicamente a instituciones universitarias con fuertes grupos opositores a Soberón), gracias a su monopolización de los recursos económicos y normativos universitarios. Al mismo tiempo, aparecieron en escena nuevos actores: las diversas organizaciones sindicales, el gremio fortalecido de los investigadores {“el número de investigadores (...) pasó de 871 en 1973 a 1,911 en 1980” -119% más- (Kent, 1990: 60)} y la nueva ‘tecnoburocracia’ universitaria. Asimismo, se reformularon parcialmente las relaciones político-académicas en la universidad nacional, considerando que las relaciones laborales transitaron de la unilateralidad burocrática a la bilateralidad {primero a instancias del movimiento independiente, con el SPAUNAM, y después en su modalidad corporativa, con la-s AAPAUNAM}, lo que se tradujo, con todo, en nuevas condiciones laborales, al restringirse la unilateralidad e indefensión imperante en el pasado. Igualmente, se dio un triunfo parcial del sindicalismo académico autonómico, a pesar de su derrota posterior, considerando no sólo que logró establecer la bilateralidad en las relaciones laborales, sino la apertura y duplicación de espacios de participación en las comisiones dictaminadoras encargadas del proceso de selección-ingreso-promoción del personal académico¹³⁰, así como la definición de nuevas condiciones laborales o la revisión programada de los salarios contractuales, entre otros aspectos (Kent, 1990: 27 ss.) (Ordorika, 2006: 257-264) (Pulido, 2004) (Basurto, 1997); inaugurándose con ello un *orden académico-laboral bilateral-corporativo*.

La *restauración conservadora* promovida por la burocracia soberonista¹³¹, en sentido opuesto a la apertura democrática de Gonzáles Casanova y Barros Sierra, se convirtió, en breves términos, en la cuasi anulación de la participación de los académicos en las tomas de decisiones fundamentales dentro de la universidad, considerando que el poder burocrático gobernó prácticamente sin los órganos colegiados, los cuales sólo fueron utilizados para legitimar las decisiones previamente tomadas por la élite del poder universitario (Kent, 1990). No obstante, dado que el poder burocrático depende del poder académico, las reformas principales del soberanismo necesariamente implicaban la intervención directa de diversos grupos académicos, participación ciertamente regulada por el poder central, como fue la estructuración académico-política de las cinco Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (organización curricular, división del trabajo, condiciones laborales, estructura de poder político, distribución de recursos materiales), entre 1974 y 1976, la cual se llevó a cabo a partir de la distribución de poder económico-político y académico entre distintos grupos político-académicos disciplinarios:

A. distribución de campos disciplinario-profesionales (“reparto de carreras”), como espacios de socialización (para las nuevas generaciones) y reproducción (Bourdieu, 1984), entre los

¹³⁰ Ante la presión del movimiento académico contestatario, el poder burocrático respondió unilateralmente a varias de sus demandas a través del rediseño del EPA en 1974, ampliando el número de posiciones ocupadas por los académicos en las comisiones dictaminadoras, al duplicarse su número de tres a seis miembros por cada comisión, de manera que de 111 académicos participantes en las comisiones de las 19 Facultades y Escuelas, y 18 Institutos, se pasó a 222 con la reforma, además de que la rectoría ‘cedió’ su exclusividad en las designaciones, al aceptar compartirla con los Consejos Técnicos-Internos-Asesores respectivos y con las “asociaciones o colegios académicos de la dependencia, o los claustros de profesores o investigadores” correspondientes (CU, 1970; CU, 1974).

¹³¹ Ordorika señala que con Soberón “Los grupos profesionales [dominantes] vinculados con las facultades de Derecho, Química, Ingeniería, Contaduría y Administración, y Medicina recobraron el control sobre el 50% de la Junta [de Gobierno]” (Ordorika, 2006: 246).

“gremios disciplinarios” ya establecidos (en las Facultades y Escuelas ‘matrices’) tales como los médicos, abogados, ingenieros, arquitectos, administradores/contadores, químicos, veterinarios, odontólogos, biólogos, sicólogos y economistas, cuya característica común era el contar con la matrícula mayoritaria {“las carreras con mayor demanda” en el campus y mayor peso ‘morfológico’ (Bourdieu, 1984)} y conformar las llamadas carreras ‘tradicionales’, como resultado de la negociación entre las fuerzas dominantes en la institución (Kent, 1990: 40-49),

B. el reparto de los puestos directivos entre determinados grupos de poder, como resultado de la negociación entre las distintas fuerzas presentes en el poder burocrático (rectoría y Colegio de Directores): “los ingenieros en Cuautitlán, los médicos en Iztacala y Zaragoza, los sociólogos y abogados en Acatlán y los abogados en Aragón” (Kent, 1990: 50),

C. la distribución de recursos económico-materiales: presupuesto, plazas (tiempo completo, asignatura, técnicos académicos, etc.) e infraestructura, en función, en buena medida, de la expansión morfológica de cada disciplina.

De esta manera, en términos globales, el nacimiento de las ENEP¹³² implicó, entre otras cosas, la expansión de los grupos académicos disciplinarios más tradicionales de la universidad, pasando rápidamente del 9% del total de la planta académica en 1975 al 23% en 1980 (ver Tabla 5), al abrirse nuevos espacios de desarrollo de su trabajo y de participación en la construcción social de la universidad, crecimiento bastante regulado internamente (expansión autónoma), en el marco de la llamada ‘expansión (autoritaria) no regulada’ del campo educativo superior nacional.

Tabla 5

| DISTRIBUCIÓN DE MATRÍCULA Y ACADÉMICOS EN LA UNAM 1975-1980 | | | | | |
|---|------------|-----|------------|----|------------|
| Año | CU | | ENEP | | Total |
| | Alumnos | % | Alumnos | % | Alumnos |
| 1970 | 61,174 | 100 | | | |
| 1975 | 98,059 | 88 | 13,573 | 12 | 111,632 |
| 1980 | 91,000 | 63 | 53,000 | 37 | 144,000 |
| | Académicos | % | Académicos | % | Académicos |
| 1970 | 6,960 | 100 | | | |
| 1975 | 13,844 | 91 | 1,350 | 9 | 15,194 |
| 1980 | 16,917 | 77 | 5,107 | 23 | 22,024 |

Datos de nivel licenciatura.
Cuadro basado en datos de Kent, 1990: 36. ELABORACIÓN PROPIA.

C. Los saldos del periodo: burocratización, orden académico-laboral corporativo y formas de participación en el campus

En tanto que la burocracia universitaria tiene como propósito central mantener el orden institucional, para lo cual busca conseguir por todos los medios a su alcance la estabilización política de la universidad, como lo demostró Soberón. Sus estrategias tendieron a establecer el máximo grado de control institucional en distintos planos -y escalar posiciones en el aparato estatal-, lo cual pasaba necesariamente por el control de los recursos universitarios indispensables para el funcionamiento del campus: el capital-poder económico (distribución selectiva del presupuesto, bienes materiales, ingresos), el capital-poder burocrático (puestos burocráticos de dirección con amplias facultades), el capital-poder académico-científico e intelectual (puestos académicos de dirección, carrera académica, reconocimientos)¹³², el capital-poder social-político

¹³² Soberón buscó posiciones que lo prestigiaran en el medio intelectual y académico, como es el caso de su ingreso a una de las posiciones dentro del Colegio Nacional (institución elitista de intelectuales reconocidos por el

(relaciones políticas con grupos de poder dominantes externos: burocracias estatal, partidista - PRI- y empresarial), entre los principales. Asimismo, como una condición *sine qua non* para poder ejercer su poderío, la burocracia universitaria encabezada por el rector siguió una estrategia que le permitió mantener bajo su control la regulación del trabajo académico¹³³ (ver *supra*), en la medida en que “el control de las funciones académicas -la docencia y la investigación- fue sin duda el pivote crucial en torno al cual giró la contienda política durante todo el soberonato” (Kent, 1990: 124-125), dada la importancia estratégica de la labor del personal académico, indispensable en la construcción social del campo universitario, a través del desarrollo y la realización de sus actividades fundamentales de docencia, investigación y difusión.

Las estrategias de control de la política académico-laboral soberonista, acarrearón la profundización de la separación en la práctica de los sectores encargados de las funciones docentes y de investigación, privilegiando las segundas, con lo que alimenta la constitución de la comunidad de investigadores como una “nueva aristocracia universitaria” con gran autonomía (Kent, 1990: 53-64, 85-87) (Ordorika, 2006: 250-264) y en condiciones académico-laborales superiores a las de los profesores de escuelas y facultades¹³⁴, contribuyendo a fragmentar y debilitar el poder colectivo del sector académico.

Asimismo, las consecuencias de dichas políticas restauradoras para el heterogéneo sector de académicos de la UNAM -extensibles a otras universidades públicas- fueron: el debilitamiento político y la exclusión de numerosos grupos académicos que no pudieron “asimilar y dirigir estos cambios”, su “profesionalización trunca y subordinada”¹³⁵, además de que su “inmovilidad ocupacional, la atomización de los lazos asociativos y la pérdida de identidad y discurso propios son los rasgos de la situación de anomia en que se debate el trabajador académico de la UNAM” en este período (Kent, 1990: 131).

Las decisiones político-burocráticas de Soberón repercutieron de distintos modos en la conformación política del sector académico. Además de restarle poder de decisión institucional a favor de la burocracia, en tanto que los académicos no dirigieron las reformas¹³⁶, los profesores universitarios caen en una situación de mayor fragmentación política estructural, acompañada de una “pérdida de identidad y discurso propios” y un relativo estancamiento (Kent, 1990: 131-132). La fragmentación del sector se da en varias vertientes: además de la segmentación disciplinaria normal en cualquier institución universitaria, se da una “profesionalización altamente diferenciada por instituciones y segmentos” (habiendo un distanciamiento en las condiciones

poder estatal), seguramente con el apoyo del gobierno mexicano, asimismo, fungió durante su rectorado como Presidente de la Asociación Internacional de Universidades, con el aval del gobierno nacional.

¹³³ “Esta cuestión es de gran importancia, puesto que las formas en que los agentes directos de la producción y la transmisión del saber son regulados laboral, política e ideológicamente tienen profundas repercusiones sobre el desarrollo de la universidad.” (Kent, 1990: 125)

¹³⁴ “En el campo estrictamente académico, uno de los efectos de este propósito de fortalecer la tendencia natural del investigador a aislarse de las corrientes políticas y culturales que circularon entre las masas universitarias, fue profundizar la separación entre las funciones docente e investigativa” (Kent, 1990: 61).

¹³⁵ La planta académica de la UNAM “creció a ritmos acelerados incorporando a numerosos profesores jóvenes y carentes de experiencia profesional, pedagógica y política” (Kent, 1990: 131).

¹³⁶ En la mayoría de los casos de las universidades públicas de los años 60^s-80^s, asegura, “no han sido los *grupos académicos* nuevos los principales promotores de los cambios y los ejemplos de reformas académicas son escasos, pues la influencia de la *profesión académica* ha sido poco orgánica y ha sido a menudo ejercida por la vía sindical” (subrayado y cursivas propios) (Kent, 1990: 156). ...“no se puede afirmar que como regla general la masa de académicos nuevos haya sido portadora de impulsos reformadores de las estructuras y culturas académicas: las profesiones académicas no han sido siempre sujetos activos y reformadores de los procesos académicos.” -añade el autor-(subrayado propio) (Kent, 1990: 153).

profesionales entre docentes e investigadores; escuelas, facultades e institutos y niveles educativos <bachillerato y licenciatura> (Kent, 1990: 153 ss., 165-181) y una gran estratificación “en la formación académica y las condiciones laborales de los profesores” (entre “profesores de asignatura”, “ayudantes de profesor” y “profesores de medio tiempo y tiempo completo”, titulares y asociados, definitivos o por contrato) (Kent, 1990: 173-181), caracterizada por una baja movilidad y la generación de “ghettos¹³⁷ académicos” en la licenciatura y el bachillerato. Con lo que se producen distintos grados de autonomía académico-política y de consolidación de los grupos académicos (Kent, 1990: 144 ss.).

Dentro de esta creciente diferenciación, los diversos sub-sectores del personal académico establecen distintas *formas de relación* académico-políticas tanto con las élites burocráticas como con las incipientes organizaciones sindicales en la universidad, así como con el exterior, modos de relación “que pueden ser de funcionalidad, de subordinación o de conflicto”, existiendo diferencias notorias entre el sector de los investigadores, ubicado en el estrato más alto, y el sector “desprofesionalizado”¹³⁸, ubicado en el estrato inferior (Kent, 1990: 144-145). Dichos grupos académicos adoptan posiciones políticas específicas al interior del campus que se reflejan en prácticas académicas, laborales y políticas determinadas (apatía, activismo, asociacionismo; “acomodamiento”, “escepticismo”, conformismo, resistencia, rebelión), procesos complejos de relación académico-política (clientelismo, corporativismo), que en conjunto forman parte de determinadas culturas político-académicas inherentes a cada subsector (Kent, 1990: 194-202)¹³⁹.

A lo anterior se añade, como expresión del *debilitamiento político institucional* del gremio académico, la baja capacidad de autocontrol que tiene sobre su propia profesión (trabajo especializado) (Kent, 1990: 156), lo que se expresa en la debilidad de las formas de organización colegiadas locales (despreciadas por el poder burocrático centralizado), como manifestación de su poder disminuido (Kent, 1990: 159), y en el control de las élites burocráticas sobre los mecanismos de contratación -en un marco de redes clientelares controladas por los funcionarios- y los procesos para concursos de oposición, en detrimento de la *autonomía*¹⁴⁰ de los grupos académicos (Kent, 1990: 156, 179-181). Situación que propicia la emigración de los puestos

¹³⁷ ...“sectores de la UNAM donde la experiencia del trabajador académico encarna la precariedad económica, la inmovilidad profesional y la devaluación de los valores académicos.” (Kent, 1990: 191).

¹³⁸ Sector “compuesto por los profesores que sobreviven en condiciones de precariedad laboral, improductividad, falta de identidad académica, y subordinación al agente burocrático” y más proclive a la participación sindical, en tanto que los investigadores tenderían a establecer relaciones de igualdad y funcionalidad con la burocracia y serían menos propensos a la participación sindical (Kent, 1990: 144, 161), el cual surge como resultado del proceso de *desprofesionalización académica y profesionalización burocrática* promovido por las políticas universitarias del rector Soberón (Kent, 1990: 152).

¹³⁹ Al respecto Kent retoma al sociólogo funcionalista Robert Merton, aduciendo que la situación precaria que se genera para los profesores de licenciatura, propicia el surgimiento -de manera hipotética- de una “cultura política académica anómica”, caracterizada por: “la muerte temprana de la asociatividad colegiada al interior de la profesión académica, la proliferación de *grupos de interés* que establecen lazos clientelares con la burocracia, y el desvanecimiento de la capacidad articuladora de los proyectos académicos frente a la difusión del sentimiento corporativista. El ‘*individualismo de masas*’ parece ser el rasgo sobresaliente de esta cultura política suspicaz y alejada de nexos ético-intelectuales de orden global. Los *liderazgos académicos* encuentran condiciones poco propicias para su desarrollo, ya sea por la oposición de la burocracia o bien por la conciencia fragmentada de los profesores que se pretende dirigir. Antes bien, frente a la clausura interna del mercado académico, los liderazgos que aparecen tienden a colocarse en el mercado burocrático” (subrayado y cursivas propias) (Kent, 1990: 198).

¹⁴⁰ La autonomía de los segmentos académicos se da de manera diferenciada, dependiendo en parte de su grado de consolidación y de las condiciones y políticas institucionales e histórico sociales, por ejemplo los investigadores suelen tener un grado mayor de autonomía y los profesores de tiempo parcial un menor grado de autonomía en su trabajo y desarrollo profesional (Kent, 1990: 142-145).

académicos a los puestos político-burocráticos y el abandono de las tareas universitarias al incorporarse al mercado de trabajo extrauniversitario (Kent, 1990: 181).

En ese contexto de debilidad política del poder académico y de fortalecimiento del poder tecno-burocrático universitario, un segmento creciente del personal académico se involucró de algún modo, de manera más o menos activa, en formas de participación en torno a la orientación-reorientación de la vida universitaria de aquella época (alrededor del 50% de la planta académica de 1977 y, si los datos son confiables, del 62% en 1980), adoptando tomas de posición conservadoras o radicales, ya sea del lado del bloque dominante de la ortodoxia universitaria o ya sea del lado del bloque dominado de la heterodoxia universitaria, a través de diversas formas de participación ('institucionalizadas' legalmente unas -reconocidas por el poder burocrático-, no legales las otras -no reconocidas jurídicamente/políticamente por la élite burocrática), participando en la configuración y reconfiguración del campus de los años setentas, desde distintas posiciones y percepciones:

1. En la conformación de colegios de profesores y de investigadores dentro de los centros de trabajo académico, con el fin de tratar el tema de la sindicalización del personal dedicado a la academia (Basurto, 1997: 100)¹⁴¹, unos inclinados hacia el bloque dominante y otros hacia el disidente.
2. En la construcción y defensa de organismos sindicales, también en dos vertientes: el *sindicalismo independiente*¹⁴² (a través de movilizaciones, huelgas, manifiestos, disputas internas, etc., como fue el caso del SPAUNAM <Sindicato de Personal Académico de la UNAM> y del STUNAM <Sindicato de Trabajadores de la UNAM>) y el *sindicalismo corporativo* (estrategias clientelares, autolimitaciones estratégicas, exclusión de opositores, etc., como las 28 organizaciones locales de académicos propiciadas por el poder burocrático y fusionadas finalmente en las AAPAUNAM <Asociaciones Autónomas de Personal Académico de la UNAM>) (Basurto, 1997) (Woldenberg, 1988) (Ordorika, 2006: 192-203, 236-250).
3. En la configuración de formas autogestivas de organización académica democráticas y participativas locales (organizadas con base en la *asamblea general* democrática como máximo órgano de decisión, o 'autogobierno', en las que se experimenta la representación paritaria maestros-alumnos, se propicia la solidaridad con causas populares, sin estar exentas de conflictos intestinos, sectarismos y luchas por el poder) (Ordorika, 2006: 230-235), exclusivamente del lado del bloque contestatario.
4. En los órganos de dirección (poder académico-burocrático), con estrategias de dominación basadas en el precepto 'el fin justifica los medios': expansión de cuadros, uso discrecional del presupuesto, clientelismo, presión política, compra de voluntades, cooptación, represión (uso de la policía), descalificación y criminalización de la oposición (encarcelamiento de dirigentes), despidos arbitrarios por razones políticas, calumnias contra opositores, campañas mediáticas basadas en la repetición de falsedades convertidas en 'verdades', etc. (Ordorika, 2006: 213-264) (Kent, 1990) (Muñoz, 2002), cumpliendo fielmente su papel como los "guardianes del orden establecido" por excelencia, dedicados en todo momento ('tiempo completo') a hacer las consabidas "llamadas al orden" *ad hoc* (Bourdieu, 2002a: 388, 490).

¹⁴¹ "En la UNAM, la inquietud (sindical) de los académicos se manifestó primero en la forma de colegios de profesores e investigadores dentro de cada escuela, facultad e instituto, sobre todo en el área de Humanidades" (Basurto, 1997: 100).

¹⁴² Una de las debilidades principales del sindicalismo académico fue la participación relativamente baja de la basa académica, "debilidad orgánica del sindicato" que le impidió mantener su contundencia y expandirse aun más (Basurto, 1997: 127-128).

5. En los órganos colegiados institucionalizados de la universidad (Consejo Universitario, Consejos Técnicos, Consejos Internos, Colegios de Profesores), en los que el poder burocrático-temporal mantiene su hegemonía a la manera de las oligarquías¹⁴³ tradicionales que se sostienen en el poder por periodos prolongados y en los que se repite la vieja historia de la relación representados-representantes de la democracia representativa {la famosa *ley de hierro* de la formación de oligarquías de Robert Michels (1996)} marcada por la disyuntiva: la representatividad de los consejeros o la discrecionalidad de los mismos en las tomas de posición para tomar las decisiones en el campus, ‘órganos mixtos’ sujetos a una lucha entre fuerzas dominantes y dominadas.

De manera global, completando el cuadro de las formas de participación colectiva en la UNAM de los años setentas, en la arena universitaria se expresan con gran fuerza cuatro agentes colectivos, las burocracias heterónomas en expansión, las organizaciones sindicales independientes de trabajadores académicos y administrativos -SPAUNAM y STEUNAM, ambos fusionados en el STUNAM a partir de 1977- (Basurto, 1997) (Ordorika, 2006: 230-235, 236-250), la organización sindical ‘oficialista’ autodenominada inicialmente “Asociaciones Autónomas de Personal Académico de la UNAM” (AAPAUNAM) y las organizaciones académicas de la *democracia directa* local (las polémicas Asambleas Generales multisectoriales de las Facultades de Ciencias, de Economía, de Medicina y de Arquitectura, y del CCH Oriente), algunas de las cuales entran a una dinámica de conflictos internos en torno a la organización académico-política y a la direccionalidad de la universidad (los mecanismos de toma de decisiones), el control del trabajo académico¹⁴⁴ y sus productos, y la apropiación de los recursos¹⁴⁵ universitarios (las distintas especies de capital-poder), configurándose una compleja estructura de regulación del trabajo académico y de la vida universitaria en general, en la que intervienen fuerzas externas al campus (nacionales y multilaterales) e internas (ver Tabla 8 *infra*), con especial presencia de la burocracia estatal, los órganos de gobierno universitarios y el nuevo sindicalismo universitario, las cuales influyen en su desarrollo ‘desde arriba’ y ‘desde abajo’ mediante diversas estrategias de dominación y de resistencia (financiamiento, legislación, luchas de resistencia como la huelga laboral, etc.); con lo anterior la universidad se ‘politiza’ (en coincidencia con la tesis de Brunner) una vez más y ve transmutarse las relaciones de poder en su seno, “modificándose así el campo institucional” (Kent, 1990: 93) que se torna sumamente conflictivo¹⁴⁶; al mismo tiempo, crece la población estudiantil (que tiende a alejarse de la

¹⁴³ **Oligarquía:** (Del gr. *oligo*, pocos + *arkho*, mandar.) **1** Régimen político en el que, entre los antiguos griegos, ostentaba el poder una minoría. **2** Forma de gobierno en la que el poder es ejercido por un grupo limitado de personas o una clase social dirigente. **3** Estado con un sistema de gobierno oligárquico. **4** Grupo de personas que gobiernan en las oligarquías. **5** Autoridad o influencia preponderante que ejercen en su provecho un pequeño grupo de personas. **6** Grupo de personas que ejercen esta autoridad. Gran Diccionario de la Lengua Española Larousse, 2007.

¹⁴⁴ Rollin Kent reconoce la existencia de una lucha por el control del trabajo académico (y administrativo, agregaríamos) entre la burocracia y el sindicalismo: ...“el control de las funciones académicas -la docencia y la investigación- fue sin duda el pivote crucial en torno al cual giró la contienda política durante todo el soberonato. Esta cuestión es de gran importancia, puesto que las formas en que los agentes directos de la producción y la transmisión del saber son regulados laboral, política e ideológicamente tienen profundas repercusiones sobre el desarrollo de la universidad.” (Kent, 1990: 124-125).

¹⁴⁵ ...“cada mercado implica estrategias colectivas en pos del control -y, si es posible, la monopolización- de los recursos que circulan en el mercado y de los modos de acceso” al mismo (Kent, 1990: 90).

¹⁴⁶ ...“mientras que en los años sesenta los conflictos universitarios fueron entablados por los movimientos estudiantiles y las propias corporaciones universitarias frente al Estado para exigir aumentos a los subsidios y el respeto a la autonomía, en la siguiente década la pugna se trasladó al interior de las universidades donde las

participación política en los setentas, y la primera mitad de los ochentas) y, paralelamente, la planta académica se expande (en las áreas disciplinarias tradicionales y en el sector de la investigación científica).

En este contexto de imposición de políticas burocráticas corporativas y autoritarias dentro de la UNAM, en el que la burocracia universitaria se fortalece como grupo dominante dentro del campus y, paralelamente, se da una creciente oleada de participación de algunos sectores académicos en la orientación de la institución (incluyendo las condiciones institucionales de desarrollo y regulación del trabajo académico), el orden académico laboral y su *patrón de relaciones académico-laborales burocrático-corporativo* se reconfiguran en el transcurso de los años setentas y principios de los ochentas del siglo XX, a causa de la ‘acción orquestada’ de disímolos agentes de dentro y de fuera (grupos académicos, burocracias, sindicatos), unos situados alrededor del polo conservador y otros del polo transformador, bajo las siguientes características:

- Relaciones académico-laborales en transición: 1970 marca el inicio de una ruptura con el orden académico-laboral anterior de tipo unilateral e individualizado que gradualmente tiende a perder legitimidad (cfr. Weber, 1984: 25-29)¹⁴⁷, en tanto que no se establecían relaciones laborales colectivas bilaterales entre autoridades y académicos, sino relaciones contractuales individualizadas¹⁴⁸, articulado con el orden político universitario centralista y burocratizado característico de la universidad instituida en 1945, orden institucional que otorgaba a la élite burocrática amplias facultades en la toma de decisiones académicas y laborales dentro del campus, ruptura iniciada al tomarse la decisión, al seno del CU, de derogar los dos estatutos académicos especiales diferenciados, el del profesorado y el de los investigadores (promulgados por el mismo CU en 1945 y 1946 respectivamente) (CU, 1945) (CU, 1946), en la medida en que el nuevo estatuto académico-laboral de 1970, con sus reformas de 1974, regula de manera más homogénea a todos los sectores académicos, restringiendo la intervención desmedida del poder burocrático en el proceso de selección-

burocracias y los sindicatos desarrollaron un nuevo tipo de lucha en torno al salario y en torno a los mercados (de ocupaciones académicos y administrativos.” (Kent, 1990: 93).

¹⁴⁷ Un *orden social* es un ordenamiento regular de relaciones sociales, es una regularidad social compleja en un ámbito determinado de la realidad (económico, político, cultural, jurídico, administrativo, moral), un orden o arreglo obligatorio instituido de relaciones sociales establecido y aceptado por sus propios actores participantes, es una estructura de relaciones sociales frecuentemente jerarquizadas (que usualmente incluyen relaciones de dominación, subordinación, resistencia y/o dependencia), una forma de distribución establecida de recursos (económicos, prestigio, poder político) dentro de un conjunto social determinado, un conjunto de normas sociales de conducta aceptado por los partícipes en una relación social (Weber, 1984). El concepto weberiano de “*orden legítimo*” se refiere a “todas aquellas regularidades de conducta, comprobables de echo, que componen las características, o por lo menos las condiciones, del curso real de la actividad comunitaria” (Weber, 1984: 162) {la “validez de un orden” está determinada por el “ ‘contenido de sentido’ de una relación social (...) cuando la acción se orienta (por término medio o aproximadamente) por ‘máximas’ (...) válidas *para* la acción, es decir, como obligatorias o como modelos de conducta”, es decir un orden social es un ‘modelo’ aceptado de relaciones sociales obligatorio para todos sus participantes (el ‘deber ser’ en una relación social), que posibilita la “regularidad en el desarrollo de la acción social” (Weber, 1984: 25)}, noción también usada por Bourdieu para referirse a las regularidades de las relaciones sociales en ámbitos determinados (cfr. 2002^a -ver índice analítico-), siendo compatible con el concepto bourdiano de *campo*, en la medida en que permite problematizar los distintos órdenes legítimos (social, económico, político, jurídico) dentro del espacio social o en un campo en particular, incluyendo los espacios institucionales de menor escala, como es el caso del “orden universitario” (Bourdieu, 2002a: 426) (cfr. Weber, 1984: 18-32, 251 ss. y 682 ss.).

¹⁴⁸ Por ej.: “Artículo 9º.- El nombramiento incluirá un contrato de prestación de servicios a la Universidad, firmado por el señor Rector, por el Patronato y por el profesor de carrera de que se trate.” *Reglamento del Profesorado Universitario de Carrera*, 1945.

dictaminación-contratación del mismo personal académico y ampliando formalmente y parcialmente la intervención de los académicos en las instancias colegiadas intervinientes en el proceso (comisiones dictaminadoras y consejos técnicos e internos particularmente) (CU, 1970) (CU, 1974). En lo que hace a la contraparte del poder burocrático, el poder académico organizado colectivamente, este se encontraba tradicionalmente disperso, a pesar de la formación de múltiples organismos sindicales efímeros constituidos entre 1937 y 1972 inclusive (Basurto, 1997), sin embargo la aparición del SPAUNAM (sindicato independiente) y de las AAPAUNAM (sindicato dependiente del poder burocrático) en 1974 marcó la diferencia con el pasado, al mostrarse el gran descontento académico con el orden académico-político-laboral unilateral establecido (Basurto, 1997) y forzar las negociaciones autoridades-académicos, para así sentar las bases de la contratación colectiva y la configuración de un orden académico-laboral bilateral de tipo corporativo, formalizado primero en el mismo EPA, al adicionársele el apartado denominado “Condiciones Gremiales del Personal Académico” (CU, 1975), el cual fue revisado en 1977 y 1979, y posteriormente en el primer Contrato Colectivo de Trabajo (CCT) firmado por la rectoría soberonista y la dirigencia de las AAPAUNAM (*Contrato Colectivo de Trabajo para el Personal Académico 1981-1983*) -el cual se revisa bilateralmente desde entonces, en forma bienal-

- Regulación legal-burocrática del trabajo académico: la actividad académica es sometida a mecanismos de supervisión internos legales y burocráticos, sobre todo mediante la obligación estatutaria de los académicos de entregar su “programa anual de trabajo” y su informe anual de actividades académicas, conforme a lo establecido en el EPA de 1970 (arts. 43 y 49¹⁴⁹), entre otras obligaciones supervisadas por la ‘autoridad competente’ (jornada de trabajo, evaluación escolar, comisiones asignadas, cumplimiento de normas específicas), los cuales configuran un sistema de control del trabajo a cargo, en principio, del poder burocrático y, posteriormente, de manera gradual, también de los órganos colegiados de las unidades académicas de adscripción respectivas.
- Polivalencia formal vs. separación real de actividades académicas: el EPA de 1970 marca el punto de partida de una larga transición de un modelo de organización académica basado en la división del trabajo por función (separación de la docencia en escuelas y facultades vs. investigación en institutos y centros), adoptada y adaptada del *modelo napoleónico* de CES dentro del campus de la universidad nacional, a un modelo de organización académica basado en la fusión de las funciones docente, investigadora y difusora en un solo académico: el *profesor-investigador*, emulando a los modelos de organización universitaria alemán y norteamericano (Clark, 1990).¹⁵⁰

¹⁴⁹ “**Artículo 43.-** Son obligaciones del personal académico ordinario: a) Cumplir puntualmente con la *jornada de trabajo* que señalen este estatuto y/o el contrato respectivo, distribuyéndola de acuerdo con las normas internas de la dependencia a que esté adscrito; b) Realizar su plan de actividades académicas aprobado por las **autoridades** de la dependencia a las que esté adscrito y presentar anualmente a las mismas, el informe correspondiente; c) Cumplir, salvo excusa fundada, las *comisiones encomendadas por las autoridades* de la dependencia de su adscripción o por el Rector con el conocimiento de las autoridades mencionadas (...)”. “**Artículo 49.-** El personal académico de carrera tiene la obligación (...) de someter oportunamente a consideración del **director** de la dependencia de su adscripción el proyecto de las actividades académicas que pretenda realizar durante el año siguiente, y rendir informes anuales del curso de dichas tareas. Dicho proyecto, una vez aprobado, constituirá su programa anual de trabajo” (EPA, 1970). La supervisión de dichas obligaciones fue posteriormente ampliada (en 1974) a los consejos técnicos, internos y asesores (arts. 56 y 60 del EPA 1974). (subrayados, negritas y cursivas nuestras).

¹⁵⁰ El Estatuto del Personal Académico, desde su primera edición en 1970, establecía formalmente la *polivalencia* ideal en el desempeño de las funciones académicas (docencia, investigación, difusión y gestión),

- Orientación corporativa-burocrática del trabajo vs. orientación democrática (académica o sindical): el trabajo académico es orientado desde distintos flancos contrapuestos, por un lado, el del poder burocrático-corporativo que llama a respetar y defender el orden jerárquico establecido (por “la unidad y la cohesión” universitaria) a través del cumplimiento, en el caso del sector académico, de sus ‘responsabilidades’ institucionales (su “vocación de entrega desinteresada” a la actividad académica) (Domínguez et al, 1985: 49, 54)¹⁵¹, fomentando con ello la aceptación pasiva del orden académico-laboral institucional {sobre el particular, Soberón afirmaba que: “El trabajo académico siempre ha seguido normas que se consideran perdurables. Este es el elemento fundamental de la estabilidad universitaria” (Soberón, 1983: 282-283)}, por otro lado, el proyecto democrático-académico propuesto desde la rectoría de González Casanova y el proyecto democrático-sindical defendido por los académicos que lucharon por el reconocimiento del SPAUNAM (Basurto, 1997: 107), ambos proyectos favorecían la participación de los académicos en las decisiones universitarias, académicas en el primer caso y laborales-sindicales en el segundo, tomando postura en pro de la intervención directa del personal académico en la determinación del modelo académico-laboral universitario. Asimismo, los académicos se asumen como empleados asalariados al servicio del Estado (Kent, 1990: 93-94).
- Estratificación-clasificación fija: a partir de 1970 y 1974 la legislación universitaria (Estatuto General y EPA) instaura una estructura de puestos-categorías-niveles académico-laborales estratificada e invariable (ver Tabla 6) -estructura que se estratifica aun más con el EPA de 1974 (particularmente en el caso de los técnicos académicos) diseñado por el equipo de Soberón-, formada por tres clases de académicos, la de los profesores (subdividida en cuatro grandes estratos: ayudantes, profesores de asignatura y de carrera, y profesores eméritos), con una larga tradición, la de los investigadores (dividida en ayudantes, investigadores de carrera y eméritos) y la incipiente de los técnicos académicos (en proceso de conformación), estableciéndose una distancia salarial prácticamente invariante entre cada estrato académico (tabulador académico-laboral-salarial rígido) (UNAM, 1971) (EPA, 1970) (Ordorika, 2004: 46-49).

actividades que tradicionalmente, de los años sesentas hacia atrás, se ejercían de manera separada {“Artículo 1°.- Las funciones del personal académico de la Universidad son *impartir educación* superior para la formación de profesionales, investigadores, profesores y técnicos útiles a la sociedad; *realizar investigaciones* y estudios humanísticos y científicos, principalmente acerca de temas y problemas de interés nacional; desarrollar actividades conducentes a la *difusión de la cultura*, y participar en la organización, dirección y *administración* de las actividades mencionadas” (EPA, 1970)}. A partir de su edición de 1974 establece en su: “Artículo 2°.- Las funciones del personal académico de la Universidad son: *impartir educación*, bajo el principio de libertad de cátedra y de investigación, para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar *investigaciones* principalmente acerca de temas y problemas de interés nacional, y desarrollar actividades conducentes a *extender* con la mayor amplitud posible *los beneficios de la cultura*, así como participar en la dirección y *administración* de las actividades mencionadas.” (EPA, 1974), sin embargo, en los hechos, los académicos no cumplirán al pie de la letra el EPA en los años siguientes (lo que muestra procesos de resistencia importantes), ya que las prácticas no se modifican mágicamente con la instrumentación de una norma, a pesar del poder concentrado por la élite burocrática encargada de vigilar su aplicación para ‘salvaguardar el orden establecido’ (Carpizo, 1986: 46).

¹⁵¹ Soberón afirmaba lo siguiente al respecto: “Clamar por derechos implica responsabilidades. Las de la Universidad Nacional Autónoma de México son cumplir con sus funciones. (...) Con los profesores e investigadores de nuestra Universidad nos unen la misma *vocación de entrega desinteresada* (...) No hay tiempo para lamentaciones (en referencia a la crisis político-sindical universitaria de 1972-1973). Pero sí para *la unidad y la cohesión*. Debemos restañar las heridas, definir metas, fijar rumbos, precisar responsabilidades y transitar por los caminos de la superación” (cursivas nuestras) (Domínguez et al, 1985: 49, 54).

Tabla 6

| PUESTOS ACADÉMICOS ESTABLECIDOS EN EL EPA DE 1970 Y 1974* | |
|--|---|
| PUESTOS ACADÉMICOS ESTABLECIDOS EN EL EPA 1970 | PUESTOS ACADÉMICOS ESTABLECIDOS EN EL EPA 1974 |
| PUESTOS-CATEGORÍAS-NIVELES | PUESTOS-CATEGORÍAS-NIVELES |
| Técnicos Académicos | Técnicos Académicos (docencia, investigación o difusión) |
| | Ayudantes de técnico académico (interinos exclusivamente) (hrs., MT o TC) |
| | <A, <B, <C |
| Profesores | Técnicos Académicos Auxiliares |
| Ayudantes de Profesor (interinos exclusivamente) (hrs. o MT) | <A, <B, |
| Profesores ordinarios. | Técnicos Académicos Asociados |
| Profesores de asignatura | <A, <B, |
| <A, <B | Técnicos Académicos Titulares |
| Profesores de carrera (TC o MT) | <A, <B, |
| Profesor Asociado | Técnicos Académicos Visitantes |
| <A, <B, <C | Profesores |
| Profesor Titular | Ayudantes de profesor (interinos exclusivamente) (hrs., MT o TC) |
| <A, <B, <C | <A, <B, <C |
| Profesores Visitantes. | Profesores ordinarios. |
| Profesores Extraordinarios. | Profesores de asignatura |
| Profesores Eméritos. | <A, <B, |
| Investigadores | Profesores de carrera (TC o MT) |
| Ayudantes de investigador (interinos exclusivamente) (hrs. o MT) | Profesor Asociado |
| Investigadores ordinarios de carrera (TC o MT) | <A, <B, <C |
| Investigador Asociado | Profesor Titular |
| <A, <B, <C | <A, <B, <C |
| Investigador Titular | Profesores Visitantes. |
| <A, <B, <C | Profesores Extraordinarios. |
| Investigadores Visitantes. | Profesores Eméritos. |
| Investigadores Extraordinarios. | Investigadores |
| Investigadores Eméritos. | Ayudantes de investigador (interinos exclusivamente) (hrs. o MT) |
| | <A, <B, <C |
| | Investigadores ordinarios de carrera (TC o MT) |
| | Investigador Asociado |
| | <A, <B, <C |
| | Investigador Titular |
| | <A, <B, <C |
| | Investigadores Visitantes. |
| | Investigadores Extraordinarios. |
| | Investigadores Eméritos. |

TC: Tiempo completo, MT: Medio tiempo. * Incluye la reforma del 10 de junio de 1975. ** Académicos del sector de difusión cultural y extensión universitaria (incluyendo divulgación de la ciencia). Fuentes: EPA, 1970. EPA, 1974. EPA, 1975. ELABORACIÓN PROPIA.

- Estabilidad multidimensional del trabajo académico (dimensiones):
 - Estabilidad formal y devaluación salarial: con la promulgación del EPA de 1970 y 1974, el Consejo Universitario redefinió una nueva estructura formalmente estable de categorías académicas homogéneas, de la cual se deriva un nuevo tabulador de salarios fijo, establecido unilateralmente por el poder burocrático. Cabe mencionar que hasta ese momento no existía la contratación colectiva, puesto que aun no se establecían las relaciones contractuales académico-patronales, en tanto que no se había constituido con suficiente fuerza la contraparte del poder burocrático universitario: un poder académico-sindical reconocido ‘oficialmente’ tanto por el mismo poder universitario como por el poder estatal (Basurto, 1997). La bilateralidad parcial se dará hasta 1975, con la definición del “Título decimotercero de las condiciones gremiales del personal académico” del EPA de 1974 entre el SPAUNAM, las asociaciones antisindicalistas y la rectoría, estipulándose la revisión salarial anual por primera vez en la historia universitaria. Será hasta el establecimiento del primer Contrato Colectivo de Trabajo para el Personal Académico 1981-1983, cuando se establecerá en definitiva la relación salarial bilateral (recibir un salario determinado por parte de la patronal a cambio de la realización y venta de un trabajo acordado). A pesar de la bilateralidad salarial lograda, si bien es cierto que entre 1974 y

1976 el salario académico real crece -durante la lucha en asenso del SPAUNAM-, al iniciar el reinado del corporativismo sindical el salario real de los académicos se deteriora en niveles sin precedentes (Basurto, 1997).

- Estabilidad funcional:
 - Polivalencia funcional formal vs. rigidez funcional real: la legislación universitaria construida por el poder burocrático a partir de la gran reforma iniciada en 1945, con la Ley Orgánica y sus derivados, consagraba la separación real entre profesores e investigadores, con regímenes académico-laborales diferenciados estatutariamente¹⁵², por lo que aun en la década de los sesentas la separación docencia/investigación era aceptada estatutariamente, sin embargo a partir de 1970 el poder burocrático (encabezado por Gonzáles Casanova) estableció formalmente la polivalencia académica funcional a través de la primera edición del EPA (obligación de realizar todas las funciones sustantivas por parte de los académicos de carrera), intentando con dicha medida superar la separación docencia-investigación imperante en la realidad universitaria, separación alimentada en los hechos por las políticas implantadas por Soberón, las cuales se tradujeron en la reproducción de dicha separación funcional por parte de los académicos de tiempo completo, incumplándose en la realidad con la polivalencia estatutaria (Carpizo, 1986: 46), dado que el poder burocrático prefería fomentar la separación intersectorial de la planta académica, de modo que las posiciones-puestos-categorías académicas concentradas en una sola función (investigación o docencia) se mantuvieron distanciadas.
 - Movilidad horizontal restringida: de manera unilateral, el poder burocrático restringe al máximo la movilidad institucional horizontal del personal académico (cambio de adscripción de una a otra dependencia), haciéndola rígida en términos estatutarios, como puede observarse en el EPA, en su edición de 1970 y, aun más, en la de 1974, al depender de la aprobación simultánea de tres instancias en 1970 {los dos directores involucrados y el Consejo Técnico de la nueva dependencia de adscripción (arts. 35-37 del EPA de 1970)} y de cuatro o cinco instancias en 1974 {dos directores y dos Consejos Técnicos en los casos provisionales, mas “la comisión dictaminadora correspondiente” (arts. 92-93 del EPA de 1974)}.
- Estabilidad relativa en el empleo: si bien no existe información precisa al respecto, a juzgar por las fuentes consultadas, la unilateralidad de las relaciones laborales no garantizaban una plena estabilidad en el empleo académico, al estar los académicos sujetos al arbitrio exclusivo de las autoridades universitarias (Basurto, 1997) (Rodríguez, 2009); asimismo, las estadísticas muestran que el 70% del personal académico se encontraba contratado de manera interina, a principios de la década de los años ochentas del siglo XX, frente a un 27% que había logrado la definitividad (ver Tabla 7) (DGAPA, 1983), como culminación del periodo soberonista.
- Jornada de trabajo estable: formalmente, la jornada laboral se mantiene estable, en función, inicialmente, de la regulación estatutaria unilateral¹⁵³ (EPA) y, posteriormente, de la

¹⁵² Después de la imposición de la Ley Orgánica de 1944-1945, el Consejo Universitario, por presión de los académicos, promulgó *Reglamento del Profesorado Universitario de Carrera*, en noviembre de 1945, y el *Reglamento para los Investigadores de Carrera*, el 30 de agosto de 1946, los cuales fueron reformados de manera separada en los años sesentas CU, 1945; 1946).

¹⁵³ El EPA de 1970, por ej., establecía lo siguiente respecto a la jornada laboral:
 “ARTÍCULO 51.- El personal académico de tiempo completo tiene la obligación de prestar a la Universidad 40 horas semanales de servicios.

regulación bilateral (contractual) de la jornada -establecida legalmente por el CCT y la legislación laboral vigente en el país-, reglas jurídicas que fijan límites temporales máximos en varios rubros.

Tabla 7

| UNAM. ACADÉMICOS POR FORMA DE CONTRATACIÓN 1981-1983 | | |
|--|------------|------|
| TIPO DE CONTRATO | ACADÉMICOS | % |
| Definitivos | 6,120 | 27.0 |
| Interinos | 15,257 | 67.3 |
| Servicios profesionales | 278 | 1.2 |
| Obra determinada | 316 | 1.4 |
| No especificado | 701 | 3.1 |
| Total | 22,672 | 100 |

DGAPA, 1983. ELABORACIÓN PROPIA.

- Cargas de trabajo desiguales: si bien las cargas de trabajo aparentemente tienden a permanecer estables, comparativamente el periodo soberonista ha sido en el que más se han incrementado las cargas docentes globalmente (Tabla 1 y Gráfico 3 en: Anexo Estadístico), al pasar de 12 alumnos por académico en promedio (12.8 como máximo), en el periodo Sierra-G. Casanova (1966-1972), a 14.3 alumnos en promedio (18 como punto máximo) en el periodo 1973-1981, cargas que se ven incrementadas por la política estatal de expansión impuesta a las IES (*expansión no regulada-autoritaria*). Además de lo anterior, las políticas internas propician grandes desigualdades en cuanto a la distribución de las mismas cargas de trabajo, como en el caso de la distinción artificial entre el CCH y las Preparatorias, generada por las medidas autoritarias de la rectoría, al reducir las cargas laborales en las escuelas Preparatorias e incrementarlas notablemente en los CCH, de tal forma que mientras en la ENP la proporción de alumnos por maestro era de 27.1 en 1975 y en el CCH era de 38, para 1980 la proporción se había reducido a 18.1 en las preparatorias y, en cambio, en el CCH había llegado a 42.2 alumnos por profesor (Kent, 1990: 31)¹⁵⁴, con lo que se propicia que la intensificación del trabajo aumente de manera desproporcionada entre distintos sectores.

ARTÍCULO 52.- El personal académico de medio tiempo tiene la obligación de prestar a la Universidad 20 horas semanales de servicios.

ARTÍCULO 53.- El personal académico de carrera tiene la obligación de impartir cátedra y realizar investigación. El conejo técnico correspondiente distribuirá, de acuerdo con cada persona, el tiempo de servicios entre estas dos actividades.

ARTÍCULO 54.- El número de horas de clase que debe impartir el personal académico de carrera será establecido por el consejo técnico respectivo entre los siguientes límites:

a) No podrá ser menor de tres horas semanales, o las que correspondan a una asignatura en el caso de los investigadores; en el caso de los profesores titulares no será menor de seis horas semanales o las que correspondan a dos asignaturas, y en el de los profesores asociados, nueve horas semanales, o las que correspondan a tres asignaturas;

b) A nivel profesional y de postgrado, para investigadores no podrá exceder de seis horas semanales; para los profesores asociados no podrá exceder de 18 horas semanales y para los profesores titulares de 12 horas semanales, y

c) En la Escuela Nacional Preparatoria, los profesores asociados deberán impartir entre 15 y 21 horas semanales y los titulares entre 12 y 18 horas semanales.

Estos máximos y mínimos corresponden al promedio en semestres lectivos consecutivos.”

¹⁵⁴ Debe considerarse que en términos generales las cargas académico-laborales dependen de múltiples factores (disposición individual, demanda estudiantil, políticas burocráticas, correlación de fuerzas en el campus y subcampus, tipo de disciplina, etc.).

- Crecimiento sostenido: crecimiento sostenido de la planta académica universitaria a partir de la década de los sesentas, aumentando el número de contrataciones en los setentas y ochentas particularmente, en parte debido a la presión estatal y a la demanda creciente (ver Tabla 1, Gráficos 1 y 2 en el Anexo Estadístico).
- Estabilidad de la ‘materia de trabajo’: la llamada ‘materia de trabajo’ (el trabajo específico por el que se es contratado) tiende a mantenerse a lo largo de las trayectorias laborales, en términos generales, dentro de un mismo puesto de trabajo.
- Ingreso burocratizado: como ya se ha señalado, si bien es cierto que formalmente el personal académico se incorpora a la institución por la ‘vía académica’, el ingreso al sector académico (selección-admisión-contratación) está fuertemente controlado por el poder burocrático, el cual interviene a lo largo de todo el proceso de selección, tal y como lo establece el EPA de 1970, 1974¹⁵⁵ y 1975 (y sus ediciones posteriores), en un contexto institucional de ‘abundancia’ de plazas académicas, dada la expansión educativa, permaneciendo prácticamente intactos los mecanismos y requisitos de ingreso a cada una de las categorías instituidas (excepto las comisiones dictaminadoras, que fueron ampliadas - ver *supra*-) (cfr. CU, 1970; 1974; 1975).
- Promoción estatutaria: la promoción del personal académico, al igual que el ingreso, estaba reglamentada por el EPA, en sus distintas ediciones, con base en criterios académicos-laborales (grado académico, experiencia, antigüedad, producción académica y reconocimientos) estipulados por el poder burocrático de manera colegiada y rígida {posteriormente corroborados por el Contrato Colectivo de Trabajo (CCT) firmado por la-s AAPAUNAM en 1981}.
- Carrera académica estatutaria: la trayectoria académico-laboral es regulada de manera *contractual-estable-definitiva* por el EPA y el CCT, al estipularse las ‘reglas del juego’ para todos de manera formal para transitar de una categoría a otra (sin que ello evite las prácticas informales y la existencia de reglas no escritas, como la subordinación de los ‘interesados’ al poder burocrático que tiene el poder de ‘otorgar’ las primeras contrataciones).
- Normas de producción académica relativamente libres: si bien es verdad que la legislación universitaria (particularmente el Estatuto General y el EPA) especifica algunas normas de producción académica, tales como las cargas de trabajo correspondientes a cada una de las categorías académicas, o los plazos semestrales y anuales como parámetros para entregar resultados, lo cierto es que el valor de la ‘libertad académica’ es acompañado de una relativa libertad de *tiempo de creación*, *tiempo de recreación* (docencia) y *tiempo de divulgación* del conocimiento, propios de cada sujeto-grupo-disciplina, es decir, estrictamente, no existe una regulación estandarizada de la ‘productividad’ académica, habiendo en la práctica una gran libertad y flexibilidad académicas al respecto (UNAM, 1971).
- Crecimiento en el empleo: los mecanismos burocrático-colegiados y contractuales de ingreso y las formas de contratación (interinas, definitivas o por contrato de prestación de servicios), estipulados por el EPA, se dan en un marco de crecimiento del empleo académico sin precedentes en la UNAM, considerando que entre 1973 y 1981 se crearon 17,647 nuevos

¹⁵⁵ Por ej., el EPA de 1974 establece, en su artículo 81, lo siguiente: “En el ingreso y promoción del personal académico intervendrán: a) El Consejo Universitario; b) Los consejos técnicos; c) Los directores; d) Los consejos internos; e) Las comisiones dictaminadoras; f) Los jurados calificadores, y g) Los consejos asesores”, instancias a las que hay que agregar la injerencia de la rectoría y tomar en cuenta la gran influencia del poder burocrático en los órganos colegiados (Kent, 1990).

puestos académicos (es decir: 171.6% de crecimiento total y 2,206 nuevas contrataciones por año <21.4% de crecimiento anual>).

Tabla 8

| UNAM. AGENTES PARTICIPANTES EN LA ESTRUCTURA DE REGULACIÓN DEL TRABAJO ACADÉMICO (1980) | |
|---|--|
| ESCALA | AGENTES INTERVINIENTES (COLECTIVOS E INDIVIDUALES) |
| INSTANCIAS EXTERNAS INTERNACIONALES (ESPACIO GLOBAL) | Financieras: ONU-PNUD, BM, BID Orientadoras: UNESCO, CEPAL Universitarias: Asociación Internacional de Universidades |
| ESTRATEGIAS REGULADORAS: | ↓ ASISTENCIA TÉCNICA Y FINANCIERA INTERNACIONAL MARGINAL Y DISPERSA ↓ INFORMES MUNDIALES-RECOMENDACIONES ↓ DIFUSIÓN DE CONCEPCIONES DESARROLLISTAS: <i>TEORÍA DEL CAPITAL HUMANO</i> ↓ |
| INSTANCIAS EXTERNAS NACIONALES (ESPACIO SOCIAL) | Estatales: Presidencia, SEP, SPP, STPS, SG Políticas: Partidos Políticos (hegemonía del PRI), Poder Legislativo, Poder Judicial (SCJN, JFCA, TFCA, etc.) Empresariales: Organismos de empresarios (CCE, COPARMEX, TELEVISIA, etc.) Políticas: Partidos de oposición marginales, sindicalismo independiente Agentes individuales: periodistas, líderes políticos, intelectuales. |
| ESTRATEGIAS REGULADORAS: | ↓ FINANCIAMIENTO EXPANSIVO (PUBLICO-PRIVADO) ↓ POLITICA LABORAL CORPORATIVA ↓ POLITICA EDUCATIVA EXPANSIONISTA ↓ ESTRATEGIA MEDIÁTICA ESTATAL HEGEMÓNICA ↓ OPOSICIÓN MARGINAL-RESISTENCIA (↑) |
| INSTANCIAS INTERMEDIAS (CES) | Estatales: CONACYT (1970), CONPES (1979) Universitarias: ANUIES (1950) Académicas: AMC (1959), asociaciones disciplinarias-profesionales (Sociedades, Colegios, etc.) Sindicales: sindicalismo universitario (SUNTU (1979), sindicatos de IES) |
| ESTRATEGIAS REGULADORAS: | ↓ FINANCIAMIENTO POR MATRÍCULA Y PROYECTO ↓ PLANIFICACIÓN SUPERVISADA (EDO.-IES) ↓ COLABORACIÓN ↓ DEFENSORÍA DE DERECHOS ↓ OPOSICIÓN-NEGOCIACIÓN (↑) |
| UNAM: INSTANCIAS INTERNAS (CU) | Burocráticas: Rectoría, Colegio de Directores Colegiadas: Consejo Universitario, Consejos Técnicos-Internos-Asesores, Comisiones Dictaminadoras Sindicales: AAPAUNAM (1975), STUNAM (1977) Movimientos académicos coyunturales: SPAUNAM (1974-1977) |
| ESTRATEGIAS REGULADORAS: | ↓ DISTRIBUCIÓN DEL FINANCIAMIENTO ↓ SUPERVISIÓN ↓ LEGISLACIÓN ↓ COLABORACIÓN ↓ CONTRATACIÓN COLECTIVA BILATERAL-CORPORATIVA (↑) OPOSICIÓN-NEGOCIACIÓN (↑) RESISTENCIA-INSURGENCIA SINDICAL (↑) |
| AGENTES ACADÉMICOS: PARTICIPACIÓN / AUTORREGULACIÓN | ↑ ↑ FORMAS DE PARTICIPACIÓN ↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑ DISTRIBUCIÓN DEL CAPITAL-PODER Y TRABAJO ACADÉMICO (<i>DIVISIÓN DEL TRABAJO</i>) (DOCENCIA, INVESTIGACIÓN-DIFUSIÓN-GESTIÓN-REPRESENTACIÓN) |
| SIMBOLOGÍA: ↓: ESTRATEGIA DE DOMINACIÓN. (↑): ESTRATEGIA DE RESISTENCIA-OPOSICIÓN. (↕): ESTRATEGIA DE OPOSICIÓN-NEGOCIACIÓN BILATERAL. | |
| NOTAS: CES: CAMPO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. CU: CAMPO UNIVERSITARIO. | |
| ACRÓNIMOS: Academia Mexicana de Ciencias (AMC) Junta Federal de Conciliación y Arbitraje (JFCA), Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN), Tribunal Federal de Conciliación y Arbitraje (TFCA) | |
| Fuentes: Thomas, 1976. Faure et al, 1983. Das Gupta, 1976. Dube, 1976. ELABORACIÓN PROPIA. | |

En lo que se refiere a la estructura de control conservador erigida sobre el mismo trabajo académico (ver Tabla 8), como una red de instancias burocráticas reguladoras externas e internas (heterónomas: estatales, internacionales, empresariales; y universitarias) y de agregados de agentes individuales influyentes ante la ‘opinión pública’ (periodistas, intelectuales, líderes políticos) -todas/os con sus propias estrategias de intervención en grados diversos-, durante el periodo de Soberón esta sufrió un proceso de rearticulación, centralización burocrática y sindicalización corporativa, operando como un complejo mecanismo restaurador del orden universitario para detener la ofensiva sindical autonómica y democratizante, proceso restaurador encabezado por el poder burocrático universitario soberonista, pero fuertemente apoyado por las burocracias del Estado mexicano, de los organismos internacionales (por ej.: el rector Soberón presidía la Asociación Internacional de Universidades), empresariales (por ej.: apoyo de la empresa Televisa a la rectoría en su estrategia antisindicalista, declaraciones de líderes empresariales a favor del orden universitario) y políticos (por ej.: declaraciones de líderes sindicales oficialistas contra el SPAUNAM) (Pulido, 2004; 2005) (Rivera, 2002), ajustes a la estructura de regulación diseñados para evitar en el futuro una crisis similar.

Finalmente, como resultado de la acción concertada y desconcertada de los distintos agentes intervinientes (internos y externos) en este periodo (1973-1981), la UNAM se transformó parcialmente, a pesar de todo, al haberse modificado el orden académico-laboral unilateral

heredado de los años cuarenta, si bien los cambios no fueron suficientes para transformar en su conjunto el orden universitario vigente. Así, a final de cuentas, se instauró un orden académico-laboral bilateral de tipo corporativo (*patrón de relaciones académico-laborales burocrático-corporativo*), es decir, supervisado permanentemente por el poder burocrático, como producto de la injerencia de las fuerzas académicas participantes aglutinadas en el bloque conservador, desestructurándose el bloque contestatario y quedando en buena medida marginado en los espacios principales de decisión institucional, pero sin diluirse del todo, expresándose a través del sindicalismo independiente y en los órganos colegidos como minoría¹⁵⁶, en un contexto de expansión negociada y reproduccionista de la planta académica. Por su parte, el orden político-académico se mantuvo e incluso se fortaleció, en la medida en que el poder burocrático amplió sus redes de control institucional (capital político-social) y mantuvo su férreo control de las crecientes finanzas universitarias (capital económico-financiero), impulsando una “reforma conservadora” ‘para que todo siguiera igual’ {“conservadurismo ilustrado”, defensivo primero y ofensivo después (Bourdieu, 2002a: 448)} (Kent, 1990). De este modo, el poder burocrático-conservador, patrimonialista y despótico, junto con las fracciones más tradicionalistas del sector académico, detuvieron la oleada democratizadora de los grupos heterodoxos, muchos de ellos jóvenes de reciente ingreso, que intentaron modificar el orden universitario establecido. Esta nueva correlación de fuerzas con predominio conservador, características de orden burocrático-corporativo, permitió que las condiciones de venta de la fuerza de trabajo académica (los salarios) decayeran de manera sostenida durante los siguientes años y que las condiciones generales de desarrollo del mismo trabajo se deterioraran fuertemente, durante la prolongada crisis capitalista de los ochentas-noventas.

El periodo de la transición: del auge expansivo a la crisis institucional (1981-1983/1984)

“Nuestra universidad, con más de cuatrocientos años de vida, ha padecido momentos difíciles de crisis que, inclusive, la han tenido cerrada (...); las crisis la han templado (...), en ellas se ha fortalecido; ahora la recibimos en un momento afortunado de su existencia: más fuerte y más sabia. Gracias a ello, los universitarios podremos proyectarla a grandes alturas, con ambiciosos proyectos de docencia, investigación y extensión universitaria.”

Octavio Rivero Serrano, 1981

En la misma línea académico-política que Soberón, el rector -y también médico- Octavio Rivero Serrano (1981-1984) da continuidad a las políticas iniciadas en el período anterior (Domínguez, 1985: 59-65), con la pretensión de hacer más eficiente a la universidad y sus agentes (Campos, 1998: 263-290), si bien los contextos nacional e institucional se modifican aceleradamente durante la segunda parte de su mandato, al entrar el país en una prolongada crisis económico-social a partir de 1982, e inaugurarse la era neoliberal, nueva situación que debilitará al conjunto de las universidades públicas, incluyendo a sus burocracias académicas (Muñoz, 2002: 39-80) y plantas de profesores e investigadores, al verse reducido su capital económico (presupuesto estatal, financiamiento de la actividad académica y salarios reales) y su capital simbólico (menor reconocimiento público de la tecnocracia estatal y de diversos grupos empresariales).

Rivero afirma en su discurso de toma de posesión (y ‘toma de posición’ en el campo universitario y en el espacio social nacional) que el propósito fundamental de la universidad es

¹⁵⁶ Ordorika da cuenta de los procedimientos de control del poder burocrático sobre los órganos colegiados, en los que construían alianzas por todos los medios para imponer sus decisiones, logrando con ello mantener en minoría a los grupos opositores (2006).

formar “profesionistas, especialistas e investigadores¹⁵⁷” vinculados “con las necesidades del país (...) y la elevación de los niveles de productividad” en el mismo, reivindicando con ello el papel funcional-conservador y nacionalista de la universidad en el país; por otra parte, en una clara línea de continuidad con el pasado, reivindica la separación político-juridicista entre “los asuntos académicos” y “los asuntos laborales”¹⁵⁸; asimismo, el rector se presenta como defensor de los derechos del personal académico: “Me preocupa tratar de encontrar, dentro de nuestra legislación, caminos que ofrezcan opciones de estabilidad y superación al personal académico. Pronto presentaré estas opciones” (Domínguez, 1985: 62).

Sin embargo, será la crisis interna y el conflicto el que marcará la mayor parte de su gestión (Mendoza, 2001: 167-168): después de haber iniciado su administración con el subsidio estatal universitario más alto de todo el siglo XX, éste se reduce precipitadamente entre 1982 y 1984 (-41% en términos reales) a causa de la crisis económico-estructural y las nuevas políticas económicas librecambistas restrictivas e impuestas desde la burocracia estatal, las cuales provocan la caída estrepitosa de los salarios universitarios (de 1982 a 1984 los salarios académicos se reducen 42% en promedio) (Ordorika, 2004: 51 ss.) y un gran malestar entre los empleados académicos y administrativos; dos huelgas sindicales estalladas por el STUNAM que resultaron en la derrota y el consiguiente debilitamiento del sindicato (1982 y 1983) (Ordorika, 2006: 384-386) (De la Garza, 1985), a causa del endurecimiento del nuevo Estado autoritario-neoliberal. Bajo estas nuevas circunstancias, si bien es cierto que la planta académica de la institución crece de 27,515 plazas en 1980 a 29,660 en 1982, en 1983 cae a 23,238 puestos de trabajo (6,422 puestos menos) (ver Tabla 1 en Anexo Estadístico); del mismo modo, la matrícula de la UNAM se reduce de 263,640 alumnos inscritos en 1980 a 262,458 estudiantes en 1984, después de haber llegado a 266,417 alumnos en 1981 -un año antes de la crisis- (Tabla 1 -Anexo Estadístico-).

Como resultados del cambio de modelo de desarrollo nacional en el país -a partir de 1982-1983-, acompañado de la instauración paulatina del Estado neoliberal ‘mínimo’ y de una nueva política social, laboral y educativa basada en el modelo socio-económico del ‘libre mercado’, vigente en el ‘centro del mundo capitalista’ (Estados Unidos e Inglaterra en aquellos momentos), la UNAM y sus agentes internos comienzan a ser cada vez más presionados por las fuerzas externas dominantes en el espacio social, particularmente en el campo del poder: los grupos políticos y empresariales dominantes, con el fin de readecuarse a las ‘necesidades de las fuerzas del mercado’.

Conclusiones

Como se ha podido ver, de manera retrospectiva, la Universidad Nacional se constituye, inicialmente, a causa de la intervención definitiva de la burocracia estatal y de la participación acotada de los académicos (y estudiantes) provenientes de diversos centros de docencia, investigación y difusión de la cultura existentes en el CES de principios del siglo XX (1910-

¹⁵⁷ El rector Rivero, en su toma de posesión, y ‘toma de posición’ en el campo universitario, apuesta a la formación de investigadores con el fin último de lograr “la independencia científica, tecnológica y cultural” en el país (Domínguez et al, 1985: 62).

¹⁵⁸ Rivero señala expresamente que en la administración anterior y en su gestión “la tarea académica ha tenido y tendrá absoluta prioridad; los asuntos académicos deberán tratarse y resolverse en las instancias académicas. Para los asuntos laborales existe ahora un marco legal que los regula. Con respeto a la ley, con buena voluntad de ambas partes [¿académicos y autoridades?, ¿autoridades y sindicatos?], habremos dejado en el olvido los tiempos de la amenaza para la vida académica”, idealizando un futuro de ‘estabilidad eterna’ para la institución basado en la separación academia-condiciones y relaciones laborales (Domínguez et al, 1985: 62).

1914), periodo en el cual el campo universitario permanece ampliamente dominado por la burocracia estatal {*universidad porfirista* (1910-1914) y *reforma huertista* (1914)}, de tal manera que se configura un orden académico-laboral unilateral y un orden académico-político burocrático-estatista, orden heterónimo-autoritario dentro del cual se justifica legalmente la regulación vertical del trabajo académico, controlada por la burocracia estatal y universitaria, las cuales concentran un gran poder. El poder burocrático crea un orden institucional totalitario a la medida de sus pretensiones de tener ‘todo bajo control’.

Los orígenes autoritarios de la universidad mexicana la seguirán durante toda su historia -hasta el presente-, como una maldición social, al instaurarse una cultura política autoritaria convertida en tradición burocrática y reproducida en las prácticas de las élites dominantes {por ej.: el *período post-revolucionario* (1917-1929) o la *restauración corporativa* de 1973-1981}, con algunos reajustes e interrupciones momentáneas (como la *autonomía precaria* de 1929-1944 o la *democratización parcial* de 1966-1972).

Frente a la vertiente autoritaria instaurada en el campo universitario por el poder burocrático externo e interno, los distintos grupos académicos, colocados en sus posiciones estructurales (escuelas, institutos, facultades, categorías académico-laborales, etc.), toman posición en el campus, a favor o en contra del orden establecido, ya sea demandando la autonomía de la universidad y del trabajo académico (a partir de 1914) o ejerciendo una autonomía democrática precarizada por la burocracia estatal (1929-1944), o constituyendo diversos organismos sindicales defensivos frente a la arbitrariedad burocrática (desde 1929) o pasando a la ofensiva sindical (*insurgencia sindical* en 1974-1977 a través del SPAUNAM), ya sea en defensa del orden universitario, como respuestas académicas rodeadas de múltiples formas de participación que influyen en la definición-redefinición y reproducción-transformación del orden legítimo establecido en el campus, presión ‘desde abajo’ que repercutirá gradualmente en la transformación (o conservación) de los mecanismos de regulación del trabajo académico y en sus condiciones de desarrollo (formas de incorporación, salarios, condiciones laborales, carrera académica, etc.).

De esta manera, la confluencia de agentes-fuerzas político-académicas y burocráticas dominantes y dominadas, conservadoras y renovadoras, internas y externas, aliadas y en conflicto, producen, en cada etapa histórica, un determinado orden social legítimo interno, analíticamente descompuesto en diversos subórdenes como el orden académico-laboral y el orden académico-político, el primero estructurado en torno a la distribución (división) del trabajo académico (productor-reproductor-difusor del capital académico) dentro del campus, entre sus agentes, y el segundo estructurado en torno a la distribución (formal e informal, abierta y oculta) del poder político universitario (o estructura de gobierno-control-gestión) o estructura de espacios de tomas de decisión (órganos de gobierno formales -legales- e informales -ocultos o ‘invisibles’-). Órdenes laboral y político entrelazados entre sí en la medida en que se determinan mutuamente, ya que en el seno de la división del trabajo se forman las fuerzas académico-políticas dominantes y dominadas, ortodoxas y heterodoxas, agentes-fuerzas que ocupan y crean los espacios legítimos de poder político desde los cuales se toman las decisiones político-legales que regulan las actividades propias del trabajo académico (docencia, investigación, etc.). Órdenes que al mismo tiempo gozan de autonomía relativa.

Órdenes socio-académicos que, por ende, tienen sus propias trayectorias históricas. El orden político-académico transita de una etapa burocrático-totalitaria (1910-1914) a una de gran inestabilidad política causada por la conflagración desatada por la Revolución Mexicana (1910/1914-1917) y a otra postrevolucionaria (1917-1929), bastante conflictiva, en la que se conjugan dos procesos políticos, uno interno y otro en torno a la relación con el Estado, el

primero de índole ideológico-político, al formarse y tomar posición dos bloques académico-políticos, uno orientado a la izquierda y otro a la derecha, el segundo proceso debido a que adquiere gran legitimidad interna la lucha por la autonomía universitaria frente a la burocracia estatal, la cual busca por todos los medios someter a la universidad a sus designios, procesos de relaciones sociales que culminarán en la imposición estatal de la *autonomía precaria* a la universidad (1929-1944), lo que da pie a la configuración de un orden académico-político democrático autonomista sin injerencia estatal (dentro del cual se generan las condiciones para el fortalecimiento de grupos académicos disciplinarios a través de la creación de 12 nuevos institutos), orden interno precario que entrará en crisis a principios de los años cuarenta, debido a la polarización política e ingobernabilidad generada en el campus, a raíz una vez más de la conformación de dos bloques académico-políticos, uno de izquierda y otro de derecha.

La crisis interna se resuelve por la vía de la imposición burocrática, al instaurarse abruptamente un nuevo orden político-académico de tipo corporativo autónomo y burocrático, al promulgarse la Ley Orgánica de 1945, por medio de la cual se centraliza el poder político-económico en la élite burocrática universitaria; dicha estructura y lógica centralista será reorientada en el periodo de la restauración democrática parcial (1966-1972) por iniciativa de las burocracias en el poder, pero rápidamente serán saboteadas por la burocracia estatal y los grupos académicos más conservadores, para iniciar una nueva etapa caracterizada por la restauración burocrática-corporativa (1973-1984).

En lo que hace al orden académico-laboral, este transita por periodos similares, en función de la correlación de fuerzas interna y externa, pasando de un orden unilateral-estatista prolongado (1910-1929), a un orden colegiado-participativo (1929-1944) en el que los órganos colegiados cobran fuerza en la regulación de la vida académica en general y del trabajo académico en particular, lo que redundará en cierta mejoría de las condiciones académicas y laborales. Posteriormente, a partir de 1945, se establece un nuevo orden laboral burocrático-unilateral y fragmentado en el que la burocracia universitaria tiene gran injerencia por distintas vías (normativa, económica, política), el cual se prolonga hasta 1975 {no obstante, en el periodo de la restauración democrática parcial (1966-1972), hay un proceso de desburocratización parcial del orden laboral promovido ‘desde arriba’}, cuando la presión de la base académica sindicalizada lucha por la contratación colectiva y la bilateralidad en las relaciones académico-laborales, con lo que el orden instituido da un giro, al establecerse las relaciones laborales colegiadas y parcialmente bilaterales, en un primer momento (1974-1977), las cuales fueron corporativizadas a partir de 1977 (con el triunfo político de las AAPAUNAM en el recuento de ese año), para luego instituirse en definitiva la contratación colectiva bilateral y corporativa, al firmarse el primer contrato colectivo de trabajo entre el poder burocrático y la AAPAUNAM (1981), con lo que se instaura un orden laboral-académico bilateral-corporativo acorde con el orden político-académico (prevaliente hasta hoy), como resultado final de la participación de las distintas fuerzas académicas.

CAPÍTULO 4

LA REFUNCIONALIZACIÓN DE LA UNAM: ENTRE LA AUTONOMÍA Y LA HETERONOMÍA (1983-2007)

“Creo, en efecto, que el universo de la ciencia está amenazado actualmente por un temible retroceso. La autonomía que la ciencia había conquistado poco a poco frente a los poderes religiosos, políticos o incluso económicos, y, parcialmente por lo menos, a las burocracias estatales que garantizaban las condiciones mínimas de su independencia, se ha debilitado considerablemente.”

“Así es como tantos investigadores o equipos de investigación caen bajo el **control** de grandes firmas industriales dedicadas a asegurarse, a través de las patentes, el monopolio de productos de alto rendimiento comercial; y que la frontera, desde hace mucho tiempo imprecisa, entre la investigación fundamental, realizada en los laboratorios universitarios, y la investigación aplicada tiende poco a poco a desaparecer: los científicos desinteresados, que no conocen más programa que el que se desprende de la lógica de su investigación y que saben dar a las demandas ‘comerciales’ el mínimo estricto de concesiones indispensable para asegurarse los créditos necesarios para su **trabajo**, corren el peligro de encontrarse poco a poco marginados, por lo menos en algunos ámbitos, a causa de la insuficiencia de las ayudas públicas, y pese al reconocimiento interno de que disfrutaban”...

Pierre Bourdieu, en *El oficio de científico*, París, 2001.

Presentación

La intención de este capítulo es hacer un análisis del proceso gradual de reestructuración de la UNAM, en el periodo 1983-2007, como el resultado de la acción concertada y confrontada de agentes-fuerzas internas y externas, particularmente en lo que se refiere a la intervención del personal académico en la definición-redefinición del orden institucional establecido (académico-político-laboral) y en la regulación del trabajo académico, así como a la actuación-mediación del poder burocrático universitario (más autónomo o más heterónimo, según el periodo) y a la intromisión del poder tecnocrático-burocrático estatal (dirigente del nuevo Estado neoliberal mexicano desde 1982-1983). Dicho análisis tiene como finalidad última conocer el grado de autonomía y refracción alcanzado por el campus a la luz de las distintas formas de participación del poder académico y burocrático en la direccionalidad del campo universitario.

El contenido del capítulo es una aportación al conocimiento contemporáneo de la universidad y sus académicos, en lo relativo a la incidencia de los mismos académicos en la construcción social del espacio universitario, ya sea esta en términos de su reproducción o de su transformación, incidencia dada a través de su propio trabajo, de la regulación de este y de su participación político-académica tanto en los espacios de toma de decisiones ya instituidos como en la creación de nuevos espacios de decisión; logrando con ello comprender de una mejor manera la codeterminación trabajo↔conocimiento↔poder, crecientemente utilizada en los análisis más recientes sobre la temática de los académicos y la universidad, más allá de la visión funcionalista aun imperante en el campo de la investigación de la educación superior.

En lo concerniente a las secciones del capítulo, éste se subdivide en dos grandes apartados y un epílogo. El primer apartado se refiere al período denominado *neoliberal-autoritario* (1983-1999), en el cual se pasa revista de la evolución del orden académico-político-laboral en la universidad, marcada por un cúmulo de reformas de índole neoliberal y conflictos de resistencia que conducen a una de las crisis más profundas y prolongadas de la universidad, a lo largo de toda su historia, periodo en el que se enfatiza la participación de los académicos en la determinación del mencionado orden instituido. El segundo apartado corresponde al periodo llamado *la ‘capitalización’ académica de la universidad y su reposicionamiento en la vida nacional* (1999-2007), en el que se hace una revisión del camino seguido por los distintos sectores académicos para remontar la crisis de fin de siglo (1999) en la que cayó la UNAM, examinando las estrategias seguidas por los agentes involucrados y las formas de participación de

los individuos y grupos académicos, las cuales condujeron finalmente al reposicionamiento de la universidad en el CES nacional-internacional y en el macroespacio social (gracias al capital institucional acumulado en el pasado), reposicionamiento descrito en el *epílogo* del capítulo.

Como ya se ha señalado líneas arriba, el capítulo en cuestión es la continuación, en tiempo histórico, del capítulo anterior relativo al periodo 1910-1982, y representa, junto con los capítulos previos (segundo y tercero), el marco macro-histórico, constituido por el CES y el campo universitario, en el que se desarrolla la historia del presente sobre la participación de los académicos en la configuración de las distintas áreas científico-disciplinarias, facultades e institutos en las/os que se subdivide la compleja labor académica desarrollada en la institución, tema que será tratado en el siguiente y último capítulo de la tesis.

El período neoliberal-autoritario (1983-1999): crisis y transición

Estallada la crisis de 1982 e iniciado el experimento socio-económico neoliberal impuesto en México, bajo la dirección de la tecnocracia encargada de instaurar el Estado ‘mínimo’, encabezado por el presidente Miguel de la Madrid (1982-1988), la burocracia universitaria, en el poder desde 1973, comienza a perder su margen de acción para dirigir a la universidad, al reducirse el capital económico institucional administrado por ella y perder legitimidad en el campus, al disminuir sus posibilidades de respuesta ante las demandas de los distintos sectores universitarios, lo cual provocará una cierta recomposición de la élite burocrática (la rectoría pasa a manos de ‘los abogados’, después de 12 años de estar en manos de ‘los médicos’). Asimismo, 1983 -punto de partida del periodo- representa también la derrota y el debilitamiento del sindicalismo universitario independiente {en el que participa el STUNAM, representando al sector administrativo y a una parte del sector académico (ver Tabla 2 -Anexo Estadístico-)}, en su intento por cambiar la política de austeridad, reducción salarial y contracción del gasto educativo, lo que repercutirá en la disminución de la posibilidad de intervención del sector académico en la definición del orden universitario, ante el cambio en la correlación de fuerzas, fortaleciéndose en cambio la burocracia estatal de corte neoliberal¹ (cfr. Muñoz, 2002).

La estrategia de dominación corporativa del poder burocrático en el campus, al estar obligado a responder tanto a las demandas del poder estatal como a las de las heterogéneas ‘comunidades’ universitarias (colocadas en posiciones académicas, estudiantiles y operativo-administrativas), en un período de crisis, consiste en atender a los lineamientos de la nueva política educativa neoliberal, adaptarlos y aplicarlos dentro de la universidad, tratando al mismo tiempo de legitimarlos entre los sectores universitarios y ante la misma sociedad. El resultado de esta estrategia ha sido la pérdida de legitimidad y el debilitamiento de la hegemonía de la élite burocrática universitaria, al tratar de imponer a ultranza un conjunto de medidas racionalizadoras que buscan refuncionalizar a la universidad y a sus académicos en lo particular, conforme al nuevo modelo de desarrollo capitalista neoliberalizante, tal es el caso de las administraciones universitaria de los rectores Octavio Rivero Serrano -médico- (1981-1984) -en la segunda parte de su mandato de transición-, Jorge Carpizo Mac Gregor -abogado- (1985-1989), José Sarukhán -

¹ Los ejes de la reforma educativa neoliberal diseñada desde las organizaciones multilaterales giran en torno a principios tales como: la pertinencia o adaptación funcional de la educación superior ante las necesidades de la sociedad, particularmente del sector económico (UNESCO, 1995, 1998) (OCDE, 1997: 203-207); el control de la calidad de los servicios educativos a través de diversos mecanismos de evaluación (estatales, privados, externos e internos, centralizados o descentralizados y a nivel institucional) (BM, 1998); la flexibilidad de las IES para responder a los cambios del entorno (OCDE, 1997: 196-203); la gestión educativa planeada y concertada con diversos actores económicos interesados -incluyendo el financiamiento estatal y privado- (OCDE, 1997: 239-240) (UNESCO, 1995; 33-34) (ver capítulo 2 al respecto -*supra*-).

biólogo- (1989-1997) y Francisco Barnés de Castro -ingeniero químico- (1997-1999), que mantuvieron una clara continuidad en la aplicación de dichas medidas.

Las reformas neoliberalizantes ('sugeridas' por los organismos internacionales en su 'vulgata planetaria' y adoptadas por la burocracia estatal 'tecnocrática' formada en las principales universidades norteamericanas), al no ser lo suficientemente consensuadas entre las comunidades académicas universitarias, desatarán una crisis de consecuencias insospechadas (no calculadas), expresada en la huelga más larga de la historia universitaria (1999-2000) y en las tomas de posición polarizadas que dividen durante varios años a dichas comunidades, alterando de manera significativa el orden institucional. Crisis remontada a partir de una suerte de *pacto universitario* entre algunas fuerzas internas, en torno al reposicionamiento de la UNAM en el campo de la educación superior y en el espacio social nacional (hechos ocurridos durante la gestión del rector Juan Ramón de la Fuente <1999-2007>).

A. Los orígenes del 'viraje neoliberal' en la universidad (1982/1983-1984)

Durante la segunda parte de la gestión de Rivero Serrano (1981-1984) estalla la crisis económica nacional (1982) e inicia la gestión del primer gobierno de tipo neoliberal en México (el presidente De la Madrid toma posesión en diciembre de 1982 y su equipo de gobierno comienza a imponer los primeros cambios en 1983), hechos que tendrán un fuerte impacto en la vida universitaria, a raíz de las políticas económicas contraccionistas implantadas por la nueva élite burocrática estatal (las cuales agravarán y prolongarán la crisis) y la imposición gradual del 'modelo neoliberal de educación superior' (ver capítulo 2 -*supra*-), al deteriorarse, casi 'de la noche a la mañana', las condiciones de desarrollo del trabajo académico, y reducirse el presupuesto universitario, los salarios reales (ver Tabla 3 y Gráfico 4 -Anexo Estadístico-), la matrícula y la planta académica (Tabla 1 y Gráficos 1 y 2 -Anexo Estadístico-), el financiamiento a la investigación científica (en ciencias naturales y sociales), y la 'capacidad instalada' de la institución para ofrecer sus servicios, afectando negativamente el capital institucional de la universidad, incluyendo su capital simbólico (o reconocimiento social).

Las nuevas circunstancias (externas e internas) adversas para la universidad se erigieron en obstáculo insalvable para la administración de Rivero, lo que se tradujo internamente en "un intento fallido de reforma universitaria" (Ordorika, 2006: 324) (Mendoza, 2001: 168). Ante el fracaso de su gestión y la animadversión generada dentro de la institución (la devaluación salarial impuesta por la rectoría, por 'sugerencia' -léase imposición- del gabinete económico de M. de la Madrid, encabezado por el futuro presidente Carlos Salinas de Gortari, generó una *resistencia pasiva* del personal académico y administrativo, ante el fracaso de las huelgas universitarias de 1983², resumida en la sentencia: "*ellos hacen como que me pagan y yo hago como que trabajo*"), Rivero perdió prácticamente toda su legitimidad entre diversos sectores académicos y administrativos (dominantes y dominados), por lo que no fue reelecto por la Junta de Gobierno en 1984³, al designarse en su lugar al rector Jorge Carpizo, quien asumirá una postura aun más

² En 1983, como respuesta a la caída repentina de los salarios universitarios, los trabajadores académicos y administrativos de un gran número de universidades del país estallaron de manera simultánea varias huelgas, con la participación de alrededor de 60,000 trabajadores, ante tal respuesta, la burocracia estatal encabezada por De la Madrid endureció su postura, obligando a los sindicatos a levantar las huelgas con pérdidas en el salario real (De la Garza, 1985), lo que generó una gran frustración e impotencia entre los trabajadores de ambos sectores.

³ Al malestar de los sectores administrativo y académico generado por la caída salarial, se agrega el de los mismos directivos: "La sucesión de rector en 1984 estuvo marcada por una insurrección de directores de facultades e institutos -encabezada por el coordinador de Humanidades, el Dr. Jorge Carpizo-, quienes criticaron la mediocridad de la administración de Rivero" (Ordorika, 2006: 325).

heterónoma que su antecesor, al suscribir al pie de la letra los nuevos lineamientos de la política educativa neoliberal (la “revolución educativa” delamadridista)”.

B. Reformas neoliberales y confrontación entre poderes (1985-1989)

“La relación entre Universidad y Estado debe ser de gran dignidad, de respeto mutuo y de comunicación”...

Jorge Carpizo Mac Gregor, 1985

Carpizo ratifica el pacto de ‘la Universidad con el Estado’ (léase de la burocracia universitaria con la burocracia estatal) en su documento polémico *Fortaleza y debilidad de la UNAM* (Carpizo, 1986), al definirlo como la principal fortaleza de la institución, es decir defiende a toda costa la alianza corporativa entre el poder burocrático estatal y universitario, asimismo en el largo listado de las “debilidades” se muestra -sin reconocerlo explícitamente- que muchos de los problemas tienen su origen en los excesos de la burocratización de las administraciones anteriores y en las políticas estatales impuestas arbitrariamente desde fuera (como la disminución real del presupuesto, el deterioro salarial y sus efectos perversos <‘multichambismo’, fuga de cerebros, falta de compromiso, simulación, etc.>, el desperdicio y mala distribución de recursos, la organización deficiente a nivel general, improductividad del personal administrativo). El diagnóstico presentado hace énfasis en la ineficiencia en el cumplimiento de las tareas universitarias y la escasez de recursos, para argumentar de manera forzada la necesidad de incrementar y centralizar aun más los mecanismos de control del poder burocrático y de incrementar las cuotas y el cobro de todo tipo de servicios ⁴. Dicha evaluación es parcial y sesgada, dado que no se refiere a las verdaderas causas externas (económicas, sociales, políticas, ideológicas) e internas (estructurales y coyunturales, en las que la burocracia tiene gran responsabilidad -como los ‘efectos’ objetivos y subjetivos de las políticas salariales restrictivas impuestas por la fuerza-) de los problemas universitarios, para establecer soluciones más realistas, equilibradas, consensuadas y de largo aliento.

Con base en tal visión maniquea y heterónoma, la administración de Carpizo retoma los principios del ‘discurso neoliberal’ gubernamental (productividad, eficiencia, eficacia: ‘vamos a optimar nuestro gasto’ -afirma-) y los aplica en el campo universitario, lo que se traduce en nuevas normas aprobadas por mayoría en el Consejo Universitario (en septiembre de 1986), las cuales tenían el cometido de eficientizar a la universidad por encima de todo y romper con la gratuidad de la enseñanza pública, reduciendo al máximo sus costos e incrementando las cuotas por servicios, restringiendo “el acceso y la permanencia de los estudiantes en la Universidad”, homogeneizando los contenidos curriculares y la práctica docente (‘sistema de exámenes departamentales’) y fortaleciendo los mecanismos de control sobre el trabajo académico: supervisión del cumplimiento de la jornada de trabajo, de los informes y de los planes de trabajo individuales (Ordorika, 2006: 326) (Mendoza, 2001: 174) -paralelamente, a iniciativa del rector, el CU acuerda modificar las reglas de elección de sus miembros, cancelando la votación indirecta para la elección de los consejeros académicos, estableciendo en su lugar la elección “mediante voto universal, libre y secreto”, bajo el argumento de que se requerían “*formas de participación* claras que permitan a los profesores y alumnos más representativos en sus áreas, escuelas o

⁴ Se plantean problemas como la ineficiencia y obsolescencia de los programas docentes y la masificación, los altos costos por alumno, el “ausentismo entre el personal académico” (p. 41), la falta de regulación del trabajo académico (falta de entrega de planes e informes laborales, controles de asistencia, insuficiencia de sanciones, mecanismos y formas de contratación “sin que la administración central ejerza algún control” (p. 43), desigual distribución de cargas de trabajo docente, excesos de “la libertad académica de los investigadores” (p. 45), desvinculación docencia-investigación), etc. (Carpizo, 1986).

facultades llegar a los cuerpos colegiados de autoridad” (Estatuto General, septiembre de 1986)⁵-, medidas que suscitan la respuesta organizada de los estudiantes a través de la constitución del Consejo Estudiantil Universitario (CEU) y de la contra argumentación y movilización masiva, que lleva al estallamiento de la huelga estudiantil (del 29 de enero al 18 de febrero de 1987), medida de fuerza que tiene como efecto la derogación de las reformas y la aceptación de la demanda de democratizar a la universidad a través de un congreso universitario plural y representativo, demanda apoyada expresamente por diversos sectores de personal académico (Mendoza, 2001: 170-177), el cual se llevará a cabo tres años después. Simultáneamente, “más de tres mil profesores, investigadores y técnicos académicos constituyeron el Consejo Académico Universitario (CAU) para promover la participación de los académicos (en el devenir de la vida universitaria), demandar la suspensión de las modificaciones a los reglamentos y exigir la realización del congreso” (Ordorika, 2006: 329).

Tabla 1

| PARTICIPACIÓN EN ELECCIONES DE 1987 PARA INTEGRAR LA COMISIÓN ORGANIZADORA DEL CONGRESO UNIVERSITARIO (COCU) | | | |
|--|---------|---------|--------------------|
| Sector | Padrón | Votos | % de participación |
| Profesores | 26,086 | 16,437 | 63.0 |
| Investigadores | 2,634 | 2,247 | 85.3 |
| Estudiantes | 305,081 | 170,886 | 56.0 |
| Académicos (total) | 28,720 | 18,684 | 65.1 |
| Totales | 333,801 | 189,570 | 56.8 |

Fuente: Trejo, 2000: 248 [elaboración propia con base en datos del autor].

En las elecciones para elegir a los representantes sectoriales que constituirían la Comisión Organizadora del Congreso Universitario (COCU) (Tablas 1 y 2), en diciembre de 1987, los grupos académicos participaron en franca competencia, en el caso del subsector docente se presentaron dos planillas, la planilla oficial-conservadora del FAU (Frente Académico Universitario, formado por representantes de las AAPAUNAM) y la planilla opositora independiente del CAU, la primera obtuvo el 57.4% de la votación y la segunda el 42.6% (Trejo, 2000: 231-232), en el caso del subsector de los investigadores, “la planilla independiente Academia Universitaria obtuvo 61.82% de los votos frente a la planilla oficial (Planilla Universitaria de Investigación)” con el 38.18% de los sufragios (Ordorika, 2006: 330), de manera que del total de electores académicos, participó el 63% (de un padrón de 26,086) en el caso de los profesores de bachillerato, licenciatura y posgrado y el 85.3% (de un padrón de 2,634) en el caso de los investigadores de institutos y centros (ver Tabla 1)⁶, lo que evidencia el gran interés del

⁵ “Reforma al Estatuto General”, aprobada por el Consejo Universitario en sesión del 12 de septiembre de 1986.

⁶ “Entre los estudiantes, había dos planillas: la del Consejo Estudiantil Universitario, integrada por una coalición de las corrientes que habían sostenido la huelga, y el grupo Unidad Universitaria (UU), con posiciones contrarias a los ex huelguistas. Votaron 170 886 estudiantes, **56 por ciento** de un padrón de 305 000 alumnos. La planilla del CEU obtuvo 125 893 votos: 75.13 por ciento del total.” La de UU, 41 663, 24.87 por ciento. Eso significó que los 16 lugares de la representación estudiantil fueron, todos, para el Consejo Estudiantil Universitario. En el sector de los profesores se presentaron las planillas Consejo Académico Universitario (CAU), con simpatizantes de la huelga de enero-febrero y Frente Académico Universitario (FAU), con profesores opuestos a aquel movimiento. Sumados los sufragios de los académicos de bachillerato, licenciatura y posgrado, resultó que acudieron a votar 16 461 profesores de un padrón de 26 086, es decir, **63 por ciento**. De esos votos, 6 870 -42.57 por ciento- fueron para la planilla del CAU y 9 270 -57.43 por ciento- para la del FAU. En virtud de las reglas de esa elección, el Consejo tuvo cuatro delegados y el Frente ocho. El sector de los investigadores tuvo derecho a cuatro delegados; tres de ellos fueron de la planilla Academia Universitaria y el otro de la Planilla Universitaria de Investigación La primera, obtuvo 1 357 votos y la otra, 838. En total, votaron 2 247 investigadores de un padrón de 2

CAPÍTULO 4

sector en los asuntos universitarios, particularmente en el caso de los investigadores (ver Tabla 1). Sin embargo, el congreso universitario se pospondrá hasta 1990, debido a la confrontación⁷ entre las posiciones (la comisión organizadora se encontraba dividida a la mitad: 52% toma una posición conservadora y 48% asume una postura crítica a favor de la democratización universitaria), las prácticas dilatorias del poder burocrático universitario y acontecimientos extrauniversitarios -elecciones presidenciales- (Ordorika, 2006: 333 ss.) (Trejo, 2000).

Tabla 2

| COMPOSICIÓN DE LA COMISIÓN ORGANIZADORA DEL CONGRESO UNIVERSITARIO (COCU) -1987- | | | | | | |
|---|----------------|------|------------|------------|------------|-----------|
| SECTOR | REPRESENTANTES | % | PLANILLAS | | | |
| | | | CAU | FAU | AU | PUI |
| Académicos: (total) | 16 (100%) | 33.3 | 4 (25%) | 8 (50%) | 3 (19%) | 1 (6%) |
| Bachillerato | 4 | 8.3 | 2 | 2 | | |
| Licenciatura | 8 | 16.7 | 2 | 6 | | |
| Investigación | 4 | 8.3 | | | 3 | 1 |
| Alumnos: (total) | 16 | 33.3 | CEU | UU | | |
| Bachillerato | 6 | 12.5 | 6 | 0 | | |
| Licenciatura | 6 | 12.5 | 6 | 0 | | |
| Posgrado | 4 | 8.3 | 4 | 0 | | |
| Consejeros universitarios: (total) Directores, Académicos, Estudiantes | 16 | 33.3 | | | | |
| Total: | 48 | 100 | | | | |
| Notas: | | | | | | |
| CAU: Consejo Académico Universitario (posición crítica-antiburocrática) (<i>izquierda</i>) | | | | | | |
| FAU: Frente Académico Universitario (posición conservadora 'institucional') (<i>derecha</i>) | | | | | | |
| AU: Academia Universitaria (posición crítica autónoma) (<i>independiente</i>) | | | | | | |
| PUI: Planilla Universitaria de Investigación (posición conservadora 'institucional') (<i>derecha</i>) | | | | | | |
| CEU: Consejo Estudiantil Universitario (posición crítica- antiburocrática) (<i>izquierda</i>) | | | | | | |
| UU: Unidad Universitaria (posición conservadora 'institucional') (<i>derecha</i>) | | | | | | |
| Fuentes: Trejo, 2000. Ordorika, 2006. ELABORACIÓN PROPIA. | | | | | | |

En el marco de las tomas de posición confrontadas alrededor de la definición de los términos del congreso universitario, la posición de la rectoría sintetiza de algún modo a la postura conservadora a favor del orden establecido en la universidad y fuera de ella:

“Cuando expresamos que en la UNAM estamos en contra de un congreso político, sabemos que la gran mayoría de los universitarios entienden muy bien lo que queremos expresar: estamos en contra de un congreso que ponga a la institución bajo el dominio de cualquier partido o grupo político, de un congreso

634, es decir, algo más del **85 por ciento**. Después de casi un año, la Comisión Organizadora del Congreso (COCU) contaba ya con sus 48 integrantes.” (Trejo, 2000: 231-232).

⁷ Las *tomas de posición* se evidencian desde el principio dentro de la CECU: “Ese clima (de confrontación) conduce a que, exactamente un año después de que el Consejo Universitario había aprobado el Congreso, 25 miembros de la COCU (52% de sus miembros) -los representantes de las autoridades, junto con los profesores considerados como "institucionales"- abandonen la Comisión. Encabezados por el director del Instituto de Investigaciones Jurídicas, Jorge Madrazo Cuéllar, (...) en protesta por los calificativos que uno de los representantes estudiantiles había prologado (...) El dirigente Antonio Santos, había dicho que el rector Jorge Carpizo era "provocador, fanático, militante, represor, tendencioso, corrupto, intransigente, insidioso, demagogo y cobarde". El 16 de febrero, la gran mayoría de los directores de facultades, institutos y escuelas, así como los principales funcionarios de Rectoría, apoyan la decisión de los 25 comisionados que decidieron ausentarse de la COCU. Esos funcionarios acusan: "Responsabilizamos a los líderes e integrantes del Consejo Estudiantil Universitario y del Consejo Académico Universitario, del clima de violencia e inestabilidad que aqueja a nuestra Casa de Estudios y que ha ocasionado que se pierdan las condiciones mínimas para sostener un diálogo de altura entre universitarios" ” (Trejo, 2000: 233).

CAPÍTULO 4

dogmático, de un congreso que vulnere nuestra autonomía permitiendo que la universidad se vuelva arena de disputas partidistas, de un congreso que persiga que la universidad se convierta en ariete político para lanzarla en contra del Estado, de un congreso cuya finalidad sea apoderarse de la universidad para utilizarla con fines particulares de grupo o partido. En este sentido, lo hemos dicho y lo hemos escrito: congreso político en la UNAM, no, mil veces no”⁸

En relación con la polarización al interior de la COCU, la planilla Academia Universitaria, representante del sector de investigadores, fija también su postura democrática-independiente, deslindándose del clima conflictivo imperante (tomando posición como una ‘tercer opción’), en los términos siguientes:

“Este reclamo primordial y generalizado (... ‘una universidad más democrática, de excelencia académica, y comprometida con los intereses nacionales y populares’...-afirman ellos mismos-) no encontró correspondencia en las dirigencias corporativas de los sectores estudiantil (se refieren al CEU) y magisterial (en referencia al CAU), quienes de manera constante anteponen otros problemas, conflictos e intereses frente al trabajo político y académico esencial: la transformación de la UNAM. Esas posiciones profundizaron la polarización y la intolerancia, fomentaron el corporativismo, generaron enfrentamientos y trataron de alinear o marginar a los grupos que con independencia, demandan participar en el proceso de un congreso plural y democrático. Impedir el funcionamiento del Consejo Universitario por la vía de los hechos, es la culminación de esa tendencia que ha abandonado su principal responsabilidad política. De esa acción, que rechazamos, pueden derivarse situaciones en que el proyecto democrático retroceda, pierda los espacios ganados y se fragmente.”⁹

Dichas tomas de posición dentro del campus, es decir, una conservadora-‘institucional’, otra antiburocrática y a favor de la democratización de los órganos de gobierno universitarios y otra más democrática-independiente, pintan de cuerpo entero las posturas existentes en esos momentos dentro del sector académico de la UNAM.

Por otra parte, la rectoría reconoce que la estructura de gobierno universitaria tradicional ha perdido legitimidad y representatividad ante el crecimiento y complejización de la institución (y, sin reconocerlo, ante el predominio del autoritarismo burocrático en la toma de decisiones reguladoras de la actividad académica, autoritarismo legalizado en el Estatuto General de la universidad, vigente desde 1945 y acrecentado desde por lo menos 1973), “*por lo cual -afirma- se necesita de una mayor representación aparejada a una mayor responsabilidad de los universitarios en los cuerpos colegiados*”, en el marco de la Ley orgánica del 45 (Carpizo, 1986: 47), es decir sin perder ni un ápice el control institucional monopolizado por el poder burocrático, la administración universitaria reconoce la necesidad de una mayor participación del ‘personal académico de carrera’ en la toma de decisiones institucionales, dada la pérdida de representatividad y legitimidad de los órganos de gobierno burocratizados, frente a las crecientes demandas de participación de los académicos en las decisiones académicas. Específicamente, se propone “*la reorganización de los consejos técnicos de la investigación, y de los consejos internos de los institutos y de los centros que dependen de esos consejos*” a través de reformas al Estatuto General, lo que se traduce en la incorporación del “*personal académico en la toma de*

⁸ Jorge Carpizo, "Universidad, política y academia", reproducido como inserción pagada, por la Asociación de Egresados de la Escuela Nacional Preparatoria núm. 1, La Jornada, México, 14 de marzo de 1988 (citado por Trejo, 2000: 234).

⁹ "A la comunidad universitaria". Documento suscrito por el doctor Rafael Pérez Pascual, el ingeniero José Ruiz de la Herrán y el doctor Arturo Warman, La Jornada, México, 20 de octubre de 1988 (citado por Trejo, 2000: 238).

decisiones, en el seno de los Consejos Técnicos de Humanidades y de la Investigación Científica” (Domínguez, 1985: 74, 78), formados en el pasado sólo por las autoridades (ver Tabla 3)¹⁰.

Tabla 3

| COMPOSICIÓN DE LOS CONSEJOS TÉCNICOS DE INVESTIGACIÓN 1945-1985 | | |
|--|--|--|
| CONSEJOS TÉCNICOS 1945: | CONSEJOS TÉCNICOS 1973: | CONSEJOS TÉCNICOS 1985: |
| CONSEJO TÉCNICO DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA 1 Coordinador de la Investigación Científica 1 Director de la Facultad de Ciencias 8 Directores de los institutos de Investigación Científica Total: 10 autoridades | CONSEJO TÉCNICO DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA 1 Coordinador de la Investigación Científica 1 Director de la Facultad de Ciencias 9 Directores de los institutos de Investigación Científica Total: 11 autoridades | CONSEJO TÉCNICO DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA 1 Coordinador de la Investigación Científica 1 Director de la Facultad de Ciencias 14 Directores de los institutos de Investigación Científica 14 Consejeros representantes del personal académico de los institutos del área 7 Directores de los centros adscritos al área como “invitados permanentes”, con derecho a voz pero sin voto 7 Representantes del personal académico de los centros adscritos al área como “invitados permanentes”, con derecho a voz pero sin voto Total: 16 consejeros-autoridades (53%) + 14 consejeros académicos (47%) + 7 invitados permanentes-autoridades + 7 invitados permanentes-académicos = 30 consejeros + 14 invitados = 44 miembros |
| CONSEJO TÉCNICO DE HUMANIDADES 1 Coordinador de Humanidades; 1 Director de la Facultad de Filosofía y Letras, y 3 Directores de los institutos de Humanidades Total: 5 autoridades | CONSEJO TÉCNICO DE HUMANIDADES 1 Coordinador de Humanidades; 1 Director de la Facultad de Filosofía y Letras, y 9 Directores de los institutos de Humanidades Total: 11 autoridades | CONSEJO TÉCNICO DE HUMANIDADES 1 Coordinador de Humanidades; 1 Director de la Facultad de Filosofía y Letras, y 9 Directores de los institutos de Humanidades 9 Consejeros representantes del personal académico de los institutos del área 5 Directores de los centros adscritos al área como “invitados permanentes”, con derecho a voz pero sin voto 5 Representantes del personal académico de los centros adscritos al área como “invitados permanentes”, con derecho a voz pero sin voto Total: 11 consejeros-autoridades (55%) + 9 consejeros académicos (45%) + 5 invitados permanentes-autoridades + 5 invitados permanentes-académicos = 20 consejeros + 10 invitados = 30 miembros |
| ATRIBUCIONES | ATRIBUCIONES | ATRIBUCIONES |
| "Las funciones de los consejos técnicos son las de coordinar e impulsar la investigación en la Universidad y reglamentar la designación de los investigadores, así como sus derechos y obligaciones" (art. 49) | "Las funciones de los consejos técnicos son las de coordinar e impulsar la investigación en la Universidad y reglamentar la designación de los investigadores, así como sus derechos y obligaciones" (art. 49) | 11 atribuciones regulatorias del trabajo académico de investigación realizado en los institutos y centros (coordinar, evaluar, supervisar, planear, dictaminar, vinculación, políticas, creación de institutos y centros, reglamentar) (art. 51-B) |
| Fuente: Estatuto General, 1945 (reformas de 1973, 1985) ELABORACIÓN PROPIA. | | |

La incorporación del sector de los investigadores a los consejos técnicos de investigación en ciencias sociales y naturales, a través de sus 35 representantes directos elegidos, implicó un paso fundamental en la democratización académica de los órganos colegiados de la UNAM encargados de regular el trabajo académico de investigación, ‘apertura democrática’ parcial (no

¹⁰ En el *Estatuto General de la UNAM* anterior al 30 de mayo de 1985, los *Consejos Técnicos de la Investigación Científica y de Humanidades* estaban integrados, respectivamente, por el Coordinador de la Investigación Científica o el Coordinador de Humanidades; el Director de la Facultad de Ciencias o el Director de la Facultad de Filosofía y Letras; y por los directores de los institutos de la investigación científica y los directores de los institutos de humanidades (ver ediciones anteriores y posteriores a 1985 del *Estatuto General de la UNAM*).

hay paridad entre el poder burocrático y el académico, como puede verse en la Tabla 3, ya que el poder burocrático se apropia de la mayoría, sin justificación alguna) acompañada del fortalecimiento de ambos consejos, al asignársele un mayor número de atribuciones en el Estatuto (Tabla 3).

Así, en este periodo, de nueva cuenta en la historia universitaria, varios sectores de académicos se organizan para tratar de participar directamente en la reorientación del orden institucional y en la regulación de la labor académica (el CAU, FAU, AU, PUI) y, paralelamente, la rectoría universitaria amplía parcialmente la *estructura de representación* institucional al aceptar el ingreso de los investigadores de base a los consejos de la investigación.

C. La “academización” neoliberal de la Universidad (1989-1996)

“El personal académico de la Universidad Nacional es su mayor riqueza y en él deberá apoyarse cualquier acción para lograr un mayor desarrollo académico”

“La Universidad debe volver a centrar de lleno su atención en el trabajo académico. Esta es nuestra única vía real de progreso.”

José Sarukhán Kérmez, 1989

...“(en estos años) me propuse que la figura del Rector mantuviera una significación eminentemente académica y reguladora, en un marco de respeto a la comunidad universitaria por encima de cualquier otra cosa. Entonces y ahora he estado convencido de que sólo en un ambiente de respeto, de libertad y de tolerancia puede el trabajo académico desempeñarse a cabalidad y fue precisamente este ambiente el que busqué crear y el que me empuñé prevaleciera durante los últimos ocho años.”

José Sarukhán Kérmez, 1996

Después del período de Carpizo, llega a la rectoría el investigador y biólogo José Sarukhán Kérmez (1989-1997), cuyo nombramiento rompe nuevamente con la tradición del relevo rectoral en la UNAM entre el triunvirato dominante formado por las principales profesiones liberales: médicos-abogados-ingenieros (Canales, 2001: 78-80) (poder burocrático heterónimo-dominante). Durante su gestión, se dan dos procesos paralelos de transformación del campo universitario (con orígenes distintos y direcciones opuestas): el desarrollo de una reforma institucional impulsada ‘desde arriba’ por el poder burocrático estatal y universitario, por un lado, y, por el otro lado, la reforma impulsada ‘desde abajo’ por los grupos académicos promotores -junto con sectores estudiantiles- del Congreso Universitario acordado en 1987, la primera caracterizada por una reforma vertical de tipo neoliberal (neoconservadora) y la segunda por una reforma académica democrático-participativa.

La administración de Sarukhán se propuso impulsar una reforma universitaria centrada en la regulación (y autorregulación) del personal académico (Sarukhán, 1990: 9-10, 13-14), denominada “academización”¹¹, consistente discursivamente en colocar al trabajo académico como el “objetivo central de la institución”, adecuando “la administración a las funciones académicas de las dependencias”, con base en el modelo tecnocrático de la “Investigación Científica” imperante en las ciencias naturales¹² como modelo universal aplicable a todas las disciplinas (Bourdieu, 1984: 77), apoyado por el gobierno federal del momento encabezado por el

¹¹ ...“mi tarea central en la Rectoría será contribuir al proceso de academizar a la Universidad, y que entiendo por academizarla generar las medidas concretas y adoptar las actitudes que pongan al personal académico y a la vida académica de la comunidad universitaria como el objetivo central de la Institución” (Sarukhán, 1990: 10).

¹² “No se terminaría nunca de inventariar las consecuencias -con frecuencia perjudiciales para el progreso real de la investigación- de la generalización del modelo de las ciencias de la naturaleza bajo el efecto conjugado del *modelo organizacional y tecnológico de esas ciencias y de la lógica burocrática*, que han llevado a un cuerpo de administradores de la investigación, dispuesto por su formación y por sus intereses específicos a una visión propiamente tecnocrática, a no conocer y a no reconocer otra cosa que los ‘proyectos’ concebidos sobre el modelo de las ciencias naturales” (Bourdieu, 1984: 77).

‘presidente modernizador’ neoliberal Carlos Salinas de Gortari (Sarukhán, 1990: 11), lo que se traduce en los hechos en la implantación de diversos ‘programas’ de flexibilización y diferenciación salarial aplicados al sector académico (sistemas de estímulos a la productividad) (Cortés, 1999: 391-410), reforma emprendida concertadamente por los poderes burocráticos universitario y estatal (Canales, 2001: 65-106) que tiende a establecer los ‘criterios de la libre concurrencia’ (o del “mercado libre”) prevalecientes en la educación superior norteamericana (Bourdieu, 2000b: 104-105) dentro del campo científico y universitario nacional, presentando dicho modelo como la ‘solución’ al deterioro de los salarios académicos {en la década de los noventas, los salarios tabulares se depreciaron en alrededor de un 70% en términos reales, tomando como base el año de 1975 (Ordorika, 2004: 46-54)} y el mecanismo idóneo para el ‘fortalecimiento’ del trabajo académico en sus distintas modalidades (docencia, investigación, difusión y gestión), incentivando su eficiencia y productividad, además de lo anterior, los nuevos estímulos salariales sirven como mecanismos novedosos de reorientación y control de la labor académica, en función de las políticas tecnocráticas universitarias -articuladas parcialmente con las políticas educativas estatales-, en las que se combinan mecanismos de autocontrol individual y grupal (control ‘a distancia’ o indirecto) y de control directo (Ibarra Colado, 2001) (Álvarez, 2004).¹³

Los procedimientos de flexibilización-estratificación salarial y estimulación de la competencia y la productividad académicas, creados originalmente por la tecnocracia del gobierno federal¹⁴ y aplicados, con algunos reajustes, por la administración de Sarukhán, fueron los siguientes (Canales, 2001: 43-64, 65-106) (UNAM, 1996a):

1. El Programa de Estímulos a la Productividad y el Rendimiento del Personal Académico -PREPAC-, vigente de 1990 a 1992, y sustituido a partir de 1993 por el Programa de Primas al Desempeño Académico del Personal de Tiempo Completo -PRIDE-.
2. El Programa de Estímulos a la Productividad y el Rendimiento del Personal Académico de Asignatura -PREPASIG-, vigente a partir de 1993.
3. El Programa de Fomento a la Docencia para Profesores e Investigadores de Carrera -FOMDOC-, vigente a partir de 1993.
4. El Programa de Reconocimiento y Apoyo al Personal Emérito, a partir de 1990¹⁵.

Los nuevos ‘programas’¹⁶ *maestros* de flexibilización del trabajo, diseñados de manera autoritaria¹⁷ por las élites burocráticas estatales y universitarias (Aboites, 2001: 34-55) para

¹³ Incluso, es posible que la nueva política de estímulos diferenciados haya contribuido también a recuperar la legitimidad perdida del poder burocrático entre diversos sectores académicos (los más beneficiados), considerando que a partir de 1983 la élite burocrática universitaria había perdido en gran medida su capacidad de maniobra dentro de la institución (Muñoz, 2002: 52-64), como resultado de su incapacidad de obtener más recursos para la universidad, durante la crisis de la década de los ochentas, lo que habría que verificar empíricamente.

¹⁴ Al hacer el anuncio del PRIDE, Sarukhán expresó lo siguiente: “*Es justo decir que tal programa ha podido concretarse gracias a la confianza, el interés y el apoyo permanentes que el gobierno federal le ha brindado a la Universidad Nacional*” (*Gaceta UNAM*, 23-09-93; citado por Canales, 2001: 116).

¹⁵ http://www.unam.mx/acercaunam/unam_tiempo/index.html (consulta: 2-07-2008).

¹⁶ **Programa:** (Del gr. *programma*.) Exposición ordenada de las partes de que se compone una actividad (=plan, proyecto). Proyecto ordenado de actividades. Serie ordenada de las operaciones necesarias para realizar un proyecto. Descripción del conjunto de operaciones, y a veces ciclo, que deben o pueden ejecutar ciertas máquinas. Declaración previa de lo que se piensa hacer en algún asunto u ocasión. Secuencia de instrucciones escritas en un lenguaje de programación y organizadas siguiendo un esquema lógico, que realiza una determinada acción o resuelve un problema concreto. Tomado del Gran Diccionario de la Lengua Española Larousse, 2007.

¹⁷ Hugo Aboites se refiere a la configuración de una *cultura autoritaria de la evaluación* en México, instaurada por la burocracia tecnocrática neoliberal estatal que llega al poder a partir de 1983 (Aboites, 2001: 34-55).

reordenar y reorientar ('reprogramar') el trabajo de los académicos (aunque se presentan como medios de recuperación salarial originalmente, dado el fuerte deterioro de los ingresos académicos) -en un contexto socioeconómico caracterizado por la caída de los salarios reales y la desvalorización (económica y simbólica) de la profesión académica -, constituyen en su conjunto un nuevo "modelo académico-laboral" (Ibarra, 1993: 308-346) (De la Garza, 1993) (De la Garza, 2006) de origen neoliberal, instaurado de manera específica en cada IES¹⁸, modelo de relaciones laborales y académicas (*nuevo orden académico-laboral*) que en el caso de la UNAM tiende a adoptar los siguientes rasgos específicos (en el transcurso de los siguientes años):

1. *Sobrerregulación del trabajo académico*: sobrevigilancia de la actividad académica mediante múltiples mecanismos de supervisión internos y externos, tradicionales y nuevos (al "programa anual de labores" y al informe anual de actividades académicas señalados en el EPA (arts.: 56 y 60), se agregan el SNI, los diversos programas de estímulos, los proyectos de investigación financiados interna y externamente -CONACYT, SEP, etc.-), los cuales tienden a configurar un sistema de control exhaustivo del quehacer académico (un panóptico académico), a través de diversas instancias de evaluación universitarias y del exterior (consejos, comisiones, comités), en las que participan distintos agentes (académicos de dentro y de fuera de las dependencias, autoridades académicas universitarias, alumnos y tecnoburócratas externos de diversos niveles), con lo que el trabajo académico pierde autonomía, es decir, la rendición de cuentas atenta contra la libertad académica (Muñoz, 2002: 244).

Al respecto, un connotado académico (investigador emérito) hace la siguiente reflexión:

...“no creo que haya en México un sector mas vigilado que el de los científicos, porque es absolutamente absurdo, los científicos somos gentes que hacemos el trabajo por placer, lo hacemos porque queremos, porque nos gusta, porque nos interesa, somos los más vigilados, los mas constantemente (vigilados), los que mayor número de informes tenemos que dar” ... [Físico 1]

2. *Refuncionalización polivalente de la actividad académica*: reorientación de la labor académica hacia la polivalencia o flexibilidad funcional real (realización de múltiples funciones conforme a las 'exigencias de la institución', determinadas en alto grado por el poder burocrático hegemónico), al obligar a los académicos a cumplir fielmente el Estatuto del Personal Académico (EPA) (art. 2)¹⁹ a través del cumplimiento simultáneo de las funciones de docencia, investigación, difusión y gestión, con lo cual el trabajo tiende a ser

¹⁸ Se puede decir que, a nivel macrosocial, el Estado ha impuesto dicho *modelo académico-laboral* en el CES en general, particularmente a todas las universidades públicas, las cuales le han hecho algunas adaptaciones de manera específica. En el caso de la UAM, por ejemplo, éste ha demostrado tener una gran "capacidad para orientar el trabajo académico en la que descansa un mayor control de la naturaleza, contenido y organización del trabajo académico por parte de la institución" (Ibarra, 1993: 315-316).

¹⁹ El Estatuto del Personal Académico, en todas sus ediciones {1970 (art. 1) y 1974-1988 (art. 2)}, instituye el trabajo polivalente o multifuncional que deberá ser desarrollado por el personal académico contratado por la UNAM, lo que lo obliga 'legalmente' a desempeñar simultáneamente las diversas actividades académicas (docencia, investigación, difusión y gestión), actividades que en los hechos, a pesar de la 'norma', se siguieron realizando en forma separada muchos años después por sectores importantes, continuando con la tradición del pasado, particularmente en lo que corresponde a la separación docencia-investigación, si se considera que la situación prevaleciente a mediados de los años ochentas -16 años después de promulgado el EPA- era descrita en los siguientes términos: ...“a pesar de que los investigadores están estatutariamente obligados a impartir clase, no lo hacen así el 48% en el área de Ciencias y el 64% en el área de Humanidades. (Asimismo) Sólo el 7.1% de los maestros de posgrado son investigadores” (Carpizo, 1986: 46), es decir que el 56% de los investigadores, en promedio, no cumplía con la 'norma' y el resto sí lo hacía, situación que tiende a cambiar a favor de la polivalencia plena a raíz de los estímulos a la productividad.

refuncionalizado con base en los ‘requerimientos’ de la institución definidos frecuentemente por el poder burocrático y sus prioridades político-académicas.

3. *Reorientación utilitarista del trabajo*: la actividad académica es orientada hacia la racionalidad técnica medios-fines basada en la competencia y la eficiencia productivista-utilitarista del ‘costo-beneficio’ {constituyéndose un agente académico optimizador de recursos, ‘maximizador de beneficios’ o ‘cazador de puntos’, conforme al credo neoliberal basado en la creencia, no demostrada empíricamente, de que la competencia por recursos escasos genera eficiencia (De la Garza, 2001)} (cfr. Muñoz, 2002: 246).
4. *Estratificación-clasificación dual* (fija + flexible) o *multi-estratificación*: A la estratificación-clasificación laboral-salarial fija y permanente {tabulador²⁰ de categorías académico-laborales-salariales establecido por el EPA y el Contrato Colectivo de Trabajo (CCT) bajo la titularidad de la Asociación Autónoma del Personal Académico de la UNAM <AAPAUNAM>} se agrega una nueva estratificación-clasificación flexible no permanente, establecida burocrática y colegiadamente (tabuladores de categorías y niveles determinados por los programas de estímulos internos -tabulador salarial por competencia y productividad-), además de la estratificación académico-salarial definida desde el exterior (tabulador del SNI). La estratificación fija está regulada internamente (autónomamente) por el CU, la Rectoría, la AAPAUNAM y la tecno-burocracia estatal (forma colegiada -el EPA-, bilateral -el CCT- y tecnocrática -política de contención salarial-); la estratificación flexible está determinada por la burocracia estatal, la burocracia universitaria, los órganos colegiados participantes y la “mano invisible” de la ‘libre competencia’ interacadémica administrada por las mismas burocracias estatal y universitaria (las cuales deciden los montos presupuestales y los criterios de distribución) (Canales, 2001: 78-85); la estratificación heterónoma está regulada por la burocracia estatal y los comités evaluadores de pares académicos; a dichos sistemas de estratificación habría que agregar también los ingresos externos regulares de los sectores académicos de algunas profesiones liberales -médicos, abogados, ingenieros, psicólogos, etc.- (Bourdieu, 1984), de disciplinas aplicadas (asesorías técnicas y/o políticas) o con doble o triple empleo (el ‘*multichambismo*’ acrecentado a partir de la crisis de los años ochentas). Dichos sistemas de estratificación se superponen uno sobre otro, aumentando el número de estratos posibles.
5. *Polarización socioeconómica*: La mayor estratificación de la planta académica se traduce en un mayor nivel de desigualdad económica entre las distintas categorías académico-laborales, en un mayor distanciamiento socioeconómico entre los académicos, al aumentar la distancia salarial entre las categorías-niveles fijas-os (contractuales), combinadas con las categorías-niveles flexibles-provisionales. Por ejemplo, si en 1975, la diferencia salarial entre el profesor o investigador titular ‘C’ (la categoría más alta del tabulador fijo) y el técnico académico auxiliar ‘A’ (la categoría más baja del personal de tiempo completo en el tabulador fijo) era de 4:1 y en 1981 se reduce a 3.5:1, llegando incluso a 3.3:1 en 1990, para retornar a 4:1 en 2003, dicha diferencia salarial se modifica radicalmente si se agregan los sistemas de estratificación flexibles, ya que la diferencia entre un profesor titular ‘C’ con nivel ‘D’ en el PRIDE y con nivel III en el SNI, respecto a un técnico académico auxiliar ‘A’, era de 12.7:1

²⁰ Un tabulador es una compleja tabla de clasificación de categorías académico-laborales y de sus salarios correspondientes, la cual es un producto social e histórico de la acción de agentes intervinientes en su construcción, es una forma de clasificación de individuos y grupos sociales resultante de un conjunto de determinaciones {**Tabular**: **I** (Del lat. *tabularis*, de las láminas.) Que tiene forma de tabla. **II** (Del lat. *tabulare*, entablar.) **1** Expresar valores, conceptos o magnitudes en forma de tabla. Gran Diccionario de la Lengua Española Larousse, 2007}.

en el año 2003 (AAPAUNAM, 2007), de manera que la desigualdad socioeconómica entre ambos extremos se triplica a causa del establecimiento de las categorías flexibles-provisionales.

6. *Flexibilización multidimensional del trabajo académico*: La actividad académica universitaria tiende a ser flexibilizada en varias de sus dimensiones:
- a. *Flexibilización salarial*: si bien las relaciones contractuales académico-patronales (las relaciones académico-laborales) no se han modificado radicalmente desde la promulgación del EPA en 1970 -y sus reformulaciones entre 1974 y 1988- y el establecimiento paralelo del primer Contrato Colectivo de Trabajo para el Personal Académico 1981-1983, la relación salarial bilateral (recibir un salario determinado por parte de la patronal a cambio de la realización y venta de un trabajo acordado) sí se ha flexibilizado (se vuelve variable) en la práctica, a causa del establecimiento del salario flexible (los programas de estímulos). De esta manera, los programas de estímulos instituyen el salario flexible por productividad y ‘libre competencia’ entre el personal académico, lo que se traduce en una *nueva composición del salario académico* y en la deshomologación (*desigualación*) de los salarios asociados a cada categoría contractual (antes regulados bajo el criterio jurídico constitucional de ‘a trabajo igual salario igual’²¹ y hoy regidos por el principio de ‘a mayor productividad mayor salario’), de modo tal que la nueva composición de los salarios se torna sumamente variable, generándose una multiplicidad de niveles para cada categoría estatutaria (por ej.: las 17 categorías de tiempo completo establecidas en el CCT y el EPA se multiplican por 4, haciendo un total de 68, al instrumentarse el PREPAC/PRIDE en 1990), con lo que, en promedio, el salario base tabular (contractual) llega a representar el 40% del salario total y el monto del PRIDE el 60% restante (Canales, 2001: 129) (Ordorika, 2004: 50) (Ibarra, 1993: 323). En todo caso, los salarios flexibles no parecen resolver del todo, ni para la mayoría, el fuerte deterioro salarial iniciado a principios de los años ochentas (Ordorika, 2004: 62) (ver Tabla 3 y Gráfico 4 -Anexo Estadístico-). Ahora, por lo tanto, los salarios están determinados por dos mecanismos diferentes: un mecanismo contractual formalmente bilateral (la revisión salarial del CCT entre el poder sindical corporativo y universitario) y realmente trilateral, dada la intervención estatal en su reducción -vista como una ‘ventaja competitiva’ en el plano nacional-, y por un mecanismo trilateral *sui géneris* (flexible), en el que participan la burocracia estatal (que define sus reglas y montos), el poder universitario burocrático (que adapta los lineamientos estatales) y el *poder colegiado* de los grupos académicos (Consejos Técnicos, Internos, Asesores y Académicos de Área; comisiones de evaluación), el cual clasifica y distribuye a los contendientes en el nuevo mercado (Canales, 2001).
 - b. *Flexibilidad funcional*:
 - *Polivalencia funcional ampliada e hiperactiva*: si en los años sesentas la separación docencia/investigación era aceptada estatutariamente, y a partir de 1970 se había establecido formalmente la polivalencia académica funcional en el EPA (obligación de realizar todas las funciones sustantivas por parte de los académicos de carrera), en la realidad las cosas eran diferentes, si consideramos que a mediados de los ochentas el 56%

²¹ La fracción VII, del apartado A del artículo 123 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece, como una de las bases legales del derecho al trabajo en el país: ‘Para el trabajo igual debe corresponder salario igual’, sobre cuya base durante los años setentas y ochentas se había dado un proceso nacional de homologación de los salarios entre todas las IES públicas del país, con intervención de los sindicalismo universitario, el gobierno federal y los gobiernos estatales.

de los investigadores de la universidad no ejercían la docencia y que el 93% de los docentes del posgrado no eran investigadores (Carpizo, 1986: 46), situación que da un giro con los programas de estímulo, dado que estos incentivan el cumplimiento de la polivalencia estatutaria por parte de los académicos de tiempo completo, de manera que las posiciones-puestos-categorías académicas concentradas en una sola función (investigación o docencia) fueron forzadas a diversificar sus actividades, ampliando sus funciones, de acuerdo a su adscripción. Al mismo tiempo, se fomenta la *hiperactividad académica* o *polivalencia hiperactiva* al estimularse la realización de múltiples tareas a la vez: docencia + actualización + investigación + divulgación + gestión + vinculación, etc.

- *Movilidad horizontal parcial*: tradicionalmente, la movilidad institucional ha sido muy restringida y rígida en términos estatutarios, como puede observarse en el EPA, desde su primera edición en 1970 hasta la última de 1988, al estar sujeta a la aprobación simultánea de cuatro instancias: los dos directores y los dos Consejos Técnicos involucrados (arts. 35-37 del EPA de 1970; arts. 92-93 del EPA de 1974-1988), sin embargo, en la práctica, desde tiempo atrás, ha habido una movilidad parcial en la participación de los investigadores -adscritos a los Institutos- en la docencia dentro de las Facultades, movilidad estimulada por los programas de estímulos (al fomentar la polivalencia) y la organización en red de los posgrados multiinstitucionales, a partir de la reforma flexibilizadora al posgrado universitario de 1996²² (cfr.: UNAM, 1979; UNAM, 1986; UNAM, 1996b).
- c. *Flexibilidad numérica*: después de un crecimiento sostenido de más de 20 años, la planta académica universitaria sufre diversos reajustes a partir de 1983, reduciéndose el número de contrataciones en diversos momentos, entre los años 1983 y 2000 (ver Tabla 1, Gráficos 1 y 2 -Anexo Estadístico-).
- d. *Flexibilización de la jornada de trabajo*: la flexibilización salarial propicia la ampliación de la jornada laboral (dentro y fuera del centro de trabajo) en función de las exigencias de la 'libre competencia' por los estímulos, con lo que se tiende a aumentar en los hechos el tiempo de trabajo invertido por los académicos que luchan por obtener los estímulos, de manera que a la regulación individual, colegiada (EPA)²³ y bilateral (contractual) de la jornada -establecida legalmente por el CCT y la legislación laboral vigente-, se agrega la regulación maximizadora y flexibilizadora de los estímulos.
- e. *Flexibilización de la materia de trabajo*: en general, la polivalencia tiende a flexibilizar la materia laboral, en lo particular la proliferación del currículum flexible en el medio universitario implica, en cierto modo, la flexibilización (actualización permanente *ad infinitum*) de la materia de trabajo docente, en función de la competencia creciente y la demanda cambiante en el mercado de trabajo externo.
- f. *Promoción flexible o mixta* (fija y móvil-provisional): la promoción del personal académico, hasta antes de la instauración de los programas flexibilizadores, se establecía exclusivamente de forma estatutaria, con base en criterios académicos y laborales

²² “La reforma del posgrado de 1996 promovió la transformación del posgrado universitario para responder a las nuevas necesidades académicas y sociales. Como consecuencia de tales modificaciones, expresadas en el Reglamento General de Estudios de Posgrado (RGEP), el sistema se rige por seis principios que orientan y definen sus estrategias: articulación entre entidades académicas, flexibilidad de los planes de estudio, sistema tutorial, conducción colegiada, promoción de la multi y la interdisciplina, y vinculación.” {Dr. José Luis Palacio Prieto, Director de la Dirección General de Estudios de Posgrado (enero de 2004)} (UNAM, 2004).

²³ El EPA (1974-1988), en el artículo 6° -sobre los derechos del personal académico-, establece el derecho de: “Laborar 40 horas a la semana cuando se trate de personal de tiempo completo y 20 horas semanarias cuando sea de medio tiempo”.

predeterminados de manera colegiada (EPA) -dependiendo de las plazas disponibles- y ratificados por el CCT-AAPAUNAM, en cambio, como efecto de los estímulos productivistas, surge una nueva ‘*promoción de carácter flexible*’, promoción a una categoría provisional regulada por las ‘condiciones del mercado académico de los estímulos’.

- g. *Flexibilización de la carrera académica* (carrera de doble vía): la trayectoria académico-laboral adopta dos vías paralelas, una *contractual-estable-definitiva* fijada por el EPA y el CCT, otra *flexible-inestable-provisional* establecida por los programas de estímulos.
7. *Intensificación del trabajo académico*: los estímulos generan una mayor intensidad en el trabajo (gasto de energía) y por ende provocan un mayor desgaste físico y mental de los académicos.
8. *Aumento en las cargas de trabajo*: las cargas de trabajo tienden a aumentar debido a las exigencias de los programas de incentivos, las cuales son reguladas por cinco vías paralelas, la individual (en principio el académico define su trabajo en su plan anual de actividades), la burocrática (por ej. las Direcciones pueden definir el número de alumnos por grupo), la colegiada (Consejo Técnico, Interno, etc.)²⁴, la bilateral (CCT-AAPAUNAM)²⁵ y la maximizadora-flexible (estímulos).
9. *Incorporación restringida*: formalmente, desde el establecimiento del EPA (1970), los mecanismos de incorporación a la academia no han cambiado (“concurso de oposición para ingreso, o concurso abierto” y contrato directo “para la prestación de servicios profesionales o para la realización de una obra determinada”) y los requisitos para cada categoría no han variado desde 1975, sin embargo, la desaceleración del crecimiento de la planta académica y la contracción de la demanda de nuevo personal en los últimos años, propicia una escasez de plazas académicas, lo que provoca una mayor demanda y competencia para ingresar a la institución, aumentando los requisitos de ingreso por la vía de los hechos, al reducirse la oferta de puestos académicos a su mínima expresión o incluso decrecer en algunos años.
10. *Instauración de nuevas normas de producción académica ‘maximizadoras’*: los programas de productividad imponen una nueva lógica de ‘libre competencia’ al trabajo académico, al establecer nuevas reglas de rendimiento (Ibarra, 1993: 331-335) y competitividad basadas en la cuantificación del capital científico, de los productos del trabajo y de las actividades realizadas -con base en criterios de maximización de resultados-, las cuales se agregan a las normas de producción mínimas y máximas preestablecidas previamente por el EPA (cargas de trabajo por categoría académica), configurándose un nuevo sistema de regulación maximizador académico-laboral, flexible y competitivo, basado en criterios de productividad y ‘libre competencia’ por los recursos escasos.
11. *Restricciones en el empleo*: no obstante que los mecanismos de ingreso y las formas de contratación se mantienen esencialmente en los mismos términos reglamentados por el EPA

²⁴ El EPA establece lo siguiente en su artículo 60: ...“el personal académico de carrera deberá someter oportunamente a la consideración del consejo de la dependencia de su adscripción, el *proyecto de las actividades* de investigación, preparación, estudio y evaluación del curso o cursos que impartan, dirección de tesis o prácticas, aplicación de exámenes, dictado de cursillos y conferencias y demás que pretenda realizar durante el año siguiente; llevarlas a cabo y *rendir en su oportunidad un informe* sobre la realización de las mismas. Dicho proyecto constituirá su *programa anual de labores* una vez que sea aprobado por el consejo técnico, interno o asesor.” (EPA, 1988).

²⁵ La cláusula no. 55 del CCT 1997-1999, firmado por la AAPAUNAM y la Rectoría, se refiere a la distribución de las cargas de trabajo: “La UNAM establecerá los mecanismos para asegurar que la integración de los grupos de alumnos responda a la necesidad de distribuir equitativamente las cargas de trabajo entre los profesores, atendiendo siempre a la capacidad de las instalaciones, para tal efecto se tratará con la AAPAUNAM.”

de 1974 (que continua vigente en los años noventas, con algunas reformas), en la práctica se dan varios cambios:

- a. *Reajustes de personal académico*: En el doble rectorado de Sarukhán se dan tres reajustes de personal académico: en 1989 la planta académica se reduce en 116 puestos respecto al año anterior, en 1991 disminuye en 519 puestos respecto a 1990 y en 1992 se reduce en otros 175 puestos (ver Tabla 1, Gráficos 1 y 2 -Anexo Estadístico-).²⁶
 - b. *Crecimiento restringido del empleo académico*: Dada la escasez de plazas académicas, ocasionada por la desaceleración del crecimiento impuesta al sector por el Estado neoliberal (ver capítulo 2), el crecimiento del empleo académico en la UNAM es restringido (249 nuevas contrataciones por año <0.9% de crecimiento anual>, haciendo un total de 1,995 contrataciones en 8 años <6.9% de crecimiento>).
12. *Nuevas formas de organización del trabajo académico más flexibles*: Además de las formas (macro y micro) tradicionales de organización del trabajo (a nivel macro: disciplinarias organizadas en Divisiones <Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Naturales y Exactas>, Áreas, Facultades, Escuelas, Institutos y Centros; a nivel intermedio: Divisiones internas, Carreras, Departamentos, Academias, Laboratorios; a nivel micro: por categoría-nivel-función-adscripción: profesores, investigadores, técnicos académicos), se institucionalizan nuevas formas organizativas mucho más flexibles: formas de organización en red (posgrados interinstitucionales) y en equipos interdisciplinarios y multidisciplinarios (proyectos de investigación multi e interdisciplinarios de investigación, innovación tecnológica y mejoramiento docente, con metas temporales precisas)²⁷, con lo que se combinan *formas tradicionales* con *formas innovadoras* de organización y división del trabajo docente e investigativo.

El nuevo orden universitario de relaciones académico-laborales, por tanto, es en realidad un modelo mixto, tradicional y flexible al mismo tiempo, competitivo y productivista, que tiende a organizar y regular al trabajo académico bajo una racionalidad economicista basada en la lógica de la ‘maximización de resultados’ (productos del trabajo) y la ‘libre competencia’ por recursos escasos (brindados selectivamente por el Estado), la lógica de la funcionalidad institucional (el cumplimiento de las funciones prioritarias para la universidad -definidas por los poderes universitarios-: investigación, docencia, difusión y gestión) y la lógica de la desigualdad

²⁶ Los reajustes de personal pueden obedecer a distintos motivos, como el congelamiento de plazas, la falta de sustitución de renuncias o jubilaciones, o la no renovación de contratos interinos o por obra determinada, no obstante, objetivamente representan reajustes de personal.

²⁷ Durante la gestión de Sarukhán, se impulsaron varios programas de apoyo a la investigación multidisciplinaria e interdisciplinaria: en 1989 se creó el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Docente (PAPIID), el cual fue reformulado en 1993 para dar pie al Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) y al Programa de Apoyo a Proyectos Institucionales de Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME), diseñados para financiar proyectos de investigación, de innovación tecnológica y de mejoramiento docente. El PAPIIT financió 2694 proyectos de investigación entre 1989 y 1996 e implicó la realización de 417 convenios interinstitucionales, con un presupuesto total de 323.2 millones de pesos. El PAPIME apoyó 30 entidades académicas y 215 proyectos institucionales. Asimismo, se crearon varios programas permanentes de investigación multidisciplinaria específicos: Investigación y Desarrollo Espacial, del Medio Ambiente, de Estudios de Género y de Estudios sobre la Ciudad en 1992 se creó el *Programa Universitario de Estudios de Género* (PUEG); en 1994 el Programa de Estudios sobre la Ciudad y, en 1996 el Proyecto de Investigación Interinstitucional sobre Violencia Social en México, dentro del el subsistema de Humanidades; dentro del subsistema de la Investigación Científica, en 1990 se creó el *Programa Universitario de Investigación y Desarrollo Espacial* (el cual construyó dos satélites, con lo que la UNAM se convirtió en la tercera IES en el mundo en hacerlo), en 1991 se creó el *Programa Universitario del Medio Ambiente*, en 1995 inició el Proyecto Universitario de Fenómenos no Lineales y Mecánica (UNAM, 1996a).

legitimada y el distanciamiento socioeconómico (estratificación-polarización) entre los académicos, modelo basado en la amplia participación de los académicos en la *valuación*²⁸ de las actividades académicas y sus productos, y en la ‘sobrevigilancia de todos contra todos’ que tiende a imperar en el medio universitario, modelo que también tiende a generar un ‘malestar académico’ creciente, a pesar de sus beneficios materiales (cfr. Ibarra, 2001).

En otros términos, los nuevos mecanismos de flexibilización del trabajo (o, mejor dicho, de manipulación²⁹ o control participativo del trabajo) incluidos en el nuevo modelo, son al mismo tiempo mecanismos de diferenciación y flexibilización salarial, son instrumentos eficientistas de *readaptación*³⁰, vigilancia y reorientación del trabajo académico³¹ (bajo nuevas condiciones de ‘escasez’ artificial de recursos -impuesta desde el exterior como efecto de la ortodoxia neoliberal y ‘aceptada’ dócilmente en el interior del campus por el poder universitario- y de ‘libre competencia’ para obtenerlos), medios de re-jerarquización³² e hiper-diferenciación salarial (estratificación académica) de las plantas académicas (Canales, 2001) (Ordorika, 2004: 35-74) (Ibarra, 1993: 308-348) (Ibarra, 2001: 391 ss.), y son también dispositivos de revaloración diferenciada (revaloración económica y simbólica desigual del trabajo académico, considerando la devaluación económica y simbólica -el desprestigio- resultantes de la ofensiva neoliberal de los años ochentas contra los agentes -individuales y colectivos- de la educación pública) y, por ende, herramientas novedosas de reconocimiento económico-político-simbólico (o prestigio) distintivo de sus diferentes posiciones y actividades académico-laborales, ‘programas’ que impactan de distintas formas el desarrollo del trabajo académico en sus distintas modalidades y dimensiones: docencia, investigación, difusión, gestión, representación, organización y ejecución.

²⁸ **Valuar:** Determinar el valor de una cosa. Gran Diccionario de la Lengua Española Larousse, 2007.

²⁹ **Flexibilizar** (o readaptar) en las relaciones sociales (laborales, educativas, comerciales, etc.) equivale a capacidad de manipular o manejar (controlar, dominar) al otro en función de determinados intereses, lo que incluye con frecuencia la transformación de la relación misma a partir de los requerimientos del agente dominante dentro de dicha relación social, considerando los significados de términos aledaños: **Flexible:** (Del lat. *flexibilis* < *flectere*, doblar) Que se dobla con facilidad sin llegar a romperse. Que se acomoda con facilidad a las circunstancias. **Dúctil:** Que es condescendiente o acomodadizo. Que es fácil de manejar o moldear. Se aplica al metal que puede ser transformado o estirado en frío. Se refiere a cosas que pueden ser deformadas. =flexible). **Flexibilizar:** Hacer flexible o dúctil a una persona o cosa. **Flexibilidad:** Cualidad de flexible, que se dobla con facilidad. Disposición de ánimo de las personas que se adaptan con facilidad al modo de pensar de otros o a sus circunstancias. Liberalización de las condiciones que rigen una relación comercial o laboral. **Manipular:** Trabajar (=manejar, operar) una cosa con las manos o con un instrumento. Manejar o servirse de un aparato científico o electrónico. Intervenir en asuntos políticos o económicos para favorecer determinados intereses. Influir en la opinión pública de forma interesada a través de los medios de presión o de información. Gran Diccionario de la Lengua Española. Larousse, 2007.

³⁰ **Readaptación:** Acción y resultado de adaptar o adaptarse de nuevo a unas determinadas condiciones o circunstancias. Gran Diccionario de la Lengua Española, Larousse, 2007.

³¹ Los nuevos sistemas de estímulos a la productividad (o “tabuladores por puntos”) representan “poderosos instrumentos de planeación y evaluación del trabajo académico, ya que permiten el establecimiento de prioridades entre sus muy diversas actividades”, mediante los cuales “el académico es empujado poco a poco a realizar ciertas actividades en lugar de otras, pues las primeras le otorgarán mayores puntajes y, en consecuencia, mayores ingresos. *Es precisamente en esta capacidad para orientar el trabajo académico en la que descansa el mayor control que la institución ejerce sobre las labores de sus miembros: el académico ha sido despojado, en algún sentido, de su capacidad para concebir y desarrollar su propio trabajo, quedando en manos de la institución la definición de su contenido y organización*” (cursivas en el original) (Ibarra, 2001: 391).

³² “A partir de mediados de los años ochenta comenzaron a funcionar *tres jerarquías académicas*. La primera originada en la en la división interna de las instituciones de acuerdo con su propia legislación. La segunda establecida por la competencia de estímulos económicos dentro de las universidades (programas al desempeño) [iniciada en los años noventas]. Y la tercera con base en las posiciones abiertas por el Sistema Nacional de Investigadores (...) [inaugurado en 1984]” (Suárez y Muñoz, 2004: 27).

Asimismo, la reorganización de la estructura y dinámica de las relaciones laborales-académicas en la UNAM -desatada por la implantación del nuevo sistema de regulación académico-laboral flexible-, incluye también una superestructura de control y autocontrol inherente al modelo, que regula y orienta el trabajo académico, constituida por la estructura vertical de gobierno universitaria legalmente establecida en el pasado inmediato (Consejo Universitario, Rectoría, Consejos Técnicos, Colegio de Directores, Comisiones Dictaminadoras, etc.), a la que se suma una nueva estructura anexa, formada por los nuevos Consejos Académicos de Área (creados en 1992 por el Consejo Universitario, por acuerdo del Congreso Universitario de 1990), los cuales intervienen ampliamente en la conducción del nuevo modelo³³ (UNAM, 1996a) (Mendoza, 2001: 178), sin olvidar la injerencia gubernamental a través de secretarías como las de educación y de hacienda (SEP y SHCP), estructura de control que configura el orden político-académico institucional, con un componente autónomo y otro heterónomo, con un eje vertical de control y otro horizontal-participativo, en la que interviene un conjunto de instancias colegiadas y burocráticas, internas y externas, dominantes y dominadas, mediante estrategias de poder que presionan y orientan al campo universitario y a las prácticas de sus agentes, como en el caso de las prácticas académico-político-laborales de los académicos (ver Tabla 4).

Estructura de regulación del trabajo académico vertical de ‘arriba hacia abajo’ -en el que las élites burocráticas externas e internas, nacionales e internacionales, dominan- y de autorregulación horizontal participativa -en las que predominan los mismos académicos- no exenta de arbitrariedades, conflictos, negociaciones y resistencias que implican la retraducción parcial del ‘modelo tecnocrático puro’ en un ‘modelo tecnocrático universitario’, como resultado de las múltiples readecuaciones hechas al proyecto original (Canales, 2001: 118 ss.), en función de las ‘necesidades internas’, lo que ha sido posible gracias a la ‘autonomía relativa’ del campo universitario y a su capacidad de ‘refracción’ (Bourdieu, 2002b: 60-61; 2005: 326).

³³ En 1992, el Consejo Universitario aprobó la constitución de los Consejos Académicos de Área de las Ciencias Biológicas y de la Salud; de las Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías; de las Humanidades y de las Artes y de las Ciencias Sociales, así como el Consejo Académico del Bachillerato. Al respecto, Sarukhán informaba, en su último informe de labores, lo siguiente: “La creación de los consejos académicos de área y del bachillerato obedeció a la necesidad de incorporar los vertiginosos cambios que ocurren en el mundo del conocimiento a las diferentes áreas y disciplinas del saber mediante una nueva forma de vínculo horizontal entre la docencia y la investigación que promueve, fortalece y estrecha la relación entre facultades, escuelas, institutos y centros. *Estos consejos están ya modificando las formas de enfocar y analizar el trabajo académico* (...). Desde su constitución han buscado, no sin dificultad, consolidar sus funciones académicas -en especial aquellas delegadas por el Consejo Universitario-, fortalecer su carácter eminentemente plural, su capacidad de crear un espacio de comunicación y atender a criterios más generales, propios del área y no sólo de una entidad académica. Nuestra institución tiene, en los consejos académicos de área, un eficaz *órgano de integración interdisciplinaria y de funciones académicas*, así como de compartimiento y extensión de las mejores expresiones del mundo de la academia. Su contribución puede ser crucial para generar cambios fundamentales en el futuro desarrollo de la Universidad.

- De 1993 a 1996 los consejos académicos de área y del bachillerato:
 - > determinaron los requisitos generales para la conformación de las comisiones dictaminadoras;
 - > formalizaron los *lineamientos y requisitos generales de evaluación de profesores, investigadores y técnicos académicos para los diferentes programas de estímulos*;
 - > adecuaron los procedimientos para la revisión y aprobación de planes y programas de estudio;
 - > aprobaron la modificación y la creación de 21 planes y programas de estudio: 16 de licenciatura, uno de maestría, dos de doctorado, uno de bachillerato y uno de iniciación universitaria;
 - > *evaluaron los proyectos del Programa de Apoyo a Proyectos Institucionales de Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME)*;
 - > elaboraron instrumentos de evaluación para determinar el desempeño académico de los estudiantes del bachillerato de la UNAM.” (subrayados y cursivas nuestros-as) (UNAM, 1996).

participación de representantes de profesores, investigadores y alumnos, además de los directores de las dependencias comprendidas en cada área, órganos representativos intermedios entre el Consejo Universitario y los Consejos Técnicos, cuyo cometido era descargar al Consejo Universitario de algunas de sus tareas; en este mismo rubro se plantea cambiar la composición del Consejo Universitario (y por ende su correlación de fuerzas), incluyendo a representantes del sector de investigadores, sector que había sido marginado del CU durante décadas, entre otras medidas (Cortés, 1999: 404-406) (en mayo de 1991 fueron electos los consejeros universitarios investigadores provenientes de los institutos, que se integraron al Consejo Universitario. Esta apertura del CU implicó, de una sola vez, el ingreso de 24 representantes investigadores, lo que vino a romper el monopolio del sector burocrático sobre las posiciones dentro del CU, mantenidas 'legalmente' desde 1945, ya que después de haber mantenido por tanto tiempo el 46% de los votos duros al interior del CU, lo que le daba una cómoda mayoría, pasó al 39% en 1991, lo cual implicó para el sector académico, pasar a su vez, del 27% al 40% de los votos; en cambio, el sector estudiantil redujo proporcionalmente su presencia en el CU (ver Tabla 5).

Tabla 5

| RECOMPOSICIÓN DEL CONSEJO UNIVERSITARIO (1980-1991) | | |
|---|-------------------|-------------------|
| SECTOR | CONSEJEROS (1980) | CONSEJEROS (1991) |
| ACADÉMICOS | (27%) | (40%) |
| Facultades | 13 | 14 |
| Escuelas* | 13 | 12 |
| Institutos (1991) | 0 | 24 |
| Centros de Extensión Universitaria | 1 | 1 |
| AUTORIDADES | (46%) | (39%) |
| Rectoría (Rector y Secretario General) | 2 | 2 |
| Facultades | 13 | 14 |
| Escuelas* | 11 | 10 |
| Institutos | 20 | 24 |
| ALUMNOS | (26%) | (20%) |
| Facultades | 13 | 14 |
| Escuelas* | 13 | 12 |
| Posgrado | 0 | 0 |
| EMPLEADOS ADMINISTRATIVOS | 1 | 1 |
| TOTAL | 100 | 128 |
| * Incluye el Colegio de Ciencias y Humanidades. ELABORACIÓN PROPIA. Fuentes: Ley Orgánica de 1945; Estatuto General (reformas 1971-1991); Kent, 1990: 56-57. | | |

Asimismo, dentro de este proceso de ampliación de la representatividad de los órganos colegiados de la UNAM, particularmente en lo que se refiere al sector académico, después de su aprobación por el CU en 1992 (Estatuto General, 1992), en 1993 fueron instalados los Consejos Académicos de Área (CAA) y nombrados -por la rectoría- sus respectivos coordinadores, tras haberse celebrado la elección o designación de representantes de la comunidad, en las siguientes áreas: Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías (48 miembros), Ciencias Biológicas y de la Salud (50 integrantes), Ciencias Sociales (56), Humanidades y de las Artes (38)³⁴ (Canales, 2001: 133) (ver Tabla 6). Consejos por área multidisciplinaria que denotan la división del trabajo académico y de las 'fuerzas académicas' vivas existentes en el campus y en donde los académicos participan en una proporción promedio del 42% del total, con sus 78 representantes electos, lo cual representa a fin de cuentas un logro del sector, en la medida en que le permite tener mayor injerencia en la regulación de sus propias actividades, mas allá de la discrecionalidad

³⁴ http://www.unam.mx/acercaunam/unam_tiempo/index.html (consulta: 2-07-2008).

CAPÍTULO 4

concentrada en los puestos de autoridad, considerando que los CAA tienen entre sus atribuciones la formulación colegiada de las “políticas académicas generales del área”, la determinación de los “criterios generales para la selección, evaluación y promoción del personal académico del área” y la “definición de las características generales de la planta del personal académico requerido por el Área”, entre otras³⁵. El poder burocrático necesitaba al poder académico para eficientizar y legitimar la toma de decisiones dentro de la relativamente desgastada estructura de poder universitaria, razón por la que finalmente aceptó la ampliación de la participación (y la representatividad) en la estructura de decisiones universitarias.

Tabla 6

| COMPOSICIÓN DE LOS CONSEJOS ACADÉMICOS DE ÁREA (1992) | | | | |
|--|----------------------|-----------|-----------|-----------|
| CONSEJEROS POR SECTOR | CONSEJOS ACADÉMICOS* | | | |
| | CAACFMI | CAACBS | CAACS | CAAHA |
| AUTORIDADES | | | | |
| Coordinador del Consejo Académico (designado por la rectoría) | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Directores de cada escuela, facultad, instituto y centro del área | 18 | 18 | 20 | 14 |
| Subtotal | 19 | 19 | 21 | 15 |
| (%) | 40% | 38% | 38% | 39% |
| ACADÉMICOS | | | | |
| Consejeros representantes del personal académico de cada escuela o facultad que forme parte del área | 8 | 10 | 12 | 6 |
| Consejeros representantes del personal académico de cada instituto o centro que forme parte del área | 10 | 8 | 8 | 8 |
| Dos profesores del área correspondiente, miembros del Consejo Académico del Bachillerato y designados por éste. | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Subtotal | 20 | 20 | 22 | 16 |
| (%) | 42% | 40% | 39% | 42% |
| ALUMNOS | | | | |
| Consejeros representantes alumnos de cada escuela o facultad que forme parte del área | 8 | 10 | 12 | 6 |
| Un consejero representante de los alumnos del área de la Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de Posgrado del Colegio de Ciencias y Humanidades | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Subtotal | 9 | 11 | 13 | 7 |
| (%) | 19% | 22% | 23% | 18% |
| Total | 48 | 50 | 56 | 38 |
| * I. Consejo Académico del Área de las Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías (CAACFMI); II. Consejo Académico del Área de las Ciencias Biológicas y de la Salud (CAACBS); III. Consejo Académico del Área de las Ciencias Sociales (CAACS); IV. Consejo Académico del Área de las Humanidades y de las Artes (CAAHA). | | | | |
| Fuente: Estatuto General, 1992. ELABORACIÓN PROPIA. | | | | |

Finalmente, un tercer eje de la reforma reguladora fue la conformación de un nuevo sistema de control de las actividades universitarias, basado en la evaluación, la planeación, la administración y el financiamiento de las mismas, que incluye una evaluación integral (individual, “de grupos de trabajo, de dependencias y desde luego de la institución en su conjunto” (Cortés, 1999: 402) y participativa (involucrando a los académicos en la evaluación y planeación), la planeación por niveles (creación de un Consejo de Planeación que diseñe un Plan Maestro de largo plazo para toda la universidad) y la diversificación de fuentes de financiamiento (incluyendo la revisión de las cuotas).

Cabe hacer mención que las respuestas del heterogéneo sector académico a la instauración de los ‘programas de estímulos’ fueron bastante activas, influyendo claramente en su

³⁵ El Estatuto General (1992) define a los CAA de la siguiente manera: “Los consejos académicos de área son órganos colegiados propositivos, de planeación, evaluación y decisión académicas, que tienen como objetivos fortalecer las tareas sustantivas de la Universidad, promover la articulación entre sus diversos niveles, disciplinas y funciones académicas, y propiciar el óptimo aprovechamiento y desarrollo de sus recursos.”

reorientación (Canales, 2001: 108 ss.) a través de distintas formas de participación que denotan la constitución de una incipiente *voluntad colectiva* (De la Garza, 1989: 44 ss.):

1. Los académicos dispersos, que expresan sus inconformidades de manera atomizada, mostrando un malestar colectivo.
2. Los expertos, quienes hacen una crítica sistemática a las contradicciones e insuficiencias de los programas.
3. Los docentes, que desde las Facultades y Escuelas se manifiestan públicamente, paralizan actividades y generan un movimiento social crítico en demanda de incrementos directos al salario y en contra de los estímulos diferenciadores (se constituye el frente denominado Convergencia Académica por la Dignidad Universitaria -CADU-, en el que participan alrededor de 1,500 académicos, entre ellos algunos exdirigentes de las AAPAUNAM).
4. Los investigadores, quienes demandan reformas a los programas (aceptan su papel diferenciador) y aumento al salario.
5. Los académicos directivos, que reconocen públicamente la necesidad impostergable de incrementar los recursos públicos destinados a la recuperación de los salarios académicos, a través del Consejo Universitario (Canales, 2001: 95-100, 108-114).

Como puede apreciarse, el poder universitario dominante (burocrático) y temporal mantiene incólume su asociación con el poder estatal priísta, implantando el abanico de ‘medidas correctivas’ diseñadas por la Secretaría de Educación Pública del gobierno federal, para hacer a la universidad más eficiente (‘abaratar sus costos’), ‘competitiva’ y flexible, sin perder el control de la misma, buscando siempre conservar la hegemonía institucional, a través de un abanico de medidas de “control de calidad” -uno de los rasgos del modelo de educación superior <ver capítulo anterior>-, las cuales constituyen el llamado “Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior” diseñado por la ANUIES y la SEP (Arredondo, 1991). Por su parte, los distintos grupos académicos generan, por momentos, movimientos colectivos coyunturales (movimientos de verdadera insurrección) que trascienden el orden establecido de participación y representación de intereses, conformado por las AAPAUNAM, el STUNAM y la estructura de órganos colegiados institucionales.

El Congreso Universitario de 1990: En relación con la participación académica en el devenir universitario, merece una mención especial el intrincado proceso de organización y realización del Congreso Universitario multisectorial (iniciado desde febrero de 1987, culmina en mayo-junio de 1990), en el que se presenta el espectro de posiciones y tomas de posición de los grupos académicos movilizados por sus afinidades y disputas respecto a la situación pasada-presente-futura de la universidad y su presencia en la misma, en momentos distintos (lo que permite captar las tomas de posición de los distintos grupos académicos -“puros” o en posiciones directivas-, polarizados en dos frentes: uno a favor del orden universitario establecido y otro en contra del mismo y a favor de su democratización):

1. Organización: en el proceso de conformación de la Comisión Organizadora del Congreso Universitario (COCU), formada por 16 miembros designados por el Consejo Universitario y otros 32 elegidos por los distintos sectores -para hacer un total de 48 integrantes -, el sector de los profesores participó con dos planillas, la del Consejo Académico Universitario (CAU) y la del Frente Académico Universitario (FAU), la primera formada por el ala izquierda del gremio académico y favorable al movimiento estudiantil, la segunda constituida por profesores opuestos a aquel movimiento, afines a las posturas de la rectoría y ubicados en el ala conservadora del espectro político universitario; los sufragios del profesorado de bachillerato, licenciatura y posgrado, de carrera y por asignatura, fueron 16,461 de un padrón de 26,086, es decir el 63%, de los cuales, 6,870 -42.6 por ciento- fueron para la planilla del

CAU y 9,270 -57.4 por ciento- para la del FAU, por lo que, conforme a las reglas electorales, el Consejo tuvo 4 delegados y el Frente 8; por su parte, el sector de los investigadores eligió cuatro delegados; tres de la planilla Academia Universitaria y uno de la Planilla Universitaria de Investigación, la primera, obtuvo 1,357 votos y la segunda 838, votando en total 2,247 investigadores de un padrón de 2,634, es decir el 85.3%, de manera que el porcentaje de participación global del personal académico fue del 65% en 1987 (Trejo, 2000: 232, 248).

Tabla 7

| PARTICIPACIÓN DE ACADÉMICOS EN LA ELECCIÓN DE DELEGADOS ANTE EL CONGRESO UNIVERSITARIO DE 1990 vs. PARTICIPACIÓN PARA INTEGRAR LA COCU EN 1987 | | | | | |
|--|---------------|---------------|-----------------|-----------------|-----------------------|
| Sector | Padrón | Votantes | % votantes 1990 | % votantes 1987 | Variación % 1987-1990 |
| Investigadores humanidades | 924 | 738 | 79.9 | 86.1 | -6.2 |
| Investigadores ciencias | 1,846 | 1,567 | 84.9 | 84.7 | 0.2 |
| Profesores Facultades/Escuelas* | 14,879 | 5,543 | 37.3 | 61.0 | -23.7 |
| Profesores ENEP | 6,655 | 2,990 | 44.9 | 61.0 | -16.1 |
| Profesores Preparatoria | 2,310 | 1,536 | 66.5 | 70.4 | -3.9 |
| Profesores CCH | 2,061 | 1,729 | 83.9 | 77.7 | 6.2 |
| Total / % | 28,675 | 14,103 | 49.2 | 65.1 | -15.9 |
| Investigadores (total/ %) | 2,770 | 2,305 | 83.2 | 85.3 | -2.1 |
| Profesores (total/ %) | 25,905 | 11,798 | 45.5 | 63.0 | -17.5 |
| Profesores ENEP, Preparatoria, CCH (total/ %)* | 11,026 | 6,255 | 56.7 | 69.7 | -13.0 |

Notas: * Promedio porcentual para 1987.
Elaboración propia con datos de Trejo, 2000: 247-248.

2. Elección y designación de congresistas: la COCU acordó, después de múltiples confrontaciones internas entre la parte ‘oficial’ y la de la izquierda -CAU y CEU-, que en el Congreso participaran 318 profesores (37.5%), 106 investigadores (12.5%), 53 autoridades (6.25%), 318 estudiantes (37.5%) y 53 administrativos (6.25%), es decir, 424 académicos en total (50% del conjunto de delegados), de los cuales 75% eran profesores y 25% investigadores³⁶. Durante las elecciones (marzo de 1990), participaron como candidatos 792 profesores para 318 escaños y 216 investigadores para 106 posiciones. La participación del personal académico sufrió una fuerte caída al bajar del 63% en 1987 a 49.2% en 1990 (¡16 puntos menos! que al inicio del proceso), sin embargo se mantuvo alta en el sector de los investigadores (83.2%, es decir 2 puntos menos que en 1987) y bajó considerablemente entre los profesores (45.5%, o sea ¡17.5 puntos de pérdida de legitimidad! del proceso respecto a las expectativas existentes en 1987) (cfr. Tabla 7). Las autoridades designaron, entre tanto, a los 48 directores de Escuelas, Facultades, Institutos y Centros y a los 5 representantes de la rectoría. En términos de sus tomas de posición en el campo universitario, las distintas fuerzas tendieron a establecer un cierto equilibrio entre la ‘derecha’ universitaria y la ‘izquierda’ universitaria³⁷.

³⁶ Si se considera el total de académicos ‘de base’ y académicos directivos (poder académico-burocrático), es decir 424 + 53= 477, los profesores representaban el 66.7%, los investigadores el 22.2% y las autoridades académicas el 11.1% del conjunto académico.

³⁷ “La composición política de los representantes electos al Congreso fue relativamente equilibrada: clara mayoría para los sectores democráticos entre los estudiantes; ligera mayoría para los sectores afines a las autoridades entre profesores e investigadores. Los delegados correspondientes a las autoridades universitarias inclinaron la balanza hacia ese sector. Ninguno de los dos polos alcanzó la mayoría calificada de 66%, requerida para los resolucivos del Congreso. (...) Las fuerzas afines a las autoridades universitarias apostaron a mantener el *statu quo*” (Ordorika, 2006: 335-336).

3. Debate y tomas de posición: durante el Congreso (14 de mayo al 4 de junio de 1990) se debatieron diversos temas problemáticos³⁸ generados en el campo universitario {generados tanto por sus actores internos pasados y presentes como por las fuerzas externas consabidas (burocracias gubernamentales y políticas), como la concentración del poder universitario, la antidemocracia, el deterioro del salario y las condiciones de trabajo-vida, el desprestigio de la institución y sus sectores, etc.}, desde las distintas posiciones de los representantes sectoriales participantes, temas vinculados en distintos grados con el trabajo del personal académico, en varias de sus dimensiones (académica, laboral, económica, política) y modalidades, tales como:
- a. El trabajo docente: la reproducción-retraducción del conocimiento disciplinario-profesional, la transmisión-retroalimentación de conocimientos y la formación profesional, el trabajo docente como proceso de enseñanza-aprendizaje, la práctica docente y su contenido curricular, la organización disciplinaria y curricular del conocimiento científico, la diversidad de condiciones del trabajo docente, sus formas de evaluación, las especificidades del trabajo docente en cada subsistema, etc.
 - b. El trabajo de producción de conocimientos (la investigación científica): las condiciones de desarrollo del trabajo investigativo, la universalización de la investigación como tarea académica en la universidad, iniciación y desarrollo de la carrera académica de investigador, organización y evaluación de la investigación, etc.
 - c. El trabajo de difusión y extensión: reconocimiento de las especificidades de las tareas de difusión cultural y extensión universitaria, las condiciones precarias del personal dedicado a labores de extensión universitaria y difusión cultural en la universidad, evaluación específica del trabajo de difusión-extensión, definición de una categoría laboral propia de esta actividad para garantizar “la estabilidad laboral y el desarrollo profesional de estos universitarios” (CECU: 20 de marzo de 2003), etc.
 - d. La carrera académica universitaria: las trayectorias académico-laborales posibles en el campus y su reconocimiento (evaluación), desde la incorporación hasta la promoción, permanencia, formación y superación académica, condiciones diferenciadas de desarrollo de la carrera académica en la institución, la redefinición y ampliación de categorías académico-laborales, etc.
 - e. La organización del trabajo académico: reconocimiento institucional de la división, diversificación y heterogeneidad del trabajo académico en la universidad, la diferenciación del trabajo académico en función de las modalidades, formas de organización académica, áreas de conocimiento y subsistemas, etc.³⁹

³⁸ Los temas formalmente establecidos para ‘los trabajos’ del Congreso fueron organizados en las siguientes mesas:

- I. Universidad y sociedad. La universidad del futuro.
- II. Formación académica y profesiones.
- III. Estructura académica de la UNAM.
- IV. Relaciones y métodos de enseñanza-aprendizaje.
- V. Ingreso, permanencia, promoción, titulación y nivel académico.
- VI. Infraestructura y condiciones materiales de estudio y para la labor académica. Los servicios académicos.
- VII. La carrera académica en la UNAM.
- VIII. Investigación.
- IX. Extensión, difusión y medios de comunicación universitarios.
- X. Gobierno, administración y legislación.
- XI. Patrimonio, financiamiento y presupuesto.

³⁹ El acuerdo de la mesa VII (M-VII G-1) muestra varias de las dimensiones del trabajo académico en cuestión:

- f. Las condiciones generales del trabajo académico: condiciones desiguales del trabajo académico, la “recuperación del poder adquisitivo del salario (...) como una de las condiciones indispensables para garantizar la profesionalización de los académicos” (CECU: 20 de marzo de 2003).
- g. Gobierno universitario y trabajo político-académico: La participación del personal académico en la estructura de toma de decisiones universitarias, desde los centros de trabajo (“colegios de personal académico”) hasta el mismo Consejo Universitario (incorporación de la representación de los investigadores), la revisión de la estructura de gobierno de la universidad y el papel de los grupos académicos en el mismo, etc. Al respecto destacan tres acuerdos sobre la participación de los académicos en la toma de decisiones institucionales, el relativo a la incorporación de los consejeros investigadores al Consejo Universitario, la creación de los Consejos Académicos de Área y la conformación de *Colegios de Personal Académico* (encargados de adoptar decisiones académicas en sus ámbitos de competencia, sin ser considerados explícitamente como “órganos de gobierno”, “ni de representación laboral ni gremial”)⁴⁰. Uno de los temas que generaron fuerte polémica y la polarización en las tomas de posición

“La carrera académica debe ser entendida como el proceso a través del cual se reconoce el desempeño, el cumplimiento y la actualización del personal académico en las labores sustantivas de la UNAM. Su importancia se expresa en la docencia en el bachillerato, la licenciatura y el posgrado, en la investigación científica humanística y tecnológica, en la extensión y difusión de la cultura, así como en los servicios. La recuperación del poder adquisitivo del salario es una de las condiciones indispensables para garantizar la profesionalización de los académicos. En la UNAM estas tareas se distinguen tanto por las modalidades y formas de organización académica, como por las tareas específicas de las diferentes áreas del conocimiento.

El desarrollo de las actividades académicas en su organización y en sus modalidades apunta a dos señalamientos básicos. Primero, la necesidad de fortalecer los criterios académicos que refuercen la calidad académica que ha caracterizado a la UNAM, y el segundo, el establecimiento para la carrera académica, de normas y reglamentos de ingreso, promoción, permanencia, formación y superación académica, que aplicados por los cuerpos colegiados garanticen su funcionamiento académico. La normatividad debe ser clara, de manera que los criterios aplicables por los cuerpos colegiados precisen los lineamientos para el desarrollo dentro de cada figura académica. Debe tomar en cuenta en sus bases generales, las características y especificidades de los diferentes sistemas, investigación, docencia y difusión, así como las que se expresan al interior de ellos: investigación en ciencias, humanidades y ciencias sociales; docencia en la Escuela Nacional Preparatoria, Colegio de ciencias y Humanidades; escuelas nacionales de estudios profesionales; facultades y escuelas, así como las que se desarrollan en otras unidades en donde hay labores académicas.

Por lo anterior se propone la formulación de un nuevo Estatuto del Personal Académico, a cargo del cuerpo colegiado pertinente y en los plazos perentorios que permitan su pronta aplicación.” (subrayado nuestro) (CECU: 20 de marzo de 2003).

⁴⁰ La mesa X aprobó la legalización de los Colegios del Personal Académico, acotados estrictamente a ‘asuntos académicos’ en los siguientes términos (acuerdo M-X G-8): “En cada Facultad, Escuela, Instituto, Centro y Plantel, el conjunto de personal académico integrará un organismo que preferentemente recibirá el nombre de *Colegio del Personal Académico*. Cuando el tamaño o la complejidad de la comunidad académica lo amerite, el Colegio podrá subdividirse en secciones. Estas secciones deberán entenderse como parte integral del Colegio. Cada Colegio elaborará un reglamento de funcionamiento que obligatoriamente contemplará la integración de una presidencia que lo represente y mecanismos que garanticen la pluralidad y la representatividad de sus decisiones. Este reglamento formará parte del reglamento interno de la dependencia académica.

Los Colegios serán centros básicos donde se forjen consensos académicos y se debatan las líneas de desarrollo. Los colegios nombrarán mediante voto universal, libre, directo y secreto a los representantes del personal académico en las diversas comisiones, atendiendo a la Legislación vigente. Estos representantes serán responsables ante el Colegio y deberán informar de sus actividades a éste, periódicamente. Los Colegios tendrán la capacidad de organizar eventos académicos tales como Seminarios, Coloquios o congresos. En ningún caso se considerará que los Colegios son órganos de gobierno ni tendrán funciones de gobierno, ni de representación laboral ni gremial” (CECU: 20 de marzo de 2003).

de los agentes universitarios fue el de modificar o no la estructura de gobierno universitaria, sintetizada en la Ley Orgánica de 1945, votando a favor del cambio 395 delegados (*reformadores*) -47%- y a favor de su sostenimiento 415 universitarios (*conservadores*) -49%-, con la abstención de 15 delegados -2%-, resultados que representaron un respiro para el polo conservador y “una sensación de desánimo” para el polo reformador (Ordorika, 2006: 333-340).

Por lo demás, el Congreso Universitario⁴¹ mostró la amplísima agenda de asuntos pendientes puesta en la mesa por todos los sectores universitarios, explicitada desde las distintas posiciones de los agentes participantes. En el caso de los académicos, se presentaron múltiples reivindicaciones relacionadas con sus formas de participar en el devenir de la universidad, ya sea mediante su propio trabajo disciplinario relativamente autónomo (docencia, investigación, difusión) o mediante sus formas de intervenir en la toma de decisiones institucionales.

D. La ofensiva neoliberal en la Universidad (1997-1999)

“La UNAM debe renovar su carácter de universidad pública, nacional y autónoma (...) Su carácter público, que tanto la enorgullece, la obliga y compromete a rendir cuentas claras y a entregar buenos resultados a la sociedad (...) a actuar con responsabilidad en el manejo de su autonomía, que nos da libertad para decidir nuestras reglas y formas de operar, las cuales descansan en una larga tradición de organización colegiada y ámbitos de autoridad compartidos y representativos.”

Francisco Barnés de Castro, 1997

El *punto de partida*: En el mes de diciembre de 1996, la Junta de Gobierno⁴² de la UNAM designó, por unanimidad de votos, al doctor Francisco Barnés de Castro como nuevo rector para el periodo 1997-2001, lo que de principio le otorgaba una enorme fuerza política interna, en la medida en que mostraba una gran legitimidad y consenso entre las fuerzas disciplinarias aliadas y representadas en la Junta de Gobierno (dominada -según normas no escritas- por 9 representantes de las Facultades heterónomas de Medicina, Derecho, Química e Ingeniería, de un total de 15 miembros), en el Colegio de Directores y en el mismo Consejo Universitario⁴³. Posteriormente, en sesión del Consejo Universitario, Barnés tomó posesión el 6 de enero de 1997, su gestión se caracterizó por dar continuidad a la política de Sarukhán (Ordorika, 2006: 345) y por impulsar un conjunto de políticas ampliamente consensuadas (*consenso cupular*) entre los grupos dominantes

⁴¹ Hay que hacer notar que del total de acuerdos del Congreso de 1990 (276 acuerdos), 145 (52.5%) fueron cabalmente cumplidos y el resto (47.5%) no fueron cumplidos en su totalidad o sólo parcialmente, entre los no cumplidos destacan 13 relacionados con la formulación de un nuevo Estatuto del Personal Académico (EPA), lo cual será responsabilidad de la “administración central universitaria” y del propio Consejo Universitario (CECU, 20 de marzo de 2003).

⁴² La Junta de Gobierno en diciembre de 2006 estaba compuesta, según las reglas no escritas, por: 3 Doctores en Medicina, 2 Abogados (1 Doctor y un Licenciado en Derecho), 2 Doctores en Química, 2 Licenciados en Ingeniería; 1 Doctor en Astronomía, 1 Doctora en Física, 1 Doctor en Literatura, 1 Doctora en Historia, 1 Doctor en Arquitectura, 1 Doctora en Psicología, 1 Doctor en Sociología, 1 Licenciado en Economía, 1 Licenciado en Contaduría (Ver: Ordorika, 2006: 345, 395-396).

⁴³ Al respecto, Ordorika comenta lo siguiente, para ilustrar las prácticas políticas (formas de participación como el ‘mayoriteo’ de la élite por encima del consenso entre la ‘comunidad universitaria’ y sus preferencias al privilegiar las relaciones políticas externas -léase PRI, el partido del Estado hegemónico en esos momentos- y colocarlas por encima de los ‘intereses de la comunidad’) de los grupos académicos dominantes en el campo universitario: “En el segundo período de Sarukhán al frente de la UNAM se hicieron siete sustituciones en la Junta de Gobierno. Destacó en este recambio el nombramiento del Dr. Sergio García Ramírez, quien contendió contra la candidatura del escritor Sergio Fernández, promovida con miles de firmas de estudiantes y profesores de la UNAM. En una reñida votación en el Consejo, García Ramírez se impuso con el voto en bloque de todos los directores; García Ramírez era en aquel momento miembro de la dirección nacional del PRI” (Ver: Ordorika, 2006: 345).

internos, representados en la red de órganos de gobierno colegiados⁴⁴ (órganos de decisión) y que pretendían ganar la confianza de diversos sectores del personal académico -a juzgar por el contenido de su proyecto de trabajo, en el que se recuperaban un conjunto de reivindicaciones de diversos grupos académicos (ver *infra*)-, políticas acordes también con las exigencias de varios grupos de poder externos dominantes (los ‘organismos internacionales’, la burocracia estatal y los grupos empresariales), pero sin consenso entre amplios grupos de estudiantes y, con el paso del tiempo, entre crecientes grupos académicos.⁴⁵

Discurso y acción: El proyecto de reorientación de la universidad diseñado por Barnés (*Proyecto de Plan de Desarrollo 1997-2000*)⁴⁶, el cual expresa su ‘*toma de posición*’ en el campo universitario desde una especie de ‘*hábitus político*’ heterónimo (readecuar la universidad “a un mundo globalizado” cambiante, a “los retos del mañana”, a “los retos del nuevo milenio”), tenía como propósito central la refuncionalización de la universidad conforme a los nuevos tiempos neoliberales, y fue presentado como un proyecto colectivo tecnocrático y ‘futurista’⁴⁷, al argumentar que representaba la “suma de numerosas apreciaciones y propuestas” de los directivos (administrativos y académicos) de la institución y de “muchos universitarios” “sobre el futuro de la Universidad”⁴⁸. Asimismo, dicho proyecto era concebido por el rector como un mecanismo regulador de la reforma institucional (“instrumento normativo”) y como un medio para ‘guiar’ a la comunidad hacia un futuro mejor, proceso de cambio dirigido por lo que podría denominarse una *rectoría mesiánica*: “A partir del momento en que asumí la rectoría, he dedicado gran parte de mi tiempo a integrar una visión de la UNAM que inspire, comprometa y sirva de guía a la comunidad universitaria en la construcción de la universidad del siglo XXI”.⁴⁹

⁴⁴ Por ejemplo, en su sesión del 9 de junio de 1997, el Consejo Universitario aprobó por mayoría, un conjunto de restricciones para el ingreso y permanencia de los estudiantes en la Universidad (limitándose el ‘pase automático’ de los alumnos del bachillerato universitario a las licenciaturas y restringiendo el cupo a los mismos al abrir dos periodos de exámenes de ingreso a los egresados de escuelas privadas), el que los envió para su análisis y comentarios a los Consejos Técnicos de Facultades y Escuelas, los de la Escuela Nacional Preparatoria y de la Unidad Académica del Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades y los de la Investigación Científica y de Humanidades, así como a los Consejos Académicos de Área y del Bachillerato. El acuerdo entró en vigor el 16 de Junio de 1997. En su sesión del primero de julio, el Consejo Universitario aprobó las modificaciones al Reglamento General de Inscripciones y al Reglamento General de Exámenes, luego de una consulta a los 26 Consejos Técnicos de la institución, a los 4 Consejos Académicos de Área y al Consejo Académico del Bachillerato (Ver: Ordorika, 2006: 346) (http://www.unam.mx/acercaunam/unam_tiempo/unam/1990.html <consulta: 2-07-2008>).

⁴⁵ Después de su ‘toma de posesión’ formal-legal, Barnés definió con claridad su ‘*toma de posición*’ en el campo institucional a través de sus discursos, declaraciones en la prensa y decisiones tomadas, lo cual derivó en los hechos en su pérdida de legitimidad (capital político y simbólico) entre distintos círculos universitarios: “En los siguientes años, prácticamente cualquier medida trascendental que tomara el rector generó el rechazo de diversos grupos de la comunidad universitaria, fueran estudiantes o académicos” (Mendoza, 2001: 189).

⁴⁶ Ver: www.matem.unam.mx/avisos/97/barnes/aa.html (consulta: 10-01-2008).

⁴⁷ En su proyecto transformador, Barnés utiliza obsesivamente varios términos relativos al ‘futuro’ esperado de la universidad y a su transformación ‘necesaria’, para justificar su discurso y sus políticas a seguir, tales como: 12 veces la palabra ‘futuro’, 4 veces ‘próximos años’, 2 veces ‘mañana’, 4 veces ‘rumbo’, 7 veces ‘proyecto’, 7 veces ‘transformación’, 6 veces ‘reforma’ Ver: www.matem.unam.mx/avisos/97/barnes/aa.html (consulta: 10-01-2008).

⁴⁸ “Es un país que no puede quedarse rezagado, como simple testigo del progreso y de los avances del conocimiento en un mundo globalizado que se torna cada vez más competitivo” ... “La UNAM, una de las universidades más importantes de habla hispana y la más vasta de América Latina, no puede quedarse rezagada en este proceso de transformación” www.matem.unam.mx/avisos/97/barnes/aa.html (consulta: 10-01-2008).

⁴⁹ Barnés afirmaba también -en su pretendida imagen de salvador de la Universidad- que: “Más que en ninguna otra época de la historia necesitamos tener un rumbo claro que conduzca a la institución y la prepare para enfrentar los retos del nuevo milenio.” www.matem.unam.mx/avisos/97/barnes/aa.html (consulta: 10-01-2008).

Por otra parte, el discurso de Barnés recupera fielmente varios de los principios tecnocráticos-neoliberales expuestos por las burocracias del gobierno mexicano y de los organismos internacionales, tales como: diversificación del financiamiento (léase incremento de cuotas), calidad, relevancia o pertinencia, evaluación, vinculación, rendición de cuentas, productividad, flexibilidad y movilidad (véase capítulo anterior)⁵⁰, de donde parte para tomar una posición heterónoma dentro del campo universitario, al fijarse como meta central la refuncionalización de la UNAM a los imperativos del modelo de desarrollo neoliberal⁵¹.

Específicamente, el proyecto de reforma universitaria del Dr. Barnés se caracterizó, discursivamente, por varios ejes explícitos de aplicación (11 “programas”), entre los que destacan los relativos al ‘fortalecimiento’, reorientación y regulación (control) del trabajo académico:

1. *El reforzamiento de la planta académica*: referido a la necesaria actualización, mejoramiento, regulación y reorientación del trabajo académico (“fortalecer los programas de formación, actualización y superación del personal académico, así como aquellos programas que estimulan y reconocen sus esfuerzos y desempeño”), para lo cual se propone aumentar las plazas de tiempo completo (“Para consolidar la planta docente, la UNAM deberá incrementar su personal académico de carrera”), “mejorar las condiciones laborales” y las “percepciones”, “una mayor articulación de la docencia con la investigación” (“En particular, se apoyará al personal académico de facultades y escuelas dedicado a la investigación”), “elevar la calidad de la docencia” y readecuar el Estatuto de Personal Académico.

2. *La renovación de la actividad docente*: reordenamiento de la docencia para la formación de estudiantes competitivos en el mercado laboral; reorientación del trabajo docente: sistemas tutoriales, programas curriculares flexibles, movilidad académica, participación de investigadores en la docencia.

3. *El fortalecimiento de la investigación*: polivalencia académico-laboral: investigadores-docentes, docentes-investigadores; promoción “en forma equitativa” de la investigación aplicada tanto en “ciencias naturales y exactas” como en “ciencias sociales y humanidades”.

4. *El fomento de la difusión cultural*: eficientización de la difusión cultural (“utilizar mejor los recursos”, como reza el dogma neoliberal) y su uso como fuente alterna de financiamiento (incluyendo las “publicaciones universitarias”-muchas de ellas producto del trabajo académico-); asociar la difusión a la “formación integral de los estudiantes”.

⁵⁰ En el *Proyecto de Plan de Desarrollo 1997-2000* se utilizan 11 veces la palabra ‘evaluación’, 10 veces la palabra ‘calidad’, 6 veces la palabra ‘vinculación’, 4 veces la expresión ‘rendición de cuentas’.

⁵¹ Barnés argumenta en su discurso que ante los “nuevos entornos” -nacional y mundial- basados en la libre competencia (“competencia mundial”), la globalización (“mundo globalizado que se torna cada vez más competitivo”), la “era del conocimiento” y las nuevas exigencias del mercado de trabajo (“el alto grado de especialización que requiere el mercado de trabajo”), se ha configurado un “nuevo orden económico y social” al que debe adaptarse la UNAM, reformándose a sí misma:

“Como un punto de referencia para ubicar este proyecto [de Plan de Desarrollo], es importante considerar algunos de los cambios más importantes que se perciben para los próximos años en nuestro entorno. (...) [Cambios que están] conformando un nuevo orden económico y social, en el que las sociedades que logren destacar serán aquellas que tengan una gran capacidad de utilizar oportuna e inteligentemente la vasta información universalmente disponible y adaptarse rápida y productivamente a las cambiantes condiciones que se darán con un ritmo cada vez más acelerado. En este nuevo orden, los grupos laborales altamente capacitados, las organizaciones sociales, los sectores académicos y los medios de comunicación jugarán un papel determinante. (...) El Plan de Desarrollo representa la expresión de los ideales y propósitos de la Universidad Nacional para responder adecuadamente a las condiciones nacionales. Representa también una reflexión sobre el papel de la Institución en la sociedad mexicana y sobre las formas que debe adoptar para el cumplimiento cabal de sus objetivos frente a los nuevos entornos” { www.matem.unam.mx/avisos/97/barnes/aa.html (consulta: 10-01-2008)}.

5. *La participación en la solución de los problemas nacionales:* estimulación del trabajo académico de vinculación con las demandas externas de otros campos (económico, estatal y ‘social’ -léase político-), alentando a los académicos ‘solucionadores de problemas’ (expertos consultores y asesores) (...“se fortalecerán, multiplicarán y diversificarán las acciones, esquemas y estrategias de vinculación con los sectores privado, gubernamental y social.”), mostrando su preferencia por el trabajo-conocimiento científico aplicado.

6. *El desarrollo de la cooperación académica:* fomento del ‘intercambio académico’ y la ‘movilidad académica’ -y estudiantil-, con el propósito central de actualizar y recalificar el trabajo desempeñado por el personal académico (“para promover la superación de su personal académico y mejorar la formación de los estudiantes”).

7. *El impulso a la reforma estructural:* reorganización y descentralización académico-administrativa de la institución, para responder más eficazmente al entorno (la estructura actual “limita las posibilidades de respuesta al entorno”), incluyendo el ‘fortalecimiento’ de distintas actividades académicas (“En las unidades multidisciplinarias deberá fortalecerse el posgrado y la investigación.”).

8. *La promoción de la planeación y la evaluación institucionales:* “Se promoverá la operación de un proceso permanente de planeación y evaluación institucionales”, con el propósito de redefinir y ‘fortalecer’ la evaluación y control de la calidad y productividad del trabajo académico (“Se revisarán y redefinirán los esquemas internos y externos de evaluación de manera que, a través de ellos, además de continuar avanzando en la *valoración de la calidad y productividad del trabajo académico*, se pueda determinar la pertinencia del mismo así como la *eficiencia en la aplicación de los recursos*.”).

9. *El fortalecimiento de la comunicación universitaria:* Perfeccionamiento de la rendición de cuentas de la universidad a “la sociedad que la sustenta”, en la que “se impulsará la participación de los responsables académicos” de la institución.

10. *El avance de la reforma administrativa:* “evaluar continuamente” la estructura y funcionamiento de la administración universitaria, ‘simplificando’ y ‘agilizando’ sus procesos, estimulando una “nueva cultura laboral” que redunde en el mejor desempeño del personal administrativo.

11. *La diversificación de su financiamiento:* promover un uso más eficiente de los recursos (...“se *racionalizará* el uso de los recursos que la sociedad pone a nuestra disposición”) y “*diversificar* las fuentes de financiamiento sobre un principio de equidad y corresponsabilidad” (léase incremento de cuotas y servicios) (“Se impulsará la generación de ingresos propios y extraordinarios.” “Se buscará que la educación continua y las actividades de extensión sean autofinanciables.”), sugiriéndose indirectamente que dichos recursos se destinarían a la investigación y a otros programas (“Se destinará un mayor financiamiento a la investigación que se realiza en facultades, escuelas y unidades multidisciplinarias, así como a los diferentes programas institucionales”), lo que muestra el carácter manipulador del discurso dirigido a los académicos: si se incrementan las cuotas habrá más recursos para la investigación (j).

De esta manera, como se puede apreciar, uno de los ejes principales del ‘plan Barnés’ era la imprescindible regulación del trabajo académico (presente en la mayoría de sus ‘programas’) dentro de su pretendida reforma, aunque sin modificar las formas institucionalizadas de participación de los grupos académicos en la toma de decisiones al respecto, retomando varias reivindicaciones de distintos sectores de profesores, investigadores y técnicos académicos de las diversas Facultades, Escuelas, Institutos y Centros universitarios (por ej.: mayores salarios, más contrataciones, mejores condiciones de trabajo, equidad en la distribución de recursos para la investigación, etc.); con su estrategia inicial pretende congraciarse con amplios grupos de

académicos para tener un mayor respaldo frente a las medidas selectivas, discriminatorias y meritocráticas impuestas a los estudiantes, lo cual le permitió contar con el apoyo de la mayor parte de los órganos colegiados de la universidad.

Particularmente, usando el clásico precepto “divide y vencerás”, Barnés, en su afán por “renovar la actividad docente” -programa al que le dedica más líneas ágata en su proyecto- y aumentar la “eficiencia terminal”, exigió a los investigadores cumplir con su obligación estatutaria de dedicar más tiempo de su trabajo a la docencia y entró en conflicto con ellos, y por otro lado, “puso más énfasis en temas relacionados con las escuelas y las facultades” (Ordorika, 2006: 345), colocando a los docentes de carrera como la figura clave para su proyecto, en detrimento de los profesores de asignatura⁵².

Resultados no esperados: Sin embargo, dicho proyecto (“la construcción de la Universidad del mañana”) se ve obstaculizado por las mismas medidas adoptadas por la administración de Barnés, dado que, en su estrategia, prioriza su política de restricción del ingreso y permanencia del alumnado y su política de alza en las cuotas {en nombre de la “equidad académica” y “la calidad y eficiencia terminal” (Mendoza, 2001: 190)}, lo cual la enfrenta con las ‘comunidades estudiantiles’ que surgen ante tales medidas, y cuyos efectos se le salen de control (los *resultados inesperados* de la *acción política* mal ‘calculada racionalmente’ por los ‘planificadores’ de la estrategia diseñada por el omnipresente poder burocrático universitario), de tal manera que si bien asume una actitud política concertadora con algunos sectores académicos y administrativos, sin olvidar sus nexos con poderes externos, para sólo abrir un frente de confrontación con los estudiantes (organizados alrededor del movimiento estudiantil autodenominado Consejo General de Huelga), el conflicto generado se traduce en la huelga más larga de la historia universitaria (la cual duró 293 días -del 20 de abril de 1999 al 6 de febrero de 2000-) -en un contexto de fuerte expansión de la educación privada estimulada por la burocracia estatal zedillista-, en la renuncia obligada del rector en medio de la huelga (12 de noviembre de 1999), en una de las mayores crisis de la universidad contemporánea y en una polarización sin precedentes al seno de la llamada ‘comunidad universitaria’, en sus unidades académicas y al interior de cada sector -incluyendo el de las mismas autoridades- (De la Fuente, 2000) (González Casanova, 2001: 79) (Mendoza, 2001: 188-211) (Ordorika, 2006: 345-359).

Durante este periodo, la participación de los académicos en la vida universitaria fue bastante diversa, como puede apreciarse:

1. Órganos colegiados institucionalizados: En el Consejo Universitario y en la red de Consejos Técnicos, Consejos Académicos de Área y Consejos Internos, se aprobaron por mayoría las polémicas propuestas de la rectoría en 1997 (ingreso y permanencia estudiantil)⁵³ y 1999 (incremento de cuotas)⁵⁴, instancias de participación en las que la gran mayoría de

⁵² “(Barnés) Entró en conflicto con el sector de investigadores al demandar que estos cumplieran cabalmente con sus compromisos de docencia. La medida tenía como objetivo primordial reducir la planta de profesores al sustituir a un gran número de profesores por horas, sobre los que recaía en su mayor parte la carga docente, por investigadores de los centros e institutos, y no prosperó debido a la renuencia de los investigadores a dedicar a la docencia el tiempo establecido por el Estatuto de Personal Académico” (Ordorika, 2006: 345), es decir impartir una asignatura o “desarrollar labores de tutoría” {http://xenix.dgsc.unam.mx/oag/abogen/documento.html?doc_id=36 (consulta: 21-02-2009)}.

⁵³ ... “los consejos técnicos y los consejos académicos de área y del bachillerato se pronunciaron mayoritariamente a favor de estos [nuevos criterios de ingreso y permanencia para el alumnado (junio de 1997)]; sólo dos consejos técnicos emitieron opiniones en contrario y otros dos solicitaron más tiempo para su análisis” (Mendoza, 2001: 191).

⁵⁴ 98 consejeros (74.2%), de un total de 132, aprobaron las reformas propuestas por Barnés (15 de marzo de 1999), 3 votaron en contra y 31 no asistieron -entre ellos 24 estudiantes- debido al repentino cambio de sede de la

- representantes del personal académico votaron a favor de dichas medidas; tomas de posición y tomas de decisión de representantes y directivos que se tradujo en “el cuestionamiento a la legitimidad de los órganos de gobierno de la Universidad” (Mendoza, 2001: 198).
2. Colegios de profesores y/o investigadores: durante todo el conflicto y sobre todo frente a su prolongación inesperada, los académicos se vieron en la necesidad de constituir una multiplicidad de ‘colegios’ autónomos de tipo coyuntural -no reconocidos ‘oficialmente’ por la ‘legalidad universitaria’⁵⁵- en diversas Facultades, Escuelas, Institutos y Centros, o trascendiendo incluso sus fronteras, al formar organismos plurales de profesores e investigadores de diversas dependencias, los cuales definieron sus posturas en torno al prolongado conflicto, unos a favor de las autoridades, otros a favor de los estudiantes y otros más a favor del diálogo y el entendimiento entre ambas partes, a través de diversas prácticas políticas, tales como el ‘cartismo’ (cartas abiertas en la prensa o dirigidas a los actores involucrados, desplegadas o manifiestos periodísticos), las asambleas, las reuniones informales en pequeños grupos, la conformación y/o uso de redes académicas con una posición política, o la participación en manifestaciones públicas en las calles y el *campus*, con el propósito de incidir en el curso de los acontecimientos, tratando de influir en los agentes en conflicto.⁵⁶
 3. Tomas de posición de académicos reconocidos dentro y/o fuera del campo universitario: durante las distintas etapas de la huelga estudiantil, se sucedieron un conjunto de posicionamientos ante la prensa nacional de profesores e investigadores distinguidos, a través de declaraciones públicas y de artículos periodísticos, en los cuales se fijaron dos posturas polarizadas: unas a favor de las demandas del movimiento estudiantil (a veces de manera crítica)⁵⁷, otras a favor de las medidas de la rectoría⁵⁸ y otras más a favor del diálogo entre

sesión del Consejo Universitario, fuera de las instalaciones de la universidad -en instalaciones del gobierno federal: el Instituto Nacional de Cardiología- (Mendoza, 2001: 199).

⁵⁵ En la legislación universitaria vigente, se llega a mencionar marginalmente a los “colegios de profesores” (en el art. 41 del Estatuto General, en las atribuciones de los directores de Facultades y Escuelas, se establece que los directores podrán: “V. Convocar a los consejos técnicos y a los colegios de profesores y presidir, con voz y voto, las sesiones de los primeros”), sin embargo no existen ‘legalmente’ en tanto que no se les otorga jurídicamente ninguna atribución o poder en la estructura de decisiones universitarias, a pesar de su presencia en momentos clave.

⁵⁶ Una multiplicidad de organismos académicos institucionalizados, informales y coyunturales se expresaron durante la huelga del CGH de 1999-2000, como por ejemplo: ‘Profesores del Departamento de Biología de la Facultad de Ciencias’, ‘Convergencia Universitaria’, ‘Colegio de Profesores de la Facultad de Economía’, ‘profesoras y profesores de la Preparatoria 3 Justo Sierra’, ‘Asamblea del Colegio del Personal Académico del Instituto de Investigaciones Económicas’, ‘Colegio del Personal Académico del Instituto de Investigaciones Sociales’, ‘Asamblea plural permanente de la Escuela Nacional de Música’ (maestros, alumnos y trabajadores), ‘Colegio Académico de la Facultad de Medicina’, ‘Colegio del Personal Académico del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades’, ‘Asamblea General (estudiantes, académicos y trabajadores) de la ENEP Iztacala’, ‘Colegio del Personal Académico del Instituto de Investigaciones Antropológicas’, ‘estudiantes y docentes evangélicos’, ‘Asociación de Académicos del CCH Sur’, ‘Consejo Independiente Universitario’, ‘Colegio de Profesores de la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia’ (Ver: *La Jornada*, abril de 1999-febrero de 2000).

⁵⁷ Académicos-articulistas como Luis Javier Garrido (Investigador Titular del Instituto de Investigaciones Sociales y articulista del diario *La Jornada*), Octavio Rodríguez Araujo (Profesor Titular en la Facultad de Ciencias Políticas y sociales, articulista del diario *La Jornada*), etc.

⁵⁸ Académicos exfuncionarios (universitarios o gubernamentales), académicos-articulistas, académicos-profesionistas liberales o académicos-intelectuales argumentaron a favor del incremento de las cuotas, tales como José Blanco (exdirector de la Facultad de Economía y articulista del diario *La Jornada*), Néstor de Buen (Profesor Titular en la Facultad de Derecho, abogado laboral y articulista en el diario *La Jornada*), Arnaldo Córdova (Investigador Titular, articulista en el diario *La Jornada*, la revista *Nexos* y otros medios), Gilberto Guevara Niebla

autoridades y estudiantes {tales como los llamados públicos de diversos profesores eméritos (individualmente o en grupo) a las partes en conflicto a llegar a un acuerdo, con base en el respeto a la gratuidad y la celebración de un congreso, cuyos resolutivos fueran asumidos por el Consejo Universitario (Mendoza, 2001: 204-205)}.

4. Frentes amplios de académicos (a favor y en contra de las demandas del movimiento estudiantil), como el caso de la *Asamblea Universitaria Académica*, formada por un sector de profesores, principalmente de preparatoria, la cual se opuso a las clases extramuros (Mendoza, 2001: 201), la *Magna Asamblea Académica* (formada por cerca de 500 académicos⁵⁹) o la autodenominada *Asamblea Plural de Profesores e Investigadores (La Jornada, 10-11-1999)*, así como la *Red por el Retorno a la Legalidad Universitaria* (formada por académicos y directores de escuelas y facultades) o *Mujeres universitarias*. (académicas eméritas, profesoras e investigadoras, alumnas y trabajadoras universitarias) (Baena, 2000: 313-342), como una especie de micro movimientos sociales locales coyunturales (Touraine, 1995: 237-296) (Murga, 2006).
5. Grupos informales firmantes de sendos desplegados o comunicados de prensa (manifiestos) en la prensa nacional o a través de las “cartas a la redacción”.
6. Pasividad explicable: Como suele ocurrir en estos casos, la mayoría de los académicos se mantuvieron a la expectativa durante el conflicto, que en principio les parecía ajeno, y gradualmente fue aumentando su interés en las implicaciones del mismo, preocupados por su alargamiento (Ordorika, 2006: 354) e impotencia para poder incidir en su resolución, ante la falta de espacios de participación directa reconocidos institucionalmente (como los colegios de profesores).⁶⁰

Formas de participación institucionalizadas (reconocidas legalmente) y no institucionalizadas o autonómicas (reconocidas ‘fácticamente’), estructurales (permanentes) y coyunturales (efímeras), disciplinarias y multidisciplinarias, cerradas o abiertas, de docentes e/o investigadores, organizadas o espontáneas, individuales y colectivas; formas de participar institucionales para procesar las tomas de decisiones legitimadas legalmente y monopolizadas por los órganos de representación y dirección establecidos en una organización sumamente compleja, y formas de intervención plurales constituidas ‘desde abajo’ para influir (o presionar) expresamente y orientar las decisiones de los llamados ‘órganos de gobierno universitarios’ y de las agrupaciones estudiantiles, así como del mismo gobierno nacional, las cuales adquieren cierta legitimidad durante el desarrollo de la huelga como expresión de las percepciones críticas de diversos cuerpos académicos, expresión de ‘sus voces’ en un momento de riesgo para la universidad y, por tanto, para ellos mismos⁶¹.

(Profesor del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, exlíder del movimiento de 1968, exfuncionarios gubernamental y escritor) (Tello *et. al.*, 2000).

⁵⁹ Dicha Asamblea se constituye en un verdadero grupo de presión: “La Magna Asamblea Académica entregará a más tardar el próximo lunes una carta a la Junta de Gobierno de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en la cual exigirá la remoción del rector Francisco Barnés de Castro por los daños “académicos, morales y económicos” que ha causado a la institución y “su incapacidad para resolver el conflicto”. El documento será respaldado por casi 500 universitarios, informaron los integrantes de la organización” (*La Jornada*, 1-11-1999).

⁶⁰ El investigador Arnaldo Córdova señaló en 1999 que “La Universidad como tal no se ha manifestado en este movimiento, un hecho clarísimo desde el principio y lamentable es que el sector académico no haya respondido para nada en esta situación” (Tello *et. al.*, 2000: 112).

⁶¹ En aquel periodo, diversos grupos empresariales, intelectuales de medios de comunicación empresariales y voceros del mismo Partido Acción Nacional, demandaron el cierre de la UNAM (González Casanova, 2001: 80).

El periodo de la ‘capitalización’ académica de la universidad y su reposicionamiento en la vida nacional (1999-2007)

“Colegas Universitarios:

Creo firmemente en la universidad pública, en su función irremplazable dentro del país en que vivimos. Creo en la autonomía universitaria, como nuestra atribución para gobernarnos, dirimir nuestras diferencias y definir nuestro rumbo. En la que no creo es en la universidad de las intransigencias, provengan de donde provengan.”

Juan Ramón de la Fuente, 1999

“Después de padecer la peor crisis de su historia en 1999, la Universidad logró reconstituir su tejido social, anteponiendo el diálogo franco y abierto, la buena fe y el respeto con todos los sectores que conforman la comunidad universitaria y, una vez restablecida la normalidad, retomó rápidamente su característico ritmo, su vitalidad, y se dio a la tarea de reformarse a sí misma para situarse a la altura que las circunstancias mundiales y nacionales le exigían.”

“El compromiso y esfuerzo desplegado por sus académicos, estudiantes y trabajadores, quienes constituyen una comunidad empeñada en obtener cada día nuevos y más relevantes logros institucionales, hicieron posible que la UNAM se sitúe hoy entre las mejores universidades del orbe.”

Juan Ramón de la Fuente, 2007

A. La disolución de la huelga: del diálogo al referéndum y a la represión estudiantil

Durante los inicios de la administración del rector Juan Ramón de la Fuente -médico siquiatra y, hasta entonces, secretario de salud del gobierno federal- (1999-2007), quien fue designado por la Junta de Gobierno el 19 de noviembre de 1999 para sustituir a Barnés, el complicado conflicto desatado por éste se prolonga aun 86 días más (en medio de negociaciones interrumpidas y provocaciones violentas) y finalmente se resuelve por la vía de la fuerza, con la intervención de la policía militar federal (6 de febrero de 2000), después del fracaso de las negociaciones, de los referéndums⁶² opuestos de la rectoría (en el que participan tres cuartas partes del personal académico, 68% a favor de la ‘propuesta institucional’ y 6-7% en contra -ver Tabla 8-, ejercicio democrático propuesto originalmente por “grupos de profesores

⁶² Para superar la crisis, al comenzar el año 2000, la rectoría propone ante el Consejo Universitario (sesión del 6 de enero) la realización de un plebiscito, con base en una propuesta mediadora que busca el fin de la huelga, retomando las principales demandas estudiantiles, entre las que destacan la cancelación del incremento de colegiaturas y la realización de un congreso. En el referéndum organizado por la rectoría (20 de enero de 2000), bajo la coordinación general de José Narro (médico y exfuncionarios universitario y del gobierno federal), participan organismos prestigiados como la Comisión de Derechos Humanos en el Distrito Federal y Alianza Cívica, así como la empresa encuestadora privada Mitofsky, además de la llamada ‘Comisión de Garantías’, a la que se suman académicos connotados como Miguel León-Portilla, René Druker, Alejandro Rossi y Rolando Cordera.

Los resultados finales del proceso fueron los siguientes, de acuerdo con el diario *La Jornada* (21-01-2000):

-Se registró una votación de 180 mil 88 universitarios, de los cuales, 160 mil 383 (89.2 por ciento de los participantes) se pronunciaron por el fin de la huelga, mientras que 157 mil 191 (87.3 por ciento) apoyaron la iniciativa del rector.

-En tanto, 19 mil 609 integrantes de la UNAM (10.9 por ciento) rechazaron la propuesta para la reforma universitaria y la solución del conflicto, y 16 mil 197 (9 por ciento) consideraron que no debe terminar el paro con dicha iniciativa. En resumen, dijo el coordinador general del plebiscito, José Narro, 9 de cada 10 universitarios están a favor de la propuesta institucional y de la pronta solución de la huelga.

-Por sectores, la votación fue la siguiente: 124 mil 452 estudiantes (88.4 por ciento) apoyaron la propuesta del rector, y 14 mil 286 (10.2 por ciento) no la respaldaron. A su vez, 127 mil 548 alumnos (90.8 por ciento) se pronunciaron porque debe acabar la huelga, y 11 mil 68 (7.9 por ciento) optó porque no debe concluir.

-En cuanto a los académicos, 19 mil 900 (89 por ciento) respaldaron la propuesta del rector, y 2 mil 108 (9.4 por ciento) no la apoyaron. Un total de 20 mil 115 maestros (90.1 por ciento) consideraron que sí debe finalizar el paro, y mil 843 (8.3 por ciento) dijo que no debe concluir.

-Respecto a los trabajadores, 12 mil 837 (75.5 por ciento) optó por la iniciativa de rectoría, y 3 mil 215 (18.9 por ciento) la rechazó. Además, 12 mil 720 (74.9 por ciento) de los administrativos se pronunciaron por el fin del paro, y 3 mil 286 porque no debe terminar la huelga con la propuesta institucional.

independientes”) y de los estudiantes de enero de 2000, del aislamiento del movimiento estudiantil y de su pérdida de legitimidad -interna y externa- (Mendoza, 2001: 204-211) (Ordorika, 2006: 355-358) (De Garay, s/f).

Tabla 8

| UNAM. PARTICIPACIÓN EN EL REFERÉNDUM INSTITUCIONAL DEL 20 DE ENERO DE 2000 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|----------------|------------|---------|--------|--------|-------|--------|------------|---------------------|---------|---------|--------|--------|-------|--------|---------|--------|
| TOTAL VOTANTES | POBLACIÓN UNAM | PREGUNTA 1 | | | | | | PREGUNTA 2 | | | | | | | | | |
| | | SI | | NO | | NULO | | TOT. | % VOTANTES/ POBLAC. | | SI | | NO | | NULO | | TOT. |
| 180,088 | 312,074 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 57.7% | 100% | | | | | | (100%) | | | | | | | | | | (100%) |
| Estudiantes | 255,226 | 124,454 | 88.40% | 14,286 | 10.20% | 1,996 | 1.40% | 140,736 | 55.1% | 127,548 | 90.80% | 11,068 | 7.90% | 1,891 | 1.30% | 140,507 | |
| Académicos | 29,380 | 19,900 | 89.00% | 2,108 | 9.40% | 342 | 1.50% | 22,350 | 76.1% | 20,115 | 90.10% | 1,843 | 8.30% | 364 | 1.60% | 22,322 | |
| Académicos votantes/ Planta académica (%) | (100%) | | (67.7%) | | (7.2%) | | (1.2%) | | (76.1%) | | (68.5%) | | (6.3%) | | (1.2%) | | |
| Administrativos | 27,468 | 12,837 | 75.50% | 3,215 | 18.90% | 950 | 5.60% | 17,002 | 61.9% | 12,720 | 74.90% | 3,286 | 19.30% | 981 | 5.80% | 16,987 | |
| TOTALES | 312,074 | 157,191 | 87.30% | 19,609 | 10.90% | 3,288 | 1.80% | 180,088 | 57.7% | 160,383 | 89.20% | 16,197 | 9.00% | 3,236 | 1.80% | 179,816 | |
| Total de casillas computadas: 918 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Preguntas del plebiscito: 1 Apruebas la "Propuesta Institucional", dada a conocer el 6 de febrero del 2000; 2 Se debe o no concluir la huelga con la mencionada propuesta. "Propuesta institucional" del 6 de febrero: | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1. Se dejará sin efecto el Reglamento General de Pagos aprobado el pasado 15 de marzo y las modificaciones del 7 de junio. | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2. El Congreso Universitario analizará y definirá lo relativo a los Reglamentos Generales de Inscripciones y Exámenes, aprobados en 1997. | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3. Las Facultades y Escuelas establecerán, cada una a través de sus Consejos Técnicos, los mecanismos y procedimientos que permitan a todos los alumnos, sin excepción, regularizar su situación escolar. | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4. El Congreso Universitario analizará y definirá lo relativo a la relación entre la UNAM y el CENEVAL. Mientras no haya una nueva definición al respecto, quedarán sin efecto las relaciones previamente establecidas. | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5. Las autoridades universitarias gestionarán, en el ámbito de su competencia, el retiro de las actas en contra de los Universitarios participantes en el movimiento y harán, en el mismo sentido, la solicitud que proceda en relación a las denuncias presentadas ante las instancias legales correspondientes. | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Fuentes: http://biblioweb.dgsca.unam.mx/libros/movimiento/index.html ; UNAM. <i>Agenda Estadística 2000</i> ; <i>La Jornada</i> , 21-01-2000. ELABORACIÓN PROPIA. | | | | | | | | | | | | | | | | | |

En el transcurso de la etapa final del conflicto, De la Fuente toma posesión como rector y toma posición dentro del campo universitario, a través de la construcción de su discurso político-académico⁶³, reconociendo que la institución se encontraba en una crisis doble de grandes proporciones, interna y externa, interna en tanto que la huelga se había complicado y prolongado innecesaria e inesperadamente (los efectos no previstos⁶⁴), la llamada ‘comunidad universitaria’ se había polarizado enormemente, y la historia propia de la institución había implicado la acumulación de graves problemas, externa en cuanto a que la institución había sufrido una gran pérdida de legitimidad entre diversos sectores sociales (gubernamentales, políticos, empresariales e intelectuales particularmente), crisis profunda que hacía necesaria una “transformación sustancial” de la universidad basada en el consenso de todos los sectores internos⁶⁵, a través de un segundo congreso universitario:

⁶³ De la Fuente estaba tan consciente del uso político del discurso, que en entrevista (6 de diciembre de 1999) afirmó: “Confío en que si soy capaz de que mi convocatoria institucional se dé, vamos a poder seguir caminando. **Ya tenemos un discurso.** Hay un ánimo de avanzar” (De la Fuente, 2000: 45).

⁶⁴ En una entrevista periodística realizada el 6 de diciembre de 1999, De la Fuente reconocía que: “Al principio todos subestimamos el conflicto. Lo subestimó la opinión pública, un sector muy importante de la comunidad universitaria. Yo creo que no se entendió. (...) ¿Alguien predijo esta trama? La subestimamos todos.”

⁶⁵ En su toma de posesión, el Dr. De la Fuente afirmaba, por ej.: “La universidad quiere y requiere transformarse, para lograrlo, necesita salir primero de *la larga noche* que se ha abatido sobre ella.” “Se equivocan quienes afirman (desde fuera), por ignorancia o mala fe, que el ciclo de la Universidad Nacional se ha agotado.” “No veo en el horizonte otro camino más que el de la construcción de un gran consenso universitario.” “Me propongo iniciar de inmediato la construcción de ese gran consenso. No hay más tiempo que perder. La Universidad camina sobre el filo de la navaja” (cursivas nuestras) (De la Fuente, 2000: 9-11).

CAPÍTULO 4

...“el problema que afecta a la UNAM es sumamente delicado (-afirmaba el rector ante el Consejo Universitario, el 30 de noviembre de 1999-). Se trata de una crisis grave, que ha tenido costos muy altos, en algunos ámbitos más que en otros; que ha propiciado que algunos sectores sociales hayan llegado a cuestionar el modelo mismo de Universidad Nacional que orgullosamente defendemos los universitarios, y que ha generado en el seno de la propia comunidad una serie de polarizaciones que constituyen, a su vez, parte de la complejidad del problema” (De la Fuente, 2000: 21).⁶⁶

Después del *triumfo-derrota* del movimiento del CGH (anulación de las cuotas + represión), el campo universitario quedó sumamente polarizado debido a las tomas de posición confrontadas al seno de cada uno de los sectores y dentro de las diversas dependencias universitarias (Facultades, Escuelas, Institutos y Centros), en medio de una relativa *pasividad política* del sector académico⁶⁷ como agente colectivo desmovilizado; en ese contexto, la burocracia universitaria retomó sus espacios de poder {los “grupos de poder se mantuvieron prácticamente intactos” (Ordorika, 2006: 358)}, cuidándose en un primer momento de utilizar un lenguaje conciliador para evitar alentar aun más la polarización generada⁶⁸, con lo que gradualmente se fue restableciendo el orden interno, las percepciones de algunos académicos y autoridades pintan el ambiente social incierto del retorno al campus⁶⁹, en los siguientes términos:

“Alfredo López Austin, del Instituto de Investigaciones Antropológicas, dijo: ‘Se acaba el paro, pero el conflicto no’ ” (El Universal, 10-02-2000).

Pablo González Casanova, del Instituto de Investigaciones Sociales: ... “una inmensa tristeza acompañó la alegría de la reapertura de la universidad”... (González Casanova, 2001: 83).

Imanol Ordorika, del Instituto de Investigaciones Económicas: “La Universidad entera entró en una etapa de desánimo generalizado y de escepticismo” (Ordorika, 2006: 358).

“El director de la Facultad de Medicina, Alejandro Cravioto, dijo que se debe acabar con la división entre paristas y no paristas, por el contrario, ‘nosotros lo que queremos es que pronto estén de regreso para ponernos a discutir el futuro de la Universidad entre todos, porque todos somos universitarios’ ” (El Universal, 10-02-2000).

⁶⁶ En la entrevista del 6 de diciembre de 1999, De la Fuente se refiere a los costos inmediatos de la crisis en los siguientes términos: “El costo de seguir como vamos es altísimo. Cuantitativamente: hay ya cinco mil alumnos que se han salido de la Universidad. ¿Quiénes son esos alumnos? Deben ser los mejores. Es un costo altísimo. No sé cuántos académicos se han ido ya, pero se han ido. En lo cualitativo, ¿cuánto cuesta al día de hoy el desprestigio de la UNAM?” (De la Fuente, 2000: 47).

⁶⁷ “Los académicos se mantuvieron en el papel pasivo en el que, durante los últimos meses de la huelga, miraron el conflicto, sin tener la organización y la voluntad necesarias para hacerse presentes como sector” (Ordorika, 2006: 358).

⁶⁸ “En la unidad de Seminarios, el rector dijo que la crisis de la Universidad es reflejo de los problemas sociales que aún no son superados como nación y expresión contundente de la necesidad que tiene la institución de renovarse. Para ello, aseguró que se requiere una Universidad más democrática y más académica, al servicio de toda la sociedad, conservando su carácter nacional y que “seguirá siendo irrevocablemente pública, cuyo destino, en ejercicio de nuestra autonomía, lo definamos únicamente los universitarios”. Dijo que el primer paso de la reforma será la reconciliación de los universitarios y de la Universidad y los sectores de la sociedad que la cuestionan por incomprensión o mala fe, “tenemos que resarcir todas las heridas que esta crisis nos ha dejado”. Dijo que el principal instrumento de la reforma institucional será el Congreso Universitario. “Tenemos que mantenernos unidos, unidos por la Universidad y para la Universidad. Que este conflicto de experiencias amargas para todos, sea el motor que impulse el cambio, la transformación de la UNAM del siglo XXI”, dijo y no aceptó preguntas de los medios de comunicación” (El Universal 10-02-2000). Incluso, varios directores de las Facultades declararon que no había habido vandalismo y que los daños habían sido mínimos (La Jornada, 9-02-2000).

⁶⁹ **Campus:** Zona en que están los edificios de las facultades y otras dependencias e instalaciones universitarias. Gran Diccionario de la Lengua Española Larousse, 2007.

El conflicto acarreó múltiples costos para la universidad y sus distintos actores: la institución pierde legitimidad en distintos sectores de la sociedad, la matrícula cae -9% entre 1999 y 2001 (se pierden 22,808 alumnos), la planta académica se reduce 4% entre 1999 y 2000 (-1,238 académicos), la polarización interna se prolonga indefinidamente, entre otros.

Como muestras representativas de la polarización entre posiciones y tomas de posición divergentes {dominadas o dominantes (Bourdieu, 1984)}, presentamos las siguientes imágenes de las situaciones generadas en distintos ámbitos espacio-temporales:

Facultad 1 (*dominada*):

...“aquí teníamos un director nuevecito, tenía con nosotros 4 meses, para ser director apenas estaba descubriendo el mundo, con un Consejo Técnico (CT) que ya estaba organizado como CT, por que teníamos ya un año anterior con el otro director, el Dr. Pérez Pascual, que no es cualquier director, si no aprendes a servir con un director como el, a funcionar como CT, te comen, entonces ya nos habían ‘novatado’, ya nos habíamos repuesto de las novatadas, y ahora el que estaba siendo ‘novatado’ era nuestro (nuevo) director, entonces llega, nos presentan este documento (sobre las cuotas), lo discutimos, era un CT -de los pocos que sí discutía las cosas-, y no nos gustó, por que aparte coincidió un CT muy ‘estudiantero’, no de estudiantes sino de gente que hacemos mucha docencia, estaba yo que tengo años de estar con chamacos de a de veras, estaba un matemático que tiene muchos más años que yo, que hacemos mas docencia que otra cosa y otra gente que tenía un perfil muy apasionado, pero no mas político que apasionado y entonces el CT quedó mal, y convencimos a nuestro director de que este documento iba a generar problemas con los estudiantes, que no era el momento, que no se tenía que aprobar así, denle tiempo, difúndanlo mejor, abran espacios de discusión, no tomen una decisión así, y el CT de la Facultad de Ciencias rechazó el documento de Rectoría, desde entonces fuimos llamados (el) CT “cegeachero” y esto generó una molestia que le cobraron al director toda la vida, hasta que terminó su periodo, por que no había sido capaz de hacer que su CT siguiera la línea. A nivel de reuniones del Consejo Universitario pasaba lo mismo, toda la huelga fuimos a las reuniones, hacíamos que nuestro director nos invitara, con eso te digo todo, era de los pocos directores que llegaba acompañado con su CT, le decían: ¿cómo le haces?..., es que no le quedaba de otra al pobre, teníamos muy buena relación, la mayor edad de los consejeros, la mayor experiencia en muchas cosas, el que éramos de la Facultad (de Ciencias), él era de Instituto, nos dio una opción de incidir sobre nuestro director, cosa que, si hubiera estado el Dr. Pérez Pascual, nos manda a freír espárragos, a lo mejor hubiéramos terminado peleados...” {Profesora Titular A de Tiempo Completo Definitivo/Bióloga} (2007)

Facultad 2 (*dominante*):

... “Durante 293 días la UNAM estuvo injustamente ocupada por un grupo que se autonombró representante de toda la comunidad universitaria. Efectivamente, hubo motivo para disentir, pero no había razón en persistir, una vez resuelto el problema original. El CGH, al paso del tiempo dejó de tener motivo y consenso, y en ese momento quebrantó la autonomía de la universidad al desatender la opinión de la gran mayoría de los universitarios. El plebiscito manifestó con claridad el sentir de la comunidad y no se respetó su voz. Ante la reiterada esterilidad de los esfuerzos de diálogo, inexorablemente vino el desalojo por la fuerza pública. Transcurrieron 7032 horas, más de 800 millones de horas estudiante perdidas, y el costo es incommensurable. Hoy escuchamos voces y lamentos por el desalojo. Un desalojo buscado volitivamente por el CGH para escalar el conflicto. Ciertamente es vergonzante que la solución tuviera que darse en estos términos, pero no había otro espacio. Hoy ya no es tiempo de lamentos sino de reconstrucción, todos deberíamos participar responsablemente. Los líderes del STUNAM, los partidos políticos, los medios de información y los editorialistas frívolos, deberían ser propositivos más que buscar fantasmas para mantener la situación polarizada. En este momento, la liberación de los estudiantes, la planeación del congreso y el reinicio de las actividades deberán ser nuestro motivo de actividad y reflexión. De otra forma, la universidad desfallecerá, como atinadamente lo señala José Blanco. (carta enviada por:) Samuel Ponce de León R., José Luis Soto H., Rita Díaz, Fortino Solórzano, Sigfrido Rangel F., Juan Calva M., Sergio Ponce de León R., Antonio R. Cabral, Alicia Frenk (médicos-profesores)” (La Jornada: 9-02-2000).

Instituto (*dominado*):

... “otro gran tema ausente de la discusión académica (en el Instituto), (ha sido) la huelga universitaria (de 1999-2000); y por ello el Colegio nació, la huelga universitaria divide a la comunidad del instituto, los que apoyamos al movimiento y los que se oponen y piden que saquemos los látigos para golpear y encarcelar a los jóvenes del CGH, el instituto no hizo jamás una mesa de discusión externa, o sea una discusión donde invitáramos especialistas (en el tema) (...) y nosotros teníamos a gente como X, él era asesor principal del CGH” ... {Investigador Asociado C de Tiempo Completo Definitivo y exfuncionario universitario/Sociólogo} (2007)

Entre otros aspectos, dichas declaraciones denotan tomas de posición divergentes en el campo universitario, actitudes y prácticas suscitadas a raíz del conflicto universitario, tales como las posturas a favor y en contra de los estudiantes, la existencia de un ‘código político-burocrático’ no escrito imperante entre la élite dirigente (la Junta de Gobierno en este caso) que establece que ‘*el director que no controle su dependencia, conforme a lo establecido desde arriba, no debe seguir en el cargo*’, o la sobreposición de lo político-ideológico-emocional colocado por encima de ‘lo científico’, al evadirse el imprescindible ‘análisis objetivo’ del mismo conflicto, para explicarlo mejor y comprenderlo más allá de la inmediatez y de ‘lo ideológico’. Tal era el ambiente de confrontación que se vivía en la universidad, al iniciar el siglo XXI.

B. La propuesta institucional de la reforma universitaria

La transformación propuesta (“propuesta institucional”) por el equipo del Dr. De la Fuente, en los primeros meses de su gestión, consistía en los siguientes puntos básicos (en respuesta a la pregunta de “¿*qué Universidad queremos?*”...):

1. Reforma consensuada: Una reforma universitaria mas amplia y profunda que las anteriores, “con la participación de los diferentes sectores de la comunidad, pero sobre todo con una nutrida concurrencia de sus académicos” (De la Fuente, 2000: 33).
2. Fortalecimiento académico: Priorizar la “condición académica” (o “fortaleza académica”⁷⁰) de la universidad como su eje de desarrollo, “fortalecer su vida académica”⁷¹ por encima de todo, es decir proporcionar las condiciones institucionales para el “desarrollo profesional” de sus académicos⁷², para la formación de sus estudiantes y para “responder a las expectativas de la sociedad”, a través de “una universidad más académica, más rigurosa”⁷³ en sus tareas sustantivas, es decir, con más opciones docentes y educativas, con más investigación en todas las áreas” y con una difusión más amplia y “rigurosa” (De la Fuente, 2000: 24-25, 33, 60).
3. Integridad de la institución: Frente a las intenciones gubernamentales de dividir a la universidad y a la propuesta de descentralización de algunos académicos, se plantea rearticular sus entidades sin eliminar ninguna, garantizando la “integridad de la institución” (De la Fuente, 2000: 34).

⁷⁰ “El principal punto de convergencia (...) es el carácter preeminentemente académico de la Institución. Si no tenemos fortaleza académica la Universidad simplemente no tiene fortaleza; si perdemos nuestra fortaleza académica, lo perdemos todo: autoridad, prestigio y capacidad (de respuesta a las demandas internas y externas)” (De la Fuente, 2000: 23).

⁷¹ “Lo académico debe ser, pues, la base fundamental sobre la cual construyamos la propuesta institucional.”... “tenemos un fuerte punto de consenso, a partir del cual podremos ir encontrando mecanismos y fórmulas para dotar a la Universidad de todos los elementos que requiere para fortalecer su vida académica” (De la Fuente, 2000: 24).

⁷² ... “capacidad de darles a los académicos la posibilidad de que sigan encontrando en la UNAM las condiciones para seguir avanzando en su desarrollo profesional y personal” (De la Fuente, 2000: 24).

⁷³ **riguroso, a:** **1** Que es muy severo o estricto. **2** Que es muy exacto o minucioso. **3** Que es muy duro y difícil de soportar. **4** Que no se adapta a las circunstancias o a las necesidades. Gran Diccionario de la Lengua Española Larousse 2007.

4. Reforma autónoma limitada: Reforma basada en la autonomía institucional, en la que “Todo puede discutirse y replantearse sin más límite que el marco jurídico vigente, el cual también podrá modificarse si así lo acordamos” (De la Fuente, 2000: 34).
5. Carácter nacional: Conservar su presencia central en la vida nacional⁷⁴ (De la Fuente, 2000: 34, 60).

Así, la reforma propuesta para el fortalecimiento de la institución enfatiza el ‘rigor académico’ como su hilo conductor (con todo lo que ello pudiese significar), con una amplia participación del sector académico como el actor principal, basada en el consenso y restringida por el orden legal establecido.

Bajo esta perspectiva, el rector De la Fuente, como representante principal del poder burocrático universitario, también toma postura respecto al lugar de la democracia académica en la universidad, señalando lo siguiente:

“Es un reto grande: Cómo poder ser al mismo tiempo más académica y ser más democrática, que no creo que sean excluyentes una de otra, sobre todo si somos capaces de definir con precisión lo que es democracia en la Universidad. Si esto significa que haya más participación de los académicos en la toma de decisiones, que haya menos decisiones discrecionales, éstos son avances compatibles con el rigor académico. Pero si alguien piensa que la democracia en la UNAM significa que por cada universitario habrá un voto en la toma de decisiones, eso es un modelo populista que es absolutamente incompatible con una universidad académica” (De la Fuente, 2000: 61).

Es decir, al tratar de definir a la ‘democracia universitaria’, reconoce discursivamente la necesidad de una mayor intervención de los académicos en la estructura de decisiones universitaria para fortalecer a la misma institución (aunque no dice como hacerlo) y que las “decisiones discrecionales” del poder burocrático disminuyan, pero, al mismo tiempo, reivindica conservadoramente la estructura de poder y de representación establecida legalmente en la universidad (el “marco legal”), conformada por el Consejo Universitario y los diversos órganos colegiados instituidos⁷⁵, aceptando por la vía de los hechos la necesidad del “contacto directo” entre autoridades y sectores universitarios (en su ‘estilo personal de gobernar’) para ‘escuchar’ sus planteamientos (práctica política instaurada en el régimen político mexicano autoritario de origen priísta⁷⁶), sin por ello juzgar conveniente su institucionalización y obligatoriedad -lo que, por lo demás, reproducía la criticada ‘discrecionalidad’ del poder burocrático universitario, lo que denota la apropiación y monopolización del ejercicio del poder institucional-, defendiendo con ello una *democracia académico-burocrática* centralizada.

En contraste, como otra posibilidad de democracia universitaria, desde otro ángulo y posición dentro del campo universitario (como académico-intelectual reconocido), un importante representante de una fracción del sector académico, el exrector Pablo González Casanova (sociólogo e historiador), en su toma de posición ante las implicaciones del conflicto

⁷⁴ “Creo que debe ser también una Universidad cada vez más nacional. (...) Su esencia nacional está, justamente, en los temas sobre los cuales propone (...) alternativas y soluciones a los problemas de México. Lo nacional radica en estar estudiando los problemas nacionales. Debemos buscar que vuelva a ser el centro de las grandes discusiones (...)” (De la Fuente, 2000: 60).

⁷⁵ “Necesitamos seguir teniendo ese contacto directo entre las autoridades, los académicos y los estudiantes universitarios; necesitamos asegurar que esos mecanismos de contacto no se pierdan. No dejemos que las trabas, a veces involuntarias, o que las inercias, de las cuales en muchas ocasiones ninguno de nosotros logra escapar, fomenten la separación entre las autoridades y la comunidad. *En este sentido, los cuerpos colegiados y ciertamente el Consejo Universitario deben seguir desempeñando el importante papel de acercar a la comunidad, a través de sus legítimos representantes, con las autoridades universitarias*” (cursivas nuestras) (De la Fuente, 2000: 25).

⁷⁶ En la legislación mexicana, como es el caso de las leyes laborales del sector público, es usual la figura y prerrogativa del alto funcionario de “escuchar la opinión” de la contraparte (los sindicatos por ej.) para ‘tomarla en cuenta’ en su decisión unilateral final.

universitario, reivindica una democracia académica participativa construida ‘desde abajo’, organizada en una red articulada de “unidades de trabajo” especializadas y autónomas, red vinculada a una estructura universitaria inclusiva y participativa de órganos de decisión de amplio espectro (directos y representativos), conformada, en su base, por “*colegios de profesores e investigadores* que se asocien entre sí para tareas y decisiones de interés común” (*órganos de participación directa*) y en órganos colegiados representativos fundados en la ‘auscultación democrática’ y en la ‘consulta ampliada’ entre todos los sectores para la toma de decisiones⁷⁷ (Junta de Gobierno, Consejo Universitario, Colegio de Directores, órganos de articulación de “ciencias y humanidades” y Consejos específicos) (González Casanova, 2001: 119-122). Democracia representativa controlada por la democracia directa desde abajo y desde la academia, sin decisiones autoritarias, populismos ni clientelismos, *democracia académico-participativa* descentralizada basada en la toma de decisiones sustentadas en criterios académicos.⁷⁸

Particularmente, después del retorno paulatino a la ‘normalidad institucional’, el rector De la Fuente, como representante-dirigente máximo de la burocracia universitaria, también toma postura respecto a la realización del ‘Congreso Universitario’ para la reforma institucional (en respuesta a la pregunta: *¿cómo transformar a la Universidad?*), entendido como uno de los mecanismos de transformación institucional, mas no el único, resumiendo su concepción de congreso en los siguientes términos:

En su mensaje al personal académico, afirma que:

... “no solo resulta conveniente, sino obligado, pensar en una nueva utopía universitaria con el fin de convocar el concurso de todos los Universitarios independientemente de sus identidades ideológicas y políticas en un proyecto reconstituyente de la Universidad, para que pueda afrontar exitosamente las circunstancias que hoy amenazan con aniquilarla”.

“Reitero mi compromiso con un amplio proceso de Reforma de la Universidad, que sea claramente participativo e incluyente, un proceso dentro del cual el Congreso Universitario sea un hito, un punto de llegada de todos los esfuerzos de crítica y diagnóstico”.

“El congreso habrá de ser un capítulo fundamental de la interminable historia, por lo demás, inherente al ser mismo de toda Universidad de análisis críticos y correctivos que concrete una redefinición de los compromisos de nuestra institución con el saber, con el individuo y con la sociedad mexicana, en la que todos ellos adquieren sentido.”

“Hoy, Día del Maestro (15-05-2000), los exhorto con ello a que ahonden su participación en este proceso, cuyos alcances históricos son previsibles, integrándose con toda su capacidad, toda su vocación y todo su compromiso a las acciones que preparen el camino para realizar exitosamente el próximo Congreso Universitario, en que la Universidad ha cifrado sus esperanzas”... (De Garay, s/f).

Agregando, tres meses después, ante el cuerpo directivo de la universidad, que:

“La agenda que tenemos por delante es sin duda intensa y compleja. Por un lado el Congreso Universitario; ese Congreso incluyente, académico, democrático y resolutivo. Un Congreso que tiene que llegar al fondo de los problemas para poder resolverlos, y resolverlos con inteligencia. Un Congreso sin autoritarismos pero también sin populismos. Un Congreso académico, un Congreso legítimo, en los tiempos que la comunidad señale; sin precipitaciones pero sin dilaciones.

⁷⁷ La democracia universitaria participativa implica que los órganos colegiados deberán -afirma González Casanova- “operar con procedimientos de consulta ampliados entre los profesores, investigadores, estudiantes y trabajadores, entre aquellos sobre todo para la toma de decisiones en materia de programas de investigación-difusión, designación de personal académico, formulación de presupuestos y calendarios.” “Dentro de la toma de decisiones académicas los votos de calidad de profesores, investigadores y especialistas para los programas de educación, investigación y difusión tendrán que ser reconocidos como fundamentales” (2000. 121).

⁷⁸ “La democracia en la universidad consiste en una política no excluyente y participativa. (...) La democracia universitaria no es eso de un universitario *un voto*”, afirma González Casanova (2000: 120).

Por el otro, una amplia gama de asuntos en los que tenemos que avanzar, al tiempo que reiniciamos clases, retomamos el ritmo de las investigaciones y de las actividades de difusión, y proyectamos con vigor y con rigor a nuestra Universidad en todos los ámbitos de la vida nacional. Vamos juntos a hacer realidad nuestros ideales, a hacer realidad esa nueva utopía universitaria de la que hablamos hace algunas semanas. Vamos todos y entre todos, a construir ese proyecto de futuro que muestre contundentemente que somos y seguiremos siendo, orgullosamente, la Máxima Casa de Estudios de México” (Gaceta UNAM, 17 de agosto de 2000).

Es decir, discursivamente, se propone un congreso “reconstituyente” de la institución, “participativo e incluyente”, “académico, democrático y resolutivo”, “legítimo” y plural, un espacio de reencuentro entre los universitarios para la definición consensuada de la gran reforma universitaria (no hay que olvidar que la universidad continuaba viviendo un clima de confrontación por las constantes movilizaciones internas de los grupos más radicales del CGH) y, paralelamente, la reactivación de las actividades universitarias para proyectar nacionalmente a la ‘universidad del futuro’ y reposicionarla en el CES -ante su pérdida de legitimidad- como la “máxima casa de estudios” de la nación.

C. La reforma universitaria concertada y el reposicionamiento de la UNAM en el campo de la educación superior

Luego de la reanudación de labores, las expectativas generadas por el referéndum de enero de 2000 respecto a la configuración de una ‘reforma institucional’ a través de un congreso universitario democrático y representativo, que permitiría la renovación y el reposicionamiento de la universidad en el CES nacional e internacional y en la sociedad mexicana (el congreso visto utópicamente por todos, en apariencia, como ‘la solución democrática a todos los males’), se tradujeron en la organización gradualista de dicho congreso⁷⁹, sumamente lenta y prolongada a lo largo de varios años -considerando como punto de partida el referéndum de inicios del año 2000 y los últimos informes (2006) de la comisión especial creada por el Consejo Universitario para dicho propósito-, el cual a fin de cuentas nunca se realizó como tal durante los ocho años de gestión del rector De la Fuente (1999-2007), lo que suscita una pregunta obligada: ¿por qué, si todos los actores veían al congreso como la ‘llave mágica’, este no se realizó nunca? ¿qué factores influyeron para su indefinición?, seguramente las respuestas son varias; en su lugar, se siguió una estrategia distinta por vías paralelas (algunas de ellas anunciadas por el rector desde sus primeros meses de gobierno⁸⁰), a través de múltiples medidas con alcances diversos y la

⁷⁹ “Durante cuatro años se construyó una ficción de Congreso Universitario. Las autoridades hicieron los movimientos burocráticos necesarios para simular un proceso de organización y discusión al que denominaron Congreso Universitario, cubriendo así el expediente del compromiso que implicó el referéndum” (Ordorika, 2006: 359).

⁸⁰ A siete meses de haberse reabierto la universidad, De la Fuente esboza la estrategia de reordenamiento a seguir por el cuerpo directivo de la institución y, eventualmente, por los sectores universitarios que aceptaran sumarse al camino trazado, en el que se recuperan algunas de las demandas de los distintos sectores universitarios (cfr. Gaceta UNAM 17 de agosto de 2000):

- Fortalecer las ‘tareas académicas sustantivas’ de la universidad, es decir el “*trabajo académico*”, dentro del campus y al exterior.
- Definir “el tipo de universidad que anhelamos y que requerimos en el nuevo escenario nacional”.
- Una “Reforma Universitaria” que permita “marcar nuevas pautas, definir y redefinir objetivos y metas y establecer, con toda claridad, los mecanismos mediante los cuales éstas pueden ser alcanzables en el corto y largo plazos” [planeación-control racional institucional].
- Congreso prioritario: ... “tenemos que preparar el próximo Congreso Universitario con el mayor cuidado posible; con la participación decidida de toda la comunidad; sin prejuicios, con ánimo prospectivo, con imaginación, tratando de construir consensos y anteponiendo los intereses de la Universidad Nacional a cualquier otro (...). Avanzar hacia

determinación final del Consejo Universitario de realizar un “congreso por etapas” (que al no definirse su temporalidad, se pospone indefinidamente), proceso en el que los académicos participan activamente:

a) La configuración del “Congreso Universitario por etapas o Congreso-proceso”

Después del rompimiento de la huelga estudiantil, apoyada críticamente por algunos sectores académicos, la rectoría y el Consejo Universitario (CU) toman en sus manos la organización del multicitado congreso, a través de un largo proceso ‘participativo consultivo’ y representativo, controlado tanto por el CU, el cual, además de dirigir y supervisar todo el proceso, se arroga el derecho de dar la última palabra respecto a cualquier iniciativa de reforma, como por la ‘Coordinación General para la Reforma Universitaria’ (CGRU) -a cargo del Dr. José Narro Robles, designado por la rectoría-, *proceso participativo-consultivo*⁸¹ arduo que pasa por las siguientes fases consultivas, tomando como punto de partida el referéndum de enero del año 2000:

Fase I. Referéndum de aprobación del Congreso Universitario (consulta I): enero de 2000.

Fase II. Realización de las “mesas (consultivas) de diálogo” locales por cada entidad académica (consulta II): marzo-abril de 2000.

Fase III. Constitución de la comisión especial del CU denominada “Grupo de Trabajo”, encargada de organizar las bases del proceso de constitución de la “Comisión Especial para el Congreso Universitario” (consulta III): marzo de 2001- marzo de 2002.

Fase IV. Constitución y desarrollo de la “Comisión Especial para (organizar) el Congreso Universitario” (CECU) - con carácter propositivo y supeditada al CU- (consultas IV-IX): abril de 2002-2006-¿?...

Proceso que, como se verá más adelante, líneas abajo, concluirá en la determinación de la realización, ‘a futuro’, de un “*Congreso Universitario por etapas o Congreso-proceso*”, bajo el control del CU.

el Congreso Universitario tiene que ser uno de los principales objetivos en esta nueva etapa de trabajo institucional; pero paralelamente tenemos que seguir avanzando en los planes y programas de desarrollo de todas las dependencias universitarias. Requerimos para ello, de una intensa actividad de nuestros cuerpos colegiados (...), desde los Consejos Técnicos hasta el Consejo Universitario [congreso + desarrollo institucional paralelo].

- “En las áreas centrales de la administración universitaria hemos tomado ya algunas decisiones y asignado los recursos necesarios (...)” [el *monopolio del capital económico universitario*].
- Continuar con la reorganización de los posgrados.
- Acelerar el proceso de regularización de la planta académica, en relación con el banco de horas [reordenamiento del trabajo académico].
- Revaloración integral del PRIDE y su incorporación al salario [reordenamiento de los estímulos al trabajo académico].
- La revisión contractual del STUNAM en los mejores términos posibles.
- Fortalecer la función docente, como “la principal obligación que tenemos”.
- Lograr un incremento del presupuesto universitario para “mejorar y a ampliar los servicios educativos que la UNAM ofrece a cientos de miles de estudiantes”, transparentando su ejercicio.

⁸¹ De **consultar** (Del lat. *consultare*, deliberar muchas veces.) **1** Preguntar a una persona su opinión sobre un asunto. Gran Diccionario de la Lengua Española Larousse, 2007. Evidentemente, consultar no es lo mismo que decidir, en el sentido de ‘participar directamente en una decisión’, en tanto que una ‘consulta’ se presta a la interpretación del receptor, si bien una consulta puede ser parte de un mecanismo democrático, no necesariamente siempre es así, ya que una consulta es una recopilación de opiniones para que el o los que reciben las opiniones legitimen sus decisiones, en tanto que tienen el poder de tomar la decisión final (escucho sus opiniones pero yo decido, se diría desde el poder), un problema frecuente en la relación de representación (Sartori, 1997; 1999), por ello se puede hablar de participación consultiva, como una especie de ‘votación cualitativa’ a ser clasificada por los ‘representantes-interpretadores’, quienes a fin de cuentas tienen el control del proceso y de ellos depende que sea mas o menos representativo en términos objetivos.

¿En qué términos se da la participación del personal académico durante estas fases ‘preparatorias’ del congreso universitario en ciernes?, veamos algunos de los rasgos de dicha participación en las siguientes líneas.

~ **Fase I: El referéndum como punto de partida**

Como ya se ha indicado (ver *supra*), el punto de partida del largo proceso de consulta a los sectores universitarios para la definición del congreso universitario, fue justamente el referéndum⁸² de enero de 2000 (consulta I), en el que, después de la prolongada huelga del 99, se aprobó el congreso ‘desde abajo’, con una gran participación académica -ver *supra*- (ver Tabla 8).

~ **Fase II: Las “mesas (consultivas) de diálogo” por entidad**

En un ambiente de gran confrontación CGH vs. autoridades y los sectores llamados “antiparistas”⁸³, en una segunda fase se opta por organizar las llamadas “mesas de diálogo” (consulta II, de marzo a abril de 2000), convocadas por los consejos técnicos, internos y asesores de las/os distintas/os facultades, escuelas, centros e institutos de la UNAM -a instancias de la rectoría⁸⁴-, cuyo objetivo era definir propuestas desde los centros de trabajo académicos para la “Reforma Universitaria”⁸⁵ ⁸⁶, las cuales (1 269 en total) serían ‘tomadas en cuenta’ por el CU y la CGRU.⁸⁷

⁸² La experiencia nos demuestra que puede haber distintos tipos de referéndum, uno parcial y manipulado cuando obedece a los intereses de una de las partes involucradas en un conflicto, otro plural y verdaderamente democrático, cuando obedece a los intereses de todas las partes involucradas, las cuales definen los términos del mismo conjuntamente.

⁸³ Después del rompimiento violento de la huelga estudiantil, el clima de confrontación CGH-Autoridades-“antiparistas” se prolonga hasta el año 2001, debido al encarcelamiento de los principales líderes del movimiento - que se extiende hasta junio de 2000-, los procesos penales ‘activos’ contra cientos de estudiantes (en julio de 2000 la autoridad opta por el desistimiento), los términos del congreso y otras demandas, al grado de que durante las vacaciones de semana santa la rectoría llama nuevamente a la PFP a resguardar las instalaciones para evitar su toma nuevamente, lo que generará un nuevo debate, en el que participarán activamente diversos grupos académicos opuestos a ese tipo de medidas de fuerza (De Garay, s/f) (Mendoza, 2001).

⁸⁴ Ante el encarcelamiento de varios líderes estudiantiles y el llamado al diálogo de la rectoría, algunos académicos critican severamente dicha política: “Raquel Sosa, profesora de la FCPYS, enfatizaba: “Ojalá señor rector, que más allá de las presiones gubernamentales y de las exigencias de sus asesores de aplicar ‘mano dura’ en contra de estudiantes inconformes, se detenga usted por un momento a reflexionar sobre el agravio que causa a los Universitarios su inflexibilidad, su doble discurso y su intolerancia” (*La Jornada*, 13-03-2000, p. 21; citada por De Garay, s/f).

⁸⁵ La Dirección General de Información comunica que en dichas mesas se determinaron los puntos que cada instancia presentará para su revisión, y en su caso, inclusión en la reforma universitaria. Las conclusiones fueron entregadas a la Coordinación General para la Reforma Universitaria, encabezada por el Dr. José Narro. Los principales ejes de estas mesas fueron:

- Transformar a la máxima casa de estudios de manera profunda con base en criterios académicos
- Buscar nuevos mecanismos de financiamiento
- Crear una comisión de vigilancia que revise el cumplimiento de los acuerdos del próximo congreso universitario. (De Garay, s/f).

⁸⁶ El STUNAM decide no participará en las mesas de diálogo convocadas por el Rector: “No son el mecanismo que se requiere y no resuelven el conflicto, participaremos en un proceso de diálogo siempre y cuando se construya un planteamiento incluyente, propositivo y democrático con todos los sectores de la comunidad universitaria. Que se abra una mesa central de diálogo con el CGH sobre la base de los acuerdos firmados el 10 de diciembre de 1999 y empezar a discutir tiempos, formato, composición y agenda del Congreso Universitario” (Acuerdo del CGH-STUNAM del 30 de marzo de 2000) (citado por De Garay, s/f).

⁸⁷ Como resultado de este proceso consultivo, el coordinador para la Reforma Universitaria, José Narro Robles, informó al CU en su sesión del 21 de junio de 2000, sobre los resultados de las *mesas consultivas de diálogo*,

~ **Fase III: El “Grupo de Trabajo” del Consejo Universitario**

En una tercera fase consultiva (marzo de 2001-marzo de 2002), el CU decide (el 23 de marzo de 2001) constituir una comisión especial denominada sencillamente “Grupo de Trabajo” (GT), por iniciativa de la rectoría y ya sin la presión del CGH, con el objetivo específico de diseñar los términos constitutivos y la organización del proceso de conformación de la futura “Comisión Especial para el Congreso Universitario” - encargada de organizarlo⁸⁸-, a partir de la consulta a la “comunidad universitaria” (consulta III). La constitución provisional del “Grupo de Trabajo” se da después de un año del fin forzado de la huelga estudiantil, de la disolución gradual del movimiento encabezado por el CGH⁸⁹ a raíz de su pérdida de legitimidad y del capital político acumulado en el pasado, y a 11 meses de la realización de las ‘mesas consultivas de diálogo’.

El GT se compone de 6 consejeros académicos⁹⁰, 6 consejeros estudiantes, 2 consejeros directores y un consejero trabajador administrativo, así como por el encargado de la CGRU (16 en total), consejeros designados de manera separada por la fracción sectorial respectiva dentro del CU para darle formalmente un carácter representativo; en el caso de la fracción académica, ésta acordó elegir a 2 investigadores y 4 profesores (un investigador del área de las ciencias naturales <’investigación científica’> y el otro del área de las ciencias sociales <’humanidades’>; un profesor del bachillerato, otro de las unidades multidisciplinarias y los otros dos de las facultades

reportando que se recibieron **mil 269 documentos** con propuestas para la transformación de la institución (De Garay, s/f).

⁸⁸ El 23 de marzo de 2001, el CU elabora el siguiente acuerdo: “**ACUERDO 10.** ‘Aprobar la creación de un Grupo de Trabajo que tendrá como única misión presentar a la consideración del pleno del Consejo Universitario, en el tiempo que éste determine, la fórmula o fórmulas posibles para integrar la Comisión Especial del Consejo Universitario encargada de la organización del Congreso Universitario. Para ello deberá analizar toda la información disponible y hacer las consultas que estime pertinentes. Este Grupo de Trabajo estará conformado por quince consejeros universitarios de la siguiente manera: seis consejeros estudiantes, seis consejeros académicos, dos consejeros directores y un consejero trabajador administrativo, así como por el Coordinador General de Reforma Universitaria, sin que por ello adquiera ni los derechos ni las prerrogativas que son propios de los consejeros universitarios. Los consejeros que integrarán este grupo serán electos por cada sector y para ello el Coordinador General de Reforma Universitaria se reunirá con los consejeros estudiantes y académicos por separado. La integración del Grupo de Trabajo se propondrá por conducto del Rector a este Consejo en un plazo de quince días hábiles’.” (Informe del Grupo de Trabajo al Consejo Universitario, 18 de Julio de 2001).

⁸⁹ A raíz de los excesos de algunos miembros del CGH en la FCPyS y la toma de la dirección del CCH Naucalpan, se expulsa a varios integrantes del CGH (De Garay, s/f), medida represiva legitimada ampliamente por las autoridades, en un momento en el que el movimiento estudiantil entraba en franco declive, perdiendo paulatinamente su prestigio dentro y fuera del campus, su capacidad de convocatoria y, por ende, su capital político acumulado en el pasado, y, con ello, su capacidad de interlocución, lo cual permitirá a las autoridades universitarias tomar en sus manos el control del proceso de reforma, ante el debilitamiento y cuasi extinción del CGH.

⁹⁰ La composición del sector académico en el GT era la siguiente:

| | |
|--|--|
| Profesor | FES Iztacala |
| Profesor | Facultad de Ciencias |
| Profesora | Facultad de Arquitectura |
| Profesora | Escuela Nacional Preparatoria |
| Investigadora | Instituto de Investigaciones Estéticas |
| Investigador | Instituto de Ingeniería |
| Director | Facultad de Ingeniería |
| Director | Instituto de Geografía |
| Coordinador General de la Reforma Universitaria (profesor/exfuncionario universitario) | Facultad de Medicina |

y escuelas de Ciudad Universitaria, o de las escuelas de Artes Plásticas, Enfermería y Música)⁹¹
⁹². El GT, constituido formalmente el 11 de mayo por el CU⁹³, se avocó a la realización de varias tareas para lograr sus propósitos:

1. *Campaña de difusión legitimadora*: el GT instrumenta una vasta campaña informativa de sus actividades por todos los medios (carteles⁹⁴, volantes, folletos⁹⁵, Gaceta UNAM, radio, televisión y prensa escrita), con el claro propósito de contribuir a darle la mayor legitimidad posible al proceso iniciado por el CU⁹⁶, a través de un lenguaje incluyente que

⁹¹ “Con este acuerdo, profesores e investigadores se reunieron para deliberar y escoger, por separado, a sus respectivos candidatos. Después de esto, los representantes del sector se reunieron nuevamente en sesión plenaria para proceder a votar, de manera secreta, por las personas propuestas. En total se consideraron diez candidatos, de los cuales se seleccionaron a los seis representantes. Aunque se procedió a votar por todos los nombres propuestos, dos se determinaron por consenso, ya que fueron candidaturas únicas. La representación de los consejeros académicos quedó definida de la siguiente manera: doctor Salvador Arroniz Padilla, de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala; doctora Alicia Azuela de la Cueva, del Instituto de Investigaciones Estéticas; doctor Fernando Brambila Paz, de la Facultad de Ciencias; arquitecta Elodia Gómez Maqueo Rojas, de la Facultad de Arquitectura; maestro en ingeniería Eugenio López Ortega, del Instituto de Ingeniería, y maestra en psicología Olga Loredó Hernández, de la Escuela Nacional Preparatoria. En este proceso para elegir a la representación del sector académico del Consejo, asistieron por lo menos a una de las dos reuniones 67 de los 93 consejeros profesores e investigadores. En total intervinieron 47 de las 53 representaciones posibles” (Informe del Grupo de Trabajo al Consejo Universitario, 18 de Julio de 2001).

⁹² Las demás fracciones del CU también eligieron a sus respectivos representantes. En el caso del cuerpo directivo, “éste decidió que uno representara a los institutos de investigación y otro a las escuelas y facultades. Los directores de institutos, en la reunión celebrada el 4 de mayo, acordaron seleccionar por consenso a un director del área de humanidades y a otro del área científica para después, también por consenso, determinar cuál de los dos sería su representante. A la reunión asistieron 21 de los 26 directores de los subsistemas. El representante designado por este sector fue el doctor José Luis Palacio Prieto, director del Instituto de Geografía. Por otra parte, el 9 de mayo, en la reunión de los directores de facultades y escuelas, 19 de un total de 23 directores seleccionaron, por consenso, al maestro en ingeniería Gerardo Ferrando Bravo, director de la Facultad de Ingeniería como su representante” (Informe del Grupo de Trabajo al Consejo Universitario, 18 de Julio de 2001).

⁹³ “En la sesión del 11 de mayo, el pleno del Consejo Universitario aprobó la conformación del Grupo de Trabajo por 93 votos a favor, uno en contra y dos abstenciones.” (Informe del Grupo de Trabajo al Consejo Universitario, 18 de Julio de 2001).

⁹⁴ Entre los 21 carteles publicados, resaltan dos por su significado particular, tanto en el número 9 como en el 10, de la serie ‘Rumbo al Congreso’, se incurre en el mismo error de manera recurrente, al indicar en su título que el Congreso, en lugar del CU, había aprobado la formación de la comisión organizadora del congreso: en el primer caso (#9), “EL CONGRESO (sic) UNIVERSITARIO APROBÓ LA INTEGRACIÓN DE LA CECU” y, en el segundo (#10), “EL CONGRESO (sic) UNIVERSITARIO ACORDÓ LAS SIGUIENTES BASES PARA LA INTEGRACIÓN DE LA CECU”, los cuales se publicaron a fines de 2001 y principios de 2002, ¿error involuntario - *lapsus calami*- repetido dos veces sucesivas o manipulación del proceso por parte del GT? (*cfr.*: <http://132.247.12.15:10003/portal/site!/gateway/page/07157c50-6d45-4c9b-8007-83d9fe5286a4>) (30-09-09).

⁹⁵ En el “Folleto de la Consulta” se aseguraba que: “Todos los comentarios, ideas y propuestas *serán tomados en cuenta*”, sin que se definiera previamente el mecanismo para elegir entre las propuestas contradictorias. Asimismo, en el mismo folleto se establece, en uno de sus subtítulos: “La consulta, mecanismo democrático de participación”, a pesar de que una consulta no necesariamente garantiza un procedimiento democrático en la toma de decisiones.

⁹⁶ “El primer acuerdo establecido (por el GT) fue el de difundir ampliamente las disposiciones del Consejo Universitario, que dieron origen al establecimiento del Grupo de Trabajo. Este acuerdo se concretó mediante la impresión y distribución de carteles en los que se informaba a la comunidad universitaria sobre la integración del Grupo de Trabajo y en el que aparecían los nombres de los consejeros integrantes de dicho grupo; así como a través de la publicación de éste mismo cartel en la Gaceta UNAM del 21 de mayo del presente año. Para difundir la consulta se elaboraron diversos materiales: cinco carteles, uno con la convocatoria, tres con una invitación a participar en la consulta y la descripción de los mecanismos para hacer llegar las propuestas al Grupo de Trabajo, y otro con un reconocimiento a la comunidad y la información sobre el total de propuestas recibidas; un tríptico con la

enfaticaba la amplia *participación dispersa* (separada en las diversas dependencias universitarias) y *consultiva* (basada en ‘opiniones’ individuales o colectivas que supuestamente serán “tomadas en cuenta” por los ‘representantes’ del CU, sin que haya garantía de ello) en el proceso de definición de los términos del futuro congreso, buscando convencer a todos los sectores que habían votado a favor del mismo, que se estaba trabajando responsablemente, ahora sí, en su configuración.⁹⁷

2. *La consulta para la definición de la CECU*: el GT efectuó una consulta múltiple⁹⁸ entre los sectores universitarios -los que podían participar de forma individual, como grupos informales o como organizaciones establecidas- para definir los atributos⁹⁹ de la CECU (la convocatoria se emitió el 5 de junio de 2001 y la consulta se celebró entre el 18 y el 29 de junio);

convocatoria; un volante para invitar a la comunidad a participar, y un folleto con la convocatoria y una explicación puntual y detallada de cada uno de los temas consultados. Además, tanto la convocatoria, como los cuatro carteles y el folleto también se publicaron, algunos de ellos dos veces, en la Gaceta UNAM. Asimismo, se emitieron nueve boletines de prensa. Los miembros del Grupo de Trabajo participaron en 21 entrevistas para medios de comunicación masiva: radio, televisión y diarios de circulación nacional.” (Informe del Grupo de Trabajo al Consejo Universitario, 18 de Julio de 2001).

⁹⁷ Lama la atención el contenido semiótico-político de la serie de carteles usados por el CU a través del GT (durante el período mayo de 2001-abril de 2002 se publicaron 21 carteles distribuidos en todo el campus a través de los canales institucionales, sin que se conozca su tiraje), que bien pueden interpretarse en los siguientes términos, partiendo de la contextualización de las frases en el campo-tiempo universitario (la coyuntura institucional) y los intereses de los emisores dominantes (el poder burocrático, usualmente conservador <Bourdieu, 1984>) que mantienen bajo su control el proceso:

1. “¡Listo el Grupo de Trabajo para el Congreso!” [indicando que en cumplimiento del referéndum de enero de 2000, el CU había asumido la responsabilidad de organizar el congreso, como diciendo ¡estamos trabajando!]
2. “¡TODOS SOMOS LA UNIVERSIDAD! ¡TU DECIDES LA REFORMA!” [todos los sectores universitarios tienen derecho a participar en el congreso, cada individuo tiene derecho a ‘participar’ en el proceso con su opinión]
3. “Rumbo al CONGRESO CON LA PARTICIPACIÓN DE TODOS.” [da certeza de la inminente realización de un congreso plural e incluyente en el futuro]
4. “**Compañero**: participa en el proceso; construyamos juntos el Congreso. **Tu opinión será tomada en cuenta**”. [con un lenguaje usual en los movimientos sociales frecuentemente de izquierda (obrero, estudiantil, etc.), se utiliza la palabra “compañero” -después sustituida por “universitario”-, para llamar a la participación en la definición de los términos del congreso, a través de la recepción de opiniones -mecanismo consultivo pasivo-, no de mecanismos de decisión directa]
5. “¡Infórmate y participa. Es tu **derecho** y tu **responsabilidad**!” [llamado a la ‘participación’ informada en el proceso de definición del congreso como un ‘derecho’ reconocido y una obligación moral dentro del campus]
6. “¡Decide la reforma! ¡TU PARTICIPACIÓN ES EL FUTURO DE LA UNIVERSIDAD!” [participar con tu opinión es decidir la reforma universitaria y el futuro de la UNAM]
7. “TU PARTICIPACIÓN ES EL FUTURO DE LA UNIVERSIDAD, CONGRESO PARA TODOS, ATRÉVETE A PARTICIPAR” [participar en las consultas del CU es definir el futuro de la universidad, con la inclusión de ‘todos’ los universitarios]

⁹⁸ Los mecanismos de la consulta múltiple establecidos por el GT eran:

- Consultas locales organizadas por los consejeros universitarios (alumnos, académicos y directores) de cada facultad, escuela e instituto.
- Consulta sectorial organizada por los consejeros universitarios del personal administrativo.
- Citas especiales con los integrantes del GT.
- Documentos ad hoc dirigidos al GT.
- Propuestas a través de medios electrónicos: por fax, por correo electrónico o en la página de Internet de la Consulta. (*Folleto de la consulta*, <http://132.247.12.15:10003/portal/site/!gateway/page/07157c50-6d45-4c9b-8007-83d9fe5286a4>) (consulta: septiembre de 2008).

⁹⁹ El GT del CU definió los tópicos de la consulta en los términos siguientes: “Los temas abordados en la consulta fueron, en términos generales: composición de la Comisión, que incluía número de integrantes, distribución por sector, por nombramiento académico, por nivel y por función, y cantidad de consejeros universitarios y de no consejeros; requisitos de elegibilidad para los integrantes de la Comisión; mecanismos para determinar a los integrantes de la Comisión; atribuciones y funciones de la Comisión; mecanismos para la toma de acuerdos de la Comisión y plazos para integrar la Comisión y para que ésta desarrolle su trabajo” (*Informe del Grupo de Trabajo al Consejo Universitario*. 18 de Julio de 2001).

los académicos participaron de manera individual y colectiva, ya sea como representantes en los órganos colegiados establecidos en cada dependencia (Facultad, Escuela, Instituto, Centro) o directamente en academias, claustros, departamentos, etc. y, según parece, una sola organización de académicos¹⁰⁰. Sin embargo, en los informes del CU no se dio a conocer nunca el número efectivo de participantes en la consulta, ni su distribución por sector y subsector, por lo cual no se puede ponderar en su justo término la participación de la ‘comunidad académica’ en el proceso.

En cuanto a los resultados de la consulta, conforme a los informes presentados por el CU durante el proceso, del 18 al 29 de junio se recibieron 1,525 propuestas de los distintos sectores (que sumadas a las 61 propuestas recibidas previamente, hacen un total de 1,586), desechándose 376 propuestas que no respondían a los propósitos predefinidos de la consulta, por lo que se ‘tomaron en cuenta’ 1,149 documentos para su análisis sistemático y clasificación, de los cuales 251 [21.8%] se realizaron colectivamente y 898 [78.2%] en forma individual (*Informe del Grupo de Trabajo al Consejo Universitario*. 18 de Julio de 2001)¹⁰¹. Si bien los resultados no se presentan de forma desagregada, por lo que no se puede saber cuales fueron las formas específicas de participación de los académicos, llaman la atención algunos datos descritos por el GT, como el caso de las propuestas de representatividad¹⁰² por nivel-nombramiento-función para el caso del personal académico, el criterio ‘mayoritario’ de paridad entre los sectores académico-estudiantil y administrativos-autoridades, o el señalamiento del carácter *propositivo-operativo* (proponer al CU los mecanismos de organización del congreso universitario y operar los ‘mandatos’ del CU) y subordinado de la CECU respecto al CU en detrimento de su carácter resolutivo¹⁰³ (asunto de la mayor importancia que habría ameritado un referéndum para su determinación en otro momento, por su trascendencia). Por lo demás, lo que se puede señalar es

¹⁰⁰ “De acuerdo con los informes entregados por los consejeros, los métodos utilizados para las consultas locales en las dependencias fueron múltiples: reuniones con cuerpos colegiados (consejos técnicos e internos); sesiones con académicos organizados por claustros, academias o departamentos; reuniones abiertas convocadas por los consejeros universitarios; encuestas; correo electrónico y opiniones que fueron recabadas personalmente. Como producto de estas consultas se recibieron 72 documentos de 38 entidades con representantes en el Consejo Universitario (nueve facultades, tres escuelas, las cinco unidades multidisciplinarias, 14 institutos de la Investigación Científica y seis de Humanidades, así como los centros de extensión) [de un total de 66 Facultades, Escuelas, Institutos y Centros]; también se recibieron documentos de un centro de investigación y de una agrupación de académicos.” (‘Procesos de consulta realizados por los consejeros en sus entidades’, en: <http://132.247.12.15:10003/portal/site/!gateway/page/07157c50-6d45-4c9b-8007-83d9fe5286a4>) (consulta: 22-08-2009)

¹⁰¹ En el cartel número 4 de la serie “Rumbo al Congreso” se proporcionó otra información: “Fueron recibidos 1,525 documentos. Sumados a los ya existentes se cuenta en total con 1,586; 295 de ellos colectivos, incluyendo propuestas de cuerpos colegiados, sindicatos y agrupaciones de académicos, alumnos y egresados” (en el informe de junio se habla de 50 organizaciones de egresados).

¹⁰² “A partir de los documentos recibidos, se puede presentar el siguiente resumen: 888 mencionan los sectores que deben componer la CECU; 539 abordan la representación de los niveles de educación que ofrece la universidad; 551 mencionan la distribución propuesta según los distintos nombramientos; 403 hacen referencia a la distribución del sector académico por funciones (docencia, investigación y difusión) (...) Sobre la composición de la CECU, 862 propuestas plantean la participación de los académicos; (...) De las 862 propuestas en las que se plantea la participación de académicos y alumnos, el 45 por ciento propone *paridad* entre estos sectores; un 33% plantea que haya una mayoría de académicos y un 21% mayoría de alumnos.” (*Informe del Grupo de Trabajo al Consejo Universitario*. 18 de Julio de 2001).

¹⁰³ “Sobre las funciones y atribuciones de la Comisión, casi el 60 por ciento de las opiniones fueron en torno a que ésta sea *operativa* y el 40% restante en el sentido de que tenga el carácter de *resolutiva*” (*Informe del Grupo de Trabajo al Consejo Universitario*. 18 de Julio de 2001).

que la *técnica de análisis*¹⁰⁴ de las “propuestas, sugerencias y opiniones” seguida por el GT fue bastante *sui generis*, ya que contabilizó las propuestas individuales -mayoritarias- y las colectivas de manera indistinta como si fueran ‘votos’, para tomar decisiones cruciales sobre las características de la futura CECU, sin que dicho ‘método’ se haya explicitado en los documentos publicados, ni comunicado a los participantes, ni debatido en el mismo CU o públicamente, lo que en términos de la transparencia de todo proceso democrático resulta ser una gran debilidad del proceso, sin embargo, lo que aun llama más la atención es que no se haya prestado suficiente atención a dicho procedimiento por parte de los sectores más críticos en la universidad.

3. *Definición de los rasgos de la CECU*: con base en el análisis, clasificación y sistematización de las propuestas presentadas antes y durante la consulta, a decir del GT, se llegó a determinar el *perfil caracterológico* de la CECU (18 de Julio de 2001) en los siguientes términos (y en el que sobresale el énfasis puesto en la *representatividad equilibrada o ponderada* (parcial) entre los distintos subsectores del sector académico):

“Una vez analizada la información contenida en las 1,210 propuestas (las 1,149 de la consulta más las 61 previamente recogidas), el Grupo de Trabajo informa a este Consejo Universitario que a partir de esas opiniones, y con la amplia y libre discusión de los integrantes del Grupo, se propone que la CECU tenga las características siguientes:

- Que en su composición prevalezcan los criterios de *representatividad, legitimidad, pluralidad y operatividad*.
- Que exista *paridad* entre alumnos y académicos, y entre trabajadores y autoridades.
- Que todos sus integrantes sean escogidos a partir de la *votación* de sus respectivos sectores y comunidades.
- Que se constituya con representantes de todos los *sectores* universitarios y niveles de estudio. En particular, que exista *representación* de todas las figuras del personal académico, incluidos los técnicos académicos; así como de los profesores e investigadores eméritos, cuya presencia y calidad académica y moral es indiscutible entre la comunidad, y también de los egresados, que son parte de la comunidad universitaria, según lo establece el artículo siete del Estatuto General.
- Que la misma se integre por *consejeros* universitarios y por *no consejeros*.
- Que en el sector de la investigación exista un *balance* entre las áreas de ciencias y de humanidades, y que, de la misma forma, se asegure un *equilibrio* en la representación de escuelas y facultades de Ciudad Universitaria, de las unidades multidisciplinarias y de las otras escuelas nacionales, así como entre la representación de la Escuela Nacional Preparatoria y la del Colegio de Ciencias y Humanidades.
- Que prevalezca el criterio de la *mayoría calificada* en la toma de acuerdos.” (*Informe del Grupo de Trabajo al Consejo Universitario*. 18 de Julio de 2001).

Con base en dicho perfil, el GT y el CU definieron las “Bases para integrar la Comisión Especial del Consejo Universitario para el Congreso Universitario” y la “Convocatoria General para Integrar la Comisión Especial para el Congreso Universitario (CECU)”, entre los meses de julio de 2001 y enero de 2002, en las que se establece su composición medianamente plural, parcialmente representativa y restringida (composición y representación sectorizada criticada por varios agentes, ante la falta real de participación de académicos y estudiantes en la organización

¹⁰⁴ Por ej., véase la descripción del ‘análisis’ de las propuestas relacionadas con el mecanismo de decisión a seguir por la futura CECU, con base en el cual se acordó que dicha comisión seguiría como regla de votación la mayoría calificada de dos tercios del total: “En el tema de los mecanismos para la toma de acuerdos de la CECU se manifestaron 800 propuestas, de ellas, en el 42% se propone que los acuerdos se adopten por el método de mayoría simple; el 55% por mayoría calificada y sólo el 3% restante sugiere otros mecanismos. De las propuestas que se pronuncian porque los acuerdos se tomen por el método de la mayoría calificada, el 44% sugiere que esta mayoría consista en los dos tercios del total; el 34% porque sea de tres cuartos y el 22% restante por otros niveles de mayoría calificada.” (*Informe del Grupo de Trabajo al Consejo Universitario*. 18 de Julio de 2001). En el reglamento de la CECU se establece: “En todo momento se procurará alcanzar el consenso de los integrantes de la CECU. Cuando tuviera que someterse a votación algún asunto, se requerirá de una mayoría calificada de dos tercios de los votos (32 votos).”

del futuro congreso¹⁰⁵): 48 miembros, de los cuales 17 son consejeros universitarios y 31 no consejeros, distribuidos por sectores (18 académicos, 18 alumnos, un miembro del personal de difusión cultural y divulgación de la ciencia, dos eméritos, un egresado, cuatro trabajadores, dos directores y dos representantes de la Rectoría) (ver Tablas 9 y 10), quienes debían representar los intereses del sector respectivo de la ‘comunidad universitaria’ (compuesta por 309,899 universitarios en ese momento). Para el caso del sector académico, 18 representantes tendrían que salvaguardar los intereses de 31,138 profesores, investigadores y técnicos académicos distribuidos en 85 centros académicos de trabajo, tarea prácticamente imposible, a pesar de que el sector académico representaba el 42% de los miembros de la CECU, a causa de los 20 sitios ocupados en ella, por lo que podría decirse que el sector académico (y otros) estaba subrepresentado en la comisión, al no poder representar toda su heterogeneidad.

Tabla 9

| COMPOSICIÓN DE LA CECU POR SECTORES | | | | |
|-------------------------------------|---------------------------|---------------------|-----------|------------|
| Sector | Consejeros Universitarios | No consejeros | Total | Total % |
| Académicos | 7 | 11 | 18 | 37.5 |
| Alumnos | 7 | 11 | 18 | 37.5 |
| Difusión | 0 | 1 | 1 | 2.1 |
| Académicos Eméritos | 0 | 2 | 2 | 4.2 |
| Egresados | 0 | 1 | 1 | 2.1 |
| Trabajadores | 1 | 3 | 4 | 8.3 |
| Directores | 2 | 0 | 2 | 4.2 |
| Representantes de la Rectoría | 0 | 2 | 2 | 4.2 |
| Total | 17 (35%) | 31 (65%) | 48 | 100 |

Fuente: CU. Bases para integrar la Comisión Especial del Consejo Universitario para el Congreso Universitario. 10 de enero de 2002. ELABORACIÓN PROPIA.

Asimismo, entre las bases para elegir a los integrantes de la CECU, se estipuló, sin ningún argumento explícito, un proceso *sui generis* de elección *democrático-aleatoria* dividido en dos etapas¹⁰⁶, elección democrática por centro de trabajo en la primera y selección al azar entre los

¹⁰⁵ El grupo de expertos en materia educativa denominado Observatorio Ciudadano de la Educación afirmaba en *La Jornada* (9-03-2002): “Desde que se publicó, la propuesta de composición de la CECU fue criticada, particularmente por la *sectorización* que hacía de la comunidad universitaria y por la “aritmética política” que cargaba la balanza en favor de las autoridades. También se cuestionaba la *fórmula de representación* de la comunidad universitaria. A estas críticas se sumó el escepticismo de quienes veían en el diseño del congreso una simple repetición de los métodos utilizados en el anterior congreso de 1990. El resultado neto de esta fase del proceso fue un complejo conjunto de normas y criterios. Baste mencionar que sólo las “Reglas del proceso electoral para la integración de la CECU” constan de 70 artículos (la ley orgánica de la UNAM tiene 18). Ni rectoría ni el Consejo Universitario ni el grupo de trabajo se acercaron a una definición sobre la posible temática del evento, asunto que quedaría bajo responsabilidad exclusiva de la CECU. También en esta fase fue muy notoria la *ausencia de participación de estudiantes y académicos* en la discusión sobre la organización del congreso.” (cursivas nuestras)

¹⁰⁶ En las *Bases para integrar la Comisión Especial del Consejo Universitario para el Congreso Universitario* (UNAM, 2001) se establece: “En todos los sectores se organizará un proceso de elección democrático, con votación universal, libre, directa y secreta (-para la primer etapa-).” “En el caso de los sectores en que el número de elegidos es mayor al número de lugares disponibles en la CECU, se realizará un proceso de insaculación a partir de listas integradas por quienes resulten ganadores en los procesos electorales de los sectores y dependencias que correspondan, mismo que se desarrollará de acuerdo con la distribución del anexo (en el que se agrupan las dependencias). Para la insaculación, el Grupo de Trabajo organizará una sesión pública con la presencia de los interesados y de los consejeros universitarios, en la cual, a partir de las listas de ganadores en los procesos electorales, se insaculará a quienes pasarán a formar parte de la CECU. El Grupo de Trabajo informará a la comunidad universitaria las condiciones y características del proceso de insaculación, a más tardar el 12 de marzo de 2002 y la sesión correspondiente se efectuará el día 15 del mismo mes.”

candidatos ganadores de cada dependencia (*insaculación*) en la segunda -lo que suscitó fuertes críticas entre los académicos¹⁰⁷-) (Tabla 11).

Tabla 10

| COMPOSICIÓN DE LA CECU POR SECTOR Y SUBSECTOR | | | |
|---|---------------------------|---------------|-----------|
| Sector | Consejeros universitarios | No consejeros | Total |
| Representantes de académicos | 7 | 11 | 18 |
| Profesores | 5 | 6 | 11 |
| <i>Bachillerato</i> | 2 | 2 | 4 |
| ENP | 1 | 1 | 2 |
| CCH | 1 | 1 | 2 |
| <i>Licenciatura y Posgrado</i> | 3 | 4 | 7 |
| Facultades, escuelas nacionales y centros de extensión | 2 | 3 | 5 |
| Unidades Multidisciplinarias | 1 | 1 | 2 |
| Investigadores | 2 | 3 | 5 |
| Institutos de investigación científica | 1 | 1 | 2 |
| Institutos de investigación en humanidades | 1 | 1 | 2 |
| Centros de investigación científica y humanística | 0 | 1 | 1 |
| Técnicos académicos | 0 | 2 | 2 |
| Facultades, escuelas y servicios | 0 | 1 | 1 |
| Institutos y centros de investigación científica y en humanidades | 0 | 1 | 1 |
| Representantes de alumnos | 7 | 11 | 18 |
| Bachillerato | 2 | 2 | 4 |
| ENP | 1 | 1 | 2 |
| CCH | 1 | 1 | 2 |
| Licenciatura | 4 | 7 | 11 |
| Facultades | 2 | 4 | 6 |
| Escuelas | 1 | 1 | 2 |
| Unidades multidisciplinarias | 1 | 2 | 3 |
| Posgrado | 1 | 2 | 3 |
| Representante de difusión cultural | 0 | 1 | 1 |
| Representantes de eméritos | 0 | 2 | 2 |
| Profesores | 0 | 1 | 1 |
| Investigadores | 0 | 1 | 1 |
| Representante de egresados | 0 | 1 | 1 |
| Representantes de trabajadores | 1 | 3 | 4 |
| Representantes de directores | 2 | 0 | 2 |
| Directores de facultades, escuelas y unidades multidisciplinarias | 1 | 0 | 1 |
| Directores de institutos de investigación | 1 | 0 | 1 |
| Representantes de la Rectoría | 0 | 2 | 2 |
| TOTAL | 17 | 31 | 48 |

Fuente: CU. Bases para integrar la Comisión Especial del Consejo Universitario para el Congreso Universitario. 10 de enero de 2002.
ELABORACIÓN PROPIA.

¹⁰⁷ En un artículo publicado en el diario La Jornada (28-02-2002), el profesor Adolfo Gilly afirmaba: “El proyectado congreso universitario se presenta hasta el momento como un trámite administrativo antes que como una asamblea representativa de la comunidad. La forma de la votación del 26 de febrero es un ejemplo al respecto. No se elegían integrantes de la Comisión Especial del Congreso Universitario (CECU). En cada dependencia se votaban sólo candidatos para participar en un sorteo. La persona electa en una facultad como "candidato de los profesores" pasa a integrar un grupo de "candidatos" de siete facultades -en el área de humanidades, Ciencias Políticas, Filosofía, Contaduría, Economía, Arquitectura, Psicología y Derecho-, entre cuyos siete se sorteará uno, que se incorporará a la CECU. Todo esto sin campaña electoral ni programas ni ideas. Cada facultad, como una corporación, designa su "candidato" para ser sorteado. A muchos nos resulta imposible aceptar este método de designación por corporaciones para un sorteo en el cual será el azar, y no el voto, el que decidirá la composición definitiva de la CECU. Creo que la indiferencia de la comunidad universitaria ha sido el mejor reflejo de su opinión sobre este peculiar proceso.”

Tabla 11

| DISTRIBUCIÓN DE CANDIDATOS A LA CECU POR DEPENDENCIAS -ELECTOS E INSACULADOS- (2002) | | | | | |
|--|------------|--------------------|--------------------------------------|---------------------|--|
| Sector | Candidatos | Candidatos electos | Representantes seleccionados al azar | No. de Dependencias | Grupos de dependencias de adscripción de los candidatos a ser insaculados |
| Representantes de académicos | 208 | 134 | 11 | 88 | |
| Profesores | 82 | 37 | 6 | 39 | |
| Bachillerato | 28 | 14 | 2 | 14 | |
| ENP | 16 | 9 | 1 | 9 | Nueve planteles de la Escuela Nacional Preparatoria. |
| CCH | 12 | 5 | 1 | 5 | Cinco planteles de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (Azcapotzalco, Naucalpan, Oriente, Sur y Vallejo). |
| Licenciatura y posgrado | 54 | 23 | 4 | 25 | |
| Facultades de ciencias sociales y humanidades | 13 | 7 | 1 | 7 | Siete facultades: Arquitectura, Ciencias Políticas y Sociales, Contaduría y Administración, Derecho, Economía, Filosofía y Letras y Psicología. |
| Facultades de ciencias | 12 | 6 | 1 | 6 | Seis facultades: Ciencias, Ingeniería, Medicina, Medicina Veterinaria y Zootecnia, Odontología y Química. |
| Escuelas nacionales y centros de extensión | 14 | 5 | 1 | 7 | Cuatro escuelas nacionales (Trabajo Social, Música, Enfermería y Obstetricia, y Artes Plásticas), y tres Centros de Extensión (CELE, CEPE y CUEC). |
| Unidades Multidisciplinarias | 15 | 5 | 1 | 5 | Cinco Facultades de Estudios Superiores Cuautitlán, Iztacala y Zaragoza, y Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales Acatlán y Aragón. |
| Dependencias | | | | 39 | |
| Investigadores | 43 | 38 | 3 | 39 | |
| Institutos de investigación científica | 20 | 16 | 1 | 17 | Diecisiete institutos de la investigación científica (Astronomía, Biología, Biotecnología, Ciencias del Mar y Limnología, Ciencias Nucleares, Ecología, Física, Fisiología Celular, Geofísica, Geografía, Geología, Ingeniería, Investigaciones Biomédicas, Investigaciones en Materiales, Investigaciones en Matemáticas Aplicadas y en Sistemas, Matemáticas y Química). |
| Institutos de investigación en humanidades | 9 | 9 | 1 | 9 | Nueve institutos de humanidades (Económicas, Estéticas, Filológicas, Bibliográficas, Antropológicas, Filosóficas, Históricas, Jurídicas y Sociales). |
| Centros de investigación científica y de humanidades | 14 | 13 | 1 | 13 | Siete centros de investigación científica (Ciencias de la Atmósfera, Ciencias de la Materia Condensada, Ciencias Físicas, Instrumentos, Investigación en Energía, Investigación sobre Fijación de Nitrógeno y Neurobiología) y seis centros de humanidades (Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos, Estudios sobre la Universidad, Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Investigaciones sobre América del Norte, Regional de Investigaciones Multidisciplinarias y Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas). |
| Dependencias | | | | 39 | |
| Técnicos académicos | 78 | 59 | 2 | 83 | |
| Facultades, escuelas y servicios | 31 | 23 | 1 | 44 | Trece facultades (Arquitectura, Ciencias, Ciencias Políticas y Sociales, Contaduría y Administración, Derecho, Economía, Filosofía y Letras, Ingeniería, Medicina, Medicina Veterinaria y Zootecnia, Odontología, Psicología y Química); cinco unidades multidisciplinarias (Facultades de Estudios Superiores Cuautitlán, Iztacala y Zaragoza, y Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales Acatlán y Aragón); dos escuelas nacionales (Enfermería y Obstetricia y Música); las catorce escuelas del bachillerato (Escuela Nacional Preparatoria -Dirección General y 9 Planteles-, Colegio de Ciencias y Humanidades-Dirección General y 5 Planteles-); dos áreas de servicios (Dirección General de Bibliotecas, Dirección General de Servicios de Cómputo Académico), y el resto de las dependencias (8) que cuentan con técnicos académicos: Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia, Dirección General de Orientación y Servicios Educativos, Dirección General de Divulgación de la Ciencia, Centro de Enseñanza para Extranjeros, Centro Universitario de Estudios Cinematográficos, Dirección General de Personal, Coordinación de la Investigación Científica y Coordinación de Humanidades —incluyendo el Programa Universitario de Estudios de Género y el Centro de Enseñanza de |

CAPÍTULO 4

| DISTRIBUCIÓN DE CANDIDATOS A LA CECU POR DEPENDENCIAS -ELECTOS E INSACULADOS- (2002) | | | | | |
|---|------------|--------------------|--------------------------------------|---------------------|--|
| Sector | Candidatos | Candidatos electos | Representantes seleccionados al azar | No. de Dependencias | Grupos de dependencias de adscripción de los candidatos a ser insaculados |
| | | | | | Lenguas Extranjeras—). |
| Institutos y centros de investigación científica y de humanidades | 47 | 36 | 1 | 39 | Diecisiete institutos de la investigación científica (Astronomía, Biología, Biotecnología, Ciencias del Mar y Limnología, Ciencias Nucleares, Ecología, Física, Fisiología Celular, Geofísica, Geografía, Geología, Ingeniería, Investigaciones Biomédicas, Investigaciones en Materiales, Investigaciones en Matemáticas Aplicadas y en Sistemas, Matemáticas y Química); nueve institutos de humanidades (Económicas, Estéticas, Filológicas, Bibliográficas, Antropológicas, Filosóficas, Históricas, Jurídicas y Sociales); siete centros de investigación científica (Ciencias de la Atmósfera, Ciencias de la Materia Condensada, Ciencias Físicas, Instrumentos, Investigación en Energía, Investigación sobre Fijación de Nitrógeno y Neurobiología); y seis centros de humanidades (Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos, Estudios sobre la Universidad, Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Investigaciones sobre América del Norte, Regional de Investigaciones Multidisciplinarias y Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas). |
| Dependencias | | | | 83 | |
| Fuentes: CU. Convocatoria General para integrar la Comisión Especial para el Congreso Universitario (CECU), Convocatorias sectoriales, Reglas del Proceso Electoral para la Integración de la Comisión Especial para el Congreso Universitario. 2002. ELABORACIÓN PROPIA. | | | | | |

Por otra parte, un aspecto significativo de la composición de la CECU es el reconocimiento de tres sectores sin representación formal en el CU: los académicos eméritos, los trabajadores de instancias de difusión y las asociaciones de egresados) (ver Tablas 9 y 10).

4. *Proceso de elección de la CECU:* el proceso de elección de los integrantes de la CECU (iniciado el 10 de enero, con la publicación de la convocatoria general y finalizado el 8 de abril, fecha de instalación de la CECU) representó, para el sector académico, un periodo de participación muy desigual, considerando por un lado la inscripción de candidaturas individuales¹⁰⁸ durante el proceso (ver Tabla 12) y, por el otro, la participación de los electores. En cuanto a los académicos-candidatos a la CECU, si bien es cierto que su nivel de participación estuvo por encima del nivel del sector estudiantil -19 candidatos por puesto en promedio para los académicos, frente a 9 candidatos por puesto para el sector estudiantil- (Tabla 12), particularmente en el caso de los técnicos académicos (39 candidatos por puesto en principio), su forma de participación fue sumamente desigual, ya que en varias dependencias (12) se inscribieron entre 3 y 6 candidatos inclusive, mientras que en la gran mayoría sólo se inscribió uno o dos, lo que denota, en el primer caso, una gran competencia por ocupar alguno de los escasos sitios en la CECU, ya sea por un fuerte interés en participar y/o por una gran fragmentación e/o individualismo al interior de los centros de trabajo, que llevó a cada grupo o individuo a proponer su candidato o auto proponerse, y, en el segundo caso, muestra apatía o consenso al proponerse un solo candidato o una división entre dos grupos al proponerse dos candidatos; asimismo, se aprecian distintas formas de participación por subsector: el profesorado tiende a participar con más candidatos en promedio (2 por dependencia aprox.), en tanto que los investigadores tienden a hacerlo en menor medida (poco más de un candidato por dependencia),

¹⁰⁸ Las reglas electorales instauradas por el CU establecían sólo candidaturas individuales: “Todas las candidaturas de los universitarios elegibles de cada sector serán individuales” (CU, 2001).

mientras que los técnicos académicos lo hacen en un grado aun menor (menos de un candidato por dependencia en promedio) (ver Tabla 11).¹⁰⁹

Tabla 12

| CANDIDATOS REGISTRADOS PARA LA CECU (ACADÉMICOS y ALUMNOS) (febrero de 2002) | | | |
|--|------------------------|--------------------|----------------------------|
| Sector | Candidatos Registrados | Sitios Disponibles | Relación Candidatos/Sitios |
| Profesores | 84 | 6 | 14 |
| Investigadores | 43 | 3 | 14 |
| Técnicos Académicos | 78 | 2 | 39 |
| Subtotal | 205 | 11 | 19 |
| Alumnos del Bachillerato | 33 | 2 | 17 |
| Alumnos de la Licenciatura | 57 | 7 | 8 |
| Alumnos del Posgrado | 13 | 2 | 7 |
| Subtotal | 103 | 11 | 9 |
| TOTAL | 308 | 22 | 14 |

Fuente: www.unam.mx ELABORACIÓN PROPIA.

Siguiendo con las candidaturas, el procedimiento de selección al azar (insaculación) correspondiente a la segunda etapa de elección de la CECU mostró ser en la práctica un mecanismo sumamente inequitativo, ya que mientras en las Unidades Multidisciplinarias o los CCH competían 5 candidatos electos por un único puesto, en el caso de los técnicos académicos de Institutos y Centros de investigación debían competir 36 candidatos ya electos por un solo puesto (Tabla 11). Además de lo anterior, la insaculación postelectoral implica la anulación de la voluntad colectiva de los académicos electores, al desechar a sus representantes elegidos democráticamente, a pesar de que pudieran tener más votos que el seleccionado por el azar, lo que puede observarse parcialmente en la misma Tabla 11, que da cuenta de que, de 208 candidatos académicos inscritos, las ‘comunidades’ de las distintas dependencias habrían elegido democráticamente a 134 representantes, de entre los cuales se seleccionó al azar a solamente 11 representantes, desechándose a 123; situación generada por el escaso número de posiciones disponibles en la CECU. En lo que se refiere a la participación por categoría y tipo de dependencia, la relación candidatos/posiciones es más alta entre los técnicos académicos de los establecimientos de investigación y más baja entre los investigadores en humanidades (Tablas 12 y 13), lo que muestra un mayor interés de los primeros.

En lo que toca a la participación de los electores en el proceso de elección de la CECU, la escasa información existente (el CU no colocó ningún tipo de información al respecto en su página web de Internet, por lo que no se conoce plenamente el nivel de participación de los distintos sectores en el proceso de elección de la CECU) demuestra que ésta fue sumamente baja, tomando en cuenta que la votación del 26 de febrero reconocida por el GT fue de 15,541 académicos y estudiantes (*La Jornada*, 06-03-2002), por lo que en términos porcentuales solamente el 6.7% de la comunidad estudiantil y académica habría votado, considerando que la población total de alumnos (264,160) y académicos (31,561) en 2002 era de 232,598 (*Agenda Estadística 2002*) (cfr. Tabla 1 -Anexo Estadístico-), lo que evidencia con toda nitidez la apatía de ambos sectores y la falta de legitimidad del proceso en ciernes, cuya jornada electoral se vio

¹⁰⁹ Ver documento del GT: “Candidatos registrados de todos los sectores a integrar la CECU”, en <http://132.247.12.15:10003/portal/site/!gateway/page/07157c50-6d45-4c9b-8007-83d9fe5286a4> (consulta: 19-10-2009).

parcialmente envuelta en hechos de violencia estudiantil.¹¹⁰ Con todo, contra viento y marea, el poder burocrático hegemónico en el CU impulsó hasta sus últimas consecuencias el proceso de constitución de la CECU como una nueva instancia de decisión provisional (instancia de poder), encargada de organizar un congreso universitario reformador de la institución.

Tabla 13

| ACADÉMICOS CANDIDATOS A LA CECU POR CATEGORÍA Y TIPO DE DEPENDENCIA (2002) | | | |
|--|------------|------------|---------------------------|
| ACADÉMICOS POR CATEGORÍA Y DEPENDENCIA | Candidatos | Posiciones | Candidatos/ Posiciones |
| Investigadores de centros de investigación científica y de humanidades | 14 | 1 | 14 |
| Investigadores de institutos de investigación científica | 20 | 1 | 20 |
| Investigadores de institutos de investigación en humanidades | 9 | 1 | 9 |
| Subtotal | 43 | 3 | 14 |
| Profesores de escuelas nacionales y centros de extensión | 14 | 1 | 14 |
| Profesores de facultades de ciencias | 12 | 1 | 12 |
| Profesores de facultades de ciencias sociales y humanidades | 13 | 1 | 13 |
| Profesores de la Escuela Nacional Preparatoria | 16 | 1 | 16 |
| Profesores de unidades multidisciplinarias | 15 | 1 | 15 |
| Profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades | 12 | 1 | 12 |
| Subtotal | 82 | 6 | 14 |
| Técnicos académicos de facultades, escuelas y servicios | 31 | 1 | 31 |
| Técnicos académicos de institutos y centros de investigación científica y de humanidades | 47 | 1 | 47 |
| Subtotal | 78 | 2 | 39 |
| Eméritos | 5 | 2 | 2.5 |
| Total | 208 | 13 | 16 |
| Cuadro elaborado con base en el listado de candidatos presentado por el GT del CU. Fuente: www.unam.mx (dependiendo del documento base, las cifras varían). ELABORACIÓN PROPIA. (cfr.: http://132.247.12.15:10003/portal/site/!gateway/page/07157c50-6d45-4c9b-8007-83d9fe5286a4) (18-10-2009) | | | |

~ Fase IV: Constitución y desarrollo de la “Comisión Especial para (organizar) el Congreso Universitario”

Finalmente, después de 27 meses del referéndum que mandató a los actores universitarios a realizar un congreso reformador, y luego de un año de haberse formado el GT, en abril de 2002

¹¹⁰ En el diario *La Jornada* del miércoles 27 de febrero de 2002, apareció una nota informativa en los siguientes términos: “Quema y robo de urnas en jornada para elegir integrantes de la CECU. El Mosh y El Guerrillero, entre los principales instigadores de los incidentes. En las facultades de Filosofía y Derecho se registraron los enfrentamientos más violentos. Ex líderes y expulsados -entre ellos, El Mosh y El Guerrillero- de lo que fue el Consejo General de Huelga (CGH) robó, destruyó y quemó las urnas de la elección para integrar la Comisión Especial del Congreso Universitario (CECU) en 15 escuelas de la UNAM (12, de acuerdo con las autoridades)”; en la edición del mismo diario del miércoles 6 de marzo de 2002 se anunció en otra nota lo siguiente: “Sólo votó 5.5% de 280 mil universitarios para elegir a los integrantes de la CECU. Autoridades atribuyen baja participación a la violencia provocada por ‘gente ajena’. El grupo de trabajo encargado de la calificación del proceso lamentó que la participación de alumnos y profesores “haya sido inhibida por la violencia de gente ajena a la comunidad universitaria”. Sin embargo, declaró “legal y válida” la contienda del pasado 26 de febrero “por haber cumplido cabalmente todos y cada uno de los aspectos considerados en la reglamentación”. Mediante un comunicado, indicó que de los 166 procesos electorales programados, en 151 se pudo declarar un ganador en virtud de que en esos casos la jornada transcurrió sin incidentes, “o si los hubo, no alteraron el resultado”. Esto significa que en 15 procesos no se pudo declarar un ganador. No obstante, el grupo de trabajo señala “14 procesos correspondientes a diez entidades académicas” en donde no se pudo calificar la elección, ya sea porque no fue instalado el proceso o porque hubo incidentes que afectaron de manera importante el resultado. También señaló que la contienda se caracterizó “por una gran heterogeneidad”. Según el grupo de trabajo, en algunos sectores y dependencias la votación fue superior “a 70 por ciento” y en “ciertos casos de hasta el ciento por ciento del padrón electoral”. En otras, en particular en las que ocurrieron hechos violentos, “la participación fue de apenas 5 por ciento”, reconoció.” (cursivas nuestras)

CAPÍTULO 4

se instaló la comisión “operativa” encargada de organizar dicho congreso (la “Comisión Especial para el Congreso Universitario”), con un carácter propositivo y subordinada al CU, como resultado de un proceso con muy poca legitimidad. La CECU, que sustituyó al GT, quedó constituida finalmente por 20 académicos (43%), 18 alumnos (38%), 4 trabajadores administrativos (9%), 4 autoridades (9%) y un representante de Difusión Cultural (2%); en el caso de la participación de los académicos en su seno, salta a la vista la doble representación de algunas dependencias y la ausencia de muchas otras como resultado del ‘azar’ usado como criterio de selección (ver Tabla 14). La CECU, desde su presentación formal, se autodefinió “como instancia representativa de todos los sectores de la comunidad”¹¹¹.

Tabla 14

| COMISIÓN ESPECIAL PARA EL CONGRESO UNIVERSITARIO (2002) | | |
|---|---|---|
| ACADÉMICOS | ALUMNOS | ADMINISTRATIVOS |
| PROFESORES DE BACHILLERATO | ALUMNOS DE BACHILLERATO | TRABAJADORES |
| 1. Escuela Nacional Preparatoria Plantel 3 | 1. Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco | 1. Consejero del Personal Administrativo |
| 2. Colegio de Ciencias y Humanidades | 2. Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Naucalpan | 2. Dirección General de Servicios Médicos |
| 3. Escuela Nacional Preparatoria (ENP) | 3. Escuela Nacional Preparatoria Plantel 3 | 3. CGR-STUNAM |
| 4. Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur | 4. Escuela Nacional Preparatoria | 4. CGR-STUNAM |
| PROFESORES DE LICENCIATURA Y POSGRADO | ALUMNOS DE LICENCIATURA | RECTORÍA |
| 5. Escuela Nacional de Artes Plásticas | 5. Facultad de Derecho | 1. Secretaría General |
| 6. Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia | 6. Escuela Nacional de Música | 2. Coordinación General de la Reforma Universitaria |
| 7. Facultad de Economía | 7. Facultad de Medicina | DIRECTORES |
| 8. Facultad de Derecho | 8. Facultad de Psicología | 3. Facultad de Odontología |
| 9. FES Acatlán | 9. FES Zaragoza | 4. Instituto de Geografía |
| 10. FES Zaragoza | 10. Facultad de Medicina | DIFUSIÓN CULTURAL |
| 11. Facultad de Ciencias | 11. Facultad de Química | 1. Dirección General de Actividades Musicales |
| TÉCNICOS ACADÉMICOS | 12. Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia | |
| 12. Facultad de Ciencias | 13. FES Acatlán | |
| 13. Centro de Estudios sobre la Universidad | 14. Facultad de Filosofía y Letras | |
| INVESTIGADORES | ALUMNOS DE POSGRADO | |
| 14. Instituto de Investigaciones en Matemáticas Aplicadas y en Sistemas | 15. Maestría en Ciencias Químicas (Fisicoquímica) | |
| 15. Instituto de Investigaciones Estéticas | 16. Maestría en Artes Visuales | |
| 16. Instituto de Investigaciones Filológicas | 17. Programas de Posgrado del Área de las Ciencias Sociales | |
| 17. Instituto de Física | EGRESADOS | |
| 18. Centro de Investigaciones sobre América del Norte | 18. Asociación de Egresados de la ENP Plantel 7 | |
| EMÉRITOS | | |
| 19. Instituto de Física | | |
| 20. Facultad de Química | | |

Fuente: CECU, 13 de mayo de 2002. ELABORACIÓN PROPIA.

La CECU desarrolló una estrategia tendiente a lograr, por una parte, su legitimación en el campo universitario por distintas vías y, por la otra, a establecer mecanismos de regulación ‘ordenados’ de un proceso de reforma gradualista, que no se saliera del control ‘institucional’ del

¹¹¹ “La Universidad requiere de una reforma que le permita consolidar su condición de institución nacional, pública y autónoma. Para tal fin después de un amplio proceso de consulta y una elección democrática, el Consejo Universitario, en su sesión del 1° de abril de 2002, integró a la CECU como instancia representativa de todos los sectores de la comunidad.” (CECU, 13 de mayo de 2002).

CU (léase ‘poder burocrático’)¹¹². De manera desarrollada, dicha estrategia legitimadora y organizadora, regulada y dirigida por el CU, ha consistido en los siguientes ejes:

1. **La lucha por la legitimidad en el campus** (eje 1): La búsqueda de legitimación de la CECU fue su primer tarea (en forma paralela con el proceso de definición del congreso), por no decir su prioridad -ante su escasa legitimidad de origen- {“ Los integrantes de la CECU tienen la convicción de que sus objetivos sólo serán logrados con la participación y el involucramiento de los universitarios”, se reconocía (CECU, 20 de junio de 2002)}, para ello llevó a la práctica las siguientes estrategias:

- a. *Campaña mediática*: la CECU impulsó una vasta “campaña¹¹³ de comunicación”¹¹⁴ apoyada ampliamente por las autoridades universitarias¹¹⁵, con el fin expreso de propiciar la participación¹¹⁶ de la ‘comunidad’ en el proceso administrado por el CU, la cual se realizó a través de todos los medios de difusión universitarios disponibles (Gaceta, Radio y TV UNAM, Internet, impresos ad hoc, mantas), dando continuidad a la estrategia seguida por su antecesor, el GT.
- b. *Campaña de ‘foros consultivos’*: en el transcurso de casi un año, entre julio de 2002 y mayo de 2003, se desplegó una amplia ‘campaña de foros académicos’ por doquier,

¹¹² Los resultados esperados de la CECU muestran claramente que una de sus prioridades era el establecimiento de mecanismos de regulación del proceso:

“Como resultado de su trabajo, la CECU:

- Elaborará las recomendaciones necesarias acerca de los mecanismos para realizar la Reforma Universitaria;
- Presentará a la consideración del Consejo Universitario el proyecto de convocatoria que deberá contener, entre otros aspectos: los temas, las etapas, la composición y los mecanismos de integración del Congreso, así como los que se requieran para la toma de acuerdos y los plazos que deban considerarse;
- Propondrá el proyecto de reglamento del Congreso y la logística para organizarlo, y recomendará un mecanismo de seguimiento de los acuerdos que se tomen en el Congreso.” (Gaceta UNAM, 20-05-2002)

¹¹³ Una *campaña*, que suele tener una connotación militar y política, como parte de una batalla, siempre tiene uno o varios propósitos, explícitos e/o implícitos, en este caso lograr la participación explícitamente {“A la subcomisión uno (de la CECU) se le encargó definir las formas e instrumentos para la comunicación con la comunidad universitaria y para promover su participación” (CECU, 20 de marzo de 2003)} e implícitamente, conseguir la aceptación (legitimidad) de los distintos sectores universitarios {**campaña** (Del ital. *campagna* < del bajo lat. *campania*, llanura.) **1** Campo llano, sin montes. **2** Conjunto de actos, medidas y esfuerzos que se ponen en práctica para conseguir un fin. **3** Ejercicio industrial o mercantil de un determinado período de tiempo. **4** Expedición militar. **5** Tiempo que pasan los ejércitos fuera de los cuarteles luchando contra sus enemigos. **6** Duración de determinado servicio militar. Gran Diccionario de la Lengua Española Larousse, 2007}.

¹¹⁴ Si bien los informes de la CECU tienen una serie de inconsistencias en cuanto a cifras y fechas, es clara su intencionalidad: “En la sesión del 20 de mayo se aprobó el documento “Propuesta de difusión del trabajo de la CECU y de información a la comunidad”, en el cual *se establecieron las políticas y los mecanismos que regularán* la manera en que la CECU mantendrá informada y comunicada a la comunidad universitaria” (CECU, 20 de junio de 2002) vs. “En la sesión plenaria del 9 de mayo se aprobó el documento “Propuesta de difusión del trabajo de la CECU y de información a la comunidad”, que ha servido de base para la *campaña de comunicación* que ha sostenido la CECU con la comunidad universitaria.” (CECU, 4 de octubre de 2002).

¹¹⁵ “Se integró un comité de prensa para desarrollar el programa de comunicación de la CECU, que está conformado por Francisco Casanova Álvarez, Marco Antonio de la Rosa Domínguez y Lilia Andrea Escalona Picazo, y contará con la asesoría de Guadalupe Ferrer Andrade, directora de TV UNAM, Fernando Escalante Sobrino, director de Radio UNAM, y Néstor Martínez Cristo, director de Comunicación Social. ” (CECU, 17 de febrero de 2003).

¹¹⁶ “A la subcomisión uno (de la CECU) se le encargó definir las formas e instrumentos para la comunicación con la comunidad universitaria y para promover su participación” (CECU, 20 de marzo de 2003). Inclusive, se elaboró un documento interno intitulado: “ ‘Formas de comunicación con la comunidad y formas de participación de la comunidad en el proceso del Congreso’, en el que se formuló un programa de trabajo cuyo objetivo es mantener informada a la comunidad sobre lo que viene realizando la Comisión, para fomentar su participación en las actividades del Congreso” (CECU, 28 de noviembre de 2002).

celebrados en múltiples dependencias de la institución (conferencias, mesas redondas, seminarios, reuniones, video conferencias), haciendo un total de 187 reuniones (entre las que destacan los ciclos “*El Debate por la UNAM*” y los “*Seminarios de diagnóstico*”)¹¹⁷, es decir 20 sesiones al mes o 5 por semana hábil en promedio (omitiendo los periodos vacacionales), en las que participaron 2,524 ponentes, la mayor parte académicos, igualmente, en lo que se refiere a los asistentes, la mayoría también fueron académicos¹¹⁸.

- c. *Campaña de ‘consultas a la comunidad’*: desde la constitución de la CECU en abril de 2002 hasta abril de 2004, dicha comisión organizó nada menos que ¡seis procesos de consulta! a la ‘comunidad universitaria’ en su conjunto o a la ‘comunidad académica’ en lo particular (consultas IV-IX), uno cada cuatro meses en promedio (ver los informes de la CECU al Consejo Universitario comprendidos entre el 13 de mayo de 2002 y noviembre de 2004), con el propósito explícito de alentar su participación¹¹⁹ en el proceso de configuración del congreso institucional, como parte de su estrategia anunciada denominada “consulta abierta”, entendida como una consulta permanente ‘abierto’ a todos los universitarios interesados en participar en el proceso conducido por el CU (CECU, 20 de marzo de 2003)¹²⁰. Las consultas a la ‘comunidad’ fueron las siguientes (Ver Tabla 15):
- Consulta #1*: encuesta aplicada a una muestra representativa de 1,437 universitarios: 461 académicos, 528 alumnos y 448 trabajadores, entre el 26 de julio y el 18 de agosto de 2002.

¹¹⁷ En el ciclo de conferencias y mesas redondas “El Debate por la UNAM”, del 22 al 25 de julio de 2002, se realizaron 36 conferencias y mesas redondas en 36 espacios universitarios (facultades de Ciudad Universitaria, escuelas nacionales, unidades multidisciplinarias, institutos de investigación científica y de humanidades, etc.), “a las que fueron invitados 98 académicos y especialistas sobre los diversos temas propuestos por la CECU. En total asistieron unos 2,500 universitarios”. Asimismo, del 23 al 25 de septiembre de 2002, se realizó el ciclo “‘El Debate por la UNAM’ para el bachillerato” en 9 sesiones, desarrolladas en 6 sedes, con 26 ponentes académicos (CECU, 4 de octubre de 2002). Posteriormente, la CECU organizó un “Seminario Interno sobre la Reforma Universitaria” (nueve sesiones) “con el objeto de generar un espacio de análisis y discusión sobre los procesos de Reforma, (...) al que se invitó a reconocidos estudiosos e investigadores del tema”, celebrado del 30 de septiembre al 25 de noviembre de 2002 (CECU, 4 de octubre de 2002) (CECU, 28 de noviembre de 2002). Más adelante, en 2003, se organizó el ciclo de foros denominado “Seminarios de diagnóstico”, con el claro propósito de incrementar la participación en el proceso de definición del congreso universitario -según parece, ante el relativo fracaso del ciclo “El debate por la UNAM”-, los cuales tendrían tres modalidades: locales, intermedios y generales, celebrados entre el 21 de abril y el 16 de mayo, “como parte de la *fase preparatoria del Congreso Universitario autorizada por el Consejo Universitario*” (CECU, 16 de junio de 2003). “En total se programaron 144 sesiones, de las cuales 127 se llevaron a cabo, y se presentaron 2,404 ponencias” (CECU, 16 de junio de 2003) -en realidad se efectuaron 133 reuniones en otras tantas dependencias, si sumamos las sesiones de las tres modalidades -.

¹¹⁸ ...“la CECU reconoce que no se contó con la participación deseada (en el ciclo de conferencias “El debate por la UNAM”). En total asistieron unos 2,500 universitarios. *La mayoría de los asistentes correspondió al sector académico* y el sector menos participativo fue el de los estudiantes. En las reuniones con menos asistencia se contó con 20 ó 30 universitarios, y en los casos de mayor audiencia, ascendió a entre 170 y 200 personas. Debe tomarse en cuenta que esto se debió, en parte, a la conclusión del ciclo escolar.” (CECU, 4 de octubre de 2002).

¹¹⁹ La CECU afirmaba: “La *participación* de todos los integrantes de la comunidad universitaria en un debate razonado y plural es indispensable para poder realizar la Reforma de la UNAM. Consciente de ello, y *con el objetivo principal de motivar dicha participación* y crear espacios para la discusión y la exposición de los diferentes puntos de vista sobre la Universidad, la CECU decidió organizar un ciclo de conferencias y mesas redondas denominado “El Debate por la UNAM”, con la participación de reconocidos especialistas universitarios.” (4 de octubre de 2002).

¹²⁰ En uno de sus informes de 2003, la CECU indicaba: “Por otra parte, informamos a ustedes (se refiere a los miembros del CU) que la CECU ha atendido a diversos universitarios que han solicitado entrevistas con nosotros:

El 17 de marzo pasado, al investigador Sergio López Mena del Instituto de Investigaciones Filológicas.

El 24 de marzo último, a un grupo de Consejeros Universitarios Alumnos.

El 25 de mayo pasado, a Julio Rolando López Fernández, de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

El jueves 5 del presente mes, al Comité Ejecutivo de AAPAUNAM (CECU, 5 de junio de 2003).

-*Consulta #2*: consulta sobre el documento de la CECU “Congreso Universitario por Etapas”, del 2 de diciembre de 2002 al 31 de enero de 2003 (académicos participantes: 30).

-*Consulta #3*: consulta basada en diagnósticos específicos elaborados por los órganos colegiados locales de las dependencias académicas, en el periodo febrero-septiembre de 2003 (45 órganos colegiados locales participantes de un total de 66 consejos técnicos, internos o asesores, es decir el 68% del total).

-*Consulta #4*: consulta organizada con base en la realización de ‘seminarios de diagnóstico’ consultivos locales, intermedios (por grupos de dependencias afines) y generales (problemáticas globales del campus), entre el 21 de abril y el 16 de mayo de 2003 {se presentaron 2,404 ponencias, en 133 seminarios, es decir 18 ponentes por sesión en promedio, con una participación mayoritaria de académicos (CECU, 16 de junio de 2003)}.¹²¹

-*Consulta #5*: entrevistas de la CECU a académicos seleccionados respecto a sus opiniones sobre la pertinencia de la reforma del Estatuto del Personal Académico (EPA), entre fines de 2003 y los primeros meses de 2004 (entrevistas a un número indefinido de académicos).

-*Consulta #6*: consulta al personal académico, sobre la propuesta de la CECU para conformar un ‘Claustro Académico’ para la reforma del EPA, del 6 de marzo al 15 de abril de 2004, con base en una convocatoria expedida por el CU (participaron 26 entidades académicas, de un total de 66, es decir el 39% -13 (59%) de 22 Escuelas y Facultades y 10 (23%) de 44 Institutos y Centros de investigación-, así como las AAPAUNAM).

¹²¹ Seminarios de diagnóstico:

“**Locales** (convocados por los consejos técnicos, internos o asesores de cada entidad), donde se discutieron asuntos y problemas particulares de las entidades. Estos seminarios se verificaron entre el 21 de abril y el 2 de mayo y **dieron origen a 92 sesiones** en distintas escuelas, facultades, unidades multidisciplinarias, institutos, centros, los planteles de la Escuela Nacional Preparatoria y del Colegio de Ciencias y Humanidades, además de algunas dependencias de extensión y difusión de la cultura y otras de servicios administrativos. De los 92 seminarios locales programados, **se realizaron 84 con absoluta normalidad**. En algunas de las entidades no se efectuaron debido a la decisión de participar en otras de las fases del diagnóstico, entre otras razones. **Se presentaron 1,749 ponencias**. [21 ponencias por seminario en promedio]

Intermedios, donde se deliberó acerca de problemas comunes a varias entidades académicas de la Institución. **Se organizaron 17 mesas de trabajo, en 8 sesiones, convocadas por agrupaciones de entidades afines, académicas o de servicio, todos estos seminarios se llevaron a cabo sin ningún problema**. Uno de ellos fue convocado de manera conjunta por los cuatro Consejos Académicos de Área (Ciencias Biológicas y de la Salud; Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías; Ciencias Sociales; y de las Humanidades y las Artes). Otro seminario fue convocado por el Consejo Académico del Bachillerato que agrupa a todas los planteles de la Escuela Nacional Preparatoria y del Colegio de Ciencias y Humanidades. Un seminario más fue convocado por el Consejo Consultivo de Estudios de Posgrado; otro lo realizó el Consejo de Difusión Cultural, otro en el Sistema Bibliotecario de la UNAM y dos más por los Consejos Técnicos de Humanidades y de la Investigación Científica. Los seminarios que agruparon a las entidades de la Investigación Científica realizaron once eventos enlazados mediante videoconferencias con los campus de Juriquilla, Querétaro; Ensenada, Baja California; Cuernavaca, Morelos; y Morelia, Michoacán. **Se presentaron 395 ponencias**. (5 al 9 de mayo) [23 ponencias por mesa de trabajo, 49 por sesión en promedio]

Generales, donde se abordaron temas de carácter integral de la UNAM, aquéllos que tienen que ver con su estructura general, con su legislación, con sus formas generales de gobierno y operación y su financiamiento. **Se programaron 35 seminarios generales, de los cuales se realizaron 31 de ellos sin ningún incidente**. Estos seminarios fueron efectuados en sedes de institutos, centros de investigación científica y humanística, facultades de Ciudad Universitaria, en diversos planteles de la Escuela Nacional Preparatoria y del Colegio de Ciencias y Humanidades, así como en todas la Unidades Multidisciplinarias ubicadas fuera de la Ciudad Universitaria. En estos seminarios se abordaron temas relativos a: la Universidad y la sociedad, los diversos aspectos de la docencia, la investigación, los estudiantes, la difusión de la cultura y la extensión universitaria, la estructura de gobierno y la legislación universitaria, así como los problemas de financiamiento y la administración de la Universidad. **Se presentaron 260 ponencias**. (12 al 16 de mayo de 2003) [7 ponencias por seminario en promedio]” (CECU, 5 de junio de 2003).

Tabla 15

| LAS CONSULTAS DE LA CECU (2002-2004) | | | |
|---|--|--|--|
| <p>CONSULTA #1 (encuesta muestral): encuesta aplicada a una muestra representativa de 1,437 universitarios: 461 académicos, 528 alumnos y 448 trabajadores, entre el 26 de julio y el 18 de agosto de 2002.</p> <p>VARIABLES-PREGUNTAS (selección presentada por la CECU)</p> <p>1-Nivel de información por sector: (¿Sabía usted que actualmente se discute la organización de un Congreso para la Reforma Universitaria?)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes: 71% • Académicos: 96% • Trabajadores: 86% <p>2-Viabilidad del Congreso: En su opinión, la organización de un Congreso, ¿es o no la vía para realizar una reforma de la UNAM ? Razones para considerar o no al Congreso como vía para la Reforma:</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>Sí (75%)</p> <ul style="list-style-type: none"> Permitiría la <i>participación democrática</i> de todos Permitiría un intercambio de opiniones y diálogo con las autoridades Permitiría resolver conflictos </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>No (12%)</p> <ul style="list-style-type: none"> Se politizaría la Institución y se perdería el contenido académico No habría <i>representatividad</i> Porque sus acuerdos no se llevarían a la práctica </td> </tr> </table> <p>3-Pertinencia del Congreso: ¿Considera que sería conveniente o no realizar un Congreso?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sí: 88% • En parte: 4% • No: 8% <p>4-Forma de organización adecuada para quienes consideran conveniente el Congreso (el 88% que respondió sí en el rubro anterior):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un <u>congreso por etapas</u>: 68% • Un congreso general a través de representantes: 32% <p>5-Intención de participar: ¿Estaría dispuesto a participar o no en un Congreso Universitario?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sí: 74% • En parte: 4% • No: 22% <p>(http://132.247.12.15:10003/portal/site/gateway/page/07157c50-6d45-4c9b-8007-83d9fe5286a4#)</p> <p style="text-align: center;">vs.</p> <p>“El 75% de la comunidad universitaria que respondió (sí) a la encuesta opinó que el Congreso es la vía para realizar la Reforma en la UNAM. El más convenido resultó ser el sector de los trabajadores, con 85%, y <u>el menos el de los académicos, con 69%</u>. Sin embargo, ante la pregunta expresa sobre la conveniencia de realizar dicho Congreso, <u>el 80% opinó que “sí” y 7% dijo que está de acuerdo “en parte”</u>. De esta fracción de encuestados, <u>el 88% coincidió en que la forma de organización más adecuada sería un Congreso por etapas</u>. Los universitarios que consideraron al Congreso como la vía para la Reforma, opinaron que a través de éste se daría la participación democrática de todos los sectores así como un intercambio de opiniones, se propiciaría el diálogo y se analizarían los problemas más importantes de la UNAM, entre los que primordialmente señalaron: el financiamiento, la falta de recursos, la burocracia y la administración, el nivel académico y los planes de estudio” (CECU, 4 de octubre de 2002).</p> | | <p>Sí (75%)</p> <ul style="list-style-type: none"> Permitiría la <i>participación democrática</i> de todos Permitiría un intercambio de opiniones y diálogo con las autoridades Permitiría resolver conflictos | <p>No (12%)</p> <ul style="list-style-type: none"> Se politizaría la Institución y se perdería el contenido académico No habría <i>representatividad</i> Porque sus acuerdos no se llevarían a la práctica |
| <p>Sí (75%)</p> <ul style="list-style-type: none"> Permitiría la <i>participación democrática</i> de todos Permitiría un intercambio de opiniones y diálogo con las autoridades Permitiría resolver conflictos | <p>No (12%)</p> <ul style="list-style-type: none"> Se politizaría la Institución y se perdería el contenido académico No habría <i>representatividad</i> Porque sus acuerdos no se llevarían a la práctica | | |
| <p>CONSULTA #2: consulta sobre el documento de la CECU “Congreso Universitario por Etapas”, del 2 de diciembre de 2002 hasta el 31 de enero de 2003.</p> <p>Durante la consulta “se recibieron 50 documentos con propuestas y comentarios de la comunidad: 14 de estudiantes, 17 de profesores, 9 de investigadores, 4 de técnicos académicos, 2 de administrativos, 1 de un ex alumno y 3 en que no se especifica sector (anexo 4). En <u>30 participaciones se aceptó explícitamente la conveniencia de realizar el Congreso por etapas</u>; en otras 18 la aceptación está implícita; en dos participaciones se registraron opiniones contrarias a la propuesta. Las opiniones recibidas giran en torno a las ventajas y desventajas de realizar el Congreso por etapas, a la necesidad de cumplir con los acuerdos del Congreso de 1990, y a los mecanismos y contenidos del próximo Congreso (temas y tiempos, carácter resolutivo, representación, difusión, foros locales y seguimiento de acuerdos). La Comisión elaboró el análisis y la sistematización de estas participaciones, a fin de que <u>sean tomadas en cuenta</u> en la propuesta de organización del Congreso universitario” (subrayado nuestro) (CECU, 20 de marzo de 2003).</p> | | | |
| <p>CONSULTA #3: consulta basada en diagnósticos específicos por entidad universitaria, en el periodo febrero-septiembre de 2003.</p> <p>“La CECU solicitó a los (66) órganos colegiados de autoridad de todas las entidades y dependencias de la UNAM (consejos técnicos, internos o asesores) la elaboración de un Diagnóstico Institucional sobre sus entidades”, consulta abierta de igual forma a “<u>cualquier miembro o sector de la comunidad universitaria</u>”, incluyendo “también a colegios del personal académico”, a lo cual respondieron afirmativamente sólo 45 órganos colegiados locales (68% del total) (CECU, 20 de marzo de 2003) (CECU, 16 de junio de 2003) (CECU, septiembre de 2003).</p> | | | |
| <p>CONSULTA #4: consulta organizada con base en la realización de ‘seminarios de diagnóstico’ consultivos locales, intermedios y generales, entre el 21 de abril y el 16 de mayo de 2003.</p> <p>“Con este mismo fin (la confección del diagnóstico institucional) se trabaja en la organización de Seminarios de Diagnóstico cuyos objetivos serán <i>propiciar la participación de la comunidad</i> en la elaboración del diagnóstico institucional y <i>conocer la percepción de los universitarios</i> sobre temas particulares, académicos y de índole general para la reforma de la Universidad” (CECU, 17 de febrero de 2003).</p> <p>“Es necesario subrayar que los tres tipos de seminarios, locales, intermedios y generales, constituyen una <u>fase preparatoria para el diseño y organización del Congreso Universitario</u>; que no son foros resolutivos, sino instancias para la discusión profunda y abierta de los problemas de nuestra Universidad por la comunidad universitaria” (CECU, 20 de marzo de 2003).</p> <p>“Los seminarios locales fueron organizados por los Consejos Técnicos, Internos y Asesores de las entidades; los intermedios por los Consejos Académicos de Área y del Bachillerato, los consejos Técnicos de Humanidades y de la Investigación Científica, la Coordinación de Difusión Cultural, el Consejo Consultivo de Estudios de Posgrado, el Sistema Bibliotecario de la UNAM y conjuntamente por varias entidades, y los generales fueron coordinados por la CECU. En total se programaron 144 sesiones, de las cuales 127 se llevaron a cabo, y se presentaron 2,404 ponencias” (CECU, 16 de junio de 2003), con el propósito explícito de incrementar la participación de la ‘comunidad universitaria’ en el proceso dirigido por el CU (CECU, 5 de junio de 2003).</p> <p>En dichos seminarios se trataron problemas locales, problemas comunes a varios centros de trabajo afines y temas generales de la institución (correspondientes a ocho temas: a) Universidad y sociedad; b) Docencia: alumnos, planta académica, planes y programas de estudio; c) Investigación; d) Difusión cultural y extensión universitaria; e) Legislación universitaria; f) Estructura y gobierno de la UNAM; g) Financiamiento de la educación superior, y h) Administración y gestión universitaria.) (CECU, 20 de marzo de 2003) (CECU, 16 de junio de 2003).</p> | | | |
| <p>CONSULTA #5: entrevistas de la CECU a académicos seleccionados respecto a sus opiniones sobre la reforma del Estatuto del Personal Académico (EPA),</p> | | | |

| LAS CONSULTAS DE LA CECU (2002-2004) |
|---|
| entre fines de 2003 y los primeros meses de 2004. |
| “El Consejo Universitario, en su sesión celebrada el 26 de septiembre de 2003, encargó a la Comisión Especial para el Congreso Universitario (CECU) la elaboración de una propuesta de convocatoria para que se discutan ampliamente los planteamientos de la comunidad universitaria para modificar el Estatuto del Personal Académico, dentro de un esquema plural, participativo y abierto. Para cumplir con esta tarea, entre el fin del año pasado y los primeros meses del presente, la CECU realizó diversas acciones. Entre ellas cabe destacar las entrevistas que tuvo con diversos académicos universitarios para intercambiar puntos de vista sobre la problemática del EPA (no se precisa número de entrevistados, ni nombres, ni resultados de la consulta). Asimismo, sistematizó y revisó las opiniones que sobre el Estatuto del Personal Académico fueron vertidas tanto en los diagnósticos realizados por los órganos colegiados de las entidades académicas, como por los universitarios que participaron en el ciclo de conferencias y mesas redondas “El debate por la UNAM” y en los Seminarios de Diagnóstico Locales, Intermedios y Generales” (CECU, marzo de 2004). |
| CONSULTA #6: consulta exclusiva para el personal académico, sobre la propuesta de la CECU para conformar un Claustro Académico para la reforma del EPA, del 6 de marzo al 15 de abril de 2004, con base en una convocatoria expedida por el CU. |
| ... “participaron en la consulta 26 entidades académicas” (de un total de 66, es decir el 39%), así como las Asociaciones Autónomas del Personal Académico (AAPAUNAM), con “53 aportaciones, comentarios, sugerencias o propuestas” al respecto; “la mayoría de las propuestas, fueron hechas a nombre de comunidades académicas, claustros, colegios, asociaciones, grupos de académicos y órganos colegiados, aunque también se hicieron aportaciones personales. Asimismo, se señala la necesidad de diferenciar lo laboral y lo académico” (subrayado nuestro). |
| “Las entidades académicas que participaron en el proceso de consulta fueron las Facultades de Ciencias, Contaduría y Administración, Derecho, Filosofía y Letras, Ingeniería, Medicina, Psicología, Química, Estudios Superiores Cuautitlán, Estudios Superiores Iztacala y la Escuela Nacional de Artes Plásticas. Por el área de la investigación participaron los Institutos de Astronomía, Geografía, Ingeniería, Investigaciones Biomédicas, Fisiología Celular, Investigaciones en Matemáticas Aplicadas y Sistemas, Investigación en Materiales, Investigaciones Filosóficas, Investigaciones Filológicas e Investigaciones Sociales. También enviaron comentarios el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, el Centro de Enseñanza para Extranjeros, el Centro Universitario de Estudios Cinematográficos, el Colegio de Ciencias y Humanidades y los planteles 4 y 9 de la Escuela Nacional Preparatoria” |
| “Con relación a los temas que se mencionan en los documentos recibidos, en términos generales, se informa que: |
| <ul style="list-style-type: none"> ◦ De las 53 aportaciones, en ocho se hacen comentarios sobre diversos temas, pero no se hace ninguna propuesta específica sobre la Convocatoria para integrar el Claustro Académico para la Reforma del EPA. ◦ En 45 documentos se hacen comentarios, observaciones o sugerencias sobre la propuesta de Convocatoria General. En éstos básicamente se tratan los siguientes temas: la integración del Claustro, la elección de los integrantes, el derecho al voto, la mecánica de las sesiones, las atribuciones de la junta de coordinación, la toma de decisiones y la participación de la comunidad universitaria. Asimismo, se señala la necesidad de diferenciar lo laboral y lo académico. ◦ El tema más abordado es el que se refiere a la integración del Claustro, su tamaño y su composición. Al respecto se sugirió tanto la disminución en el número de sus integrantes como su aumento; el replanteamiento de las proporciones en la representación de las distintas figuras del personal académico; la disminución o incluso la eliminación de la representación de la CECU; la participación explícita de las AAPAUNAM en su carácter de representantes gremiales de los académicos; la exclusión de los ayudantes de profesor y de investigador, entre otros temas. ◦ Algunas observaciones o sugerencias se hicieron sobre aspectos específicos de las Reglas para la elección, en especial sobre los procedimientos para la elección de los miembros del Claustro, los tiempos para celebrar la elección, los registros de candidaturas y sobre las campañas de proselitismo. ◦ Asimismo, se hicieron sugerencias sobre el funcionamiento del Claustro y la necesidad de consultar e informar debidamente a la comunidad universitaria. ◦ Algunas de las aportaciones tocan asuntos relativos o hacen propuestas concretas para la modificación del EPA. Con estos materiales se integrará un expediente que, en su momento, se hará llegar al Claustro, si así lo decide el Consejo Universitario. |
| Cabe señalar que también se recibieron opiniones de adhesión en lo general y en lo particular a los términos en que está originalmente redactada la Convocatoria” (CECU, 2004). |
| Fuente: Informes de la CECU al Consejo Universitario (varios). ELABORACIÓN PROPIA. |

Como se puede apreciar en el recuento anterior y en la Tabla 15, la participación del sector académico en las diversas consultas fue sumamente dispar, desde, por un lado, la pasividad de una encuesta (usada como mecanismo de decisión sin previo aviso por parte del CU, ya que a partir de la interpretación de la encuesta se resolvió impulsar el llamado ‘congreso por etapas’), en la que fueron seleccionados 461 académicos (no se dio a conocer la construcción de la muestra exacta ni todos los resultados desglosados por sector, dejando mucho que desear la transparencia del proceso¹²²), en la que dicho sector resultó ser el más informado en el proceso organizativo del

¹²² De acuerdo con la información contradictoria brindada por el CU y la CECU, es difícil tomarla como una fuente del todo confiable dadas sus discordancias, así, en la página del CU denominada “ARCHIVO DE LA COMISIÓN ESPECIAL PARA EL CONGRESO UNIVERSITARIO” {<http://132.247.12.15:10003/portal/site/!gateway/page/07157c50-6d45-4c9b-8007-83d9fe5286a4#> (20-10-2009)} se proporcionan varios datos de los resultados de la encuesta que no corresponden del todo con los presentados en los informes de la misma CECU (4 de octubre de 2002), en el primer caso se afirma que del 88% que consideró conveniente la realización del congreso, el 68% (es decir el 60% de toda la muestra) opinó que el congreso por etapas sería la mejor opción, en cambio en el informe del 4 de octubre de la misma CECU, se afirma que el 88% de ‘toda la muestra’ prefirió el congreso por etapas (ver Tabla 23), podría decirse que fue un error ‘de dedo’, pero la distancia entre el 88% y el 60% es enorme, sobre todo en un informe firmado por 48 personas de la CECU y con el aval de los miembros del CU, además de que no es el único ‘error’, como puede verse en la Tabla 23.

congreso y, paradójicamente el más escéptico si se considera que el 69% de los académicos consultados veían al congreso como la vía adecuada para la reforma y el 31% no, y muy posiblemente el más involucrado en el mismo, hasta, por otro lado, la intervención del sector en la elaboración de ponencias-opiniones relativas a todos los temas asociados a la pretendida ‘reforma universitaria, las cuales fueron presentadas en los múltiples foros consultivos organizados por la CECU -ya referidos-, pasando por los procesos desangelados de sólo 30 académicos participantes, de manera que en prácticamente todos los procesos de consulta la participación fue limitada.

Un último aspecto a considerar en este rubro es la propuesta hecha a la CECU por un grupo de consejeros universitarios académicos durante el proceso, en el sentido de que se formaran *comités locales* por entidad articulados con la misma CECU, con el fin de alentar la participación de los académicos en el proceso, propuesta que paradójicamente no fue aceptada por la comisión ni por el pleno del CU, a pesar de que muy posiblemente hubiera incrementado el nivel de participación, bastante bajo por lo demás, tal vez por que una estructura representativa de ese tipo podría haberse salido de control¹²³.

2. ***La reforma controlada y gradualista*** (eje 2): durante el prolongado debate post-huelga sobre los términos y alcances del congreso universitario, se fueron fijando las posiciones a su alrededor, los dirigentes del CGH rechazaron el proceso desde sus inicios, sin lograr colocar en el campus una propuesta alternativa viable y las ‘bases estudiantiles’ volvieron a la calma paulatinamente, los ‘colegios de académicos’ que se manifestaron durante la huelga estudiantil se fueron diluyendo con el paso del tiempo, al volver a la ‘normalidad’ de la vida cotidiana universitaria, restableciéndose los ‘canales institucionales’ de participación (consejos, colegios, comisiones, centros de trabajo, etc.), por su parte, la dirección de las AAPAUNAM se manifestaron en apoyo al proceso, cuidando conservadoramente su espacio de poder en torno a la administración de las relaciones laborales instituidas; el sector administrativo mantuvo una participación marginal delegada en sus dirigentes sindicales agrupados en el STUNAM y el sector burocrático volvió a la rutina de la subordinación. Después de la desmovilización estudiantil, como efecto del triunfo-derrota del movimiento encabezado por CGH (metido a su vez en un proceso de descomposición y aislamiento), el CU y la CECU, ya sin la presión estudiantil, optaron por administrar el ‘proceso de reforma rumbo al congreso’, priorizando al sector académico como el interlocutor prioritario y base de legitimación del mismo proceso reformista, regulado por el poder burocrático. El camino elegido fue luchar por la legitimación de la CECU y del CU como instancias reconocidas en el campus como dirigentes del proceso de transformación de la institución, a través de las ‘campañas legitimadoras’ ya mencionadas y, con base en ellas, establecer una reforma vigilada ‘desde arriba’ y gradualista ‘por etapas’, un proceso ordenado de reforma ‘a cuenta gotas’ de largo plazo, sumamente cuidadoso, sin sobresaltos, denominado “Congreso por etapas”. El origen de dicho mecanismo se encuentra en las entrañas de la burocracia universitaria (la primer mención documentada del llamado “congreso por etapas” se encuentra en el primer comunicado de la CECU¹²⁴), el cual fue presentado de forma

¹²³ “El 21 de abril último, en sesión plenaria, la CECU se entrevistó con el grupo de Consejeros Universitarios académicos que propusieron la integración de comisiones locales vinculadas con esta comisión, a fin de propiciar una mayor participación y comunicación con la comunidad universitaria. La CECU continúa analizando esta propuesta, con el fin de expresar su opinión en la próxima sesión del Consejo Universitario” [no hubo respuesta a posteriori] (CECU, 5 de junio de 2003).”

¹²⁴ En el primer comunicado de la CECU dirigido a la ‘comunidad universitaria’ se establece como una de las tareas centrales de la misma: “ Presentará a la consideración del Consejo Universitario el proyecto de convocatoria que deberá contener, entre otros aspectos: los temas, las etapas, la composición y los mecanismos de

sistemática en el documento sometido a consulta (diciembre de 2002-enero de 2003) denominado “Congreso Universitario por Etapas o Congreso-proceso”, en el que se establece el perfil del congreso en los siguientes términos:¹²⁵

- a. *Congreso académico*: respecto al sentido del congreso por fases, se le define en primer lugar como un congreso “académico”, en el sentido de que “debe preservar *la esencia* de las funciones universitarias” (CECU, 2 de diciembre de 2002).
- b. *Congreso gradual*: subdividido en distintas fases espacio-temporales y ‘niveles organizacionales’ (local -unidades académicas o de servicios-, intermedio -funciones compartidas por varias “entidades académicas” y estructuras de regulación inherentes- y global -el campus como totalidad-). Las fases propuestas fueron:
 - Fase consultiva ‘preparatoria’: etapa inicial basada en múltiples consultas a los sectores de la institución y la conformación de un ‘diagnóstico institucional’ basado en una serie de diagnósticos particulares, con el propósito explícito de “sensibilizar a la comunidad en torno al Congreso y otorgarle la *legitimidad* que requiere”, fase ya iniciada por la vía de los hechos por la CECU.¹²⁶
 - Fase ‘deliberativa’: etapa de discusión de propuestas alternativas de solución a los problemas identificados en el diagnóstico institucional previo, dividida en niveles (local, intermedio y general), sectores¹²⁷ (juntos o separados) y funciones sustantivas (docencia, investigación, extensión y difusión), en función de agendas específicas.¹²⁸
 - Fase ‘resolutiva’: etapa de “discusión de las alternativas para solucionar los problemas” y de “aprobación (...) al conjunto de acuerdos (...) y para diseñar, en su caso, las modificaciones legales necesarias que permitan alcanzar una verdadera Reforma Universitaria” (CECU, 2 de diciembre de 2002). La discusión de alternativas se haría en

integración del Congreso, así como los que se requieran para la toma de acuerdos y los plazos que deban considerarse”, deslizado de esa manera la idea del congreso por etapas (CECU, 13 de mayo de 2002), lo que se irá reforzando paulatinamente en los siguientes comunicados.

¹²⁵ En el documento intitulado “Congreso universitario por etapas” se le define en los términos siguientes: “El Congreso debe ser académico, democrático, plural y resolutivo, es decir, debe preservar la esencia de las funciones universitarias y, al mismo tiempo, debe ser representativo de todos los intereses y perspectivas que existen en la Universidad” (CECU, 2 de diciembre de 2002).

¹²⁶ “Hay que considerar que de hecho ya existe una fase preparatoria a cargo de la CECU, constituida con base en las actividades aprobadas por el Consejo Universitario en su última sesión, y que incluye:

- a. La organización de una consulta abierta a la comunidad.
- b. La elaboración de un diagnóstico institucional.
- c. El análisis de los acuerdos derivados del Congreso de 1990 que no se cumplieron, para que la CECU formule al Consejo Universitario una propuesta actualizada que dé cumplimiento a lo que corresponda.” (CECU, 2 de diciembre de 2002).

¹²⁷ ... “académicos, estudiantes, administrativos, autoridades y egresados” (CECU, 2 de diciembre de 2002).

¹²⁸ “**Deliberación local**”: “tres agendas distintas sobre:

- La situación local y particular de la entidad
- La situación de las funciones sustantivas de la Universidad (docencia, investigación, extensión y difusión)
- La situación de la estructura y organización general de la institución”

“**Deliberación intermedia**”: “dos agendas distintas, a saber:

- La situación en la que se encuentran las funciones sustantivas de la Universidad (docencia, investigación, extensión y difusión)

-La situación en la que se encuentra la estructura, el gobierno y la organización general de la Institución”

“**Deliberación general**”: “agenda sobre estructura, organización, financiamiento, vida académica y gobierno de la UNAM” (CECU, 2 de diciembre de 2002).

los tres niveles consabidos (“resolución local, resolución intermedia y resolución general”) y la definición de acuerdos en un “foro general”¹²⁹.

- c. *Congreso ‘propositivo-resolutivo’*: si bien el congreso se define explícitamente como “resolutivo”, en un juego de palabras y definiciones un tanto confusas, se establece su carácter propositivo al señalar que las decisiones tomadas “se transmitirán” como propuestas a las “instancias correspondientes” {“De esta manera, se desarrollarán discusiones, se elaborarán propuestas, y se tomarán decisiones sobre la Reforma en todos los niveles local, intermedio y general y, en su caso, se transmitirán las propuestas a las instancias correspondientes, dependiendo las áreas de su competencia” (CECU, 2 de diciembre de 2002)}. Al mismo tiempo, al final del documento, se plantea su capacidad resolutive en la última fase, a través de un “**foro general**, representativo” y resolutivo, pero supeditado al Consejo Universitario, en tanto que la “verdadera Reforma Universitaria” solamente se hará posible mediante las “modificaciones legales necesarias”, las cuales son prerrogativa del CU.
- d. *Congreso fraccionado o sectorizado*: fragmentado en sectores (académicos, estudiantes, administrativos, autoridades) y subsectores por nivel académico (bachillerato, licenciatura, posgrado), función (docencia, investigación, difusión) y tipo de unidad académica y/o laboral (Facultad, Escuela, Instituto, Centro, Dirección, etc.)¹³⁰.
- e. *Congreso plural participativo*: representativo de “la pluralidad de intereses y perspectivas” de todos los sectores universitarios¹³¹ y “democrático” (“La participación de todos los actores universitarios es importante, no únicamente en el *momento de tomar las decisiones*, sino también en el compromiso y esfuerzo de llevarlas a efecto”), en el que participen los tres sectores principales de la universidad: académicos (por su permanencia y control de las funciones sustantivas en la institución), estudiantes y administrativos¹³².
- f. *Congreso supervisado*: los momentos clave del citado congreso escalonado serían dirigidos (léase vigilados) por la CECU y el CU (difusión institucional, consultas, convocatorias, diagnósticos institucionales, reuniones, deliberaciones, resoluciones, cambios legales, seguimiento de acuerdos, entre los principales) (CECU, 2 de diciembre de 2002). El congreso por etapas fue legitimado a través de un proceso consultivo *sui generis* basado en una encuesta muestral (ver consulta # 1 en la Tabla 15) y en una consulta en la que participaron ¡30 académicos! (más 15 estudiantes -incluyendo un egresado- y dos administrativos) (ver consulta # 2 en la Tabla 15), y fue llevado parcialmente a la realidad a través de un proceso inconcluso de reformas institucionales (en proceso, terminadas y/o proyectadas en el papel) en las que el actor principal ha sido el sector académico; sin

¹²⁹ “También será necesario organizar un **foro general**, debidamente representativo, encargado de otorgar la aprobación y el toque final al conjunto de acuerdos que se hubieran alcanzado, para armonizar y complementar los aspectos no sinérgicos de los mismos, y para diseñar, en su caso, las modificaciones legales necesarias que permitan alcanzar una verdadera Reforma Universitaria” (CECU, 2 de diciembre de 2002).

¹³⁰ Congreso subdividido en “congresos ‘múltiples’ integrados con delegados distintos en número, procedencia y representatividad por sector, nivel, entidad o subsistema” CECU, 2 de diciembre de 2002).

¹³¹ “El Congreso debe ser diseñado de tal forma que logre conciliar la pluralidad de intereses y perspectivas de los diversos sectores, la multiplicidad de actores y las diferentes posiciones académicas, teóricas e ideológicas que son expresadas por la comunidad universitaria.” (CECU, 2 de diciembre de 2002).

¹³² “La participación de la comunidad estudiantil es muy importante, puesto que a ella están dirigidas la mayor parte de las tareas universitarias. *La de los académicos es fundamental, pues configuran el sector de mayor permanencia institucional, y porque son ellos los responsables del quehacer sustantivo de la Universidad*. De la efectiva participación de estos dos sectores, junto con la del personal administrativo, dependen las perspectivas reales de Reforma y de cambio en la Institución” (CECU, 2 de diciembre de 2002).

embargo, el congreso por etapas en sí mismo, como totalidad, en todas sus fases planeadas, nunca se llevó a cabo durante toda la gestión del rector Juan Ramón De la Fuente.

b) Reformas institucionales colegiadas paralelas

Simultáneamente a la definición de los términos del congreso universitario por etapas, la CECU retoma desde su conformación el tema de los acuerdos del Congreso de 1990 -colocados en la agenda universitaria por el sector académico-, incumplidos a causa del autoritarismo del poder burocrático encabezado por los rectores anteriores, con el objeto de recuperar la credibilidad perdida por el poder burocrático (CECU, 4 de octubre de 2002). Después de una revisión del estado de la cuestión (CECU, 20 de marzo de 2003)¹³³, el Consejo Universitario aprobó por consenso dar cumplimiento a los acuerdos del Congreso de 1990 relacionados con la reforma al Estatuto de Personal Académico demandada por distintos sectores académicos, mediante la constitución del llamado “Claustro”¹³⁴ Académico para la Reforma del EPA” (CAREPA) -estatuto promulgado desde 1974-, el cual fue elegido democráticamente en octubre de 2004, compuesto por un total de 105 académicos universitarios, de los cuales 100 eran académicos electos por votación universal, directa y secreta¹³⁵, y cinco eran representantes del Rector (5%), los 100 distribuidos de la siguiente manera: 28 Profesores de Carrera (27%), 26 Investigadores (25%), 28 Profesores de Asignatura (27%) y 18 Técnicos Académicos (17%) (ver Tabla 16). La reforma al EPA se vuelve de pronto una prioridad para el CU y la CECU.¹³⁶

¹³³ “**Acuerdos no cumplidos del Congreso de 1990**

Para realizar el análisis de los acuerdos no cumplidos del Congreso de 1990 y formular una propuesta actualizada que permitiera dar cumplimiento a lo que corresponda, la CECU constituyó una subcomisión de trabajo que solicitó a distintas autoridades de la Universidad información para identificar aquellos acuerdos que, a la fecha, no se hubieran cumplido en su totalidad. Con base en la compilación de materiales que documentan el cumplimiento de dichos acuerdos, esta Comisión informa lo siguiente:

1. El Consejo Universitario asumió el total de los 276 acuerdos alcanzados en el Congreso de 1990.
2. De esos 276 acuerdos, 145 (52.5%) fueron cabalmente cumplidos. En este grupo se encuentran los catalogados como enunciativos, y los clasificados como operativos o legislativos.
3. Existen 84 acuerdos (30.4%) que fueron ejecutados parcialmente por motivos como los siguientes:
 - a. Su clasificación original fue de carácter enunciativo, y además, operativo, legislativo o ambos, y en este último sentido fue que no se cumplió totalmente.
 - b. Se identificó la puesta en práctica de sólo algunas acciones a las que se refería el acuerdo, mientras que otras no fueron realizadas.
 - c. Las acciones emprendidas han tenido distintos niveles de cumplimiento en las diferentes áreas o sectores de la Institución, por lo que no es posible considerar su cumplimiento total.

El número de acuerdos no cumplidos fue de 47 (17.0%). Entre éstos, existen 13 relacionados con la formulación de un nuevo Estatuto del Personal Académico (EPA) que requieren de un mayor análisis entre todos los miembros de la comunidad universitaria, y que por sí solos pueden ser temas importantes del próximo Congreso Universitario.

De los 47 acuerdos arriba citados, hay 34 que consideramos pudieran ser cumplidos en los próximos meses, para lo cual se han clasificado en dos rubros:

- a. Los que caen en el ámbito de responsabilidad de la administración central universitaria.
- b. Los que requieren del análisis y, en su caso, de su actualización por parte de las comisiones del Consejo Universitario.” (CECU, 20 de marzo de 2003).

¹³⁴ **Claustro** (Del lat. *claustrum*, cerradura, cierre < *claudere*, cerrar.) **1** Galería que rodea el patio interior de un convento, iglesia o edificio civil. **2** Junta que se ocupa del gobierno de un centro de enseñanza y cuya composición está regulada por un estatuto. **3** Reunión de esta junta. **4** Vida religiosa o monástica. Gran Diccionario de la Lengua Española Larousse, 2007.

¹³⁵ Entre las bases del proceso electoral se indica: “Artículo 2. Los integrantes del Claustro se elegirán mediante voto universal, libre, directo y secreto de los electores de su respectiva figura académica, a excepción de los representantes del Rector y de la CECU” las elecciones fueron organizadas por los respectivos Consejos Técnicos locales e intermedios según el caso (CECU, marzo de 2004).

¹³⁶ “La CECU considera que nuestra Universidad Nacional necesita transformaciones profundas en varios aspectos de su funcionamiento y que uno de ellos es el principal instrumento que regula las relaciones del personal

Tabla 16

| CLAUSTRO PARA LA REFORMA DEL ESTATUTO DEL PERSONAL ACADÉMICO —Distribución por figuras académicas, entidades y dependencias— | | | | | | | |
|---|-----------------------|----------------|--------------------------|---------------------|----------|------------|------------|
| Entidades y dependencias | Profesores de Carrera | Investigadores | Profesores de Asignatura | Técnicos Académicos | Rectoría | Total | Total (%) |
| Facultades en Ciudad Universitaria | 13 | | 13 | 3 | | 29 | 28 |
| Escuelas Nacionales | 4 | | 4 | 1 | | 9 | 9 |
| Facultades de Estudios Superiores y Escuela Nacional de Estudios Profesionales | 5 | | 5 | 1 | | 11 | 10 |
| Escuela Nacional Preparatoria | 2 | | 2 | 1 | | 5 | 5 |
| Colegio de Ciencias y Humanidades | 2 | | 2 | 1 | | 5 | 5 |
| Institutos de Investigación Científica | | 9 | | 3 | | 12 | 11 |
| Institutos de Humanidades | | 9 | | 3 | | 12 | 11 |
| Centros de Investigación Científica | | 4 | | 2 | | 6 | 6 |
| Centros de Humanidades | | 4 | | 2 | | 6 | 6 |
| Centros de extensión y dependencias de difusión cultural y de servicios administrativos que cuentan con personal académico | 2 | | 2 | 1 | | 5 | 5 |
| Subtotal | 28 | 26 | 28 | 18 | | 100 | 95 |
| Representantes de la Rectoría | | | | | 5 | | |
| Total | | | | | | 105 | 100 |
| Total (%)* | 27 | 25 | 27 | 17 | 5 | 100 | |

* Porcentajes redondeados, por lo que no suman exactamente 100%.

Fuente: CECU, Sexto informe general de la Comisión Especial para el Congreso Universitario al Consejo Universitario, 2004. ELABORACIÓN PROPIA.

Durante el proceso de definición y elección del Claustro del EPA -instancia de carácter propositivo supeditada al CU¹³⁷-, el personal académico participó de manera limitada en las consultas respectivas organizadas por la CECU, como lo muestra el hecho de que sólo participó el 39% de los centros académicos universitarios en la segunda consulta relativa a las atribuciones del CAREPA -el cual será considerado al final como una de las ‘fases’ del “congreso por etapas”, por parte de la CECU (2006)- {ver consultas #5 y #6, de fines de 2003 a abril de 2004 (Tabla 15)}. En lo que corresponde a la intervención del sector académico en la elección del Claustro (julio-octubre de 2004), esta fue relativamente baja (37% de los electores registrados), sin embargo, la participación por sectores resultó ser bastante desigual, ya que los técnicos académicos llegaron a un índice de participación cercano al 60%, en tanto que los profesores e investigadores de carrera oscilaron en alrededor de un 50% de participación electoral, mientras que el sector mayoritario y más desintegrado de profesores de asignatura y ayudantes participaron considerablemente menos (ver Tabla 17); en cuanto a las candidaturas, considerando el número de candidatos promedio por centro de trabajo, la participación mayor ocurrió entre los profesores de carrera y de asignatura (dos candidatos por centro de trabajo en promedio), entre los investigadores la participación fue menor (1.3 candidaturas por centro de labores) y entre los técnicos académicos aun menor (0.8% por dependencia) (ver Tablas 11-13 y 17).

académico con la institución. La reforma del Estatuto del Personal Académico es una de las reformas más urgentes para la Universidad. Con esta convicción, en el segundo informe general que la CECU presentó en marzo de 2003 al Consejo Universitario propuso que los trece acuerdos no cumplidos del Congreso Universitario de 1990 que tienen relación con el EPA fueran discutidos nuevamente.” (CECU, marzo de 2004).

¹³⁷ Con toda claridad, el CU establece el carácter propositivo del Claustro representativo, en las bases legales constitutivas del mismo: “**Décima tercera.- La propuesta** de reforma del Estatuto del Personal Académico será sometida a la consideración del Consejo Universitario. (CECU, Sexto informe general de la Comisión Especial para el Congreso Universitario al Consejo Universitario, 2004).”

Tabla 17

| ÍNDICES DE PARTICIPACIÓN DEL SECTOR ACADÉMICO EN LA ELECCIÓN DEL CLAUSTRO PARA REFORMAR EL ESTATUTO DEL PERSONAL ACADÉMICO (2004)* | | |
|---|------------|-------|
| CANDIDATURAS | Candidatos | % |
| Candidatos registrados: | 294 | 100% |
| • Profesores de Carrera: | 89 | 30.3 |
| • Profesores de Asignatura: | 83 | 28.2 |
| • Técnicos Académicos: | 69 | 23.5 |
| • Investigadores: | 53 | 18.0 |
| | Electores | % |
| PARTICIPACIÓN GENERAL DEL SECTOR EN LA ELECCIÓN (total)** | 33,685 | 36.7% |
| Porcentajes de participación por figuras académicas: | | |
| • Técnicos Académicos: | 3,581 | 58.5% |
| • Profesores de Carrera: | 5,318 | 52.5% |
| • Investigadores: | 2,240 | 51.4% |
| • Profesores de Asignatura (incluye Ayudantes de Profesor): | 23,491 | 26.2% |
| *Jornada electoral del día 6 de octubre de 2004. | | |
| ** El número total de académicos se refiere a los "electores registrados" y fue proporcionado por la CECU (CECU, 12 de noviembre de 2004) y los subtotales por categoría se obtuvieron de la Agenda Estadística 2004 de la institución, por lo que el total difiere de la suma de los subtotales por categoría. | | |
| Fuentes: CECU, 12 de noviembre de 2004. UNAM. Agenda estadística 2004. ELABORACIÓN PROPIA. | | |

El Claustro académico se fijó como objetivo central revisar y ‘actualizar’ el contenido del EPA conforme a los ‘nuevos tiempos’, luego de 30 años de vigencia, incluyendo temas tan trascendentes para los académicos como los siguientes (*cf.* CECU, 2004):

-*Estructura del campo académico-laboral*: Redefinición “de las distintas figuras (puestos académicos) que deben conformar el personal académico, las categorías y niveles, así como los requisitos para ocuparlas”, es decir, redefinir la estructura jerárquica *meritocrática* de los puestos de trabajo (posiciones académicas en el campo institucional) y la estructura de distribución del mismo trabajo académico (subdividido en múltiples tareas como todo *trabajo complejo*) entre dichos puestos estatutarios (la estructura de la “carrera académica” diseñada en los años cuarentas del siglo XX).

-*Trayectoria académico-laboral*: Reformulación “de los mecanismos de ingreso, permanencia, promoción y definitividad del personal académico”, es decir, reordenamiento de los procesos regulados de incorporación al campo y de desarrollo académico-laboral en el mismo (regulación de la trayectoria académico-laboral o biografía académico-laboral posible dentro del campus).

-*Evaluación del trabajo académico*: Actualización del sistema institucionalizado de evaluación del personal académico (“mecanismos, instancias, criterios y participación de los cuerpos colegiados” en la misma), sobre todo a la luz de la implantación de los programas de estímulos a la productividad académica.

-*Formación del personal académico*: Revisión de la regulación estatutaria de la “Formación y superación del personal académico” en las condiciones actuales del campo universitario.

-*Regulación de las condiciones institucionales del trabajo académico*: Revaloración de la pertinencia de los “Derechos, obligaciones, estímulos, reconocimientos y sanciones del personal académico” consagrados en el EPA desde la década de los setentas del siglo XX (CECU, 2004).¹³⁸

¹³⁸ Muchos de estos temas son normalmente parte de los Contratos Colectivos de Trabajo en México, sin embargo, por razones históricas, en el caso de la UNAM hay una especie de ‘división del trabajo’ en materia de relaciones laborales, entre el EPA administrado por el CU (instituido en 1974 por el mismo CU, y reformado en varias ocasiones desde esa fecha) y el CCT administrado por las AAPAUNAM desde 1979, de ahí que se establezca en las bases legales del Claustro para la reforma del EPA lo siguiente: “Décima segunda.- Dada la naturaleza

Los acuerdos del Congreso de 1990 vinculados a la labor académica adquieren un especial significado, en la medida en que sintetizaban un conjunto de reivindicaciones de los distintos subgrupos del sector académico (docentes ‘de carrera’, investigadores ‘de carrera’, técnicos académicos, profesores de asignatura, etc.), reivindicaciones diversas surgidas al fragor de las distintas experiencias de lucha (correspondientes a cada posición) por la obtención de capital en el campus, experiencias en el tiempo o trayectorias académico-laborales diversas que son también trayectorias políticas intrauniversitarias, las cuales conducen necesariamente a tomas de posición particulares respecto a los mecanismos de regulación del trabajo académico y el grado de control de los mismos académicos sobre los mismos, mecanismos instaurados a través de la normatividad jurídica plasmada, sobre todo, en el EPA y en los CCT vigentes y a través de las prácticas de los mismos agentes intervinientes en la estructura y dinámica de la regulación de la actividad académica en la UNAM (CECU, 20 de marzo de 2003).

Dichas reivindicaciones del gremio muestran disímbolas problemáticas presentadas por sus distintas fracciones, de manera diferenciada o conjunta, problemáticas vividas por sus agentes y traducidas por ellos mismos en demandas concretas, las cuales van desde la exigencia común de reformular el antiguo EPA, o la recuperación del poder adquisitivo de los salarios, o la readecuación del sistema de reconocimiento de la carrera académica, o la redefinición de la estructura de puestos-categorías- niveles académicos, o la instauración de Colegios del Personal Académico, o la expansión de la universidad, o la igualdad de oportunidades de desarrollo académico para todas las “figuras académicas” y subsectores, o la edición de textos de todas las áreas de conocimiento, o la colegialidad en la toma de decisiones en sustitución de la discrecionalidad del poder burocrático, hasta las demandas particulares de los técnicos académicos (ser considerados ‘personal académico de carrera’), de los académicos dedicados a la difusión-extensión (formación permanente), de las mujeres académicas (apoyos especiales dada su condición), del personal docente del Sistema Universidad Abierta (criterios especiales para su ingreso, promoción y estabilidad laboral), del personal académico de asignatura (redefinición de la categoría), pasando por el reconocimiento de la especificidad de cada ‘figura académica’ y subsistema universitario en el nuevo EPA, la socialización de la investigación en todas las dependencias posibles, la reafirmación del “personal académico de carrera” como el conjunto académico más poderoso dentro del campus, la redefinición de las normas de promoción, el establecimiento de un sistema integral de formación de personal académico, la revisión de la categoría de ayudante de investigador o la incorporación en escuelas y facultades de la figura de investigador de carrera (CECU, 20 de marzo de 2003).

El incumplimiento de los acuerdos de 1990 por los rectores Sarukhán y Barnés, hicieron perder legitimidad al poder burocrático universitario frente a diversos subsectores del sector académico, lo cual explica en parte que la administración del rector De la Fuente haya retomado las demandas de los académicos y les haya dado una salida, a través de la CECU y del CAREPA.

Volviendo a los trabajos del Claustro para reformar el EPA, en este se retoman explícitamente los temas tratados en el Congreso de 1990 y se discuten nuevas alternativas, asimismo, aparecen nuevos temas en la amplia agenda académica (esbozada en los ‘foros consultivos’ organizados por el CU y la CECU), como los relacionados con la evaluación del

académica del Claustro y en virtud de que los asuntos de orden laboral corresponden a una relación bilateral entre las autoridades de la institución y la representación gremial de los académicos, éstos no serán materia de discusión”, es decir los asuntos relacionados con los salarios y las prestaciones del personal, incluyendo la revisión salarial (*cfr.* CCT 2007-2009), son intocables para el Claustro.

rendimiento del trabajo académico y los nuevos programas de estímulos, la revisión y reformulación de los posgrados o el papel de los Consejos Académicos de Área creados en 1992.

Entre las alternativas que se presentaron en el CAREPA para reformular el orden tradicional de regulación académico-laboral plasmado en el EPA¹³⁹, destaca la redefinición de las llamadas “*figuras académicas*” o puestos académico-laborales -subdivididos en categorías y niveles-, al reconocerse la diversidad de condiciones en que se encuentran los académicos, en función de su puesto-categoría-nivel y adscripción a un centro de trabajo específico (especializado en la docencia, la investigación y/o la difusión), de manera tal que, en el proyecto de reforma al EPA se propone la reconfiguración de la estructura de puestos académicos (“*figuras académicas*”) y de sus “*carreras académicas*” respectivas (o trayectorias), simplificándose las categorías en unos casos y aumentando las categorías en otros, flexibilizando su aplicación a partir de las características específicas de los lugares de trabajo¹⁴⁰ (*cf.* Tablas 18 y 19).

Tabla 18

| PUESTOS ACADÉMICOS ESTABLECIDOS EN EL EPA 1975-2006* | | |
|--|--|-------------------------------------|
| PUESTOS-CATEGORÍAS-NIVELES | | |
| <u>PROFESORES</u> | <u>INVESTIGADORES</u> | <u>DIFUSORES **</u> |
| Ayudante de profesor A, B, C | Ayudante de investigador A, B, C | |
| Profesor de Asignatura A, B | | |
| Técnico Académico (docencia) | Técnico Académico (investigación) | Técnico Académico (difusión) |
| Auxiliar A, B, C | Auxiliar A, B, C | Auxiliar A, B, C |
| Asociado A, B, C | Asociado A, B, C | Asociado A, B, C |
| Titular A, B, C | Titular A, B, C | Titular A, B, C |
| Visitante | Visitante | Visitante |
| Profesor de Carrera | Investigador de Carrera | |
| Asociado A, B, C | Asociado A, B, C | |
| Titular A, B, C | Titular A, B, C | |
| Profesor Emérito | Investigador Emérito | |
| Profesor visitante | Investigador visitante | |
| Profesor extraordinario | Investigador extraordinario | |

* Incluye la reforma del 10 de junio de 1975. ** Académicos del sector de difusión cultural y extensión universitaria (incluyendo divulgación de la ciencia). Fuentes: EPA, 1974. EPA, 1975. Agenda estadística 2004. www.estadisticas.unam.mx ELABORACIÓN PROPIA.

¹³⁹ “La reforma mantendrá una concepción del EPA como instrumento de regulación del quehacer académico a partir de conceptos, definiciones y contenidos de carácter académico; garantizará la participación sustantiva de los órganos colegiados y revisará la composición, integración y funcionamiento de los órganos académicos que participan en la carrera académica. Establecerá definiciones y criterios claros y consistentes de carácter general para el desempeño y consecución de la carrera académica, haciendo explícitos tanto los derechos como las responsabilidades que corresponden a los académicos, a los órganos colegiados, a las autoridades unipersonales y a los funcionarios; reconociendo la heterogeneidad y diversidad de la institución, remitirá a otros ordenamientos o instancias académicas las especificidades derivadas de los campos de conocimiento, los subsistemas, las modalidades y los niveles educativos” (CAREPA, 15 de agosto de 2005; 5 de julio de 2005).

¹⁴⁰ “Como fue acordado en los “Alcances y orientaciones generales para la reforma del EPA” se establecerán disposiciones generales para la carrera académica de cada figura aplicables a todo el personal académico de la Universidad, y se harán consideraciones acerca de las *adecuaciones* que podrá haber en atención a los niveles educativos y los campos del conocimiento, señalando los órganos académicos responsables de precisarlas.” (CAREPA, 25 de agosto de 2006).

Tabla 19

| PUESTOS ACADÉMICOS ESTABLECIDOS EN EL NUEVO EPA (2006)* | | |
|---|---|---|
| PUESTOS-CATEGORÍAS-NIVELES | | |
| <u>PROFESORES</u> | <u>INVESTIGADORES</u> | <u>DIFUSORES **</u> |
| Ayudante de profesor Nivel único | | |
| Profesor de Asignatura A, B, C | | |
| Profesor de Medio Tiempo A, B, C, D | | |
| Técnico Académico Asociado A, B, C Titular A, B, C | Técnico Académico Asociado A, B, C Titular A, B, C | Técnico Académico Asociado A, B, C Titular A, B, C |
| Profesor de Carrera Asociado A, B, C Titular A, B, C | Investigador Asociado C Titular A, B, C | |
| Profesor – Investigador Asociado A, B, C Titular A, B, C | | |
| Académicos visitantes Académicos correspondientes Académicos eméritos Académicos distinguidos | | |
| * Proyecto propuesto por el CAREPA. ** Académicos del sector de Difusión cultural y Extensión universitaria (incluyendo Divulgación de la ciencia). Fuente: CAREPA, 25 de agosto de 2006. ELABORACIÓN PROPIA. | | |

En términos más específicos, en el proyecto de reforma al EPA se hace una caracterización precisa de cada uno de los puestos y categorías del personal académico, “en términos de la forma en que participan en el desarrollo y cumplimiento de las funciones sustantivas”, definiéndose el perfil académico-laboral (requisitos, funciones generales y actividades específicas) del “**profesor de carrera**, dedicado fundamentalmente a la función docente, en su sentido amplio y vinculado a la investigación con fines docentes o disciplinarios”, “el **investigador**, dedicado a la generación de conocimiento original y vinculado a la docencia”, “el **técnico académico**, quien realiza actividades técnicas especializadas para el cumplimiento” de las funciones sustantivas (docencia, investigación, difusión), el **profesor de asignatura**, quien se dedica en forma parcial a la “docencia, vinculando la experiencia y práctica de su campo profesional o disciplinario a la formación de alumnos”, el **ayudante de profesor**, que deberá ser un alumno regular sobresaliente contratado provisionalmente para “auxiliar a los profesores en las actividades inherentes a la enseñanza”; además, también “se acordó la creación de la figura de **profesor de medio tiempo**, dedicado exclusivamente a la función docente” y la figura de **profesor-investigador** “que articule de manera productiva y flexible, las funciones de docencia y de investigación”¹⁴¹ (CAREPA, abril de 2006) (CAREPA, 25 de agosto de 2006).¹⁴² Considérese

¹⁴¹ “En los documentos de las comisiones se encuentran tres propuestas sobre la forma en que se podría instrumentar la **figura de profesor investigador**: a) Como figura que en el futuro sustituiría a la del profesor de carrera y a la de investigador para todas las entidades de la Universidad, b) Como figura adicional a las actuales de profesor de carrera e investigador, para cualquier entidad. c) Como figura adicional a la de profesor de carrera, exclusiva para las entidades de docencia. Para el análisis de estas posibilidades la Junta de Coordinación considera importante que se tenga presente el derecho que tendrán todos los investigadores y profesores de carrera en servicio

que para 2006 el 62.3% de los puestos académicos eran de profesor de asignatura y el 18.6% eran de profesores e investigadores de carrera, en tanto que en 1985 los primeros representaban el 60.4% y los segundos el 12.4%, al haberse dado un mayor crecimiento proporcional del personal de carrera¹⁴³ (ver Tablas 20-21).

La nueva estructura de puestos académicos se caracteriza por su *flexibilidad*, en la medida en que se establecen mecanismos que permiten a los académicos cambiar de puesto o figura mediante concurso cerrado y se crean nuevas categorías flexibles en sí mismas, como es el caso del docente de medio tiempo y del profesor-investigador, el aumento de las exigencias académico-laborales al ingresar -o promoverse- a algunas categorías (investigador, técnico académico, profesor de carrera), lo cual ya se practicaba en los hechos a causa de la transformación del mercado de trabajo académico nacional.

Además de la reconfiguración de la estructura de puestos y categorías académico-laborales, el Claustro desarrolló en su proyecto de “nuevo EPA”, la redefinición de las funciones de la universidad en términos más amplios y flexibles (docencia, investigación y “extensión”), la actualización de los derechos académico-laborales, obligaciones y sanciones regulatorias de todas las actividades realizadas por los académicos en la institución, la reconceptualización y reorganización de la carrera académico como una trayectoria flexible con diversas opciones de desarrollo, la redefinición de la evaluación del trabajo académico conforme a las diversas modalidades de este¹⁴⁴ -equitativa, integral, permanente, transparente- (incluyendo la evaluación para el ingreso, contratación, definitividad, promoción, otorgamiento de estímulos, y la revisión de informes, programas de trabajo y proyectos académicos); la flexibilización de los cambios de adscripción, de puesto-categoría y de horario de la jornada de trabajo, y la determinación de los nuevos mecanismos para hacer cumplir el nuevo EPA (CAREPA, 25 de agosto de 2006) (CAREPA, 5 de junio de 2007). Hasta el momento de escribir estas líneas, el ‘nuevo EPA’ no ha sido promulgado por el CU. No obstante la estructura ampliamente representativa y plural del Claustro académico reformador, las condiciones de su elección y su baja representatividad (37%) no le permitieron decidir las reformas al estatuto, sino proponerlas al CU para que, finalmente, éste tome las decisiones y de la última palabra, particularmente los grupos dominantes.

para incorporarse a esta nueva figura o para mantenerse, si así lo desean, en su misma figura, por lo que el EPA reformado deberá contener necesariamente la caracterización del profesor de carrera y del investigador, con independencia de que se cree la figura de profesor investigador.” (CAREPA, 25 de agosto de 2006: 19).

¹⁴² Finalmente, las categorías de “ayudante de investigador” y académico de las áreas de difusión cultural y extensión universitaria, incluyendo la divulgación científica, no se crearon, señaladas en los acuerdos del Congreso de 1990, no se crearon.

¹⁴³ Se cancelaron 1,925 puestos de Ayudantes de Profesor o Investigador en el periodo 1985-2006, y se crearon 7,576 puestos de Profesores de Asignatura y 5,728 puestos de Profesores de Carrera, Investigadores y Técnicos Académicos (ver Tablas 20-21).

¹⁴⁴ “Esta valoración implica un juicio sobre la calidad, la pertinencia y la trascendencia o el impacto de las actividades y procesos del trabajo académico, así como de sus resultados y productos en el marco de la misión de las entidades de la Universidad. La evaluación de los académicos debe ser esencialmente cualitativa, considerar la pertinencia de los aspectos cuantitativos y basarse en los principios, criterios y procedimientos que señale el EPA reformado y la legislación universitaria aplicable” (CAREPA, 5 de junio de 2007: 3).

CAPÍTULO 4

Tabla 20

| UNAM. PERSONAL ACADÉMICO POR TIPO DE NOMBRAMIENTO Y SUBSISTEMA. 1985 | | | | | | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------|---------------|---------------|---|
| Tipo de nombramiento | Subsistema | | | | | | | | | Total general | % |
| | Facultades y Escuelas CU | Facultades Multidisciplinarias | Sistema de Universidad Abierta | Colegio de Ciencias y Humanidades | Escuela Nacional Preparatoria | Investigación Científica | Investigación Humanística | Otras Dependencias | | | |
| Profesores de Asignatura | 9,217 | 4,600 | 203 | 2,042 | 1,830 | | | 309 | 18,201 | 60.4 | |
| Profesores de Enseñanza Media Superior | | | | 42 | 111 | | | | 153 | 0.5 | |
| Profesores de Carrera* | 1,779 | 414 | 46 | 33 | 41 | 1 | 0 | 78 | 2,392 | 7.9 | |
| Ayudante de Profesor o Investigador | 3,769 | 1,695 | 57 | 51 | 11 | 0 | 11 | 0 | 5,594 | 18.6 | |
| Investigadores** | 17 | | | | | 820 | 460 | 57 | 1,354 | 4.5 | |
| Técnicos Académicos en Docencia*** | 644 | 222 | 13 | 14 | 0 | | | 147 | 1,040 | 3.5 | |
| Técnicos Académicos en Investigación | | | | | | 780 | 241 | | 1,021 | 3.4 | |
| Otros**** | 135 | 25 | 10 | 18 | 23 | 80 | 61 | 31 | 383 | 1.3 | |
| Total | 15,561 | 6,956 | 329 | 2,200 | 2,016 | 1,681 | 773 | 622 | 30,138 | 100 | |
| % | 51.6 | 23.1 | 1.1 | 7.3 | 6.7 | 5.6 | 2.6 | 2.1 | 100 | | |

Notas: * Incluye 16 profesores visitantes y 7 profesores eméritos. ** Incluye 13 investigadores visitantes y 4 investigadores eméritos. *** Incluye técnicos académicos en áreas administrativas. **** "Honorarios por servicios profesionales". Las Facultades Multidisciplinarias se denominaban Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales. Cálculos nuestros.
Fuente: DGAPA. *Estadísticas del personal académico de la UNAM*. Julio de 1985. UNAM. ELABORACIÓN PROPIA.

CAPÍTULO 4

Tabla 21

| PERSONAL ACADÉMICO POR TIPO DE NOMBRAMIENTO Y SUBSISTEMA 2006 | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---------------|--------------------------------|--------------|--------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------|--------------------------|---------------------------|-------------------------------------|------------|---------------------------|-------------------------|------------------|---------------|-------|
| Subsistema | | | | | | | | | | | | | | | |
| Tipo de nombramiento | Facultades CU | Facultades Multidisciplinarias | Escuelas | Sistema de Universidad Abierta | Colegio de Ciencias y Humanidades | Escuela Nacional Preparatoria | Investigación Científica | Investigación Humanística | Apoyo a la Docencia e Investigación | Extensión | Divulgación de la Ciencia | Servicios a Estudiantes | Servicios Admvs. | Total general | % |
| Profesores de Asignatura | 11,781 | 7,781 | 1,118 | | 2,425 | 2,205 | 1 | | 71 | 284 | | 111 | | 25,777 | 62.3 |
| Profesores de Carrera | 2,505 | 1,142 | 260 | | 833 | 549 | 1 | 11 | | 91 | | | | 5,392 | 13.0 |
| Ayudante de Profesor | 2,224 | 1,149 | 48 | | | 1 | | | 15 | 47 | | 185 | | 3,669 | 8.9 |
| Investigadores | 59 | 4 | | 2 | | | 1,463 | 768 | 8 | 2 | | | 1 | 2,307 | 5.6 |
| Técnicos Académicos en Docencia | 1,267 | 241 | 31 | 4 | 75 | 156 | 2 | 1 | 2 | 23 | | 56 | | 1,858 | 4.5 |
| Técnicos Académicos en Investigación | 12 | 3 | | 9 | | 3 | 1,106 | 471 | 159 | 5 | 27 | 166 | 17 | 1,978 | 4.8 |
| Otros | 191 | 3 | 21 | | 3 | 67 | 49 | 37 | | 2 | | | | 373 | 0.9 |
| Total general | 18,039 | 10,323 | 1,478 | 15 | 3,336 | 2,981 | 2,622 | 1,288 | 255 | 454 | 27 | 518 | 18 | 41,354 | 100.0 |
| % | 43.6 | 25.0 | 3.6 | 0.0 | 8.1 | 7.2 | 6.3 | 3.1 | 0.6 | 1.1 | 0.1 | 1.3 | 0.0 | 100.0 | |

Fuente: <http://dgapa.unam.mx/> (cálculos nuestros). ELABORACIÓN PROPIA.

El “nuevo EPA” recoge hasta cierto punto las exigencias de diversos sectores académicos marginados (académicas, técnicos académicos, ‘difusores’, ‘extensionistas’, académicos de las unidades multidisciplinarias o de los mismos profesores de carrera), expresados en los debates del Congreso universitario de 1990 y en los ‘foros consultivos’ organizados por la CECU, las cuales podrían sintetizarse en una sola demanda: la ‘*igualdad de oportunidades* de desarrollo académico’ para todas las ‘figuras’ académico-laborales, sin privilegios especiales para ninguna en lo particular.¹⁴⁵ Por otro lado, en el proyecto del nuevo EPA se propone el fortalecimiento de la participación colegiada de los académicos en la toma de decisiones relativas a la regulación académica de su propio trabajo (desde la selección del personal académico hasta los múltiples procesos de evaluación del mismo trabajo)¹⁴⁶, aunque el tema pendiente de los ‘colegios de personal académico’ no se consideró a final de cuentas.¹⁴⁷ Finalmente, en tanto que el nuevo EPA no sea promulgado por el CU, ésta será una reforma inconclusa.

Otra de las reformas consensuadas entre las diversas fuerzas académicas¹⁴⁸ de la UNAM fue la relacionada con el posgrado universitario¹⁴⁹, al constituirse el Colegio Académico para la

¹⁴⁵ Lo dicho se puede observar en el siguiente punto de acuerdo: “Se considerará de igual importancia académica la labor de todas las figuras, para que no se establezcan distinciones académicas jerárquicas entre ellas” (CAREPA, junio de 2005a). Recuérdense también las apreciaciones críticas de Kent respecto a la relativa situación privilegiada del sector de investigadores (“la nueva aristocracia universitaria”) en la UNAM de los años setentas, respecto al profesorado de licenciatura y bachillerato (1990: 27 ss. y 53 ss.).

¹⁴⁶ “Se deberá fortalecer el principio según el cual las decisiones académicas deben ser tomadas, explícitamente fundadas y motivadas, por órganos colegiados académicos, y garantizar que los asuntos de esta naturaleza sean abordados y resueltos con criterios eminentemente académicos, por encima de instancias y mecanismos de carácter administrativo (léase directores)” (CAREPA, junio de 2005b). “La reforma garantizará la participación sustantiva de los cuerpos colegiados -consejos técnicos, de área, del bachillerato, internos, asesores y las diversas comisiones dictaminadoras, evaluadoras o jurados- en los procesos de ingreso, promoción, evaluación y permanencia del personal académico” (CAREPA, junio de 2005a).

¹⁴⁷ Si bien el CAREPA se propuso en uno de sus lineamientos iniciales que “La reforma tomará en cuenta y, en su caso, revisará lo relativo a las asociaciones, colegios y claustros de personal académico en lo referente al EPA” (CAREPA, junio de 2005a), esto no fue considerado en sus resoluciones.

¹⁴⁸ “(...) el Colegio Académico envió el anteproyecto de reforma al Reglamento General de Estudios de Posgrado a 39 comités académicos (de los programas de posgrado), se presentó ante los cuatro consejos académicos de área y ante el Consejo Consultivo de Estudios de Posgrado, con el fin de analizarlo, emitiendo en él comentarios y sugerencias. Para ampliar la legitimidad del nuevo reglamento, el anteproyecto fue enviado a los 60 directores de Escuelas, Facultades, Institutos y Centros, al Abogado General, al Director General de Administración Escolar, al Consejo Asesor de la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia y a la Comisión de Seguimiento de las Reformas de Equidad de Género de la UNAM. De este ejercicio democrático de opinión de los actores y cuerpos colegiados que conforman el Sistema de Estudios de Posgrado, se obtuvo un total de 836 comentarios y recomendaciones. Con estas observaciones y sugerencias el Colegio Académico reelaboró el anteproyecto (...)” (Memoria UNAM 2005, 1134).

¹⁴⁹ El campo del posgrado en la UNAM es un espacio relevante en varios sentidos (jerárquicamente, es el nivel educativo más alto en términos simbólicos y de acumulación de capital académico y, en términos de la competencia interinstitucional dentro del CES nacional e internacional, para la UNAM representa un espacio de poder esencial), en el que participa un gran número de académicos de todas las disciplinas: “La UNAM tiene la mejor y más diversificada oferta educativa del posgrado nacional. Su Sistema de Estudios de Posgrado está conformado por 40 programas, de los cuales 33 se han integrado bajo la modalidad de maestría y doctorado, seis son únicamente de maestría y un programa exclusivamente de doctorado, agrupados en las cuatro áreas de conocimiento: nueve en ciencias biológicas y de la salud, siete en ciencias físico-matemáticas e ingenierías, nueve en ciencias sociales y 15 en humanidades y artes. Asimismo, se cuenta con 130 programas de especializaciones. En los posgrados participan (académicos de) 68 entidades académicas, 24 de ellas facultades y escuelas y 44 institutos y centros de investigación.” (Memoria UNAM 2004).

“-La UNAM atiende actualmente a cerca del 7% de la matrícula nacional de maestría y al 25.5% de la matrícula nacional de doctorado.

Reforma del Reglamento General de Estudios de Posgrado (RGEP)¹⁵⁰ (electo el 27 de mayo de 2004 e instalado el 1° de julio), como producto de la convocatoria emitida por el CU (5 de marzo), quedando conformado por 60 integrantes: 38 (63.3%) representantes de los académicos que fungen como coordinadores o tutores de los programas de posgrado; 16 (26.6%) alumnos de maestría y doctorado; cuatro representantes de los directores de facultades, escuelas, centros o institutos y dos representantes de la rectoría (Memoria UNAM 2004, 1125). Los resultados del Colegio Académico renovador implicaron la reformulación del Reglamento General de Estudios de Posgrado (aprobado el 29 de septiembre de 2006 por el CU) en términos aun más flexibles que la versión anterior de 1996, como la posibilidad de abrir posgrados interdisciplinarios con temas emergentes demandados por el mercado de trabajo, la creación posterior del Consejo de Estudios de Posgrado¹⁵¹ (elegido el 28 de noviembre de 2006¹⁵² y formado por 9 académicos <38%>, 9 alumnos <38%> y 6 autoridades <25%>), así como el perfeccionamiento de sus sistemas de control de alumnos y académicos.¹⁵³

En otros términos, la reforma inconclusa del EPA (iniciada en 2004) y la reforma del RGEP (iniciada en 2004 y concluida a fines de 2005), se llevan a cabo de manera paralela a la

-La población total de posgrado de la UNAM ascendió en este año (2006) a 20 747 alumnos: 10 016 (48.2%) de Especializaciones, 7 283 (35.1%) de Maestría y 3 448 (16.6%) de Doctorado.

-El número de graduados en este año (2006) y para los tres niveles, representa un total de 5 164 alumnos: Especializaciones 2 679 (51.8%), Maestría 1 945 (37.6%) y Doctorado 540 (10.4%).

-Actualmente, el posgrado de la UNAM se muestra como uno de los más sólidos y consolidados del país en todas las áreas del conocimiento, lo cual se refleja en que el 75.5% de sus programas están registrados dentro del Padrón Nacional de Posgrado (PNP) del CONACYT. (...) Planes de estudio de posgrado en el Programa Nacional de Posgrado (PNP) (: 68” (Memoria UNAM 2006).

¹⁵⁰ El Reglamento General de Estudios de Posgrado anterior había sido reformado en 1996, durante la administración de Sarukhán: “La reforma del posgrado de 1996 promovió la transformación del posgrado universitario para responder a las nuevas necesidades académicas y sociales. Como consecuencia de tales modificaciones, expresadas en el Reglamento General de Estudios de Posgrado (RGEP), el sistema se rige por seis principios que orientan y definen sus estrategias: articulación entre entidades académicas, flexibilidad de los planes de estudio, sistema tutorial, conducción colegiada, promoción de la multi y la interdisciplina, y vinculación” (Memoria UNAM, 2004).

¹⁵¹ Instancia colegiada nueva, “(...) entre cuyas funciones principales está la de formular políticas y estrategias que fortalezcan la articulación y funcionamiento de los estudios de posgrado, así como las de asesoría, evaluación, vinculación y definición de criterios para proponer la asignación de recursos y presupuesto”, las cuales implican una mayor participación de los académicos en las decisiones relativas al posgrado (Memoria UNAM 2007).

¹⁵² “Con el fin de conformar el nuevo Consejo de Estudios de Posgrado que instituyó el RGEP (Reglamento General de Estudios de Posgrado) recientemente aprobado, se llevó a cabo el 28 de noviembre, un proceso electoral en su modalidad electrónica, del que resultaron electos los dieciocho representantes de tutores y alumnos de los tres niveles de estudio de posgrado: especialización, maestría y doctorado. Cabe destacar que por primera ocasión los académicos y alumnos de los programas de especialización están representados en un órgano colegiado articulador del posgrado.” (Memoria UNAM 2006).

¹⁵³ “Este considerable ejercicio de participación y consulta democrática permitió abordar los temas sustanciales del posgrado desde diversas posiciones y puntos de vista, lo que devino en la consolidación de los contenidos exitosos de la reforma de 1996, la flexibilización de aquellos que requerían un tratamiento más incluyente y la inserción de aspectos inéditos que estaban ausentes de regulación o que introducen nuevas prácticas en el funcionamiento académico y administrativo del posgrado. (...) Asimismo, se podrán constituir Orientaciones Interdisciplinarias de Posgrado, que son campos de estudio que comprenden temas emergentes y que requieren de la participación de más de un programa de posgrado vigente, y que tienen como objetivo abordar temas de manera integral con enfoques y perspectivas diversas, convergentes y complementarias. Se mantuvo el lineamiento general de implementar las tecnologías de la información y comunicación a la simplificación, modernización y agilización de los procesos académicos y administrativos, concluyéndose el desarrollo de dos sistemas de información que permiten un mejor control de las variables de seguimiento de alumnos, egresados, graduados, tutores, cursos, jurados, exámenes” (Memoria UNAM 2006: 1017-1018).

definición *ad infinitum* de la realización del congreso universitario, tan esperado en el pasado por todos los actores de la trama universitaria, situación que es justificada hábilmente por el discurso político construido por la CECU, hegemonizada por las fuerzas que comparten el poder universitario, al asegurar que ambas reformas forman parte del “congreso por etapas”, afirmando inclusive que la realización de las reformas paralelas significa, en otras palabras, que “*el inicialmente denominado congreso por etapas se convierta en un proceso de reforma por temas*”, en función de “*los tiempos propios de la Universidad*” como institución y no de los tiempos “*limitados de las administraciones universitarias*” ni de los establecidos por las “*presiones o intereses de grupo*” (CECU, 2006), tal y como se puede apreciar en la toma de posición de la misma ‘comisión organizadora del congreso -que citamos *in extenso*, dada la importancia, para no perder la hilación de la construcción de sus argumentos-:

“A partir de esos elementos (se refiere a las múltiples ‘consultas’ realizadas) se concluyó que no era viable para la Institución repetir la experiencia de un congreso universitario como el de 1990, instrumento que fue útil en la coyuntura conflictiva que se vivía en aquel momento, pero que no logró concretar todas las reformas que requería la Universidad. La experiencia de ese congreso dejó en claro que la problemática de una institución compleja y diversa como la UNAM no puede resolverse en un evento único, en un solo acontecimiento realizado en tiempos limitados y acotados.

Es un hecho que en la UNAM hay cambios y reformas con cierta frecuencia; no obstante, existen problemas comunes que se han ido acumulando a lo largo del tiempo. Varios han sido los mecanismos que los universitarios hemos utilizado en los últimos lustros para tratar de resolver estos problemas. De esos esfuerzos hemos aprendido que para impulsar reformas no bastan el dictado o mandato de la autoridad ni los acuerdos de asamblea, sino que se requiere una amplia participación de los universitarios.

Fue así como la CECU, con la convicción de que lo más importante es impulsar reformas que permitan mejorar las actividades sustantivas de la Universidad, propuso al Consejo Universitario que el concepto de “congreso” fuese entendido como un proceso y no como un evento único. A dicho proceso se le denominó “congreso por etapas”. Éste estaría compuesto por una serie de acciones dirigidas a solucionar problemas específicos de la Universidad, mediante la creación de espacios propicios para la deliberación y la toma de acuerdos entre universitarios con posiciones, experiencias o planteamientos distintos:

La idea de un “congreso por etapas” buscaba facilitar a la Institución conciliar su pluralidad y alcanzar los acuerdos necesarios para realizar reformas de manera gradual y consensuada, buscando reducir las posibilidades de conflicto que entrañan los cambios en una comunidad tan compleja y plural como la nuestra.

Por su dedicación a las tareas adicionales que le fueron encomendadas por el Consejo Universitario, la CECU consideró rebasado el planteamiento acerca de que el proceso de reforma se abordara de manera secuencial, pasando de lo específico de cada entidad o dependencia a lo general de la Institución.

La CECU ha venido proponiendo la creación de espacios y de instancias representativas y de vinculación con la pluralidad de los integrantes que conforman a la comunidad universitaria, donde se privilegie el diálogo, la participación y las aportaciones de quienes viven directamente los procesos o los problemas. Instancias cuyas actividades respeten los tiempos propios de la Universidad y que no respondan a los plazos limitados de las administraciones universitarias ni a presiones o intereses de grupo.

El Claustro Académico para la Reforma del EPA es el ejemplo más claro del método propuesto por la CECU para avanzar en la reforma de la Universidad. También lo es el caso del Colegio Académico para la Reforma del Reglamento General de Estudios de Posgrado, que recientemente concluyó su encargo gracias al trabajo realizado por tutores y alumnos de ese nivel educativo. El Claustro fue concebido por la CECU, y aprobado por el Consejo Universitario, precisamente con la idea de que el ordenamiento jurídico que regula la carrera académica de los docentes, investigadores y técnicos académicos sea puesto al día con la participación fundamental de los académicos.

Estos dos casos demuestran que la Institución puede avanzar gradualmente mediante mecanismos participativos, cuyos tiempos no sean definidos de antemano, sino por la naturaleza de los problemas a resolver y por la dinámica que la pluralidad universitaria implica. Estas instancias han hecho que, en la práctica, el inicialmente denominado congreso por etapas se convierta en un proceso de reforma por temas” (CECU, 2006).

Cuál es el significado de tal posicionamiento, ¿cancelación del congreso democrático?, ¿reformas seleccionadas por el CU y sus fuerzas dominantes?, ¿culminación del “congreso por etapas” en el futuro?, la moneda está en el aire, quizá por mucho tiempo^{154 155}.

c) Reestructuración universitaria concertada y dirigida

Paralelamente a los prolongados debates sobre la planeación del “Congreso por etapas” y a las reformas colegiadas dirigidas por el CU, y con el propósito de remontar la crisis institucional heredada, la rectoría del Dr. de la Fuente promovió y dirigió una política académica optimizadora-concertadora centrada en la maximización de resultados del trabajo académico, en prácticamente todas sus facetas, a través de una estrategia compleja basada en la concertación de acuerdos con amplios sectores académicos de distinto sello académico-político y en el fortalecimiento de las actividades constitutivas de las llamadas “tres funciones sustantivas” de la universidad: la docencia en todos sus niveles y modalidades, la investigación en todas sus áreas y vertientes y la “extensión de la cultura” en sus múltiples dimensiones, en el plano nacional e internacional, construyendo en los hechos un ‘*pacto universitario*’ de amplio espectro con fuerzas político-académicas disímboles, dominantes y dominadas, conservadoras y heterodoxas, dentro del campo universitario, y fuera de él mismo, se estrecharon vínculos con las IES públicas del CES (particularmente las universidades públicas), estableciéndose una política de alianzas con diversas fuerzas del espectro político nacional, particularmente de centro-izquierda, con el propósito último de reposicionar a la UNAM como la IES con mayor capital-poder institucional y simbólico (prestigio institucional) acumulado dentro del CES nacional.

Bajo esta perspectiva, y de manera más puntual, se puede caracterizar a la *estrategia multilateral y multidimensional* interna-externa, seguida por las fuerzas del bloque universitario construido por Juan Ramón de la Fuente, en los términos siguientes¹⁵⁶:

- A. **ESTRATEGIA INTERNA.** Objetivo central: inversión en *capital institucional*, es decir, ‘capitalización’ de la institución a través de la acumulación de capital científico-cultural-intelectual del sector académico y estudiantil. Objetivos particulares: incrementar la productividad institucional (del trabajo académico, el desempeño estudiantil, la eficiencia terminal, etc.), flexibilizar la organización académico-administrativa de la universidad, diversificar las actividades universitarias fundamentales (docencia, investigación, difusión).

¹⁵⁴ Como parte del “congreso por etapas”, en marzo de 2006 la CECU propuso al CU un formato para iniciar la reforma al Estatuto General, texto regulatorio de la vida institucional de gran importancia, debido a que, después de la Ley Orgánica de 1945, en él se establece con mayor precisión la estructura de gobierno y las facultades de sus órganos principales de decisión, así como la estructura académica universitaria y la definición de la situación institucional de académicos y alumnos (CECU, marzo de 2006).

¹⁵⁵ Uno de los resultados de la CECU fue su diagnóstico final sobre el estado en el que se encontraba la UNAM hasta 2005, como resultado de la ‘sistematización’ del desigual proceso de consultas a la comunidad y de otros diagnósticos previos, sintetizado en el documento “*Una visión sobre la UNAM. Aportaciones para el proceso de reforma*”, en el que se reconocen las repercusiones desastrosas para las universidades públicas, de las políticas educativas gubernamentales basadas en las ‘necesidades del mercado’, particularmente en el caso de su personal académico, sobre todo a consecuencia de la restricción de los recursos económicos, por lo que, entre otras cosas, se da cuenta de la necesidad institucional de ‘*capitalizar*’ la planta académica por todas las vías posibles (formación en posgrados, titulación, promoción), es decir reforzar la inversión de la universidad en el desarrollo del personal académico en todos los planos académico-laborales (carrera académica, ingresos y estímulos, movilidad, promoción, condiciones laborales, renovación de la planta académica, etc.), además de atender los problemas suscitados, en buena medida por la implantación de las políticas estatales, tales como el “problema complejo de la renovación de la planta académica”, la apertura de plazas y el retiro (CECU, 2005).

¹⁵⁶ Al respecto, ver *Memoria UNAM 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007*.

- i. Política académica optimizadora: la estrategia institucional dirigida por la rectoría se centró en el impulso a diversas “políticas de crecimiento, diversificación y optimización de sus actividades académicas y de investigación” -léase trabajo académico-.
 - ii. Pacto universitario: concertación “con todos los sectores que conforman la comunidad universitaria” para el retorno a la “normalidad”, como base para una reforma participativa dirigida desde la rectoría.
 - iii. “Congreso por etapas”: impulso de un ‘congreso’ fragmentado por temáticas y sectores (*democracia limitada, fragmentada y parcial*).
 - iv. Trabajo académico: ampliación de los programas de estímulos a la productividad (por ej.: 90% del personal de carrera entró al PRIDE, 58.6% del personal de asignatura obtuvo el PEPASIG) y de los programas específicos de “fortalecimiento de la carrera académica” (PAPIIT, PAPIME, PASPA, PROFIP, etc.) destinados a mejorar las condiciones del trabajo académico y a estimular su producción, así como la acumulación de su capital cultural-científico-intelectual, la cual se traduce en el crecimiento del capital institucional; estimulándose con ello el trabajo académico innovador, interdisciplinario, flexible, aplicado, diversificado y maximizador de resultados. En otras palabras, se opta por la inversión en la producción y la acumulación de capital académico.
 - v. Docencia: recuperación parcial de la matrícula, aplicación de nuevas tecnologías, nuevas carreras aplicadas a la ‘solución de problemas’ mediante programas interdisciplinarios, instrumentación del llamado “Modelo Integral para la Formación de Doctores” (basado en una mayor eficiencia formativa hiperespecializada), ampliación y flexibilización del posgrado, evaluación-certificación externa.
 - vi. Investigación: nuevos institutos y centros, diversificación y ampliación de programas institucionales, aplicación mas intensa de nuevas tecnologías, evaluación externa, estímulo a proyectos de investigación multidisciplinaria de frontera, transdisciplinaria (macroproyectos en Facultades y Escuelas) e interdisciplinaria.
 - vii. Modernización tecnológica: instalación de la Red Inalámbrica Universitaria, adquisición de una nueva supercomputadora, renovación de infraestructura de cómputo.
 - viii. Reorganización institucional: “reestructuración de la administración central” de la universidad, descentralización de diversas actividades universitarias en el territorio nacional.
 - ix. Readaptación-refuncionalización: reformarse internamente para readaptarse y responder con mayor agilidad a las exigencias externas.
 - x. Discurso antineoliberal oficial: la rectoría elige un discurso antineoliberal defensivo frente a las presiones de grupos de derecha, retomado una de las ‘banderas’ de la izquierda universitaria académica y estudiantil, colocándose a la izquierda del espectro político.
- B. ESTRATEGIA EXTERNA.** Objetivo central: reposicionamiento de la universidad en el CES nacional e internacional, recuperando e incrementando su capital-poder simbólico (reconocimiento social) (“reafirmación del liderazgo académico de la Universidad”). Objetivos particulares: posicionamiento en el espacio social nacional, particularmente en el campo político, económico y cultural.
- i. Recuperación de la posición de la UNAM en el CES -“La Universidad Nacional Autónoma de México refrendó en 2006 su posición de vanguardia en la educación superior”, afirma el rector- y en el espacio social nacional.¹⁵⁷

¹⁵⁷ “Los importantes logros académicos obtenidos por la UNAM en el último año fueron confirmados por la evaluación que de las universidades del mundo hace anualmente el rotativo inglés The Times, en su suplemento

- ii. Difusión: Campañas 2000-2005 por la revaloración y relegitimación de la UNAM en la sociedad mexicana, inauguración de TVUNAM (21 millones de televidentes potenciales), eventos culturales de alto impacto, ampliación de la infraestructura (Centro Cultural Tlatelolco, a partir de 2007) y reconocimientos diversos, ampliación de la cobertura (3 millones 500 mil espectadores en 2006).
- iii. Recuperación de la tradición universitaria: en una amplia campaña publicitaria, la UNAM se presenta ante la nación como la recipiendaria de los 450 años de existencia del campo educativo superior mexicano, al conmemorar el surgimiento de la universidad colonial en el país.
- iv. Descentralización: presencia de la UNAM en 24 entidades del país, generación de “polos de desarrollo para la investigación, la docencia y la difusión de la cultura”, proyectos en colaboración con universidades públicas y gobiernos estatales.
- v. Red de colaboración nacional: la Universidad conformó el Espacio Común de Educación Superior, en el que participan la mayoría de las universidades públicas del país.
- vi. Transparencia y rendición de cuentas: rendición de cuentas ante el poder legislativo {“Desde 2001, (la UNAM) acude año con año a la H. Cámara de Diputados a presentar su cuenta anual”}.
- vii. Reconocimiento nacional: la universidad logra reconocimientos simbólicos diversos de los poderes públicos, como el Congreso de la Unión en 2003 (inscripción de letras de oro), el gobierno mexicano en 2005 (le confirió la categoría de ‘Monumento Artístico de la Nación’), el Senado de la República (tributo por el 75 aniversario de su autonomía), la Asamblea Legislativa del Distrito Federal en 2006 (inscripción en letras de oro).
- viii. Ferias del empleo: la universidad organiza, como mediadora, mecanismos de contratación de personal para los universitarios (“ferias de empleo”) bastante publicitadas (2000-2006)¹⁵⁸.
- ix. Reconocimiento Internacional: la UNESCO declaró a la ciudad universitaria como Patrimonio Cultural de la Humanidad en 2007, ubicación de la UNAM entre las 100 mejores universidades del mundo en la evaluación internacional organizada por The Times entre 2004 y 2006, clasificación en el lugar 126 del mundo en el TOP 500 Supercomputer Sites en 2006.
- x. Internacionalización: colaboración con universidades públicas de Iberoamérica, múltiples “convenios de colaboración académica con las principales universidades e instituciones culturales del mundo”, creación de redes de intercambio con universidades de América Latina.
- xi. Discurso antineoliberal oficial (ámbito externo): la rectoría asume una postura crítica ante las políticas neoliberales del régimen político hegemonizado por la derecha, sobre todo

Higher Education, al ubicarla en el lugar número 74, avanzando 21 posiciones con relación al logro obtenido en 2005. Así, por tercer año consecutivo la Universidad fue considerada como la mejor de Iberoamérica. La reafirmación del liderazgo académico de la Universidad fue posible gracias al compromiso y esfuerzo desplegado por sus académicos, estudiantes y trabajadores, quienes constituyen una comunidad empeñada en obtener cada día nuevos y más relevantes logros institucionales, preservando el clima de libertad, pluralidad y respeto que la caracterizan. Muestra de ello es que durante 2006, los profesores, investigadores y estudiantes de la Institución recibieron 725 premios, reconocimientos y distinciones (125 internacionales y 600 nacionales), superando en más de 100 los obtenidos el año anterior.” (Memoria UNAM, 2006).

¹⁵⁸ “La Feria del Empleo siguió desarrollándose con gran éxito. En la sexta edición, las 234 empresas que asistieron ofertaron seis mil 350 vacantes” (Memoria UNAM, 2006).

respecto al gasto educativo restrictivo destinado a la educación superior, la ciencia y la cultura, en coincidencia con amplios sectores intelectuales (que le brindan su apoyo).

En resumen, para remontar la crisis de 1999-2000, la estrategia universitaria apostó al fortalecimiento de la actividad académica, a cargo de profesores e investigadores en lo fundamental, a través de su ‘capitalización’ multidimensional, como plataforma de lanzamiento de la nueva imagen social, renovada, de una universidad competitiva a nivel nacional e internacional, colocada muy por encima de las más prestigiosas IES privadas nacionales, a la luz de sus múltiples “logros académicos”, refrendados y publicitados ampliamente por el rector y su administración (el capital institucional es producto de la suma de los capitales individuales).

D. La participación académica y el nuevo modelo académico-laboral

Durante este periodo plagado de cambios, dentro y fuera de la universidad, el heterogéneo sector de los académicos se involucró de distintas maneras y en distintos grados en la compleja vida universitaria, sus formas de participación principales en la orientación del campus y de su propio trabajo fueron las siguientes:

1. Posicionamiento coyuntural masivo: en algunos momentos clave de este periodo, cuando las circunstancias de la misma universidad lo demandaron, como espacio social común en peligro, los académicos participaron ampliamente en amplios procesos de consulta, como en el caso del referéndum para resolver la huelga del 99-2000, convocado por la rectoría del Dr. de la Fuente, en el que participó el 71.5% de la planta académica¹⁵⁹ de enero de 2000, o la ola de protestas (mediante ‘cartas a la redacción’, desplegados o manifestaciones públicas) de diversos grupos académicos, ante la intervención policíaca del gobierno federal para reprimir el movimiento estudiantil del CGH (ver: *La Jornada*, en sus ediciones de febrero de 2000).
2. Órganos colegiados institucionalizados: los cuerpos colegiados instituidos en el pasado (Consejo Universitario, Junta de Gobierno, etc.) prosiguieron su marcha normal, pero, ante el clima de crispación en el campus, propiciaron procesos de participación más incluyentes que en el pasado, dada la pérdida de legitimidad demostrada previamente (recuérdese la votación del 47% en contra de la Ley Orgánica, en el Congreso del 90), en una especie de ‘apertura democrática’ controlada ‘desde arriba’ por las élites incrustadas en el poder universitario.
3. Colegios provisionales representativos: se propiciaron procesos mas amplios de participación en la toma de decisiones colegiadas y más representativas, tales como la misma CECU (formada por 48 universitarios, 20 de ellos académicos), el Claustro Académico para la Reforma del Estatuto del Personal Académico (105 integrantes de todos los subsectores académicos) y el Colegio Académico para la Reforma del Reglamento General de Posgrado (conformado por 60 integrantes, entre ellos, 38 académicos coordinadores o tutores de los programas de posgrado), lo cual contrasta con las práctica elitista de toma de decisiones del pasado basada en comisiones restringidas del CU controladas por el poder burocrático (por ej., todas las decisiones importantes tomadas en la administración de Barnés se hicieron en ‘*petit comité*’, a partir de pequeños grupos de trabajo al seno del CU y de los grupos burocráticos universitarios).
4. Colegios de profesores y/o investigadores: durante la última fase de la huelga del CGH, los académicos incrementaron su participación, constituyendo múltiples colegios autónomos

¹⁵⁹ “En cuanto a los académicos, 19 mil 900 (89 por ciento) respaldaron la propuesta del rector, y 2 mil 108 (9.4 por ciento) no la apoyaron [22 008 votantes]. Un total de 20 mil 115 maestros (90.1 por ciento) consideraron que sí debe finalizar el paro, y mil 843 (8.3 por ciento) dijo que no debe concluir [21 958 votos]” (*La Jornada*, 22-01-2000), es decir que los 22 008 académicos participantes representaban el 71.5% de un total de 30 768 académicos registrados en 1999, el 28.5% restante -8 760 académicos- optó por abstenerse.

dispersos de profesores y/o investigadores¹⁶⁰ (de escuelas, facultades, centros e institutos), para debatir y expresar su opinión colectiva sobre el desarrollo del conflicto, como se puede constatar en la prensa de aquellos días (Cfr.: *La Jornada*, noviembre de 1999-febrero de 2000), algunos de los cuales mantuvieron su existencia *a posteriori*.

5. *Cartismo académico*: como los obreros del siglo XIX, distintos grupos académicos -no identificados- elaboran sendos pliegos petitorios dirigidos a la autoridad universitaria, en el marco de la huelga estudiantil (De la Fuente, 2000).¹⁶¹
6. Tomas de posición individuales: durante el conflicto estudiantil (en la huelga y la post-huelga), un conjunto de académicos reconocidos, dentro y/o fuera del campo universitario, asumieron diversas posturas, destaca la decisión del ex rector Pablo Gonzáles Casanova¹⁶² de renunciar a la dirección del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, ante la intervención de la policía federal en el conflicto universitario, así como un sinnúmero de declaraciones a la prensa de profesores e investigadores connotados, y de artículos periodísticos de distintos tipos de académicos (académicos-periodistas, académicos-escritores, académicos-asesores políticos, académicos-intelectuales, académicos-profesionistas liberales, académicos-burócratas), o los llamados públicos de diversos profesores eméritos (individualmente o en grupo) a las partes en conflicto a llegar a un acuerdo, con base en el respeto a la gratuidad y la celebración de un congreso, cuyos resolutive fueran asumidos por el Consejo Universitario (Mendoza, 2001: 204-205), o el sinnúmero de declaraciones de académicos llamando a la solución del conflicto por la vía del diálogo, en apoyo a la rectoría y a las medidas de fuerza o en apoyo (crítico o acrítico) al movimiento estudiantil.
7. Frentes amplios de académicos: constitución de frentes plurales coyunturales de académicos provenientes de distintos centros de trabajo.
8. Representantes del poder burocrático: académicos representantes de la rectoría en las negociaciones con el CGH (representantes del poder burocrático).
9. Manifestaciones públicas: en las manifestaciones convocadas contra la intervención policíaca en la universidad y por la libertad de los estudiantes detenidos.

Formas de participación en la construcción del campo universitario por demás disímolas y dispersas en su mayoría, que caracterizan, en parte, la intervención del personal académico en la configuración del orden interno, a causa de su heterogeneidad como sector, por una parte, y de

¹⁶⁰ “Luego del plebiscito [del 20 de enero de 2000], distintos colegios del personal académico promovieron reuniones para dar una solución pacífica al largo conflicto de la Universidad” (Mendoza, 2001: 206).

¹⁶¹ El rector de la Fuente afirmó, en diciembre de 1999, que en los primeros siete meses de la huelga del CGH, emergieron “una serie de pliegos petitorios, paralelos al del CGH, que reivindican muchos miembros de la comunidad universitaria. Hay demandas muy añejas que, por diversas razones, no han podido encontrar cauce. Y hay demandas muy recientes” (De la Fuente, 2000: 46-47).

¹⁶² González Casanova argumentó el sentido de su renuncia en los términos siguientes: “Es una renuncia a la dirección del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, y las razones por las que lo hice tal vez podría reducir las a dos principales: una, de carácter existencial, y es la posición que he tenido toda mi vida en contra del uso de la violencia, incluso, de la llamada violencia legal a la solución de los problemas universitarios; y otra, es más objetiva, y corresponde a toda la experiencia histórica y social de América Latina. Para no ir más lejos, en el sentido de que nunca se han resuelto los problemas universitarios recurriendo al uso de la violencia, sea ésta legal, o así llamada, o sea de otro estilo, es decir, como la de los regímenes de excepción. Nunca, no hay ningún caso en que se hayan resuelto los problemas universitarios y de la educación superior en esa forma, y lejos de solucionarse tienden a convertirse en conflictos nacionales mucho más graves. Durante largo tiempo estuve manifestando lo que pensaba sobre el problema universitario, y tuve la esperanza de que no se llegara a una solución de este tipo; desgraciadamente ocurrió, y ahora creo que todos debemos luchar, sobre todo por la libertad de los estudiantes presos, de todos, sin distinción” (*La Jornada*, 11-02-2000).

su fragmentación social, por la otra, debido en gran medida a la falta de una (o varias) organización(es) colectiva(s) representativa(s) genuina(s) de los intereses comunes de los distintos grupos académicos, los cuales tienden a reproducir una especie de organización ‘feudal’-disciplinaria-funcional o “tribal” (Becher, 2001) basada en sus propios intereses y creencias gremiales ‘locales’, a pesar de los intentos de aglutinación a lo largo de la historia reciente. *Dispersión académico-política* hasta cierto punto ‘normal’ en una universidad, dada la multiplicidad de disciplinas, centros de trabajo, categorías y tipos de trabajo académico especializados, y más en una macro-universidad tan compleja como esta, que tiende a la *diversificación* (ver Cuadro 1 -Anexos-), pero que también ha sido propiciada por múltiples factores internos y externos, tales como las políticas educativas estatales y las políticas académico-laborales internas, el régimen universitario de gobierno y el patrón de relaciones académico-laborales, las creencias y prácticas sustentadas en la teoría-ideología del ‘libre mercado’ (individualismo, competencia, maximización de resultados o productivismo -programas de estímulos-), entre otros (cfr. Muñoz, 2002: 235-241), factores generados a su vez por las estrategias y prácticas de los agentes intervinientes: los grupos ortodoxos que constituyen el ‘poder burocrático universitario’ dominante, el poder estatal concentrado en las burocracias gubernamentales, los diversos grupos académico-disciplinarios de profesores, investigadores, técnicos académicos, profesores de asignatura, etc., los órganos colegiados como poderes semiautónomos, los sindicatos, entre los principales.

Particularmente, es de llamar la atención el ‘ambiente político-académico’ que parece respirarse en la universidad, en los años posteriores a la huelga estudiantil, caracterizado por la atomización grupal e individualista, la falta de “*sentido de pertenencia y (...) compromiso institucional de los profesores, (...) (falta de) integración y cohesión entre ellos, y (...) (de) trabajo colegiado*”, así como por un cierto escepticismo, pesimismo e inmovilismo bastante generalizados, ‘ambiente social’ expresado por diversos agentes involucrados en la problemática institucional, los cuales dibujan el panorama académico-político en los términos siguientes:

*“Es preciso establecer políticas y mecanismos que fomenten el sentido de pertenencia y el compromiso institucional de los profesores, que estimulen la integración y cohesión entre ellos, y promuevan el trabajo colegiado. Se requiere consolidar las comunidades académicas y los cuerpos colegiados que permitan la **participación** del personal. (...) Se debe consolidar el papel de la academia en el proceso de toma de decisiones (...)”* (CECU, 2005: 16, 27).

“La Universidad entera entró en una etapa de desánimo generalizado y de escepticismo. (...) Después de la sacudida de diez meses de huelga, la UNAM parecía ser la misma, sólo que más cansada, más pasiva; envejecida. (...) la crisis del 1999-2000 dejó la misma Universidad, ahora mucho más desgastada, y a los universitarios sin visiones claras de su propio futuro” (Ordorika, 2006: 358-359).

“La apatía como orientación política (...) es la que probablemente prevalece en forma mayoritaria, particularmente en instituciones como la UNAM, en la que los efectos de los cambios en el modelo de relaciones con el Estado y el conflicto de 1999 tuvieron repercusiones severas sobre la moral comunitaria (...) (Los académicos) no han tenido ni generado condiciones para defenderse o gestar un proyecto alternativo al de otros actores universitarios y ante la bruma política han terminado por adaptarse a las reglas del juego o mantenerse apáticos” (Muñoz, 2002: 233-234).

En otras palabras, la escasa *participación institucionalizada* de los académicos en la estructura de decisiones de la universidad se convierte en una preocupación generalizada y recurrente para el poder burocrático, en la medida en que demuestra la falta de legitimidad de las mismas formas de gobierno (ver Esquema 1) entre el sector, lo cual tiene algunas consecuencias prácticas y normativas. Asimismo, la baja o nula *participación autónoma* de los académicos en

los últimos tiempos¹⁶³, con organizaciones propias construidas desde ‘abajo’ por ellos mismos, se presenta como un serio problema para los académicos con una mayor conciencia colectiva, apatía tan generalizada que se vuelve un verdadero problema estructural de gran complejidad, dados sus múltiples determinantes pasados y presentes, entre los que se pueden mencionar los siguientes:

- Las políticas reestructuradoras económicas, laborales y educativas emprendidas por el Estado Neoliberal mexicano desde 1982, que han repercutido en la desvalorización de las IES públicas, del trabajo y el salario académicos;
- la concentración del capital-poder político-económico universitario en la élite burocrática de la institución, que se traduce en un ‘monopolio político-económico’ y en una “política de control” sobre la institución, sus recursos y agentes, privilegiándose el “control político” vertical de ‘arriba hacia abajo’ por encima de todo (Muñoz, 2002: 234, 239)¹⁶⁴;
- la obstaculización permanente de la burocracia universitaria a las formas de organización autónomas de los académicos en el plano institucional (la apatía creciente es un efecto no esperado de esta política burocrática corporativa iniciada en los años setentas del siglo XX) (Basurto, 1997), que a la postre influye en los niveles de participación que tienden a la baja históricamente, en términos de injerencia en la toma de decisiones (ver Tabla 2 -Anexo Estadístico-);
- el rechazo constante, por parte de la burocracia, a reconocer la viabilidad de la democracia académica directa ejercida por sendos ‘colegios de académicos’ en las Facultades, Escuelas, Institutos y Centros universitarios (González Casanova, 2001);
- el distanciamiento academia-administración producido por la instauración de una “racionalidad burocrática” por encima de la lógica inherente al trabajo académico (Muñoz, 2002: 239);
- la “desestructuración progresiva de la vida colegiada”, desatada por la subordinación de los órganos colegiados a los intereses de la burocracia, al convertírseles en meros instrumentos de control de la rectoría y los directores en turno, lo que derivó en su debilitamiento, pérdida de representatividad y legitimidad, así como en la exclusión de la toma de decisiones y de la definición de políticas institucionales (Muñoz, 2002: 239-241) para amplios sectores académicos (investigadores, profesores de asignatura, técnicos académicos; grupos opositores) (CECU, 2005);
- el nuevo “control del trabajo” (Muñoz, 2002: 244) establecido por los programas de estímulos a la productividad académica, que han provocado que muchos académicos prefieran destinar a su propia producción individual prácticamente todo el tiempo de trabajo dedicado a la institución, colocando en segundo término la participación colegiada;
- el trabajo académico individualista alentado por los múltiples programas de estímulos al desempeño productivista (internos y externos), que tiende a aislar al académico y a impedir el trabajo colectivo, al estimularse la carrera académica individualista-utilitarista, atentando contra las identidades colectivas y la capacidad de defensa de los intereses grupales (Muñoz, 2002: 242-243);

¹⁶³ Después de los intentos de sindicalización independiente coartados por la burocracia dominante y sus fuerzas aliadas en los años setentas del siglo XX, y de las organizaciones académicas generadas coyunturalmente en torno al Congreso de 1990, particularmente el CAU y la AU creados en 1987.

¹⁶⁴ “El control político se volvió una prioridad para gobernar (las universidades públicas), implicó gestar una estructura autoritaria y decisiones verticales entre la administración (universitaria) y las dependencias” (Muñoz, 2002: 239).

- la competencia acrecentada por la escasez artificial de recursos materiales -impuesta por la política restrictiva del financiamiento educativo público- y por los programas de estímulos, y la competencia por bienes simbólicos propios de la profesión, lo cual mina la posibilidad de la organización colectiva para luchar por intereses comunes (García Salord, 2000) (Muñoz, 2002: 243-244);
- la conformación de redes académicas externas a la institución y la configuración del ‘académico cosmopolita’, en tanto que tiende a identificarse más con grupos académicos externos y menos con su institución (Muñoz, 2002: 244-245);
- la ‘nueva’ ideología ‘neo-liberal’ difundida en el CES y en el campus, con sus valores ‘liberales’ defensores de la libertad del individuo utilitarista basada en la ideología del *laissez faire-laissez passer*, opuesta a valores comunitarios como los de la cooperación y la solidaridad (De la Garza, 2001: 22) (Muñoz, 2002: 246);
- una cultura política universitaria pasiva, “alejada de comportamientos participativos en la vida institucional”¹⁶⁵;
- una cultura académico-laboral individualista-productivista-utilitarista y antiburocrática¹⁶⁶;
- el trabajo externo complementario (asesorías, consultorías, educación privada, etc.), para compensar la devaluación de los salarios reales, reduciéndose con ello el tiempo de trabajo destinado a la universidad;
- el envejecimiento de las plantas académicas, producto de la escasez artificial de recursos (impuesta por el Estado ‘mínimo’) al no generarse las plazas suficientes para nuevas contrataciones y no destinarse recursos para jubilaciones dignas;

Una de las consecuencias de la baja participación académica y la pérdida de legitimidad de la estructura de participación y toma de decisiones institucionalizada (ver Esquema 1), ha sido, como ya hemos observado líneas arriba, una ‘apertura democrática’ parcial, por etapas, conducida por la élite burocrática dominante, que inició Carpizo en 1985 con la apertura de los Consejos Técnicos de Humanidades y de la Investigación Científica a la intervención de representantes directos de los académicos investigadores, y que continuó Sarukhán al abrir el Consejo Universitaria a una fracción de los investigadores -en el caso de los Institutos, pero no de los Centros- en 1991, y aceptar la demanda aprobada en el Congreso de 1990 de crear los Consejos Académicos de Área (1993), seguido por la administración del rector de la Fuente (Barnés es el ‘negrito en el arroz’), quién reconoció la necesidad institucional, obligado por las circunstancias, de propiciar la participación, acotada siempre, de los académicos en la toma de decisiones, al crearse la CECU (2002-2006...), el Claustro académico para reformar el EPA (2004-2006...) y el Colegio académico para reformular el sistema de posgrado de la UNAM (2004-2005). Apertura a cuenta gotas que, a la luz de los acontecimientos y los tiempos de su instauración (1985-2006), aun tiene un largo trecho por recorrer, lo que dependerá en mucho de las estrategias seguidas por los distintos sectores de académicos y por el poder burocrático

¹⁶⁵ Los académicos “niegan la utilidad práctica del ejercicio de la política en los cuerpos colegiados por su pérdida de autoridad y no tienen interés en participar en la toma de decisiones en otros ámbitos de la administración, por sentir que sus mecanismos les son ajenos. En esta medida, permanecen como súbditos y no interfieren en lo que alimenta las políticas. Nada que quite el tiempo vale la pena; las acciones en pro del desarrollo colectivo se convierten en un obstáculo a la productividad individual. Esta orientación adquiere tal fuerza, que en instituciones como la UNAM cabe preguntar si todavía existe el ‘interés general’ ” (Muñoz, 2002: 247).

¹⁶⁶ “Hay un malestar moral que auspicia la apatía, la falta de respuesta a iniciativas de cambio y disgusto con las formas como se manejan o conducen las casas de estudios. Un clima en el que se deja sentir exclusión y falta de poder para que los puntos de vista de la academia sean tenidos en cuenta (por la burocracia) (...) (forjándose) distancias entre autoridades y comunidades” (Muñoz, 2002: 247-348).

universitario, considerando que aun está pendiente el reconocimiento institucionalizado de la participación en las decisiones de los técnicos académicos, los investigadores de los Centros y los profesores de asignatura, así como de las académicas (la llamada *cuota de género*), en los diversos órganos colegiados. Al respecto, la agenda institucional consensuada en principio por el CU a través de la CECU, indica:

*“Resulta ineludible analizar la finalidad, estructura y representatividad de los órganos colegiados. Se debe consolidar el papel de la academia en el proceso de toma de decisiones y ampliar la representación de los alumnos en los consejos técnicos de escuelas y facultades y en el Consejo Universitario. Es necesario favorecer la participación de los **profesores de asignatura** en los órganos de representación. También debe promoverse la interacción fructífera entre las representaciones de las entidades académicas en el Consejo Universitario y sus respectivos consejos técnicos o internos. Deberá redefinirse el papel que tienen los consejos técnicos y los consejos académicos de área para precisar las responsabilidades correspondientes, así como para reforzar los consejos internos de los institutos y centros de investigación, ampliando el ámbito de sus decisiones. Es necesario definir la naturaleza de los **centros de investigación**, homologar su estatus con los institutos en términos de la representación en los órganos colegiados, y establecer criterios que regulen su creación y eventual transformación en institutos. Debe revisarse la integración, composición y reglamentación de la **Junta de Gobierno**, así como sus mecanismos de consulta a la comunidad. Los criterios y procedimientos para designar a las autoridades unipersonales deben ser más amplios y abiertos. Se requieren normas claras para los procesos de selección de **candidatos a dirigir las entidades académicas**, que aseguren tomar en cuenta la opinión de las comunidades.”* (CECU, 2005: 27)

Como consecuencia de este intrincado¹⁶⁷ y complejo proceso de participación político-académica, controlado permanentemente por los órganos de gobierno principales, el CU y el cuerpo directivo (Esquema 1), el orden institucional logra ser restaurado, luego de la crisis de 1999 desatada por el mismo poder burocrático (Barnés), manteniéndose casi intacta la estructura de gobierno originada en 1945, pero con una gran diferencia, puesto que, para recobrar parte de la legitimidad perdida, la élite burocrática universitaria dominante (Medicina, Derecho, Ingeniería, etc.) ha tenido que abrir nuevos espacios de participación ampliada en la toma de decisiones (en lugar de los *petit comités* designados ‘desde arriba’ y preferidos por el poder burocrático más tradicional), como la CECU y el Claustro para reformar el EPA, lo que por la vía de los hechos se puede convertir en una tradición en el futuro inmediato. Sin embargo, dicha participación democrática regulada ‘desde arriba’ ha rendido pocos frutos en la realidad universitaria -por lo menos hasta ahora-, sobre todo en lo que se refiere al orden académico-laboral¹⁶⁸, que en los últimos tiempos se ha tornado insatisfactorio para amplios sectores académicos (titulares estancados en la categoría laboral máxima, técnicos académicos insuficientemente reconocidos y que exigen mayores oportunidades de desarrollo profesional, profesores-investigadores -de las

¹⁶⁷ **Intrincado, a:** Que es complicado, confuso o difícil. Gran Diccionario de la Lengua Española Larousse, 2007.

¹⁶⁸ Dicho orden académico-laboral se ha diversificado gradualmente, gracias a la participación creativa de los mismos académicos (aunque usualmente, en los informes oficiales, suele adjudicarse la creación a la gestión del rector en turno, nada más lejos de la realidad), al fortalecerse o crearse nuevos institutos y centros de investigación durante el periodo del Dr. De la Fuente: el Centro de Estudios sobre la Universidad se convirtió en Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (reconocimiento que justificó su fortalecimiento); el Centro de Neurobiología se transformó en Instituto de Neurobiología, además de que se crearon el Centro de Ciencias Aplicadas y Desarrollo Tecnológico, el Centro de Física Aplicada y Tecnología Avanzada, el Centro de Geociencias, el Centro de Investigaciones en Ecosistemas y el Centro de Radioastronomía y Astrofísica, observando que el crecimiento se ha dado exclusivamente en el área de las ciencias naturales.

Facultades y escuelas- en condiciones laborales ‘de segunda’¹⁶⁹ que demandan la homologación de condiciones), orden laboral y académico corporativo y clientelar que genera distintos tipos de malestar entre las ‘comunidades académicas’: salarios devaluados, estímulos insuficientes para todos -aunque la mayoría accede a ellos- e incómodos, falta de ‘igualdad de oportunidades’ de desarrollo académico para todos -léase oportunidades para acumulación de capital académico-, inconformidad con la discrecionalidad arbitraria de la mayoría de los directores académicos, etc., situación que prácticamente no ha cambiado, dado que los acuerdos del Claustro y los diagnósticos de la CECU se han quedado en el papel y, como tales ‘*acuerdos de papel*’, parafraseando a Bourdieu, es como si no existieran, o mejor dicho, no existen, hasta ahora.

Por encima de la estructura interna de regulación (y autorregulación) del trabajo académico universitario, aparecen nuevos agentes externos dentro de la estructura internacional y nacional de regulación, particularmente los organismos evaluadores, supervisores y clasificadores no gubernamentales y universitarios internacionales, los cuales a través de evaluaciones comparativas, clasificaciones pretendidamente homogeneizadoras (los famosos *rankings* nacionales e internacionales) y recomendaciones ‘técnicas’, influyen en las políticas educativas gubernamentales (Didriksson, 2002) y en las estrategias estatales de regulación académico-laboral (ver Tabla 22), creándose programas reguladores especiales como el PROMEP (Programa de Mejoramiento del Profesorado) o los mecanismos de creación de plazas académicas en las universidades estatales, sujetos al cumplimiento de estándares establecidos de manera centralizada por la SEP, la cual se erige como ‘vigilante’ del cumplimiento y adaptación de las ‘normas’ establecidas a partir de la *convergencia* mundial (Alcántara, 2000) entre los llamados organismos internacionales financieros y orientadores (FMI, OCDE, UNESCO, BM, etc.), y las diversas agencias evaluadoras y clasificadoras, entre otras instancias reguladoras (Tabla 22).

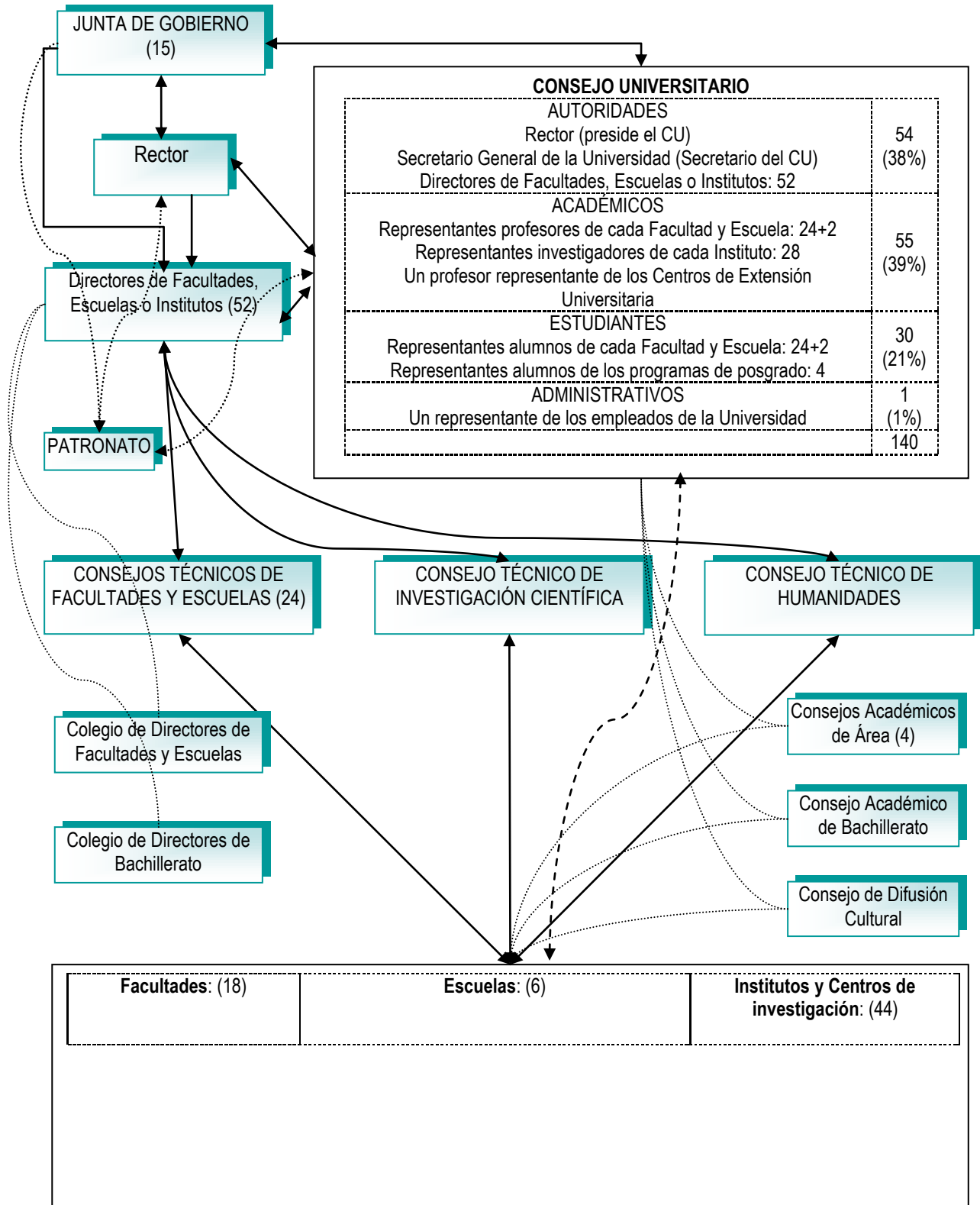
Así las cosas, el orden político-académico-laboral universitario, *corporativo* (a través del papel siempre concertador y clientelar de la AAPAUNAM) y vigilado por el poder burocrático “discrecional”, se ha conservado en los últimos años, *flexibilizado* parcialmente por las políticas de estímulos a la productividad, las nuevas formas de organización en red establecidas alrededor de los posgrados, los cambios formales a las “reglas del juego” a través de los múltiples ajustes a la legislación universitaria como mecanismo de control, entre otros factores, y los cambios demandados por los *académicos heterodoxos* a través del “congreso por etapas” no se han realizado, debido fundamentalmente a su relativa debilidad política como sector dentro del campus, puesto que no cuenta con mecanismos específicos institucionalizados que le permitan realmente ‘llevar’ sus reivindicaciones académico-laborales a los espacios universitarios de “decisión final”.

¹⁶⁹ “Una adecuada política de contratación de investigadores deberá tomar en cuenta el establecimiento de planes a largo plazo, con líneas de investigación diversificadas y, al mismo tiempo, que estén integradas en un programa institucional. Dicha política ha de insertarse en una visión amplia de lo que es la carrera académica, las etapas de maduración intelectual y las diferentes **formas de participación** universitaria. Es necesario fortalecer las **condiciones de trabajo** y los programas de apoyo a la investigación que realizan los académicos de las escuelas y facultades, para hacerlas similares a las que prevalecen en los institutos y centros.” (CECU, 2005: 24).

Tabla 22

| UNAM. AGENTES PARTICIPANTES EN LA ESTRUCTURA DE REGULACIÓN DEL TRABAJO ACADÉMICO (2006) | |
|---|---|
| ESCALA | AGENTES INTERVINIENTES (COLECTIVOS E INDIVIDUALES) |
| INSTANCIAS EXTERNAS INTERNACIONALES (ESPACIO GLOBAL) | <p>Financieras: FMI, BM, BID, Asociación Panamericana de Instituciones de Crédito Educativo</p> <p>Orientadoras: OCDE, UNESCO, OIT, CEPAL, OMC, OMS, OEI, Association of International Education Administrators (AIEA).</p> <p>Evaluadoras: Educational Testing Service (ETS), International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE), etc.</p> <p>Clasificadoras (rankings): Instituto de Educación Superior de la Universidad de Jiao Tong de Shangái, China, Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España, Revista inglesa Times Higher Education, Escuela Superior de Minas de París.</p> <p>Científicas: Asociaciones internacionales, regionales, nacionales.</p> <p>Universitarias: International Association of Universities, Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, Organización Universitaria Interamericana, Santander Group European Universities Network, Red UNIVERSIA (Gpo. Santander), Asociación Internacional de Presidentes Universitarios, IES <i>for profit</i> transnacionales (ej.: Sylvain co.)</p> <p>Religiosas: Federación Internacional de Universidades Católicas</p> |
| ESTRATEGIAS REGULADORAS: | <p>⇓ FINANCIAMIENTO CONDICIONADO ⇓ DIAGNÓSTICOS-RECOMENDACIONES ⇓ ESTUDIOS COMPARATIVOS ⇓ PROMOCIÓN MODELO EDUCATIVO NEOLIBERAL ⇓ CLASIFICACIONES COMPETITIVAS-FUNCIONALES ⇓ DIFUSIÓN DE: PRÁCTICAS CIENTÍFICAS, FORMAS DE ORGANIZACIÓN, IDEOLOGÍAS ⇓</p> |
| INSTANCIAS EXTERNAS NACIONALES (ESPACIO SOCIAL) | <p>Estatales: Presidencia, SEP, SHCP, STPS, SE</p> <p>Políticas: Partidos Políticos, Poder Legislativo, Poder Judicial (SCJN, JFCA, TFCA, etc.), Sindicatos, ONGs</p> <p>Empresariales: Organismos Empresariales (CCE, COPARMEX, etc.)</p> <p>Religiosas: diversas órdenes religiosas nacionales (Legionarios de Cristo, Jesuitas, etc.)</p> <p>Clasificadoras (rankings): Corporativo Reader's Digest México.</p> |
| ESTRATEGIAS REGULADORAS: | <p>⇓ FINANCIAMIENTO CONTRAÍDO (PÚBLICO-PRIVADO) ⇓ POLÍTICA LABORAL FLEXIBILIZADORA ⇓ POLÍTICA EDUCATIVA NEOLIBERAL ⇓ PRIVATIZACIÓN ⇓ MEDIÁTICAS ⇓ CLASIFICACIÓN IES ⇓ OPOSICIÓN-RESISTENCIA-NEGOCIACIÓN (⇕)</p> |
| INSTANCIAS INTERMEDIAS (CAMPO DE EDUCACIÓN SUPERIOR) | <p>Estatales: CONACYT, SNI (1984), CONPES (1989), CONAEVA (1989), CIEES (1991), INEE (2002), Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU) (2004).</p> <p>Universitarias: ANUIES, Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMex), Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines (CUPIA), Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI) (1992).</p> <p>Evaluadoras: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior A. C. (CENEVAL) (1994), Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A. C. (COPAES) (2000).</p> <p>Académicas (científicas y profesionales): AMC, asociaciones disciplinarias-profesionales (Sociedades, Colegios, etc.)</p> <p>Sindicales: CONTU, ANAPPAU, SUNTU, sindicatos de IES</p> |
| ESTRATEGIAS REGULADORAS: | <p>⇓ FINANCIAMIENTO CONDICIONADO ⇓ DIAGNÓSTICOS-PROPUESTAS ⇓ EVALUACIÓN-SUPERVISIÓN DEL TRABAJO ⇓ DEFENSORÍA DE DERECHOS ⇓ COLABORACIÓN ⇓ OPOSICIÓN-NEGOCIACIÓN (⇕)</p> |
| UNAM (CAMPO UNIVERSITARIO) | <p>Burocráticas: Rectoría (Administración Central), Directores académicos, Patronato Universitario</p> <p>Colegiadas permanentes: Consejo Universitario, Junta de Gobierno; Consejos Técnicos, Internos y Asesores; Comisiones Dictaminadoras, Consejos Académicos de Área</p> <p>Colegiadas provisionales: CECU, CAREPA, CRGEP</p> <p>Colegiadas coyunturales: Colegios de profesores y/o investigadores, Grupo de Eméritos; Frentes amplios</p> <p>Sindicales: AAPAUNAM, STUNAM</p> <p>Movimientos académicos: CAU, AU</p> |
| ESTRATEGIAS REGULADORAS: | <p>⇓ DISTRIBUCIÓN DEL FINANCIAMIENTO ⇓ EVALUACIÓN ⇓ SUPERVISIÓN ⇓ LEGISLACIÓN ⇓ ACEPTACIÓN ⇓ COLABORACIÓN ⇓ CONTRATACIÓN COLECTIVA CORPORATIVA (⇕) OPOSICIÓN-NEGOCIACIÓN (⇕) RESISTENCIA (⇕)</p> |
| | <p>⇓ REGULACIÓN ⇓ ⇓ INFLUENCIA ⇓ ⇓ RESPUESTAS (RESISTENCIA, ADAPTACIÓN...) ⇓</p> |
| AGENTES ACADÉMICOS: PARTICIPACIÓN / AUTORREGULACIÓN | <p>⇓ ⇓ FORMAS DE PARTICIPACIÓN ⇓ ⇓</p> <p>♣ ♣ ♣ ♣ ♣ ♣ ♣ ♣ ♣ ⇓ ACADÉMICOS ⇓ ♣ ♣ ♣ ♣ ♣ ♣ ♣ ♣ ♣</p> <p>DISTRIBUCIÓN DEL CAPITAL-PODER Y TRABAJO ACADÉMICO (<i>DIVISIÓN DEL TRABAJO</i>) (DOCENCIA, INVESTIGACIÓN-DIFUSIÓN-GESTIÓN-REPRESENTACIÓN)</p> |
| <p>SIMBOLOGÍA: ⇓: ESTRATEGIA DE DOMINACIÓN. (⇕): ESTRATEGIA DE RESISTENCIA-OPOSICIÓN. (⇕⇓): ESTRATEGIA DE OPOSICIÓN-NEGOCIACIÓN BILATERAL.</p> <p>NOTAS: CES: CAMPO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. CU: CAMPO UNIVERSITARIO.</p> <p>ACRÓNIMOS: Academia Mexicana de Ciencias (AMC) Junta Federal de Conciliación y Arbitraje (JFCA), Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN), Tribunal Federal de Conciliación y Arbitraje (TFCA), Convergencia Académica por la Dignificación Universitaria (CADU). Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMex). Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES). Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA). Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). ELABORACIÓN PROPIA.</p> | |

Esquema 1. UNAM. ESTRUCTURA DE PODER (2006).



Fuente: Poder Ejecutivo, 1945. CU, 2006. ELABORACIÓN PROPIA.

Epílogo. La posición hegemónica de la UNAM en el campo educativo nacional y el lugar de sus académicos (una producción social)

La universidad nacional, como una construcción socio-estatal, en la medida en que fue creada originariamente tanto por la burocracia estatal -que la ha sostenida en el transcurso del tiempo (con sus excepciones)- como por sus agentes internos -los trabajadores académicos y administrativos, estudiantes y autoridades fundadores/as-, se coloca, desde un inicio, en una posición privilegiada y dominante en el espacio social nacional (durante sus primeras décadas era la única universidad nacional), en el campo de producción cultural (Bourdieu, 2005) y en el mismo campo de la educación superior del país, a lo largo de sus casi 100 años de existencia, con altibajos, en función de la coyuntura política, la situación económica y social nacional o el ambiente ideológico-cultural prevaleciente (vg.: 1910, 1929, 1945, 1968 ó 1999). Dicha posición predominante en el país se sustenta en la acumulación prolongada y permanente de capital institucional (en todas sus especies).

La posición preponderante de la universidad en el macro espacio social (y en los campos cultural y educativo) se puede observar, en un primer acercamiento, si se considera su ‘peso específico’ en la sociedad (determinado por la acumulación de *capital institucional*)¹⁷⁰ y el reconocimiento recibido por distintos agentes sociales, relacionados de algún modo con la misma universidad. Por ejemplo, un buen indicador de la posición y ‘fuerza institucional’ de la UNAM en el espacio social es la matrícula universitaria, que representa, por lo menos en parte, el ‘impacto social’ de la institución provocado por su cobertura demográfica e incidencia en el mercado de trabajo (campo económico)¹⁷¹, poder social que varía en el tiempo, en tanto que su capacidad o poder de absorción de la demanda de educación superior (y de formación de profesionistas especializados¹⁷²) llega a niveles muy altos en algunos periodos (ver Tabla 23), alcanzando más del 80% de la matrícula nacional de educación superior (1924, 1950, 1961) y, a partir de la expansión autoritaria no regulada de la educación superior de los años sesentas del siglo XX, comienza a descender hasta llegar al 28% en 1980 y, finalmente, su participación se reduce de manera constante hasta llegar al 10% de la matrícula nacional en la actualidad

¹⁷⁰ Recuérdense que el *capital institucional* acumulado por una IES es una especie de capital colectivo acumulado por una institución, en el transcurso de un tiempo determinado y como producto del trabajo acumulado generador de dicho poder-capital, compuesto por la suma de distintas especies de capital creado y acumulado por sus agentes (académicos, estudiantes, técnicos, burocracia, empleados administrativos): títulos académico-científicos; reconocimientos institucionales, grupales e individuales (capital simbólico); acervos bibliotecario-documental y artístico -fílmico, pictórico, etc.- (capital cultural objetivado), capital tecnológico (infraestructura física, computadora central, red computarizada, instrumental de observación-experimentación <laboratorios, telescopios, ciclotrón, etc.), presupuesto y recursos propios (capital económico-material), etc. (véase capítulo 1 -*supra*-) (Bourdieu, 1984; 1997b; 2000a; 2003b).

¹⁷¹ La demanda de sus servicios docentes representa el reconocimiento dado a la institución por parte de distintos sectores sociales, de igual modo, la demanda de sus egresados por parte de los empleadores representa el reconocimiento de otros sectores a la UNAM {una muestra de dicho reconocimiento se dio “(...) en 2006, al registrarse casi 140 mil solicitudes de ingreso al bachillerato y 179 mil a licenciatura”; otra en la realización de “La Feria del Empleo (que) siguió desarrollándose con gran éxito. En la sexta edición, las 234 empresas que asistieron ofertaron seis mil 350 vacantes.”. (UNAM, 2006a)}.

¹⁷² Sin embargo, dicho impacto social no solamente es cuantitativo sino también cualitativo, en tanto que en ella se forman cuadros importantes del sector estatal, profesional-liberal y privado, en múltiples ramas.

(2006)¹⁷³, matrícula que sigue siendo la más alta respecto al resto de IES del país¹⁷⁴ {en el marco de una tasa nacional de acceso al nivel superior bastante elitista (ver capítulo 2 *supra*)}.

Tabla 23

| PROPORCIÓN DE LA MATRÍCULA DE LA UNAM RESPECTO A LA MATRÍCULA NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR (1924-2006) | | | | |
|--|------|--------------------|---|--------------|
| Periodo | Año | Matrícula UNAM (1) | Matrícula educación superior nacional (2) | % (1)/(2) |
| Consolidación de la Revolución Mexicana | 1924 | 9,622 | 11,071 | 86.91 |
| Autonomía precaria | 1931 | 8,237 | 21,103 | 39.03 |
| Autonomía corporativa | 1945 | 21,394 | 32,714 | 65.40 |
| | 1950 | 24,024 | 29,892 | 80.37 |
| | 1961 | 66,870 | 83,065 | 80.50 |
| | 1965 | 73,851 | 140,848 | 52.43 |
| Democratización parcial | 1970 | 107,056 | 271,275 | 39.46 |
| Restauración corporativista | 1973 | 198,294 | 403,897 | 49.10 |
| | 1980 | 263,640 | 935,789 | 28.17 |
| Neoliberal autoritario | 1985 | 261,435 | 1,199,120 | 21.80 |
| | 1990 | 265,429 | 1,252,027 | 21.20 |
| | 1995 | 250,773 | 1,532,846 | 16.36 |
| Capitalización académica y reposicionamiento | 2000 | 237,415 | 2,047,895 | 11.59 |
| | 2005 | 258,704 | 2,446,726 | 10.57 |
| | 2006 | 264,992 | 2,519,908 | 10.52 |

ELABORACIÓN PROPIA. Fuentes: Solana et. al., 1981; Robles, 1979; Kent, 1990; Ordorika, 2006; www.unam.mx

Otros indicadores del capital institucional, son las posiciones alcanzadas por la UNAM en los *rankings* internacionales (UNAM, 2003; 2006; 2007), que la colocan entre las mejores universidades del mundo y como la mejor universidad del país al mismo tiempo, muy por encima de las IES privadas con mayor prestigio (como el Tecnológico de Monterrey o la Universidad Iberoamericana), posicionándose en la cima del CES y del campo de producción cultural. Los reconocimientos en el campo político también son múltiples y la distinguen del resto de IES, tal y como ocurre con el reconocimiento dado a la universidad por las principales fuerzas políticas del país, al aprobarse sendas inscripciones con ‘letras de oro’ en el Congreso de la Unión (2003) y la Asamblea Legislativa del Distrito Federal (2006) (lo que la presenta como uno de los símbolos de la nación), o el reconocimiento por el Estado mexicano al conferirle la categoría de *Monumento Artístico de la Nación* (2005) y la declaración de la UNESCO al reconocer a la Ciudad Universitaria como *Patrimonio Cultural de la Humanidad* (2007), entre muchos otros. Sin olvidar su amplia presencia en el ámbito cultural¹⁷⁵.

Otro indicador objetivo de la posición de la UNAM en el espacio-tiempo social y en el CES en particular, a la luz de su capital institucional acumulado, es el que tiene que ver con las propiedades específicas y la posición de su planta académica en el ámbito socioeducativo: de

¹⁷³ Asimismo, después de la crisis de 1999 (durante la cual la matrícula se redujo en -10% entre 1999 y 2001 y sólo se recuperó hasta 2005), producto de la desacreditación coyuntural de la universidad entre algunos sectores sociales, a raíz de la huelga prolongada, la institución aumentó su matrícula a partir de 2006 (Tabla 1).

¹⁷⁴ Por ej.: en el ciclo escolar 2002-2003 la matrícula de licenciatura de la UNAM era de 138,630, seguida por el Instituto Politécnico Nacional con 74,851, la Universidad de Guadalajara con 70,138, la Universidad Autónoma de Nuevo León con 58,275 o el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey con 41,646 (la IES privada con mayor matrícula) (SEP. *Informe Nacional sobre la Educación Superior en México* (presentación). SEP-SESI/ UNESCO-IESALC, México, s/f.).

¹⁷⁵ Por ej.: “TVUNAM (...) transmite (2006) ya a 450 ciudades con un potencial de 21 millones de televidentes en 5 millones de hogares” y “(...) los recintos y espacios culturales universitarios recibieron en 2006 a cerca de 3 millones 500 mil personas que pudieron disfrutar de la amplia oferta cultural: las más de 4 mil 300 funciones de cine, música, teatro, danza, artes visuales y presentaciones literarias” (UNAM, 2006a).

acuerdo con los datos disponibles, al finalizar la década de los años treinta del siglo XX e iniciar la de los cuarentas -en la etapa final del periodo autónomo precario (1929-1944)-, la planta académica de la universidad nacional representaba alrededor del 60% de la planta académica nacional y, de acuerdo con nuestros cálculos, se incrementa a alrededor del 68% en 1947 -ya en el periodo autónomo corporativo (1945-1966)-, descendiendo y subiendo posteriormente, de manera tal que en la década de los cincuentas probablemente halla llegado al 70-80% aprox. (considerando que algunas cifras oficiales son realmente inverosímiles¹⁷⁶), aunque las cifras más creíbles sean de alrededor del 58% entre 1950 y 1961, descendiendo al 41% a fines de los sesentas, a alrededor del 30% en los setentas, al 22% a fines de los ochentas {década en la que inicia una caída sostenida (ver Gráfico 1)}, al 15% a finales de los noventas y al 12% en 2006 (ver Tablas 24 y 25); no obstante su descenso proporcional -que reduce su ‘poder social’ demográfico en términos proporcionales-, el crecimiento del sector académico de la UNAM (ver Gráficos 1, 2 y 3) lo coloca como el mayor numéricamente respecto al resto de IES del país, de ahí que su influencia en el mercado de trabajo académico nacional siga siendo preponderante por su cuantía, a lo que hay que agregar su capacidad de influencia cualitativa, basada, en gran medida, en su capital académico acumulado. En tal sentido, el número de académicos de la UNAM en el SNI sobrepasa por mucho al de otras IES públicas y privadas (ver Tabla 25, capítulo 2 *supra*)¹⁷⁷.

Tabla 24

| PROPORCIÓN DE LA PLANTA ACADÉMICA DE LA UNAM RESPECTO A LA PLANTA ACADÉMICA NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR (1940-2006) | | | | |
|--|-------------------|---------------------|-------------------------------|--------------|
| Periodo | Año | Académicos UNAM (1) | Académicos Nivel Nacional (2) | % (1)/(2) |
| Autonomía precaria | 1940 ^e | 2,259 | 3,737 | 60.45 |
| Autonomía corporativa | 1945 | 3,421 | 5,224 | 65.49 |
| | 1947 | 3,330 | 4,924 | 67.63 |
| | 1950 | 3,564 | 6,126 | 58.18 |
| | 1955 | 5,314 | 5,981 | 88.85 |
| | 1960 ^e | 5,249 | 3,843 | (136.59) |
| | 1961 | 6,214 | 10,749 | 57.81 |
| Democratización parcial | 1970 | 8,885 | 25,056 | 35.46 |
| Restauración corporativista | 1975 | 14,780 | 47,529 | 31.10 |
| | 1976 | 16,433 | 43,114 | 38.12 |
| | 1980 | 27,515 | 73,789 | 37.29 |
| Neoliberal autoritario | 1985 | 30,138 | 108,002 | 27.91 |
| | 1990 | 28,852 | 134,424 | 21.46 |
| | 1995 | 29,366 | 163,843 | 17.92 |
| Capitalización académica y reposicionamiento | 2000 | 29,530 | 208,692 | 14.15 |
| | 2005 | 32,815 | 259,884 | 12.63 |
| | 2006 | 33,418 | 269,070 | 12.42 |

Notas: e/estimado (cifras estimadas en cursivas). Las cifras del periodo 1940-1947 corresponden a la suma de profesores de la UNAM e IPN. Fuentes: www.sep.gob.mx; FOX Quezada, Vicente. Sexto informe de gobierno, 2006; Ornelas, 1995; Solana et. al., 1981; Robles, 1979; Kent, 1990; Ordorika, 2006; www.unam.mx. ANUARIO ESTADÍSTICO DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS 1946-1950. Poder Ejecutivo, México, 1953. ELABORACIÓN PROPIA.

¹⁷⁶ Resultan totalmente absurdas las cifras presentadas por Solana et al (1981: 598-599), ya que durante casi toda la década de los cincuentas la planta académica de la UNAM habría representado comparativamente más del 100% de la planta nacional (durante 6 años habría oscilado entre el 101% y el 169%), lo cual permite observar grandes errores en los datos oficiales de la SEP.

¹⁷⁷ “Los académicos de la UNAM mantuvieron una amplia presencia en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI): del total de académicos reconocidos por ese organismo la cuarta parte (2 939) pertenece a la Universidad; en los niveles II y III la proporción aumenta al 34% y 44%, respectivamente. En 2006 la pertenencia de académicos de la UNAM al Sistema creció en 4.3%.” (UNAM, 2006a).

CAPÍTULO 4

Tabla 25

| PROPORCIÓN DE LA PLANTA ACADÉMICA DE LA UNAM RESPECTO A LA PLANTA ACADÉMICA NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR (1910-2006) | | | | | | |
|--|---|--|-------|---------------------|-------------------------------|-----------|
| Periodo presidencial | Periodo por rectorados | Periodo universitario | Año | Académicos UNAM (1) | Académicos nivel nacional (2) | % (1)/(2) |
| PORFIRIATO | Joaquín Eguía Lis (1910-1913) Ezequiel Chávez (1913-1914) (1923-1924) | La fundación porfirista bajo control estatal (1910) | 1910e | 114 | sd | sd |
| OBREGÓN (1920-1924) | Valentín Gama (1914-1915) José Natividad (1915-1916) (1917-1920) | El período post-revolucionario I: autonomía vs. refuncionalización (1917-1929) | 1924e | 1,101 | sd | sd |
| CALLES (1924-1928) | Balbino Dávalos (1920) José Vasconcelos (1920-1921) Mariano Silva (1921) Antonio Caso (1920) (1921-1923) Alfonso Pruneda (1924-1928) Antonio Castro (1928-1929) | | 1925e | 1,210 | sd | sd |
| | | | 1926e | 1,165 | sd | sd |
| | | | 1927e | 965 | sd | sd |
| | | | 1928 | 933 | sd | sd |
| PORTES GIL (1928-1930) | | | 1929e | 773 | sd | sd |
| ORTIZ RUBIO-ABELARDO RODRÍGUEZ (1930-1934) | Ignacio García Téllez (1929-1932) Roberto Medellín Ostos (1932-1933) | | 1930e | 919 | sd | sd |
| | | | 1931 | 1,145 | sd | sd |
| | | | 1932 | 1,146 | sd | sd |
| | | | 1933 | 1,081 | sd | sd |
| CÁRDENAS (1934-1940) | Manuel Gómez Morín (1933-1934) Fernando Ocaranza (1934-1935) Luis Chico Goerne (1935-1938) Gustavo Baz (1938-1940) Mario de la Cueva (1940-1942) Rodulfo Brito (1942-1944) | 1934 | 1,023 | sd | sd | |
| | | 1935 | 1,363 | sd | sd | |
| | | 1936 | 1,695 | sd | sd | |
| | | 1937 | 2,343 | sd | sd | |
| | | 1938 | 2,106 | sd | sd | |
| | | 1939 | 2,461 | sd | sd | |
| | | 1940 | 2,259 | 3,737 | 60.45 | |
| | | 1941 | 2,355 | 3,838 | 61.36 | |
| | | 1942 | 2,786 | 4,279 | 65.11 | |
| | | 1943 | 2,937 | 4,523 | 64.93 | |
| ÁVILA CAMACHO (1940-1946) | Alfonso Caso (1944-1945) Genaro Fernández (1945-1946) Salvador Zubirán (1946-1948) | 1944 | 3,070 | 4,686 | 65.51 | |
| | | 1945 | 3,421 | 5,224 | 65.49 | |
| | | 1946 | 3,501 | 5,324 | 65.76 | |
| MIGUEL ALEMÁN (1946-1952) | Luis Garrido (1948-1953) | 1947 | 3,330 | 4,924 | 67.63 | |
| | | 1948 | 3,458 | 5,743 | 60.21 | |
| | | 1949 | 3,615 | 6,067 | 59.58 | |
| | | 1950 | 3,564 | 6,126 | 58.18 | |
| | | 1951 | 3,801 | 4,002 | 94.98 | |
| | | 1952 | 3,993 | 5,673 | 70.39 | |
| | | 1953 | 4,489 | 5,414 | 82.91 | |
| | | 1954 | 5,372 | 4,142 | 129.70 | |
| RUIZ CORTINES (1952-1958) | Nabor Carrillo (1953-1961) | 1955 | 5,314 | 5,981 | 88.85 | |
| | | 1956 | 5,674 | 4,873 | 116.44 | |
| | | 1957 | 6,399 | 5,410 | 118.28 | |
| | | 1958 | 6,405 | 3,786 | 169.18 | |
| | | 1959 | 4,284 | 4,226 | 101.37 | |
| | | 1960e | 5,249 | 3,843 | 136.59 | |
| | | 1961 | 6,214 | 10,749 | 57.81 | |
| LÓPEZ MATEOS (1958-1964) | Ignacio Chávez (1961-1966) | 1962 | 6,313 | 12,100 | 52.17 | |
| | | 1963 | 6,370 | 13,200 | 48.26 | |
| | | 1964 | 6,351 | 14,373 | 44.19 | |
| | | 1965 | 6,689 | 13,712 | 48.78 | |
| | | 1966 | 7,290 | 16,137 | 45.18 | |
| | | 1967 | 7,764 | 16,500 | 47.05 | |
| DÍAZ ORDAZ (1964-1970) | Javier Barros Sierra (1966-1970) | 1968 | 7,721 | 17,323 | 44.57 | |
| | | 1969 | 7,902 | 19,300 | 40.94 | |
| | | 1970 | 8,885 | 25,056 | 35.46 | |
| | | 1971 | 9,707 | 28,065 | 34.59 | |
| ECHEVERRÍA (1970-1976) | Pablo González Casanova (1970-1972) | El período de la democratización parcial: reformas participativas 'desde arriba' (1966-1972) | 1972 | 10,286 | 31,037 | 33.14 |

CAPÍTULO 4

| PROPORCIÓN DE LA PLANTA ACADÉMICA DE LA UNAM RESPECTO A LA PLANTA ACADÉMICA NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR (1910-2006) | | | | | | |
|--|--|--|--------------|---------------------|-------------------------------|--------------|
| Periodo presidencial | Periodo por rectorados | Periodo universitario | Año | Académicos UNAM (1) | Académicos nivel nacional (2) | % (1)/(2) |
| LOPEZ PORTILLO (1976-1982) | Guillermo Soberón (1973-1981) | El período de la restauración corporativista: centralismo autoritario -La irrupción de la insurgencia sindical vs. el orden universitario establecido (1973-1977) -La defensa del orden universitario: sindicalización corporativa y centralismo burocrático-despótico (1977-1981) | 1973 | 11,040 | 36,350 | 30.37 |
| | | | 1974 | 13,583 | 41,893 | 32.42 |
| | | | 1975 | 14,780 | 47,529 | 31.10 |
| | | | 1976 | 16,433 | 43,114 | 38.12 |
| | | | 1977 | 17,450 | 52,140 | 33.47 |
| | | | 1978 | 18,175 | 62,334 | 29.16 |
| | | | 1979 | 19,190 | 69,494 | 27.61 |
| | | | 1980 | 27,515 | 73,789 | 37.29 |
| DE LA MADRID (1982-1988) | Octavio Rivero (1981-1984) | La transición inicial: del auge a la crisis (1981-1983/1984) | 1981 | 27,933 | 74,944 | 37.27 |
| | | | 1982 | 29,660 | 87,716 | 33.81 |
| SALINAS (1988-1994) | José Sarukhán Kermez (1989-1997) | El período neoliberal-autoritario: crisis y transición (1983-1999) -Reformas neoliberales y confrontación entre poderes (1985-1989) -La "academización" neoliberal de la Universidad (1989-1996) -La ofensiva neoliberal en la Universidad (1997-1999) | 1983 | 23,238 | 92,338 | 25.17 |
| | | | 1984e | 26,688 | 101,261 | 26.36 |
| | | | 1985 | 30,138 | 108,002 | 27.91 |
| | | | 1986 | 28,533 | 115,902 | 24.62 |
| | | | 1987 | 28,346 | 120,341 | 23.55 |
| | | | 1988 | 28,903 | 128,481 | 22.50 |
| | | | 1989 | 28,787 | 133,068 | 21.63 |
| ZEDILLO (1994-2000) | Francisco Barnés de Castro (1997-1999) | | 1990 | 28,852 | 134,424 | 21.46 |
| | | | 1991 | 28,333 | 135,444 | 20.92 |
| | | | 1992 | 28,158 | 138,785 | 20.29 |
| | | | 1993 | 28,732 | 142,261 | 20.20 |
| | | | 1994 | 29,207 | 152,630 | 19.14 |
| | | | 1995 | 29,366 | 163,843 | 17.92 |
| | | | 1996 | 30,368 | 170,350 | 17.83 |
| | | | 1997 | 30,898 | 177,988 | 17.36 |
| FOX (2000-2006) | Juan Ramón de la Fuente (1999-2007) | La 'capitalización' académica de la universidad y su reposicionamiento en la vida nacional (1999-2007) | 1998 | 31,051 | 192,406 | 16.14 |
| | | | 1999 | 30,768 | 201,534 | 15.27 |
| | | | 2000 | 29,530 | 208,692 | 14.15 |
| | | | 2001 | 30,373 | 219,804 | 13.82 |
| | | | 2002 | 31,561 | 231,558 | 13.63 |
| | | | 2003 | 31,870 | 241,236 | 13.21 |
| | | | 2004 | 32,498 | 251,740 | 12.91 |
| 2005 | 32,815 | 259,884 | 12.63 | | | |
| 2006 | 33,418 | 269,070 | 12.42 | | | |

Notas: e/estimado (cifras estimadas en cursivas). Las cifras del periodo 1940-1949 corresponden a la suma de profesores de la UNAM e IPN. Fuentes: www.sep.gob.mx; FOX Quezada, Vicente. Sexto informe de gobierno, 2006; Ornelas, 1995; Solana et. al., 1981; Robles, 1979; Kent, 1990; Ordorika, 2006; www.unam.mx. ANUARIO ESTADÍSTICO DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS 1946-1950. Poder Ejecutivo, México, 1953. ELABORACIÓN PROPIA.

A lo anterior se agrega el hecho de que la presencia de los académicos de la UNAM en las comisiones dictaminadoras del SNI es muy superior a la de cualquier otra IES pública o privada, al representar el 34% de las posiciones existentes (33 de 98) en las siete comisiones formadas¹⁷⁸ (en 2008), seguida por el CINVESTAV y la UAM con el 10% en cada caso (ver:

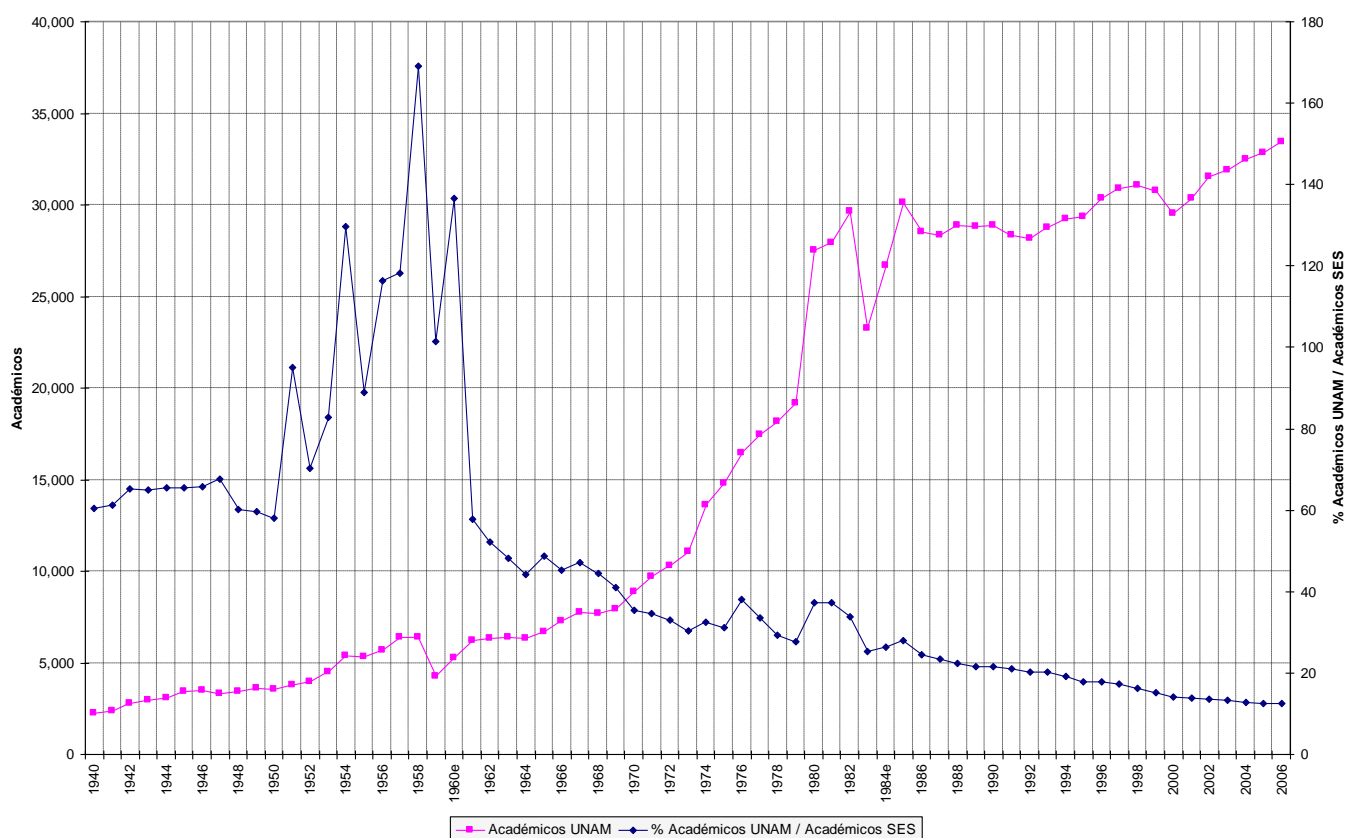
¹⁷⁸ Cada comisión dictaminadora está formada por 14 integrantes de diversas IES (ver: <http://www.conacyt.gob.mx/>):

- Área I: Físico-Matemáticas y Ciencias de la Tierra (6 de la UNAM)
- Área II: Biología y Química (8 de la UNAM)
- Área III: Medicina y Ciencias de la Salud (4 de la UNAM)
- Área IV: Humanidades y Ciencias de la Conducta (6 de la UNAM)
- Área V: Sociales (4 de la UNAM)
- Área VI: Biotecnología y Ciencias Agropecuarias (2 de la UNAM)
- Área VII: Ingeniería (3 de la UNAM)

www.conacyt.gob.mx/); los académicos de la universidad realizan alrededor del 50% de la investigación científica en el país (UNAM, 2003: 21); del mismo modo, su producción científica y reconocimientos obtenidos colocan al sector académico en una posición dominante dentro del CES¹⁷⁹, un indicador de esto es el hecho de que sus académicos reciben el mayor monto del financiamiento público a la investigación científica respecto a los de las demás IES del país (en 2003 recibían 10 veces más recursos que los del IPN, 6 veces más que los de la UAM y 5 veces más que los del CINVESTAV) (SEP, 2003)¹⁸⁰.

Gráfico 1

ACADEMICOS DE LA UNAM Y SU PROPORCION RESPECTO AL TOTAL DE ACADEMICOS EN EL SISTEMA DE EDUCACION SUPERIOR (1940-2006)



Fuente: Tabla 25.

De esta manera, las evidencias revelan que la UNAM -como una construcción social- y su personal académico, a pesar de las adversidades {después de un crecimiento sostenido entre 1960

¹⁷⁹ Por ej.: “Este año (2004), se publicaron más de 4,300 artículos científicos en revistas nacionales e internacionales, así como cerca de 600 libros y 1,363 capítulos en libros (...) En la UNAM laboran 2,733 académicos que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores, cifra que representa la cuarta parte del total de los investigadores nacionales reconocidos en este Sistema. Para el caso de aquellos investigadores pertenecientes al nivel 3, el porcentaje sobre el total nacional se eleva al 46%.” (UNAM, 2004: 22);...“durante 2006, los profesores, investigadores y estudiantes de la Institución recibieron 725 premios, reconocimientos y distinciones (125 internacionales y 600 nacionales)” (UNAM, 2006a).

¹⁸⁰ Mientras que el personal académico de la UNAM dedicado a la investigación en todas las áreas de conocimiento recibió en 2003 261.5 millones de pesos, el personal del CINVESTAV recibió 53.5 millones. El de la UAM 47.2 millones y el del IPN 24.9 millones (SEP, 2003).

y 1982, la planta académica de la institución sufre un retroceso y una desaceleración que la lleva al cuasi estancamiento en los años siguientes (ver Tablas 24-25 y Gráfico 1), a causa de la imposición del modelo neoliberal en el CES}, han logrado mantener una *posición dominante* dentro del CES nacional e internacional y del campo de producción cultural, conservando una posición prominente en el campo del poder, dentro del espacio social nacional.

Conclusiones

En los últimos veinticinco años, el orden universitario vigente en la UNAM se ha visto trastocado, tanto por las presiones externas provenientes de las élites del campo del poder estatal y económico, impulsoras de la restauración neoliberal (mediante la devaluación salarial-presupuestal-infraestructural, la flexibilización académica y laboral, la evaluación estandarizada como ‘control de calidad’ y regulación del trabajo, etc., proceso que podría resumirse en una expresión: la *descapitalización forzada* o empobrecimiento de la universidad pública, como resultado de la imposición del modelo neoliberal de educación superior), como por las acciones internas llevadas a cabo por los distintos agentes universitarios (reformas académicas y laborales, manifestaciones de resistencia, demandas de participación ‘desde abajo’, ‘apertura democrática parcial’ y gradualista, etc.), quienes han optado por tomas de posición heterónomas o autónomas, ya sea a favor de las medidas gubernamentales neoliberalizantes o en contra de ellas. De manera que la universidad ha oscilado, en estos años, entre la subordinación y adaptación a los designios estatales, por un lado, y la independencia y refracción académico-política, por el otro, en función de la correlación de fuerzas interna y externa, cobrando en este camino una importancia crucial el capital institucional acumulado a lo largo de su historia como su mejor defensa.

En este tiempo, durante el período neoliberal-autoritario (1983-1999), la UNAM es forzada a alinearse a los designios gubernamentales, por iniciativa de las distintas rectorías heterónomas y corporativas que se suceden en el periodo, lo que provocará serios conflictos al interior del campus durante varios años, generándose con ello prolongadas crisis que dañan el tejido social interno y la imagen social de la institución. Será a partir de los años 1999-2000, al terminar la huelga más larga en la historia universitaria, cuando la institución entrará a una nueva fase {de la ‘capitalización’ académica de la universidad y su reposicionamiento en la vida nacional (1999-2007)}, en la que se produce un cierto distanciamiento de la burocracia universitaria respecto a las orientaciones político-educativas de la burocracia estatal ‘pro empresarial’, así como una recomposición de las élites burocráticas universitarias, propiciándose un ‘pacto universitario’ entre las distintas fuerzas internas en defensa de la universidad y con el propósito de ‘recapitalizar’ a la institución y reposicionarla en el campo educativo y social, luego de la prolongada crisis interna.

En estos años, el orden académico-político institucional se ha transformado parcialmente, como resultado de las demandas históricas de los académicos heterodoxos de distintas generaciones, en la medida en que se han creado nuevos espacios de tomas de decisión (Congreso Universitario, Consejos Académicos de Área) y se han ampliado los espacios de participación y representación en los órganos colegiados ya existentes (Consejo Universitario, Consejos Técnicos de investigación, Comisiones representativas y plurales), habiendo una apertura democrática académica parcial, por cuanto que la estructura central de órganos de gobierno se mantiene prácticamente intacta desde 1945, abriéndose parcialmente, al aumentar su representatividad académica de algunos órganos de dirección y orientación del campo universitario (con gran influencia en la definición del orden establecido).

El orden académico-laboral universitario, por su parte, también ha sufrido cambios, pero aun más profundos, si se toma en cuenta el cúmulo de pequeñas y grandes reformas académicas y

laborales dadas en los últimos tiempos (la flexibilización multidimensional del trabajo, la sobrerregulación del trabajo mediante la instauración del sistema de evaluación-supervisión y control de calidad, la reorientación utilitarista del trabajo a través de la competencia por recursos escasos, la flexibilidad curricular, las nuevas formas de organización del trabajo basadas en la 'calidad total', etc.), las cuales han impactado de múltiples formas al trabajo académico: se ha desvalorizado material y simbólicamente, se ha flexibilizado multifactorialmente, ha sido multiestratificado, polarizado y atomizado; se ha intensificado y prolongado su jornada, se ha desacelerado el crecimiento de la planta académica y restringido el acceso de nuevos académicos, entre otros aspectos.

Los cambios académico-laborales y académico-políticos analizados, han sido el resultado de la participación de los académicos en sus lugares de trabajo, en la conformación de grupos académico-políticos y en los espacios de tomas de posición y toma de decisiones (ya sean estos formales e informales, permanentes o coyunturales), así como de la intervención de la poderosa burocracia universitaria, de la presencia de los estudiantes y del personal administrativo, y de la intromisión de agentes externos diversos, entre los que destaca la burocracia estatal. La universidad ha sido construida y reconstruida por todos ellos.

Finalmente, no podemos dejar de mencionar que, si bien el tema de la participación de los académicos en la configuración de la vida institucional de la UNAM ha sido tratado de manera parcial por distintos autores, ya sea a través de descripciones históricas sobre su participación político-sindical, ya sea mediante el análisis de su participación en los órganos de gobierno universitarios, en la constitución de movimientos académico-laborales o en torno a los programas de estímulos, o ya sea por medio de reconstrucciones históricas de la intervención de líderes académicos en la formación de dependencias universitarias, entre las principales líneas de investigación encontradas, no existe una reconstrucción histórica de largo plazo sobre la intervención de los académicos en la estructuración y reestructuración del orden académico-político-laboral universitario, y en la regulación del trabajo académico en su conjunto, reconstrucción que, por lo demás, es el propósito del presente trabajo.

CAPÍTULO 5

DIVISIÓN DEL TRABAJO Y DISTRIBUCIÓN DEL PODER EN LA UNAM: FORMAS DE PARTICIPACIÓN EN LA CONFIGURACIÓN DE LOS ESPACIOS UNIVERSITARIOS

(ÁREAS, FACULTADES, INSTITUTOS Y ÓRGANOS DE GOBIERNO)

“El campo científico es siempre el lugar de una lucha, *más o menos desigual*, entre agentes desigualmente provistos de capital específico, por lo tanto, en condiciones desiguales para apropiarse del producto del **trabajo científico** (y también, en ciertos casos de los beneficios externos, tales como las gratificaciones económicas o propiamente políticas) que producen, por su *colaboración objetiva*, el conjunto de los concurrentes, poniendo en práctica el conjunto de los medios de producción científica disponibles” (cursivas en el original)

Pierre Bourdieu. *El campo científico*. (2000a: 91)

Presentación

La finalidad del presente capítulo es mostrar la estructura de la distribución (o división) del trabajo académico (en varias de sus modalidades) y del poder (en varios de sus tipos) dentro del campo universitario, particularmente en el caso de la UNAM del presente (situada históricamente en la primer década del siglo XXI), como culminación de un largo proceso de configuración y reformas académico-político-laborales. Estructura construida y reconstruida incesantemente por la acción de una multiplicidad de agentes internos y externos, destacando entre ellos la participación de una gran diversidad de agentes académicos, colocados en distintas posiciones dentro del campus y desde diversas tomas de posición dentro del mismo.

La división del trabajo (estructura académico-laboral) realizado por el personal académico de la universidad nacional, como un conjunto jerarquizado de posiciones académico-laborales, se subdivide globalmente en grandes áreas disciplinarias y una serie de subconjuntos de entidades académicas especializadas (Facultades, Institutos, Escuelas y Centros). De manera paralela, dicha división es acompañada por una red multinivel de espacios de toma de decisiones y toma de posiciones dentro del campo institucional (estructura académico-política), espacios de poder político-académico (llamados oficialmente “órganos de gobierno” universitarios) en los que participan los académicos desde distintas posiciones y tomas de posición dentro del campus, tomas de posición conservadoras o transformadoras -como se muestra en el capítulo-.

Como resultado tanto de múltiples factores estructurales (académico-laborales y académico-políticos), como de las prácticas y estrategias de los agentes académicos (y otros más), se configura un orden institucional establecido en el conjunto del campo universitario y diversos órdenes institucionales legítimos dentro de las áreas y las dependencias académicas, con sus propias especificidades, lo cual se puede observar en el caso de las entidades analizadas aquí: las Facultades de Ciencias y de Ciencias Políticas y Sociales, y los Institutos de Investigaciones Sociales y de Física.

Asimismo, como resultante de la acción colectiva de los agentes académicos (*et al*) dentro del campus, a través de su trabajo y participación en los órganos de decisión (espacios de poder político-académico) macroinstitucionales y de cada entidad, el orden institucional -en sus distintos niveles- se configura y reconfigura en función de dos lógicas: una lógica académico-laboral centrada en la lucha por la acumulación de capital institucional (concentración de distintos tipos de capital) entre áreas disciplinarias y entidades académicas (sujeta a las condiciones estructurales establecidas en el campo y en el espacio social) -lucha que pasa necesariamente por el control y regulación del trabajo académico, como fuente productora del capital académico-, y una lógica político-académica en torno a la lucha por el control de los

espacios de toma de decisiones y de los recursos manejados desde tales espacios (capital económico-material, político) -desde los cuales también se lucha por el control y la regulación del trabajo académico-.

De esta manera, la aportación principal de la conjunción de evidencias cuantitativas y cualitativas presentadas en este capítulo, desde una aproximación estructural-constructivista (poco utilizada en la investigación educativa nacional), sería el arribo a un conocimiento más amplio de la configuración de la estructura y dinámica de la principal universidad pública del país, particularmente en lo que corresponde a las distintas formas de participación de los agentes académicos en la reproducción y transformación del orden legítimo establecido en el campo universitario y en sus subcampos -en los años recientes-, participación dada a través de su propio trabajo en los espacios académicos instituidos y a través de sus múltiples maneras de intervención en la red jerarquizada de espacios de tomas de decisión y tomas de posición establecidos en la UNAM. Elementos que revelan en parte la articulación entre el microcosmos del trabajo académico-científico (de las relaciones académico-laborales) y el microcosmos del poder académico-político (de las relaciones político-académicas), a través de las prácticas y estrategias de sus agentes constructores, desde distintas tomas de postura reproductoras o transformadoras.

División del trabajo y distribución-acumulación del poder en la UNAM: Áreas, Facultades e Institutos

La posición dominante de la UNAM en el espacio social nacional y en el campo de la producción cultural es el resultado de la participación de múltiples agentes internos y externos. Entre los agentes internos más influyentes destaca el multifacético sector de los trabajadores académicos, el cual se erige con frecuencia como el agente dominante, en la medida en que tiende a ocupar, con bastante legitimidad y ‘naturalidad’, las posiciones predominantes dentro del campo universitario (ya sea por su prestigio académico-científico-intelectual o autoridad científica, ya sea por monopolizar legítimamente los principales puestos académico-burocráticos de dirección), particularmente en el caso del personal académico de carrera (sin olvidar el papel también relevante de los estudiantes, particularmente a través de sus organizaciones y movimientos coyunturales, así como el de los empleados administrativos, quienes con su trabajo cotidiano y desde sus organizaciones gremiales también influyen en la orientación y reorientación de la institución, a veces aliados con los otros sectores). Entre los agentes externos, la burocracia estatal destaca por su poderío y capacidad de influir la vida interna, habiendo muchos otros agentes que también pueden influir (asociaciones profesionales, grupos empresariales, organismos evaluadores, etc.).

La participación de los académicos en la estructuración del espacio universitario, a partir de sus distintas posiciones, ha sido determinante desde sus inicios, si bien es cierto que la primer selección de disciplinas-profesiones fue producto de una decisión unilateral de la burocracia estatal, los académicos han sido los ‘constructores’ directos de la universidad desde el origen de esta¹, y conforme el tiempo ha ido transcurriendo, han incidido más o menos en su desarrollo, a través de su propio trabajo cotidiano (diseño curricular, docencia, divulgación, investigación, etc.) y mediante sus formas de participación político-académicas en los espacios de toma de decisiones que han existido a lo largo de la historia de la UNAM (ver *supra*).

¹ Ciertamente, las ‘escuelas fundadoras’ con las que se formó la universidad nacional, en 1910, ya estaban establecidas en su mayor parte, desde tiempo atrás -excepto la Escuela de Altos Estudios, que surge al mismo tiempo que la universidad-, de manera que, estrictamente hablando, sus ‘comunidades académicas’ fueron las verdaderas fundadoras de la universidad, y no la burocracia estatal porfirista, que en todo caso generó las condiciones para ello.

La intervención de los académicos en la configuración del complejo campo universitario, a través de su trabajo especializado y sus formas de participación en las decisiones institucionalizadas (en Colegios, Consejos, Asambleas, Claustros, etc.), se ha traducido en la conformación de múltiples *subcampos disciplinarios y funcionales especializados*, ya sea en torno a una determinada área de conocimiento (matemáticas, historia, biología), a una profesión (derecho, medicina, contaduría), o a un núcleo problemático (teórico, social, natural o mixto: filosofía, educación, energía, ecología), ya sea alrededor de la cohabitación de varias disciplinas dentro de una dependencia (dependencias multidisciplinarias como las Facultades de Ciencias o de Ciencias Políticas y Sociales, o las FES), ya sea en derredor de un enfoque interdisciplinario o transdisciplinario y ya sea en relación con la docencia (en sus distintas modalidades), la investigación (teórica y/o experimental o aplicada) y/o la difusión y extensión, constituyendo una gran diversidad de Escuelas, Facultades, Institutos, Centros, Programas, Proyectos, etc.

En términos más amplios y complejos, el trabajo académico desplegado por profesores e investigadores en el campo universitario, se encuentra estructurado y subdividido en múltiples dimensiones: áreas científico-disciplinarias, clases de instituciones (facultades, institutos, centros, etc.), tipos de actividad (docencia, investigación, difusión, gestión, etc.), localización geográfica de la dependencia (centro-periferia: Ciudad Universitaria, zona metropolitana, sedes foráneas), grupos por categoría académico-laboral, tipo de contratación y nombramiento, niveles educativos (bachillerato, licenciatura, posgrado), género, generación (maduros, jóvenes), etc.; dimensiones que se condensan en los *subcampos disciplinarios y funcionales especializados*. La estructura de la división del trabajo académico organizada en subcampos disciplinarios-funcionales, configurada colectivamente, se constituye por sí misma en un eje articulador de la universidad como un todo. Dada su complejidad, se hace necesario seleccionar algunas de sus dimensiones, en función de su relevancia y disponibilidad de información, por lo que en nuestro caso, nos concentraremos en el *área disciplinaria* y en el centro de trabajo (el *lugar de trabajo*), particularmente, los casos de las Facultades e Institutos como espacios de distribución del trabajo, del capital-poder académico (cultural-científico-intelectual) y del capital-poder burocrático.

Las diversas formas organizativas que adopta la estructura de la división del trabajo académico dentro de la UNAM, constituyen en su conjunto lo que bien puede denominarse un *orden académico-laboral legítimo* (Weber, 1984: 25-31), un ‘estado de cosas’ construido y aceptado por ‘todos’ (o por amplios sectores) como algo ‘normal’ o ‘natural’, como un *statu quo* que así ‘debe ser’, de manera tal que, por ejemplo, la división entre áreas de conocimiento es reconocida por todos, la distinción funcional Facultades vs. Institutos es ampliamente aceptada, o la diferenciación jerárquica Escuelas vs. Facultades y Centros vs. Institutos parece ser también aceptada entre los académicos, sin que ello impida las críticas y expresiones de inconformidad respecto a las condiciones de trabajo diferenciadas entre Facultades e Institutos, como por ej. :

Profesora 4 (FCPS): ...mira, en mi cubículo, desde hace tiempo no han podido venir a pintar ninguna pared, ¿no te cuesta eso! (...), ve nuestro mobiliario, digamos son cosas..., es incómodo, vas a los cubículos de los investigadores en los institutos (...) (y) están en unos cubículos acorde, pueden trabaja así; aquí te expulsan, aquí es austero, bueno, no austero, es la frialdad... (...), hasta los muebles ¿no?, aquí yo siempre me peleé para trabajar en la computadora y estar aquí (señala al rededor), digamos todo es viejo, todo es caído, la pared sin pintar, entonces digo, ¿qué está pasando? (...), (el presupuesto diferenciado) se refleja en las condiciones y aun así hacemos la chamba, eso es lo paradójico... [Maestra en sociología. Profesora Asociada "C" T.C. Defvo. PRIDE: C]

O las luchas entre fuerzas político-académicas dentro de los órganos colegiados, fuerzas derivadas de la división del trabajo académico constitutiva del orden académico-laboral:

CAPÍTULO 5

Investigadora 4 (IIS): (...) cuando estábamos en esto (se refiere a la discusión de las nuevas formas de titulación dentro del Consejo Universitario), el Área de Humanidades perdimos en la comisión (respectiva), pero entonces no solo yo, sino académicos consejeros universitarios de humanidades, pero de otros institutos, hablamos en el pleno y entonces conseguimos detener (el proceso de decisión) y que regresaran a la comisión aquellos puntos que nosotros considerábamos los menos aprobables y los más conflictivos (...). Si, y nos pasó también con el (proceso de reforma al) reglamento de postgrado (2004-2005), porque querían ponernos criterios del Área de Ciencias (Naturales), perdimos en comisión pero ganamos en el pleno y el documento regresó, y ellos tuvieron la capacidad de la apertura para incorporar (nuestras propuestas).[Investigador Titular “C”, T.C., Defvo.]

En el marco de dicho *orden académico-laboral* diferenciado, los subcampos disciplinario-funcionales especializados se estructuran y agrupan en torno a una de las principales divisiones estructurales propias del campo universitario y del mismo trabajo académico: la división entre las dos grandes áreas de conocimiento, es decir el área de las Ciencias Naturales (incluyendo a las “Físico-Matemáticas e Ingenierías” y a las “Biológicas y de la Salud”) -con el 55% del personal académico en 2006- y de las Ciencias Sociales (incluyendo a las llamadas “Humanidades” y a las Artes) -con el 45%- (Tabla 3), cuyo desarrollo y articulación han sido determinantes en el devenir de la institución hasta el presente (ver Tabla 1 -*infra*-). A su vez, como ya se ha señalado, dichos subcampos disciplinarios y funcionales se aglutinan en relación con alguna de las actividades universitarias centrales (las llamadas “funciones sustantivas”), es decir la docencia (aglutina 85.2% del personal académico -2006-), la investigación (11.2% del personal académico) y la difusión-extensión (1.1% del personal) (ver Tabla 4).

Tabla 1

| PLANTA ACADÉMICA POR ÁREAS CIENTÍFICO-DISCIPLINARIAS (2006) | |
|---|---------------|
| Área de las Ciencias Naturales (Físico Matemáticas, Ingenierías y Biológicas): | 26,049 |
| Área de las Ciencias Sociales (Sociales, Humanidades y Artes): | 22,399 |
| I. Área de las Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías (ACFMI): | |
| 1. Facultad de Arquitectura; | 932 |
| 2. Facultad de Ciencias; | 1,473 |
| 3. Facultad de Ingeniería; | 1,544 |
| 4. Facultad de Química; | 1,091 |
| 5. Facultad de Estudios Superiores Acatlán; | 1,585 |
| 6. Facultad de Estudios Superiores Aragón; | 1,508 |
| 7. Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán; | 1,355 |
| 8. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza; | 1,614 |
| 9. Instituto de Astronomía; | 128 |
| 10. Instituto de Ciencias Nucleares; | 66 |
| 11. Instituto de Física; | 157 |
| 12. Instituto de Geofísica; | 113 |
| 13. Instituto de Geología; | 97 |
| 14. Instituto de Ingeniería; | 182 |
| 15. Instituto de Investigaciones en Matemáticas Aplicadas y en Sistemas; | 91 |
| 16. Instituto de Investigaciones en Materiales; | 78 |
| 17. Instituto de Matemáticas; | 113 |
| 18. Centro de Ciencias Aplicadas y Desarrollo Tecnológico; | 99 |
| 19. Centro de Ciencias de la Atmósfera; | 77 |
| 20. Centro de Ciencias de la Materia Condensada; | 47 |
| 21. Centro de Ciencias Físicas; | 40 |
| 22. Centro de Física Aplicada y Tecnología Avanzada; | 26 |
| 23. Centro de Geociencias; | 46 |
| 24. Centro de Investigación en Energía, y el | 56 |
| 25. Centro de Radioastronomía y Astrofísica. | 23 |
| Total | 12,541 |

CAPÍTULO 5

| PLANTA ACADÉMICA POR ÁREAS CIENTÍFICO-DISCIPLINARIAS (2006) | |
|--|---------------|
| II. Área de las Ciencias Biológicas y de la Salud (ACBS): | |
| 1. <i>Facultad de Ciencias;</i> | 1,473 |
| 2. <i>Facultad de Medicina;</i> | 2,991 |
| 3. <i>Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia;</i> | 729 |
| 4. <i>Facultad de Odontología;</i> | 673 |
| 5. <i>Facultad de Psicología;</i> | 491 |
| 6. <i>Facultad de Química;</i> | 1,091 |
| 7. <i>Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán;</i> | 1,355 |
| 8. <i>Facultad de Estudios Superiores Iztacala;</i> | 1,739 |
| 9. <i>Facultad de Estudios Superiores Zaragoza;</i> | 1,614 |
| 10. <i>Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia;</i> | 265 |
| 11. <i>Instituto de Biología;</i> | 154 |
| 12. <i>Instituto de Biotecnología;</i> | 181 |
| 13. <i>Instituto de Ciencias del Mar y Limnología;</i> | 120 |
| 14. <i>Instituto de Ecología;</i> | 64 |
| 15. <i>Instituto de Fisiología Celular;</i> | 122 |
| 16. <i>Instituto de Investigaciones Biomédicas;</i> | 169 |
| 17. <i>Instituto de Neurobiología;</i> | 86 |
| 18. <i>Instituto de Química;</i> | 88 |
| 19. <i>Centro de Ciencias Genómicas, y el</i> | 60 |
| 20. <i>Centro de Investigaciones en Ecosistemas.</i> | 43 |
| Total | 13,508 |
| III. Área de las Ciencias Sociales (ACS): | |
| 1. <i>Facultad de Ciencias Políticas y Sociales;</i> | 1,217 |
| 2. <i>Facultad de Contaduría y Administración;</i> | 1,327 |
| 3. <i>Facultad de Derecho;</i> | 1,001 |
| 4. <i>Facultad de Economía;</i> | 756 |
| 5. <i>Facultad de Filosofía y Letras;</i> | 1,068 |
| 6. <i>Facultad de Psicología;</i> | 491 |
| 7. <i>Facultad de Estudios Superiores Acatlán;</i> | 1,585 |
| 8. <i>Facultad de Estudios Superiores Aragón;</i> | 1,508 |
| 9. <i>Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán;</i> | 1,355 |
| 10. <i>Facultad de Estudios Superiores Iztacala;</i> | 1,739 |
| 11. <i>Facultad de Estudios Superiores Zaragoza;</i> | 1,614 |
| 12. <i>Escuela Nacional de Trabajo Social;</i> | 297 |
| 13. <i>Instituto de Geografía;</i> | 87 |
| 14. <i>Instituto de Investigaciones Antropológicas;</i> | 91 |
| 15. <i>Instituto de Investigaciones Económicas;</i> | 107 |
| 16. <i>Instituto de Investigaciones Jurídicas;</i> | 128 |
| 17. <i>Instituto de Investigaciones Sociales;</i> | 106 |
| 18. <i>Centro de Investigaciones sobre América del Norte;</i> | 41 |
| 19. <i>Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, y el</i> | 64 |
| 20. <i>Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.</i> | 69 |
| Total | 14,651 |
| IV. Área de las Humanidades y de las Artes (AHA): | |
| 1. <i>Facultad de Arquitectura;</i> | 932 |
| 2. <i>Facultad de Filosofía y Letras;</i> | 1,068 |
| 3. <i>Facultad de Estudios Superiores Acatlán;</i> | 1,585 |
| 4. <i>Facultad de Estudios Superiores Aragón;</i> | 1,508 |
| 5. <i>Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán;</i> | 1,355 |
| 6. <i>Escuela Nacional de Artes Plásticas;</i> | 380 |
| 7. <i>Escuela Nacional de Música;</i> | 261 |
| 8. <i>Instituto de Investigaciones Bibliográficas;</i> | 99 |
| 9. <i>Instituto de Investigaciones Estéticas;</i> | 94 |
| 10. <i>Instituto de Investigaciones Filológicas;</i> | 161 |
| 11. <i>Instituto de Investigaciones Filosóficas;</i> | 55 |
| 12. <i>Instituto de Investigaciones Históricas;</i> | 64 |
| 13. <i>Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación</i> | 98 |
| 14. <i>Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos, y el</i> | 42 |
| 15. <i>Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.</i> | 46 |
| Total | 7,748 |
| Notas: Algunas dependencias se repiten en varias áreas en razón de sus distintas disciplinas (en cursivas). ELABORACIÓN PROPIA. Fuentes: UNAM. Memoria 2006; UNAM. Estatuto General 2006. | |

A partir de dicha división estructural del trabajo universitario (por áreas y funciones), constitutiva del orden académico-laboral legitimado, se han constituido fuerzas académico-políticas mas o menos organizadas que tienden a actuar en torno a la configuración y reconfiguración de la estructura político-académica (y académico-laboral) de la institución, formada por los distintos espacios de poder distribuidos en el campus, desde los macro-órganos de gobierno universitarios (Consejo Universitario, Consejos Académicos de Área, Junta de Gobierno, Rectoría, Consejos Técnicos de Investigación, Colegio de Directores, etc.) (cfr. capítulos 3 y 4 *-supra-*), colocados en la cúspide, hasta las Academias (o sus similares), los Colegios del Personal Académico y las Asambleas locales, ubicadas en la ‘base’, pasando por los múltiples órganos intermedios de regulación tales como los Consejos Técnicos, Internos y Asesores o las mismas Direcciones de las dependencias, incluyendo la multiplicidad de Comisiones Dictaminadoras y evaluadoras de todo tipo, creadas como mecanismos de regulación y autorregulación de la labor académica. Dicha estructura político-académica de órganos de regulación forma parte del *orden académico-político* establecido en la universidad y tiende a garantizar, por lo general, su reproducción.

Las fuerzas académico-políticas universitarias tienden también a dividirse, como en toda organización social, en fuerzas dominantes y dominadas, en el campus y en los distintos subcampos disciplinarios-funcionales, las cuales intervienen en la configuración del orden universitario establecido, a partir de sus representaciones e intereses. Varios autores han identificado a los grupos académico-políticos dominantes y dominados dentro de la UNAM: el bloque en el poder burocrático-académico conformado por los grupos dominantes provenientes de las profesiones liberales tradicionales -varias fundadoras de la universidad- (que tienden a adoptar las posiciones más heterónomas y conservadoras dentro del campus), tales como Medicina (en primer lugar), Derecho, Ingeniería, Contaduría-Administración, Veterinaria u Odontología, frente a los grupos frecuentemente dominados, excluidos casi siempre de los altos puestos del poder académico-burocrático, entre los cuales se han ubicado, en algunas coyunturas (v. g. los setentas), disciplinas y/o profesiones situadas en dependencias tales como las Facultades de Ciencias (Biología, Física, Matemáticas), de Ciencias Políticas y Sociales (Ciencia Política, Sociología, Administración, Comunicación), de Psicología o de Arquitectura y los Institutos de Astronomía, Geofísica o Geografía, o el profesorado del Colegio de Ciencias y Humanidades y la Escuela Nacional Preparatoria (ver capítulos anteriores *-supra-*) (Kent, 1990) (Ordorika, 2006) (Mendoza, 2001) (Basurto, 1997).

La división del poder político en la universidad, constitutiva del *orden académico-político* establecido, es la división del poder temporal entre profesores e investigadores, entre grupos disciplinarios (profesiones liberales, científicos naturales o sociales, etc.), entre subcampos académicos (Facultades, Escuelas, Institutos y Centros), entre categorías académicas con distinto capital acumulado, entre grupos académico-políticos que llegan a formar verdaderas oligarquías académicas o grupos de resistencia ‘opositores’, entre niveles educativos jerarquizados (bachillerato, licenciatura, posgrado), etc. Formas de agrupación surgidas de la misma división del trabajo jerarquizada, las cuales, potencialmente, pueden llegar a formar verdaderas ‘fuerzas vivas’ capaces de intervenir en la estructuración y reorientación del campo universitario y sus distintos órdenes establecidos, generando y controlando instancias legitimadas y legitimadoras de toma de decisiones y de tomas de posición institucionales (Junta de Gobierno, Rectoría, Consejo Universitario, Consejos Técnicos, etc.).

De esta manera, al interior del campo universitario, la división construida del trabajo académico (estructura de las áreas disciplinarias-facultades-escuelas-institutos-centros-departamentos/funciones-categorías académicas-tipos de nombramiento, etc.), que incluye la

división del trabajo científico y profesional institucionalizada, se articula de distintas formas con la estructura del poder político en la universidad, al determinarse mutuamente, como se puede apreciar a lo largo de la historia de la universidad (véanse capítulos 3 y 4, *supra*), bajo la consideración de que la división del trabajo académico es la base de la organización universitaria sobre la que se construye una determinada estructura de distribución de capital-poder: académico, burocrático, político, económico, etc. (Bourdieu, 1990). En otros términos, la división del trabajo científico-disciplinario determina en buena medida al resto de estructuras relacionales universitarias y estas, a su vez, influyen en la distribución del trabajo académico (y de los distintos tipos de capital reconocidos en el campo). Lo anterior es posible gracias a la configuración de fuerzas político-académicas universitarias originadas y cimentadas en la estructura disciplinario-funcional de Facultades, Escuelas, Institutos y Centros, fuerzas que luchan por la distribución de recursos (especies de capital) y por la definición del orden institucional.

Es decir, en breves términos, el orden académico-laboral y el orden académico político imperantes en el campo universitario, son el resultado de la acción de los agentes constructores del campus, desde sus orígenes hasta el presente.

En este marco, la estructura académico-político-laboral de la UNAM, construida por los agentes universitarios y extra-universitarios, tiene sus propias particularidades -como hemos observado líneas arriba (ver capítulos 3 y 4 *supra*)-, como síntesis de múltiples determinaciones históricas internas y externas, determinaciones resultantes de la intervención de los agentes internos del campus -sus principales constructores- y de agentes externos al mismo, como ya se ha señalado líneas arriba. ¿Qué características específicas tiene dicha estructura de distribución del trabajo académico, del conocimiento disciplinario y de las especies de poder observables?, ¿ha cambiado esta estructura de relaciones sociales en las últimas décadas?, ¿ha cambiado su dinámica en los últimos tiempos?, ¿cuál ha sido la incidencia de los ‘factores’ internos y de la capacidad de ‘refracción’ de la institución frente a las presiones exteriores?, ¿cuáles son las fuerzas dominantes y dominadas dentro del campus, a final de cuentas?, ¿cuáles han sido las formas de participación de los académicos en la estructuración universitaria?, ¿cuáles son sus puntos de vista (tomas de posición) respecto al orden institucional y su estructura de espacios de toma de decisiones reguladoras de dicho orden?

Ciencias Naturales vs. Ciencias Sociales: universos sociales separados en competencia

En el caso de la UNAM, el trabajo académico, dentro del campo universitario, se divide en dos grandes subcampos disciplinarios (*áreas académicas*), el campo de las llamadas ciencias naturales y exactas y el campo de las ciencias sociales y humanidades, el primero subdividido en el área de ciencias físico matemáticas y de las ingenierías, y en el área de ciencias biológicas y de la salud, y el segundo dividido en las áreas de ciencias sociales, y de humanidades y artes, al mismo tiempo, el trabajo se subdivide en dos grandes *ramas académico-laborales*, la de la docencia y la de la investigación, la primera subdividida en Facultades y Escuelas (especializadas en la docencia) y la segunda en Institutos y Centros de investigación.

La división de los académicos en los campos de las ciencias naturales o ‘duras’ y de las ciencias sociales o, supuestamente, ‘blandas’, tiene las siguientes características:

1. En el Área de las Ciencias Naturales (Físico-Matemáticas, Ingenierías y Biológicas) participaban aproximadamente 26,049 académicos (54%) en 2006, en tanto que en el Área de las Ciencias Sociales (Sociales, Humanidades y Artes) participaban alrededor

CAPÍTULO 5

de 22,399 académicos² (46%), considerando en términos gruesos las poblaciones académicas de cada área, en función de las dependencias académicas incluidas en cada una, las cuales se repiten en algunos casos (ver Tabla 1). En otra aproximación posible, sin duplicar dependencias, ubicando algunas Facultades en una sola área (Arquitectura y Psicología)³ y redistribuyendo las plantas académicas de las Facultades con disciplinas de distintas áreas de manera proporcional (utilizando como factor de cálculo indirecto los porcentajes de la matrícula por carrera y área de cada una de las Facultades en dicha situación⁴, al no existir datos específicos -ver Tablas 2 y 3-), llegamos al mismo resultado: un 55% de los académicos (16,004) colocados en el Área de las Ciencias Naturales (CN) y un 45% (13,239) ubicados en el Área de las Ciencias Sociales (CS) (ver Tablas 1, 2 y 3) (Gráfico 1). Es decir, el área de las CN mantiene una clara mayoría, considerando que se ha expandido más que el área de las CS, en el largo plazo.

Tabla 2

| DISTRIBUCIÓN POR ÁREA DE CONOCIMIENTO DE LA PLANTA ACADÉMICA DE FACULTADES PERTENECIENTES A VARIAS ÁREAS -cálculos aproximados- (2006) | | | | |
|---|------|------------|---------------------|---------------------|
| Facultades | Área | % | Académicos por área | Académicos en total |
| Facultad de Ciencias | CFMI | 68% | 1,002 | 1,473 |
| Facultad de Ciencias | CBS | 32% | 471 | |
| Facultad de Química | CFMI | 29% | 316 | 1,091 |
| Facultad de Química | CBS | 71% | 775 | |
| Facultad de Estudios Superiores Acatlán | CS | 86% | 1,363 | 1,585 |
| Facultad de Estudios Superiores Acatlán | CN | 14% | 222 | |
| Facultad de Estudios Superiores Aragón | CS | 79% | 1,191 | 1,508 |
| Facultad de Estudios Superiores Aragón | CN | 21% | 317 | |
| Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán | CS | 45% | 610 | 1,355 |
| Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán | CN | 55% | 745 | |
| Facultad de Estudios Superiores Iztacala | CS | 27% | 470 | 1,739 |
| Facultad de Estudios Superiores Iztacala | CN | 73% | 1,269 | |
| Facultad de Estudios Superiores Zaragoza | CS | 24% | 387 | 1,614 |
| Facultad de Estudios Superiores Zaragoza | CN | 76% | 1,227 | |
| CS-FES (promedio %) (subtotal) | CS | 52% | 4,021 | |
| CN-FES (promedio %) (subtotal) | CN | 48% | 3,780 | |
| Notas: Cálculos indirectos, basados en las distribuciones conocidas de las matrículas por carrera-área respectivas de 2006. CFMI: Ciencias Físico-Matemáticas e Ingenierías, CBS: Ciencias Biológicas y de la Salud, CS: Ciencias Sociales, CN: Ciencias Naturales. ELABORACIÓN PROPIA. Fuente: UNAM, 2006a. | | | | |

² La información estadística presentada por la UNAM no permite desagregar con toda precisión a los académicos de acuerdo con su área disciplinaria, por lo que los datos son aproximados (ver Tabla 4).

³ Los planes de estudio de las carreras de Arquitectura se ubican explícitamente en el área de las ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías, mientras que la carrera de Psicología (con sus distintas especialidades) se ubica en la de las Ciencias Sociales.

⁴ Considerando la distribución cuantitativa de la matrícula por carreras (tomando en cuenta una relación media estable de número de alumnos por profesor como hipótesis) y áreas de conocimiento de las Facultades ubicadas en varias áreas al mismo tiempo (2 a 4 áreas inclusive), en el año de 2006, se hizo una redistribución en la misma proporción de las plantas académicas de dichas Facultades: la Facultad de Ciencias {68% en el ACFMI y 32% en el ACBS}, la Facultad de Química {71% en el ACBS y 29% en el ACFMI}, la Facultad de Estudios Superiores Acatlán {ACS: 86%; ACN: 14%}, la Facultad de Estudios Superiores Aragón { ACS: 79%; ACN: 21% }, la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán { ACS: 45%; ACN: 55% }, la Facultad de Estudios Superiores Iztacala { ACS: 27%; ACN: 73% }, la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza { ACS: 24%; ACN: 76% }(ver Tablas 1 y 2) (UNAM, 2006a).

2. En términos comparativos -en otro acercamiento posible-, llama la atención el hecho de que entre los años ochentas del siglo XX y el año 2006, la planta académica del área de las CN creció sólo 16% (1,720 plazas nuevas) frente al 79% (3,577 plazas) de crecimiento de la del área de CS (excluyendo a las facultades multidisciplinarias), de manera que la planta de CN pasó de representar el 70% de la planta total en 1981-1983 a representar el 60% en 2006, en tanto que la de CS transitó del 30% al 40% en el mismo periodo, mostrando un mayor índice de crecimiento, en el marco de un índice de crecimiento general de 35% de la planta académica global de la UNAM en el periodo (9,122 nuevos puestos, al pasar de 25,755 a 34,877 académicos) (ver Tabla 4). Esto se explica en parte por la recomposición de la matrícula universitaria (ver *infra*).

Tabla 3

| PLANTA ACADÉMICA POR ÁREAS CIENTÍFICO-DISCIPLINARIAS (2006) | | |
|---|---------------|------------|
| -DATOS AJUSTADOS- | | |
| ÁREAS | Académicos | % |
| Ciencias Naturales (Físico Matemáticas, Ingenierías y Biológicas): | | |
| Facultades, Escuelas, Institutos y Centros / sin FESs ni dependencias repetidas | 12,224 | 76% |
| Facultades de Estudios Superiores* | 3,780 | 24% |
| Subtotal | 16,004 | 100% |
| Subtotal % | | 55% |
| Ciencias Sociales (Sociales, Humanidades y Artes): | | |
| Facultades, Escuelas, Institutos y Centros / sin FESs ni dependencias repetidas | 9,218 | 70% |
| Facultades de Estudios Superiores* | 4,021 | 30% |
| Subtotal | 13,239 | 100% |
| Subtotal % | | 45% |
| Total / % | 29,243 | 100% |
| *Datos calculados a partir de las proporciones de las matrículas por carrera y área. ELABORACIÓN PROPIA. Fuentes: UNAM, 2006a. http://www.estadistica.unam.mx/ | | |

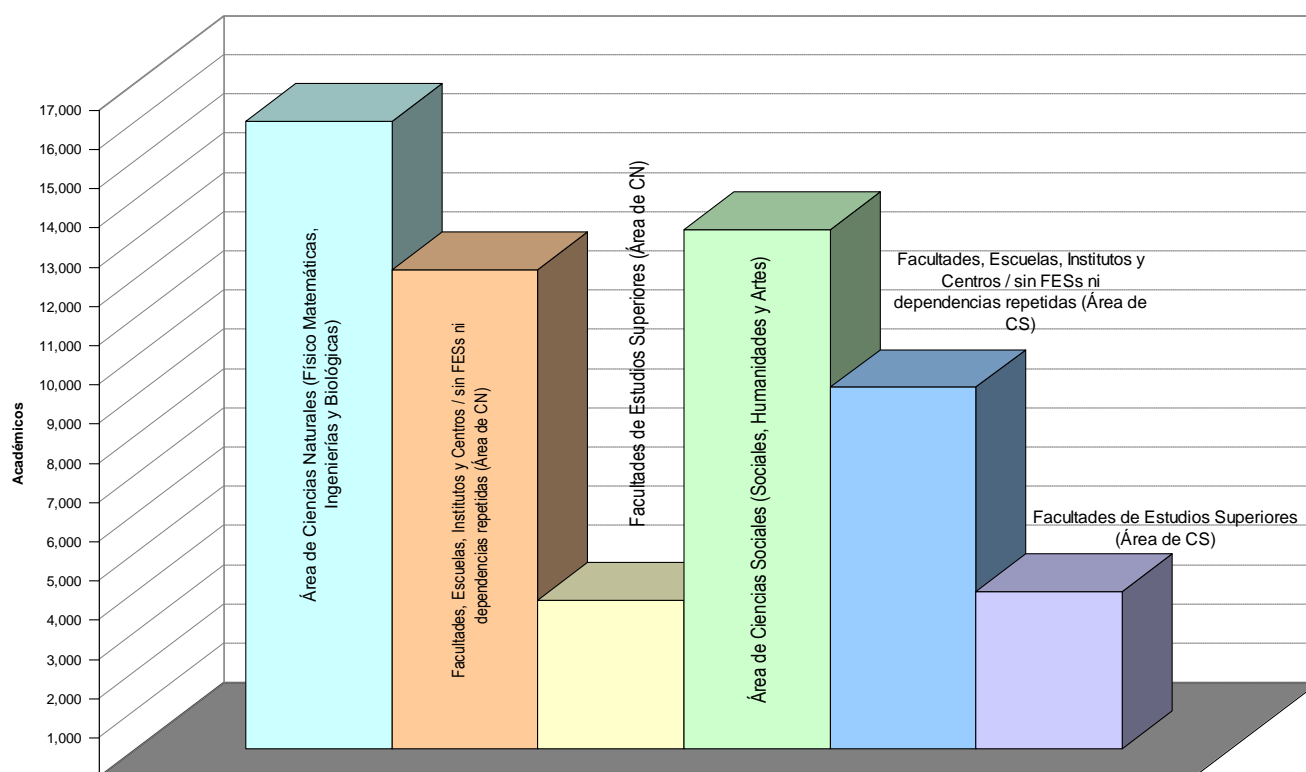
3. En lo que se refiere al desarrollo de las plantas académicas disciplinarias, las diferencias son notables, ya que mientras que los gremios académicos de las facultades de Medicina (que perdió más de mil plazas), Odontología y Psicología se redujeron (-25%, -12% y -3% respectivamente), en el periodo 1981-2006, el resto de las disciplinas crecieron, resaltando las facultades y escuelas de ciencias sociales {Contaduría-Administración (189%) y Derecho (106%), la FES Aragón (121%), las escuelas de Trabajo Social (150%) y Artes Plásticas (147%)} y las áreas de extensión universitaria y técnico-administrativas (ver Tabla 4). Lo anterior implicó que las poblaciones académicas de facultades como las de Medicina y Odontología redujeran su presencia (del 16% al 9% y del 3% al 2% del total institucional, respectivamente), en tanto que las de Contaduría y Derecho aumentaron (del 2% al 4% y del 2% al 3%) (Tabla 4).
4. En cuanto al sector de la investigación científica, los académicos del área de CS pasaron del 2.6% al 3.7% del total (de 669 a 1,288 puestos: 619 nuevos lugares), creciendo 93% en el ciclo 1981-2006, y los del área de CN transitaron del 6.1% al 7.5% del total (1,564 a 2,614: 1,050 nuevos puestos), creciendo 67% en el mismo periodo (ver Tabla 4), manteniéndose el subsector de CN como el mayoritario, en una proporción de 2:1 respecto al de CS.
5. Globalmente, es de llamar la atención que en el área de CN, el subsector de profesores de escuelas y facultades redujo su proporción respecto al conjunto de facultades,

escuelas e institutos disciplinarios (del 60% al 48%), mientras que el de los investigadores aumentó (del 10% al 13%), creciendo el primero sólo 7.4% y el segundo 67%, mientras que en el área de CS, ambos subsectores acrecentaron su proporcionalidad (del 25% al 33% para el profesorado de escuelas y facultades y del 4.4% al 6.3% para los investigadores de centros e institutos), creciendo 77% y 93% respectivamente, en el periodo 1981-2006 (Tabla 4).

- Comparativamente, el subsector de facultades y escuelas de CS fue el que más se expandió en el periodo considerado (2,958 plazas), seguido por el subsector de la investigación en CN (1,050 plazas), el de las facultades y escuelas de CN (670 plazas) y, finalmente, el subsector de los investigadores de CS (619).

Gráfico 1

DIVISIÓN DEL TRABAJO POR AREAS Y ENTIDADES ACADÉMICAS. UNAM (2006)



Fuente: Tabla 3

- El área de las CN no solamente se ha extendido más, a pesar de su desaceleración, también se ha diversificado mucho más que el área de las CS, tomando en cuenta que en 1980 había 23 centros de trabajo en los que se cultivaban las CN y 19 en los que se desarrollaban las CS (4 de diferencia), mientras que en 2006 eran ya 35 dependencias avocadas a las CN y 26 a las CS (9 de diferencia) (ver Tablas 1 y 5).

De este modo, en términos generales, se aprecia una relativa reconfiguración de la división del trabajo disciplinaria y, como consecuencia, una cierta modificación de la correlación de fuerzas entre las plantas académicas universitarias, reduciéndose notablemente el peso del área de las CN (10 puntos porcentuales menos) y aumentando el de las CS (del 30% al 40%), resaltando la reducción de los académicos de las facultades de Medicina y Odontología, y el

CAPÍTULO 5

incremento de los de las facultades de Contaduría-Administración y Derecho, facultades ubicadas históricamente en el polo dominante-conservador del campus. El anterior viraje se origina, en gran medida, en la recomposición de la matrícula universitaria entre 1980 y 2006, que transita de una distribución del 49.3% en CN (34.5% en Ciencias Biológicas y de la Salud y 14.8% en Ciencias Físico-Matemáticas e Ingenierías) y 50.7% en CS (41.6% en Ciencias Sociales y 9.1% en Humanidades) en 1980, a una proporción de 37.9% en CN (23.3% en Ciencias Biológicas y de la Salud y 14.6% en Ciencias Físico-Matemáticas e Ingenierías) y 62.1% en CS (47.1% en Ciencias Sociales y 15% en Humanidades) en el año de 2006 (ver Tabla 11).

Tabla 4

| DIVISIÓN DEL TRABAJO ACADÉMICO EN LA UNAM 1981-2006 | | | | | | | | |
|---|---------------|------------|-------------|---------------|------------|-------------|----------------|-------------|
| ÁREAS Y DEPENDENCIAS | ACADÉMICOS | | | | | | 1981-83 a 2006 | |
| | 1981-1983 | % parcial | % / total | 2006 | % parcial | % / total | Δ | Δ% |
| Facultades, Escuelas e Institutos disciplinarios | | | | | | | | |
| <i>Área de las Ciencias Naturales (Físico Matemáticas, Ingenierías y Biológicas):</i> | | | | | | | | |
| Facultad de Medicina; | 4,024 | 26.6 | 15.6 | 2,991 | 14.7 | 8.6 | -1,033 | -25.7 |
| Facultad de Ingeniería; | 1,166 | 7.7 | 4.5 | 1,544 | 7.6 | 4.4 | 378 | 32.4 |
| Facultad de Ciencias (e); | 911 | 6 | 3.5 | 1,473 | 7.2 | 4.2 | 562 | 61.7 |
| Facultad de Química; | 836 | 5.5 | 3.2 | 1,091 | 5.3 | 3.1 | 255 | 30.5 |
| Facultad de Arquitectura; | 710 | 4.7 | 2.8 | 932 | 4.6 | 2.7 | 222 | 31.3 |
| Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia; | 379 | 2.5 | 1.5 | 729 | 3.6 | 2.1 | 350 | 92.3 |
| Facultad de Odontología; | 767 | 5.1 | 3 | 673 | 3.3 | 1.9 | -94 | -12.3 |
| Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia; | 235 | 1.6 | 0.9 | 265 | 1.3 | 0.8 | 30 | 12.8 |
| Subtotal (Facultades y Escuelas) | 9,028 | 60 | 35 | 9,698 | 48 | 28 | 670 | 7.4 |
| Institutos y Centros de Investigación Científica | 1,564 | 10.4 | 6.1 | 2,614 | 12.8 | 7.5 | 1,050 | 67.1 |
| Subtotal | 10,592 | 70 | 41.1 | 12,312 | 60 | 35.3 | 1,720 | 16.2 |
| <i>Área de las Ciencias Sociales (Sociales, Humanidades y Artes):</i> | | | | | | | | |
| Facultad de Contaduría y Administración; | 460 | 3 | 1.8 | 1,327 | 6.5 | 3.8 | 867 | 188.5 |
| Facultad de Ciencias Políticas y Sociales; | 779 | 5.2 | 3 | 1,217 | 6 | 3.5 | 438 | 56.2 |
| Facultad de Filosofía y Letras; | 688 | 4.6 | 2.7 | 1,068 | 5.2 | 3.1 | 380 | 55.2 |
| Facultad de Derecho; | 486 | 3.2 | 1.9 | 1,001 | 4.9 | 2.9 | 515 | 106 |
| Facultad de Economía; | 465 | 3.1 | 1.8 | 756 | 3.7 | 2.2 | 291 | 62.6 |
| Facultad de Psicología; | 506 | 3.4 | 2 | 491 | 2.4 | 1.4 | -15 | -3 |
| Escuela Nacional de Artes Plásticas; | 154 | 1 | 0.6 | 380 | 1.9 | 1.1 | 226 | 146.8 |
| Escuela Nacional de Trabajo Social; | 119 | 0.8 | 0.5 | 297 | 1.5 | 0.9 | 178 | 149.6 |
| Escuela Nacional de Música; | 183 | 1.2 | 0.7 | 261 | 1.3 | 0.7 | 78 | 42.6 |
| Subtotal (Facultades y Escuelas) | 3,840 | 25 | 15 | 6,798 | 33 | 19 | 2,958 | 77 |
| Institutos y Centros de Investigación Humanística | 669 | 4.4 | 2.6 | 1,288 | 6.3 | 3.7 | 619 | 92.5 |
| Subtotal | 4,509 | 30 | 17.5 | 8,086 | 40 | 23.2 | 3,577 | 79.3 |
| Área de las Ciencias Naturales + Área de las Ciencias Sociales | 15,101 | 100 | 58.6 | 20,398 | 100 | 58.5 | 5,297 | 35.1 |
| Facultades-Escuelas Multidisciplinarias | | | | | | | | |
| Escuela/Facultad de Estudios Superiores Iztacala; | 1,659 | 28.2 | 6.4 | 1,739 | 22.3 | 5 | 80 | 4.8 |
| Escuela/Facultad de Estudios Superiores Zaragoza; | 1,330 | 22.6 | 5.2 | 1,614 | 20.7 | 4.6 | 284 | 21.4 |
| Escuela/Facultad de Estudios Superiores Acatlán; | 1,267 | 21.5 | 4.9 | 1,585 | 20.3 | 4.5 | 318 | 25.1 |
| Escuela/Facultad de Estudios Superiores Aragón; | 684 | 11.6 | 2.7 | 1,508 | 19.3 | 4.3 | 824 | 120.5 |
| Escuela/Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán; | 950 | 16.1 | 3.7 | 1,355 | 17.4 | 3.9 | 405 | 42.6 |
| Subtotal | 5,890 | 100 | 22.9 | 7,801 | 100 | 22.4 | 1,911 | 32.4 |
| Escuelas del Bachillerato | | | | | | | | |
| Colegio de Ciencias y Humanidades. | 2,012 | 50.4 | 7.8 | 2,920 | 52.9 | 8.4 | 908 | 45.1 |
| Escuela Nacional Preparatoria. | 1,981 | 49.6 | 7.7 | 2,599 | 47.1 | 7.5 | 618 | 31.2 |
| Subtotal | 3,993 | 100 | 15.5 | 5,519 | 100 | 15.8 | 1,526 | 38.2 |
| Otras Dependencias (docentes, técnicas, administrativas, de investigación) | | | | | | | | |
| Órganos de las Secretarías (técnico-académicos y administrativos) | 343 | 44.5 | 1.3 | 761 | 65.7 | 2.2 | 418 | 121.9 |
| Centros y Direcciones de Extensión Universitaria | 142 | 18.4 | 0.6 | 383 | 33 | 1.1 | 241 | 169.7 |
| Sistema de Universidad Abierta | 286 | 37.1 | 1.1 | 15 | 1.3 | 0 | -271 | -94.8 |
| Subtotal | 771 | 100 | 3 | 1,159 | 100 | 3.3 | 388 | 50.3 |
| Total | 25,755 | | 100 | 34,877 | | 100 | 9,122 | 35.4 |

(e): cifra estimada. ELABORACIÓN PROPIA. Fuentes: DGAPA, 1982. UNAM, Memoria 2006.

Ahora bien, ¿cómo se da la distribución de recursos entre áreas disciplinarias?, sin duda en términos similares a la distribución del trabajo. Un indicador es el de los espacios de trabajo construidos dedicados a la investigación (capital económico-material-cultural institucional objetivado), los cuales en 2005 se distribuían de la siguiente forma: 317,202 m² destinados a la “*investigación en ciencias y desarrollo tecnológico*” y 112,858 m² destinados a la “*investigación en humanidades y ciencias sociales*” (UNAM, 2006a), con una diferencia casi de 3:1, áreas construidas que obedecen a tomas de decisiones político-académicas en el transcurso del tiempo, a negociaciones entre grupos de poder y a legitimidades científico-disciplinarias diferenciadas dentro y fuera del campus. En el mismo sentido, el presupuesto universitario se distribuye de manera diferenciada, concentrando el sector de la investigación en CN 3,106 millones de pesos en 2006, frente a los 1,139 millones destinados a la investigación en CS, en una relación similar de 3:1 (UNAM, 2006a). Lo anterior se muestra también en el caso de la distribución del presupuesto asignado por dependencia, en la medida en que a los institutos y centros de las CN les corresponde un monto mayor que a los de CS (ver Tabla 30 -al final del capítulo-), de modo que, como muestra, los dos institutos con mayor presupuesto de cada área en 2006 eran el Instituto de Ingeniería (con 344.4 millones de pesos) y el Instituto de Investigaciones Filológicas (con 121.6 millones); asimismo, en cuanto a la inversión presupuestal por investigador en promedio, tenemos que en 2006, se invertían 1.9 millones de pesos por académico en el caso del Instituto de Ingeniería y 1.5 millones en el caso del Centro de Ciencias Genómicas, mientras que en el caso del Instituto de Investigaciones Bibliográficas se invertían 1.2 millones por investigador y en el Instituto de Investigaciones Sociales 1.1 millones de pesos, guardando una importante distancia, como se puede apreciar.

Tabla 5

| DIVERSIFICACIÓN DE ÁREAS ACADÉMICAS (1980 vs. 2006) | | | |
|---|-----------|-----------|------------|
| ÁREAS | 1980 | 2006 | Δ% |
| C. Naturales | No. CT | No. CT | |
| Facultades | 6 | 7 | 17% |
| Escuelas | 2 | 1 | -50% |
| Institutos | 11 | 17 | 55% |
| Centros | 4 | 10 | 150% |
| Total | 23 | 35 | 52% |
| C. Sociales | | | |
| Facultades | 6 | 7 | 17% |
| Escuelas | 3 | 3 | 0% |
| Institutos | 9 | 11 | 22% |
| Centros | 1 | 5 | 400% |
| Total | 19 | 26 | 37% |

Notas: CT: Centro de Trabajo. Δ%: incremento porcentual.
Fuentes: UNAM. Memoria 2006; UNAM. Estatuto General 2006. Estatuto General, 1980. Kent, 1990. ELABORACIÓN PROPIA.

En el caso de las facultades y escuelas ocurre lo mismo, el espacio construido para las de CN era de 439,884 m² en 2005, mientras que el de las CS era de 210,681 m², en una relación de 2:1. Del mismo modo, el presupuesto asignado a las facultades y escuelas sigue la misma lógica distributiva, en tanto que a las dependencias de las CN les correspondía en 2006 \$3,541.8 millones de pesos frente a los \$1,901.9 millones destinados a las facultades y escuelas disciplinarias de CS (ver Tabla 29 -al final del capítulo-), lo cual se traducía en una inversión por alumno y por académico bastante diferenciada: \$85,641 pesos por alumno en el área de CN y \$33,633 pesos por cada estudiante de CS, y \$365,216 pesos por académico de CN frente a

\$279,783 por académico de CS (Tabla 29 -al final del capítulo-). Hay que considerar que la matrícula en CS es bastante mayor (45,628) que la de CN (36,130), con datos de las licenciaturas de las facultades disciplinarias en 2006, por lo que en el caso de la UNAM no sólo es el ‘factor demográfico’ o ‘morfológico’ (Bourdieu, 1984: 173 ss.) el que influye en la distribución del capital económico institucional objetivado, sino factores de ‘pertinencia’ -léase legitimidad-científica, política, económica y práctica de las actividades académicas⁵, correlación de fuerzas, tradiciones, inercias, etc. (UNAM, 2006a).

En relación con la distribución del capital académico, un indicador parcial del mismo es la proporción de los académicos de las distintas áreas pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Para el año 2000, el 71% del total de académicos en el SNI pertenecían al área de las CN frente al 29% perteneciente a las CS (incluidas las llamadas Humanidades), llegando en 2008 a 67.7% y 32.3% respectivamente, en una relación de más de dos académicos de las CN por uno de las CS (ver Tabla 6), de tal manera que el capital-poder académico-científico se concentra en el sector de las CN, sobre todo en las áreas físico-matemáticas y químico-biológicas (55% en 2008). En el caso del área de las CS, las Humanidades y Ciencias de la Conducta se mantienen por encima de las Ciencias Sociales (19% y 12% en promedio, respectivamente) (Tabla 6). Asimismo, tenemos que el 13 % de la planta académica adscrita a las CN participaba en el SNI en el año 2006 (2,038 de 16,004 académicos contabilizados), mientras que sólo el 7% de la planta académica adscrita a las CS pertenecía al SNI (927 de 13,239) {considerando los datos ajustados de la planta académica en CN y en CS en 2006 y los académicos reconocidos en el SNI por área (cfr. Tablas 3 y 6)}. Entre otras diferencias.

Respecto a la distribución de académicos en el SNI por área y género, la información estadística oficial permite identificar distintas pautas de comportamiento y relación: si bien en general se observa una tendencia lenta hacia la feminización de la planta académica dentro del SNI (del 34% en 2000 al 38% en 2008), la proporción en CS se mantiene intacta (48%), en tanto que en el área de las CN es en donde se aprecian los cambios, al crecer 5 puntos porcentuales la participación femenina en el periodo 2000-2008, sobre todo en las subáreas de Medicina y Ciencias de la Salud y Biotecnología y Ciencias Agropecuarias (Tabla 6). Así, en dos subáreas la presencia de las mujeres en el SNI sobrepasa ya el 50%: Medicina y Ciencias de la Salud (57%), del área de CN, y Humanidades y Ciencias de la Conducta (53%), del área de CS, conservándose una participación minoritaria en áreas como Ingeniería (18%) y Físico-Matemáticas (23%) (Tabla 6).

Así las cosas, es evidente que la expansión y poderío estructural de las comunidades adscritas a las CN tienden a ser predominantes en el campus, colocándose las de las CS en un segundo sitio, en el marco de la gran división del trabajo y de la acumulación de capital-poder académicos. No es casual que sobre esta base se erijan los grupos de poder dominantes-conservadores de cada área como los agentes universitarios dominantes en toda la institución: Medicina, Química e Ingeniería, desde las CN, o Contaduría y Derecho, desde las CS, los cuales tienden a permanecer aliados históricamente, como se ha mostrado líneas arriba.

⁵ Aquí sería necesario dar seguimiento a los procesos de conformación de los centros, institutos, facultades y escuelas -lo que no podemos hacer aquí-, incluyendo la argumentación-justificación de los agentes intervinientes y sus prácticas en la toma de decisiones, dentro de la estructura de poder universitaria, para identificar los ‘factores intervinientes’ (científicos, burocráticos, ideológicos, económicos, internacionales, etc.) en este tipo de procesos.

CAPÍTULO 5

Tabla 6

| ACADÉMICOS DE LA UNAM EN EL SNI POR ÁREAS Y GENERO (2000-2008) | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|----------------------|--------------|--------------|--------|---------|-------------|--------------|--------------|--------------|--------|---------|-------------|--------------|--------------|--------------|--------|---------|-------------|
| Áreas | ACADÉMICOS EN EL SNI | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 2000 | | | | | | 2006 | | | | | | 2008 | | | | | |
| | FEM. | MASC. | Total | FEM. % | MASC. % | Total % | FEM. | MASC. | Total | FEM. % | MASC. % | Total % | FEM. | MASC. | Total | FEM. % | MASC. % | Total % |
| BIOLOGÍA Y QUÍMICA | 208 | 348 | 556 | 27.4 | 23.4 | 24.7 | 281 | 446 | 727 | 26.2 | 23.6 | 24.5 | 348 | 483 | 831 | 28.3 | 23.9 | 25.6 |
| % | 37 | 63 | 100 | | | | 39 | 61 | 100 | | | | 42 | 58 | 100 | | | |
| BIOTECNOLOGÍA Y CIENCIAS AGROPECUARIAS | 19 | 62 | 81 | 2.5 | 4.2 | 3.6 | 41 | 93 | 134 | 3.8 | 4.9 | 4.5 | 53 | 104 | 157 | 4.3 | 5.1 | 4.8 |
| % | 23 | 77 | 100 | | | | 31 | 69 | 100 | | | | 34 | 66 | 100 | | | |
| CIENCIAS FÍSICO-MATEMÁTICAS Y CIENCIAS DE LA TIERRA | 130 | 517 | 647 | 17.2 | 34.7 | 28.8 | 166 | 604 | 770 | 15.5 | 31.9 | 26.0 | 186 | 626 | 812 | 15.1 | 30.9 | 25.0 |
| % | 20 | 80 | 100 | | | | 22 | 78 | 100 | | | | 23 | 77 | 100 | | | |
| INGENIERÍA | 22 | 144 | 166 | 2.9 | 9.7 | 7.4 | 36 | 197 | 233 | 3.4 | 10.4 | 7.9 | 42 | 191 | 233 | 3.4 | 9.4 | 7.2 |
| % | 13 | 87 | 100 | | | | 15 | 85 | 100 | | | | 18 | 82 | 100 | | | |
| MEDICINA Y CIENCIAS DE LA SALUD | 65 | 72 | 137 | 8.6 | 4.8 | 6.1 | 100 | 74 | 174 | 9.3 | 3.9 | 5.9 | 96 | 72 | 168 | 7.8 | 3.6 | 5.2 |
| % | 47 | 53 | 100 | | | | 57 | 43 | 100 | | | | 57 | 43 | 100 | | | |
| CIENCIAS SOCIALES | 90 | 148 | 238 | 11.9 | 9.9 | 10.6 | 148 | 211 | 359 | 13.8 | 11.2 | 12.1 | 174 | 254 | 428 | 14.2 | 12.6 | 13.2 |
| % | 38 | 62 | 100 | | | | 41 | 59 | 100 | | | | 41 | 59 | 100 | | | |
| HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA CONDUCTA | 224 | 198 | 422 | 29.6 | 13.3 | 18.8 | 301 | 267 | 568 | 28.1 | 14.1 | 19.2 | 329 | 293 | 622 | 26.8 | 14.5 | 19.1 |
| % | 53 | 47 | 100 | | | | 53 | 47 | 100 | | | | 53 | 47 | 100 | | | |
| % total | | | | 100 | 100 | 100 | | | | 100 | 100 | 100 | | | | 100 | 100 | 100 |
| CIENCIAS NATURALES (subtotal) | 444 | 1,143 | 1,587 | 58.6 | 76.8 | 70.6 | 624 | 1,414 | 2,038 | 58.2 | 74.7 | 68.7 | 725 | 1,476 | 2,201 | 59.0 | 73.0 | 67.7 |
| % | 28 | 72 | 100 | | | | 31 | 69 | 100 | | | | 33 | 67 | 100 | | | |
| CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES (subtotal) | 314 | 346 | 660 | 41.4 | 23.2 | 29.4 | 449 | 478 | 927 | 41.8 | 25.3 | 31.3 | 503 | 547 | 1,050 | 41.0 | 27.0 | 32.3 |
| % | 48 | 52 | 100 | | | | 48 | 52 | 100 | | | | 48 | 52 | 100 | | | |
| Total | 758 | 1,489 | 2,247 | 100 | 100 | 100 | 1,073 | 1,892 | 2,965 | 100 | 100 | 100 | 1,228 | 2,023 | 3,251 | 100 | 100 | 100 |
| % | 34 | 66 | 100 | | | | 36 | 64 | 100 | | | | 38 | 62 | 100 | | | |

Fuente: <http://www.estadistica.unam.mx/>

Facultades e Institutos: espacios de trabajo y acumulación de poder (la configuración de dos mundos académicos)

-División del trabajo, distribución y acumulación del capital-poder en el campus

Como parte de la división del trabajo académico universitario y del orden académico-laboral, además de la gran división por áreas disciplinarias, la división por Escuelas, Facultades, Institutos y Centros cobra especial relevancia a lo largo de la historia universitaria, considerando que la vida académico-laboral de los académicos gira, en gran medida, en torno a sus centros laborales como ‘mundos académicos de vida’. Las escuelas y facultades (disciplinarias y multidisciplinarias⁶), como centros jerarquizados especializados en labores docentes (jerárquicamente las facultades se sitúan por encima de las escuelas, distinción dada por la existencia de programas doctorales en el caso de las primeras, reconocidos por los órganos de gobierno universitarios⁷), concentran al 85.5% del personal académico de la UNAM (2006), frente al 11.2% adscrito a los institutos y centros de investigación en CN y CS (el 3.3% restante se dedica a la difusión o a la administración universitarias) (Tabla 7).

En términos estrictamente numéricos (pero siempre como resultado de la acción de fuerzas internas y externas), entre las facultades disciplinarias del subcampo de escuelas y facultades, la facultad de Medicina es la mayoritaria en cuanto al volumen de su planta académica (con casi tres mil profesores en 2006, conservando su primacía desde los años ochentas, a pesar de su reducción absoluta y relativa), seguida de las facultades de Ingeniería, Ciencias, Contaduría y Administración, Ciencias Políticas, Química, Filosofía y Letras, y Derecho, en ese orden (ver Tablas 4, 7 y 8). Históricamente, los primeros tres sitios (Medicina, Ingeniería y Ciencias) se mantienen en los últimos 25 años, al igual que el quinto sitio (Ciencias Políticas), el resto cambia de posición, resaltando los casos de Contaduría, que pasa de la posición 12^a a la 4^a (¿efectos del mercado?), y en un sentido inverso, de Odontología, que pasa de la 6^a a la 12^a posición, y de Psicología, que pasa de la 9^a a la 13^a posición, al reducirse su planta académica (Tablas 4 y 8). De las ocho facultades que sobrepasaban los 1,000 académicos en 2006, la mitad eran de CS y la otra de CN. En lo que se refiere a las facultades multidisciplinarias, las variaciones son pocas. Los anteriores cambios obedecen parcialmente a los cambios en la matrícula de los centros docentes, la cual aumenta en algunos casos (facultades de Filosofía y Letras, Ciencias Políticas, Contaduría y Administración, etc.) y se reduce en otros en grados diversos (Medicina, Odontología, Veterinaria, etc.) (ver Tablas 12 y 14) (Gráfico 2), a causa de las variaciones en la demanda.

⁶ La división entre facultades disciplinarias (centradas en un área de conocimiento relativamente homogénea, ya sea CN o CS) y multidisciplinarias (en las que coexisten disciplinas del área de CN y CS: las Facultades de Estudios Superiores) obedece más a una convención determinada históricamente, por ej.: la Escuela de Arquitectura nace en el área de las humanidades y transita gradualmente hacia el área de ‘las ingenierías’.

⁷ “Para que una de estas instituciones tenga el carácter y la denominación de facultad deberá participar en, al menos un programa doctoral, conforme a las disposiciones del Reglamento General de Estudios de Posgrado. La transformación de una escuela nacional en facultad, requerirá acuerdo aprobatorio del Consejo Universitario, previa aprobación y solicitud del consejo técnico respectivo y opinión del consejo académico del área correspondiente.”. Ver la “Reforma al Estatuto General” aprobada por el Consejo Universitario el 2 de diciembre de 1997, en: UNAM. *Compendio de legislación universitaria* (<http://www.abogadogeneral.unam.mx/<30-09-2009>>).

CAPÍTULO 5

Tabla 7

| UNAM TOTAL DE ACADÉMICOS POR DEPENDENCIA^a (2006) | | | | |
|---|---------|---------|--------|---------|
| Dependencia | Hombres | Mujeres | Total | %/total |
| ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA | 1,231 | 1,368 | 2,599 | 7.5 |
| % | 47 | 53 | 100 | |
| COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES | 1,688 | 1,232 | 2,920 | 8.4 |
| % | 58 | 42 | 100 | |
| ESCUELAS | | | | |
| 1. Escuela Nacional de Artes Plásticas | 240 | 140 | 380 | 1.1 |
| 2. Escuela Nacional de Trabajo Social | 105 | 192 | 297 | 0.9 |
| 3. Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia | 66 | 199 | 265 | 0.8 |
| 4. Escuela Nacional de Música | 155 | 106 | 261 | 0.7 |
| Total | 566 | 637 | 1,203 | 3.4 |
| % | 47 | 53 | 100 | |
| FACULTADES | | | | |
| 1. Facultad de Medicina | 1,971 | 1,020 | 2,991 | 8.6 |
| 2. Facultad de Ingeniería | 1,173 | 371 | 1,544 | 4.4 |
| 3. Facultad de Ciencias | 836 | 637 | 1,473 | 4.2 |
| 4. Facultad de Contaduría y Administración | 907 | 420 | 1,327 | 3.8 |
| 5. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales | 671 | 546 | 1,217 | 3.5 |
| 6. Facultad de Química | 573 | 518 | 1,091 | 3.1 |
| 7. Facultad de Filosofía y Letras | 508 | 560 | 1,068 | 3.1 |
| 8. Facultad de Derecho | 737 | 264 | 1,001 | 2.9 |
| 9. Facultad de Arquitectura | 676 | 256 | 932 | 2.7 |
| 10. Facultad de Economía | 491 | 265 | 756 | 2.2 |
| 11. Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia | 410 | 319 | 729 | 2.1 |
| 12. Facultad de Odontología | 389 | 284 | 673 | 1.9 |
| 13. Facultad de Psicología | 200 | 291 | 491 | 1.4 |
| Total | 9,542 | 5,751 | 15,293 | 43.8 |
| % | 62 | 38 | 100 | |
| UNIDADES MULTIDISCIPLINARIAS | | | | |
| 1. Facultad de Estudios Superiores Iztacala | 993 | 746 | 1,739 | 5.0 |
| 2. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza | 832 | 782 | 1,614 | 4.6 |
| 3. Facultad de Estudios Superiores Acatlán | 969 | 616 | 1,585 | 4.5 |
| 4. Facultad de Estudios Superiores Aragón | 1,022 | 486 | 1,508 | 4.3 |
| 5. Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán | 822 | 533 | 1,355 | 3.9 |
| Total | 4,638 | 3,163 | 7,801 | 22.4 |
| % | 59 | 41 | 100 | |
| SUBSISTEMA DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS NATURALES | | | | |
| Consejo Técnico y Coordinación de la Investigación Científica | 1 | 0 | 1 | 0.0 |
| 1. Instituto de Ingeniería | 138 | 44 | 182 | 0.5 |
| 2. Instituto de Biotecnología | 99 | 82 | 181 | 0.5 |
| 3. Instituto de Investigaciones Biomédicas | 75 | 94 | 169 | 0.5 |
| 4. Instituto de Física | 128 | 29 | 157 | 0.5 |
| 5. Instituto de Biología | 88 | 66 | 154 | 0.4 |
| 6. Instituto de Astronomía | 99 | 29 | 128 | 0.4 |
| 7. Instituto de Fisiología Celular | 56 | 66 | 122 | 0.3 |
| 8. Instituto de Ciencias del Mar y Limnología | 82 | 38 | 120 | 0.3 |
| 9. Instituto de Geofísica | 87 | 26 | 113 | 0.3 |
| 10. Instituto de Matemáticas | 90 | 23 | 113 | 0.3 |
| 11. Instituto de Geología | 57 | 40 | 97 | 0.3 |
| 12. Instituto de Investigaciones en Matemáticas Aplicadas y en Sistemas | 69 | 22 | 91 | 0.3 |
| 13. Instituto de Química | 63 | 25 | 88 | 0.3 |
| 14. Instituto de Geografía | 41 | 46 | 87 | 0.2 |
| 15. Instituto de Neurobiología | 40 | 46 | 86 | 0.2 |
| 16. Instituto de Investigaciones en Materiales | 63 | 15 | 78 | 0.2 |
| 17. Instituto de Ciencias Nucleares | 56 | 10 | 66 | 0.2 |
| 18. Instituto de Ecología | 30 | 34 | 64 | 0.2 |
| 19. Centro de Ciencias Aplicadas y Desarrollo Tecnológico | 75 | 24 | 99 | 0.3 |

CAPÍTULO 5

| UNAM TOTAL DE ACADÉMICOS POR DEPENDENCIA^a (2006) | | | | |
|--|---------------|---------------|---------------|------------|
| Dependencia | Hombres | Mujeres | Total | %/total |
| 20. Centro de Ciencias de la Atmósfera | 54 | 23 | 77 | 0.2 |
| 21. Centro de Ciencias Genómicas | 32 | 28 | 60 | 0.2 |
| 22. Centro de Investigación en Energía | 42 | 14 | 56 | 0.2 |
| 23. Centro de Ciencias de la Materia Condensada | 39 | 8 | 47 | 0.1 |
| 24. Centro de Geociencias | 36 | 10 | 46 | 0.1 |
| 25. Centro de Investigaciones en Ecosistemas | 30 | 13 | 43 | 0.1 |
| 26. Centro de Ciencias Físicas | 37 | 3 | 40 | 0.1 |
| 27. Centro de Física Aplicada y Tecnología Avanzada | 18 | 8 | 26 | 0.1 |
| 28. Centro de Radioastronomía y Astrofísica | 16 | 7 | 23 | 0.1 |
| Total | 1,741 | 873 | 2,614 | 7.5 |
| % | 67 | 33 | 100 | |
| SUBSISTEMA DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES | | | | |
| Coordinación y Consejo Técnico de Humanidades | 13 | 7 | 20 | 0.1 |
| 1. Instituto de Investigaciones Filológicas | 60 | 101 | 161 | 0.5 |
| 2. Instituto de Investigaciones Jurídicas | 83 | 45 | 128 | 0.4 |
| 3. Instituto de Investigaciones Económicas | 55 | 52 | 107 | 0.3 |
| 4. Instituto de Investigaciones Sociales | 53 | 53 | 106 | 0.3 |
| 5. Instituto de Investigaciones Bibliográficas | 50 | 49 | 99 | 0.3 |
| 6. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación | 43 | 55 | 98 | 0.3 |
| 7. Instituto de Investigaciones Estéticas | 28 | 66 | 94 | 0.3 |
| 8. Instituto de Investigaciones Antropológicas | 49 | 42 | 91 | 0.3 |
| 9. Instituto de Investigaciones Históricas | 31 | 33 | 64 | 0.2 |
| 10. Instituto de Investigaciones Filosóficas | 32 | 23 | 55 | 0.2 |
| 11. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias | 33 | 36 | 69 | 0.2 |
| 12. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades | 25 | 39 | 64 | 0.2 |
| 13. Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas | 25 | 21 | 46 | 0.1 |
| 14. Centro Coordinador y Difusor de los Estudios Latinoamericanos | 22 | 20 | 42 | 0.1 |
| 15. Centro de Investigaciones sobre América del Norte | 14 | 27 | 41 | 0.1 |
| 16. Programa Universitario de Estudios de Género | 1 | 2 | 3 | 0.0 |
| Total | 617 | 671 | 1,288 | 3.7 |
| % | 48 | 52 | 100 | |
| SISTEMA DE UNIVERSIDAD ABIERTA | | | | |
| Coordinación | 6 | 9 | 15 | 0.04 |
| % | 40 | 60 | 100 | |
| OTRAS DEPENDENCIAS | | | | |
| 1. Órganos Complementarios a la Docencia e Investigación | 426 | 317 | 743 | 2.1 |
| 2. Órganos de Extensión y Vinculación Universitaria | 137 | 246 | 383 | 1.1 |
| 3. Órganos para la Planeación, los Servicios Administrativos y Jurídicos | 9 | 9 | 18 | 0.1 |
| Total | 572 | 572 | 1,144 | 3.3 |
| % | 50 | 50 | 100 | |
| TOTAL | 20,601 | 14,276 | 34,877 | 100 |
| % total | 59 | 41 | 100 | |
| a No hay duplicidad de académicos de acuerdo a su RFC en una misma dependencia. Sin embargo, sí puede ocurrir duplicidad entre varias dependencias. Por esta razón no se incluyen los totales por subsistema o grupos de dependencias. ELABORACIÓN PROPIA. Fuente: UNAM, Memoria 2006 (Nómina de la quincena 14 de 2006, Dirección General de Personal, UNAM) | | | | |

Si se considera a la distribución de la matrícula por área de conocimiento, como un indicador aproximado de la división y distribución de la planta académica universitaria por áreas de conocimiento en todo el campus (ante la falta de datos oficiales desagregados de las plantas académicas por carrera y plantel), distribución que también nos indica la diseminación en el campus de una variedad de capital institucional acumulado por área de conocimiento -como una especie particular de *capital social-cultural* universitario-⁸, tenemos que al reagrupar la matrícula

⁸ Dicha distribución de la matrícula, nos indica una diferenciación de capital-poder social-cultural (la matrícula) por área de conocimiento, como una especie de capital social institucionalizado y acumulado

CAPÍTULO 5

por carreras similares situadas en distintas facultades y escuelas (sumando todos los planteles en los que se imparten), se observa que en el primer sitio se coloca la carrera de Derecho (17,527 alumnos en 1980 y 21,226 alumnos en 2006, en todas las entidades en las que se imparte -en Cd. Universitaria y en las FES-), seguida por la de Contaduría (6,469 alumnos en 1980 y 10,150 alumnos en 2006), Psicología (7,405 alumnos en 1980 y 8,670 alumnos en 2006), Administración (8,456 alumnos en 1980 y 8,128 alumnos en 2006) -que junto con la carrera de Contaduría sumaban en 2006 18,278 estudiantes- y Medicina (14,659 alumnos en 1980 y 8,018 alumnos en 2006) (ver Tabla 14 y Gráfico 2).

Tabla 8

| UNAM. SUBCAMPO DE FACULTADES Y ESCUELAS. REALINEAMIENTO DE PLANTAS ACADÉMICAS (1981-2006) | | | | | |
|---|-----------|------|--|--------|------|
| Facultad / Escuela | 1981/1983 | % | Facultad / Escuela | 2006 | % |
| 1. Facultad de Medicina; | 4,024 | 21.5 | 1. Facultad de Medicina | 2,991 | 12.3 |
| 2. Facultad de Ingeniería; | 1,166 | 6.2 | 2. Facultad de Ingeniería | 1,544 | 6.4 |
| 3. Facultad de Ciencias (e); | 911 | 4.9 | 3. Facultad de Ciencias | 1,473 | 6.1 |
| 4. Facultad de Química; | 836 | 4.5 | 4. Facultad de Contaduría y Administración | 1,327 | 5.5 |
| 5. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales; | 779 | 4.2 | 5. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales | 1,217 | 5.0 |
| 6. Facultad de Odontología; | 767 | 4.1 | 6. Facultad de Química | 1,091 | 4.5 |
| 7. Facultad de Arquitectura; | 710 | 3.8 | 7. Facultad de Filosofía y Letras | 1,068 | 4.4 |
| 8. Facultad de Filosofía y Letras; | 688 | 3.7 | 8. Facultad de Derecho | 1,001 | 4.1 |
| 9. Facultad de Psicología; | 506 | 2.7 | 9. Facultad de Arquitectura | 932 | 3.8 |
| 10. Facultad de Derecho; | 486 | 2.6 | 10. Facultad de Economía | 756 | 3.1 |
| 11. Facultad de Economía; | 465 | 2.5 | 11. Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia | 729 | 3.0 |
| 12. Facultad de Contaduría y Administración; | 460 | 2.5 | 12. Facultad de Odontología | 673 | 2.8 |
| 13. Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia; | 379 | 2.0 | 13. Facultad de Psicología | 491 | 2.0 |
| 14. Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia; | 235 | 1.3 | 14. Escuela Nacional de Artes Plásticas | 380 | 1.6 |
| 15. Escuela Nacional de Música; | 183 | 1.0 | 15. Escuela Nacional de Trabajo Social | 297 | 1.2 |
| 16. Escuela Nacional de Artes Plásticas; | 154 | 0.8 | 16. Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia | 265 | 1.1 |
| 17. Escuela Nacional de Trabajo Social; | 119 | 0.6 | 17. Escuela Nacional de Música | 261 | 1.1 |
| 18. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala; | 1,659 | 8.8 | 18. Facultad de Estudios Superiores Iztacala | 1,739 | 7.2 |
| 19. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza; | 1,330 | 7.1 | 19. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza | 1,614 | 6.6 |
| 20. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán; | 1,267 | 6.8 | 20. Facultad de Estudios Superiores Acatlán | 1,585 | 6.5 |
| 21. Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán; | 950 | 5.1 | 21. Facultad de Estudios Superiores Aragón | 1,508 | 6.2 |
| 22. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón; | 684 | 3.6 | 22. Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán | 1,355 | 5.6 |
| Total | 18,758 | 100 | Total | 24,297 | 100 |

Fuentes: DGAPA, 1983. UNAM, 2006a. ELABORACIÓN PROPIA.

Ahora bien, si por ejemplo se agrupan Contaduría + Administración, estas se sitúan en segundo lugar (en 2006), después de Derecho, colocándose en tercer sitio las Ingenierías, en cuarto el grupo de carreras de Química, en quinto la carrera de Psicología (con sus diversas líneas terminales) y en sexto la de Médico Cirujano (Tabla 14 y Gráfico 2). La distribución y redistribución de la matrícula, como repartición de capital social-cultural, implica también una distribución de capital económico (presupuesto) y una división de las plantas académicas (productoras de capital), así como una determinada distribución de legitimidad social y capital simbólico (al formar a más o menos profesionistas que ‘requiere el país’). En breve, la matrícula da poder dentro del campus. Varios de los grupos académicos dominantes dentro de la universidad se encuentran entre los de mayor matrícula: Derecho, Ingeniería, Medicina, Química,

provisionalmente por las entidades académicas (originado en la demanda estudiantil dentro del ‘mercado educativo’ y en la demanda de los empleadores en el mercado de trabajo, demandas que fluctúan a lo largo del tiempo; capital social que se traduce en capital económico (más presupuesto) y, en los casos de crecimiento matricular, normalmente se traduce en expansión de las plantas académicas.

etc., lo que no es casual sino resultado de distintos tipos de capital acumulado por cada gremio político-académico disciplinario.

Respecto al subcampo de los institutos y centros de investigación científica, el área de las CN comprendía en 2006 a 28 centros e institutos, mientras que el área de CS incluía 15; por otra parte, 10 institutos del ámbito de las CN sobrepasaban los cien investigadores en 2006 (5 de ciencias biológicas y de la salud, y 5 de ciencias físico-matemáticas e ingeniería, entre ellos el de Ingeniería, Biotecnología, Biomédicas y Física), frente a solamente 4 institutos del área de las CS (institutos de investigaciones Filológicas, Jurídicas, Económicas y Sociales) (Tabla 7), de manera que el despliegue de las CN ha sido en definitiva superior al de las CS.

Por otro lado, en lo que se refiere a la distribución del capital económico institucional, las escuelas y facultades en su conjunto concentran el 69% del presupuesto universitario (2006) frente al 25% absorbido por los institutos y centros dedicados a la investigación y el 8% destinado a las labores de difusión (UNAM, 2006a), de manera que las actividades inherentes al trabajo docente son las que requieren de mayor capital económico, dada su amplitud -lo que hace a la UNAM una universidad esencialmente dedicada a la docencia-.

En lo que hace a la distribución de los académicos pertenecientes al SNI entre dependencias docentes y de investigación, como un indicador aproximado de capital académico-científico-intelectual acumulado por dichas dependencias y sus agentes, tenemos que en las facultades y escuelas se encuentra el 30% de los académicos de la UNAM en el SNI, mientras que en los institutos y centros se concentra el 69% del total, sobre todo en los del área de CN (52%) y bastante menos en los pertenecientes al área de CS (17%), considerando datos de 2006 (Tabla 9).

Tabla 9

| PERSONAL ACADÉMICO DE LA UNAM EN EL SNI POR SUBSISTEMAS (2006) | | |
|---|--------------|-------------|
| Subsistema | Académicos | % |
| Escuelas | 8 | 0.3% |
| Facultades | 729 | 24.6% |
| Unidades Multidisciplinarias | 157 | 5.3% |
| Escuela Nacional Preparatoria | 4 | 0.1% |
| Colegio de Ciencias y Humanidades | 1 | 0.0% |
| Institutos y Centros del Subsistema de Investigación Científica | 1,533 | 51.7% |
| Institutos y Centros del Subsistema de Investigación Humanística | 506 | 17.1% |
| Otras dependencias | 27 | 0.9% |
| TOTAL | 2,965 | 100% |
| * Clasificación de acuerdo al Sistema Nacional de Investigadores. | | |
| Fuente: Sistema Nacional de Investigadores, CONACyT. UNAM, 2006a. ELABORACIÓN PROPIA. | | |

Asimismo, la relación entre el número de académicos en el SNI y el conjunto de las plantas académicas por área y dependencia, nos indican los niveles de participación de los académicos de cada entidad en la acumulación de capital académico (individual e institucional), así como las posibilidades diferenciadas de desarrollo de las carreras académicas dentro de dichas dependencias y áreas, ya sean facultades, escuelas, institutos o centros: en general, el 56% en promedio de la planta académica de los institutos y centros de investigación está reconocida dentro del SNI (63% de las CN y 43% de las CS), entre tanto, solamente el 3.3% en promedio de la planta docente de escuelas y facultades pertenece al SNI (5% en el caso de las facultades disciplinarias, 2% de las multidisciplinarias, 1% de las escuelas de licenciatura y 0.1% en las de bachillerato) -en buena medida por que los profesores de asignatura se concentran en las facultades y escuelas- (Tabla 10).

CAPÍTULO 5

Tabla 10

| PERSONAL ACADÉMICO DE LA UNAM EN EL SNI POR ÁREA Y DEPENDENCIA (2006) | | | | | | | | | | |
|---|--|-----------------------|---------------------------------------|---|----------------------|---|------------|--------------|------------------------------|-------------|
| Dependencias | Físico- Matemáticas y Ciencias de la Tierra | Biología y Química | Medicina y Ciencias de la Salud | Humanidades y Ciencias de la Conducta | Ciencias Sociales | Biología y Ciencias Agropecuarias | Ingeniería | SNI Total | Planta Académica Total | % Total |
| ESCUELAS | | | | | 6 | 2 | | 8 | 938 | 0.9 |
| Escuela Nacional de Artes Plásticas | | | | | 1 | | | 1 | 380 | 0.3 |
| Escuela Nacional de Música | | | | | 5 | | | 5 | 261 | 1.9 |
| Escuela Nacional de Trabajo Social | | | | | | 2 | | 2 | 297 | 0.7 |
| FACULTADES | 61 | 169 | 91 | 177 | 101 | 69 | 61 | 729 | 15,293 | 4.8 |
| Facultad de Arquitectura | | | | 16 | 1 | | | 17 | 932 | 1.8 |
| Facultad de Ciencias | 47 | 47 | 3 | 8 | | 1 | 2 | 108 | 1,473 | 7.3 |
| Facultad de Ciencias Políticas y Sociales | | | | 6 | 52 | | | 58 | 1,217 | 4.8 |
| Facultad de Contaduría y Administración | | | | | 4 | | | 4 | 1,327 | 0.3 |
| Facultad de Derecho | | | | 1 | 8 | | | 9 | 1,001 | 0.9 |
| Facultad de Economía | | | | 6 | 29 | | | 35 | 756 | 4.6 |
| Facultad de Filosofía y Letras | | | | 82 | 3 | | | 85 | 1,068 | 8.0 |
| Facultad de Ingeniería | 2 | 1 | | 1 | 1 | | 34 | 39 | 1,544 | 2.5 |
| Facultad de Medicina | 1 | 39 | 77 | 7 | 1 | 3 | | 128 | 2,991 | 4.3 |
| Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia | | 1 | 1 | | | 45 | | 47 | 729 | 6.4 |
| Facultad de Odontología | 1 | 2 | 5 | | | | 2 | 10 | 673 | 1.5 |
| Facultad de Psicología | | 2 | 2 | 48 | | | | 52 | 491 | 10.6 |
| Facultad de Química | 10 | 77 | 3 | 2 | 2 | 20 | 23 | 137 | 1,091 | 12.6 |
| UNIDADES MULTIDISCIPLINARIAS | 8 | 48 | 14 | 48 | 19 | 16 | 4 | 157 | 7,801 | 2.0 |
| Facultad de Estudios Superiores Acatlán | | | | 14 | 10 | | | 24 | 1,585 | 1.5 |
| Facultad de Estudios Superiores Aragón | 1 | | | | 4 | | | 5 | 1,508 | 0.3 |
| Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán | 6 | 9 | 3 | | | 12 | 3 | 33 | 1,355 | 2.4 |
| Facultad de Estudios Superiores Iztacala | | 28 | 8 | 29 | 4 | 3 | | 72 | 1,739 | 4.1 |
| Facultad de Estudios Superiores Zaragoza | 1 | 11 | 3 | 5 | 1 | 1 | 1 | 23 | 1,614 | 1.4 |
| ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA | | | | 4 | | | | 4 | 2,599 | 0.2 |
| COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES | | | | | 1 | | | 1 | 2,920 | 0.03 |
| SUBSISTEMA DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA | 695 | 507 | 65 | 12 | 39 | 49 | 166 | 1,533 | 2,615 | 58.6 |
| Centro de Ciencias Aplicadas y Desarrollo Tecnológico | 15 | 2 | | 2 | 2 | | 20 | 41 | 99 | 41.4 |
| Centro de Ciencias de la Atmósfera | 17 | 6 | | | 1 | | 4 | 28 | 77 | 36.4 |
| Centro de Ciencias de la Materia Condensada | 35 | 2 | | | | | 1 | 38 | 47 | 80.9 |
| Centro de Ciencias Físicas | 31 | | | | | | 5 | 36 | 40 | 90.0 |
| Centro de Ciencias Genómicas | | 35 | | | | 2 | | 37 | 60 | 61.7 |
| Centro de Física Aplicada y Tecnología Avanzada | 10 | | | | | | 10 | 20 | 26 | 76.9 |
| Centro de Geociencias | 22 | | | | | 1 | 1 | 24 | 46 | 52.2 |
| Centro de Investigación en Energía | 19 | 3 | | | | | 19 | 41 | 56 | 73.2 |
| Centro de Investigaciones en Ecosistemas | 1 | 15 | | 2 | 3 | 1 | 1 | 23 | 43 | 53.5 |
| Centro de Radioastronomía y Astrofísica | 13 | | | | | | | 13 | 23 | 56.5 |
| Consejo Técnico y Coordinación de la Investigación Científica | 1 | 1 | | | | | | 2 | 2 | 100.0 |
| Instituto de Astronomía | 68 | | | 1 | | | 1 | 70 | 128 | 54.7 |
| Instituto de Biología | 1 | 59 | | | | 3 | | 63 | 154 | 40.9 |
| Instituto de Biotecnología | | 87 | 3 | | | 26 | 1 | 117 | 181 | 64.6 |
| Instituto de Ciencias del Mar y Limnología | 23 | 22 | | | | 3 | | 48 | 120 | 40.0 |
| Instituto de Ciencias Nucleares | 47 | 8 | | | | | 1 | 56 | 66 | 84.8 |
| Instituto de Ecología | | 40 | | | | 2 | | 42 | 64 | 65.6 |
| Instituto de Física | 103 | | | | | | 9 | 112 | 157 | 71.3 |
| Instituto de Fisiología Celular | | 58 | 18 | | | 1 | | 77 | 122 | 63.1 |
| Instituto de Geofísica | 69 | | | | | | | 69 | 113 | 61.1 |
| Instituto de Geografía | 12 | 3 | | | 31 | 2 | | 48 | 87 | 55.2 |
| Instituto de Geología | 47 | 1 | | | | 3 | 1 | 52 | 97 | 53.6 |
| Instituto de Ingeniería | 3 | | | 3 | | 2 | 57 | 65 | 182 | 35.7 |
| Instituto de Investigaciones Biomédicas | | 53 | 28 | | | 3 | | 84 | 169 | 49.7 |
| Instituto de Investigaciones en Matemáticas Aplicadas y en Sistemas | 33 | | | 2 | 2 | | 13 | 50 | 91 | 54.9 |
| Instituto de Investigaciones en Materiales | 24 | 12 | | | | | 22 | 58 | 78 | 74.4 |
| Instituto de Matemáticas | 95 | | | | | | | 95 | 113 | 84.1 |
| Instituto de Neurobiología | 1 | 30 | 16 | 2 | | | | 49 | 86 | 57.0 |
| Instituto de Química | 5 | 70 | | | | | | 75 | 88 | 85.2 |
| SUBSISTEMA DE INVESTIGACIÓN HUMANÍSTICA | 1 | 1 | 2 | 308 | 194 | | | 506 | 1,269 | 39.9 |
| Coordinación y Consejo Técnico de Humanidades | | | | 2 | 2 | | | 4 | 4 | 100.0 |

CAPÍTULO 5

| PERSONAL ACADÉMICO DE LA UNAM EN EL SNI POR ÁREA Y DEPENDENCIA (2006) | | | | | | | | | | |
|---|--|-----------------------|---------------------------------------|---|----------------------|--|------------|--------------|------------------------------|------------|
| Dependencias | Físico- Matemáticas y Ciencias de la Tierra | Biología y Química | Medicina y Ciencias de la Salud | Humanidades y Ciencias de la Conducta | Ciencias Sociales | Biotecnología y Ciencias Agropecuarias | Ingeniería | SNI Total | Planta Académica Total | % Total |
| Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos | | | | 16 | 2 | | | 18 | 42 | 42.9 |
| Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades | | | | 4 | 11 | | | 15 | 64 | 23.4 |
| Centro de Investigaciones sobre América del Norte | | | | 2 | 9 | | | 11 | 41 | 26.8 |
| Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias | | 1 | | 9 | 22 | | | 32 | 69 | 46.4 |
| Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas | | | | 16 | | | | 16 | 46 | 34.8 |
| Instituto de Investigaciones Antropológicas | | | 1 | 34 | 1 | | | 36 | 91 | 39.6 |
| Instituto de Investigaciones Bibliográficas | | | | 8 | | | | 8 | 99 | 8.1 |
| Instituto de Investigaciones Económicas | | | | | 27 | | | 27 | 107 | 25.2 |
| Instituto de Investigaciones Estéticas | | | | 33 | | | | 33 | 94 | 35.1 |
| Instituto de Investigaciones Filológicas | | | 1 | 81 | | | | 82 | 161 | 50.9 |
| Instituto de Investigaciones Filosóficas | | | | 31 | | | | 31 | 55 | 56.4 |
| Instituto de Investigaciones Históricas | | | | 36 | | | | 36 | 64 | 56.3 |
| Instituto de Investigaciones Jurídicas | 1 | | | 1 | 60 | | | 62 | 128 | 48.4 |
| Instituto de Investigaciones Sociales | | | | 11 | 54 | | | 65 | 106 | 61.3 |
| Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación | | | | 24 | 6 | | | 30 | 98 | 30.6 |
| OTRAS DEPENDENCIAS | 5 | 2 | 2 | 13 | 3 | | 2 | 27 | | |
| UNAM | | 1 | | 1 | | | | 2 | | |
| Centro de Enseñanza en Lenguas Extranjeras-CELE | | | | 7 | | | | 7 | | |
| Centro de Enseñanza para Extranjeros | | | | 1 | 2 | | | 3 | | |
| Centro Universitario de Estudios Cinematográficos | | | | | 1 | | | 1 | | |
| Dirección General de Divulgación de la Ciencia | 1 | 1 | 1 | | | | 1 | 4 | | |
| Dirección General de Servicios de Computo Académico | 3 | | | | | | 1 | 4 | | |
| Dirección General de Asuntos del Personal Académico | 1 | | | | | | | 1 | | |
| Programa Universitario de Investigación en Salud | | | 1 | | | | | 1 | | |
| Programa Universitario de Difusión de Estudios Latinoamericanos | | | | 1 | | | | 1 | | |
| Unidad Académica en Ciencias Sociales y Humanidades | | | | 3 | | | | 3 | | |
| TOTAL | 770 | 727 | 174 | 568 | 359 | 134 | 233 | 2,965 | | |

Fuente: UNAM, 2006a (Sistema Nacional de Investigadores, CONACYT). ELABORACION PROPIA.

En términos más específicos, destacan el Centro de Ciencias Físicas, con 90% de su planta científica dentro del SNI, seguido por los institutos de Química, Ciencias Nucleares y Matemáticas, y el Centro de la Materia Condensada, con más del 80% en la misma situación, lo cual contrasta con el Instituto de Ingeniería, con sólo 36% de sus miembros en el SNI; en tanto que, entre los institutos de CS, el de Investigaciones Sociales se ubica en primer término, con 61.3% de sus investigadores en el SNI, seguido por los de Investigaciones Filosóficas, Históricas y Filológicas, con más del 50% en la misma situación, quedando en último lugar el de Investigaciones Bibliográficas, con sólo el 8% en el SNI (Tabla 10). En cuanto a las facultades, solamente las de Química y Psicología sobrepasan el 10% de profesores en el SNI, seguidas por las de Filosofía y Letras y Ciencias, ubicándose en el otro extremo las facultades -con mayor matrícula- de Contaduría y Administración, y Derecho, con menos del 1% en el SNI (Tabla 10), estas últimas dominantes en cuanto al poder político-burocrático universitario; en tanto que en una posición intermedia se encuentran las facultades de Medicina Veterinaria, Ciencias Políticas, Economía y Medicina (en ese orden) (Tabla 10). Evidentemente, la distancia entre facultades-escuelas e institutos-centros, se debe en gran medida a que el número de profesores de asignatura en las primeras es considerablemente mayor que el de los de carrera, lo cual no ocurre en los segundos, pero eso no invalida la comparación en términos de magnitudes de *capital académico-científico acumulado* por cada entidad académica. Las facultades y escuelas se presentan como dos mundos académicos distantes en este rubro.

CAPÍTULO 5

Tabla 11

| UNAM. MATRICULA POR ÁREAS (1980-2006) | | | | | |
|---------------------------------------|-----------------------------------|---|-------------------|---------------------|---------------|
| Generación | ÁREAS | | | | |
| | Ciencias Biológicas y de la Salud | Ciencias Físico-Matemáticas e Ingenierías | Ciencias Sociales | Humanidades y Artes | Total general |
| 1980 | 48,777 | 20,927 | 58,918 | 12,930 | 141,552 |
| % | 34.5 | 14.8 | 41.6 | 9.1 | 100.0 |
| 1985 | 37,908 | 24,286 | 64,060 | 14,356 | 140,610 |
| % | 27.0 | 17.3 | 45.6 | 10.2 | 100.0 |
| 1990 | 29,846 | 26,311 | 68,528 | 17,053 | 141,738 |
| % | 21.1 | 18.6 | 48.3 | 12.0 | 100.0 |
| 1995 | 30,502 | 25,552 | 66,577 | 17,845 | 140,476 |
| % | 21.7 | 18.2 | 47.4 | 12.7 | 100.0 |
| 2000 | 33,053 | 22,102 | 61,149 | 20,185 | 136,489 |
| % | 24.2 | 16.2 | 44.8 | 14.8 | 100.0 |
| 2005 | 37,441 | 21,929 | 70,764 | 22,598 | 152,732 |
| % | 24.5 | 14.4 | 46.3 | 14.8 | 100.0 |
| 2006 | 36,899 | 23,102 | 74,415 | 23,663 | 158,079 |
| % | 23.3 | 14.6 | 47.1 | 15.0 | 100.0 |

Fuente: www.estadisticas.unam.mx ELABORACIÓN PROPIA.

De este modo, la división del trabajo académico en el campus (dividido en áreas y entidades académicas) entre distintas fuerzas académico-disciplinarias, se presenta simultáneamente como una estructura de distribución y acumulación desigual de recursos universitarios: capital social-cultural institucional (matrícula), capital económico-financiero, capital económico-material objetivado (capacidad instalada), capital académico (científico-intelectual), capital político (burocrático, sindical, gremial -asociaciones disciplinario-profesionales-) y capital simbólico (legitimidad universitaria), estructura de distribución determinada por la participación de los diversos agentes académicos, la intervención del conjunto de los sectores universitarios y la injerencia de fuerzas externas, agentes que en su relación construyen día a día el orden universitario, reproduciéndolo o transformándolo (lenta o aceleradamente).

Tabla 12

| UNAM. MATRICULA POR FACULTAD (1980-2006) | | | | |
|--|---------|--------|------------|-------|
| FACULTAD | ALUMNOS | | | |
| | 1980 | 2006 | Δ absoluto | Δ % |
| Facultad de Contaduría y Administración | 12,257 | 14,393 | 2,136 | 17.4 |
| Facultad de Derecho | 9,801 | 10,359 | 558 | 5.7 |
| Facultad de Filosofía y Letras | 5,398 | 8,389 | 2,991 | 55.4 |
| Facultad de Ciencias Políticas y Sociales | 5,999 | 8,110 | 2,111 | 35.2 |
| Facultad de Economía | 4,201 | 3,410 | -791 | -18.8 |
| Facultad de Psicología | 3,785 | 3,797 | 12 | 0.3 |
| Facultad de Ingeniería | 10,270 | 9,796 | -474 | -4.6 |
| Facultad de Arquitectura | 3,984 | 5,430 | 1,446 | 36.3 |
| Facultad de Ciencias | 5,407 | 5,258 | -149 | -2.8 |
| Facultad de Química | 4,135 | 4,800 | 665 | 16.1 |
| Facultad de Medicina | 10,281 | 4,102 | -6,179 | -60.1 |
| Facultad de Odontología | 5,678 | 2,827 | -2,851 | -50.2 |
| Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia | 3,469 | 2,624 | -845 | -24.4 |
| Facultad de Estudios Superiores Acatlán | 11,877 | 18,466 | 6,589 | 55.5 |
| Facultad de Estudios Superiores Aragón | 10,316 | 15,596 | 5,280 | 51.2 |
| Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán | 9,969 | 12,333 | 2,364 | 23.7 |
| Facultad de Estudios Superiores Iztacala | 11,609 | 10,953 | -656 | -5.7 |
| Facultad de Estudios Superiores Zaragoza | 9,689 | 8,355 | -1,334 | -13.8 |

Fuente: www.estadisticas.unam.mx. CÁLCULOS NUESTROS.

La universidad y su estructura, comprendida esta como una estructura de distribución del trabajo entre distintos agentes-fuerzas, es al mismo tiempo una estructura de distribución y acumulación del poder o capital en sus distintas modalidades, división-concentración del trabajo y división-acumulación del poder que se articulan y determinan simultáneamente, de modo que las relaciones de distribución del trabajo y del poder dentro de la universidad forman parte del proceso de constitución y desarrollo de la institución y sus agentes constructores, lo cual le otorga a la universidad sus propiedades específicas dentro del CES nacional y determina su relación con los agentes participantes en la definición del orden imperante en el espacio social mexicano. División del trabajo (multi-) polarizada, entre el subcampo de las CS y el de las CN, entre el mundo de las facultades y escuelas y el mundo de los institutos y centros de investigación, jerarquizados a partir de la acumulación de distintos tipos de capital, multi-estructura que determina en buena medida a la estructura de gobierno universitaria y viceversa, como se puede observar a lo largo de la historia institucional (ver *supra*). Bajo esta perspectiva, la estructura polarizada de la UNAM, como parte del orden universitario establecido, se corresponde -a partir, por lo menos, de 1945- con la estructura de poder y, de manera específica, con la estructura política burocrática de gobierno, en sus distintas expresiones más o menos autoritarias a lo largo del tiempo, en la que las fuerzas dominantes tanto en el subcampo de las disciplinas (CN y CS), como en el de las entidades académicas, tienden a monopolizar los principales órganos de gobierno universitarios⁹.

⁹ Por supuesto que la relación no es mecánica-determinista, en la medida en que toda estructura de relaciones tiene su propia lógica y autonomía relativa, por ej., a pesar del descenso fuerte de la matrícula de la carrera de medicina y odontología en los últimos veinte años, eso no ha impedido mantener al gremio de los médicos cirujanos como el dominante en órganos como la rectoría y la Junta de Gobierno (cfr. Ordorika, 2006).

CAPÍTULO 5

Tabla 13

| UNAM. MATRÍCULA DE LICENCIATURA ^a (2005-2006) | | | | |
|--|-----------------|-------------|--------------|-------------|
| Entidad Académica / Carrera | Población Total | % / Entidad | % / Subtotal | % / Total |
| ENTIDADES DISCIPLINARIAS | | | | |
| <i>Área de Ciencias Sociales y Humanidades</i> | | | | |
| Facultad de Contaduría y Administración | 12,618 | 100.0 | 31.5 | 8.7 |
| Administración | 4,966 | 39.4 | 12.4 | 3.4 |
| Contaduría | 6,937 | 55.0 | 17.3 | 4.8 |
| Informática d | 715 | 5.7 | 1.8 | 0.5 |
| Facultad de Derecho | 8,280 | | 20.7 | 5.7 |
| Derecho | 8,280 | | 20.7 | 5.7 |
| Facultad de Filosofía y Letras | 6,866 | 100.0 | 17.1 | 4.7 |
| Bibliotecología | 261 | 3.8 | 0.7 | 0.2 |
| Estudios Latinoamericanos | 535 | 7.8 | 1.3 | 0.4 |
| Filosofía | 779 | 11.3 | 1.9 | 0.5 |
| Geografía | 655 | 9.5 | 1.6 | 0.5 |
| Historia | 888 | 12.9 | 2.2 | 0.6 |
| Lengua y Literaturas Hispánicas | 800 | 11.7 | 2.0 | 0.6 |
| Lengua y Literaturas Modernas (Letras Alemanas) | 144 | 2.1 | 0.4 | 0.1 |
| Lengua y Literaturas Modernas (Letras Francesas) | 103 | 1.5 | 0.3 | 0.1 |
| Lengua y Literaturas Modernas (Letras Inglesas) | 372 | 5.4 | 0.9 | 0.3 |
| Lengua y Literaturas Modernas (Letras Italianas) | 176 | 2.6 | 0.4 | 0.1 |
| Letras Clásicas | 262 | 3.8 | 0.7 | 0.2 |
| Literatura Dramática y Teatro | 465 | 6.8 | 1.2 | 0.3 |
| Pedagogía | 1,426 | 20.8 | 3.6 | 1.0 |
| Facultad de Ciencias Políticas y Sociales | 6,503 | 100.0 | 16.2 | 4.5 |
| Ciencias de la Comunicación y Periodismo | 2,944 | 45.3 | 7.4 | 2.0 |
| Ciencias Políticas y Administración Pública | 1,334 | 20.5 | 3.3 | 0.9 |
| Relaciones Internacionales | 1,330 | 20.5 | 3.3 | 0.9 |
| Sociología | 895 | 13.8 | 2.2 | 0.6 |
| Facultad de Economía | 3,042 | | 7.6 | 2.1 |
| Economía | 3,042 | | 7.6 | 2.1 |
| Facultad de Psicología | 2,727 | | 6.8 | 1.9 |
| Psicología | 2,727 | | 6.8 | 1.9 |
| <i>Subtotal</i> | 40,036 | | 100 | 27.6 |
| <i>Área de Ciencias Naturales</i> | | | | |
| Facultad de Ingeniería | 9,796 | 100.0 | 28.0 | 6.7 |
| Ingeniería Civil | 1,572 | 16.0 | 4.5 | 1.1 |
| Ingeniería de Minas y Metalurgia | 209 | 2.1 | 0.6 | 0.1 |
| Ingeniería Eléctrica y Electrónica | 1,837 | 18.8 | 5.3 | 1.3 |
| Ingeniería en Computación | 2,120 | 21.6 | 6.1 | 1.5 |
| Ingeniería en Telecomunicaciones c | 166 | 1.7 | 0.5 | 0.1 |
| Ingeniería Geofísica | 323 | 3.3 | 0.9 | 0.2 |
| Ingeniería Geológica | 276 | 2.8 | 0.8 | 0.2 |
| Ingeniería Geomática | 221 | 2.3 | 0.6 | 0.2 |
| Ingeniería Industrial | 986 | 10.1 | 2.8 | 0.7 |
| Ingeniería Mecánica | 1,144 | 11.7 | 3.3 | 0.8 |
| Ingeniería Mecatrónica c | 89 | 0.9 | 0.3 | 0.1 |
| Ingeniería Petrolera | 853 | 8.7 | 2.4 | 0.6 |
| Facultad de Arquitectura b | 5,430 | 100.0 | 15.5 | 3.7 |
| Arquitectura | 4,954 | 91.2 | 14.2 | 3.4 |
| Arquitectura de Paisaje c | 76 | 1.4 | 0.2 | 0.1 |
| Diseño Industrial c | 274 | 5.0 | 0.8 | 0.2 |
| Urbanismo c | 126 | 2.3 | 0.4 | 0.1 |
| Facultad de Ciencias | 5,258 | 100.0 | 15.0 | 3.6 |
| Actuaría | 1,405 | 26.7 | 4.0 | 1.0 |
| Biología | 1,679 | 31.9 | 4.8 | 1.2 |
| Ciencias de la Computación | 354 | 6.7 | 1.0 | 0.2 |
| Física | 1,098 | 20.9 | 3.1 | 0.8 |
| Matemáticas | 722 | 13.7 | 2.1 | 0.5 |
| Facultad de Química | 4,800 | 100.0 | 13.7 | 3.3 |
| Ingeniería Química | 1,098 | 22.9 | 3.1 | 0.8 |
| Ingeniería Química Metalúrgica | 311 | 6.5 | 0.9 | 0.2 |
| Química | 579 | 12.1 | 1.7 | 0.4 |
| Química en Alimentos | 1,221 | 25.4 | 3.5 | 0.8 |

CAPÍTULO 5

| UNAM. MATRÍCULA DE LICENCIATURA^a (2005-2006) | | | | |
|--|-----------------|--------------|--------------|-------------|
| Entidad Académica / Carrera | Población Total | % / Entidad | % / Subtotal | % / Total |
| Química Farmacéutica Biológica | 1,591 | 33.1 | 4.6 | 1.1 |
| Facultad de Medicina | 4,102 | 100.0 | 11.7 | 2.8 |
| Investigación Biomédica Básica e | 51 | 1.2 | 0.1 | 0.0 |
| Médico Cirujano | 4,051 | 98.8 | 11.6 | 2.8 |
| Facultad de Odontología | 2,827 | | 8.1 | 1.9 |
| Cirujano Dentista | 2,827 | | 8.1 | 1.9 |
| Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia | 2,624 | | 7.5 | 1.8 |
| Medicina Veterinaria y Zootecnia | 2,624 | | 7.5 | 1.8 |
| Centro de Investigaciones en Ecosistemas | 10 | | 0.03 | 0.01 |
| Ciencias Ambientales | 10 | | 0.03 | 0.01 |
| Instituto de Biotecnología | 95 | | 0.3 | 0.1 |
| Ciencias Genómicas | 95 | | 0.3 | 0.1 |
| <i>Subtotal</i> | 34,942 | | 100 | 24.0 |
| ENTIDADES MULTIDISCIPLINARIAS | | | | |
| Facultad de Estudios Superiores Acatlán | 17,209 | 100.0 | 27.1 | 11.8 |
| Actuaría | 760 | 4.4 | 1.2 | 0.5 |
| Arquitectura | 1,224 | 7.1 | 1.9 | 0.8 |
| Ciencias de la Comunicación y Periodismo | 1,853 | 10.8 | 2.9 | 1.3 |
| Ciencias Políticas y Administración Pública | 1,147 | 6.7 | 1.8 | 0.8 |
| Derecho | 4,191 | 24.4 | 6.6 | 2.9 |
| Diseño Gráfico | 1,070 | 6.2 | 1.7 | 0.7 |
| Economía | 847 | 4.9 | 1.3 | 0.6 |
| Enseñanza del Idioma Inglés | 287 | 1.7 | 0.5 | 0.2 |
| Filosofía | 214 | 1.2 | 0.3 | 0.1 |
| Historia | 467 | 2.7 | 0.7 | 0.3 |
| Ingeniería Civil | 458 | 2.7 | 0.7 | 0.3 |
| Lengua y Literaturas Hispánicas | 244 | 1.4 | 0.4 | 0.2 |
| Matemáticas Aplicadas y Computación | 1,416 | 8.2 | 2.2 | 1.0 |
| Pedagogía | 1,075 | 6.2 | 1.7 | 0.7 |
| Relaciones Internacionales | 1,433 | 8.3 | 2.3 | 1.0 |
| Sociología | 523 | 3.0 | 0.8 | 0.4 |
| Facultad de Estudios Superiores Aragón | 15,273 | 100.0 | 24.1 | 10.5 |
| Arquitectura | 853 | 5.6 | 1.3 | 0.6 |
| Comunicación y Periodismo | 1,719 | 11.3 | 2.7 | 1.2 |
| Derecho | 5,544 | 36.3 | 8.7 | 3.8 |
| Diseño Industrial | 276 | 1.8 | 0.4 | 0.2 |
| Economía | 748 | 4.9 | 1.2 | 0.5 |
| Ingeniería Civil | 515 | 3.4 | 0.8 | 0.4 |
| Ingeniería en Computación | 1,314 | 8.6 | 2.1 | 0.9 |
| Ingeniería Mecánica Eléctrica | 1,470 | 9.6 | 2.3 | 1.0 |
| Pedagogía | 1,273 | 8.3 | 2.0 | 0.9 |
| Planificación para el Desarrollo Agropecuario | 202 | 1.3 | 0.3 | 0.1 |
| Relaciones Internacionales | 1,003 | 6.6 | 1.6 | 0.7 |
| Sociología | 356 | 2.3 | 0.6 | 0.2 |
| Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán | 12,333 | 100.0 | 19.4 | 8.5 |
| Administración | 2,391 | 19.4 | 3.8 | 1.6 |
| Contaduría | 2,342 | 19.0 | 3.7 | 1.6 |
| Diseño y Comunicación Visual | 522 | 4.2 | 0.8 | 0.4 |
| Informática | 261 | 2.1 | 0.4 | 0.2 |
| Ingeniería Agrícola | 210 | 1.7 | 0.3 | 0.1 |
| Ingeniería en Alimentos | 899 | 7.3 | 1.4 | 0.6 |
| Ingeniería Mecánica Eléctrica | 1,309 | 10.6 | 2.1 | 0.9 |
| Ingeniería Química | 422 | 3.4 | 0.7 | 0.3 |
| Medicina Veterinaria y Zootecnia | 2,076 | 16.8 | 3.3 | 1.4 |
| Química | 157 | 1.3 | 0.2 | 0.1 |
| Química Farmacéutica Biológica | 1,534 | 12.4 | 2.4 | 1.1 |
| Química Industrial | 210 | 1.7 | 0.3 | 0.1 |
| Facultad de Estudios Superiores Iztacala | 10,256 | 100.0 | 16.2 | 7.1 |
| Biología | 1,215 | 11.8 | 1.9 | 0.8 |
| Cirujano Dentista | 2,558 | 24.9 | 4.0 | 1.8 |
| Enfermería | 654 | 6.4 | 1.0 | 0.5 |
| Médico Cirujano | 2,903 | 28.3 | 4.6 | 2.0 |
| Optometría | 459 | 4.5 | 0.7 | 0.3 |

CAPÍTULO 5

| UNAM. MATRÍCULA DE LICENCIATURA ^a (2005-2006) | | | | |
|--|-----------------|--------------|--------------|-------------|
| Entidad Académica / Carrera | Población Total | % / Entidad | % / Subtotal | % / Total |
| Psicología | 2,467 | 24.1 | 3.9 | 1.7 |
| Facultad de Estudios Superiores Zaragoza | 8,355 | 100.0 | 13.2 | 5.8 |
| Biología | 934 | 11.2 | 1.5 | 0.6 |
| Cirujano Dentista | 1,373 | 16.4 | 2.2 | 0.9 |
| Enfermería | 1,121 | 13.4 | 1.8 | 0.8 |
| Ingeniería Química | 452 | 5.4 | 0.7 | 0.3 |
| Médico Cirujano | 1,064 | 12.7 | 1.7 | 0.7 |
| Psicología | 2,039 | 24.4 | 3.2 | 1.4 |
| Química Farmacéutica Biológica | 1,372 | 16.4 | 2.2 | 0.9 |
| <i>Subtotal</i> | 63,426 | | 100 | 43.7 |
| <i>FES Subtotal CN</i> | 30,741 | | 48.5 | 21.2 |
| <i>FES Subtotal CS</i> | 32,685 | | 51.5 | 22.5 |
| ESCUELAS | | | | |
| Escuela Nacional de Artes Plásticas | 2,815 | 100.0 | 40.9 | 1.9 |
| Artes Visuales | 734 | 26.1 | 10.7 | 0.5 |
| Diseño y Comunicación Visual | 2,081 | 73.9 | 30.2 | 1.4 |
| Escuela Nacional de Trabajo Social | 2,340 | | 34.0 | 1.6 |
| Trabajo Social | 2,340 | | 34.0 | 1.6 |
| Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia | 1,293 | | 18.8 | 0.9 |
| Enfermería y Obstetricia | 1,293 | | 18.8 | 0.9 |
| Escuela Nacional de Música | 437 | 100.0 | 6.3 | 0.3 |
| Canto | 45 | 10.3 | 0.7 | 0.03 |
| Composición | 32 | 7.3 | 0.5 | 0.02 |
| Educación Musical | 111 | 25.4 | 1.6 | 0.1 |
| Etnomusicología | 14 | 3.2 | 0.2 | 0.01 |
| Instrumentista | 178 | 40.7 | 2.6 | 0.1 |
| Piano | 57 | 13.0 | 0.8 | 0.04 |
| <i>Subtotal</i> | 6,885 | | 100 | 4.7 |
| TOTAL | 145,289 | | | 100 |
| <p>a Las cifras de población corresponden al Sistema Escolarizado. Las del Sistema de Universidad Abierta se reportan en la tabla correspondiente.</p> <p>b No incluye 1,058 alumnos de reingreso inscritos en una modalidad de examen extraordinario que se cursa durante el periodo escolar.</p> <p>c Estas carreras no tienen primer ingreso directo.</p> <p>d Esta carrera no tiene primer ingreso directo. Los 179 alumnos de primer ingreso que aparecen registrados, son el resultado de un segundo proceso de selección realizado a los alumnos asignados a las carreras de Administración y Contaduría de la propia Facultad.</p> <p>e Esta carrera no tiene primer ingreso directo. Los 22 alumnos de primer ingreso que aparecen registrados, son el resultado de un segundo proceso de selección realizado a los alumnos asignados a las carreras del área de las Ciencias Biológicas y de la Salud.</p> | | | | |
| Fuente: UNAM, 2006a (Dirección General de Administración Escolar, UNAM). ELABORACIÓN PROPIA. | | | | |

CAPÍTULO 5

Tabla 14

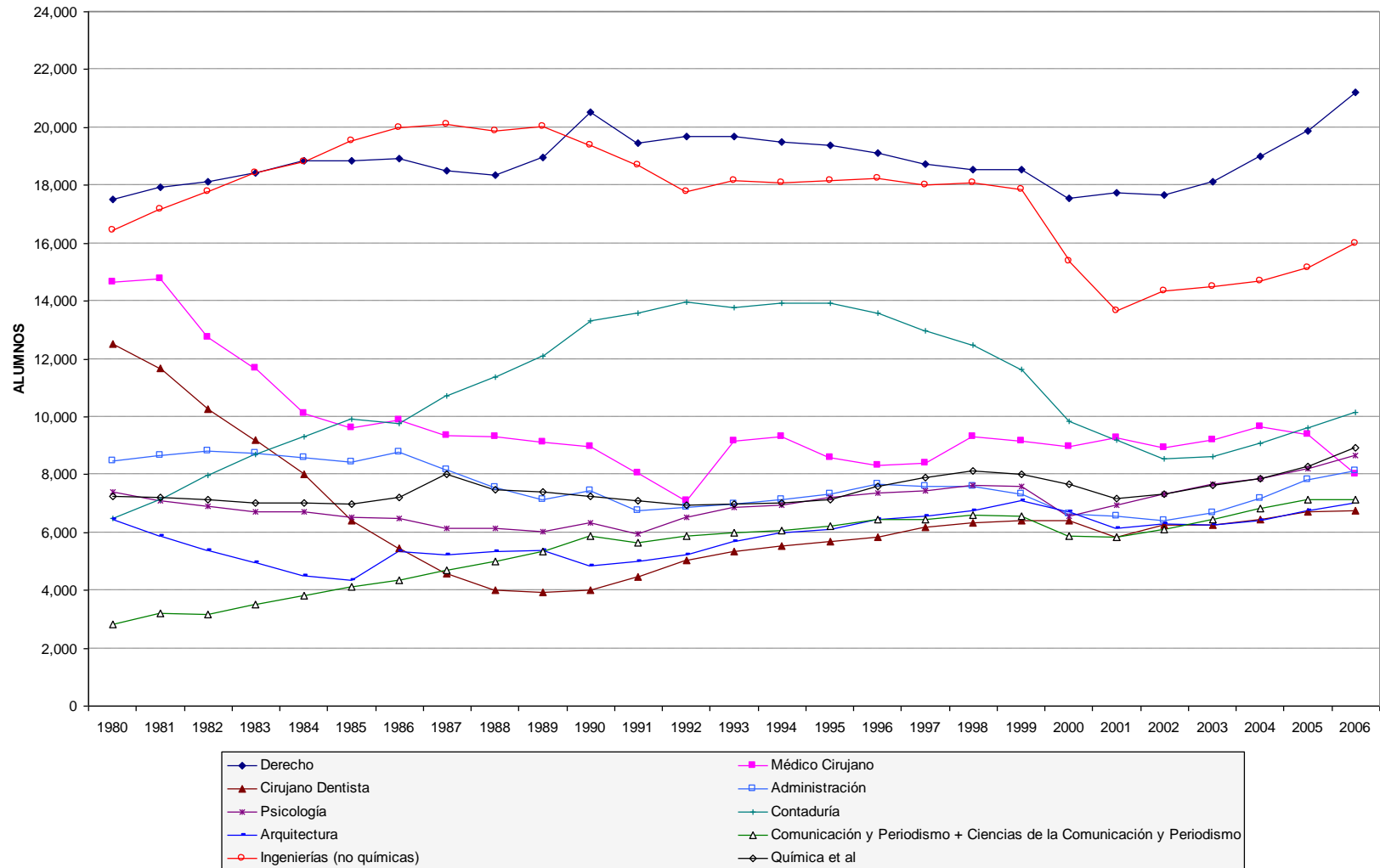
| UNAM. EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA DE LAS CARRERAS MAYORITARIAS (1980-2006) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Carreras | 1980 | 1981 | 1982 | 1983 | 1984 | 1985 | 1986 | 1987 | 1988 | 1989 | 1990 | 1991 | 1992 | 1993 | 1994 | 1995 | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 |
| Derecho | 17,527 | 17,937 | 18,138 | 18,445 | 18,866 | 18,855 | 18,922 | 18,492 | 18,367 | 18,981 | 20,524 | 19,461 | 19,673 | 19,680 | 19,481 | 19,400 | 19,130 | 18,732 | 18,542 | 18,557 | 17,567 | 17,729 | 17,681 | 18,117 | 19,013 | 19,880 | 21,226 |
| Ingenierías (no químicas) | 16,433 | 17,182 | 17,763 | 18,438 | 18,823 | 19,541 | 19,993 | 20,100 | 19,890 | 20,047 | 19,383 | 18,706 | 17,777 | 18,166 | 18,093 | 18,170 | 18,224 | 18,017 | 18,099 | 17,843 | 15,386 | 13,673 | 14,362 | 14,506 | 14,682 | 15,149 | 15,971 |
| Contaduría | 6,469 | 7,137 | 7,986 | 8,703 | 9,316 | 9,909 | 9,749 | 10,724 | 11,365 | 12,087 | 13,301 | 13,580 | 13,965 | 13,760 | 13,912 | 13,913 | 13,570 | 12,961 | 12,467 | 11,620 | 9,855 | 9,211 | 8,547 | 8,633 | 9,079 | 9,601 | 10,150 |
| Química et al | 7,232 | 7,206 | 7,117 | 7,015 | 7,028 | 6,990 | 7,229 | 8,020 | 7,460 | 7,413 | 7,262 | 7,106 | 6,963 | 6,998 | 7,026 | 7,130 | 7,595 | 7,907 | 8,130 | 8,024 | 7,658 | 7,176 | 7,328 | 7,615 | 7,867 | 8,262 | 8,947 |
| Psicología | 7,405 | 7,116 | 6,900 | 6,721 | 6,724 | 6,514 | 6,490 | 6,125 | 6,130 | 6,047 | 6,332 | 5,967 | 6,516 | 6,856 | 6,960 | 7,222 | 7,373 | 7,427 | 7,630 | 7,582 | 6,574 | 6,946 | 7,314 | 7,651 | 7,877 | 8,202 | 8,670 |
| Administración | 8,456 | 8,665 | 8,817 | 8,754 | 8,590 | 8,449 | 8,784 | 8,168 | 7,554 | 7,132 | 7,433 | 6,750 | 6,874 | 7,000 | 7,144 | 7,307 | 7,669 | 7,606 | 7,588 | 7,332 | 6,622 | 6,548 | 6,425 | 6,683 | 7,160 | 7,807 | 8,128 |
| Médico Cirujano | 14,659 | 14,757 | 12,762 | 11,683 | 10,096 | 9,604 | 9,869 | 9,334 | 9,323 | 9,130 | 8,978 | 8,046 | 7,110 | 9,169 | 9,306 | 8,567 | 8,326 | 8,394 | 9,319 | 9,154 | 8,950 | 9,288 | 8,916 | 9,205 | 9,635 | 9,403 | 8,018 |
| Periodismo y Comunicación* | 2,829 | 3,187 | 3,154 | 3,526 | 3,805 | 4,104 | 4,340 | 4,710 | 4,982 | 5,336 | 5,857 | 5,642 | 5,877 | 5,977 | 6,061 | 6,205 | 6,453 | 6,443 | 6,614 | 6,558 | 5,890 | 5,850 | 6,095 | 6,465 | 6,813 | 7,133 | 7,120 |
| Arquitectura | 6,461 | 5,893 | 5,365 | 4,979 | 4,507 | 4,351 | 5,343 | 5,216 | 5,333 | 5,364 | 4,849 | 4,990 | 5,227 | 5,675 | 5,998 | 6,110 | 6,446 | 6,560 | 6,746 | 7,111 | 6,698 | 6,154 | 6,286 | 6,273 | 6,403 | 6,753 | 7,031 |
| Cirujano Dentista | 12,520 | 11,664 | 10,281 | 9,206 | 8,005 | 6,422 | 5,457 | 4,581 | 3,994 | 3,926 | 4,010 | 4,456 | 5,037 | 5,335 | 5,526 | 5,685 | 5,819 | 6,171 | 6,319 | 6,422 | 6,416 | 5,839 | 6,275 | 6,266 | 6,445 | 6,713 | 6,758 |
| Economía | 6,272 | 6,208 | 5,857 | 5,378 | 5,140 | 4,842 | 4,832 | 4,671 | 4,679 | 4,613 | 4,458 | 3,951 | 3,591 | 3,328 | 3,150 | 3,129 | 3,239 | 3,592 | 4,103 | 4,424 | 4,145 | 4,196 | 4,411 | 4,598 | 4,601 | 4,835 | 5,005 |
| Medicina Veterinaria y Zootecnia | 5,698 | 6,079 | 6,147 | 6,072 | 5,787 | 5,732 | 5,418 | 5,012 | 4,597 | 4,252 | 3,927 | 3,680 | 3,624 | 3,546 | 3,568 | 3,629 | 3,818 | 3,946 | 4,014 | 4,050 | 4,056 | 4,002 | 4,047 | 4,133 | 4,230 | 4,341 | 4,700 |
| Biología | 5,060 | 4,986 | 4,876 | 4,870 | 4,808 | 4,625 | 4,391 | 3,965 | 3,541 | 3,040 | 2,751 | 2,490 | 2,243 | 2,324 | 2,398 | 2,506 | 2,755 | 2,930 | 2,978 | 3,093 | 2,962 | 2,939 | 3,079 | 3,293 | 3,349 | 3,698 | 3,828 |
| Ingeniería Mecánica Eléctrica | 7,016 | 7,053 | 7,107 | 7,240 | 7,174 | 7,484 | 7,503 | 7,676 | 7,664 | 8,035 | 7,888 | 7,849 | 7,275 | 7,807 | 7,745 | 7,874 | 7,936 | 5,217 | 4,881 | 4,710 | 3,923 | 3,309 | 3,090 | 2,977 | 2,851 | 2,760 | 2,779 |
| Contaduría + Administración | 14,925 | 15,802 | 16,803 | 17,457 | 17,906 | 18,358 | 18,533 | 18,892 | 18,919 | 19,219 | 20,734 | 20,330 | 20,839 | 20,760 | 21,056 | 21,220 | 21,239 | 20,567 | 20,055 | 18,952 | 16,477 | 15,759 | 14,972 | 15,316 | 16,239 | 17,408 | 18,278 |

* Incluye las carreras de *Comunicación y Periodismo* y *Ciencias de la Comunicación y Periodismo*.
Fuente: www.estadisticas.unam.mx

CAPÍTULO 5

Gráfico 2

UNAM. EVOLUCION DE LA MATRÍCULA DE LAS CARRERAS MAYORITARIAS 1980-2006

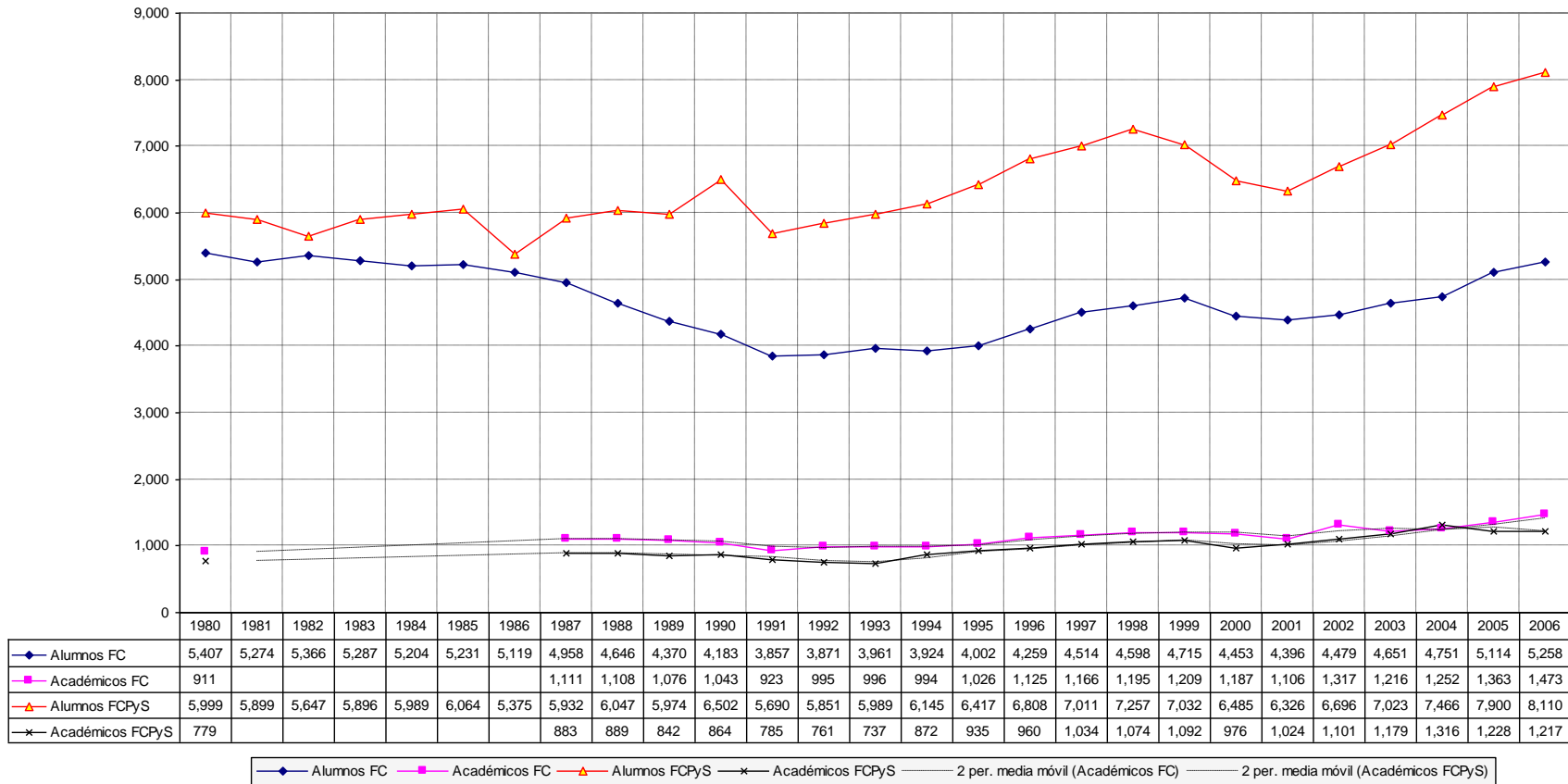


Fuente: Tabla 14.

CAPÍTULO 5

Gráfico 3

MATRICULA Y PLANTA ACADÉMICA DE LAS FACULTADES DE CIENCIAS Y CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES (1980-2006)

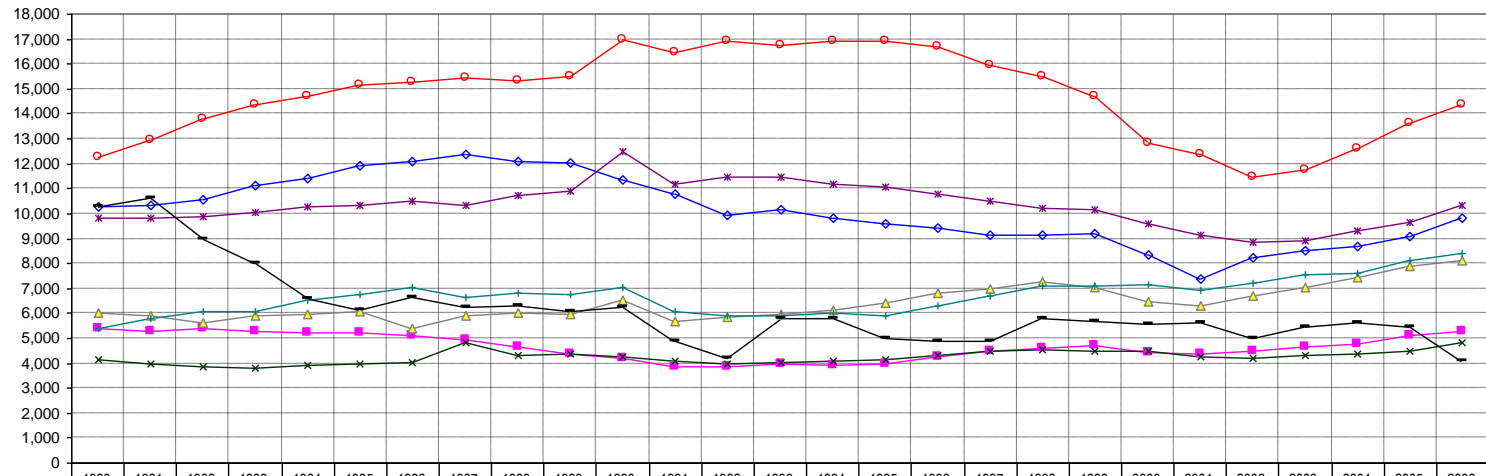


Fuentes: www.estadisticas.unam.mx. DGAPA, 1982. UNAM, Memoria 2006.

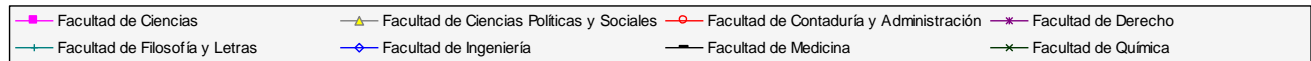
CAPÍTULO 5

Gráfico 4

EVOLUCIÓN DE LA MATRICULA DE FACULTADES DISCIPLINARIAS (selección) (1980-2006)



| | 1980 | 1981 | 1982 | 1983 | 1984 | 1985 | 1986 | 1987 | 1988 | 1989 | 1990 | 1991 | 1992 | 1993 | 1994 | 1995 | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 |
|---|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| —■— Facultad de Ciencias | 5,407 | 5,274 | 5,366 | 5,287 | 5,204 | 5,231 | 5,119 | 4,958 | 4,646 | 4,370 | 4,183 | 3,857 | 3,871 | 3,961 | 3,924 | 4,002 | 4,259 | 4,514 | 4,598 | 4,715 | 4,453 | 4,396 | 4,479 | 4,651 | 4,751 | 5,114 | 5,258 |
| —▲— Facultad de Ciencias Políticas y Sociales | 5,999 | 5,899 | 5,647 | 5,896 | 5,989 | 6,064 | 5,375 | 5,932 | 6,047 | 5,974 | 6,502 | 5,690 | 5,851 | 5,989 | 6,145 | 6,417 | 6,808 | 7,011 | 7,257 | 7,032 | 6,485 | 6,326 | 6,696 | 7,023 | 7,466 | 7,900 | 8,110 |
| —○— Facultad de Contaduría y Administración | 12,257 | 12,972 | 13,817 | 14,389 | 14,681 | 15,161 | 15,286 | 15,472 | 15,311 | 15,475 | 16,976 | 16,472 | 16,920 | 16,731 | 16,894 | 16,934 | 16,703 | 15,939 | 15,519 | 14,711 | 12,805 | 12,396 | 11,474 | 11,735 | 12,620 | 13,629 | 14,393 |
| —*— Facultad de Derecho | 9,801 | 9,820 | 9,902 | 10,048 | 10,268 | 10,328 | 10,479 | 10,309 | 10,704 | 10,924 | 12,472 | 11,208 | 11,468 | 11,496 | 11,205 | 11,073 | 10,807 | 10,478 | 10,234 | 10,148 | 9,572 | 9,127 | 8,856 | 8,935 | 9,329 | 9,632 | 10,359 |
| —◆— Facultad de Filosofía y Letras | 5,398 | 5,799 | 6,098 | 6,082 | 6,538 | 6,778 | 7,024 | 6,645 | 6,835 | 6,729 | 7,066 | 6,075 | 5,926 | 5,924 | 6,027 | 5,894 | 6,306 | 6,702 | 7,076 | 7,095 | 7,152 | 6,925 | 7,224 | 7,531 | 7,591 | 8,118 | 8,389 |
| —◇— Facultad de Ingeniería | 10,270 | 10,318 | 10,550 | 11,108 | 11,441 | 11,897 | 12,107 | 12,363 | 12,081 | 12,062 | 11,378 | 10,799 | 9,945 | 10,167 | 9,798 | 9,603 | 9,437 | 9,125 | 9,146 | 9,199 | 8,329 | 7,376 | 8,249 | 8,501 | 8,663 | 9,098 | 9,796 |
| —■— Facultad de Medicina | 10,281 | 10,641 | 8,980 | 8,003 | 6,594 | 6,159 | 6,639 | 6,256 | 6,304 | 6,073 | 6,239 | 4,911 | 4,200 | 5,766 | 5,792 | 5,008 | 4,884 | 4,901 | 5,809 | 5,682 | 5,540 | 5,634 | 5,021 | 5,450 | 5,608 | 5,454 | 4,102 |
| —x— Facultad de Química | 4,135 | 3,994 | 3,880 | 3,829 | 3,908 | 3,948 | 4,051 | 4,842 | 4,300 | 4,357 | 4,263 | 4,107 | 3,973 | 4,019 | 4,112 | 4,144 | 4,326 | 4,510 | 4,567 | 4,513 | 4,509 | 4,239 | 4,182 | 4,326 | 4,379 | 4,512 | 4,800 |



Fuente: www.estadisticas.unam.mx

-División del trabajo, distribución y acumulación del capital-poder en las Facultades e Institutos

Las facultades y los institutos constituyen unidades diferenciadas de trabajo académico y de acumulación de capital-poder al interior del campus, unidades constitutivas de la macro estructura de la división del trabajo y del poder dentro de la UNAM, son microcosmos complejos de relaciones sociales con estructuras y lógicas particulares (científico-disciplinarias, académicas, laborales, políticas, económicas, culturales, etc.) Las facultades (y escuelas), centradas en la formación profesional, como mundos del profesorado jerarquizado, y los institutos (y centros), concentrados en la producción de conocimientos, como mundos de investigadores también jerarquizados (Bourdieu, 1984).

Las plantas académicas de las facultades disciplinarias de la UNAM se subdividen, diferencian y jerarquizan en carreras y disciplinas diversas, grados académicos, orígenes sociales, trayectorias académico-laborales, tipo de actividades desempeñadas (docencia, investigación, difusión y gestión, en sus distintas combinaciones), enseñanza en niveles educativos (licenciatura, posgrado), categorías y niveles salariales, formas de contratación, antigüedad, generación; montos, niveles y tipos de estímulos (SNI, PRIDE, etc.), reconocimientos internos y externos (premios, distinciones, citaciones, etc.), prestigio dentro de la facultad, tomas de posición en el campus, afiliación sindical, ideologías, etc. De acuerdo con Bourdieu, la acumulación de distintas especies de capital, pero sobre todo del capital científico-académico-intelectual, será determinante para definir la posición de los académicos dentro de la estructura del campo universitario.

A. La Facultad de Ciencias

La Facultad de Ciencias (FC) se creó en 1938 e inició su operación en 1939 (durante el periodo autonómico-precario 1929-1944), por acuerdo cupular de varios directores académicos (dos de ellos ingenieros)¹⁰, de manera paralela a la constitución del Instituto de Física, como parte de un proyecto de desarrollo y fortalecimiento de las CN en la UNAM (Domínguez, 2000) (www.fcencias.unam.mx) y en el país¹¹. Su conformación marca la independización académico-política de la enseñanza de la biología, las matemáticas y la física, subsumidas previamente en la Escuela Nacional de Altos Estudios y en la Facultad de Filosofía y Letras.

En relación con la evolución de la matrícula global de la FC (capital social-demográfico de la institución), entre 1980 y 2006, ésta ha pasado por varios periodos, entre 1980 y 1991 sufre un descenso sostenido del 29% (frente al ascenso de matrícula en las facultades mayoritarias, como las de Contaduría, Derecho e Ingeniería, por ej.), un crecimiento de 22% en el periodo 1991-1999, sin recuperar del todo la pérdida anterior, un nuevo descenso en 2000-2001, después de la huelga del CGH, y una relativa recuperación paulatina entre 2002 y 2006 (llega a 5,258 alumnos), pero sin alcanzar nuevamente la matrícula de 1980 (5,407 alumnos) (ver Gráfico 3),

¹⁰ ...“a fines de 1938, por iniciativa del Ingeniero Ricardo Monges López, Director de la Escuela Nacional de Ciencias Fisicomatemáticas, de Antonio Caso, Director de la Facultad de Filosofía, de Isaac Ochoterena, Director del Instituto de Biología y de Alfredo Baños (ingeniero y físico), Director del Instituto de Ciencias Fisicomatemáticas, se creó la actual Facultad de Ciencias”... (<http://www.fcencias.unam.mx> 16-12-2009).

¹¹ Previamente, “A fines de 1933, el nuevo rector Manuel Gómez Morín, afrontó el problema de la Universidad llevando al cabo una reforma profunda de la misma. Como resultado de esta reforma, que se realizó durante 1934 y quedó formalizada al empezar 1935, se constituyó una Facultad de Ciencias Fisicomatemáticas que estaba integrada por la Escuela Nacional de Ingenieros, la Escuela Nacional de Ciencias Químicas y por un Departamento de Ciencias Fisicomatemáticas”, departamento que se convertiría en la Escuela de Ciencias Físicas y Matemáticas (ENCFM) en marzo de 1936 (<http://www.fcencias.unam.mx> 16-12-2009).

por lo que se puede hablar de una relativa decadencia que dura por lo menos un cuarto de siglo, si se considera el número de científicos que se podría haber formado en todo este tiempo, de haberse sostenido la matrícula de 1980. De esta manera, tomando en cuenta el comportamiento de su matrícula, la FC atraviesa por un periodo de *descenso-estancamiento*, a diferencia de la expansión de otras facultades (Filosofía y Letras, Ciencias Políticas o Arquitectura) y de la estrepitosa caída de algunas más (Medicina y Odontología) (ver Tabla 12), colocándose, por su matrícula a nivel licenciatura (2005-2006), en la tercer posición entre las facultades disciplinarias de CN, debajo de Ingeniería y Arquitectura, y en la séptima posición respecto al conjunto de facultades disciplinarias, representando el 15% de la matrícula de CN y el 3.6% de la matrícula general de licenciaturas de la UNAM en 2006 (ver Tablas 12 y 13). Es de llamar la atención que mientras las facultades dominantes de Contaduría, Derecho e Ingeniería se expanden en los ochentas y/o noventas del siglo XX, la FC ve caer su matrícula (Gráfico 4).

En relación con la evolución general de la planta académica de la FC, ésta sufre un ascenso entre 1980 y 1987 del 22% (de 911 a 1,111 académicos), un decaimiento entre 1988 y 1995, una recuperación y crecimiento entre 1996 y 1999, una caída en 2000-2001, después de la huelga del CGH, y a partir de 2002 una sostenida expansión (33% de crecimiento entre 2002 y 2006) (ver Gráfico 3), creciendo la planta académica de 1980 a 2006 en un 62% (de 911 a 1,473 académicos). La planta académica de la FC representaba, en 1981-1983, el 3.5% de toda la planta académica de la UNAM, el 6% de la población académica de todas las facultades, escuelas e institutos disciplinarios (excluyendo a las unidades multidisciplinarias y otras instituciones), el 10% de la población académica de escuelas y facultades del área de CN y el 8.6% agregando a los centros e institutos de CN (Tabla 4); en cambio en 2006, los académicos de la FC representaban el 15.2% de los profesores de escuelas y facultades del área de CN y el 12% agregando a los investigadores de centros e institutos de CN, así como el 4.2% de toda la planta académica de la UNAM, como resultado de su expansión gradual (Tabla 4). Lo anterior coloca a la FC, por la magnitud de su planta docente, en el tercer sitio entre las facultades de CN (por debajo de Medicina e Ingeniería), y por encima de todas las facultades del área de CS, desde principio de los ochentas y hasta la actualidad (2006-2009).

a) División del trabajo

La división del trabajo académico, entendida como la dimensión académico-laboral de la estructura de la FC, se organiza, por un lado, de manera disciplinaria y profesional (en áreas de conocimiento y de formación profesional) y por el otro, a partir de niveles formativos (licenciatura y posgrado), división macro que a su vez se subdivide en distintas categorías académico-laborales con funciones determinadas:

1. *División del trabajo por áreas de conocimiento.* Las áreas de conocimiento y de formación profesional (disciplinas-carreras profesionales) organizadas por los académicos de la FC -constitutivas de la estructura académica de la facultad- han sido desde sus orígenes Biología, Física y Matemáticas (creadas en 1939), diversificándose en distintos momentos, al agregarse las carreras de Actuaría (1947) y Ciencias de la Computación (1994) (ambas del área de matemáticas), y las de Ciencias Ambientales (2005) (interdisciplinaria) y Manejo Sustentable de Zonas Costeras (2006) (área de biología), sumando siete licenciaturas en total¹² (<http://www.fc.ciencias.unam.mx>).

¹² “La Facultad ha tenido, desde su inicio, una meta clara: formar científicos que realicen investigación, que eleven la cultura científica del país, lo cual se ha logrado a través de la formación de recursos humanos. Actualmente se capacitan profesionales en Actuaría, Biología, Ciencias Ambientales, Ciencias de la Computación, Física, Manejo Sustentable de Zonas Costeras y Matemáticas. Se espera que en un futuro cercano se inicie la Licenciatura en

Tabla 15

| FACULTAD DE CIENCIAS. MATRICULA POR CARRERA (1979-2009) | | | | | | | | | | | | | |
|---|----------|-----|----------|----|--------|----|-------------|----|----------------------------|-----|--------------------------------------|-----|---------------|
| Año escolar | Biología | % | Actuaría | % | Física | % | Matemáticas | % | Ciencias de la Computación | % | Manejo Sustentable de Zonas Costeras | % | Total general |
| 1979-1980 | 2,872 | 53 | 922 | 17 | 967 | 18 | 646 | 12 | | | | | 5,407 |
| 1980-1981 | 2,667 | 51 | 957 | 18 | 1,036 | 20 | 614 | 12 | | | | | 5,274 |
| 1981-1982 | 2,661 | 50 | 989 | 18 | 1,085 | 20 | 631 | 12 | | | | | 5,366 |
| 1982-1983 | 2,634 | 50 | 1,008 | 19 | 1,013 | 19 | 632 | 12 | | | | | 5,287 |
| 1983-1984 | 2,575 | 49 | 1,013 | 19 | 1,000 | 19 | 616 | 12 | | | | | 5,204 |
| 1984-1985 | 2,470 | 47 | 1,129 | 22 | 979 | 19 | 653 | 12 | | | | | 5,231 |
| 1985-1986 | 2,377 | 46 | 1,123 | 22 | 972 | 19 | 647 | 13 | | | | | 5,119 |
| 1986-1987 | 2,175 | 44 | 1,212 | 24 | 941 | 19 | 630 | 13 | | | | | 4,958 |
| 1987-1988 | 1,927 | 41 | 1,210 | 26 | 927 | 20 | 582 | 13 | | | | | 4,646 |
| 1988-1989 | 1,727 | 40 | 1,252 | 29 | 873 | 20 | 518 | 12 | | | | | 4,370 |
| 1989-1990 | 1,545 | 37 | 1,337 | 32 | 782 | 19 | 519 | 12 | | | | | 4,183 |
| 1990-1991 | 1,367 | 35 | 1,327 | 34 | 720 | 19 | 443 | 11 | | | | | 3,857 |
| 1991-1992 | 1,248 | 32 | 1,395 | 36 | 760 | 20 | 468 | 12 | | | | | 3,871 |
| 1992-1993 | 1,251 | 32 | 1,457 | 37 | 758 | 19 | 495 | 12 | | | | | 3,961 |
| 1993-1994 | 1,239 | 32 | 1,462 | 37 | 743 | 19 | 480 | 12 | | | | | 3,924 |
| 1994-1995 | 1,266 | 32 | 1,463 | 37 | 759 | 19 | 477 | 12 | 37 | 1 | | | 4,002 |
| 1995-1996 | 1,344 | 32 | 1,453 | 34 | 829 | 19 | 522 | 12 | 111 | 3 | | | 4,259 |
| 1996-1997 | 1,446 | 32 | 1,492 | 33 | 841 | 19 | 571 | 13 | 164 | 4 | | | 4,514 |
| 1997-1998 | 1,502 | 33 | 1,425 | 31 | 873 | 19 | 593 | 13 | 205 | 4 | | | 4,598 |
| 1998-1999 | 1,516 | 32 | 1,399 | 30 | 935 | 20 | 618 | 13 | 247 | 5 | | | 4,715 |
| 1999-2000 | 1,499 | 34 | 1,274 | 29 | 878 | 20 | 540 | 12 | 262 | 6 | | | 4,453 |
| 2000-2001 | 1,449 | 33 | 1,227 | 28 | 888 | 20 | 535 | 12 | 297 | 7 | | | 4,396 |
| 2001-2002 | 1,437 | 32 | 1,268 | 28 | 915 | 20 | 548 | 12 | 311 | 7 | | | 4,479 |
| 2002-2003 | 1,534 | 33 | 1,259 | 27 | 920 | 20 | 591 | 13 | 347 | 7 | | | 4,651 |
| 2003-2004 | 1,569 | 33 | 1,313 | 28 | 923 | 19 | 603 | 13 | 343 | 7 | | | 4,751 |
| 2004-2005 | 1,680 | 33 | 1,384 | 27 | 1,018 | 20 | 677 | 13 | 355 | 7 | | | 5,114 |
| 2005-2006 | 1,679 | 32 | 1,405 | 27 | 1,098 | 21 | 722 | 14 | 354 | 7 | | | 5,258 |
| 2006-2007 | 1,756 | 32 | 1,476 | 27 | 1,149 | 21 | 777 | 14 | 354 | 6 | 10 | 0.2 | 5,522 |
| 2007-2008 | 1,817 | 31 | 1,560 | 27 | 1,249 | 21 | 820 | 14 | 361 | 6 | 30 | 0.5 | 5,837 |
| 2008-2009 | 1,847 | 30 | 1,621 | 27 | 1,300 | 21 | 871 | 14 | 386 | 6 | 39 | 0.6 | 6,064 |
| CRECIMIENTO EN EL PERIODO 1979-2009 | | | | | | | | | | | | | |
| 1979-2009 | -1,025 | -36 | 699 | 76 | 333 | 34 | 225 | 35 | 386 | 943 | 39 | 290 | 657 |

Fuente: www.estadisticas.unam.mx. CÁLCULOS NUESTROS.

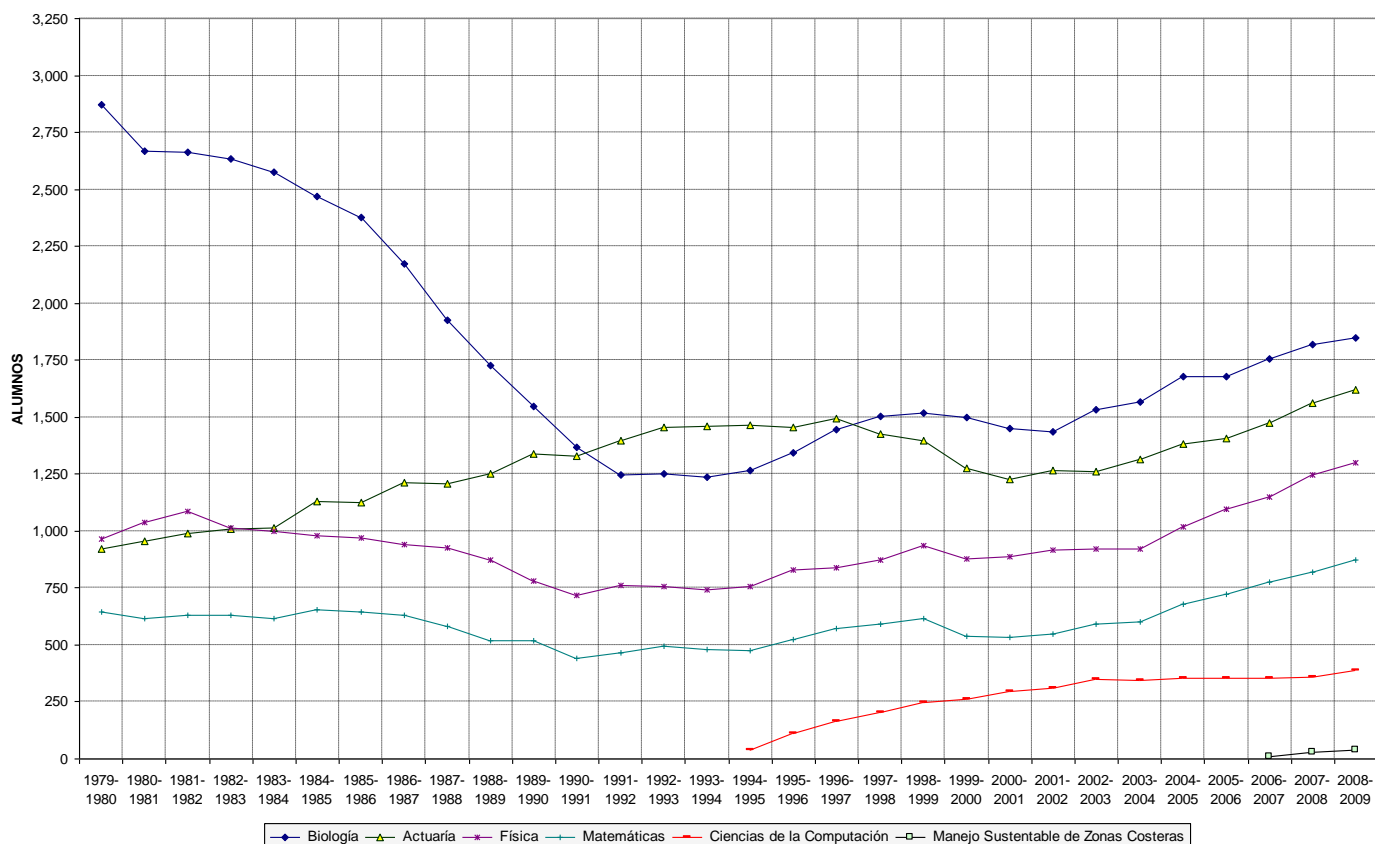
Si bien Biología es la disciplina-carrera mayoritaria en las últimas dos décadas (1979-2009), su peso porcentual en la facultad, medido por la matrícula de licenciatura, se ha reducido notoriamente, al pasar del 53% al 30% (con un decrecimiento de -36% entre 1979 y 2009), en cambio Actuaría pasó del 17% en 1980 al 37% en 1992-1995, superando a Biología por varios años (con un crecimiento del 76% entre 1979 y 2009), entretanto, Física oscila entre el 18% y el 21% en el periodo, y Matemáticas entre el 11% y el 14% del total (las demás carreras aun son marginales), de manera que las dos fuerzas numéricamente mayoritarias son Biología y Actuaría (Tabla 15 y Gráfico 5). En términos disciplinarios, el área de matemáticas (sumando las carreras de Actuaría y Matemáticas, en el periodo 1979-1993, y Ciencias de la Computación, a partir de 1994) se convierte en la fuerza académica mayoritaria a partir de 1988, con el 41% del total, llegando al 50% en 1994 y descendiendo levemente en 2006, con 48% de la matrícula (ver Tabla 15). Para 2006, la planta académica de la FC se

Ciencias de la Tierra. Recientemente, las cinco licenciaturas que se imparten en Ciudad Universitaria han sido acreditadas con el más alto nivel” (<http://www.fcencias.unam.mx> 1-12-2009).

dividía en un 68% del personal dentro del área de Ciencias Físico-Matemáticas e Ingenierías y un 32% en el área de Ciencias Biológicas y de la Salud (Tablas 2 y 8) (Gráfico 5).

Gráfico 5

FACULTAD DE CIENCIAS. MATRICULA POR CARRERAS (1979-2009)



Fuente: Tabla 15.

A su vez, las áreas de conocimiento, organizadas como *departamentos*¹³ académicos multifuncionales, se subdividen en diversas formas de organización del trabajo académico, en torno a las funciones de docencia-investigación-difusión: áreas de trabajo, licenciaturas y programas de posgrado, líneas de investigación, unidades de servicio, laboratorios de docencia y/o investigación, grupos de trabajo, seminarios y proyectos de investigación {además existe una unidad multidisciplinaria de docencia e investigación (Sisal, Yucatán), se imparte una licenciatura multiinstitucional en Ciencias Ambientales¹⁴ y se encuentra en

¹³ **Departamento** (Del fr. *departement*.): **1** Cada una de las partes en que se divide un espacio cualquiera, como un edificio, un territorio, una caja, un almacén, una oficina. **2** Sección universitaria dedicada a la docencia e investigación de materias afines. **3** Ministerio, rama de la administración. **4** División administrativa de algunos países hispanoamericanos o de Francia, que equivale a la provincia española. Gran Diccionario de la Lengua Española Larousse, 2007.

¹⁴ La licenciatura en “Ciencias Ambientales, fue aprobada por el Consejo Universitario en 2005 y entró en actividad en agosto de ese año, es decir, en el semestre 2006-I; tiene su sede en Morelia, Mich., y la Facultad de Ciencias comparte la responsabilidad con dos entidades académicas de la UNAM, el Centro de Investigación en Ecosistemas y el Instituto de Geografía” (Peralta, 2006).

proceso de legitimación-dictaminación una licenciatura multidisciplinaria en ciencias de la tierra}.

2. *División del trabajo por niveles formativos.* En cuanto a los niveles formativos en los que se subdivide la FC, formalmente existen las llamadas División de Estudios Profesionales (subdividida en las diversas licenciaturas) y División de Estudios de Posgrado (especialización, maestría y doctorado), como dos espacios académico-laborales diferenciados. En el caso del posgrado, se observa una reconfiguración de la matrícula, considerando que en el ciclo escolar 1989-1990, el 89% de la matrícula del posgrado adscrito a la FC se ubicaba en el área de ciencias biológicas, 7% en el de las matemáticas y 4% en el de las ciencias físicas¹⁵, en cambio en el ciclo 2006-2007, la matrícula de los posgrados multiinstitucionales organizados en red, en los que participan los académicos de la FC, cambia su distribución, en tanto que el área biológica representa el 34% del total, el área de la física otro 34% y el área matemática un 17% (correspondiendo alrededor de un 14% a posgrados multidisciplinarios: Doctorado en Filosofía de la Ciencia y Maestría en Docencia para la Educación Media Superior)¹⁶. Cambios suscitados por una política institucional de reconversión y fortalecimiento del posgrado, estimulada a su vez por una política estatal de incentivación competitiva del posgrado, aunada a la respuesta favorable de los académicos y al comportamiento incremental de la demanda {la matrícula del posgrado de la FC era de 728 alumnos en 1988-1989, la matrícula de los posgrados multiinstitucionales en los que participa la FC era en 2006-2007 de 2,024 estudiantes, triplicándose en dos décadas (www.estadisticas.unam.mx)}. En términos de su adscripción formal, en 2006 1,420 académicos pertenecían a la División de Estudios Profesionales, 85 a la División de Estudios de Posgrado y 18 a la Unidad Sisal de Yucatán (UNAM, 2006a)¹⁷.

¹⁵ Los posgrados adscritos a la FC en el ciclo 1989-1990 eran:

1. Ciencias (Biología Animal)
2. Ciencias (Biología Celular)
3. Ciencias (Biología de Sistemas y Recursos Acuáticos)
4. Ciencias (Biología Vegetal)
5. Ciencias (Biología)
6. Ciencias (Ecología y Ciencias Ambientales)
7. Ciencias (Edafología)
8. Ciencias (Enseñanza e Historia de la Biología)
9. Microscopía Electrónica Aplicada a las Ciencias Biológicas
10. Ciencias (Ciencia de Materiales)
11. Ciencias (Geofísica)
12. Ciencias (Geología)
13. Física de Radiaciones y Seguridad Radiológica
14. Ciencias (Matemáticas) (www.estadisticas.unam.mx 26/07/2006).

¹⁶ Los posgrados en los que participan académicos de la FC, junto con colegas de otras dependencias, en 2006-2009 eran:

1. Posgrado en Ciencia e Ingeniería de la Computación
2. Posgrado en Ciencia e Ingeniería de Materiales
3. Posgrado en Ciencias (Astronomía)
4. Posgrado en Ciencias Biológicas
5. Posgrado en Ciencias de la Tierra
6. Posgrado en Ciencias del Mar y Limnología
7. Posgrado en Ciencias Físicas
8. Posgrado en Ciencias Matemáticas
9. Posgrado en Filosofía de la Ciencia
10. Maestría en Docencia para la Enseñanza Media Superior (MADEMS)
11. Especialización en Microscopía Electrónica en Ciencias Biológicas (<http://www.fcencias.unam.mx> 1/06/2009).

¹⁷ Las variaciones en las cifras se deben a las dobles adscripciones en las Divisiones (cfr. UNAM, 2006a).

Tabla 16

| FACULTAD DE CIENCIAS. ACADÉMICOS POR CATEGORÍA ACADÉMICO LABORAL (1994-2008) | | | | | | | | | | | |
|--|--------------------------|----|-----------------------|----|-----------------------|----|---------------------------------|-----|--------------------|-------|---------------|
| Año | Profesores de Asignatura | % | Ayudantes de Profesor | % | Profesores de Carrera | % | Técnicos Académicos en Docencia | % | Docentes Jubilados | Otros | Total general |
| 1994 | 858 | 52 | 528 | 32 | 214 | 13 | 59 | 4 | | 1 | 1,660 |
| 1995 | 865 | 52 | 520 | 31 | 212 | 13 | 65 | 4 | | 1 | 1,663 |
| 1996 | 935 | 54 | 501 | 29 | 221 | 13 | 77 | 4 | | 1 | 1,735 |
| 1997 | 934 | 53 | 526 | 30 | 228 | 13 | 75 | 4 | | 1 | 1,764 |
| 1998 | 814 | 54 | 361 | 24 | 227 | 15 | 91 | 6 | | 2 | 1,495 |
| 1999 | 749 | 52 | 364 | 25 | 236 | 16 | 98 | 7 | | 2 | 1,449 |
| 2000 | 754 | 52 | 351 | 24 | 235 | 16 | 101 | 7 | | 2 | 1,443 |
| 2001 | 807 | 51 | 428 | 27 | 238 | 15 | 111 | 7 | | 2 | 1,586 |
| 2002 | 772 | 48 | 467 | 29 | 242 | 15 | 113 | 7 | | 3 | 1,597 |
| 2003 | 736 | 49 | 367 | 25 | 243 | 16 | 138 | 9 | | 3 | 1,487 |
| 2004 | 746 | 49 | 371 | 24 | 248 | 16 | 160 | 10 | 7 | 3 | 1,535 |
| 2005 | 779 | 47 | 439 | 27 | 256 | 16 | 164 | 10 | | 8 | 1,646 |
| 2006 | 870 | 49 | 460 | 26 | 255 | 14 | 172 | 10 | | 7 | 1,764 |
| 2007 | 1,001 | 48 | 645 | 31 | 256 | 12 | 180 | 9 | 5 | 3 | 2,090 |
| 2008 | 1,075 | 48 | 708 | 32 | 266 | 12 | 185 | 8 | 5 | 2 | 2,241 |
| CRECIMIENTO EN EL PERIODO 1994-2008 (absoluto y porcentual) | | | | | | | | | | | |
| | Δ absoluto | Δ% | Δ absoluto | Δ% | Δ absoluto | Δ% | Δ absoluto | Δ% | | | Δ abs. y % |
| 1994-2008 | 217 | 25 | 180 | 34 | 52 | 24 | 126 | 214 | | | 581 (35%) |

Fuente: www.estadisticas.unam.mx. CÁLCULOS NUESTROS.

3. *División del trabajo por categorías.* Respecto a la evolución de la planta académica por categorías académico-laborales, los *Técnicos Académicos en Docencia* son los que crecieron más significativamente (214%) en el periodo 1994-2008, seguidos por los *Ayudantes de Profesor* (34%), los *Profesores de Asignatura* (25%) y, finalmente, los *Profesores de Carrera* (24%) (Tabla 16), de manera que el sector de los técnicos académicos fue el que más se desarrolló y el que menos lo hizo fue el profesorado de carrera, permaneciendo relativamente estables el resto de categorías -las que crecieron moderadamente-. Partiendo de una fuente distinta¹⁸, en la que se considera un universo de 3,383 académicos que intervienen en la FC (adscritos y no adscritos en ella), tenemos que para 2006 el 52.6% de la planta académica estaba formada por profesores de asignatura, seguidos por el 34.7% constituido por ayudantes de profesor y el 12.7% compuesto por el personal académico de carrera (8% por el profesorado de carrera y 5% por los técnicos académicos) (cfr. Tabla 17).
4. *División del trabajo por género.* Para 2006, el 57% (836) de la planta docente de la FC eran hombres y el 43% mujeres (637), proporción bastante cercana a la media universitaria (59% hombres y 41% mujeres), levemente alejada de la media de todas las facultades (38% mujeres y 62% hombres) y bastante alejada de la proporción imperante en el subsistema de investigación en CN (67% mujeres y 33% hombres) (ver Tabla 7).

Por otro lado, respecto a la división o distribución del capital académico, se puede observar que, en lo que se refiere a la participación de los académicos de la FC en el SNI, el 7.3% de la planta académica adscrita a la facultad (108 de 1,473) era reconocido por dicho sistema en 2006 (Tabla 10), de los cuales, 44% (47) pertenecían al área Físico-Matemáticas y otro 44% (47) al área de Biología-Química (Tabla 10), asimismo, 45% eran mujeres y 55% hombres; en cuanto

¹⁸ En sus "Estadísticas del personal académico de la UNAM" -elaboradas anualmente a partir de 1987-, la DGAPA establece para 2006 un total de 1,473 académicos (personas) adscritos a la FC, sin considerar los varios nombramientos que puede tener un académico dentro de la UNAM (UNAM, 2006a). Por su parte, la Dirección de la FC, en su informe 2006-2007 (UNAM-FC, 2007: 60), contabiliza un total de 3,226 académicos participantes en la FC, incluyendo a los adscritos y no adscritos a la facultad.

CAPÍTULO 5

a la evolución de este subconjunto perteneciente al SNI, entre 2000 y 2009 creció 54% en términos globales (55% el sector femenino y 65% el masculino) (Tabla 18), creciendo de manera significativa la acumulación de capital académico-científico por parte del personal académico.

Tabla 17

| ACADÉMICOS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS POR CATEGORÍA Y ÁREA (2006) | | | | | |
|---|----------|--------|-------------|-------|-------|
| | Biología | Física | Matemáticas | Total | % |
| Profesores de carrera | | | | | |
| Asociado A | 2 | 2 | | 4 | 1.5 |
| Asociado B | 2 | 5 | 14 | 21 | 7.9 |
| Asociado C | 34 | 27 | 27 | 88 | 33.2 |
| Titular A | 40 | 16 | 19 | 75 | 28.3 |
| Titular B | 13 | 8 | 23 | 44 | 16.6 |
| Titular C | 20 | 9 | 4 | 33 | 12.5 |
| <i>Subtotal 1</i> | 109 | 67 | 89 | 265 | 100.0 |
| % | 41.1 | 25.3 | 33.6 | 100.0 | |
| Técnicos Académicos | | | | | |
| Auxiliar A | 4 | | | 4 | 2.5 |
| Auxiliar B | 12 | 1 | | 13 | 8.0 |
| Auxiliar C | 8 | 2 | | 10 | 6.1 |
| Asociado A | 5 | 7 | | 12 | 7.4 |
| Asociado B | 9 | 8 | 2 | 19 | 11.7 |
| Asociado C | 28 | 22 | 4 | 54 | 33.1 |
| Titular A | 25 | 3 | 4 | 32 | 19.6 |
| Titular B | 13 | 2 | | 15 | 9.2 |
| Titular C | 4 | | | 4 | 2.5 |
| <i>Subtotal 2</i> | 108 | 36 | 19 | 163 | 100.0 |
| % | 66.3 | 22.1 | 11.7 | 100.0 | |
| <i>Total parcial (1+2)</i> | 217 | 103 | 108 | 428 | 12.7 |
| % | 50.7 | 24.1 | 25.2 | 100.0 | |
| Profesores de asignatura | | | | 1,780 | 52.6 |
| Ayudantes de profesor | | | | 1,175 | 34.7 |
| TOTAL: | | | | 3,383 | 100.0 |

Fuente: UNAM-FC, 2007. CÁLCULOS NUESTROS.

Tabla 18

| FACULTAD DE CIENCIAS. ACADÉMICOS EN EL SNI (2000-2009) | | | | | |
|--|---------------|----|------------|----|---------------|
| Año | Académicas/os | | | | |
| | FEMENINO | % | MASCULINO | % | Total general |
| 2000 | 42 | 47 | 48 | 53 | 90 |
| 2001 | 41 | 48 | 45 | 52 | 86 |
| 2002 | 40 | 47 | 45 | 53 | 85 |
| 2003 | 41 | 45 | 51 | 55 | 92 |
| 2004 | 47 | 48 | 50 | 52 | 97 |
| 2005 | 46 | 45 | 56 | 55 | 102 |
| 2006 | 49 | 45 | 59 | 55 | 108 |
| 2007 | 59 | 50 | 60 | 50 | 119 |
| 2008 | 60 | 46 | 70 | 54 | 130 |
| 2009 | 65 | 45 | 79 | 55 | 144 |
| CRECIMIENTO EN EL PERIODO 2000-2009 | | | | | |
| | Δ absoluto | Δ% | Δ absoluto | Δ% | Δ abs./ % |
| 2000-2009 | 23 | 55 | 31 | 65 | 54 |

Fuente: www.estadisticas.unam.mx . CÁLCULOS NUESTROS.

En lo que corresponde al principal estímulo a la productividad académica del personal de carrera, el PRIDE (Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo

Completo), los académicos de la FC en esa condición y con dicho estímulo fueron 397 (91% de 436 en total) en 2006 {201 de Biología (50.6%), 110 de Física (27.7%) y 86 de Matemáticas (21.7%)} (UNAM, 2006a). Es decir, en términos de distribución de indicadores de capital académico (SNI y PRIDE), los biólogos tienden a acumular alrededor de la mitad de dicho capital y los físicos y matemáticos alrededor de una cuarta parte en cada caso.

El comportamiento diferenciado y opuesto de la matrícula (reducción de -3%) y de la planta académica (crecimiento de 62%) de la FC, en el periodo 1980-2006, muestra la relativa autonomía de la entidad académica respecto a su entorno (la oferta y demanda en el mercado de trabajo), al fortalecerse su sector académico dentro del campus, si se considera su clara expansión, a pesar de la caída en la matrícula (la cual superará la cifra de 1980 a partir del ciclo 2006-2007). En lo que hace a la distribución y acumulación de capital académico, el grupo de los biólogos predomina.

b) Estructura de espacios de tomas de decisión/posición

Por otra parte, sobre la estructura departamental de distribución del trabajo académico (división del trabajo) se construye una *estructura de regulación* de dicho trabajo (estructura de control, coordinación¹⁹, dirección y/o dominación, participación, representación y toma de decisiones y posiciones), formada por el conjunto de órganos de dirección académico-burocrática de la facultad (órganos centralizados en puestos directivos individualizados y jerarquizados, desde el Director de la facultad y su 'equipo de trabajo', hasta los Coordinadores de licenciaturas, laboratorios y grupos de trabajo) y de órganos colegiados de toma de decisiones y de posiciones (representativos y de participación directa -ubicados en niveles distintos-), articulados con la red de órganos de regulación en el plano institucional (Consejo Universitario, Rectoría, Consejos Académicos de Área, etc.), órganos de control académico-burocráticos regidos por una serie compleja de normas académico-laborales generadas por las principales fuerzas político-académicas dentro del campus (y fuera del mismo, desde el campo del poder, tal y como ocurrió con la intervención estatal en la configuración de la Ley de 1945). Dicha estructura de regulación académico-laboral es también una estructura de distribución o división del trabajo académico-burocrático especializado en la dirección, dominación, gestión, coordinación y representación, es decir es una forma de división del trabajo político-académico²⁰, por lo tanto, es también una estructura de distribución del poder político-burocrático.

Específicamente, en la FC, la estructura de regulación académico-laboral, articulada de manera compleja con la estructura universitaria de órganos de gobierno (Consejo Universitario, Consejos Académicos de Área, Junta de Gobierno, Rectoría, Colegio de Directores, etc.), está conformada por dos organismos centrales y cupulares de control: el Consejo Técnico y la Dirección de la facultad, articulados con un conjunto de órganos intermedios de regulación (Consejos Departamentales, Consejos Académicos, Comités Académicos, Comisiones Académicas -Dictaminadoras²¹, Evaluadoras, etc.-²²) y de órganos de control directos

¹⁹ **Coordinar** (Del bajo lat. *coordinare*): 1 Hacer varias cosas compatibles para una acción común. 2 Disponer cosas de forma metódica. Gran Diccionario de la Lengua Española Larousse.

²⁰ El trabajo, como fenómeno complejo, tiene múltiples dimensiones: objetiva y subjetiva, económica, política, cultural, educativa, fisiológica, física y mental, etc. (cfr. De la Garza, 2000).

²¹ "Las **Comisiones Dictaminadoras** son comisiones del Consejo Técnico. Están formadas por seis académicos. Todas las contrataciones de Personal Académico, requieren de un dictamen, en el que dicha Comisión, emite su opinión sobre la categoría y nivel en la que debe contratarse un académico. Las solicitudes de promoción y Definitividad (Concursos de oposición Cerrados), son analizados también por la Comisión Dictaminadora. Después de emitida una convocatoria para una plaza, la Comisión Dictaminadora es la encargada de analizar los expedientes de los concursantes, aplicar y revisar las pruebas y proponer al ganador al CT. En el caso de los Técnicos

{coordinaciones de licenciatura, programas de posgrado, laboratorios y grupos de trabajo alrededor de líneas generales de investigación dentro de un área de conocimiento particular (disciplinarios, multidisciplinarios, institucionales o multiinstitucionales)}; órganos de control que regulan el trabajo académico desarrollado por los agentes académicos individuales y colectivos (los cuales también autorregulan su propio trabajo mediante mecanismos formales e informales) (ver Esquema 1).

Como se puede observar en el esquema 1, un gran número de académicos están involucrados en las tareas de regulación de la labor académica (alrededor de 200 en todos los niveles -de un total de 265 profesores de carrera, 163 técnicos académicos y 1,780 profesores de asignatura-, desde los grupos de trabajo o laboratorios hasta la Dirección de la facultad y el Consejo Técnico)²³: supervisión, evaluación, dictaminación, reglamentación de cargas académicas, aplicación de la legislación universitaria, etc.²⁴ Por lo demás, es notoria la ausencia de un colegio de profesores institucionalizado de participación directa en la toma de decisiones (el cual existió en el pasado), tanto en el ámbito de la facultad como en las áreas y departamentos académicos {cabe recordar que existe un reconocimiento legal en la legislación universitaria (Artículos 6º, fracción XX, 106, 113 y 114 del EPA)}²⁵. Simultáneamente, a primera vista, los grupos de trabajo aparecen disgregados y atomizados.

Académicos, cuando por el grado de especialización así se requiera, el Consejo Técnico puede designar una Comisión Dictaminadora ad hoc, que revise y opine sobre el caso. Todas las opiniones de la Comisión Dictaminadora pueden ser ratificadas o rectificadas por el Consejo Técnico, sobre quien reside la decisión.” (www.fcencias.unam.mx 1-12-2009).

²² “**Comisiones: Académicas** (por carrera), de Planeación Escolar (coordinando a las cinco carreras para elaboración de horarios, asignación de grupos y salones), de **Evaluación de la Docencia**, de Opciones de Titulación (seis; una general y una por carrera), de **Evaluación del Trabajo Académico**, de Revisión de los Planes de Estudio (cinco; una por carrera, revisando los programas), de Ciencias Ambientales, Manejo Sustentable de Zonas Costeras y Ciencias de la Tierra (tres grupos que colaboraron para elaborar las propuestas de las nuevas licenciaturas)”. (Peralta, 2006).

²³ ... (En la FC) “*hay unas diez comisiones mas o menos permanentes (en 2007) donde participan yo diría unos sesenta (académicos), además de las comisiones (...) Dictaminadoras, estas comisiones de apoyo a la vida académica de la Facultad (de Ciencias), entonces por ejemplo: hay una comisión que se llama de planeación escolar, que es una comisión que contiene a los cinco coordinadores de las carreras que tienen sedes en Ciudad Universitaria, y alumnos del Consejo Técnico o que ellos designan, y luego un par de gentes más, la Secretaria de la Facultad y creo que la Secretaria de Asuntos Académicos, y esta comisión, lo que hace es estar viendo lo de la acreditación de las carreras, decide como se arman los esqueletos de los horarios para cada semestre, vigila que se asignen los cursos, que nos estemos moviendo hacia allá con criterios académicos, en fin, entonces tiene un montón de trabajo. (...) Hay una comisión que tiene que ver con la evaluación de la docencia y está haciendo una serie de estrategias para evaluar profesores, usar esos criterios para asignar cursos, que los alumnos evalúen esos cursos, que los profesores evalúen a su grupo de conjunto al final del semestre, en fin, pero aquí todo mundo opina, todo mundo se siente listo, todo mundo se siente con derecho a veto, todo es radical”... [Departamento de Física, Profesor de Carrera Titular C.T.C.].*

²⁴ Por ej., entre los acuerdos adoptados por el Consejo Técnico de la FC, entre 2007 y 2008, “que regulan el funcionamiento de la carrera de Biología”, tenemos los siguientes, relativos al trabajo académico: “Ningún profesor de tiempo completo puede dar menos de dos y más de cuatro cursos curriculares al año, ya sea en bachillerato, licenciatura o posgrado de la UNAM”. “Ningún profesor de asignatura puede tener más de dos grupos”. “Nadie puede ser ayudante en más de dos grupos” (ACTA 07/26). “Todo profesor de tiempo completo está obligado a tener una carga académica, mínima de seis horas y máxima de doce ante grupo por semestre. Este modifica el que aparece en el acta 07/26 del 30 de agosto de 2007.” (ACTA 07/39) (<http://www.fcencias.unam.mx/historia.html> 1-11-2009).

²⁵ El art. 6 del EPA, sobre los derechos del personal académico, señala, en su fracción XX, que los académicos de la UNAM podrán “Organizarse en forma libre e independiente de conformidad con las disposiciones de la Ley Orgánica y del Estatuto General de la Universidad.” Asimismo, el art. 113 indica: “La Universidad reconoce la libertad de su personal académico para organizarse en asociaciones o colegios de acuerdo con los

Las comunidades de la FC tienen una larga historia (cumplió 70 años en 2008), sus formas de organización de espacios de decisión colegiada tienen una larga data, y tienden a transformarse en distintos sentidos a lo largo del tiempo, considerando los últimos 30-40-50 años. Así, de acuerdo con los testimonios de los académicos de la FC, el Colegio de Profesores de la Facultad ya existía antes del movimiento de 1968, se fortalece después del 68, durante el periodo de expansión de la matrícula y la planta académica (en la universidad y en el país), en el transcurso del periodo de la democratización parcial de 1966-1972 y en la primera fase del periodo de la restauración corporativista y de la insurgencia sindical académica (1973-1977), manteniéndose con cierta fuerza, aunque tiende a la baja, durante la década de los ochentas y parte de los noventas (en las primeras fases del periodo neoliberal-autoritario <1983-1996>), entrando en crisis en el transcurso de los años noventas hasta desaparecer (durante la consolidación de las reformas de corte neoliberal dentro de la universidad encabezadas por los programas de estímulos) (profesora 2²⁶):

- (En la universidad) encuentro la figura del Colegio (del Personal Académico), a veces si y a veces no...
Profesora 1: (...) aquí (en la FC) había un Colegio muy fuerte y desapareció el Colegio. Un Colegio (de Profesores) que fue muy fuerte, muy fuerte quiere decir que teníamos..., que éramos capaces entre todos de decir, de proponer los candidatos a la Dirección (de la FC), que podíamos hacer... decidir la estructura, (en la FC) tenemos una estructura peculiar que ahora está medio vieja ya, la universidad es otra... las necesidades ya..., todo ha cambiado, con lo cual ha quedado un poquito mal nuestra organización, pero que en su momento fue muy fuerte, muy, muy fuerte. (Actualmente) tenemos una instancia democrática y cada Departamento tiene un Consejo Departamental que es elegido, que dura en su puesto dos años, (...) los miembros del Consejo Técnico que están en el Consejo Departamental llevan las resoluciones allá (en el CT). (En el pasado) éramos... nosotros decidíamos las cosas, aparte los Consejos tenían reuniones con su población, aparte de que el Colegio (de Profesores) lo hacía con toda la Facultad. Entonces era una cosa muy participativa (...), pero aquí ahora el Colegio ya no funciona. Las huelgas... algo... un grupo de gentes que su postura fue siempre '¡lucha, lucha, lucha, no dejes de luchar!', un grupo de activistas en busca de una razón para movilizarse y esto, en un ambiente democrático, permitía que ellos tuvieran presencia y hablaran y terminaron por tronar las estructuras democráticas, entonces ya no hay Colegio, los Consejos, los Departamentos a veces se reúnen, cuando tienen problemas, pero bastante locales, ya no atendemos los más generalizados, por eso está bastante decaído esto (...) El Colegio de la Facultad de Ciencias participó mucho (alrededor de los acontecimientos de 1968) y ya existía desde antes, ahí tuvo bastante más fuerza. Pero en la Facultad había grupos políticos 'funcionantes' de plano, y además eran grupos políticos que actuaban al interior de la Facultad y que se obligaban a hacer asambleas estudiantiles y luego los académicos también empezaron a hacer asambleas, entonces como que fue una cosa muy natural y yo creo que no es consecuencia, o sí, del sesenta y ocho, aunque la movilización y la participación de Ciencias había sido vieja, desde... vieja en todos los sentidos, participación en todos los sentidos, cuando yo entré a la Facultad en el cincuenta y nueve era muy reaccionaria, aquí estaba el MURO metido (...), el Movimiento Universitario de Renovadora Orientación, (...) que llegaban arrancando los carteles, o sea que, el que le entráramos no quiere decir que esto fuera todo color de rosa, se participaba políticamente (...) de todas maneras (risas) ¿no?... por todos lados, pero sí había una participación grande en sesenta y ocho (...)
 - Y el Colegio ¿que asuntos trataba además del cambio de dirección, el presupuesto se tocaba?

principios de la Legislación Universitaria, principalmente la autonomía y la libertad de cátedra y de investigación.” y el art. 114 establece: “Las asociaciones o colegios a que se refiere el artículo anterior, podrán agrupar a profesores, investigadores, ayudantes y técnicos de una o varias facultades, escuelas, institutos o centros según la libre decisión del propio personal académico.”

²⁶ ... “pero el Colegio de Profesores, su esplendor fue en aquel edificio (antes de 1977), pero aquí (en el edificio actual) siguió funcionando y todo lo demás, pero cuando se empezaron a politizar los temas, las personas empezaron a dejar de asistir, a dejar de asistir, hasta que se murió por inanición.” (profesora 2) [Doctora en Ciencias, Profesora de Carrera Titular C T.C., PRIDE: D, SNI: 2, Departamento de Biología Comparada].

Profesora 1: No, (...) nos decían que, cuando queríamos manejar el presupuesto, eso no se puede en una asamblea, es imposible..., no es cierto, este pero (...) (se trataba) la postura de la Facultad y del Director en el Consejo Universitario, a veces los pusimos como campeones ¿no?, el Colegio del Profesores decía no a las cuotas que aparecieron (en los ochentas), había una postura en que le exigíamos a nuestro Director una serie de posturas hacia afuera, a veces firmaban cosas (...) en apoyo al Rector, a cosas que no nos parecían, que era indigno que la Facultad hiciera tal cosa, y entonces le iba como en feria y la Facultad demandaba cambios a las posturas que había hecho el Director.

- (...) ¿todos los profesores de cada Departamento participaban en el Colegio?

Profesora 1: Todos y en ellos se elegía periódicamente una mesa, se cotizaba, se pagaba y esto nos servía para sacar desplegados y pronunciarnos ¿no? y anunciarnos (...) Para la última huelga (1999) ya estaba bastante mal, yo creo que, digo, yo creo que tiene como diez años (desde 1997 aprox.) en que el Colegio empezó a decaer y ya los intentos de reunirnos (alrededor de 1999) eran boicoteados por los, bueno cuando nos reuníamos, si a la ultra no le gustaban nuestras posturas boicoteaban la reunión, (...) entonces había provocaciones francas, este no, se puso muy difícil entonces, ya para la huelga (de 1999) fue tronar de plano, pero nos reuníamos fuera porque aquí en la Facultad no podía ser, la huelga fue rarita porque en algunos departamentos como Biología se permitió entrar, mientras que aquí (en el Departamento de Física) no nos permitieron entrar, todavía había revanchas de la gente que estaba con la Facultad en sus manos, por ejemplo la cafetería, fue la primera cafetería que se hizo después de 'la prohibición', (después de 1968) se prohibieron las cafeterías en la Universidad, se cerraron todas y entonces cuando venimos para acá (1977) el Colegio decidió que estando muy lejos, 'para los estudiantes hace falta una cafetería', en fin gran discusión y nosotros los académicos hicimos rifas, cotizamos y todo para la cafetería (...), entonces la cafetería es nuestra, bueno pues durante la huelga (de 1999) la tomaron los estudiantes y nos han quitado la cafetería (...), esa cafetería (que) nosotros los académicos de esta Facultad (creamos) para la comunidad, digo era para todo el mundo (...) Tenemos un grupo de gentes (radicales) con la posición esa de... ¡lucha, lucha, lucha, no dejes de luchar! (...) y entonces bueno nosotros que creíamos, siempre nos consideramos en pie de lucha, pintamos nuestra raya desde luego, no es esa la actitud. [Doctora en Biofísica, Profesora de Carrera Titular A T.C. Departamento de Física]

El Colegio de Profesores de la Facultad de Ciencias formaba parte de una “estructura paralela” mas amplia (profesor 7) construida por las comunidades académicas y estudiantiles de la facultad desde los años sesentas del siglo XX (profesora 1), en la que la instancia máxima de gobierno era la Asamblea General de la FC (formada por académicos y estudiantes) (profesor 5²⁷ y profesora 6: ...“*la Asamblea...era la verdad del planeta*”...²⁸), articulada con la Dirección {designada por la Junta de Gobierno a partir de ternas votadas por académicos y estudiantes (profesor 7)}, un Consejo Interdepartamental (con representantes de los tres Departamentos), los Coordinadores de los Departamentos académicos (profesora 6²⁹), estructura legitimada entre las

²⁷ ...“yo cuando ingresé (1976) era un, no le voy a decir desorden ni caos, pero estaba en un concepto nuevo, había una tendencia, es decir un grupo, no voy a decir tampoco estudiantil, ni de profesores, un grupo, que si eran profesores pues quien sabe, que trataron y empujaron, hasta donde yo percibo, por que fuera una Asamblea General la que manejara todo y que de ahí derivaran mandatos para ser capturados por un Consejo (Interdepartamental) que nunca le concedieron (las autoridades universitarias) una existencia oficial, un (Consejo) interdepartamental, que derivara sus mandatos a los Consejos Departamentales y estos a... no se el Director donde quedó en medio de todo esto” (profesor 5) [Profesor de Carrera Titular A T.C., Profesor de Asignatura B, Departamento de Física]

²⁸ ...“a mi me tocó un pedacito de la racha de la Asamblea General de a de veras, donde de 10:00 hrs. a 11:00 hrs. tu no podías tener ni dar clases, tenias que estar en el auditorio, en la Asamblea, por que ‘era la verdad del planeta’ y no podías no estar, te veías mal, eras visto mal si no estabas adentro, y el maestro que se le viera dando clase cuando era hora de Asamblea era corrido, presionado, saboteado (...), para nosotros era como un pecado mortal, ‘como crees que vas a tener clase’, ‘quién es para irlo a denunciar’, fue una época corta, después se empezó a debilitar, pero alcanzó a tener un peso fundamental en muchas cosas...” (profesora 6) [Doctora en Ciencias, Profesora de Carrera Titular A T.C., Profesora de Asignatura B, Departamento de Biología Celular]

²⁹ ...“ha partir de esta época surgen para la FC los Consejos Interdepartamentales, que fue tratar de establecer un eslabón entre lo que era la masa y los Directores, que hasta entonces eran como la figura única,

comunidades de la facultad en la que el Colegio tenía un papel esencial en la regulación de la vida académico-laboral. El Colegio adquiere tal nivel de legitimidad entre los académicos que incluso “cotizan” (pagaban cuotas) para su sostenimiento (profesora 1) -como ocurre en los sindicatos, partidos políticos y demás organismos de la sociedad civil, desde una óptica gramsciana-.

Las atribuciones otorgadas colectivamente al Colegio de Profesores eran académicas y académico-políticas:

1. ...el Colegio de Profesores de la Facultad, ¿qué tipo de cosas decidía, que temas trataba, para qué servía?
Profesora 2: Pues se discutían los problemas mas importantes de la Facultad, problemas que nos atañían como profesores de carrera (...) Yo creo que una de las cosas que más discutíamos era la representatividad, la representatividad de los distintos órganos de gobierno de la facultad, ¿cómo íbamos a incidir en esa representatividad?, ¿cómo íbamos?, por supuesto que la comunidad era mucho más chica, mucho más chica, (ahora) esta masificación es un problema (...) Es mas, una de las atribuciones de los Colegios antes era emitir votos para elegir (al) director (de la Facultad), el Colegio de Profesores decía: nosotros proponemos a tales personas u organizaba votaciones para proponer a las personas (...) (y) enviaba sugerencias (a la Rectoría, por la vía de los hechos) [Doctora en Ciencias, Profesora de Carrera Titular C.T.C. Profesora de Asignatura B, PRIDE: D, SNI: 2, Departamento de Biología Comparada].
2. *Profesora 1: (...) proponer los candidatos a la Dirección (de la FC), ...decidir la estructura (de la misma Facultad) (...) (y contribuir a fijar) una postura (político-académica de la misma Facultad).*

La estructura académico-política interna de la FC que se erige entre la década de los sesentas y los noventas, estructura departamental democrático-participativa, era un mecanismo social a través del cual la comunidad intersectorial de la misma Facultad construye consensos y logra definir una ‘toma de posición colectiva’ de la misma comunidad y aunque se sostiene por largo tiempo, finalmente entra en crisis a fines de los años ochentas, de acuerdo a las percepciones de sus agentes académicos, a causa de su ‘hiperpolitización’, la desviación de sus fines originarios, el desgaste (alentado desde la Rectoría <Ordorika, 2006: 231-232>), la división interna generada por las tomas de posición divergentes en torno a los movimientos estudiantiles y la manipulación política por parte de grupos radicalizados (que coincide con la caída de la matrícula de la Facultad, sobre todo en el caso de la carrera de Biología), como se muestra en los siguientes testimonios relativos al Colegio de Profesores de la Facultad y a la Asamblea General:

1. *Profesora 2: ...el problema es que se empezó a politizar demasiado esto y entonces empezamos a discutir cosas, que si los cañeros de Veracruz, que si, hijole..., son problemas sociales muy importantes, pero no son nuestros problemas, y yo pienso que hay foros para eso, y entonces se empezaron a discutir esas cosas y la gente se fue yendo..., la gente fue abandonando, hasta que la gente no iba... se imagina un Colegio sin gente, es mas, ya no me acuerdo cuando fue, ni porque fue, pero fueron catorce personas... Yo creo que cuando empezó a decaer todo, a caer también el asambleísmo y todo lo demás, también el Colegio de Profesores se empezó a morir.*
2. *Profesor 5: ... (Había) Asambleas muy largas, donde al final todo mundo se va y entran unos lideres ya con un sistema de votación en donde hablan 2 – 3 y ya se instala el mandato, con una representación dudosa, a mano alzada, sepa dios quien, eso para mi es un desorden, una lástima por que en nombre de la democracia se han hecho muchas faltas, yo creo que ahora estamos mas dentro de los causes canónicos de la Universidad o sea y eso es un gran cambio, por que ahora tenemos claro que no por que uno grite más*

entonces se hace esta interfase, como Departamentos existían Coordinadores de Departamento, pero no había alguien entre el Coordinador de Departamento y el Director, entonces se le crea esta plataforma, que es el antecedente en la FC de lo que sería el CT como estructura que se echó a andar, una Asamblea, un Consejo Departamental en donde había representantes de los tres departamentos, mas adelante de ahí surge el CT, una estructura similar ya mas normativizado, una representación de los que deberían estar, dándole peso a los que deberían estar...” (profesora 6)

vale más, eso es un gran cambio, aunque siguen gritando... [Profesor de Carrera Titular A T.C., Profesor de Asignatura B, Departamento de Física].

3. - En el pasado existía la Asamblea en la Facultad, (...) los académicos tenían también su espacio de reunión, esto se fue desgastando, creo que con la huelga (de 1999) sobre todo...
Profesora 6: Ha habido dos huelgas que le dieron en la torre, una la del CEU (1987) y esta última (1999-2000), y los órganos colegiados sufrieron fuertemente, perdieron mucho peso, la vida se institucionalizó mas, hubo un apremio, -a raíz del primer Congreso Universitario (1990), no pegó la estructura-, al tratar de traducir el caos que había, yo no digo que esté bien o mal, la situación así es como la viví en ese momento, el tratar de hacer que entráramos a lo que era la legislación, a lo que era la Ley Orgánica, a que actuáramos conforme a lo que estaba estipulado que debería de hacerse y que no siempre se hacía, por ejemplo la Asamblea General no existe, era un abuso, tenía mucho poder. [Doctora en Ciencias, Profesora de Carrera Titular A T.C., Profesora de Asignatura B, Departamento de Biología Celular].
4. *Profesor 7: (La Asamblea) llegó a su pico pues en el setenta y ocho-ochenta en la Facultad de Ciencias... y luego comenzó a declinar y hubo un Director de triste memoria (risa) que ignoró todo, una persona que ni siquiera entendía donde estaba, porque no era de aquí, venía de un Instituto y generó una crisis general, pero lo que si era que ignoraba todo lo que pasara en la Asamblea y entonces se fragmentó (la misma Asamblea), los grupos más radicales se le fueron para un lado, y diferentes grupos tomaron diferentes posiciones al respecto y básicamente la comunidad se organizó para defenderse -por decirlo de alguna manera- del Director, que era una persona muy silvestre, era muy tonta..., autoritario, pero como no había a quien imponerle nada, lo que hizo fue generar muchos pequeños conflictos, ...que tuvo la virtud de... desmembrar a la comisión..., a la Asamblea General, y que cada Departamento empezara a hacer cosas distintas, a la mejor se polarizaba al interior, pero la lucha era cada parte versus el Director, como se defendían, (...) y digamos después de que salió este Director la Asamblea General desapareció.* [Profesor de Carrera Titular C T.C. Departamento de Física].

Para salir de la crisis de legitimidad y representación dentro de la Facultad de Ciencias, como se puede ver, las comunidades de la misma transitaron gradualmente hacia el camino 'institucional' ("la vida se institucionalizó mas"), en una especie de 'pacto político-académico' al que se suman todas o la mayoría de las fuerzas académicas, estableciéndose de manera destacada el Consejo Técnico como la instancia reguladora 'máxima' de la vida institucional, en la que están representadas todas las áreas académico-disciplinarias:

1. *Profesora 6: ...después del Consejo Interdepartamental hubo otra cosa que no tuvo pegue...bueno una derivación, finalmente se alcanzó la figura del Consejo Técnico, con representantes legales elegidos como debería, por que los otros eran (por) la votación o la designación puntual, aquí hubo una crisis importante con los matemáticos, el matemático siempre ha sido crucial en ser la punta de cambio de cosas, por que no están de acuerdo entonces una protesta es medio tipo Gandhi, 'no estoy de acuerdo y no hago nada por que no estoy de acuerdo' y haces que las cosas se vayan presionando para que se genere el cambio y esto ocurrió en la Facultad después de un Director matemático (...), (entonces) se vio la necesidad de implementar el Consejo Técnico ya, tardaron un buen rato, por que la crisis alcanzó a (el Departamento de) Matemáticas, finalmente la solución mas sensata, sabia, o salomónica para todos, fue: hagamos el Consejo Técnico, elegido como debe de ser, quitémosle toda la pasión, vamos a apegarnos al derecho, tratando de que así se paliara la situación.* [Doctora en Ciencias, Profesora de Carrera Titular A T.C., Profesora de Asignatura B, Departamento de Biología Celular].
2. *Profesor 7: ...estas instancias de dirección -por llamarlo de alguna manera- paralela al interior de la Facultad son mas respetadas hace veinticinco años, yo no digo que todo..., pero la Asamblea General es como las nociones de algunos líderes, 'el pueblo es el que decide' ¿no?, entonces ni hay pueblo, ni hay Asamblea General, son los que están ahí sentados y hay un par de líderes y esos decidían todo, entonces la Asamblea General prohibía que los profesores de ciencias enviaran proyectos a CONACYT para pedir recursos, ¿estaba prohibido! y ¿con qué trabajábamos?, con la miseria que había aquí, que sigue siendo mas o menos la misma, pero ahora se acepta que somos parte de un sistema externo, ya no somos los enemigos de todo, sino que se juega con reglas cada vez más institucionales, se aceptan estas reglas, otras impuestas de afuera, en fin, esa parte como que si es ahora mas contemplada, se acepta que el Consejo Técnico es la máxima autoridad, antes eran básicamente... los que firmaban, los que decidían en la*

CAPÍTULO 5

Asamblea General o algo que se llamaba el Consejo Interdepartamental, y ni siquiera había Consejo Técnico, de los Consejos venían y formalizaban las cosas, entonces ahora como que en ese sentido es más institucional y podría uno decir más vertical, pero yo creo que (ahora) aquí hay mucho de consenso, de cabildear, de convencer. [Profesor de Carrera Titular C T.C. Departamento de Física].

Como resultado de todo este proceso prolongado de participación en la toma de decisiones y de las crisis político-académicas, la estructura político-académica de regulación de la FC se recompone en los siguientes términos, conjugando las ‘reglas del juego’ legalmente establecidas por la legislación de la UNAM y la tradición democrático-participativa creada en el pasado:

Profesor 7: ...en los últimos treinta años la Facultad se reorganizó al margen de la parte formal y de la legislación, tiene una estructura paralela, por decirlo de alguna manera, está la figura del Director y esa de alguna manera es la misma que en todos lados, o sea el Director es designado por la Junta de Gobierno y la comunidad lo acepta de una manera u otra, aunque -y eso yo creo que vale la pena hacerlo notar- en los últimos, al menos veinticinco años, la Facultad vota para el proceso de elección del Director, hace una votación, se saca una lista de nombres, que varía entre cinco y quince que están interesados y hay un proceso, se presentan planes de trabajo, etcétera, por escrito y luego en público, en el auditorio y luego la comunidad vota toda, los estudiantes por un lado y los profesores por otro, los trabajadores no participan porque así deciden hacerlo, y lo que se hace es que de esas votaciones se escogen los cinco nombres de arriba y se envía a Rectoría y siempre la terna ha salido de ahí, ya no pone nombres la Administración Central que no hayan participado en este proceso, porque Ciencias yo si creo que es la Facultad más política -aunque no sea política- de la UNAM, aquí se prenden casi todos los incendios y cosas por el estilo y hay una actitud muy participativa, crítica, y en algunos sentidos muy radical dentro del contexto de la UNAM, y como consecuencia el Consejo Técnico, por ejemplo, es paritario, hay el mismo número de alumnos que de profesores, se reúne cada semana y todo se resuelve ahí, se dirime ahí, la organización digamos que apoya el trabajo del Consejo Técnico, que es donde convergen digamos (las Áreas o Departamentos de) Biología, Física y Matemáticas, tienen cada uno un Consejo Departamental, que son electos todos (sus integrantes), el Coordinador general, el Coordinador de investigación, o tiene varios nombres o interno, y el Coordinador de licenciatura, todos son electos y luego hay los dos Consejeros Técnicos de esa área, por ejemplo de Física, esos cinco forman el Consejo Departamental de Física, y esos son los que atienden, resuelven, etcétera, la vida interna de Física; en Matemáticas hay algo parecido, excepto que tienen tres carreras, entonces tienen el Coordinador de Ciencias de la Computación, Actuaría y Matemáticas propiamente dichas y luego está Biología, que hace cinco años se dividió, pero tenía la misma estructura y ahora lo que hicieron entre ellos es dividirse en cuatro Departamentos, (...) ahora son cuatro Departamentos y una unidad de enseñanza y tienen unos Coordinadores cada Departamento y luego tienen uno o dos miembros más, todos electos, que participan en la vida del Departamento y los Departamentos de Biología son mas o menos grandes, lo que no cambia es en el (Consejo) Técnico, tienen la misma representación que en Física o que Matemáticas: dos, que tienen voz y voto los dos, entonces son seis alumnos, dos de cada área y dos profesores, dos de cada área, y entonces es un Consejo Técnico de doce, mas el presidente (que es el Director), y para todo fin práctico las decisiones se toman en los Consejos Departamentales, y vienen al (Consejo) Técnico y se formalizan y a veces unos Consejos opinan quien sabe que y aquí se resuelve y se hace otra cosa, porque aquí convergen y pues hay que poner de acuerdo diferentes visiones del mundo, de la situación académica, etcétera, y hay unas diez comisiones mas o menos permanentes...[Profesor de Carrera Titular C T.C. Departamento de Física].

Al seno de dicha estructura político-académica de regulación de la vida académica de la Facultad, se procesan las decisiones (de ‘abajo hacia arriba’ y viceversa) que regulan de manera cotidiana el trabajo académico (contrataciones, promociones, reconocimientos, distribución del presupuesto, trabajo de campo, horarios escolares, tomas de posición en la materia dentro de la Facultad, etc.):

1. *Profesora 2: se trata el presupuesto, se tratan las salidas de campo, se tratan, otras cosas como la remodelación que se hizo, se tratan cosas que le atañen al Departamento en sí. [Doctora en Ciencias,*

CAPÍTULO 5

Profesora de Carrera Titular C T.C. Profesora de Asignatura B, PRIDE: D, SNI: 2, Departamento de Biología Comparada].

Profesor 3: (Los Consejos Departamentales) tratan de tomar las decisiones académicas internamente, esto, las promociones, o ellos evalúan si un premio es viable para alguno de sus académicos, el Sor Juana o equis, o algún permiso, etcétera, y en general yo creo que funcionan bien o sea yo veo que funcionan bien [Profesor Titular. "B" T.C., PRIDE: C, SNI: 1 Departamento de Biología].

- 2. Profesor 4: Cuando hay necesidad, el Consejo Departamental (de Matemáticas) suele llamar a junta a todo el personal académico del Departamento, pero solo cuando se considera que es necesario para tomar una decisión que nos ataña a todos, para ver cual es la posición general de los académicos respecto a un cambio en la estructura de los horarios por ejemplo, también convocamos una hace poco para que nos ayudaran todos, digamos con la contribución de todos, pudieras definir cuales son las políticas de contratación mas convenientes para el departamento, porque teníamos algunas plazas disponibles, y ver como que rumbo vamos a tomar. [Profesor Asociado C T.C. interino, PRIDE: C. Departamento de Matemáticas].*
- 3. Profesora 6: ... los Consejos (Departamentales) tienen personalidades diferentes, cuando yo fui consejera era una visión hacia lo que eran las necesidades de la Facultad, tratando de establecer normas mínimas válidas para los tres Departamentos, equilibrar las cosas, tener una normatividad amplia que sirviera para toda la Facultad, en el Consejo Técnico, y esta filosofía se mantuvo en ese Consejo Técnico. En los siguientes Consejos Técnicos, -tenemos dos y medio, tres Consejos mas-, en el siguiente Consejo Técnico fue dejar que los Departamentos siguieran su propia línea y el Consejo Técnico simplemente a trabajar, dar la legalidad de la decisión que se había tomado mas abajo, y después de esto, la línea ha seguido un poco así... [Doctora en Ciencias, Profesora de Carrera Titular A T.C., Profesora de Asignatura B, Departamento de Biología Celular].*

Además del pacto político-académico desde el cual se redefinió el orden interno de la Facultad, lo cierto es que la nueva estructura de participación en la toma de decisiones y de regulación de la labor académica, se encuentra también con algunas limitaciones, tales como la falta de un espacio institucionalizado para tratar la “problemática general” de los académicos, la relativa apatía en la participación del personal académico en los espacios de representación y toma de decisiones -que tiende a crecer a causa del envejecimiento de las plantas académicas y la ‘influencia política’ desestructurante de los programas de estímulos a la productividad-, la falta de diálogo y debate académico-disciplinario al interior de los Departamentos (la Academia se debilita), como los ‘efectos no esperados’ de los cambios suscitados en el orden académico-político-laboral en el campo universitario en general y en la Facultad en lo particular:

- Ese colegio ahora ya no funciona, ¿entonces cuándo hay problemas, cuándo hay cosas complejas?...

- 1. Profesora 1: (...) la estructura contempla Asambleas de Departamento cuando los problemas son locales y estaba..., porque bueno cada Departamento elige a su Consejo Departamental y hay una estructura por cada Departamento en donde los interesados de cada Departamento son los que participan, el Colegio (de la Facultad) era otra, una instancia macro con finalidades diferentes que el atender la problemática diaria, y ahora pues lo que ha quedado es que la problemática general ya no se discute en ningún lado y lo que hay son gentes que se reúnen por la cercanía individual y eso habla del tamaño del grupo, pueden ser grandes dependiendo del problema que se quiera atacar, pero ya no es el Colegio (de Profesores) la instancia que todo mundo reconozcamos como que existe...*
- 2. - ¿Hay algún espacio en donde se reúnan el conjunto de profesores del Departamento en algún momento? Profesor 5: En principio hay, pero cada vez es más pálido, hay una pálida sombra, no hay un lugar propio, propio, tenemos un pequeño salón del Centro de Enseñanza de la Física en donde acostumbrábamos vernos a menudo en reuniones de Academia de Física, en las aulas magnas nos reunimos usualmente el Colegio de Profesores, pero se ha vuelto muy remota la posibilidad de que nos estemos reuniendo, generalmente vamos en términos de conflictos, cuando... y eso es de cuando empezamos aquí en este nuevo edificio, hace como unos treinta años, yo entré hace unos veintiocho, vinimos acá al Departamento en el setenta y nueve (1979), era común, había mucha discusión, había mucha grilla no, ahora se ha vuelto rarísimo, entonces ojalá no*

CAPÍTULO 5

fuera en términos de conflictos, sino en términos más creativos, por que hay cosas importantes si no, no, esta funcionando así.

- ¿Digamos para una discusión académica, debates en torno al área?

Profesor 5: No la hay, es más, voy a decir algo horrible, no tenemos un seminario propiamente, hay seminarios pero no hay seminarios de este tipo, ese es un pecado general que me da mucha vergüenza decir, algo muy amargo, que hay que echar de la boca, que tienen todos los demás institutos y centros, su seminario, a veces de un departamento, a veces un coloquio, nosotros no estamos creciendo ahí, y eso a mi me llena de vergüenza y lo único que queda es que tome mis riendas, hacer algo, pero debe reflejar la vida académica, yo vengo a la universidad para discutir, para intercambiar y es de donde sale todo, ¿no?, soy socrático, es de dialogo, es de esfuerzo y discuto con compañeros de institutos de nucleares, de física, nos reunimos con ellos, acá adentro hay muy poco intercambio, no solo para las cuestiones conflictivas, ni siquiera (...) reunirnos como grupo se esta deslavando, el Director nos llama una vez al año por lo menos (...) como Departamento (...), nos escucha, pero asistimos muy poquitos, este año yo no pude ir y lo lamento muchísimo, me incluyo en esa apatía que se tiene. (...) De los ochenta para acá yo creo que esta especie de apatía, de aislamiento del propio Departamento, está creciendo, es algo muy preocupante, en parte porque estamos envejeciendo, los jóvenes son más sociables, son más dinámicos, es parte de la explicación, (además de) la puntitis, hacer puntos (para los programas de estímulos), estar trabajando, sin embargo, no es así una cosa que se pueda decir tajantemente; yo colaboro con un par de colegas de aquí del grupo y con una docena de estudiantes, (...) pero es algo generalizado. [Profesor de Carrera Titular A T.C., Profesor de Asignatura B, Departamento de Física].

3. *Profesora 2: y luego aunado a eso (se refiere a la extinción del Colegio de Profesores de la Facultad, debido a que los académicos dejaron de participar en el mismo) empiezan los PRIDES (1990), empiezan los SNI (1984), y todo lo demás, pues...digo..., 'o escribo el artículo o voy a la asamblea', digo es un ejemplo, es una broma pero es...* [Doctora en Ciencias, Profesora de Carrera Titular C T.C. Profesora de Asignatura B, PRIDE: D, SNI: 2, Departamento de Biología Comparada].

Esquema 1. FACULTAD DE CIENCIAS. ESTRUCTURA DE REGULACIÓN ACADÉMICA (2006)



B. La Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

La Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPS) surge en 1951 (en los inicios del periodo de institucionalización de la autonomía corporativa 1945-1966) como Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales, fundada desde el poder burocrático universitario, por iniciativa de dos importantes directivos {el rector Luis Garrido (1948-1953) y Lucio Mendieta, director del IIS}, con el propósito de institucionalizar la enseñanza de las ciencias sociales e independizarlas de la Facultad de Derecho (IIS, 1990).

Respecto a la evolución de la matrícula global de la FCPS (capital social institucional), entre 1980 y 2006, ésta pasa por varios periodos cambiantes de descenso (en 1980-1982, 1985-1986, 1988-1989, 1990-1991 y 1998-2001) y varios más de ascenso (en 1982-1985, 1989-1990, 1991-1998 y 2001-2006), 8 años de decrecimiento y 18 de crecimiento, pasando globalmente de 5,999 estudiantes en 1980 a 8,110 en 2006 (35% de crecimiento), es decir 2,111 alumnos más en 26 años (a diferencia de la retracción de la FC) (ver Gráficos 3 y 4), lo cual muestra, a pesar de las caídas abruptas referidas (entre el -1% y el 12.5% anual en algunos periodos), una *expansión moderada* en todo el ciclo. Por el comportamiento de su matrícula, se asemeja a la Facultad de Arquitectura (36%), está por debajo de la de Filosofía y Letras (55%) y por encima de las facultades con crecimiento mínimo (Derecho y Psicología) o negativo (Medicina, Odontología, etc.), comportamiento que coloca a la FCPS en el 5° sitio respecto a la magnitud matricular de todas las facultades disciplinarias en 1980 y en 2006, ubicándose en el 4° sitio de las facultades de CS, ubicando se por tanto en las facultades medianas (ver Tablas 12 y 13; Gráficos 3 y 4). Igualmente, en cuanto a la matrícula de licenciatura, la FCPS representaba en 2006 el 16.2% de la matrícula de las facultades de CS y el 4.5% de la matrícula de la institución (ver Tabla 13).

En lo que se refiere a la evolución general de su planta académica, la FCPS experimenta un ascenso del 22% (de 779 a 889 académicos) entre 1980 y 1988, un decaimiento entre 1988 y 1993 del 17%, un crecimiento entre 1994 y 1999 del 25%, una caída en 1999-2000 de -10.6%, después de la huelga del CGH, un crecimiento del 29% entre 2001 y 2004, una caída de 7.5% entre 2004 y 2006 a (ver Gráfico 3), creciendo globalmente la planta académica de 1980 a 2006 en un 56% (de 779 a 1,217 académicos).

La base académica de la FCPS representaba, en 1981-1983, el 5.2% de la planta académica de todas las facultades, escuelas e institutos disciplinarios (excluyendo a las unidades multidisciplinarias y otras instituciones), así como el 3% de toda la planta académica de la UNAM, el 20.3% de la población académica de escuelas y facultades del área de CS y el 17.3% incluyendo a centros e institutos de CS (Tabla 4); en cambio en 2006, los académicos de la FCPS representaban el 3.5% de toda la planta académica universitaria, el 18% de los profesores de escuelas y facultades del área de CS y el 15% agregando a centros e institutos de CS (Tabla 4). Lo cual coloca a la FCPS, por la magnitud de su planta docente, en el segundo sitio entre las facultades de CS (por debajo de Contaduría y Administración), y en el quinto lugar respecto a todas las facultades disciplinarias (2006) (Tabla 4).

Tabla 19

| FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES. MATRICULA POR CARRERA (1979-2009) | | | | | | | | | |
|--|--|-----|---|----|----------------------------|----|------------|-----|---------------|
| Año escolar | Ciencias de la Comunicación (y Periodismo) | % | Ciencias Políticas y Administración Pública | % | Relaciones Internacionales | % | Sociología | % | Total general |
| 1979-1980 | 1,473 | 25 | 1,613 | 27 | 1,290 | 22 | 1,623 | 27 | 5,999 |
| 1980-1981 | 1,551 | 26 | 1,688 | 29 | 1,158 | 20 | 1,502 | 25 | 5,899 |
| 1981-1982 | 1,549 | 27 | 1,748 | 31 | 1,042 | 18 | 1,308 | 23 | 5,647 |
| 1982-1983 | 1,783 | 30 | 1,868 | 32 | 1,024 | 17 | 1,221 | 21 | 5,896 |
| 1983-1984 | 1,909 | 32 | 1,961 | 33 | 1,046 | 17 | 1,073 | 18 | 5,989 |
| 1984-1985 | 2,090 | 34 | 1,999 | 33 | 1,048 | 17 | 927 | 15 | 6,064 |
| 1985-1986 | 2,243 | 42 | 1,025 | 19 | 1,161 | 22 | 946 | 18 | 5,375 |
| 1986-1987 | 2,379 | 40 | 1,680 | 28 | 1,124 | 19 | 749 | 13 | 5,932 |
| 1987-1988 | 2,586 | 43 | 1,697 | 28 | 1,087 | 18 | 677 | 11 | 6,047 |
| 1988-1989 | 2,718 | 45 | 1,599 | 27 | 1,060 | 18 | 597 | 10 | 5,974 |
| 1989-1990 | 3,058 | 47 | 1,712 | 26 | 1,062 | 16 | 670 | 10 | 6,502 |
| 1990-1991 | 2,742 | 48 | 1,471 | 26 | 955 | 17 | 522 | 9 | 5,690 |
| 1991-1992 | 2,864 | 49 | 1,424 | 24 | 1,009 | 17 | 554 | 9 | 5,851 |
| 1992-1993 | 2,930 | 49 | 1,422 | 24 | 1,077 | 18 | 560 | 9 | 5,989 |
| 1993-1994 | 3,040 | 49 | 1,350 | 22 | 1,195 | 19 | 560 | 9 | 6,145 |
| 1994-1995 | 3,198 | 50 | 1,413 | 22 | 1,233 | 19 | 573 | 9 | 6,417 |
| 1995-1996 | 3,344 | 49 | 1,507 | 22 | 1,343 | 20 | 614 | 9 | 6,808 |
| 1996-1997 | 3,343 | 48 | 1,620 | 23 | 1,344 | 19 | 704 | 10 | 7,011 |
| 1997-1998 | 3,454 | 48 | 1,671 | 23 | 1,371 | 19 | 761 | 10 | 7,257 |
| 1998-1999 | 3,303 | 47 | 1,602 | 23 | 1,350 | 19 | 777 | 11 | 7,032 |
| 1999-2000 | 3,010 | 46 | 1,489 | 23 | 1,242 | 19 | 744 | 11 | 6,485 |
| 2000-2001 | 2,845 | 45 | 1,498 | 24 | 1,213 | 19 | 770 | 12 | 6,326 |
| 2001-2002 | 3,023 | 45 | 1,479 | 22 | 1,323 | 20 | 871 | 13 | 6,696 |
| 2002-2003 | 3,197 | 46 | 1,554 | 22 | 1,372 | 20 | 900 | 13 | 7,023 |
| 2003-2004 | 3,343 | 45 | 1,637 | 22 | 1,472 | 20 | 1,014 | 14 | 7,466 |
| 2004-2005 | 3,518 | 45 | 1,743 | 22 | 1,564 | 20 | 1,075 | 14 | 7,900 |
| 2005-2006 | 3,548 | 44 | 1,800 | 22 | 1,636 | 20 | 1,126 | 14 | 8,110 |
| 2006-2007 | 3,596 | 43 | 1,883 | 22 | 1,657 | 20 | 1,240 | 15 | 8,376 |
| 2007-2008 | 3,625 | 43 | 1,882 | 22 | 1,686 | 20 | 1,312 | 15 | 8,505 |
| 2008-2009 | 3,614 | 42 | 1,909 | 22 | 1,721 | 20 | 1,328 | 15 | 8,572 |
| CRECIMIENTO EN EL PERIODO 1979-2009 | | | | | | | | | |
| 1979-2009 | 2,141 | 145 | 296 | 18 | 431 | 33 | -295 | -18 | 2,573 |

Fuente: www.estadisticas.unam.mx . CÁLCULOS NUESTROS.

a) División del trabajo

La división del trabajo académico de la FCPS se caracteriza por los siguientes rasgos generales {disciplinaria y profesional (áreas de conocimiento y de formación profesional), por niveles formativos (licenciatura y posgrado), y por categorías académico-laborales}:

1. *División del trabajo por áreas de conocimiento.* Las áreas de conocimiento y de formación profesional (disciplinas-carreras) de la FCPS son, desde sus inicios³⁰, Ciencias de la Comunicación (y Periodismo), Ciencias Políticas y Administración Pública, Relaciones Internacionales y Sociología³¹. A fines de los años setentas las disciplinas-carreras guardaban

³⁰ “En el periodo que va de 1955 a 1968, (...) en la escuela [de Ciencias Políticas y Sociales] coexistían carreras tan disímiles como periodismo, relaciones internacionales, sociología, ciencia política y administración pública” ... (IIS, 1990: 41).

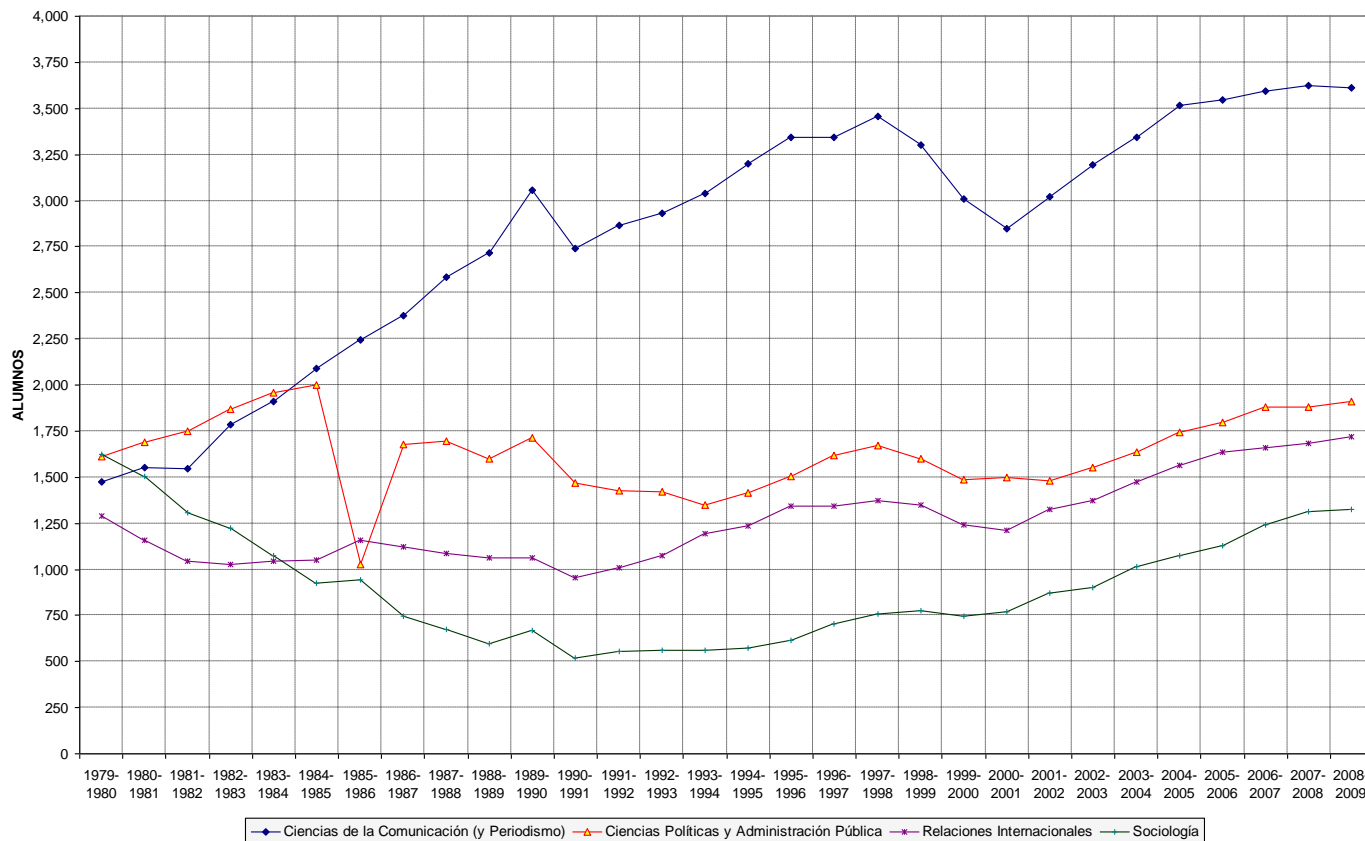
³¹ “La Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS) surgió como Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales (ENCPyS) el 13 de mayo de 1951 impartiendo las carreras de Ciencias de la Diplomacia, Periodismo, Ciencias Políticas y Ciencias Sociales. En 1968 empezó a impartir maestrías y doctorados, con lo que pasó a ser reconocida como Facultad tomando el nombre con el que actualmente se le conoce. Desde 1976 los programas de licenciatura de la Facultad también se imparten en la modalidad abierta.

CAPÍTULO 5

un cierto equilibrio en cuanto a la distribución de la matrícula (capital social-académico), en proporciones que iban del 22% al 27% (Tabla 19), sin embargo, dicho equilibrio de fuerzas comienza a cambiar desde los primeros años de los ochentas, despegando con gran fuerza la licenciatura en Ciencias de la Comunicación, la cual llega al 50% de la matrícula en 1994, lo que la convierte en la carrera mayoritaria, con algunas variaciones en el periodo 1979-2009, manteniendo una tendencia expansiva (crece 145% en el periodo), en cambio, las otras tres licenciaturas tienen un comportamiento más cercano entre sí, con algunos altibajos (ver Gráfico 6), de modo que Relaciones Internacionales crece 33% en todo el periodo y Ciencias Políticas y Administración Pública 18%, con diversas caídas a lo largo del tiempo, en tanto que Sociología decrece -18% entre 1979 y 2009, en una caída vertiginosa entre 1979 y 1990 (-68%), y un lento proceso de recuperación parcial en el periodo 1991-2009 (Tabla 19 y Gráfico 6).

Gráfico 6

FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES. MATRICULA POR CARRERAS (1979-2009)



Fuente: Tabla 19.

Actualmente (2009) la FCPyS tiene a su cargo cuatro licenciaturas que se imparten tanto en el sistema escolarizado, como en el Sistema de Universidad Abierta (SUA). Las licenciaturas que ofrece la FCPyS son:

- Ciencias Políticas y Administración Pública (opción Administración Pública y opción Ciencia Política)
- Ciencias de la Comunicación
- Relaciones Internacionales
- Sociología” (<http://www.politicas.unam.mx/> 1-12-2009).

Teniendo a la división del trabajo docente-disciplinario como eje articulador, los académicos se agrupan en cinco grandes áreas de conocimiento: Administración Pública, Ciencias de la Comunicación, Ciencias Políticas, Relaciones Internacionales y Sociología, las cuales se organizan en Centros de Estudios disciplinarios³² e interdisciplinarios³³, licenciaturas (escolarizadas y abiertas), diversos programas de posgrado³⁴ e investigación, colegios, seminarios y academias (UNAM, 2007).

2. *División del trabajo por niveles formativos y modalidades.* En cuanto a los niveles formativos y modalidades de estudio, la FCPS subdivide su actividad docente (administrativamente) en la División de Estudios Profesionales (licenciaturas escolarizadas), la División de Estudios de Posgrado (especialización, maestría y doctorado), la División de Educación Continua y Vinculación, y la División del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (licenciaturas abiertas). En el caso particular del posgrado³⁵, se observa una reconfiguración de la matrícula en el ciclo 1988-2007, considerando que en el periodo 1988-1997, el 49% en promedio de la matrícula del posgrado (maestría y doctorado) adscrito a la FCPS se ubicaba en las áreas de sociología y ciencia política (en 1993 representaban el 54% de la matrícula: 27.6% y 26.4% respectivamente), mientras que en 2006 llegan a representar el 16% del total (a nivel maestría), en cambio, el posgrado de estudios latinoamericanos (maestría y doctorado) representaba en 1993 el 9.2% mientras que en 2006 llega al 57% (en el caso de la maestría), entre otros cambios (www.estadisticas.unam.mx). En cuanto a la proporción matricular entre maestría y doctorado, esta cambia significativamente, a raíz de la reestructuración del posgrado (al establecerse los posgrados multiinstitucionales): en el periodo 1988-1998 el doctorado representaba el 24% (132 en 1996, por ej.) en promedio y la maestría el 76% (415 en 1996), mientras que en 2006 la matrícula del doctorado llega a 57% (268) y la maestría desciende al 43% (206) del total, de manera que se expande la matrícula del doctorado y se reduce la de la maestría. Asimismo, en términos generales, la matrícula del posgrado de la FCPS sufre múltiples altibajos (de 357 alumnos en 1988 pasa a 302 en 1994, a 761 en 1997, a 637 en 2005 y a 474 en 2006) (www.estadisticas.unam.mx). En términos de su ubicación formal, en 1994 el 93.4% (948) de los académicos de la facultad se clasificaban en los “Programas de Educación de Licenciatura” y el 6.6% en los “Programas de Educación de Posgrado”, en 2006 la proporción se mantenía {93.6% y 6.4% respectivamente, de un total de 1,096 académicos; en 2008 la proporción llega a 95% y 5% respectivamente, de un total de 1,355} (www.estadisticas.unam.mx).

³² :: Centro de Estudios en Administración Pública. :: Centro de Estudios en Ciencias de la Comunicación. :: Centro de Estudios Políticos. :: Centro de Estudios en Relaciones Internacionales. :: Centro de Estudios Sociológicos.

³³ :: Centro de Estudios Europeos. :: Centro de Estudios de Opinión Pública. :: Centro de Estudios Teóricos y Multidisciplinarios en Ciencias Sociales. :: Centro de Estudios Latinoamericanos.

³⁴ “Los programas de posgrado en los que participa la Facultad son cada vez más numerosos. Durante este año se consolidó su participación en el Programa de Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales PPCPYS, el Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos, la Maestría en Docencia en Educación Superior en el Área de Ciencias Sociales, y la Maestría en Trabajo Social. En este marco, la Facultad siguió conservando la Coordinación del Programa de Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales y, además, contó en el año con la Coordinación del Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos, que está a cargo de un destacado profesor de carrera de la institución.” (UNAM, 2006a).

³⁵ Los programas de posgrado atendidos directamente por la FCPS eran en 2009: Maestrías en: Estudios Políticos y Sociales, Gobierno y Asuntos Públicos, Comunicación, Estudios en Relaciones Internacionales, Estudios México-Estados Unidos. Doctorado en Ciencias Políticas y Sociales. Especialización de Posgrado en Seguridad pública (<http://www.politicas.unam.mx/> 1-12-2009).

3. *División del trabajo por categorías.* En relación a la evolución de la planta académica por categorías académico-laborales de la FCPS, en el lapso 1994-2008, los Profesores de Asignatura muestran el mayor crecimiento (94%), seguidos por los Ayudantes de Profesor (49%), los Técnicos Académicos en Docencia (27%), a diferencia de los Profesores de Carrera que prácticamente se mantienen estancados (2%), entre las categorías principales (Tabla 20), lo que deja entrever que la estrategia para atender la demanda de docentes generada por el crecimiento de la matrícula se basó en la expansión de docentes por materia y ayudantes, sin la creación de nuevas plazas de profesores de carrera, a diferencia de la FC, en la que los docentes de carrera crecieron 24%.

Tabla 20

| FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES. ACADÉMICOS POR CATEGORÍA ACADÉMICO LABORAL (1994-2008) | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|--------------------------|----|-----------------------|----|----------------------|----|----------------|-----|---------------------------------|----|--------------------------------------|-----|-------------------|-----|---------------|
| Año | Profesores de Asignatura | % | Profesores de Carrera | % | Ayudante de Profesor | % | Investigadores | % | Técnicos Académicos en Docencia | % | Técnicos Académicos en Investigación | % | Jubilados y otros | % | Total general |
| 1994 | 513 | 51 | 168 | 17 | 270 | 27 | 2 | 0.2 | 60 | 6 | | 0 | 2 | 0.2 | 1,015 |
| 1995 | 518 | 50 | 163 | 16 | 299 | 29 | 1 | 0.1 | 54 | 5 | | 0 | 2 | 0.2 | 1,037 |
| 1996 | 599 | 53 | 168 | 15 | 300 | 27 | 1 | 0.1 | 56 | 5 | | 0 | 1 | 0.1 | 1,125 |
| 1997 | 651 | 52 | 161 | 13 | 387 | 31 | 1 | 0.1 | 56 | 4 | | 0 | 1 | 0.1 | 1,257 |
| 1998 | 659 | 52 | 164 | 13 | 385 | 30 | 3 | 0.2 | 58 | 5 | 2 | 0.2 | 1 | 0.1 | 1,272 |
| 1999 | 742 | 60 | 162 | 13 | 258 | 21 | 2 | 0.2 | 62 | 5 | 1 | 0.1 | 1 | 0.1 | 1,228 |
| 2000 | 702 | 68 | 165 | 16 | 103 | 10 | 2 | 0.2 | 61 | 6 | 2 | 0.2 | 2 | 0.2 | 1,037 |
| 2001 | 808 | 76 | 170 | 16 | 23 | 2 | 1 | 0.1 | 63 | 6 | 2 | 0.2 | 1 | 0.1 | 1,068 |
| 2002 | 774 | 62 | 167 | 13 | 234 | 19 | 1 | 0.1 | 63 | 5 | 2 | 0.2 | 1 | 0.1 | 1,242 |
| 2003 | 832 | 63 | 173 | 13 | 259 | 19 | 1 | 0.1 | 62 | 5 | 2 | 0.2 | 1 | 0.1 | 1,330 |
| 2004 | 864 | 57 | 173 | 11 | 400 | 27 | 1 | 0.1 | 62 | 4 | 2 | 0.1 | 4 | 0.3 | 1,506 |
| 2005 | 894 | 64 | 172 | 12 | 262 | 19 | 1 | 0.1 | 68 | 5 | 3 | 0.2 | 3 | 0.2 | 1,403 |
| 2006 | 912 | 64 | 174 | 12 | 252 | 18 | | | 74 | 5 | 3 | 0.2 | 3 | 0.2 | 1,418 |
| 2007 | 972 | 64 | 172 | 11 | 289 | 19 | | | 76 | 5 | 3 | 0.2 | 3 | 0.2 | 1,515 |
| 2008 | 997 | 60 | 172 | 10 | 401 | 24 | | | 76 | 5 | 3 | 0.2 | 3 | 0.2 | 1,652 |
| CRECIMIENTO EN EL PERIODO 1994-2008 | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1994-2008 | 484 | 94 | 4 | 2 | 131 | 49 | -2 | -50 | 16 | 27 | 3 | 50 | 1 | 50 | 637 |

Fuente: www.estadisticas.unam.mx . CÁLCULOS NUESTROS.

4. *División del trabajo por género.* Para 2006, el 55% (671) de la planta docente de la FC eran hombres y el 45% mujeres (546), proporción similar a la media universitaria (59% hombres y 41% mujeres), un tanto alejada de la media de todas las facultades (62% hombres y 38% mujeres) y un tanto alejada de la proporción imperante en el subsistema de investigación en CS (48% hombres y 52% mujeres) (ver Tabla 7).

En relación con la distribución del capital académico, en cuanto a la participación de los académicos de la FCPS en el SNI, el 4.8% de la planta académica adscrita a la facultad (58 de 1,217) era reconocido por el sistema en 2006 (Tabla 10), de los cuales, 90% (52) pertenecían al área de las Ciencias Sociales y el 10% (6) restante al área de Humanidades (Tabla 10), asimismo, 36% eran mujeres y 64% hombres (2006); en cuanto a la evolución de este subconjunto perteneciente al SNI, entre 2000 y 2009 creció 40% en términos globales (106% el sector femenino y 116% el masculino) (Tabla 21), con lo que aumenta la acumulación de capital académico-científico para una élite del personal académico. En lo que toca al principal estímulo a la productividad del personal de carrera, el PRIDE, los académicos de la FCPS en esa condición y con dicho estímulo fueron 213 (85% de 251 en total) en 2006 (UNAM, 2006a). Comparativamente con la FC, la acumulación proporcional de capital académico en la FCPS, medida por el número de académicos en el SNI y PRIDE, es menor.

Al igual que la FC, el comportamiento diferenciado de la matrícula (crecimiento de 35%) y de la planta académica (crecimiento de 56%) de la FCPS, en el periodo 1980-2006, denota la relativa autonomía de la facultad respecto a su entorno (el mercado de trabajo), al fortalecerse su sector académico dentro del campus, si se considera su mayor expansión respecto a la matrícula.

Tabla 21

| FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES. ACADÉMICOS EN EL SNI (2000-2009) | | | | | |
|--|---------------|-----|------------|-----|---------------|
| Año | Académicas/os | | | | Total general |
| | FEMENINO | % | MASCULINO | % | |
| 2000 | 17 | 47 | 19 | 53 | 36 |
| 2001 | 16 | 42 | 22 | 58 | 38 |
| 2002 | 16 | 43 | 21 | 57 | 37 |
| 2003 | 17 | 40 | 26 | 60 | 43 |
| 2004 | 19 | 40 | 29 | 60 | 48 |
| 2005 | 20 | 40 | 30 | 60 | 50 |
| 2006 | 21 | 36 | 37 | 64 | 58 |
| 2007 | 21 | 34 | 41 | 66 | 62 |
| 2008 | 25 | 39 | 39 | 61 | 64 |
| 2009 | 35 | 46 | 41 | 54 | 76 |
| CRECIMIENTO EN EL PERIODO 2000-2009 | | | | | |
| | Δ absoluto | Δ% | Δ absoluto | Δ% | Δ abs./ % |
| 2000-2009 | 18 | 106 | 22 | 116 | 40 |
| Fuente: www.estadisticas.unam.mx . CÁLCULOS NUESTROS. | | | | | |

b) Estructura de espacios de tomas de decisión/posición

Por otro lado, sobre la estructura de la división del trabajo académico de la FCPS se erige una estructura de regulación del mismo trabajo (estructura de control), en la que participan los académicos, formada por el conjunto de órganos de dirección académico-burocrática de la facultad (órganos jerarquizados centralizados e individualizados) y de órganos colegiados de toma de decisiones (representativos y de participación directa), articulados con la estructura de gobierno institucional (Consejo Universitario, Rectoría, Consejos Académicos, etc.), estructura de regulación académico-laboral que como hemos apuntado líneas arriba, es también una estructura de distribución del trabajo académico-burocrático, es decir una división del trabajo político-académico, una estructura de distribución del poder político-burocrático.

La estructura de regulación académico-laboral de la FCPS, articulada con la estructura universitaria de órganos de gobierno generales, está conformada por dos instancias centrales y cupulares de toma de decisiones (y toma de posiciones) y control: el Consejo Técnico y la Dirección de la facultad, articuladas con un conjunto de órganos intermedios y directos de regulación académica y laboral, formados por las estructuras de coordinación de los Centros de Estudios disciplinarios e interdisciplinarios, los programas de posgrado, y los programas, seminarios y macroproyectos de investigación (ver Esquema 2); mecanismos de control que regulan el trabajo académico desplegado en la FCPS por los diversos agentes académicos individuales y colectivos involucrados (quienes también autorregulan su propio trabajo). Tal y como puede apreciarse en el esquema 2, un gran número de académicos están involucrados en las tareas de regulación de la labor académica (alrededor de 150 en todos los niveles): supervisión, dictaminación, distribución de cargas académicas, etc.

Dentro de esta estructura, llama la atención la institucionalización de Colegios Internos dentro de la estructura de los Centros de Estudios multifuncionales (enfatan la realización de

funciones de docencia, investigación y difusión) formados por los profesores participantes en cada centro (adscritos y no adscritos):

*“Durante la gestión de Fernando Pérez Correa, de abril de 2000 a abril de 2008, la Facultad pasó por un **proceso de reestructuración académica** que incluyó la transformación de las coordinaciones de carrera en centros de estudios, de tal forma que la Coordinación de Sociología se transformó en el Centro de Estudios Sociológicos (CES). La reestructuración también incluyó la creación de una Coordinación de Investigación en cada centro de estudios así como la creación de cuerpos colegiados internos. En el CES se creó el **Consejo Académico Asesor Interno** integrado tanto por los profesores adscritos al Centro, como por aquellos que participan de la docencia en Sociología y que tienen adscripción de investigadores en otras instituciones. Al conformar este Consejo Interno, el Centro cuenta con una representación de las diferentes instituciones que integran su planta docente, además de tener una representación de las áreas del plan de estudios con sus profesores de carrera.”* (www.politicas.unam.mx 30-11-09)

Se puede observar que dichos Consejos Internos por carrera o temática tienen una larga tradición en la FCPS, a lo largo de sus distintas etapas organizativas, como espacios colectivos de administración y control de la docencia y la investigación, ensayándose distintas formas de articulación de dichas actividades en el transcurso del tiempo, tendiendo de manera reciente, según parece, al fortalecimiento de la investigación realizada por el profesorado:

Profesor 1: Bueno, lo de la participación, por ejemplo aquí se ha echo un..., se han promovido de parte de la dirección Consejos Internos en las Coordinaciones de Licenciatura y en los Centros; (...) hace tiempo, antes de (la administración de Carlos) Sirvent (exdirector de la FCPS), Sirvent estuvo del ochenta y cuatro al ochenta y ocho, (por un lado) había un colegio que se encargaba de la docencia en cada licenciatura y (por otro lado) Centros de Estudios que eran medio institutos -pero claro de un nivel mucho más bajo- por licenciatura ¿no?, con Sirvent se fusionaron en coordinación con un secretario administrativo y un secretario académico, que atendían las dos cosas: la docencia y la investigación, y quedaron dos centros que no correspondían a ninguna licenciatura: el Centro de Estudios Básicos en Teoría Social, un tanto interdisciplinario, y el Centro de Estudios Latinoamericanos -no tenemos licenciatura en estudios latinoamericanos-. (...) Antes estábamos separados (...)

- ... ¿desde los (años) setentas (...) entonces nos encontramos con un Centro de sociología y una Coordinación de (licenciatura en) sociología? ...

Profesor 1: Bueno antes si había eso, fue una fundación del maestro Ricardo Pozas, el Centro de Estudios... el Centro del Desarrollo Social pues se transformó en Centro de Estudios Sociológicos y por otra parte el Colegio de Sociología que se encargaba de las clases y con Sirvent (...) los fusionaron para ligar más la investigación y la docencia, pues algo funcionó con secretarios... o sea está el coordinador y debajo están los secretarios, ahorita el Centro de Estudios Sociológicos tiene una coordinadora de investigación como para atender la parte de investigación de sociología y tiene un secretario académico que ve la... pues no sé que tanto vea la investigación y ve la docencia, la integración de la plantilla y todo ¿no?

- ...entonces, esa organización ha ido cambiando...

Profesor 1: Pues si, ha ido cambiando en distintos sentidos, yo creo que en el último periodo, o los últimos dos (periodos) de Pérez Correa, hasta... a un año de terminar su segundo periodo como director, pues ha habido cierta tendencia de darle más autonomía a la investigación dentro de las coordinaciones, pero no se han separado completamente, salvo el CELA y el Centro de Estudios Básicos, digamos... yo tengo mi adscripción básica en el Centro de Estudios Básicos (en Teoría Social) y como docente estoy en sociología, doy historia en sociología y en ciencia política, también doy historia (...). (Por otra parte,) en los Centros (anteriores a 1984) generalmente era más fácil la reunión, aunque siempre ha sido un problema (el) que no ha habido mucha coordinación de (la) investigación o sea mas bien cada investigador tiene su tema, lo pelea, lo desarrolla, busca los apoyos que puede, informa y ya, a veces se agrupan. Están ahora las formas que yo creo que bien no sé si ya empezaron antes de Juan Ramón de la Fuente, creo que si, los PAPIME y PAPIT, que buscan integrar equipos de investigación, inclusive interdisciplinarios entre distintas facultades e institutos de investigación, pero también en buena parte son cosas sumamente individuales. [Maestro en sociología, Profesor Titular "C", T. C. Definitivo. Profesor Emérito]

Tales Consejos Internos se instituyen también como espacios de debate y decisión académico-políticos, en los que se ventilan los asuntos académicos de la vida cotidiana en la Facultad y algunos asuntos de política universitaria, particularmente el proceso de designación del director o directora de la misma Facultad, que siempre atrae la mayor atención de los académicos:

*Profesora 2: (cuando se acerca la sucesión en la dirección de la FCPS)... “vienen miembros de la junta de gobierno (a la facultad) y sale ahí en la gaceta y dice: ‘se convoca a la comunidad de tal entidad para que se manifieste, porque (...) termina el periodo de su director’ (...) y entonces todo mundo se organiza, para eso usamos mucho los **Consejos Académicos Internos**, creo que es el único asunto fuera de la revisión de cosas meramente académicas, entonces se nos convoca (...), se juntan todos los representantes de los Consejos Académicos y te dicen: ‘háblale a todos los de tu colegio’ y hay de todo y entonces se hace una reunión por coordinación (de Centro de Estudios) y en esa reunión (...) se ponen en el pizarrón todos los nombres de todos los que se mencionan y entonces se hace un concentrado en donde dicen: ‘en esta coordinación, fulanito, obviamente el que más puntos tiene, es (el candidato) de la Coordinación respectiva’, o sea en Sociología sale un sociólogo”... [Maestra en Sociología, Profesora Titular "B" T. C. Definitiva, PRIDE: C].*

No obstante, los Colegios no siempre tienen continuidad y tienden en ocasiones a ser coyunturales en el largo plazo:

- ¿En la Facultad existen academias o su similar, colegios, claustros?, ¿siempre han funcionado?
Profesora 4: no, también por épocas, (...) nosotros tenemos (un) Colegio en Sociología, no me acuerdo cómo se llama..., si hay; y son como...como decir hay tiempos que funcionan bien, hay muchos que están muertos, depende mucho también de la situación de la institución, por ejemplo, ahora que ha habido la revisión de los planes de estudio, vuelven a funcionar con los Colegios, aglutinan, luego se pierden, digamos, son como por momentos, por acontecimientos, no tienen una continuidad (...), muchas veces son impulsados por la Dirección, otras por los propios profesores, unas veces gustan o no, pero digamos yo creo que eso es muy coyuntural, también dependiendo también de... te digo si en la huelga cerramos los profesores se asusta la Universidad (risa) ¿no? y si no, no importa, depende mucho de la situación, no sé, pero siento que eso es mucho muy coyuntural, son muy coyunturales, no de permanencia (...) [Maestra en sociología, Profesora Asociada "C", T.C., Definitiva, PRIDE: C].

La estructura de espacios de participación en la toma de decisiones académicas dentro de la FCPS es amplia, diversa y compleja (recuérdese que estamos hablando de una plantilla académica de 1,418 profesores en 2006), desde las Academias por núcleo temático curricular, los Consejos Académicos Asesores Internos de cada Centro de Estudios y los Comités Académicos, hasta el mismo Consejo Técnico como el órgano de decisión local máximo, como se relata en las siguientes imágenes dadas por los mismos profesores:

-¿existen en la Facultad espacios de reunión, de discusión en pequeño: academias, colegios..., de manera cotidiana?
Profesor 3: Si, pero operan con diferente grado de intensidad, por ejemplo (...) ha nivel de toda la Facultad está el Consejo Técnico, que es un Consejo Técnico que tiene representatividad de autoridades, estudiantes, personal académico, y ahí se ventilan los asuntos fundamentales de la vida académica de la Institución, sin la menor duda; y en la organización ya interna de la Facultad, en los Centros de Investigación también existen los Consejos Académicos Asesores Internos, los CAAI; entonces cada Centro tiene ese Consejo, en algunos te diré no funciona, en Administración Publica por fortuna funciona muy bien.

- ¿hay representantes...?
Profesor 3: ...hay representantes, se nombran, se eligen ahí mismo, en el mismo Centro, se dan propuestas o se valen las autopropuestas, (...) por ejemplo, ahorita hay una comunicación muy ágil entre la Licenciatura y el Posgrado, yo formo parte de Consejo Académico Asesor del Centro y el Coordinador del

CAPÍTULO 5

Centro forma parte del Subcomité Académico de aquí (del posgrado), entonces eso nos permite un intercambio bastante ágil (...) entre estos dos Consejos, entonces hay un Consejo Interno, ese Consejo interno opera, funciona, se atienden asuntos para ir fortaleciendo la vida académica y además hay Academias (...), por ejemplo tenemos Academias de Teoría de Administración Pública (...), Derecho Administrativo, etc., (...) yo formo parte de la Academia de Teoría de la Administración Pública y nos reunimos periódicamente para actualizar planes y programas, para ver la evaluación, en fin, sí hay vida académica pues, eso a nivel de la Licenciatura; ahora, a nivel de Posgrado también hay órganos colegiados que están operando muy bien, el Comité Académico tiene representatividad de las cinco entidades académicas (participantes en el posgrado), tiene representatividad de los estudiantes, de las autoridades, etc., entonces es un órgano que funciona para atender aspectos específicos, (...) entonces si hay mucha vida colegiada, que por cierto se ha venido intensificando ¿eh?, si por que cuando yo llegué aquí (en 1996) pues prácticamente a mi me tocaba operar la mayor parte de los aspectos de los órganos colegiados, los de consulta y una serie de cuestiones y ahora las acciones van mas avaladas y se ha notado desde por ejemplo el ingreso de nuevos estudiantes. [Doctor, Profesor de asignatura en posgrado e interino de T. C., funcionario universitario].

Sin embargo, las condiciones académico-laborales materiales de la universidad (su escaso crecimiento, su presupuesto restringido, la falta de plazas académicas suficientes para renovar la planta académica, su envejecimiento, el deterioro del salario real universitario -incluyendo a las pensiones-, la falta de un sistema de pensiones digno y aceptable para los académicos, etc.), tienden a obstaculizar, como efecto inesperado, la participación de los mismos académicos en los espacios de decisión institucional, contribuyendo a generar una cultura de la no participación:

Profesora 4: (...) creo también que en estos último años, ¿no sé porque razón?, pero también lo siento, los profesores cada vez van teniendo menos ganas de participar en puestos de funcionarios y de dirección y de todo esto, hay una espacicie como de ruptura y puede haber mucha crítica, mucho decir esto no me gusta o no, pero si tu le dices a un profesor OK, entra y toma este puesto, la gente está cansada; ahora también creo que esto se debe a una cuestión (en la) que se ha puesto muy poca atención, en términos de que en la Universidad y la Facultad con ella, somos viejos, somos viejos, somos gente que ya lleva mucho tiempo aquí, que somos definitivos, no entran cuadros jóvenes, los cuadros jóvenes entran a las asignaturas, en general, no a la planta de tiempo completo de la Facultad, y me imagino que pasa en toda la UNAM, entonces somos los mismos, yo voy a cumplir 27 años en enero en la Facultad, voy a cumplir 50 años de edad, y soy de los jóvenes, en términos de la planta docente de tiempo completo (...), tanto a los académicos, como a los que están dentro de la profesión, no sólo los conoces dentro de la Facultad sino que los conoces de toda la vida, pero como no hay renovación de cuadros, no hay apertura, por eso digo, somos los mismos, (...) yo, (con) 26 años de labores en la Facultad, he sido Secretaria Académica de mi Centro, he sido Coordinadora de mi Centro, he estado en las Comisiones Dictaminadoras de la Facultad, he estado en Consejo Técnico de la Facultad... y todos nosotros..., yo creo que todo este grupo, hemos estado en muchas cosas, pero somos los mismos, ¿si me explico?, (...) y yo creo que es esta cuestión en 2 aspectos, uno, no hay plazas en la UNAM, hay muy pocas plazas, las plazas que se abren no son para gente joven sino que como quieren plazas muy altas, ya con título de doctor y demás, pues llega gente que tienen ya otra (plaza), pues ya está en otro momento, (...) no puede ser que la Universidad Nacional Autónoma de México no tenga cuadros jóvenes. [Maestra en sociología, Profesora Asociada "C", T.C., Definitiva, PRIDE: C].

Los Colegios Internos de cada Centro (docente-investigador o investigador-docente) y las Academias, ya sea por materia disciplinaria curricular, por área disciplinaria o de corte interdisciplinario, son *espacios de toma de decisiones y tomas de posición individuales-colectivas* (los individuos, los subgrupos y grupos que los conforman fijan su postura político-académica en su seno), espacios de decisión y poder académico-político creados e institucionalizados por los mismos académicos desde abajo (aunque determinados también por las divisiones científico-disciplinarias estructurales preexistentes), de manera autónoma por lo general (aunque no necesariamente, pues a final de cuentas son espacios en disputa entre grupos académicos ‘puros’

y autónomos, y grupos vinculados a los proyectos emanados del poder burocrático y/o mas heterónomos), espacios autónomos en los que se debaten concepciones del mundo universitario (incluyendo concepciones del trabajo académico, de las disciplinas científicas, de las profesiones, de las relaciones de poder en la universidad, es decir, concepciones de universidad a fin de cuentas), se construyen acuerdos para establecer posiciones comunes (tomas de posición colegiadas) -a través de la negociación, el consenso o la votación- e incluso se presentan conflictos y procesos de resistencia, y, a final de cuentas, como resultado, se construyen los Centros de docencia-investigación y las Carreras profesionalizantes, se construye la Facultad y, al final, se construye el campo universitario, se construye la universidad:

- ... respecto a las formas de participación de los académicos (...) en la Facultad, (...) ‘abajo’ del Consejo Técnico hay Consejos Asesores Internos... ¿los académicos cómo se reúnen en términos de las carreras, de la estructura (...) de la institución?

Profesor 5: Bueno, hay dos, digamos, dos formas de hacerlo: una, digamos, tiene una cierta normatividad, que son los Colegios Académicos de cada Centro, de cada espacio de trabajo, nosotros, por ejemplo, aquí (en el Centro de Estudios Básicos en Teoría Social) tenemos una organización que es una organización distinta de la estructura formal en la que los profesores estamos agrupados, en la que hay un presidente y un secretario o una presidenta y una secretaria; y que son, digamos, funciones que se van transmitiendo cada año a otra persona y que se organizan en términos alfabéticos, digamos, hoy, no me acuerdo en que letra está, pero la letra que siga será al académico al que le corresponda recibir ese Colegio. Y ésta es una organización interna de nosotros, de los profesores, y ahí discutimos las cuestiones, vamos a decir, de orden institucional, pero que nos atañen a nosotros y que no pasan por las formas de articulación de la administración, es decir no pasan por las coordinaciones, que no tienen que ver, por ejemplo, con la dirección. Y pondría dos ejemplos que seguramente ocurrirán al final de este año (2007): que es la sucesión del director de la Facultad y la sucesión del Rector de la UNAM, eso se discute en este espacio, como eso no se presenta formalmente, se discute en este espacio y nosotros damos nuestro punto de vista y si es el caso se produce algún documento o se define cuál va a ser la conducta que vamos a asumir, en tanto el grupo de profesores que estamos reunidos, porque formamos parte del Centro, porque estamos adscritos en el Centro. Esa es una forma, es una forma paralela a la estructura central, administrativa, formal, (...) sancionada normativamente (...), vamos que es la organización de la administración de la Facultad, no tenemos nada que ver con eso, esto funciona aparte, digamos, sería una suerte de forma colegiada de discusión: dónde se hace la discusión colectiva de los problemas que nos atañen a nosotros como profesores (...), bueno, esa es una forma.

La otra forma es lo que hemos hecho ahora que tenemos un foro de metodología, que es un grupo, ahí se conformó un grupo interdisciplinario para discutir los problemas teóricos y los problemas más estrictamente metodológicos (la discusión contemporánea sobre metodología, qué hacer para enseñar mejor metodología), y esto fue organizado y está organizado como un foro interdisciplinario de profesores; tampoco tiene ninguna sanción ni ninguna norma (burocrática), digamos, sanción en el sentido de que está organizado por la administración, no tenemos nada que ver con la administración (de la Facultad).

- ...entonces, ¿es autónoma...?

Profesor 5: ...es autónoma, es una forma de trabajo académico que nos damos a nosotros mismos, que quizá las..., digamos, sería una experiencia, sería un seminario de trabajo interno de los profesores, una Academia de trabajo interno, es decir hay otras formas de llamarle, pero nosotros le hemos llamado Grupo Interdisciplinario de Metodología, (también) hay un grupo en Historia, hay un grupo en Economía, hay un grupo en Teoría Social, hay un grupo en cuestiones jurídicas y hay otro grupo en alguna otra cosa... (...). Y lo que hemos hecho es trabajar en compaginar esto, (...) es lo que hemos discutido con (...) los otros profesores y (...) lo que pretendemos es hacer una propuesta de cambios en los programas de estudio, (...) en el plan de estudios, pero, digamos, cambios de ordenación y de articulación de cada una de las áreas: el área de interés social, el área de metodología, el área que se refiere a cuestiones de historia, etc., y es una propuesta de los profesores y en la que no tiene nada que ver la administración, lo único que hacen es facilitarnos los espacios, pero no tienen nada que ver ellos, pues, el director está en una (área), pero es como profesor, no está como director, de hecho, cuando entra ni siquiera encabeza las sesiones, se sienta como uno más de los profesores, y finalmente es un profesor también de un área de éstas ¿no?

- ...se pretende hacer una reestructuración finalmente...

CAPÍTULO 5

Profesor 5: Sí, al final yo creo que de lo que se trata es de que nosotros asumimos que cualquier cambio en la estructura académica, de la forma de enseñanza-aprendizaje... de las formas enseñanza-aprendizaje es una tarea de los profesores, no es una tarea de la administración.

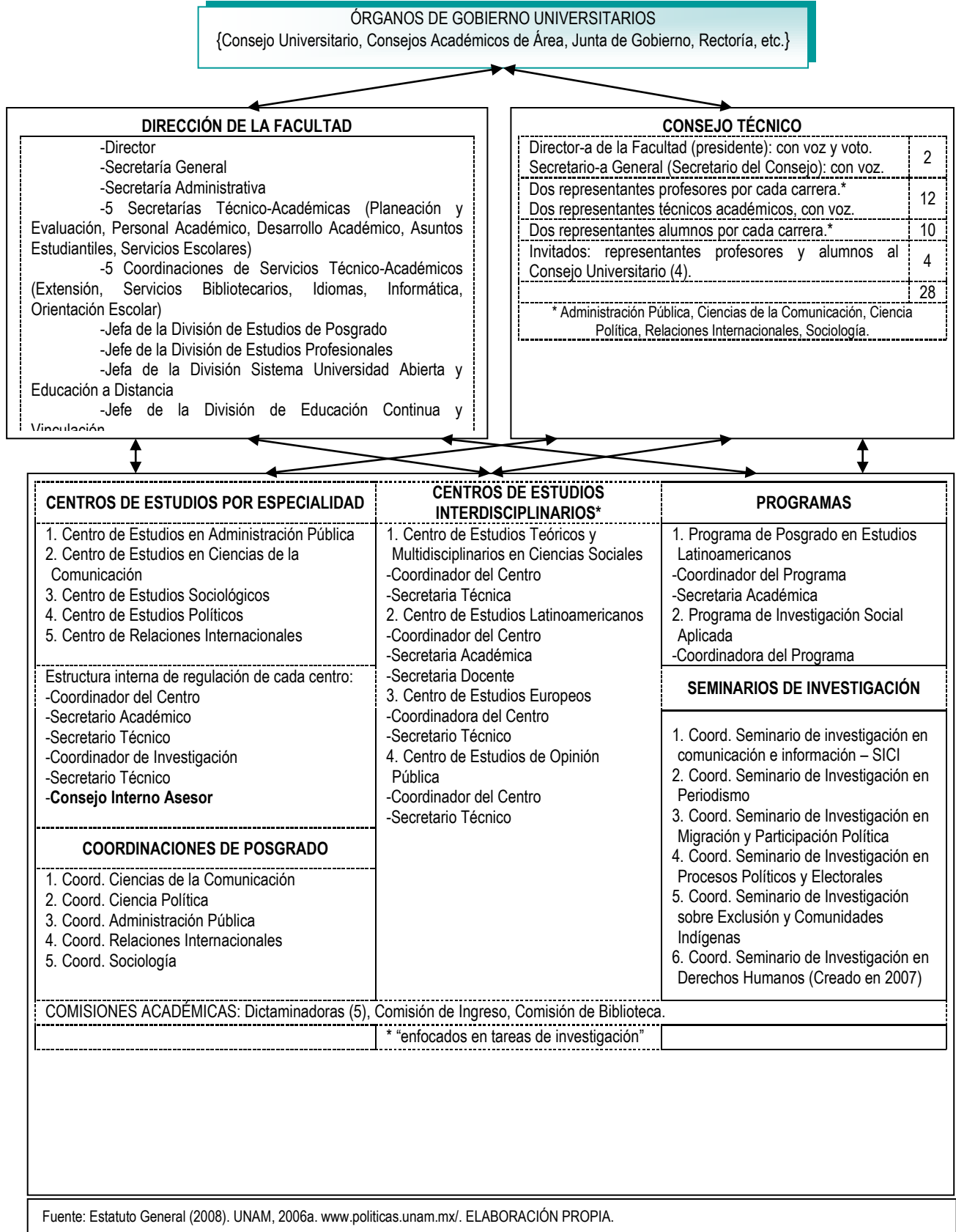
- ... ¿esto por qué lo hacen?, ¿en el pasado ha habido más presión de las autoridades para el cambio curricular?

Profesor 5: (...) incluso en el pasado reciente el problema es que las propuestas que vienen de la administración o que vienen con..., digamos, con esa imagen, suscitan mucha resistencia, de hecho se habla de imposiciones y de ese tipo de cosas, es decir: se abre el espacio para que ahí afloren tensiones de orden político...

- ...porque en la época de Salinas de Gortari, por ejemplo, se promovió mucho que los cambios de los planes de estudios se hicieran, por que se criticaba que ya tenían 20 años, y llegó como una oleada en la UNAM...

Profesor 5: sí, ese es un buen ejemplo, porque el cambio de los planes de estudio llevó casi cuatro o cinco años, por eso (...), porque algunos la leían como una imposición, como una tensión, de hecho en algún momento y en alguna de las coordinaciones no pudieron ponerse de acuerdo en algunos programas y entonces nos llamaron a algunos profesores y nos pidieron que conformáramos una comisión para reelaborar todo eso y ya cuando nosotros trabajamos en eso y se produjeron resultados, fueron presentados otra vez a la comunidad y entonces ahí sí fue aceptado, porque se entendió que era un trabajo de los profesores, yo creo que ahí equivocadamente se ha leído, o bien, con un sentido distinto, se ha leído que se trata de una imposición política. Y yo no veo cómo se pueden imponer políticamente los contenidos de un programa, ni veo cuál pueda ser el valor que tenga cualquier cosa que huelga a imposición, simplemente no funciona, la gente no lo hace, (...) pensaban que la iniciativa venía de fuera, en realidad la había preparado un grupo de profesores, un grupo limitado de profesores, tres, cuatro profesores, es que es muy difícil hacer un programa entre cincuenta gentes, en uno hay ochenta gentes, es difícilísimo, y al final se convierte en una suerte de negociación de posiciones ideológicas y entonces sale una cosa extremísima. [Maestro en Sociología, Profesor Titular "A", T.C., Definitivo, PRIDE: C].

Esquema 2. FCPS. ESTRUCTURA DE REGULACIÓN ACADÉMICA (2006)



C. El Instituto de Investigaciones Sociales

El Instituto de Investigaciones Sociales (IIS) se funda en 1930 (al iniciar el periodo autonómico-precarior 1929-1944), por iniciativa del rector Ignacio García Téllez (1929-1932) y la participación de varios directivos universitarios y estatales de la época³⁶, como el primer instituto nacido dentro de la universidad, constituido de manera independiente respecto a la poderosa Escuela Nacional de Jurisprudencia de la época, con el propósito de estudiar científicamente los “problemas sociales” (IIS, 1990).

Tabla 22

| INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES. ACADÉMICOS POR CATEGORÍA (1994-2008) | | | | | | | | | | | |
|---|-----------------------|---|----------------|----|---------------------------------|---|--------------------------------------|-----|-------|-----|---------------|
| Año | Profesores de Carrera | % | Investigadores | % | Técnicos Académicos en Docencia | % | Técnicos Académicos en Investigación | % | Otros | % | Total general |
| 1994 | | | 68 | 76 | | | 20 | 22 | 1 | 1 | 89 |
| 1995 | | | 67 | 75 | | | 20 | 22 | 2 | 2 | 89 |
| 1996 | | | 67 | 74 | | | 21 | 23 | 2 | 2 | 90 |
| 1997 | | | 74 | 76 | | | 21 | 22 | 2 | 2 | 97 |
| 1998 | | | 74 | 76 | | | 20 | 21 | 3 | 3 | 97 |
| 1999 | | | 74 | 79 | | | 18 | 19 | 2 | 2 | 94 |
| 2000 | | | 73 | 79 | | | 17 | 18 | 2 | 2 | 92 |
| 2001 | | | 76 | 81 | | | 16 | 17 | 2 | 2 | 94 |
| 2002 | | | 77 | 78 | | | 20 | 20 | 2 | 2 | 99 |
| 2003 | | | 76 | 77 | | | 20 | 20 | 3 | 3 | 99 |
| 2004 | | | 80 | 77 | 1 | 1 | 19 | 18 | 4 | 4 | 104 |
| 2005 | | | 80 | 75 | 1 | 1 | 21 | 20 | 4 | 4 | 106 |
| 2006 | 1 | 1 | 80 | 75 | 1 | 1 | 21 | 20 | 3 | 3 | 106 |
| 2007 | 1 | 1 | 82 | 77 | 1 | 1 | 19 | 18 | 3 | 3 | 106 |
| 2008 | | | 83 | 78 | 1 | 1 | 18 | 17 | 4 | 4 | 106 |
| CRECIMIENTO EN EL PERIODO 1994-2008 | | | | | | | | | | | |
| 1994-2008 | 0 | 0 | 15 | 18 | 0 | 0 | -2 | -10 | 3 | 300 | 17 |

Fuente: www.estadísticas.unam.mx . CÁLCULOS NUESTROS.

La planta académica del IIS, en el periodo 1980-2006, creció 66%, al pasar de 64 a 106 académicos (42 nuevos puestos en 26 años, es decir 1.6 nuevos puestos al año en promedio) (ver Gráfico 7). Como resultado de dicha evolución, la población académica del IIS en 2006 (106 investigadores) lo coloca, por su número (y fuerza académica) en el tercer sitio después de los institutos de Investigaciones Jurídicas (128) y Económicas (107), dentro del área de CS, y en el cuarto sitio dentro del área de ciencias sociales y humanidades, por abajo del Instituto de Investigaciones Filológicas (161), y bastante alejado de varios institutos del área de las CN, como los institutos de Ingeniería (182), Biotecnología (181), Biomédicas (169) y Física (157), ubicándose en la posición 14^a en el conjunto de los institutos de todas las áreas (Tabla 1). Si bien la planta académica del IIS representaba el 10% del total de investigadores de los Institutos y Centros de Investigación en el área de CS a principios de los años ochentas (64 de 669), ésta descende proporcionalmente al 8% del total en 2006 (106 de 1,288), debido a la expansión del área (Tablas 4 y 7) (Gráfico 7).

³⁶ Los fundadores del Instituto de Investigaciones Sociales fueron Alfonso Caso (antropólogo reconocido y funcionario público en la misma área), Narciso Bassols (funcionario público de alto nivel y amplia trayectoria), Vicente Lombardo Toledano (director de la Escuela Nacional Preparatoria y dirigente sindical), Luis Chico Goerne (director de la Escuela Nacional de Jurisprudencia y rector) y Miguel Othón de Mendizábal (secretario académico del IIS) (IIS, 1990). En un inicio, “la falta de recursos económicos se combinó con las características de la variada acción pública de los ponentes fundadores que no estuvieron en posibilidades de dedicar su tiempo a la investigación e integración del centro.” (IIS, 1990: 6).

Tabla 23

| INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES. ÁREAS DE INVESTIGACIÓN. 2006 | | |
|--|----------------|-------|
| Áreas de investigación | Investigadores | % |
| 1. Estudios agrarios | 10 | 12.0 |
| 2. Estudios urbanos y regionales | 9 | 10.8 |
| 3. Población y estudios demográficos | 11 | 13.3 |
| 4. Estudios de la educación y la ciencia | 10 | 12.0 |
| 5. Gobierno, procesos y actores sociales | 19 | 22.9 |
| 6. Sociología de los procesos políticos | 11 | 13.3 |
| 7. Sociolingüística y cultura | 5 | 6.0 |
| 8. Historia social y política | 8 | 9.6 |
| Total | 83 | 100.0 |
| Fuente: http://www.iis.unam.mx/indice.html (2006). CÁLCULOS NUESTROS. | | |

a) División del trabajo

La división del trabajo académico dentro del IIS, se caracteriza por los siguientes rasgos generales:

1. *División del trabajo por áreas de conocimiento.* Considerando la adscripción formal a las áreas de investigación instituidas y vigentes aun en 2006, dos de ellas (de las ocho existentes), referidas a fenómenos del poder (*Sociología de los procesos políticos* y *Gobierno, procesos y actores sociales*), concentraban el 36% de los investigadores del instituto, existiendo una gran proporcionalidad en cinco de ellas, al tener entre 9 y 11 investigadores cada una (11%-13% del total), colocándose en último lugar las áreas especializadas en estudios históricos (10%) y culturales (6%) (ver Tabla 23), áreas formales que con el paso del tiempo tienden a dejar de corresponder con la realidad, hasta cierto punto, en la medida en que la misma dinámica de los investigadores les lleva a otros temas que rompen con dicha estructura (pactada en el pasado como parte del orden interno), por lo cual finalmente esta se reestructura, flexibiliza y actualiza en el periodo 2005-2009 (Casas, 2009), conservándose cuatro áreas (*Estudios agrarios, Estudios urbanos y regionales, Población y estudios demográficos, y Estudios de la educación y la ciencia*) reformulándose tres (*Gobierno, procesos y actores sociales, Sociología de los procesos políticos y Sociolingüística y cultura*) y desapareciendo una (*Historia social y política*), con lo que se configura un nuevo pacto político-académico, como parte del nuevo orden institucional, al establecerse una estructura académica de siete áreas, cuatro preexistentes (2, 3, 6 y 7 en la Tabla 24) y tres nuevas (*Actores y procesos sociales, Instituciones políticas, Sociedad y cultura*), de modo que se conservan cuatro núcleos temáticos (agrario, urbano-regional, demográfico y científico-educativo), áreas organizadas a partir de líneas consensuadas de investigación 'locales' o internas y transversales³⁷ y proyectos individuales (140= 59%) y colectivos (96= 41%) (ver Tabla 24). Si se considera un universo de 90 investigadores³⁸ para 2008 y 236 proyectos vigentes, ello equivalía a: 2.6 proyectos por investigador en promedio (Casas, 2009). En términos comparativos, el núcleo temático mayoritario de la anterior estructura era el de *lo político*, en

³⁷ Por ej.: para el caso del área 1, *Actores y procesos sociales*, las líneas de investigación acordadas fueron: 1. Movimientos sociales, condiciones de trabajo y participación ciudadana. 2. Ciudadanía y espacio público. 3. Iglesias y religiones. 4. Historia social y política. Asimismo, la línea transversal entre el Área de Actores y Procesos Sociales y el Área de Población y Estudios Demográficos, denominada *Violencia social, tráfico de drogas e inseguridad* y la línea transversal entre el Área Actores y Procesos Sociales y el Área de Instituciones Políticas denominada *Teoría política y social*. (www.iis.unam.mx/ (2009)).

³⁸ En función de la fuente, el número varía.

cambio, en la estructura actual representa el 14% de los proyectos, en tanto que en el primer lugar de las preferencias de los investigadores aparece el tema de *Actores y procesos sociales* (con el 26% de todos los proyectos) (Tablas 23 y 24).

Tabla 24

| INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES. DISTRIBUCIÓN DE PROYECTOS (2009) | | | | | | |
|---|---------------------------------------|------------------------|------|----------------------|------|--------------------|
| | Áreas de investigación | Proyectos individuales | % | Proyectos colectivos | % | Proyectos en total |
| 1 | Actores y procesos sociales | 44 | 71 | 18 | 29 | 62 |
| | | | | 17 internos | | |
| | | | | 1 externo | | |
| 2 | Estudios agrarios | 21 | 46.7 | 24 | 53.3 | 45 |
| | | | | 23 internos | | |
| | | | | 1 externo | | |
| 3 | Estudios urbanos y regionales | 16 | 57.1 | 12 | 42.9 | 28 |
| | | | | 11 internos | | |
| | | | | 1 externo | | |
| 4 | Instituciones políticas | 23 | 67.6 | 11 | 32.4 | 34 |
| | | | | 8 internos | | |
| | | | | 3 externos | | |
| 5 | Sociedad y cultura | 17 | 77.3 | 5 | 22.7 | 22 |
| | | | | 3 internos | | |
| | | | | 2 externos | | |
| 6 | Población y estudios demográficos | 9 | 42.9 | 12 | 57.1 | 21 |
| | | | | 6 internos | | |
| | | | | 6 externos | | |
| 7 | Estudios de la educación y la ciencia | 10 | 41.7 | 14 | 58.3 | 24 |
| | | | | 11 internos | | |
| | | | | 3 externos | | |
| | Total | 140 | 59.3 | 96 | 40.7 | 236 |

Fuente: <http://www.iis.unam.mx/indice.html> (2009). CÁLCULOS NUESTROS.

2. *División del trabajo por niveles formativos.* Las actividades docentes desarrolladas por los investigadores del IIS se distribuyeron de la siguiente forma en 2008: de un total de 255 cursos impartidos (a nivel bachillerato, licenciatura, posgrado y de actualización/capacitación), lo que representaba 2.8 cursos por investigador en promedio (considerando una población de 90 investigadores), 179 cursos correspondían a programas curriculares de licenciatura y posgrado, internos y externos (equivalentes a 2 cursos por investigador en promedio), de los cuales 128 asignaturas fueron impartidas dentro de la UNAM {licenciatura: 40 cursos (31%), maestría: 47 (37%), doctorado: 40 (31%) y especialidad: 1 (1%)}, entre las que destaca la FCPS, y 51 fuera de ella {1 en bachillerato (2%), 6 en licenciatura (12%), 27 en maestría (53%), 14 en doctorado (27%), 1 en especialidad (2%) y 2 en diplomados (4%)}, además de 76 cursos de actualización/capacitación para diversos sectores (educativo, gubernamental, privado, instituciones extranjeras y organismos internacionales) (Casas, 2009).
3. *División del trabajo por categorías.* En cuanto a la evolución diferenciada de los académicos del IIS por categoría académico-laboral, tenemos que el sector de los *Investigadores* creció 18% entre 1994 y 2008 (68 a 83), en tanto que los *Técnicos Académicos en Investigación/Docencia* prácticamente se estancaron (20 a 19, en un cuarto de siglo) (Tabla 22), de modo que los investigadores pasaron de representar un 76% de la planta académica del instituto a representar un 78% en 2008.
4. *División del trabajo por género.* En cuanto a la distribución por género de su planta académica (2006), el IIS guarda un gran equilibrio (equidad perfecta) de 50%-50% (53

académicas y 53 académicos), lo que lo distingue de todos los institutos de la UNAM (cuyo promedio es de 57.5% de hombres y 42.5% de mujeres), y del promedio general universitario, que en 2006 era de 59% académicos y 41% académicas (Tabla 7) en tanto que otros institutos muestran grandes desequilibrios.

Tabla 25

| INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES. ACADÉMICOS EN EL SNI (2000-2009) | | | | | |
|--|---------------|----|------------|----|---------------|
| Año | Académicas/os | | | | |
| | FEMENINO | % | MASCULINO | % | Total general |
| 2000 | 27 | 48 | 29 | 52 | 56 |
| 2001 | 27 | 48 | 29 | 52 | 56 |
| 2002 | 26 | 47 | 29 | 53 | 55 |
| 2003 | 26 | 46 | 31 | 54 | 57 |
| 2004 | 29 | 48 | 31 | 52 | 60 |
| 2005 | 32 | 50 | 32 | 50 | 64 |
| 2006 | 32 | 49 | 33 | 51 | 65 |
| 2007 | 34 | 50 | 34 | 50 | 68 |
| 2008 | 37 | 51 | 36 | 49 | 73 |
| 2009 | 35 | 47 | 40 | 53 | 75 |
| CRECIMIENTO EN EL PERIODO 2000-2009 | | | | | |
| | Δ absoluto | Δ% | Δ absoluto | Δ% | Δ abs./ % |
| 2000-2009 | 8 | 30 | 11 | 38 | 19 |

Fuente: www.estadisticas.unam.mx . CÁLCULOS NUESTROS.

En cuanto a la distribución del capital académico, respecto a la participación de los académicos del IIS en el SNI, en 2006 el 61% (65 académicos) de la planta académica (106 académicos entre 2005 y 2009) pertenecía al sistema y en 2009 llega al 68% (75 académicos de 111) (www.estadisticas.unam.mx), de los cuales, 83% (54) pertenecían al área de las Ciencias Sociales y el 17% (11) restante al área de Humanidades (Tabla 10), asimismo, 49% eran mujeres y 51% hombres en 2006, llegando en 2009 a 47% y 53% respectivamente; en relación a la evolución del subconjunto perteneciente al SNI, entre 2000 y 2009 creció 19% en términos globales (30% el sector femenino y 38% el masculino) (Tabla 25). En lo que se refiere al principal estímulo a la productividad del personal de carrera, el PRIDE, los académicos del instituto en esa condición y con dicho estímulo fueron 80 (75.5% de 106 en total) en 2006 (UNAM, 2006a).

b) Estructura de espacios de tomas de decisión/posición

La estructura de regulación académico-laboral del IIS (articulada con la estructura universitaria de órganos de gobierno) está conformada por dos instancias de toma de decisiones y control: el Consejo Interno y la Dirección académico-administrativa, articuladas con un conjunto de órganos de regulación académica y laboral (comisiones reguladoras internas y directas) (ver Esquema 3); mecanismos de control que regulan el trabajo académico desempeñado en el instituto por los dos sectores académicos claramente diferenciados: los investigadores y los técnicos académicos (quienes autorregulan también su propio trabajo), estructura de participación en la que interviene un gran número de académicos que se involucran en las tareas de regulación de la labor académica individual y colectiva (entre 50 y 60 académicos en todos los niveles): evaluación y dictaminación, medición de la productividad, supervisión, distribución de cargas académicas, etc. Estructura que regula la actividad académico-científica de los investigadores y los académicos-técnicos dentro de sus áreas respectivas: los técnicos, adscritos a las áreas de

servicios de apoyo académico (Departamentos de Publicaciones, Biblioteca, Cómputo, etc.); los investigadores, a las áreas temáticas consensuadas (Esquema 3).

Por otro lado, es de llamar la atención la organización autogestiva de las áreas de investigación del IIS, en la medida en que, a diferencia de otras entidades, en estas no aparecen estructuras de coordinación {como los ‘jefes de departamento’ existentes en el Instituto de Física, designados por el Director en turno, a partir de una terna (ver *infra*)}. Asimismo, tampoco aparecen instituidos dentro de la estructura formal de dichas áreas autogestivas, órganos colegiados de base (colegios de área), ni tampoco aparece la figura del “Colegio del Personal Académico” como un espacio reconocido por consenso, debido a la división interna prevaleciente entre la ‘comunidad’ de investigadores. Lo que sí existe es un Colegio de Personal Académico parcialmente reconocido, formado por una parte del personal académico (alrededor del 20% del total), el cual no es reconocido por todos los investigadores del instituto, su representatividad y legitimidad limitadas obedece a la propia historia del instituto y sus investigadores, los cuales parten, por lo menos, de dos grandes visiones sobre la universidad y el instituto, de dos tomas de posición que por momentos llegan a la confrontación:

1. *Investigador 1: “...otro gran tema ausente de la discusión académica (dentro del instituto), (fue el de) la huelga universitaria (de 1999-2000); y por ello el Colegio nació, la huelga universitaria divide a la comunidad del instituto, los que apoyamos al movimiento y los que se oponen (a él) y piden que saquemos los látigos para golpear y encarcelar a los jóvenes del CGH, el instituto no hizo jamás una mesa de discusión externa, o sea una discusión donde invitáramos especialistas (en el tema)” [Maestro en Sociología, Asociado “C”, T.C., Definitivo, PRIDE: “B”; exfuncionario universitario]*

2. *Investigadora 2: “... este era un Instituto donde se discutía {“en los setentas, (y) hasta mediados de los ochentas”}. teníamos una (asamblea) por semana, una vez cada quince días, teníamos una asamblea, había asambleas, había reuniones colectivas, se invitaba gente de afuera e íbamos todos, digamos, los académicos, los técnicos académicos, el personal administrativo, el personal de intendencia, todos iban (...), todos tenían derecho. En los setentas ese era el ambiente, cuando yo entré acá (1977) ese era el ambiente, yo recuerdo, por ejemplo, las discusiones que se hicieron cuando la nacionalización bancaria (en 1982); y aquí por ejemplo, personal administrativo que es con el que uno está más en contacto este, luchaban, iban, preguntaban, era precioso... por ejemplo hoy en día, ya desde hace varios años, el personal administrativo y de intendencia, tienen prohibido ir a las reuniones académicas.
 - ... ¿ya no hay una reunión del pleno de los académicos (del Instituto)?
Investigadora 2: muy rara vez, muy rara vez.
 - ¿Con qué objetivo se reúnen?, ¿quién los convoca?...
Investigadora 2: Bueno, lo que pasó fue que entonces, hacia el final de los noventas, cuando la huelga (de 1999), entonces un grupo de inconformes, porque siempre existen, creamos el Colegio del Personal Académico. Siempre había existido la idea de crear un Colegio de Personal Académico, lo que pasa es que no (lo) necesitábamos, cuando había discusión, hasta mediados de los ochentas (...), estaba la asamblea entonces más o menos, siempre se hablaba de que había que crear el Colegio para tener una voz institucional del personal académico, pero, este, siempre se dejó así, porque funcionábamos. A medida que se fue restringiendo fuimos tratando de crearlo y siempre empezábamos con entusiasmo, pero en la tercera o cuarta reunión ya se disipaba todo (...) y entonces en el noventa y nueve, cuando la cosa se puso tan difícil, al comienzo ¿no? y vimos que no podíamos expresarnos, entonces dijimos bueno vamos a crear el Colegio de Personal Académico. Empezamos veinte, veinte... pocos ¿no? (...) Entonces nosotros si nos reunimos, discutimos, (...) hacemos reuniones académicas de discusión de problemas nacionales e internacionales y son interesantes y viene mucha gente y vienen muchos estudiantes.
 - ... ¿y este Colegio tiene una estructura al interior, hay alguien que los coordina?
*Investigadora 2: Sí, sí, sí (...), primero fue Carlos Martínez Assad, el primero, después, porque dura dos años, elegimos... después a Blanca Rubio, que hizo una excelente presidencia, sumamente dinámica, con muchas reuniones para discutir tanto cuestiones académicas como..., como políticas, después vino (...) Sergio Zermeño y ahora Álvaro (Arreola).**

- ... y ¿cómo es que se habrá ido desestructurando aquella asamblea (de los años setentas)? (...)

Investigadora 2: (...) yo entiendo que fueron decisiones de Directores (anteriores) (...) de no provocar, de no convocar reuniones, de no hacer asambleas, por ejemplo tu puedes creer que este Instituto en 1994 no puedo tener una reunión para discutir en serio el problema del zapatismo, ni en noventa y cuatro, ni en noventa y cinco, ni en noventa y seis... o de repente se hicieron algunas porque insistimos mucho ¿no?, pero esas reuniones de seguimiento que teníamos antes, no (...), bueno, se trató de que el Instituto no se pronunciara y no nos pronunciarnos en relación con el zapatismo. [Maestra en Sociología, Investigadora Titular "B", T. C., Definitiva, PRIDE: "B", SNI 2].

3. Investigadora 3: "...yo no conozco, digamos, al conjunto de la universidad, pero si conozco algunos institutos, como por ejemplo (el Instituto de Investigaciones) Estéticas que tiene un colegio o (el Instituto de Investigaciones) Filosóficas que tiene un colegio, yo creo que (...) en el Instituto de Investigaciones Sociales (...), el hecho de que sea en primer lugar un instituto mas grande, pero además que tiene otra materia de trabajo diferente...hace que (...) estas cuestiones así como de mucha cohesión y así casi...que a mí me parecen...a mí en lo personal no me gustan, que es como... una coalición y una endogamia y... como (un) aislamiento muy fuerte, existe mas en el instituto, digamos en (el caso en) que los investigadores este toda su vida académica se circunscribe al instituto, lo que pasa en (el instituto de) sociales es que en realidad, como tu lo puedes ver, es que tenemos digamos gente de demografía, gente que estudia educación, gente que estudia ciencias, gente que estudia agraria, entonces cada quien tiene sus propias reglas, reglas académicas externas al instituto, entonces en realidad eso hace que la cuestión sea muy distinta, ¿no?, porque (...) no estamos dependiendo unos de los otros, por ejemplo yo, digamos aunque sea mi colega, pero es de (el área) agraria, entonces no tenemos mucho que ver con él, y además tampoco mi cuestión académica depende de él, ni la de él depende de mí, (...) sino que nos movemos..., o sea yo puedo tener mas que ver con alguien que trabaja en el departamento de investigación educativas del CINVESTAV que con alguien de agraria de aquí, entonces digamos ese es un elemento; el otro elemento es que por ser (del área de las ciencias) sociales entonces también se presta mas a cuestiones políticas, entonces bueno por eso te decía yo que este ha habido momentos de tensión, por ejemplo, (...) que coincide con el otro tema que tu me preguntabas sobre el colegio ¿no? que es un grupo que se denomina a sí mismo colegio (...), que se conciben como (...) gente mas políticamente más a la izquierda, esa sería una de sus características, otra digamos que como que sienten que como grupo..., que no han podido ocupar la dirección, ningún representante de ellos ha podido ocupar la dirección, y que por tanto, entonces sienten molestia, que ha veces se expresa como oposición, y bueno pero ya hacen algunos eventos, lo cual a mí me parece que está muy bien, ya como organizan eventos académicos o invitan a gente o a grupos, no sé, representantes de movimientos sociales, o sea a mí me parece muy bien, porque eso es parte de la vida del instituto y bueno no nada mas ellos lo hacen, pero ellos (...) tienen ahí un espacio y en eso me parece muy bien, que lo tengan. Ahora, en cuanto a la cuestión de si nunca ha habido, si sí ha habido, por ejemplo, mismo en esto de 1999-2000 nos reuníamos todos para discutir la situación (...) no propiamente (...) institucionalmente pero si, y no se llamaría colegio sino que se ha...digamos, no en muchísimas..., pero en las coyunturas realmente críticas siempre ha habido, este, se ha convocado a asambleas generales de personal académico, entonces bueno es un lugar en donde se discute ¿sí? y bueno ahí el punto, un punto muy importante de la discusión con lo del colegio, es que (...) por ejemplo, en esta coyuntura que, a mí me parece muy importante, esto del 1999-2000, la posición de la gente del colegio era así como que votar, este y si hay mayoría en esta posición, entonces todos...el colegio de, o sea, es lo que ellos suponían, (la posición general de) el colegio del Instituto de Investigaciones Sociales es tal y, digamos, habemos mucha gente que no estamos de acuerdo con él, ¿por qué?, porque, digamos, este, eso nos parece que... eso es como un tipo de representación corporativa, entonces digamos como que, en situaciones así, porque digo obviamente esto solamente en situaciones de crisis, nos parece mas adecuado, digamos este, una situación en la que los miembros del personal académico, perenganito, zutanito y manganito tienen otra posición ¿no?, pero digamos respetando la libertad individual de la gente y no, no un organismo que se abroge la representación de todo el personal.

- Es interesante esta cuestión de la asamblea de investigadores, ¿en qué otro momento en el pasado se ha dado?

Investigadora 3: Creo que en todas las huelgas, (...) que yo recuerde en todas las huelgas (...) tenemos que hacer una reunión y bueno, durante la huelga (de 1999) nos estuvimos reuniendo con mucha periodicidad..., digamos, con la gente que se sentía dentro de la universidad (...), ahora yo creo que, a la mejor habría necesidad de un poco mas de discusión de algunos temas que creo que... laborales por

CAPÍTULO 5

ejemplo del ISSSTE, o por ejemplo el tema de la pensiones o el tema de... que en realidad no los discutimos en conjunto... [Candidata a doctora en Ciencias Sociales, Investigadora Titular "B", T. C., Definitiva, PRIDE: "C"]

4. - En cuanto a las formas de participación (...), hasta abajo (de la estructura universitaria de órganos de decisión), en algunos lugares se organizan colegios...

Investigadora 4: O sea (en el IIS) si hay un colegio pero es minoría, (...) está registrado y es el colegio, (...) el Colegio de Personal Académico de..., pero no representa al personal académico, porque son alrededor de doce (o) quince integrantes de sesenta y algo y es porque no les gustan sus integrantes a nadie. Pero ahí si creo que somos el negrito en el arroz o la excepción de la regla, frente a todos los otros institutos, de los dos sistemas (de investigación en ciencias naturales y sociales) (...), pero, por ej., aquí tenemos cosas que no tienen en otros institutos, por ponerle un caso, en Ingeniería, el Instituto de Ingeniería, este aquí se nos hace circular primero era en papel, ahora es a través del Internet bueno del e-mail las actas de sesiones del Consejo Interno entonces sabemos a quien se contrata, quien se promueve, quien se va de viaje, a quien se le dan viáticos, todo lo que se trata...

- Transparencia...

Investigadora 4: ...sí, aquí... si transparencia es equivalente a democracia o la podemos acercar, este instituto es muy democrático ¿no?, y conozco bien nuestro sistema, en Ingeniería no se informa de lo que pasa en Consejo Interno ¿no?, o sea lo que se acuerde allá adentro ya quedó..., y bueno es así como en radio pasillo que los académicos se enteran ¿no?; aquí (en el IIS), de autoridades, por ejemplo, pues están la directora, la secretaria académica, la secretaria técnica y ya, lo demás es representación académica. [Investigadora Titular "C", T. C., Definitiva, PRIDE: "D" SNI 2]

5. - ...respecto a las formas de participación en el instituto...

Investigadora 5: Si no recuerdo mal, este Colegio (de Personal Académico), no se si ya existía, pero cobró fuerza o volvió a cobrar fuerza a partir de la huelga (de 1999). Entonces, de alguna manera cobró fuerza a partir de la huelga y el grupo que tenía que ver con, hasta donde yo entiendo, con... creo que era el grupo opositor al grupo que estaba en la dirección y ligados con (Ricardo) Pozas, (...) digamos tenía por ahí un poco este origen, pero además es un grupo que de alguna manera apoyaba la huelga, tenía ciertas ligas, algunos de los miembros tenía ciertas ideas (sobre): la huelga, los estudiantes, las cuotas, etc., etc., entonces eso impidió también que otras gentes ingresaran al Colegio, (...) entonces hubo unos intentos porque se ampliara, por que ingresara mas gente y finalmente es un grupo que existe pero así como, desdibujado, de repente hace una que otra actividad por ahí, pero tampoco ha habido una iniciativa por otro lado de formar otra cosa semejante para nada. [Doctora en Historia, Investigadora Titular "B", T.C. Definitiva, PRIDE: "C", SNI 2]

6. ... la participación de los académicos en la toma de decisiones, (...) el problema de la apatía, pareciera que no hay mucho interés en participar en la toma de decisiones (dentro de la universidad)...

Investigadora 6: yo creo que (la participación) es muy variable en la universidad, te puedes encontrar dependencias, facultades, escuelas, donde hay una verdadera lucha de grupos y posiciones políticas, y que importa mucho si son panistas, o perredistas o priístas, o sea ambientes muy politizados, y donde pues o hay una disciplina tremenda y hay estos Colegios de profesores que tienen realmente un dominio, que se erigen como los únicos representantes o hay verdadera competencia entre grupos para la representación, y tienes otros lugares en donde se da esto que dices tu, una apatía tremenda, una apatía ya preocupante, por que no hay quien quiera representar... (risas), todo mundo quiere estar metido en sus cosas, pienso que la cultura política universitaria si ha cambiado en algunos lugares, se ha vuelto mucho mas plural, mucho mas tolerante la gente, a tener o a reconocer divergencias políticas, sin que eso afecte tu trabajo académico, o al menos que no afecte demasiado o tus relaciones con los colegas, creo que ha habido un avance en ese sentido, la gente es mas tolerante y mas acostumbrada a la diversidad de posiciones políticas, pero yo si lo siento mas directamente esto de la crisis de finales de los noventas, si fue tremenda, fue muy desgastante y fue muy frustrante para tu trabajo y tus compromisos académicos.

- la huelga (de 1999)...

Investigadora 6: ...si esa huelga fue tremenda, tremenda, y dividió a la gente de una manera horrible, los autoritarios se mostraban terriblemente autoritarios, algo que normalmente casi ni lo notas, por que cada quien está en sus cosas, se hizo muy patente, había una polarización por todo, entonces creo que la gente se cansó de eso, se saturó y no quiere poner en riesgo otra vez su propio trabajo...

- ...su tranquilidad...

Investigadora 6: ...su tranquilidad, exacto, entonces si mucha gente no quiere participar, me parece que eso es fundamentalmente..., yo no creo que sea una apatía por que te vuelves escéptico, de que no puedas hacer nada, por que si hay espacios de participación, en algunos casos muy controlados, sobre todo en las Facultades, por las autoridades unipersonales, pero que de todos modos te dan espacio, tienes un margen, depende de tus habilidades para irte ganando mas espacio o menos espacio, las correlaciones, las posibilidades, y hasta la personalidad del Director, que queda un poco a su arbitrio el que te deje o no te deje, yo creo que (eso) está mal, tienes que tener garantías de que vas a participar y representar puntos de vista. [Doctora en Ciencias Sociales, Investigadora Titular "C", T.C., Definitiva, PRIDE: "D", SNI 2; representante ante órgano colegiado]

Como se puede observar, la legitimidad del Colegio del Personal Académico es limitada, en un instituto con una 'comunidad' que se ha dividido, en los últimos tiempos (entre fines de los ochentas y durante los noventas, sobre todo a raíz de la huelga del CGH de 1999-2000), en dos posturas opuestas, una a favor de un Colegio crítico orientado a la izquierda política y a la amplia participación, grupo excluido de la Dirección por un largo tiempo {"(en el Instituto) hay básicamente dos grupos y uno de ellos lleva 4 ó 5 gestiones que ya no le ha tocado la dirección, pero antes si..."³⁹} y que se coloca del lado de los estudiantes del CGH en la coyuntura, otra postura a favor del orden institucional establecido, opuesta a la constitución de un Colegio de investigadores del instituto ("...es como un tipo de representación corporativa...") y contraria a la huelga estudiantil de 1999.

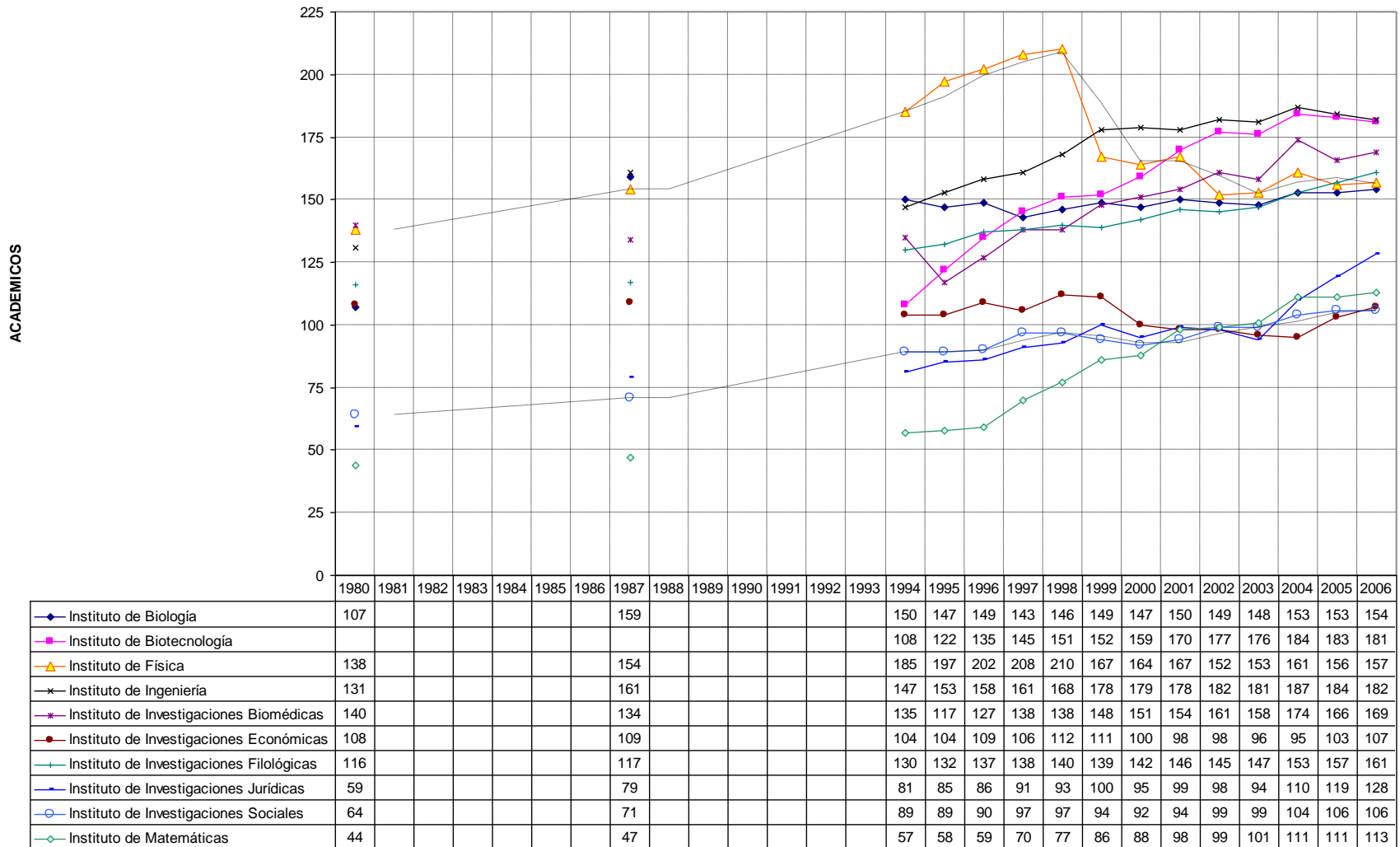
No obstante, en ciertas crisis, los académicos del IIS también han utilizado las "asambleas generales de personal académico" (por ej.: durante la prolongada huelga del CGH) para debatir la situación coyuntural (las asambleas conjuntas de académicos y administrativos ya son cosa del pasado), sin embargo, en condiciones de 'normalidad', a pesar de apreciar su necesidad ("...habría necesidad de un poco mas de discusión de algunos temas... laborales..."), no se organizan asambleas de académicos para discutir temas y problemas comunes ("por ejemplo del ISSSTE, o por ejemplo el tema de la pensiones"), debido a la fractura interna que impide la generación de consensos.

Por lo demás, a la luz de las prácticas académico-políticas relacionadas por los investigadores del IIS, se puede ver que el espacio de los Colegios de Académicos en la UNAM se utiliza de distintos modos: como expresión académico-política de minorías (IIS) o como mecanismo de control de los grupos dominantes (Instituto de Ingeniería).

39 Doctor en Ciencia Política, Investigador Asociado "C" T. C., Interino, PRIDE: "C", SNI 2.

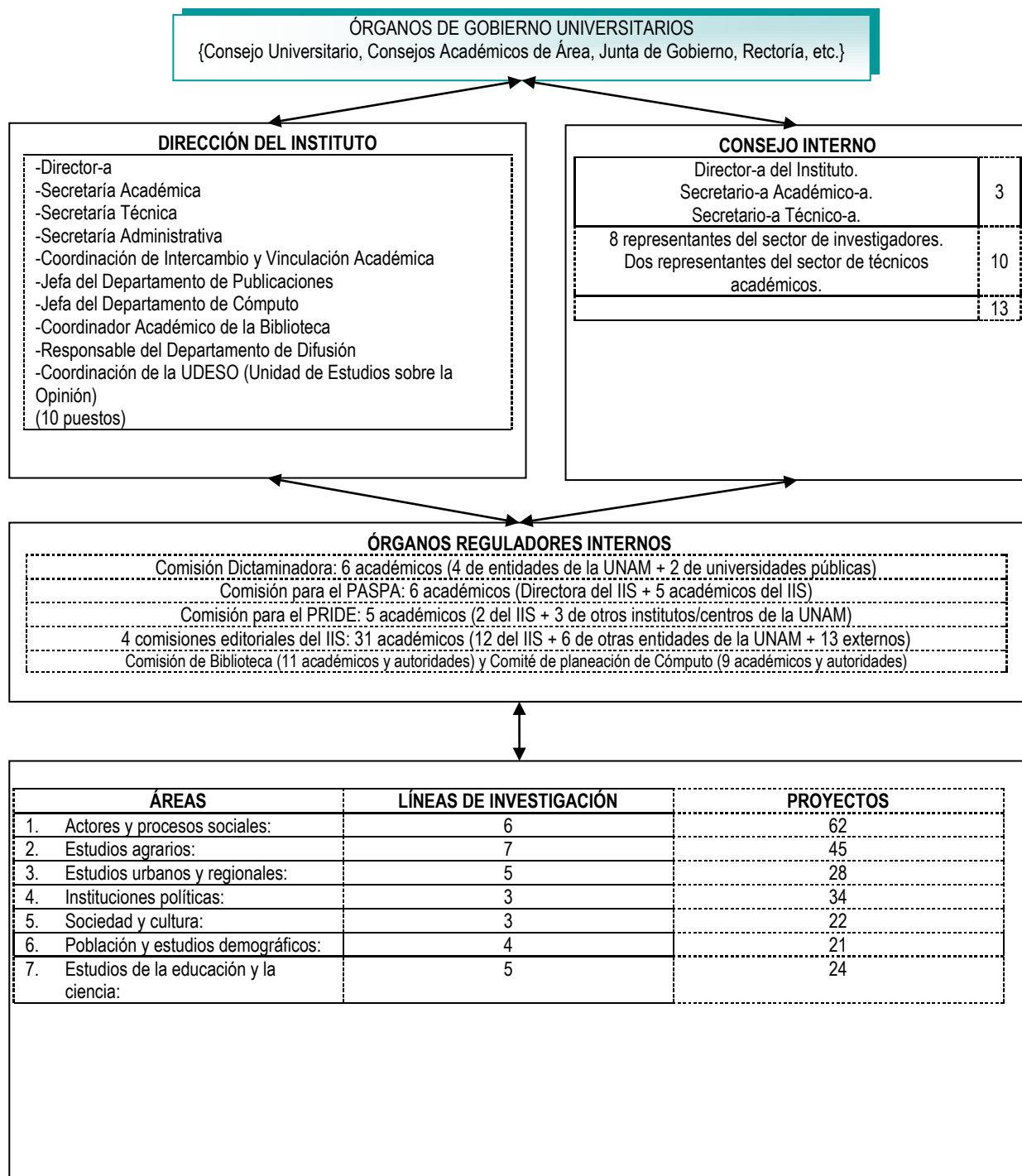
Gráfico 7

UNAM. PLANTA ACADEMICA DE INSTITUTOS DE INVESTIGACIÓN -selección- (1980-2006)



Fuentes: www.estadisticas.unam.mx. DGAPA, 1982. UNAM, Memoria 2006

Esquema 3. IIS. ESTRUCTURA DE REGULACIÓN ACADÉMICA (2006)



Notas: PASPA: Programa de Apoyo para la Superación del Personal Académico PRIDE: Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico
Fuente: Estatuto General (2008). UNAM, 2006a. www.iis.unam.mx/ (2009). ELABORACIÓN PROPIA.

D. El Instituto de Física

El Instituto de Física (IF) surge en 1938 (durante el periodo autonómico-precario 1929-1944), por iniciativa de los mismos directivos académicos impulsores de la Facultad de Ciencias (entre ellos varios ingenieros), como parte de un proyecto y una estrategia clara de desarrollo de las ciencias naturales en la universidad, a través de la constitución de múltiples entidades académicas (Domínguez, 2000) que configuraran un sistema independiente de docencia-investigación en esta área⁴⁰.

La planta académica del IF, en el periodo 1980-2006, creció aparentemente sólo 14%, al pasar de 138 a 157 académicos (19 nuevos puestos, es decir 0.7 nuevos puestos al año en promedio), sin embargo, como se observa en el Gráfico 7, es el instituto que más crece en el periodo 1980-1998 (52.2%), sobrepasando en número a todos los institutos universitarios (de 138 pasa a 210, al incorporarse 72 nuevos académicos, es decir 4 nuevos puestos por año), sin embargo sufre una caída repentina entre 1998 y 1999, debido a la aprobación de un nuevo centro de investigaciones (el Centro de Ciencias Físicas, con una planta inicial de 34 académicos en 1999, el cual se convertirá en Instituto de Ciencias Físicas a partir de 2007, con 40 investigadores), mostrando con ello una gran capacidad automultiplicadora⁴¹. En este caso particular, se pueden identificar dos tendencias de origen distinto: la reducción del nivel de

⁴⁰ “Con la llegada del Lic. Manuel Gómez Morín a la rectoría en 1933 se da un impulso a la ciencia, junto con la ayuda del Ingeniero Ricardo Mónges López reorganiza los estudios científicos y técnicos dentro de la Universidad, dando como resultado la creación de las jefaturas de grupo (1934) en cuatro ramas de la ciencia: matemáticas dirigida por Don Sotero Prieto, física dirigida por Basilio Romo, biología dirigida por Isaac Ochotorena, química dirigida por Francisco Lisci e ingeniería dirigida por el propio Mónges López. Las jefaturas de grupo tenían a su cargo la impartición de cátedras en el área de ciencias dentro de toda la Universidad. Para darle unidad y continuidad a los estudios de ciencias Gómez Morín reorganiza la Universidad y da vida a dos facultades: la de Ciencias Físicas y Matemáticas (que agrupa a las Escuelas de Ingeniería, Química y las Secciones de Física y Matemáticas) y la de Ciencias Médicas-Biológicas que reúne a las Escuelas de Medicina, Odontología y al Departamento de Biología.

Un año más adelante se da otra reforma universitaria que desbarata la organización anterior permitiendo que las escuelas se independizaran. El Departamento de Biología regreso a la Facultad de Filosofía y Letras y los Departamentos de Física y Matemáticas siguen independientes y bajo la dirección del Ing. Mónges López.

Ya para el año de 1935 el Departamento de Física y Matemáticas imparte dos carreras, Física y Matemáticas con el grado académico de Maestro en Ciencias. Un año mas adelante Ricardo Mónges López promueve la Escuela de Ciencias Físicas y Matemáticas. Dentro de los primeros estudiantes de esta escuela podemos mencionar a Roberto Vásquez, Agustín Anfossi y a Fernando Alba.

1938 es el año en que se funda el Instituto de Ciencias Físicas y Matemáticas a instancias de Don Ricardo Mónges López y con sede en el Palacio de Minería. Su director era el Ing. Alfredo Baños que regresaba de obtener el grado de Doctor en Física en el MIT bajo la dirección del Dr. Sandoval Vallarta.

Para el año de 1939, Alfredo Baños, Antonio Caso, Isaac Ochotorena y Ricardo Mónges López promueven la creación de la Facultad de Ciencias más la creación del Colegio de Biología y de Institutos asociados a cada departamento de la Facultad.” (www.fisica.unam.mx 28-02-2007).

⁴¹ “El Instituto de Física ha jugado un papel importante en el desarrollo científico universitario y nacional por haber contribuido significativamente a la generación de nuevos centros e institutos de investigación de la UNAM, mediante la formación de los investigadores que se incorporaron a esas nuevas dependencias en su etapa inicial. Entre éstos centros se pueden mencionar el Centro de Materiales, actualmente Instituto de Investigaciones en Materiales; el Centro de Instrumentos y más recientemente, el Centro de Ciencias de la Materia Condensada creado en diciembre de 1997, el Centro de Ciencias Físicas en 1998 y el Centro de Física Aplicada y Tecnología Avanzada, en Juriquilla en el 2002. Los dos primeros tuvieron su origen en grupos de investigadores del Departamento de Estado Sólido y Física Nuclear, mientras que el último fue creado a partir de un departamento entero del Instituto. Los últimos tres centros fueron subdependencias foráneas del IFUNAM hasta constituirse recientemente en dependencias universitarias independientes.” (Instituto de Física, 2003: 4), dependencias que en 2006 sumaban mas de cien físicos {www.estadistica.unam.mx (1-06-2007)}.

contrataciones a partir de los años ochenta⁴², como resultado de las políticas estatales neoliberales y contraccionistas, y la fuerza del instituto para aumentar sus plazas académicas y generar nuevos centros e institutos de física dentro de la UNAM. De esta manera, la población académica del IF en 2006 lo ubica, por su número, en el cuarto sitio después de los institutos de Ingeniería (182), de Biotecnología (181) y de Investigaciones Biomédicas (107), dentro del área de CN, y en el quinto sitio dentro del universo de todos los institutos de CN y CS, por abajo del Instituto de Investigaciones Filológicas (161) y por encima del resto de institutos y centros de investigación (Tabla 4). Si bien la planta académica del IF representaba el 9% del total de investigadores de los Institutos y Centros de Investigación en el área de CN a principios de los años ochentas (138 de 1,564), ésta desciende al 6% del total en 2006 (157 de 2,614), debido a la expansión y diversificación del área dentro del campus (ver Tabla 7 y Gráfico 7).

a) División del trabajo

La división del trabajo académico dentro del IF se caracteriza por los siguientes rasgos generales:

1. *División del trabajo por áreas de conocimiento.* El IF tiene una estructura académica departamental⁴³, la cual se divide en seis departamentos multifuncionales (dedicados a la investigación, la docencia y la difusión del conocimiento en la materia): Estado Sólido, Física Experimental, Física Química, Física Teórica, Materia Condensada y Sistemas Complejos (Menchaca, 2006, 2007). Tomando en cuenta la distribución departamental del personal académico, tenemos que en 2006 el departamento más numeroso era el de Física Experimental (24%), seguido por el de Física Teórica (18%) y el de Estado Sólido (17%) (ver Tabla 26).

“Cada departamento -afirma su Director- está integrado por un conjunto de investigadores (titulares y asociados), de técnicos académicos, además de los estudiantes asociados. De entre los investigadores titulares definitivos se designa un Jefe de Departamento. Las líneas de investigación y desarrollo tecnológico están integradas por proyectos, cuya orientación y contenido los determinan los investigadores titulares. Alrededor de estas líneas se agrupan los investigadores asociados, los técnicos académicos y los estudiantes. En la actualidad, en el IF se desarrollan 227 líneas de investigación en 107 proyectos”... (Menchaca, 2007).

Si se considera un universo de 110 investigadores en 2006 y 107 proyectos vigentes, ello equivalía a un proyecto por investigador en promedio. Asimismo, con base en la estructura departamental, pero más allá de ella, se formaron siete *grupos de investigación flexibles*: grupo de Análisis y Modificación de Materiales con Aceleradores de Iones (GAMMAI), grupo de Biocomplejidad y Redes, grupo de Dosimetría y Física Médica, grupo de Propiedades Dinámicas de Haces de Luz por Medio de Pinzas Ópticas y sus Aplicaciones, grupo de Propiedades Ópticas de Defectos en Sólidos, grupo Experimental Nuclear y de Altas Energías y la Red de grupos de Investigación en Nanociencias (REGINA) (la cual aglutina al

⁴² “Resulta relevante examinar el nivel de contrataciones y bajas de investigadores en el IFUNAM en los últimos 30 años. Se puede observar una tendencia que mantuvo un nivel creciente de contrataciones hasta el inicio de la década de los 80 [en 1982 hubo 17 contrataciones], con un nuevo incremento alrededor de 1995. A partir de 1996 se inicia una tendencia decreciente de contrataciones. (...) A lo anterior hay que agregar los siguientes cambios de adscripción de investigadores: 17 investigadores al Centro de Ciencias de la Materia Condensada (Ensenada) en 1997; 30 investigadores al Centro de Ciencias Físicas (Cuernavaca) en 1998 y 10 investigadores al Centro de Física Aplicada y Tecnología Avanzada (Querétaro) en 2002.” (Moreno, 2003).

⁴³ “Hasta ahora la estructura que ha permitido al IF organizar el *trabajo de investigación* que realiza y cumplir con sus objetivos y funciones de manera eficiente, ha consistido en agrupar a su personal académico en departamentos” (Menchaca, 2006).

40% de los investigadores alrededor de dicha temática emergente)⁴⁴ (www.fisica.unam.mx 28-02-2007). Cabe hacer mención que la planta académica del IF representa el 51% del total de empleados que laboran en el mismo (Tabla 26).

Tabla 26

| INSTITUTO DE FÍSICA. PERSONAL ACADÉMICO Y ADMINISTRATIVO (2006) | | | | | | | |
|---|----------------|---------------------|---------------------|-------------------------|--|---|--|
| | Investigadores | Técnicos Académicos | Académicos en total | Académicos en total (%) | Administrativos de apoyo a los Departamentos | Personal administrativo de base (total) | Funcionarios y empleados de confianza (total) ^{***} |
| Departamentos académicos | | | | | | | |
| Estado Sólido | 21 | 5 | 26 | 16.6 | 6 | | |
| Física Experimental | 25 | 13 | 38 | 24.2 | 10 | | |
| Física Química | 11 | 5 | 16 | 10.2 | 2 | | |
| Física Teórica | 28 | | 28 | 17.8 | 2 | | |
| Materia Condensada | 10 | 8 | 18 | 11.5 | 2 | | |
| Sistemas Complejos | 10 | | 10 | 6.4 | 1 | | |
| Servicios técnico-académicos* | | 15 | 15 | 9.6 | | | |
| Total | 105 | 46 | 151 | 96.2 | 23 | 120 | 31 |
| Gran total: 308 empleados universitarios** | 110 | 47 | 157 | 100.0 | | 120 | 31 |
| Gran total (%) | 35.7 | 15.3 | 51.0 | | | 39.0 | 10.1 |

* Servicios de apoyo técnico como: Biblioteca, Cómputo y Telecomunicaciones, Electrónica, Taller Mecánico, Fotografía y Seguridad Radiológica.
 ** No se ubica oficialmente a 6 académicos en ningún departamento.
 *** 11 empleados de confianza y 20 plazas asignadas a funcionarios (Menchaca, 2006).
 Fuentes: www.fisica.unam.mx. Menchaca, 2006. www.estadística.unam.mx (1-06-2007). ELABORACIÓN PROPIA.

2. *División del trabajo por niveles formativos.* Las actividades docentes desarrolladas por los investigadores del IF se distribuyeron de la siguiente forma en 2006: se impartieron 248 cursos regulares y especiales {a nivel técnico profesional (6), licenciatura (126) y posgrado (74)} y 97 cursos cortos, sesiones de seminarios y coloquios⁴⁵, además de que en “febrero de 2006 se tenían registrados un total de 203 estudiantes asociados al Instituto” (Menchaca, 2006). Considerando los 248 cursos curriculares, estos representan 2.3 cursos por investigador en promedio (en un universo de 110 investigadores).
3. *División del trabajo por categorías.* En cuanto a la evolución diferenciada de los académicos del IF por categoría académico-laboral, tenemos que el sector de los *Investigadores* permanentes decreció 19% entre 1994 y 2008 (119 a 97: 22 menos), en tanto que los *Técnicos Académicos en Investigación/Docencia* decrecieron 20% (61 a 47) (Tabla 27), de modo que los investigadores permanentes pasaron de representar un 64% de la planta académica del instituto a representar un 63% en 2008 (si se agrega a los investigadores posdoctorales

⁴⁴ ...“la Red de Grupos de Investigación en Nanociencias (REGINA) cumple seis años de su formación. REGINA agrupa a una parte sustancial de los académicos del Instituto (más del 40%), cuyos intereses de investigación se relacionan con este importante tópico emergente.” (Menchaca, 2006).

⁴⁵ “En el periodo 2006-2007 se tuvo una gran actividad de los seminarios que se organizaron y tuvieron lugar en el Instituto entre los que destacan:

- Coloquio del Instituto de Física
- Coloquio del Posgrado en Ciencias Físicas
- Seminario Manuel Sandoval Vallarta
- Seminario Sotero Prieto y regina
- Seminario de Física Médica
- Seminario Ángel Dacal en Física Experimental
- Seminarios de Sistemas Complejos y Física Estadística

En total, se realizaron 103 seminarios y coloquios, que fueron impartidos por investigadores del Instituto, así como por invitados nacionales y extranjeros.” (Menchaca, 2007).

CAPÍTULO 5

interinos -pagados por honorarios- y demás, clasificados en el rubro ‘otros’, la proporción varía: de 67% a 70%).

Tabla 27

| INSTITUTO DE FÍSICA. ACADÉMICOS POR CATEGORÍA (1994-2008) | | | | | | | |
|---|----------------|-----|--------------------------------------|-----|-------|-----|---------------|
| Año | Investigadores | % | Técnicos Académicos en Investigación | % | Otros | % | Total general |
| 1994 | 119 | 64 | 61 | 33 | 5 | 3 | 185 |
| 1995 | 131 | 66 | 60 | 30 | 6 | 3 | 197 |
| 1996 | 137 | 68 | 59 | 29 | 6 | 3 | 202 |
| 1997 | 143 | 69 | 57 | 27 | 8 | 4 | 208 |
| 1998 | 143 | 68 | 59 | 28 | 8 | 4 | 210 |
| 1999 | 105 | 63 | 52 | 31 | 10 | 6 | 167 |
| 2000 | 101 | 62 | 53 | 32 | 10 | 6 | 164 |
| 2001 | 101 | 60 | 55 | 33 | 11 | 7 | 167 |
| 2002 | 95 | 63 | 47 | 31 | 10 | 7 | 152 |
| 2003 | 97 | 63 | 46 | 30 | 10 | 7 | 153 |
| 2004 | 96 | 60 | 46 | 29 | 19 | 12 | 161 |
| 2005 | 96 | 62 | 47 | 30 | 13 | 8 | 156 |
| 2006 | 100 | 64 | 47 | 30 | 10 | 6 | 157 |
| 2007 | 100 | 63 | 48 | 30 | 10 | 6 | 158 |
| 2008 | 97 | 63 | 47 | 30 | 11 | 7 | 155 |
| CRECIMIENTO EN EL PERIODO 1994-2008 | | | | | | | |
| 1994-2008 | -22 | -19 | -14 | -20 | 6 | 120 | -30 |
| Notas: En 1994 había un Técnico Académico en Docencia. Otros: Profesores de Carrera, Investigadores posdoctorales. Fuente: www.estadisticas.unam.mx . CÁLCULOS NUESTROS | | | | | | | |

4. *División del trabajo por género.* En cuanto a la distribución por género de su planta académica (2006), el IF se caracteriza por un gran desequilibrio de 82% vs. 18% (29 académicas y 128 académicos), lo que lo distingue de la media de los institutos de la UNAM (cuyo promedio es de 57.5% de hombres y 42.5% de mujeres), y del promedio general universitario, que en 2006 era de 59% académicos y 41% académicas (Tabla 7) y lo asemeja a institutos con grandes desequilibrios como el de Matemáticas (80% de académicos), Ingeniería (76%) o Astronomía (77%).

Tabla 28

| INSTITUTO DE FÍSICA. ACADÉMICOS EN EL SNI (2000-2009) | | | | | |
|---|---------------|----|------------|----|---------------|
| Año | Académicas/os | | | | Total general |
| | FEMENINO | % | MASCULINO | % | |
| 2000 | 21 | 19 | 90 | 81 | 111 |
| 2001 | 19 | 17 | 91 | 83 | 110 |
| 2002 | 20 | 18 | 91 | 82 | 111 |
| 2003 | 17 | 17 | 84 | 83 | 101 |
| 2004 | 19 | 18 | 86 | 82 | 105 |
| 2005 | 21 | 19 | 89 | 81 | 110 |
| 2006 | 22 | 20 | 90 | 80 | 112 |
| 2007 | 21 | 19 | 91 | 81 | 112 |
| 2008 | 22 | 19 | 91 | 81 | 113 |
| 2009 | 22 | 19 | 92 | 81 | 114 |
| CRECIMIENTO EN EL PERIODO 2000-2009 | | | | | |
| | Δ absoluto | Δ% | Δ absoluto | Δ% | Δ abs./ % |
| 2000-2009 | 1 | 5 | 2 | 2 | 3 |
| Fuente: www.estadisticas.unam.mx . CÁLCULOS NUESTROS. | | | | | |

En lo referente a la distribución del capital académico, particularmente en cuanto a la participación de los académicos del IF en el SNI, en 2006 el 71% (112 investigadores) de la planta académica (157 investigadores y técnicos académicos) pertenecía al sistema y en 2009 llega al 72% (114 de 158), de los cuales, en 2006, 92% (103) pertenecían al área Físico-Matemática y el 8% (9) restante al área de Ingeniería (Tabla 10), asimismo, 20% eran mujeres y 80% hombres en el mismo año, llegando en 2009 a 19% y 81% respectivamente; en relación a la evolución del subconjunto perteneciente al SNI, entre 2000 y 2009 creció 3% en términos globales (5% el sector femenino y 2% el masculino) (Tabla 28). En lo que se refiere al principal estímulo a la productividad del personal de carrera, el PRIDE, los académicos del instituto en esa condición y con dicho estímulo fueron 154 (98% de 157 en total) en 2006 (UNAM, 2006a).

b) Estructura de espacios de tomas de decisión/posición

La estructura interna de regulación académico-laboral del IF, articulada con la estructura universitaria global (órganos de gobierno universitarios), está conformada por dos conglomerados socio-técnicos de toma de decisiones y control: el Consejo Interno⁴⁶ y la Dirección, articuladas con un conjunto de órganos de regulación académica y laboral (comisiones reguladoras internas) (ver Esquema 4); mecanismos reguladores del trabajo académico desarrollado en los departamentos académicos y laboratorios, por parte de los múltiples grupos de trabajo organizados alrededor de líneas o áreas de investigación del instituto, formados por ambos sectores académicos: los investigadores y los técnicos académicos (quienes, hasta cierto punto, autorregulan su trabajo), estructura de participación en la que colaboran un determinado número de académicos en las tareas de regulación académico-laboral (alrededor de 60 académicos en los distintos niveles): dictaminación y evaluación, valoración de la productividad académica, fiscalización, etc. Estructura que regula la actividad académico-científica de investigadores y académicos-técnicos dentro de sus departamentos (Esquema 4).

Por otra parte, en el IF existe de manera institucionalizada⁴⁷ la figura del “Colegio del Personal Académico”⁴⁸, el cual se inserta de manera discontinua en la estructura de regulación

⁴⁶ “Artículo 8. El **Consejo Interno** tendrá las siguientes funciones:

- a. Conocer y opinar respecto de los asuntos que presente el Director
- b. Conocer y opinar sobre las contrataciones, promociones y definitividades del personal académico, así como de las solicitudes de comisiones, licencias y años sabáticos
- c. Conocer y opinar sobre el proyecto de presupuesto.
- d. Evaluar los informes anuales del personal académico.
- e. Constituir las comisiones permanentes o especiales que se consideren necesarias para tareas determinadas y conocer y opinar sobre los resultados de su labor.
- f. Contribuir en la discusión y planeación de la política científica del Instituto.
- g. Conocer y aprobar oportunamente los proyectos de colaboración, convenios y contratos con otras instituciones.
- h. Emitir recomendaciones sobre la conveniencia de iniciar y terminar proyectos de investigación; así como de la creación, reestructuración y cancelación de laboratorios y departamentos de investigación.
- i. Aprobar las remuneraciones adicionales al personal académico en los términos del Reglamento de la UNAM sobre los Ingresos Extraordinarios.
- j. Velar por el cumplimiento del reglamento interno.
- k. Resolver los casos no previstos en el presente reglamento.
- l. Las demás que establezca la Legislación Universitaria al respecto.” (Instituto de Física, 2002).

⁴⁷ En el Reglamento Interno del IF (Instituto de Física, 2002), se establece: “**Artículo 52.** Con base en los **Artículos 6º, fracción XX, 106, 113 y 114 del Estatuto del Personal Académico de la UNAM**, el personal académico del Instituto tiene la libertad de organizarse en Colegios. Su función principal es enriquecer la vida académica del Instituto y se rige por su reglamento propio. El Colegio tendrá las atribuciones que le confiere la Legislación Universitaria, así como los reglamentos que apruebe el mismo colegio.” Dicho Colegio participa, por ej., en la elección de representantes del IF ante la Comisión Dictaminadora (“Artículo 14. La elección de los miembros postulados por el personal académico será organizada por el Colegio del Personal Académico del Instituto”...).

laboral-académica, junto a las demás instancias enumeradas brevemente en el Esquema 4; al respecto, desde la Dirección del instituto, se valora su papel dentro del contexto interno del mismo instituto, en los siguientes términos, como un instrumento imprescindible de participación colectiva directa en la toma de decisiones (para algunos):

*“Hay que reconocer que somos una comunidad que valora su tiempo sobre todas las cosas, incluidas las actividades políticas. Evidencia clara de esta singularidad es la carencia de un Colegio del Personal Académico (CPA), foro que en otras dependencias de la UNAM llega a influir de manera importante en la toma de decisiones. Si bien es cierto que tenemos un Consejo Interno grande en que se ventilan de manera bastante abierta los temas más relevantes, también hay que admitir que, por su estructura y misión, este órgano no sustituye a un CPA en lo que respecta a una **participación totalmente libre y democrática**. Sin olvidar que estatutariamente el Consejo Interno tampoco incluye la **participación directa** de un sector importante de la comunidad académica como son los Estudiantes Asociados, cuyos intereses son representados por la Coordinación Docente. Tal vez sea la falta de un foro común lo que explica, aunque sea en parte, esa poca colaboración que existe entre nuestros grupos mencionada en el Plan de Desarrollo⁴⁹.” Arturo Menchaca [Director del IF 2003-2007]. (El Gluón, no. 1, noviembre de 2004) (subrayado y negritas nuestras).*

En torno a las posibilidades de intervención de dicho “Colegio del Personal Académico” en la vida académica-laboral del IF, sus dirigentes establecen su perspectiva en los siguientes términos:

“El Colegio del Personal Académico 2006

Gracias a la feliz iniciativa de los representantes del personal académico ante el Consejo Interno, el Colegio del Personal Académico del IFUNAM ha revivido. De hecho desde el 8 de junio del 2000, fecha de renuncia de la última mesa directiva del Colegio, la única voz colegiada con la que contaba el personal académico era a través de sus representantes en el Consejo Interno.

Hay que reconocer que, a lo largo de su historia, el Colegio ha oscilado entre épocas de gran actividad y largos trechos de completa o casi completa inactividad, coincidentes con acontecimientos de mucha relevancia dentro de la UNAM, como lo fueron las huelgas estudiantiles de 1988 y 1999, o de relativa tranquilidad como la última época del 2001 a la fecha.

Sin embargo, hay eventos en los cuales debe participar, y en ocasiones ha participado el Colegio, que son propios de la comunidad del Instituto: cambios de director, elecciones de miembros de la Comisión Dictaminadora del IFUNAM, nombramiento del representante del personal académico ante el Consejo Técnico de la Investigación Científica, y muchos otros.

Quizás el personal académico sintió otra vez la necesidad de revivir el Colegio ante los problemas que tiene que enfrentar en la actualidad, que se discuten en pasillos y cafés del Instituto, como son los criterios de evaluación del personal académico, recientemente definidos en el CTIC (Consejo Técnico de la Investigación Científica) y los aplicados en el Instituto; los cambios propuestos al reglamento interno, los estatutos del propio Colegio, y, en pocos meses, la elección de Director del Instituto.

Esperamos que, en el futuro, el Colegio se pueda convertir en un foro más permanente donde se pueda oír la voz de una de las comunidades más antiguas y mejor consolidadas de la UNAM, sin más motivación que la de contribuir a una vida académica más fructífera para la UNAM y por ende, para el país.

Claude Tinos [Física, Titular B, SNI 1, Dep. Física Teórica]

⁴⁸ “Es importante resaltar la integración del actual *Colegio del Personal Académico*. El 12 de septiembre de 2006 en una ceremonia especial, tomó protesta la nueva mesa directiva formada por Claude Thions (Presidenta), Alfredo Gómez (Secretario) y Guillermo Espinosa (Vocal).” (Menchaca, 2007: 14).

⁴⁹ “La colaboración entre miembros del instituto es escasa y se da preferentemente entre físicos teóricos (T) o entre físicos experimentales (E), y no entre ambos (T+E). Hay que reconocer que ambos grupos (T y E) realizan estas labores con la *calidad* y la *productividad* necesarias para mantener el elevado estándar del instituto, mereciendo el reconocimiento nacional e internacional que éste tiene. Sin embargo, es claro que la investigación en el instituto se vería fortalecida si aumentase el vínculo interno. Por ello, se fomentará la creación de grupos de trabajo alrededor de temas de interés común, en que trabajen T y E”. (Instituto de Física, 2003: 42-43).

La mesa directiva del Colegio del Personal Académico del IFUNAM está formada actualmente por Claude Thions (Presidenta), Guillermo Espinosa (Vicepresidente) [Dr., Titular B, SNI 2, Dep. Física Experimental] y Alfredo Gómez (Secretario) [Dr., Inv. Titular C, SNI 2, Dep. Materia Condensada].” (El gluón, no. 10, septiembre de 2006, Instituto de Física. <http://www.fisica.unam.mx/gluon> - 15 November, 2006, 00:17) (subrayado y negritas nuestras).

En una perspectiva más amplia, los investigadores del Instituto de Física reconstruyen la situación real, llena de dificultades, del llamado “Colegio del Personal Académico”, el cual tiene una larga historia, como se podrá apreciar en el siguiente recuento elaborado por ellos mismos:

1. - ¿...aquí en el Instituto hay un Colegio, a veces existe y a veces no, que es como lo más cercano, desde afuera, a la democracia directa?:

Físico 1: Sí, si, si, en este momento existe un colegio y de hecho oficialmente ha existido, pero en este momento existe un colegio que está actuando, que está trabajando, más o menos (hace énfasis), en lo que puede, un poquito, pero la historia del colegio es un poquito dramática, se ha formado varias veces, ha hecho algo, y ha muerto y se ha vuelto a formar o ha revido y se ha vuelto a morir, etcétera, pero la razón de ello... no son muertes naturales, son muertes inducidas, a las autoridades no les gustan los colegios, en consecuencia tienen que hacer un esfuerzo por que aquello se diluya, por no tomar en cuenta sus opiniones, por boicotear sus acuerdos, etcétera, etcétera, y finalmente los académicos se dan cuenta de que la poca participación que existe (es) por la falta de educación política democrática y toda la tragedia, además están envejeciendo los investigadores, lo que hace todavía mas agudo ese problema, y encima de ello, pone ud. trabas al funcionamiento, pone ud. trabas a la situación de los puntos de vista acordados, etc., pues ud. ayuda a la muerte rápida (del Colegio) en ese camino, en general los colegios en nuestro ambiente, en nuestro medios, no han sido propiciados por las autoridades sino todo lo contrario, de tal manera que la vida de esos colegios es francamente limitada y frecuentemente incluso fenecen rápidamente.

- ¿Tienen una vida efímera...?

Físico 1: Muy efímera, normalmente.

- ¿Ha tenido algún momento de auge el Colegio, en otras épocas?:

Físico 1: Sí, en momentos muy álgidos, han tenido algún actor (sic), por ejemplo yo recuerdo, por ejemplo el 68, hace tantos años como el 68, el colegio estaba activo, y sí tomó una actitud, adoptó una posición, naturalmente usted debe de imaginarse cual era su posición, pero de todas maneras lo hizo, lo hizo ... mas todavía, en la época del sindicalismo, de la creación del sindicato (se refiere al SPAUNAM de la década de los setentas del siglo XX), ahí el colegio, yo diría que los colegios en general (de toda la universidad), tomaron una actitud activa, pero probablemente suscitó que en esa época las autoridades propiciaran los colegios, por que era un mecanismo de acción directa allá abajo, porque que obviamente ayudaba a evitar el sindicalismo... [Dr., Físico emérito, SNI emérito, Dep. Física Teórica]

2. *Físico 2: (respecto al) ‘Colegio de Profesores’ mira, aquí apenas se está instituyendo, es más hoy se terminó de constituir, hoy en la mañana, inclusive yo quedé de vocal en ese Colegio, pero vamos, que te puedo decir, el personal académico aquí entre técnicos académicos, investigadores, somos creo que 160 más a menos, y en la reunión estábamos 15, entonces los colegios normalmente, al menos aquí en el Instituto no es algo que predomine (n) o que tenga (n) alguna fuerza en particular, y ahorita el Colegio se menciona mucho porque es quién va a hacer la auscultación para el nuevo Director, pero yo te garantizo que terminando la elección del nuevo Director, el Colegio prácticamente desaparece, y eso sucede casi en todos los Institutos, ¿por que?, por que finalmente no tienen una imagen, no tienen una fuerza ni política ni académica, en ninguna de las instituciones, entonces por eso no prevalecen.*

- ... ¿en los 80^s existía también el Colegio?...

Físico 2: ...ha existido siempre (...) yo no recuerdo pero dicen que esto viene desde los 70^s.

- Entiendo que desapareció durante algunos años por algún problema...

*Físico 2: No, bueno, si ha desaparecido, más bien yo no creo, al menos no me consta, no creo que haya sido nada más por desaparecer, más bien por **problemas de apatía**.*

- ¿Es poco significativa su presencia, su poder, aunque esté reconocido por la Dirección (...)?

Físico 2: ...la Dirección, esta en particular, no se de otras, pero aquí al menos hay veces que la misma Dirección no apoya al Colegio y no solamente no lo apoya, busca como reprimirlo académicamente... [Dr., Titular A, ex-funcionario universitario del instituto, Dep. Materia Condensada]

3. - Existe en una nueva fase el llamado Colegio Académico (dentro del instituto)...

Físico 3: Sí, hay un Colegio Académico aquí

- ¿En los 70 existía ese Colegio?

*Físico 3: No lo recuerdo, yo recuerdo que la idea de Colegio es muy antigua, pero que aquí los Colegios han tenido una historia muy azarosa por que surgen y desaparecen, en términos generales a la gente no le interesan mucho los Colegios aquí, lo que nos fortalecen son las crisis, si ahorita llega un grupo y toma la Rectoría, seguro que a nuestra reunión del Colegio va todo mundo, pero si estamos en una época de tranquilidad más o menos, queremos citar a la gente que discute los criterios de evaluación del personal académico, llegan 10; ahora esperamos más gente por que va a haber cambio de Director, aquí entonces vamos a anunciar aquí: “vamos a ver que lean su plan de trabajo los candidatos”, hasta se van a bañar (ironiza). Y luego ha habido conflictos de alguna manera entre los Colegios y los Directores, parece que de alguna manera aunque los Colegios (no) tienen nada de poder, de cualquier manera los Directores se sienten amenazados por el Colegio y chocan y el que sale destruido es el Colegio y al Director no le pasa nada. (...) Preocupados por la evaluación y que si van a estar contando los articulitos, que si van a estar contando las citas, que si están fijando los parámetros de impacto de las revistas, que tan importante es que dirijamos tesis, que tan importante (es) o no que demos clases, que tan importante o no es que hagamos labores de divulgación o de participación, todo eso es muy polémico, **los experimentales** están justamente muy molestos por que sienten que no se toma en cuenta que en su trabajo hay mucho de “chamba” que no produce articulitos, como aquel individuo que construye un instrumento o que repara un instrumento o que arma un laboratorio y entonces sienten que no se está tomando bien en cuenta eso, yo creo que tienen razón, **los técnicos** siempre han sido un punto álgido, porque está muy mal definido que es un técnico y como debe evaluársele, los criterios no están claros, son cambiantes, hay dobles estándares y eso genera mucho malestar, yo diría que el tema central, además del que hemos tomado, el de nuestro Colegio, es la evaluación, incluso es lo que más nos preocupa, bueno ya le he dicho que lo que más preocupa a la gente es ‘lo agrario’ [se refiere a la distribución conflictiva de espacios físicos dentro del instituto], pero ‘lo agrario’ no es parte de nuestra incumbencia, nosotros no tenemos nada que ver en como se reparten los espacios ni el dinero, pero si creemos que debemos tener voz en cuestiones del tipo: con que juego de valores se va a evaluar nuestro trabajo.*

- ¿Y no se ha pensado que el Colegio pudiera influir o recomendar o incidir en la distribución del presupuesto tan discrecional?

Físico 3: No, de momento se está considerando que el Colegio no se meta en esas cosas, (...) por que eso evitará que el Director se sienta amenazado por el Colegio y como le digo el Colegio es muy vulnerable, le soplan y desaparece, entonces creo yo que el Colegio no debe meterse en cuestiones de presupuesto, ni de reparto de ningún otro bien ni espacio, ni influir directamente en los nombramientos, ni tomar partido en cuestiones políticas, como Colegio quiero decir, por que cada individuo, que tome el partido que le venga en gana como ciudadano, pero que el Colegio como un todo no se alinee ni a la derecha ni a la izquierda ni en medio y mas bien tratar de incidir sobre los problemas y las preocupaciones cotidianas del que trabaja aquí, ya le digo que el mejor ejemplo que hemos detectado es todo lo que tiene que hacer con la valoración y evaluación de lo que hacemos [Dr., Titular C, SNI 2, Dep. Materia Condensada]

4. *Físico 4: ... en nuestro Instituto, como no hay tanta **participación**, está ahí la figura (del órgano colegiado) pero no tiene impacto, por que no hay una gran participación, por ejemplo, nosotros acabamos de renovar el Colegio del Personal Académico y estuvimos años sin Colegio de Personal Académico, si me preguntas si se han fortalecido (los órganos colegiados universitarios), hay algunos que no, definitivamente no, no tienen un impacto, hay otros que si, no se puede generalizar, en la UNAM tendríamos que ver cada Institución y ¿por que no se han fortalecido?, por que la gente no participa o no le interesa, ¿por qué?, por esta toma de decisiones vertical (concentrada en la “burocracia universitaria de alta élite”)*

Físico 4: Este Colegio tal como está conformado surgió como una inquietud de los representantes de los investigadores ante el Consejo Interno, viendo que había una serie de actividades en las que teníamos que participar, no existía un...o sea se usaba el Consejo Interno, pero el Consejo Interno tiene una estructura que no te permite (participar), por que pues el presidente del Consejo Interno es el Director, entonces los representantes de los investigadores de cada Departamento decidieron convocar a la comunidad para que se formara nuevamente este Colegio del Personal Académico y simplemente se propusieron candidatos, los mismos representantes hablaron con varios miembros que estaban interesados en participar y se participó.

CAPÍTULO 5

y se hizo la votación y se eligieron. No tiene mucha historia, es prácticamente reciente, se acaba de hacer hace unos meses, no tiene ni siquiera un año (...)

- ¿Cómo se compone (...)?

Físico 4: (...) simplemente es la Mesa Directiva y el Colegio abajo de la Mesa Directiva; (...) cuando (...) se estaban organizando ellos, decían que se deberían hacer las reuniones que fueran necesarias, si no hay necesidad no se reúnen, cuando hay un problema se reúnen prácticamente para (tratar) el problema

- ¿Cuál fue la razón por la que dejó de existir algunos años?

Físico 4: Fue por un problema con la Administración anterior, que el Colegio quería organizar algunos eventos y pedía el apoyo del Director y el Director parece ser que no se los dio, entonces intentaron hacer algunas cosas más pero como se vieron con las manos atadas, decidieron que sí no tenían impacto, entonces no tenían razón de existir, decidieron renunciar, toda la Mesa Directiva.

- ¿Y nadie se interesó en sustituirlos?

Físico 4: ...y nadie se interesó por sustituirlos...

- En cuánto al nivel de participación de los investigadores en las reuniones, en las elecciones...

Físico 4: En las elecciones yo creo que hubo mucha participación, en las reuniones una participación presencial tibia, pero ahora como ya tenemos más mecanismos de participación, Internet y todo esto, hay bastante más participación vía Internet con el Colegio. [Dr., Titular A, SNI 1, Dep. Estado Sólido]

5. - Respecto a los Consejos, Colegios, existe el Consejo Interno (en el instituto), ¿verdad?, ¿hay otros órganos colegiados?

Físico 5: Aquí tenemos el Colegio del Personal Académico, que somos todos los del Instituto, el Consejo Interno está organizado por los Jefes de Departamento, más un representante por cada Departamento, más la parte del Director y las Secretarías y el Colegio somos todos.

- ¿Cada cuando se reúnen?

Físico 5: Cada vez que hay algo importante, por ejemplo se acerca el cambio de Director aquí en el Instituto, entonces el Colegio está muy activo en este momento. Nos citan a todos y hay que hacer la auscultación y la evaluación del proceso (...) (que) estuvo muy apático hoy.

- ... incluso en algunos años desapareció...

Físico 5: Desapareció estuvo un poco apático, yo me acuerdo que en los 80^o funcionaba bien y hacer una de estas actividades siempre requiere tiempo y los investigadores que estaban al frente decidieron que tenían que terminar y no hubo nadie que los sustituyera, nadie quería entrarle y si hubo un tiempo, fácil unos 6 años (sin Colegio)

- ¿Se podría decir que hay interés de participar en ese Colegio, la mayoría asiste?

Físico 5: Yo creo que todavía falta un poco, pero no pasa nada mas en el Colegio, esto de la asistencia pasa en los Congresos (internos), pasa en los Seminarios que organizamos, pasa en las reuniones que tenemos, más que nada porque como ponemos la hora y no todos pueden, por ejemplo los seminarios, ya sabemos que los miércoles a las 12 hay un seminario, pero nos surge otra cosa, nos tenemos que salir o ir a otro lado y entonces (sobre) las asistencias, estamos hablando de un 50% en todo, no solamente en el Colegio. es una cuestión de que son muchas reuniones, por ejemplo en mi caso son tantas reuniones que uno tiene que escoger y decir esta si y esta no. [Dr., Titular C, SNI 2, PRIDE D, Dep. Materia Condensada]

6. - Entiendo que un Colegio de Investigadores, que dejó de existir un tiempo, ahora otra vez está empezando a funcionar...

Físico 6: Si, el Colegio Académico es un órgano de discusión, de consulta y de propuestas, que también ha fluctuado en la vida del Instituto, a veces se crea, desaparece, tiene una historia discontinua.

- ¿Cuál ha sido el papel que ha desempeñado en el Instituto?

Físico 6: Sobre todo ha funcionado en momentos en que ha habido conflictos, ya sea en la UNAM, por ejemplo cuando fue lo de la huelga (de 1999) (se organizó) un Foro de discusión, de análisis de esos problemas de labores en general, (...) digamos, en la huelga se trataba de tener una posición del personal académico ante la crisis y el Colegio actuaba (...), una razón por la que no ha funcionado es que los investigadores participan poco en ese tipo de discusión, siempre, incluyéndome a mi, siempre estamos muy ocupados en el trabajo de investigación, ir a la sesión del Colegio se toma como quitar tiempo útil, solo funciona cuando hay algo que es de interés general, por ejemplo cuando hay una crisis, por ejemplo la huelga; otro momento donde aparece otra vez, toma funciones cuando hay el proceso de cambio de Director, el Colegio Académico organiza todo el proceso interno del cambio de Director, también hay interés revive en esos momentos y después ya no hay interés, como no participa mucha gente va decayendo

hasta otra vez que haya una razón de interés general, no se ha sostenido como un órgano permanente de discusión y debate.

[Dr., Titular C, SNI 3, Dep. Sistemas Complejos]

7. - Existe en el Instituto un espacio de decisión limitada, una especie de Colegio...

Físico 7: El colegio renace cada vez que hay que elegir Director, por que le corresponde al Colegio convocar el debate interno, cada 4 años el Colegio renace; en el papel ha de estar escrito que sus objetivos son de mayor altura que simplemente convocar a un debate entre 10 personas, una vez cada 4 años, pero en la práctica, eso es lo que ocurrió en este Instituto.

- ¿No tiene otros propósitos?...

Físico 7: No hay tradición actualmente en que en el Colegio se debatan las cosas importantes, para mi, quizá para otros colegas que son parte del Colegio (y) que le han dedicado tiempo, quizá esperarían a jugar un papel, pero hubo una elección en que no hubo opciones, quizá así sea de triste, sólo se presentó una planilla para el Colegio. La mesa que dirige el Colegio fue elegida por que hubo que reactivar el caso, hubo que resucitarlo y fue resucitado recientemente con una planilla única, con eso empezamos a ver que la gente tenía poco tiempo para dedicarle, entonces quienes se hacen cargo, no son necesariamente quienes tienen la experiencia, la visión. [Dr., Titular C, SNI 3, Dep. Física Experimental]

Como se puede observar, la construcción social del “Colegio del Personal Académico” dentro del IF es bastante problemática, en la medida en que dicho espacio de toma de decisiones depende de múltiples factores internos (intereses de la ‘comunidad’ de físicos, estrategias de la Dirección, momento coyuntural dentro del campus) y de factores externos (efectos académico-laborales de las políticas estatales, como las “reglas del juego” establecidas por los programas permanentes de estímulos a la productividad, como el SNI y el PRIDE). La ruptura del orden institucional (las crisis internas) o la posible redefinición del futuro institucional durante los siguientes cuatro/ocho años (cambios en la Dirección del instituto) convoca a ‘todos’ a participar en el Colegio, por lo que ello implica: su trascendencia en el desarrollo de sus actividades, en la medida en que las crisis alteran el orden interno compartido (la ‘arena de lucha’) y lo ponen en riesgo para todos, y en tanto que un cambio de Director significa muchas cosas -dada su gran concentración de poder en la toma de decisiones-: disponibilidad de recursos⁵⁰, designación de los puestos directivos (Esquema 4), relaciones sociopolíticas con otros directivos (capital social-político), intervención en las decisiones de los grandes órganos colegiados reguladores de la vida universitaria (CU, CTIC), elaboración del plan de desarrollo cuatrienal del instituto, etc.; atribuciones que se sintetizan en una sola: su gran injerencia en la regulación del trabajo

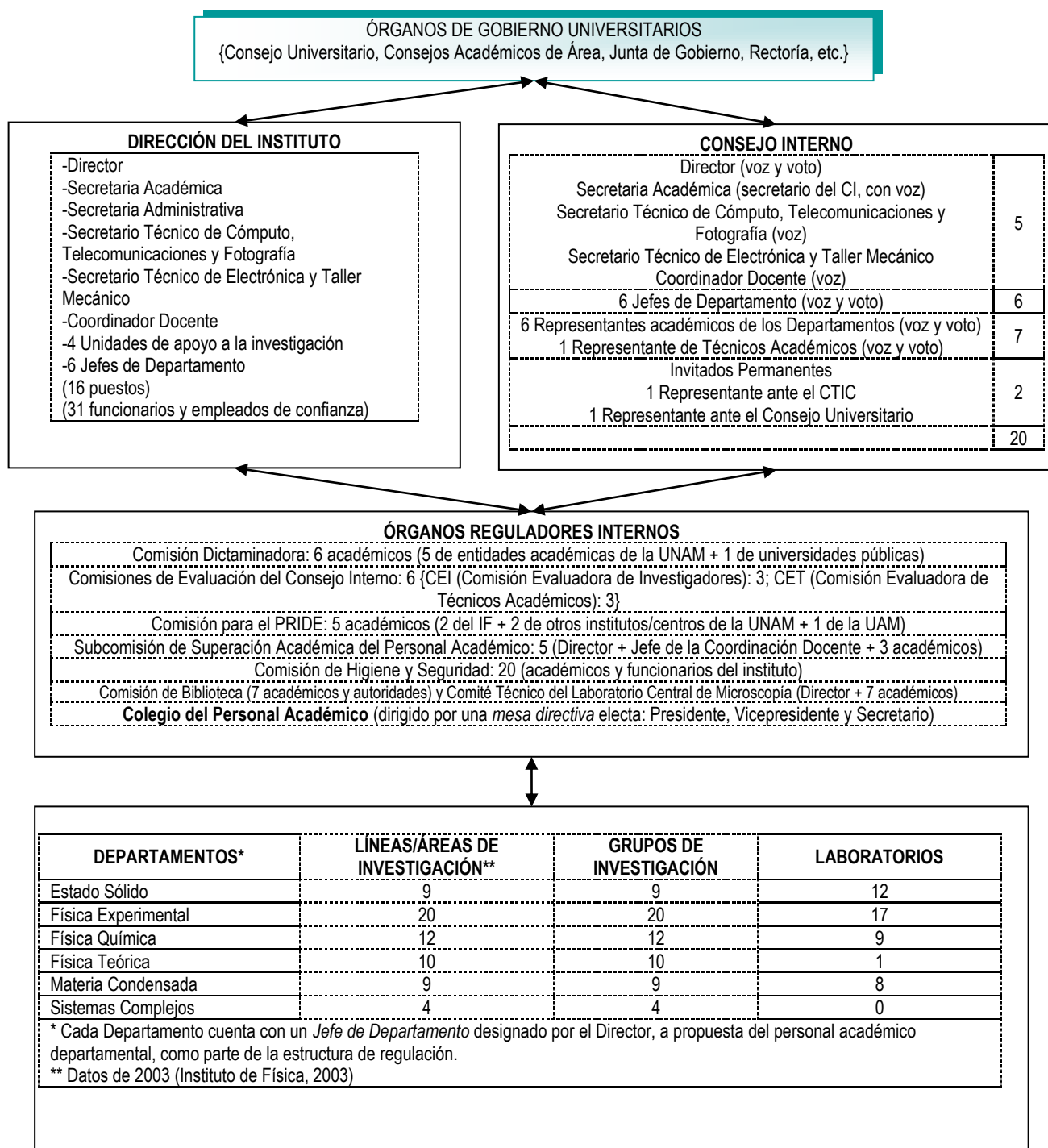
⁵⁰ “Artículo 6. Son obligaciones y Facultades del Director del Instituto, las establecidas en los artículos 53 y 54-B del Estatuto General de la UNAM y en los Artículos 58-H, 81 y 95 del Estatuto del Personal Académico, que son las siguientes:

- a. Representar al Instituto.
- b. Concurrir a las sesiones del Consejo Universitario con voz y voto.
- c. Convocar al Consejo Interno y presidirlo con voz y voto.
- d. Formar parte del Consejo Técnico de la Investigación Científica (CTIC) con voz y voto.
- e. Promover ante el Consejo Técnico de la Investigación Científica todos los asuntos y trámites oficiales del instituto.
- f. Velar por el cumplimiento, dentro de la dependencia, de la Legislación Universitaria; de los planes y programas académicos y, en general, de las disposiciones y acuerdos que norman la estructura y funcionamiento de la Universidad, dictando las medidas conducentes.
- g. Presentar un informe anual de trabajo de la dependencia, que tendrá carácter público.
- h. Elaborar planes y proyectos de trabajo del Instituto.
- i. Elaborar el proyecto de presupuesto del Instituto.
- j. Proponer al Rector la designación del Secretario Académico.
- k. Cuidar que dentro de su dependencia se desarrollen las labores en forma ordenada y eficaz, aplicando en su caso, las medidas procedentes.
- l. Realizar labores académicas de investigación, docencia o formación de recursos humanos.
- m. Los demás que le confiere la Legislación Universitaria.” (Instituto de Física, 2002).

académico (supervisión, aplicación de normas, distribución de recursos, decisiones académico-laborales al presidir el Consejo Interno: contrataciones, promociones, reconocimientos, evaluación del trabajo, becas posdoctorales, comisiones, etc.).

Si bien para algunos “*el Colegio somos todos*” y dicho órgano debe incidir en la definición de criterios de evaluación del trabajo investigativo (“*yo diría que el tema central, además del que hemos tomado, el de nuestro Colegio, es la evaluación, incluso es lo que más nos preocupa, (...) nosotros (...) si creemos que debemos tener voz en cuestiones del tipo: con que juego de valores se va a evaluar nuestro trabajo*”), lo cierto es que tal espacio de toma de decisiones ‘de base’, “*no se ha sostenido como un órgano permanente de discusión y debate*”, por que “*siempre estamos muy ocupados en el **trabajo de investigación**, (por lo que) ir a la sesión del Colegio se toma como quitar tiempo útil*” (el productivismo y el individualismo propiciado por la competencia por los estímulos se torna en un obstáculo para la participación) - “*la gente tenía poco tiempo para dedicarle*” al Colegio, existen “*problemas de apatía*”-, “*por la falta de educación política, (y) democrática*”, por que “*No hay tradición actualmente en que en el Colegio se debatan las cosas importantes*”, por que “*a las autoridades no les gustan los colegios*” en tanto que “*los Directores se sienten amenazados por el Colegio y chocan, y el que sale destruido es el Colegio*”, e incluso “*hay veces que la misma Dirección no apoya al Colegio y no solamente no lo apoya, busca como reprimirlo académicamente*”, por que “*la gente no participa o no le interesa, ¿por qué?, por esta toma de decisiones vertical*” en manos de la “*burocracia universitaria de alta élite*”, “*además (de que) están envejeciendo los investigadores*”, serie de obstáculos que han impedido la permanencia y el fortalecimiento del Colegio de los físicos. El **trabajo de investigación** productivo, como prioridad, está por encima de la participación colegiada desde la base, en condiciones de ‘estabilidad’, situación que se modifica cuando está de por medio el orden institucional y la re-definición del futuro del instituto a través de un cambio de equipo directivo.

Esquema 4. IF. ESTRUCTURA DE REGULACIÓN ACADÉMICA (2006)



Notas: CTIC: Consejo Técnico de Investigación Científica. PRIDE: Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico
Fuente: Estatuto General (2008). UNAM, 2006a. www.fisica.unam.mx/ (2006). Instituto de Física, 2003. ELABORACIÓN PROPIA.

-Configuración del orden interno y formas de participación en Facultades e Institutos

La configuración del *orden académico-laboral* y del *orden académico-político* dentro de los espacios de trabajo académico (Facultades, Institutos, Departamentos, Centros, Áreas, etc.) es la resultante de múltiples fuerzas sociales (grupos académico-disciplinarios, grupos locales académico-burocráticos provisionales, las élites burocráticas universitarias predominantes, grupos estudiantiles); como una construcción social, dicho orden académico adopta distintas formas en cada caso, en función de las historias locales y la configuración de redes de relaciones internas y culturas político-académicas también locales, incluyendo determinadas estructuras y lógicas académicas-laborales-políticas particulares (división del trabajo académico y del poder académico/burocrático). El resultado de la acción concertada y no concertada de los agentes internos (y externos), a través de su trabajo y participación en la configuración de sus propias entidades, a final de cuentas, implica la definición de un perfil diferenciado de propiedades específico para cada entidad académica (ver Tabla 31 -al final del capítulo-).

La estructuración del *orden legítimo interno* en Facultades e Institutos se define gracias a la participación de los diversos agentes político-académicos existentes, dentro del marco institucionalizado del campo universitario global, orden interno articulado o disociado con dicho campo en distintos grados (grados de autonomía-heteronomía). En principio, prevalecen como elementos comunes los órganos de dirección y coordinación que establece la legislación universitaria (dictada por las fuerzas imperantes en cada periodo de la historia institucional): el equipo académico-burocrático posicionado provisionalmente en los diversos puestos de la Dirección y los Consejos Técnicos e Internos (instancias de decisión de carácter representativo), así como las comisiones reguladoras de las actividades académicas (Dictaminadoras y Evaluadoras del personal académico, con sus variantes), asimismo, en la mayoría de los casos subsisten instancias intermedias de coordinación académico-laboral de tipo representativo (*Consejos Departamentales* electos ‘desde abajo’ en la FC) o designadas ‘desde arriba’ por el Director (los *Jefes de Departamento* en el IF o las *Coordinaciones Académicas* en la FCPS) o se carece de ellas (el régimen autogestivo del IIS); sin embargo, las diferencias se dan en cuanto a la creación de instancias de decisión y participación (espacios de poder) como son los Colegios de Personal Académico y las Asambleas. Orden interno en el que también participan las instancias generales encargadas de regular la estructura y funcionamiento del campo universitario en su conjunto (Rectoría, Junta de Gobierno, Consejo Universitario, Consejos Académicos de Área, etc. -ver *supra*-).

Las Direcciones, entendidas como colectivos burocrático-académicos de gestión, y no sólo como ‘puestos directivos unipersonales y ejecutivos’ (desde una visión jurídico-formalista parcial), juegan un papel determinante en la regulación de la vida académica interna de cada dependencia universitaria, particularmente en la ordenación de la vida académico-laboral. Si bien es cierto que los Directores son hasta cierto punto una especie de ‘soberanos académicos’ (dada su concentración de poder en la disposición de recursos institucionales), acompañados de amplios equipos de funcionarios académico-administrativos y empleados de confianza designados por el mismo (entre 11 y 56 subordinados, según la institución -ver *supra*-), ellos representan hasta cierto punto, junto con sus ‘empleados de confianza’, a grupos existentes dentro de su dependencia o en el campus⁵¹.

⁵¹ En ocasiones, las relaciones políticas fuera de las dependencias, particularmente con las fuerzas dominantes en el campo universitario, pueden ser determinantes, como el caso del Director de Facultad (FCPS) que

Los equipos directivos concentran recursos (administración tanto de recursos financieros⁵², técnicos y materiales, como de la fuerza de trabajo del personal administrativo/técnico/manual) y atribuciones regulatorias del trabajo académico en un amplio espectro, en la medida en que los Directores se encargan de la supervisión de la labor académica en función del mantenimiento del orden establecido⁵³ (conforme a las normas instituidas por la legislación académico-laboral⁵⁴) -sin que ello les impida impulsar cambios dentro del marco normativo-, orden interno en el que participan también como ‘legisladores-reguladores’ del mismo al formar parte de los órganos generadores de las normas jurídicas universitarias -incluso presiden la mayor parte de los órganos colegiados de la dependencia que dirigen-. Además de lo anterior, los Directores tienen la posibilidad de “elaborar (y coordinar) planes y proyectos de trabajo” para su dependencia en el mediano plazo (4 a 8 años), con lo que, en ocasiones, de logra reorientar parcialmente el orden interno.

Asimismo, los Directores intervienen, junto con otros agentes, en los procesos de selección, admisión, contratación, ingreso y promoción⁵⁵ del personal académico {emisión de convocatorias aprobadas por el Consejo Técnico/Interno, nombramientos provisionales (arts. 46, 51-53 del EPA <CU, 1988>); en la valoración preliminar de candidatos para obtener una promoción o la definitividad⁵⁶}, en la apertura de concursos de oposición {art. 67 del EPA (CU, 1988)}, en la contratación de personal académico cuando un concurso de ingreso se declara desierto⁵⁷; en la aprobación, de primera instancia de cambios de adscripción (movilidad interna) y cambios de medio tiempo a tiempo completo o viceversa {arts. 92-94 del EPA (CU, 1988)}; en la

había sido previamente Secretario General en la rectoría, entre otros puestos, y subsecretario en la Secretaría de Gobernación del gobierno federal (Ordorika, 2006: 374).

⁵² Les corresponde elaborar el “proyecto de presupuesto” de la dependencia (cfr.: art. 6 del *Reglamento Interno*. Instituto de Física, 2002) y administrarlo.

⁵³ Por ej., en el Estatuto General se indica:

“Artículo 41.- Corresponderá a los directores de facultades y escuelas: I. Representar a su facultad o escuela; II. Concurrir a las sesiones del Consejo Universitario, con voz y voto; III. Nombrar al secretario con aprobación del Rector y proponer a éste la designación de personal técnico y administrativo. El secretario deberá tener, por lo menos, tres años de servicios docentes y profesar una cátedra en el momento de su designación; IV. Proponer el nombramiento del personal docente una vez satisfechas las disposiciones del Estatuto y los reglamentos; V. Convocar a los consejos técnicos y a los colegios de profesores y presidir, con voz y voto, las sesiones de los primeros; VI. Velar dentro de la facultad o escuela, por el cumplimiento de este Estatuto, de sus reglamentos, de los planes y programas de trabajo, y en general de las disposiciones y acuerdos que normen la estructura y el funcionamiento de la Universidad, dictando las medidas conducentes; VII. Cuidar que dentro de la facultad o escuela se desarrollen las labores ordenada y eficazmente, aplicando las sanciones que sean necesarias, conforme al Estatuto General y sus reglamentos, y VIII. Profesar una cátedra en la facultad o escuela.” {*Estatuto General de la UNAM* (CU, 2006)}.

⁵⁴ Ley Orgánica, Estatuto General, Estatuto del Personal Académico, etc.

⁵⁵ “Artículo 81.- En el ingreso y promoción del personal académico intervendrán: a) El Consejo Universitario; b) Los consejos técnicos; c) Los **directores**; d) Los **consejos internos**; e) Las comisiones dictaminadoras; f) Los jurados calificadores, y g) Los consejos asesores.” (CU, 1988).

⁵⁶ En el caso de concurso de oposición para promoción o definitividad de personal académico profesores o investigadores interinos, a contrato o definitivos con tres años de servicios ininterrumpidos, “se seguirá el siguiente procedimiento: a) Los interesados solicitarán por escrito al director de la dependencia que se abra el concurso; b) Después de verificar si se satisfacen los requisitos estatutarios, el director enviará a la comisión dictaminadora, dentro de los 15 días hábiles, siguientes a la fecha de presentación de la solicitud, los expedientes de los aspirantes junto con sus observaciones sobre su labor académica, así como la opinión del consejo interno o asesor cuando proceda”... {arts. 78 y 79 del EPA (CU, 1988)}.

⁵⁷ “Artículo 75.- El dictamen de las comisiones se turnará al consejo técnico respectivo para su ratificación. Si es favorable a un candidato y el consejo lo ratifica, el director de la dependencia tramitará el nombramiento. Si el concurso se declara desierto, el director podrá contratar personal académico.” (CU, 1988).

aprobación en primera instancia de comisiones académicas y licencias (con y sin goce de sueldo)⁵⁸, y autorización de permisos para ausencias laborales {art. 95 del EPA (CU, 1988)}, en el otorgamiento de estímulos para el desarrollo de proyectos de trabajo académico, así como en la autorización del año sabático y su eventual financiamiento⁵⁹, y en la iniciación de los procesos de sanción para el personal académico (art. 110 del EPA). Incluso tienen la facultad de “convocar a los consejos técnicos y a los colegios de profesores”, lo que en el primer caso es normal pero en el segundo no se practica en las dependencias analizadas {fracc. V del art. 41 del *Estatuto General de la UNAM* (CU, 2006)}. Algunas de estas facultades se prestan a la discrecionalidad⁶⁰ de los directivos en turno, en ciertas ocasiones. En breve, concentran un gran poder regulativo del orden académico-laboral, de acuerdo con la legislación vigente.

Lo anterior explica en buena medida el porque un ‘tema’ de gran relevancia para los académicos de las Facultades e Institutos, que provoca una gran participación y suscita determinadas tomas de posición y prácticas, es el relativo a la sucesión del Director o Directora y su equipo de colaboradores (que suelen ser numerosos, sobre todo en el caso de las Facultades, dada la gran cantidad de servicios de apoyo académico que se deben ofrecer, debido a su magnitud y complejidad), sucesión que tiene un alto impacto en la vida académica-político-laboral, por cuanto que implica un cambio en las ‘reglas del juego’, en las relaciones político-académicas y académico-laborales, en la mayor centralización o descentralización en la toma de decisiones, en una mayor o menor discrecionalidad en las resoluciones, es decir un cambio en la Dirección puede implicar un cambio en el orden interno, lo que explica el gran interés que suscita:

Profesor 5 (FCPS): ...“porque las decisiones que atañen al cambio de Director afectan directamente la vida institucional, a todo, y aparte afecta otra cosa..., los cambios se vienen en cascada, el Director designa como ochenta puestos más o menos, entonces todo eso afecta, obliga a recomponer la vida académica y obliga a quienes son designados de nuevo a un proceso de aprendizaje que hace que sea muy lento”.

-¿Entonces, las relaciones, los vínculos y las posibilidades de hacer cosas cambian?

Profesor 5 (FCPS): ...“cambian totalmente sí, lo que ya fue acordado con uno, pues, ya no; se mueven muchas cosas.” [Maestro en Sociología, Profesor Titular "A", T.C., Definitivo, PRIDE: C].

La relevancia del papel de los equipos académico-administrativos directivos en las dependencias universitarias explica en parte el hecho de que tienda a existir un menor interés en la elección de representantes académicos ante los diversos órganos colegiados internos y externos, frente a los altos niveles de participación e inquietud que suelen generar los cambios de director/a, al percibirse la gran concentración de poder en los Directores y la poca capacidad de influencia político-académica de los representantes académicos generalmente aislados {...“como

⁵⁸ Los directores de las dependencias tienen la atribución de otorgar al personal académico “con la aprobación del consejo técnico, **comisiones** para realizar estudios o investigaciones en instituciones nacionales o extranjeras, siempre que éstos puedan contribuir al desarrollo de la docencia o de la investigación, y llenen una necesidad de la dependencia” (art. 95 del EPA), así como **licencias**, con o sin goce de sueldo, para la realización de múltiples actividades académicas, administrativas, políticas e incluso “personales” (art. 97 del EPA) (CU, 1988).

⁵⁹ Art. 58 del EPA: fracción “h) Si al solicitar un año sabático o fracción del mismo el interesado presenta al director de la dependencia de su adscripción principal un plan de actividades que desarrollará durante ese intervalo y éstas son de especial interés para la Universidad, el director con la aprobación del consejo técnico respectivo gestionará que el interesado reciba ayuda o estímulos para su proyecto. Al reintegrarse a la Universidad el interesado entregará al director un informe de sus actividades.” (CU, 1988).

⁶⁰ Si bien no se puede decir que sea una regla generalizada, algunos Directores llegan a cometer excesos en el uso de recursos, como se puede ver en algunas de las entrevistas.

representantes realmente no hay márgenes de acción (...) yo creo que son muy débiles” (investigadora 5 del IIS)}, dada la falta de una organización efectiva que trascienda las fronteras de facultades e institutos.

La participación en torno a los cambios de Director/a a veces sigue vías institucionales y a veces vías informales (en sus primeras etapas), en algunos casos se da a través de los órganos colegiados establecidos (FCPS o IF) y en otros a través de reuniones informales de grupos de académicos (FC e IIS), para luego transitar por vías consensuadas y extralegales (no existe una reglamentación por escrito), antes de pasar a las fases legalmente establecidas, las cuales incluyen también prácticas ‘no escritas’ de índole estrictamente política (selección y/o descalificación de candidatos o incorporación de nuevos candidatos por las ‘instancias superiores’: Rectoría y Junta de Gobierno) {por ej.: ...“*el CT de la Facultad de Ciencias rechazó el documento de Rectoría (sobre el establecimiento de cuotas), desde entonces fuimos llamados CT ‘cegeachero’ y esto generó una molestia que le cobraron al Director toda la vida hasta que terminó su periodo, por que no había sido capaz de hacer que su CT siguiera la línea*”... [Doctora en Ciencias, Profesora de Carrera Titular A T.C., Profesora de Asignatura B, Departamento de Biología Celular]}.

Por otra parte, los Consejos Técnicos (CT) de las Facultades y los Consejos Internos (CI) de los Institutos (reconocidos legalmente como “órganos de consulta necesaria”) son instancias colegiadas semiautónomas, en parte consultivas y en parte resolutivas, en las que participan representantes académicos, presididas por los Directores y con una composición variable, en función de la historia y correlación de fuerzas de cada dependencia (confróntese, por ejemplo, el *modelo de toma de decisiones vertical* del IF y el *modelo horizontal* de la FC, líneas arriba), así como de la cultura político-académica y académico-laboral prevaleciente en cada caso. Las atribuciones académico-laborales de dichos órganos colegiados son, entre las principales, reglamentar la vida académico-laboral interna con base en la legislación universitaria - particularmente el EPA- (bajo la supervisión del Consejo Universitario o de los Consejos Técnicos de Investigación Científica y de Humanidades), aprobar en primera instancia los “planes y programas de estudios” elaborados por el profesorado (previa a la aprobación definitiva del CU), dictaminar los nombramientos del personal académico, dictaminar y proponer proyectos e iniciativas académicas (de docencia, investigación, etc.), evaluar los “*programas anuales de trabajo del personal académico*” y los “*informes anuales del personal académico*”, “constituir comisiones para resolver asuntos académicos”, intervenir en los procesos de selección, admisión, otorgamiento de la definitividad, promoción y movilidad del personal académico, así como en el otorgamiento de concesiones académico-laborales especiales {tiene injerencia en “*las contrataciones, promociones y definitividades del personal académico, así como de las solicitudes de comisiones, licencias (permisos, cambios de adscripción, ampliaciones de medio tiempo a tiempo completo) y años sabáticos*” (Instituto de Física, 2002) (CU, 1988), en la designación de comisiones dictaminadoras (art. 14 del EPA) y ratificación de sus resoluciones (art. 17 del EPA), en la aprobación de convocatorias para selección de personal académico (art. 15 del EPA), etc.}; en la ampliación del tiempo de contratación (art. 21 del EPA) y en la determinación de los términos de la contratación en los “*casos excepcionales o para la realización de una obra determinada*” (art. 51 del EPA); en el establecimiento de las reglas de distribución de tiempo para el desempeño de labores docentes y de investigación del personal académico de carrera (art. 61 del EPA) y en eximir de cargas académicas al personal (art. 62 del EPA); acordar la reestructuración parcial o total de la dependencia (creación, reorganización o

desaparición de programas, áreas o proyectos)⁶¹ e incluso aprobar “*remuneraciones adicionales al personal académico*” (CU, 1988) (CU, 2006) (Instituto de Física, 2002) (Facultad de Ciencias, 2002).

En síntesis, los CT y CI se encargan de regular el complejo proceso de incorporación al trabajo académico (a la profesión), los procesos de trabajo académico (tiempos y movimientos) y sus resultados, así como algunas de las condiciones principales para su desarrollo. Dichas instancias son *colegios académicos* mas o menos representativos (en función de la historia y correlación de fuerzas interna), organizados con base en una *colegialidad académica* {colegialidad en un sentido weberiano, entendida como una forma de relación social limitadora de toda dominación autocrática (Weber, 1984: 217-228)} caracterizada por varios rasgos: “*colegialidad de funciones con director preeminente*” basada en la división, cooperación y conciliación entre poderes divergentes (grupos académico-disciplinarios, estudiantes y autoridades) entre los cuales uno de ellos concentra mayor poder (el Director) (Weber, 1984: 218-219), colegialidad ‘consultiva obligatoria’ para la Dirección de la dependencia y, al mismo tiempo, “*colegialidad de compromiso*” (como mecanismo institucional para dirimir las diferencias entre “representantes de intereses” contrapuestos) (Weber, 1984: 221), además de ser también una “*colegialidad de dirección*” mediante la cual se acota el poder del “soberano” (Director) (Weber, 1984: 225), como una forma social de “atemperamiento de la dominación” vertical y unilateral (Weber, 1984: 219), es a fin de cuentas una “*colegialidad de dominación*” (Weber, 1984: 225) o de *regulación concertada*.

Los CT y CI son también espacios de negociación político-académica:

“Los Consejos Técnicos están siempre muy politizados, hay corrientes hacia el interior, por lo que el Director tiene que tener una maestría para ir manejando las distintas tendencias que hay dentro de su Consejo Técnico, las diferencias que pueda haber para sacar resoluciones, yo fui secretaria general de la Facultad ¿no? y yo lo viví, para sacar una resolución bueno había que hacer mucho trabajo con los consejeros para explicarles (los problemas), incluso los estudiantes que luego están muy ajenos de lo que son los problemas académicos (...) al principio los estudiantes se quieren inscribir a las comisiones y a la mera hora cuando ven ¿qué es una comisión, qué es una licencia con goce de sueldo, que es...?, van a dos sesiones y se van porque se aburren, porque ni siquiera entienden ni les interesa” [Profesora Titular "C", T.C. Defvo. de la FCPS. Posdoctorado en Sociología, PRIDE: D. SNI: 2]

Por otra parte, los Colegios de Personal Académico (en las dependencias analizadas), cuando logran conformarse, tienden a configurarse como espacios de tomas de posición y de decisión autónomos, que al influir en el devenir de los espacios institucionales, suelen entrar en conflicto con los Directores y sus equipos de trabajo -no necesariamente- (por ej.: Institutos de Física e Investigaciones Sociales y Facultad de Ciencias), en tanto que suelen ser espacios abiertos de debate y crítica, fuera del ‘control’ de la Dirección, lo que a veces genera desencuentros al interior {...“*a las autoridades no les gustan los colegios, en consecuencia tienen que hacer un esfuerzo por que aquello se diluya, por no tomar en cuenta sus opiniones, por boicotear sus acuerdos*”... (investigador del IF)}, son por lo general espacios de poder académico colectivos un tanto cuanto inestables y débiles en la actualidad, pero que en algunas circunstancias particulares, llegaron a cobrar una gran legitimidad y fuerza, particularmente en el caso de la Facultad de Ciencias de los años setentas-ochentas {...“*aquí había un Colegio muy fuerte ..., muy fuerte quiere decir que teníamos..., que éramos capaces entre todos de decir, de*

⁶¹ Por ej., en el Instituto de Física se establece como una de las atribuciones del CI: “Emitir recomendaciones sobre la conveniencia de iniciar y terminar proyectos de investigación; así como de la creación, reestructuración y cancelación de laboratorios y departamentos de investigación” (Instituto de Física, 2002).

proponer los candidatos a la Dirección, que podíamos hacer... decidir la estructura”... (profesora de la FC)}. Los Colegios académicos, a pesar de ser espacios democráticos de participación académica directa dentro de los centros de trabajo, tienden a ser débiles {...“el Colegio es muy vulnerable, le soplan y desaparece”... (investigador del IF)} a causa del escaso reconocimiento político-legal por parte del poder burocrático universitario y, como dice un reconocido investigador, “por la falta de educación política democrática y toda la tragedia...”, a lo que se suma el envejecimiento de las plantas académicas y “la falta de tiempo” para debatir y participar en la toma de decisiones, a causa de los efectos no previstos de los programas de estímulos {...“o escribo el artículo o voy a la asamblea”... (profesora de la FC)}, así como el escepticismo de los mismos académicos respecto a la centralización y discrecionalidad del poder burocrático que parece desalentar la participación {...“la gente no participa o no le interesa, ¿por qué?, por esta toma de decisiones vertical... (practicada por la “burocracia universitaria de alta élite”)}... (investigador del IF)} y la división y confrontación al interior de las ‘comunidades’ académicas en Facultades e Institutos, que por momentos se acerca a la intolerancia entre ‘pares’. Así, los Colegios de académicos, como espacios de participación directa, enfrentan un ‘clima universitario’ bastante adverso, como se puede apreciar.

Ahora bien, la conformación de Colegios de Personal Académico reconocidos por el conjunto de académicos de una Facultad o un Instituto no siempre se da con plena legitimidad, lo que si es mas frecuente es la existencia de Colegios o Academias parciales, por Área, Departamento, Centro, Disciplina, Temática o Espacio Curricular, espacios ‘naturales’ de la vida académica en los que se debaten asuntos académicos y/o laborales y/o políticos, frecuentemente autónomos, dentro de los cuales se definen tomas de posición y decisión sobre temas tan variados como una reforma curricular, la definición de líneas de investigación, el “rumbo del Departamento”, la “política de contrataciones” a nivel departamental, la toma de posición respecto al cambio de Director/a o la toma de posturas en relación con un conflicto universitario. Es decir, en su margen de acción, los académicos le pueden dar un uso estrictamente ‘académico’ a este tipo de instancias o un uso académico-laboral o, incluso, un uso político. No obstante, en la actualidad, la situación generalizada es que los académicos carecen, en todas las dependencias, de un espacio común para tratar de manera directa “problemas comunes” de índole laboral {...“lo que ha quedado es que la problemática general ya no se discute en ningún lado”... (profesora de la FC); ...“a la mejor habría necesidad de un poco mas de discusión de algunos temas ... laborales, por ejemplo del ISSSTE, o por ejemplo el tema de la pensiones ... que en realidad no los discutimos en conjunto”... (investigadora del IIS)}, en la medida en que los espacios sindicales están cerrados para la participación directa de los académicos desde fines de los años setentas (ver *supra*) y los espacios académicos plurales, amplios y permanentes no existen.

Considerando la historia universitaria reciente, a partir de 1945, las fuerzas dominantes y conservadoras prefieren la centralización elitista en la toma de decisiones, en tanto que las fuerzas opositoras tienden a reivindicar la existencia de los Colegios de Personal Académico autónomos dentro de las entidades académicas (además de una mayor intervención de los académicos en los macro-órganos de gobierno universitarios).

La situación de la experiencia vinculada a las Asambleas como instancias de decisión es variada, después de su apogeo en los setentas-ochentas en algunas instituciones (FC e IIS), en las que se instauró con bastante legitimidad interna la instancia de la “Asamblea General” intersectorial (académicos + administrativos + estudiantes), finalmente ésta decayó, por problemas internos (manipulación, fragmentación y deslegitimación) y externos (sabotaje de autoridades), además de los factores endógenos que desalientan la participación de los académicos en los espacios de tomas de decisión colectiva: la flexibilización individualizada de

los salarios a través de los programas de productividad académica, el envejecimiento académico provocado por las restricciones presupuestales, las divisiones internas y el escepticismo político. En otras dependencias, nunca ha existido una instancia con esas características.

Con base en lo anterior, es posible observar, a la luz de los distintos órdenes institucionales locales identificados (FC, FCPS, IF, IIS) y de las distintas experiencias ‘locales’ en materia de formas de participación académico-políticas, que la configuración de los órdenes legítimos internos, como síntesis de las prácticas y estrategias de sus agentes -bajo condiciones determinadas-, plasmadas en las diversas formas de participación establecidas a lo largo del tiempo (con grados distintos de autonomía -y fuerza- respecto al ‘orden establecido’ en el campo universitario global:), puede adquirir diversas modalidades, estructurándose distintos regímenes académico-político-laborales, entendidos como patrones de regulación (y autorregulación) académico-político-laboral construidos colectivamente:

1. Facultad de Ciencias: *régimen democrático-participativo*

- Consejo Técnico: colegiado representativo paritario entre académicos y estudiantes con autoridades académicas en minoría
- Régimen político-académico muy participativo: elección de Consejos Departamentales
- Influencia burocrático-autoritaria restringida basada en la negociación y el consenso en el CT (designación de 21 funcionarios)
- Asamblea intersectorial y Colegio de Profesores previos: tradición democrático-participativa (cultura política participativa)

2. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales: *régimen burocrático-representativo*

- Consejo Técnico: colegiado representativo mayoritariamente académico con autoridades académicas en minoría
- Régimen político-académico medianamente participativo: designación de Coordinaciones académicas y formación de Consejos Internos Asesores (consultivos)
- Influencia burocrático-autoritaria amplia (designación de 56 funcionarios)
- No se registra una tradición democrático-participativa. Preferencia por la democracia representativa (cultura política representativa)

3. Instituto de Física: *régimen burocrático-representativo-poco participativo*

- Consejo Interno: colegiado representativo mayoritariamente burocrático con representantes académicos en minoría
- Régimen político-académico poco participativo: designación de Jefes de Departamento
- Influencia burocrático-autoritaria amplia (designación de 34 funcionarios)
- No se registra una tradición democrático-participativa (Colegio de Personal Académico discontinuo y débil). Preferencia por la democracia representativa (cultura política representativa-burocrática)

4. Instituto de Investigaciones Sociales: *régimen autogestivo fragmentado*

- Consejo Interno: colegiado representativo mayoritariamente académico con autoridades académicas en minoría
- Régimen político-académico autogestivo, fragmentado y poco participativo: no existen jefaturas ni coordinaciones de Área
- Influencia burocrático-autoritaria restringida basada en la negociación y el consenso en el CI (designación de 11 funcionarios)
- Asamblea intersectorial previa: tradición democrático-participativa en el pasado -70^s/80^s- (cultura política autogestiva fragmentaria)

Regímenes internos contruidos socio-históricamente por los grupos académicos internos (profesores, investigadores, técnicos académicos, alumnos, etc.) en el transcurso del desarrollo de sus relaciones intergrupales, a nivel local, y del establecimiento de sus relaciones con los agentes ‘del exterior’, en el campus universitario y fuera de el mismo, en el espacio social e internacional.

Asimismo, un factor recurrente en la determinación de la participación (y la no participación) de los académicos en las instancias de toma de decisiones es el valor (superior) del trabajo en dos sentidos diferentes y complementarios, por un lado, el ‘valor material’ o económico del trabajo y por el otro, el valor subjetivo del trabajo (De la Garza, 2000: 32-33); es decir, como ‘una cara de la moneda’, el ‘valor material’ del trabajo o ‘valor de cambio’ y su valorización en el mismo mercado de trabajo tripartita, subdividido en un *mercado estable* (‘rígido’) constituido por las categorías académico-laborales o ‘figuras académicas’ establecidas contractualmente y que conforman los ‘escalones’ permanentes de la carrera académica, en un *mercado interno flexible* de ‘libre competencia’ por los estímulos al trabajo (PRIDE, PEPASIG, etc.)⁶², por los programas internos de financiamiento a la investigación e innovación docente por concurso (PAPIIT y PAPIME) y por los llamados ‘macroproyectos de investigación’⁶³, y en un *mercado externo flexible* constituido por el SNI y la ‘oferta’ de fuentes de financiamiento externo (CONACYT, dependencias públicas, otras IES, organismos internacionales, fundaciones privadas, consultorías, etc.), valorización que implica también tiempo de trabajo invertido (‘*publico, luego existo...*’ se podría parafrasear), tiempo de producción científica y de creación y acumulación de capital-poder {el trabajo creador de valor-capital-poder, como dirían Marx (1982) y Bourdieu <“*El capital es trabajo acumulado*”...>(2000b: 131 ss.)}, tiempo de trabajo que se presenta como prioritario para buena parte de los académicos, por encima de la ‘necesidad de participar’ directamente en los espacios de decisión, hasta cierto punto.

Por otro lado, como ‘la otra cara de la moneda’, el valor subjetivo del trabajo, el significado del trabajo académico para sus ejecutantes, el sentido del trabajo docente y de investigación para sus practicantes, que se pone por encima de la participación político-institucional en la toma de decisiones (la llamada gestión académica), también se hace presente en este juego de prioridades, intereses, concepciones, prácticas y estrategias por parte de algunos sectores de académicos de la UNAM más orientados hacia el trabajo académico ‘puro’ o ‘sustantivo’, desde el cual se desprecia a la gestión académica como una actividad ‘desagradable’, ‘árida’, ‘tediosa’ (“*un trabajo muy, muy ingrato, muy pesado, poco estimulante*”), “*que nadie quiere hacer*” y que “*quita mucho tiempo*” para el ‘verdadero trabajo académico’:

Profesora (FC): ... “sí siento que ha aumentado (la carga de trabajo) quizás un poco porque de alguna manera se tiene que incidir en todos los ámbitos no, o sea difusión, divulgación y docencia y además también se tiene que participar en la parte administrativa, lo cual pues obviamente nadie quiere hacer

⁶² Los programas de estímulos vigentes en 2006 eran los siguientes:

1. PEPASIG: Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura.
2. PASPA: Programa de Apoyos para la Superación del Personal Académico de la UNAM.
3. PUN: Premio Universidad Nacional.
4. RDUNJA: Reconocimiento Distinción Universidad Nacional para Jóvenes Académicos.
5. PRIDE: Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo.
6. PAIPA: Programa de Apoyo a la Incorporación del Personal Académico de Tiempo Completo.
7. PFAMU: Programa de Fortalecimiento Académico para las Mujeres Universitarias.
8. PEII: Programa de Estímulos de Iniciación a la Investigación.

⁶³ “En abril del año 2005, el Rector Dr. Juan Ramón de la Fuente, creo el PROGRAMA TRANSDISCIPLINARIO EN INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO PARA FACULTADES Y ESCUELAS DE LA UNAM, a cargo de la Secretaría de Desarrollo Institucional, cuya titular es la Dra. Rosaura Ruiz. El Programa consta de siete macroproyectos coordinados por la Unidad de Apoyo a la Investigación en Facultades y Escuelas” (<http://energia.fi-b.unam.mx/>).

CAPÍTULO 5

(risa), pero se tiene que hacer, entonces todo esto de las comisiones y algunos cargos, como representantes de asignatura, sobre materias de licenciatura o posgrado o lo que sea, pues siempre es un trabajo que quita mucho tiempo, es algo que uno no ve tanto, que es importante finalmente, no para uno mismo, sino para la comunidad en general no, pero bueno finalmente si es algo que quita mucho tiempo y que pues también, por la comisión que tenemos muchas veces no estamos tan empapados del trabajo que se tiene que hacer, en las cuestiones a veces legales inclusive y que pues a nadie le gustan no, entonces si siento que se ha aumentado un poco porque cada vez es más la demanda de participar en esto, en esta actividad.” [Bióloga de la FC. Profesora Asociada "C" T.C. Interina. Doctora en Ciencias (Biología) con posdoctorado. PRIDE: B. SNI: 1].

- ¿...los académicos deben participar en la decisión de elegir, por ejemplo, a sus propios representantes?
Investigador (IIS): ... “yo creo que está bien, que si deben participar, y que de hecho hay varias oportunidades para participar, ahora como siempre, yo veo que hay un riesgo, por que mi impresión es que se han multiplicado los órganos de gobierno, de consulta, en la Universidad y de hecho en todas las instituciones académicas mexicanas, de tal modo que eso distrae mucho, mucha gente que se podría dedicar a la actividad académica, a la docencia o a la investigación, se tiene que ir o tiene que pasar parte de su tiempo, participando en algún Órgano Colegiado ¿no?, en una de las múltiples comisiones de evaluación, por ejemplo, si, se distrae mucho. Yo creo que hay un porcentaje importante de la comunidad académica que está continuamente dedicado a ese tipo de actividad entonces distrae bastante [Investigador Asociado C TC del IIS. Interino. Doctor en Ciencia Política. PRIDE: C. SNI: candidato].

Investigador (IF): ... “si usted estima, digamos, sería conservador, el cinco por ciento del tiempo que tiene que invertir y trabajar en las comisiones dictaminadoras, si usted considera que invierte ese cinco por ciento en ello, y que todos los investigadores están siendo desocupados por esta tarea, que usted está sacando de sus trabajos a cinco por ciento de la gente para que se dedique a hacer esto, lo cual es absurdo sobretodo cuando declara el gobierno la falta de investigadores, toma el cinco por ciento y los pone a hacer informes, informes, informes, revisar, supervisar a sus colegas, etcétera, para que finalmente no sirvan de nada los resultados, porque usted ve que planificación existe (ironiza), ¿cuándo se planifica?”... [Dr., Físico emérito, SNI emérito, Dep. Física Teórica].

- ...respecto a participar como representantes o ser representante... para Consejo Universitario, etc., ¿en el pasado siempre ha habido poca gente interesada en participar?...
Profesor (FCPS): ... “sí siempre poca gente se anima, el trabajo es muy pesado, el trabajo de Consejero Universitario es de tiempo..., es otro trabajo de tiempo completo, es otra carga académica y hay que responder igual y aparte no, no; es agobiante este trabajo y además el trabajo de funcionario, la verdad es..., cuando yo he sido, se convierte uno en analfabeta funcional, (...) es que hay que dedicar mucho tiempo, es que es otra lógica totalmente distinta y hay que estar leyendo expediente, tras expediente, tras expediente y no sé, por ejemplo, la comisión dictaminadora, es estar leyendo el expediente de los profesores, evaluando... no, no, no, no, es realmente un trabajo muy, muy ingrato, muy pesado, poco estimulante, porque tiene digamos un..., es un trabajo necesario, pero es muy complicado, porque al final, de todas maneras hay a alguien a quien no le gusta y hay alguien que acusa a quien lo hace de parcialidad o de lo que sea, o sea es muy difícil, (...) siempre hay tensiones sí, y creo que la mayor parte de ellas injustas porque es un trabajo demasiado pesado, muy, muy laborioso.” [Maestro en Sociología, Profesor Titular "A", T.C. en la FCPS, Definitivo, PRIDE: C].

Como se puede notar, los académicos entrevistados denotan un *habitus académico* en torno a sus preferencias laborales, sus inclinaciones hacia la realización del trabajo académico ‘puro’ (la docencia y/o la investigación y sus derivados) como prioridad, en detrimento del trabajo académico-burocrático de la gestión universitaria, el cual ven con malos ojos, mostrando lo que les gusta y satisface y lo que les desagrada de ese “*trabajo necesario*” de la administración académica.

En este mismo sentido, para comprender, por lo menos en parte, las causas subjetivas o interiores de sus formas de participación en la universidad⁶⁴, es decir sus creencias sobre el quehacer universitario y sus eventuales tomas de posición respecto al mismo trabajo y a la universidad, cabe preguntarse: ¿qué es lo que valoran los académicos de su trabajo dentro de la universidad?, ¿cual es el significado de su propio trabajo?, ¿qué es para ellos el trabajo académico universitario?, ¿por qué resulta tan prioritario para muchos de ellos y para otros no?, veamos algunas respuestas:

- ¿Qué significado tiene para usted trabajar en la universidad?

Investigador (IF): ... yo escogí la universidad (en 1958), yo escogí este centro de trabajo (IF) porque es el que me interesaba, es el que tiene las posibilidades de hacer lo que quiero hacer y puedo hacer, y quiero hacer, ese es el punto, (...) es el lugar donde fundamentalmente quería estar yo para hacer lo que yo quería (...), yo quería hacer física y este era el único lugar donde podía hacer física; (...) los científicos somos gentes que hacemos el trabajo por placer, lo hacemos porque queremos, porque nos gusta, porque nos interesa... [Dr., Físico emérito, SNI emérito, Dep. Física Teórica].

- ...en cuanto a trabajar en la Universidad ¿por qué decidiste trabajar en la Universidad, que sentido tiene trabajar en ella para ti?

Investigador (IIS): mira son varias razones, yo sabia que después de terminar el Doctorado (en una universidad norteamericana) tenia que regresar a México, quería regresar, eso era parte de mi plan, y una vez tomada esa decisión, la UNAM me parecía, dentro de todas, la mejor opción (ingresó en 2004 a la institución), por que mucha gente que viene de la Universidad donde yo estuve prefiere digamos el CIDE, el ITAM, instituciones privadas, instituciones de ese tipo, que tienen una orientación mas fuerte hacia los estilos académicos de los Estados Unidos, pero mi impresión es que dan mucho menos libertad, te controlan mas que la UNAM, la UNAM, a pesar de todos los cambios que ha tenido, es una institución seria, muy seria, y que sin embargo, le da mayor libertad a sus académicos, esa puede ser la mayor razón [Investigador Asociado C TC del IIS. Interino. Doctor en Ciencia Política. PRIDE: C. SNI: candidato].

- ¿Qué significado tiene para usted el trabajar en la universidad?

Investigadora (IIS): Para mí, me parece que en este Instituto de la universidad, yo creo que es uno de los mejores trabajos del mundo, porque (...) es un Instituto (en el) que hay mucha libertad, uno puede, yo puedo elegir el tema que me interese, a mí me interesó desde que llegué el problema de la mujer que yo he venido trabajando así, con mucha libertad, con mucho apoyo institucional, es decir que a mí nunca me dijeron no, no, no hagas ese tema. Por otro lado, yo tengo mucha libertad para relacionarme con quien quiera dentro y fuera del país. [Investigadora Titular "B", T.C. Definitiva. Doctora en Historia, PRIDE: "C". SNI 2].

- ¿Para ti que significa trabajar en la universidad?

Profesora (FC): Bueno pues para mí es prácticamente mi sueño ¿no?, porque estoy en una institución que quiero mucho, que me ha dado mucho y aparte puedo hacer lo que me gusta, como trabajar, y de alguna manera estar en la facultad me permite tener contacto con los alumnos, lo cual para mí es muy, muy importante, para poder de alguna manera retribuir lo mucho que me ha dado la universidad y por otro lado, pues bueno también continuar con mis investigaciones, (ya que uno no puede hacer todo solo, necesita el apoyo de los alumnos y de un buen grupo de trabajo ¿no?, pues para mi representa la culminación..., yo creo que la mejor oportunidad que puede tener un biólogo, (...) es como que la mejor oportunidad para trabajar. [Bióloga de la FC. Profesora Asociada "C" T.C. Interina. Doctora en Ciencias (Biología) con posdoctorado. PRIDE: B. SNI: 1].

- ¿Qué significado tiene para ud. trabajar en la universidad?

Profesora (FC): ...híjole, es un privilegio, siempre he considerado que es un privilegio el trabajar en la universidad, por que puedes desarrollarte, hacer lo que tú quieras. Yo he tenido la oportunidad de

⁶⁴ Formas de participación que algunos autores han clasificado de manera inicial como orientaciones políticas "contestatorias", "conservadoras" y "apáticas", a la luz de una revisión sistemática de las conductas políticas de los académicos en las universidades mexicanas (cfr. Muñoz, 2004: 221-251).

CAPÍTULO 5

comparar lo que es trabajar en la iniciativa privada y trabajar en la universidad, ventajas en la iniciativa privada: haces menos trabajo calificado, claro, se reconoce tu trabajo, ¡te lo pagan muy bien!, pero finalmente, en muchos casos, puedes caer en un trabajo de tipo rutinario, que es lo que se está comprando, tu fuerza de trabajo específica en una habilidad particular; en la universidad es mucho más rico, a mí me gustan los estudiantes, me gusta dar clases, siempre me ha gustado, eso no hay en la iniciativa privada, en la IP tu trabajas lo que tienes que hacer y se acabó...con un horario, etc. y en la universidad no, al menos en esta y en esta facultad yo no firmo ni checo tarjeta ni nada, y eso te permite ocupar tu tiempo como mejor te place. En IP, por ejemplo, la gente se asombraba por que tu insistías en trabajar aunque ya tu hora de salida había marcado, pero si tu quieres hacer algo en este momento se ve mal, aquí (en la universidad) si tu quieres hacer algo lo vas a hacer hoy y lo vas a hacer mañana y lo vas a hacer en tiempo extra, no importa, como que el concepto de tiempo extra aquí, al menos para mí, no es importante y considero que es un privilegio por que uno puede hacer lo que le pegue la gana, te diviertes en lo que más te gusta y además te pagan, eso es una maravilla, y bueno obviamente en mi punto de vista, estoy conscientísima de que la elite académica mexicana es muy pequeña, somos muy pocos los que podemos alcanzar un nivel de formación alto o digamos la carrera completa y aparte poder trabajar en aquello que te gusta, en ese sentido es un privilegio, es una gran responsabilidad y es una forma de vivir, no por tu economía, por que la economía a lo mejor no es toda lo que quisieras, si es que la quieres, sino por que puedes desarrollarte, es muy rica, muy plena en muchos sentidos. [Doctora en Ciencias, Profesora de Carrera Titular A T.C., Profesora de Asignatura B, Departamento de Biología Celular]

- ... ¿qué sentido tiene para ti estar aquí trabajando en la UNAM?...

Profesora (FCPS): bueno desde chica siempre pensé en ser maestra, no se por que, por que siempre fue una cosa que me llamaba la atención, ¿por que en la UNAM?, (...) estaba terminando la carrera cuando una Profesora de la Facultad me llamó a colaborar en lo que antes era (...) el tronco común de las cinco carreras que se imparten en la Facultad y me pareció buena idea, yo acababa de salirme de mi casa, me acababa de casar y dije 'hay mira pues suena bien empezar a trabajar' ¿sí?, y así digamos entré muy casual (en 1980), muy digamos sin pensarlo, como muy natural, se dio la oportunidad, me pareció bien, nunca me he visto, te decía, desde chica yo siempre pensé en ser maestra, nunca me vi haciendo otras, pues, otras cosas, entonces (...) yo estaba empezando a decidir de qué hacer mi tesis de Licenciatura (...) y me invitaron a colaborar (...) en el área de Teoría y Metodología y me empecé a involucrar con todos esos problemas y me fui quedando (...), todo fue como un proceso natural, poco pensado digamos, como que se abrieron las puertas, ahora si que estuve en el momento oportuno en la hora oportuna y así fue digamos cómo entré aquí, ahora estoy feliz de estar en la UNAM, ahora, creo en la educación pública, creo en la educación gratuita, creo en la UNAM. [Prof. Asoc. "C" T.C. Defvo. Maestra en Sociología. PRIDE: C].

- ¿Qué significado tiene para usted trabajar en la universidad?

Profesora (FC): Yo, le estoy absolutamente agradecida a esta institución por la oportunidad que me dio para realizarme, no nada más como doctora, como científica, como maestra, sino como madre, esa libertad de que gozamos, mucha gente (la) toma como libertinaje, estoy totalmente segura, pero esa libertad que gozamos me permitió a mí cumplir lo mejor que pude con mis labores de madre también, que es una función fundamental desde mi punto de vista.

- ¿Por qué será que algunos desperdician de alguna forma esa libertad...?

Profesora (FC): Pues, yo considero que posiblemente estén en un trabajo o realizando una labor que no les gusta o no les llena, es verdaderamente un trabajo, en la acepción de la palabra, pero no es, no están en el sitio quizás que ellos quisieran estar, entonces hay una frase que a mí me molesta mucho, "ellos hacen como que me pagan y yo hago como que trabajo", yo no estoy de acuerdo con esto. [Doctora en Ciencias, Profesora de Carrera Titular C T.C. Profesora de Asignatura B, PRIDE: D, SNI: 2, Departamento de Biología Comparada].

Para los académicos, su trabajo en la universidad goza de una alta estima (autoestima), de un gran reconocimiento (y auto-reconocimiento) {"es uno de los mejores trabajos del mundo"}, es todo un privilegio social -coinciden en señalar-, "es una forma de vivir" -afirman- a la que están dispuestos a dedicar una gran parte de su tiempo, es la libertad de creación por placer ("hacemos el trabajo por placer"), es su pasión en la vida para muchos (no para todos), para algunos incluso es un 'sueño hecho realidad', es una forma de realización personal. En el

ejercicio de su trabajo encuentran muchos satisfactores: independencia de acción y creación, libertad de elección, autonomía en la distribución de tiempos y movimientos, libertad de investigación y generación de conocimientos, libertad de enseñanza, independencia en el establecimiento de relaciones académicas con sus colegas (capital social), o la relación satisfactoria con los alumnos, en síntesis: la libertad de hacer y ser académico, de trabajar en libertad, es decir, los académicos de la UNAM tienen una concepción autónoma sobre su trabajo y, por ende, defienden su derecho a mantener el control de su propio trabajo. Lo anterior muestra un *habitus académico* ‘puro’ y ‘libertario’ compartido por, al menos, un sector de los académicos de la institución.

Por otra parte, para los académicos, la UNAM, como una universidad pública, se asemeja a una ‘madre institucional’ (el “*alma máter*” por tradición⁶⁵) a la que hay que retribuirle todo lo recibido durante la formación científico-profesional en su seno y que incluso suscita determinados sentimientos {“*estoy en una institución que quiero mucho, que me ha dado mucho, (...) (el) contacto con los alumnos (...) (implica) de alguna manera retribuir lo mucho que me ha dado la universidad*”}, es para muchos un espacio público privilegiado de realización personal como científico/a, como profesionista, como maestro y/o investigador, como hombre o mujer, como madre o padre, como ser humano {“*le estoy absolutamente agradecida a esta institución por la oportunidad que me dio para realizarme*”}, el trabajo en la universidad es la vida misma para muchos, es lo que mueve a un gran número de académicos en sus decisiones, en sus prácticas y estrategias, y en sus tomas de posición dentro del mismo campus.

Orden académico-político universitario y participación: prácticas, estrategias y tomas de posición frente a los macro-órganos de gobierno universitarios

La estructura de órganos de gobierno vigente en las postrimerías de la primera década del siglo XXI en la UNAM (cfr. capítulo 4 *supra*), es, como resultante de un proceso de construcción histórico-social, el producto de las prácticas y estrategias de múltiples agentes de dentro y de fuera del campus, quienes desde sus posiciones y tomas de posición estratégicas, han configurado y reconfigurado la citada estructura institucional de poder hasta su momento actual, con una clara intervención de los grupos académicos dominantes y dominados, y la injerencia de las distintas burocracias estatales existentes en cada periodo de la historia universitaria (v. g. capítulos 3 y 4, *supra*).

Como se ha mostrado en el capítulo anterior (ver esquema 1 del capítulo 4, *supra*), la estructura institucional de poder académico-burocrática, vigente en el segundo lustro del siglo actual, está formada, por una parte, por los ‘máximos’ organismos de toma de decisiones {microespacios cupulares-dominantes (ver esquema 5 en este capítulo *infra*)} dirigidas a regular

⁶⁵ “alma máter. (Loc. lat.; literalmente, 'madre nutricia'). 1. f. U. para designar la universidad. Real Academia Española (http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=Alma%20m%E1ter consulta: 01-03-2010).

“Alma máter es una expresión, procedente de la locución latina *alma mater*, que significa literalmente "madre nutricia" (que alimenta) y que se usa para referirse metafóricamente a una universidad, aludiendo a su función proveedora de alimento intelectual, generalmente para referirse al sitio en donde determinada persona cursa o cursó sus estudios universitarios. La locución era usada en la Antigua Roma para describir a la diosa madre y, más tarde, a la Virgen María, pero el origen de su uso actual es el lema *Alma Mater Studiorum* («madre nutricia de los estudios») de la universidad más antigua del mundo occidental en funcionamiento ininterrumpido: la Universidad de Bolonia, fundada en 1088. La locución pasó a muchas lenguas modernas con el significado de academia en el sentido de comunidad científica. En relación, ha de añadirse que la palabra matriculación, por ejemplo, se deriva también de *mater*. De ahí se sugiere que la institución universitaria alimenta de conocimientos y cuida de sus alumnos.” (http://es.wikipedia.org/wiki/Alma_máter consulta: 01-03-2010).

las relaciones sociales (académicas, laborales, políticas, etc.) dentro del campo universitario (y del mismo campo y sus agentes con el ‘mundo exterior’) y a mantener (‘administrar’) el orden establecido. Estructura de instancias de control basada en el uso social de la legalidad (las normas establecidas de la “legislación universitaria”, acordadas y aprobadas por las fuerzas dominantes dentro y fuera del campus, las cuales tienden a apropiarse del monopolio de su ‘interpretación’ y aplicación en la realidad universitaria), discurso de la legalidad utilizado como fuente de legitimidad del ejercicio del poder.

Órganos ‘máximos’ de dominación acompañados, por otra parte, tanto por instancias intermedias de regulación del orden institucional (Colegios de Directores y Consejos Técnicos de Investigación, Consejos Académicos de Área), como por instancias locales (de cada entidad académica, como las Direcciones y los Consejos Técnicos-Internos-Asesores) y de base (de una o varias entidades y disciplinas: Colegios de Personal Académico, Asociaciones de Académicos, Academias, etc.), permanentes o coyunturales (esquema 5 en este capítulo). Microespacios de toma de decisiones y tomas de posición (las tomas de decisiones son tomas de posición en el campo), estructurados y reestructurados por los mismos agentes universitarios. Microespacios de participación contruidos colectivamente, espacios relacionales de confrontación y negociación⁶⁶ entre posturas, de legitimación y legalización de decisiones, de imposición y conciliación de tomas de posición (conciliables e irreconciliables), en cuyo seno se da un proceso de legitimación-legalización-institucionalización de tomas de posición dentro del campus (las cuales se harán realidad a través de las prácticas de los agentes).

Las relaciones entre dichas instancias (cupulares, intermedias y de base), a través de sus agentes ‘poseionados’ de y posicionados en las mismas, son complejas, destacando la dominación de ‘arriba hacia abajo’ y la influencia o resistencia (oposición) de ‘abajo hacia arriba’, así como las relaciones de tipo ‘horizontal’ entre instancias similares. Dentro de esta red de instancias, caben las decisiones académico-político-laborales en todas direcciones, incluidas las resoluciones autónomas (y heterónomas) dentro de cada entidad, cuyo margen se dará en función de la correlación de fuerzas del momento.

La estructura institucional de poder construida en la UNAM, no sólo es una especie de red de instancias formales generadoras de decisiones y acciones institucionalizadas, es también, como ya hemos indicado, una trama de espacios de participación para la definición de resoluciones reguladoras del orden universitario, *espacios microsociales* (permanentes y efímeros, legales y extralegales) contruidos colectivamente y en los que intervienen los académicos a través de muy diversas *formas de participación*: formales e informales, abiertas y ocultas, más o menos representativas, directas (asambleas, referéndum, consultas), individuales (académicos con mayor o menor reconocimiento) y grupales (disciplinarias y multidisciplinarias, locales o de varias entidades), colegiadas directas (colegios de profesores y/o investigadores: permanentes o coyunturales) o colegiadas representativas (Consejos, Comisiones, Claustros, etc.); formas de intervención (directas e indirectas) en la determinación del orden institucional, con una mayor o menor capacidad de influencia (fuerza o capital-poder acumulado) en el devenir del mismo campus.

⁶⁶ Dentro de los órganos de gobierno colegiados, suelen formarse sendas comisiones (permanentemente y provisionales) para dirimir las diferencias respecto a un problema en particular, técnica parlamentaria bastante frecuente en el campo universitario.

CAPÍTULO 5

Esquema 5. ESTRUCTURA DE ESPACIOS DE TOMA DE DECISIONES Y TOMA DE POSICIONES EN LA UNAM

| ESPACIOS DE TOMAS DE DECISIÓN Y TOMAS DE POSICIÓN EN EL CAMPO UNIVERSITARIO (UNAM) | | | | | | | | | | |
|--|---|------------------------|----------------------------|--|--|--|--|-----------------------------------|--------------------------------|----------------------------|
| TIPOS DE ESPACIOS | | | | | | | | | | |
| CUPULARES-DOMINANTES | | | | JUNTA DE GOBIERNO | PATRONATO | RECTORÍA | CONSEJO UNIVERSITARIO | | | |
| INTERMEDIOS POR TIPO DE INSTITUCIÓN | | | | COLEGIO DE DIRECTORES DE FACULTADES Y ESCUELAS | COLEGIO DE DIRECTORES DE BACHILLERATO | CONSEJO TÉCNICO DE HUMANIDADES | CONSEJO TÉCNICO DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA | | | |
| INTERMEDIOS POR ÁREA-NIVEL-FUNCIÓN | | | | CONSEJO ACADÉMICO: ÁREA DE CIENCIAS FÍSICO MATEMÁTICAS E INGENIERÍAS | CONSEJO ACADÉMICO: ÁREA DE CIENCIAS BIOLÓGICAS Y DE LA SALUD | CONSEJO ACADÉMICO: ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES | CONSEJO ACADÉMICO: ÁREA DE HUMANIDADES Y ARTES | CONSEJO ACADÉMICO DE BACHILLERATO | CONSEJO DE DIFUSIÓN CULTURAL | |
| LOCALES POR ENTIDAD ACADÉMICA | DIRECCIONES DE FACULTADES, ESCUELAS, INSTITUTOS Y CENTROS | | | CONSEJOS TÉCNICOS DE FACULTADES | CONSEJOS TÉCNICOS DE ESCUELAS | | | CONSEJOS INTERNOS DE INSTITUTOS | CONSEJOS ASESORES DE CENTROS | |
| DE BASE FORMALES E INFORMALES | COLEGIOS DE PERSONAL ACADÉMICO | COLEGIOS DE PROFESORES | COLEGIOS DE INVESTIGADORES | ACADEMIAS | CONSEJOS DE CENTRO | CONSEJOS Y COLEGIOS DE DEPARTAMENTO | CLAUSTROS DE DEPARTAMENTO | COLEGIOS ACADÉMICOS | UNIONES Y FRENTE DE ACADÉMICOS | ASOCIACIONES DE ACADÉMICOS |

¿Cuáles son los puntos de vista (tomas de posición) de los académicos de la UNAM en torno a dicha estructura de instancias de poder universitario y sus agentes?, ¿cómo valoran su propia experiencia en relación con dichos órganos de poder?, ¿cuáles son sus percepciones sobre la actuación de tales órganos académico-políticos?, ¿hasta que punto avalan o no la legitimidad de dicha estructura?, veamos algunas de sus posturas:

- ¿...las formas de gobierno en la universidad..., cree que en el presente son las más adecuadas?

Físico 1 (IF): No. Ni en el presente ni en el pasado, la universidad es muy vertical, muy 'estadista', poco democrática, tenemos mucho que aprender en la universidad de otras universidades con ideas más amplias, soy una persona con cincuenta años de antigüedad, (sin embargo) mi capacidad de opinión es mínima, yo puedo decir cualquier cosa pero nadie me hace caso, es mínimo y eso (le) pasa a cualquier gente, entonces el que dirige, el que está allá arriba, es el que toma las decisiones por su lado, uno sabe que no tiene ni que oír ni respetar nuestra opinión, no hay nada que lo comprometa, de manera que, digamos, una persona después de cincuenta años, con toda la experiencia y toda la visión adquirida, pues no tiene capacidad de opinión, ese es el criterio, es el centralismo, el centralismo enorme, enorme; entonces, ahora todos los órganos de gobiernos deben ser revisados, entonces la Coordinación (de la Investigación Científica), las autoridades, los Consejos Técnicos, deben ser revisados, están ya los Consejos de Área, los Consejos de Área son instituciones mucho mas cercanas a la realidad, que combinan tanto información..., tanto (la) enseñanza como (la) investigación, cuando que los Consejos Técnicos (de Investigación Científica y de Humanidades) solamente ven la investigación, son unilaterales, de manera que hay que buscar reestructurar a la universidad en ese sentido...

- ¿...existen espacios de democracia académica en la universidad?

Físico 1 (IF): No, mínimos, muy mínimos, es una universidad muy vertical, conozco muchas universidades y este es un ejemplo de los más centralistas y más verticales. Hay un control total, total, total, total, total..., total, total, (...) ahí yo me acuerdo de una anécdota, que es una tragedia que se haya dado: poco después de la muerte de (Francisco) Franco (en 1975), un grupo de personalidades universitarias españolas, rectores, exrectores, cosas de ese tenor, recorrieron varios países con objeto de conocer un poco mas de cerca el funcionar de las universidades que consideraban ellos interesantes, para ellos, y recabar experiencias y ver entonces como era conveniente redirigir, reorientar la universidad española, y hasta donde me enteré, uno de los países que visitaron fue México, iban recorriendo, conociendo, hablando, platicando, acercándose pues a nuestra realidad y una vez adquirida esa información fueron a despedirse del rector, a dar las gracias, a agradecer, etcétera y lo que se quiera, y pues el rector ahí preguntó como habían visto las cosas, que experiencias habían visto, que si todo había sido útil, etcétera, la respuesta que recibió de parte de algunas personas fue que bueno pues ellos esperaban encontrar en México un ejemplo, pero habían observado que ¡la universidad española de ese momento! era mas democrática que nosotros, y venían desde España, entonces resulta que allá (entre risas) había mas libertad interna.

- ...en esa dictadura...

Físico 1 (IF): Sí, sí, y en efecto, en la última época de Franco pues yo estuve en varias universidades españolas, bueno ya no digamos de otros países, en la española definitivamente es muchísimo más la posibilidad de acción que tiene la gente, es muchísimo menos el control, la Rectoría no es una parte de control político, es ¡una Rectoría!, es lo que es una Rectoría, es la responsable, representativa de una universidad, pero hay una libertad de acción muy amplia y muy distintiva.

- ... ¿la Ley (orgánica) del cuarenta y cinco concentra el poder en la Junta de Gobierno?...

Físico 1 (IF): Y se ha abusado de eso, también podría haberse tomado otro tipo de propuesta, no era la única, pero este bueno, (...) en primer lugar este es un sistema vicioso en que la Rectoría nombra a la Junta de Gobierno, con el Consejo Universitario pues, la Rectoría, presentando en el Consejo Universitario la propuesta, nombra a la Junta de Gobierno, la que a su vez nombra a la Rectoría, y etcétera, etcétera, es una cosa viciosa en (la) que estamos inmersos desde hace muchas décadas, que realmente pues el objetivo es cerrar mas el control, reforzar el control y no abrirla hacía la democracia, y por otro lado, (...) basta que se vea como surgen las candidaturas a la Junta de Gobierno, por ejemplo, que es un secreto total, total, total, hasta el momento en que de repente aparece mágicamente la (candidatura)..., 'el Consejo Universitario en su fabulosa reunión de tal día consideró a las candidaturas de fulano, zutano y las aprobó'..., o sea que hasta ese momento se presentaron y muchos de los miembros del Consejo Universitario ni siquiera sabían quienes iban a ser, otros han sido ya preparados obviamente, entonces (...) es absolutamente cerrado, incluso entra en colisión con las autoridades si trata usted de proponer un

CAPÍTULO 5

candidato, ¡entra en colisión!, no solo no le escuchan sino entra en colisión, (...) (entonces) 'usted está en contra de las autoridades', 'está en contra de la universidad'.

- ¿ha habido intentos?

Físico 1 (IF): ¡Ha! si, si, si, varias veces viví esta experiencia, si, si, si, es... un ejemplo de tantos, ya no digamos el nombramiento de los Directores, por ejemplo, el nombramiento de un director como este Instituto, pues obviamente es un Instituto mayor de edad (surge en 1938), en donde tenemos una capacidad de..., un conocimiento interno de nosotros mucho mejor que tiene cualquier órgano externo, y además tenemos nuestra propia madurez, sabemos lo que estaríamos haciendo si eligiéramos un candidato a la dirección, pero no tenemos derecho, ni siquiera tenemos derecho a presentar la terna, ¡ni siquiera la terna podemos presentar!, tenemos que presentar una lista amplia de candidatos para que allá arriba en los primeros niveles de las altas esferas, se decida cual es la terna para que el Rector decida o la Junta de Gobierno, pues, decida quien es el señor Director, y además en cualquier momento nos pueden poner a quien venga en gana, porque no tienen más obligación que 'escuchar la opinión...' y hacen lo que quieren, esa es la realidad.

- Esa lista llega al Consejo Técnico de la universidad.

Físico 1 (IF): Bueno después de mucho pelear, de muchos años de pelear, se logra, se logró hace ya un buen rato que el mecanismo establecido en la práctica sea que los Institutos, las organismos de las dependencias, ofrezcan una lista amplia de candidatos, en este caso al Consejo Técnico de la investigación Científica (el CTIC), bueno el CTIC es el Coordinador de la Investigación Científica, (...), de esa lista escogen normalmente cinco candidatos y se los propone al Rector, se le presenta esa lista de cinco candidatos que puede llevar y a veces lleva, normalmente, lleva un orden de prioridad debido a una votación interna del Instituto, o lo que fuera, (las autoridades) no tienen ningún compromiso de eso, es indicativo, pero si no lo prefieren pues allá ellos, pues tranquilamente ponen al Director del equipo que mejor a ellos les acomode, eso ha pasado millones de veces, o sea el orden de prioridad no (los) obliga a nada y así se reconoce, no (los) obliga a eso, entonces significa nuestra preferencia mostrada, pero cuantas veces ha sucedido que el candidato fuertemente apoyado por la institución es el que no sale -precisamente por que se le apoyaba fuertemente-, sino que escogen a uno que está apoyando a ellos, y no a un representante de la institución, porque les va a dar guerra, entonces, de echo, una fuerte popularidad es casi, casi, un anatema. Consecuentemente (...), pasa de todo, pasa una cosa y pasa la otra, todo es más o menos casuístico, ¿por qué?, porque no hay ley, porque se va a presentar finalmente una terna y lo único que el Consejo Interno (...), la única capacidad que tiene es decir: 'los señores de la terna propuesta cumplen o no las características de ley', y nada más, es estrictamente formal y no de si queremos, no queremos, si es popular si no es popular, si estamos peleados con él, si nos representa..., nada, o sea nos tratan como niños chiquillos. Y eso es característico en la universidad.

- ¿Han lastimado las relaciones internas?

Físico 1 (IF): Pues a veces si y a veces no, pasa de todo, pueden elegir muy bien y pueden elegir muy mal, a veces eligen muy bien y a veces eligen muy mal, además es una adivinanza, además, no se sabe ni siquiera con que criterios va a operar la Junta de Gobierno, no tienen ninguno en principio, no se sabe, de tal manera que ahí tiene a toda la gente yendo y yendo en un peregrinaje a hablar con alguno de la Junta de Gobierno, 'y es que yo quiero a fulanito, es que yo no quiero a zutanito' y bueno pues si, y luego pasan cosas que son gravísimas, que vivimos mas de una vez, que gente de la Junta de Gobierno después informa a los mismos, al Director del mismo Instituto, de las opiniones que recibió, 'que vinieron estos grupos con tal y cual, ha hablar mal de ti', que ahora eres el director, 'vino a decir que tu esto, que tu esto' y... lo han hecho, a ese grado, para propiciar la represión, para que salga, se ha dado, y aquí tuvimos el caso de una persona que estuvo en una terna y que perdió, y tuvo que salir del Instituto, el Director lo vapuleaba, ¿porque?, pues porque hubo una clara expresión a favor del candidato derrotado y el Director se sentía lastimado por la presencia de esa persona y finalmente salió, fue sumamente molesto para él, como para que se fuera a la UAM, ese tipo de cosas es muestra de ese verticalismo, ese centralismo, de este control del aparato, ¿ porque razón a estas alturas de la vida un Instituto como este no tiene la capacidad de elegir a su Director?, ¿por qué razón?, ¿con qué razón lo justificamos?

De manera que, en esta primera imagen, la universidad es visualizada como una institución “muy vertical” y “poco democrática” en sus estructuras de poder, comparada con otras universidades del mundo, y que coarta la “libertad de acción” de los mismos académicos,

en la que los intereses de las élites burocráticas se ponen por encima de los intereses de los académicos.

En este mismo orden de ideas, se agrega otra postura complementaria, en relación con el papel de la Junta de Gobierno y la Rectoría, como dos instancias de decisión que intervienen directamente en los nombramientos de los Directores de las diversas entidades académicas (68 dependencias en total, en 2006), papel en el que se combinan los preceptos legales y las reglas no escritas (“*acuerdos no escritos*”) en el desarrollo de las prácticas de los agentes involucrados:

Investigadora 4 (IIS): (...) los resultados de la Junta de Gobierno siempre salen el viernes por la noche (...), parece como el humo blanco del Papa (...), así es, y al martes siguiente toma posesión el nuevo Director, ...con la elección del Director hay..., le puedo poner el ejemplo de (el Instituto de Investigaciones) Históricas, al Rector no le gustó la quinteta que se armó, no le gustó la terna, entonces decidió hablarle directamente a una investigadora y decirle que le gustaba (para Directora) y (finalmente ella) se quedó como Directora, entonces ¿cual proceso de auscultación?. Pero además también internamente la Junta (de Gobierno), aunque ellos dicen que se han abierto un poco más y un poco más y un poco más y demás, este, hay acuerdos no escritos, este, otra vez le pongo un ejemplo: si, (el Doctor X) (...) es miembro de la Junta de Gobierno ¿no? y es investigador de este Instituto, hay las dos opciones, si el candidato no le gusta, éste tiene el voto de calidad cuando le toca a su dependencia ¿no? y es ‘no estoy de acuerdo’ ¿no?; este otra vez, el caso de (la Facultad de) Filosofía (y Letras), su candidato era, de Juliana González, que formaba parte de la Junta de Gobierno, acaba de salir, e iba por la reelección del Director actual, entonces ella tiene al voto de calidad y aun cuando haya otros miembros de la Junta, que pudieran estar por otro candidato, pueden aceptar o no, pero por lo general aceptan, para cuando les toque después cobrar el favor para su entidad ¿no? Este, pues (entonces) ha habido línea del Rector, porque ha habido en este caso de (el Instituto de Investigaciones) Históricas que le digo, la que quedó no era la candidata del doctor Álvaro Matute, que forma parte de la Junta de Gobierno, era la candidata del Rector, entonces no ganó la candidata de Álvaro (Matute). ¡Nada democrático! (risas estruendosas), (...) tienen un discurso y otra es la realidad.

A lo anterior, se agregan otras visiones negativas sobre el papel jugado por la Junta de Gobierno en el campus, en las que se critica la politización de sus decisiones contrarias a criterios estrictamente académicos, mostrándose una relativa pérdida de legitimidad de dicha instancia (incluso habría un cierto resentimiento en su contra), como puede apreciarse:

Investigadora 2 (IIS): (...) la Junta de Gobierno (...) no me gusta nada porque (...) nosotros tenemos una experiencia muy triste acá en el Instituto, porque nosotros hemos propuesto nuestras ternas, la gente de primer nivel del Instituto ¿no? En una terna estuvo (X), en otra estuvo (Y), en otra estuvo (Z), en otra estuvo (W), he, muchos de ellos fueron o varios de ellos fueron los candidatos más votados en las asambleas y en las elecciones del personal académico (...) Sin embargo en la Junta de Gobierno lo que pesa más son otros intereses y no la opinión discutida del personal académico. Entonces ninguno de ellos entró y en lugar de ellos hubo gente que (...) ¿cómo te podré decir?, que no tuvo proyectos he ambiciosos para el Instituto ¿no?, que no provocó la discusión académica que era necesaria ¿no?, este Instituto era muy discudidor en los setentas, hasta mediados de los ochentas era una voz en la universidad.

- ...y la Junta de Gobierno, ¿como podría evaluar su papel?

Profesora 2 (FC): Pues yo lo único que diría es que, tuvieran mucho cuidado con la gente que no habla, y que no fuera... y que llegara ahí, realmente la gente más pensante, la gente más académica, la gente que ha probado su honestidad y su independencia y todo lo demás, eso es lo que yo le diría a las personas que proponen a miembros de la Junta de Gobierno, (...) y (...) mientras esa elección de personas no esté perfectamente, o sea no se tome en cuenta esto que le dije: la honradez, la honestidad, será una institución con mucho poder, pero a lo mejor no va a cumplir los preceptos universitarios para los cuales fue instituida.

En estos breves diálogos, muy ilustrativos, se pueden advertir varias cosas al mismo tiempo, que retratan el orden académico-político universitario del presente (y del pasado inmediato):

- ~ Las formas de gobierno instituidas desde 1945, tienden a centralizar el poder político-burocrático en los ‘órganos cupulares dominantes’ (designación de integrantes de la Junta de Gobierno y de los Directores), por encima e incluso en contra de la ‘voluntad popular’, de la ‘voluntad académica’, colocándose por encima los imperativos políticos de las élites, desdeñando con bastante frecuencia los ‘liderazgos académicos naturales’ surgidos de las mismas comunidades académicas (conformadas como verdaderas ‘voluntades colectivas’), de tal manera que los intereses de las élites se ponen por encima de los intereses de las colectividades académicas, teniendo dichas estrategias como fin último la desestructuración de potenciales ‘voluntades colectivas’ en ciernes (incluso se muestra un dejo de perversidad política, ya que al otorgar la Dirección de una entidad académica a un grupo minoritario, e incluso publicitar las críticas vertidas durante la ‘auscultación’, se ve nítidamente la intención maquiavélica del ‘divide y vencerás’, aplicada en contra de las mismas congregaciones académicas, a las que se les prefiere fragmentadas) y el sostenimiento del orden universitario establecido (en donde caben todo tipo de excesos con tal de mantener el *statu quo*).
- ~ La democracia académica en la universidad es bastante restringida, al no operar en cuanto a la elección de las autoridades académicas, sino sólo en la elección de representantes académicos ante algunas instancias (Consejos y Comisiones Dictaminadoras).
- ~ La presión de los grupos académicos ha logrado una cierta apertura, bastante limitada, para una mayor participación en los procesos de designación de autoridades, sin embargo, la élite burocrática tiene el monopolio de la (auto) designación de autoridades académicas y se niega a reconocer el derecho de los académicos a elegir democráticamente a sus directivos. Dicha apertura se observa también en la constitución de los Consejos Académicos de Área, en los que la participación académica es significativa (cfr. capítulo 4, *supra*).
- ~ Las ‘reglas no escritas’ denotan el uso social, extralegal, de las atribuciones concentradas en el poder burocrático, colocándose los intereses de grupo por encima de cualquier criterio académico.

Veamos otras experiencias y tomas de posición respecto al funcionamiento de los principales órganos universitarios de gobierno:

En relación con el Consejo Universitario, este parece haber sufrido algunos ‘ajustes’ en su operación legislativa interna (durante el rectorado de J. R. De la Fuente), al fortalecerse el trabajo en comisiones y propiciarse los acuerdos por consenso, pero conservándose las posiciones principales en posesión de los representantes de los grupos más poderosos (como los Directores de las Facultades de Medicina, Derecho, Ingeniería, Contaduría, etc.), es decir la presidencia de las Comisiones -en cuyo seno se procesan los acuerdos y resoluciones finales, a veces con fuertes debates internos-. Asimismo, en el Consejo Universitario también se estilan las imposiciones, como una práctica institucionalizada, en los rubros clave para el sostenimiento del orden universitario (por ej.: aprobación del presupuesto, definición de académicos eméritos, legislación universitaria):

Investigadora 4 (IIS): ...también ha cambiado el Consejo Universitario mucho y es más, con (el Rector Juan Ramón) De la Fuente funciona ya más como el Congreso (de la Unión), (por que) los asuntos se ven en comisiones y podemos agarrarnos, pelearnos, hasta tratar de llegar a acuerdos, en fin, y cuando va a ser el pleno nos citan por sectores, hay una sesión previa para investigadores, para profesores, para alumnos, para que hagamos preguntas, críticas, observaciones, sobre la orden del día; entonces ahí nos dan respuesta a la orden del día, o se preparan para darnos respuesta en el pleno y poder controlar lo que

CAPÍTULO 5

pueda presentarse en el pleno, y hacer más ágiles las reuniones, o sea antes las reuniones del Consejo (Universitario) duraban ocho, diez horas, o sea muchísimo tiempo, y ahora nada más son cuatro, cinco horas. Entonces también se modernizaron los mecanismos de control.

- ... ¿en el Consejo Universitario... se dio,... en algún momento alguna diferencia entre académicos y autoridades?...

Investigadora 4 (IIS): Si, si, por supuesto, enfrentamientos, enfrentamientos entre ellos, no voy a decir nombres, pero justo cuando estábamos en esta discusión de las nuevas formas de titulación, un Director de Facultad que no estaba de acuerdo con un Director de Instituto estuvo a punto de agarrarse a golpes ¿no?, (...) yo dije ¿donde estoy? Mire, cuando estábamos en esto, como que el Área de Humanidades perdimos en la comisión, pero entonces no solo yo, sino académicos consejeros universitarios de humanidades, pero de otros institutos, hablamos en el pleno y entonces conseguimos detener (el proceso de decisión) y que regresaran a la comisión aquellos puntos que nosotros considerábamos los menos aprobables y los más conflictivos y en eso si hay apertura del Rector ¿he?, o sea sabe muy bien medir el agua a los tamales. Si, y nos pasó también con el (proceso de reforma al) reglamento de postgrado (2004-2005), porque querían ponernos criterios del Área de Ciencias (Naturales), perdimos en comisión pero ganamos en el pleno y el documento regresó, y ellos tuvieron la capacidad de la apertura ¿no?, para incorporar (nuestras propuestas), eso sí tengo que reconocérselos.

- ¿O sea que hay cierto nivel de debate?

Investigadora 4 (IIS): Si por su puesto si, si, y fuerte.

- No es la pura imposición.

Investigadora 4 (IIS): No.

- (El Consejo Universitario) tiene cierta representación... de los intereses... de los académicos...

Investigadora 4 (IIS): Este si, cuesta mucho trabajo, (...) depende de los temas, (por ejemplo) esta comisión de los casos de emeritazgo (Comisión del Mérito Universitario), nosotros (se refiere a la Comisión del Trabajo Docente) tenemos que dar opinión y la comisión del mérito es la que da el dictamen, se puede decir entonces (que) si no pasa con nosotros no pasa a la comisión del mérito. Y cuando llegan los casos de los 'picudos' universitarios (grupos dominantes), no hay nada que hacer. Cierran filas...

- Dependen de los intereses...

*Investigadora 4 (IIS): ...del grupo, de esta **oligarquía**, independientemente de que no cumplan los requisitos que les han exigido a otras candidaturas ¿no?, entonces, uno no puede desgastarse ahí.*

- Y en cuanto al manejo del presupuesto...en el Consejo Universitario...

Investigadora 4 (IIS): Son dos mamotretos así ¿no?, que nos entregan un día antes de estas sesiones previas. Entonces es muy difícil ponerse a revisar. Entonces si, en estas sesiones previas se presentaron quejas, observaciones, acude el contador o administrador general o como se llame, se da respuesta, pero de ahí no pasamos, no cambia el presupuesto, (...) además el mismo día que se presenta el presupuesto, se presenta el informe de egresos (...), eso es un ritual ¿no?, porque además, quien está al frente de la comisión de presupuesto realmente es el (Director) de (la Facultad de) Contaduría.

Investigadora 4 (IIS): Quien está siempre al frente de la comisión de legislación es el (Director) de la Facultad de Derecho, en mi comisión es (el Director) de la Facultad de Medicina, el presidente -de la de trabajo académico-, y el vicepresidente (es) el Director de la Facultad de Ingeniería.

- ¡Ha, ahí están las cuotas repartidas!

Investigadora 4 (IIS): Si, y ahí siempre tienen que estar (los Directores de) (la) Facultad de Ciencias, (de la) Facultad de Filosofía, o sea como las 'facultades madres'; (...) uno tiene que vivirlas porque esas cosas en los reglamentos y demás no se perciben ¿no?

Sin embargo, los académicos tienen diversas imágenes sobre los macro-órganos de gobierno universitarios (Consejo Universitario, Consejos Académicos de Área, Junta de Gobierno, Rectoría, Consejos Técnicos de Investigación, Colegio de Directores, etc.), desde fuera y desde dentro, imágenes y tomas de posición a veces bastante contrastantes:

~ A favor de una Junta de Gobierno más independiente de la Rectoría, dada la percepción que se tiene de subordinación de la primera respecto a la segunda:

Físico 2 (IF): ...la Junta de Gobierno, generalmente el Rector en funciones la arma de tal manera que él pueda tener cierta injerencia en la Junta de Gobierno, lo cual también esta mal, yo creo que necesitamos, no desaparecer la Junta de Gobierno, necesitamos cambiar un poquito la política de cómo eliges a los

CAPÍTULO 5

miembros de la Junta de Gobierno, buscando que sean un poquito más imparciales, un poquito que puedan decirle al Rector “por aquí no”.

- ~ En defensa del “sistema de Junta de Gobierno precisamente antidemocrático” como garante de la ‘estabilidad’ en la universidad y, al mismo tiempo, en pro de un “Gobierno de la Universidad” en las manos exclusivas de sus académicos, a partir de la percepción de que el “sector académico” tiene muy poca capacidad de influencia en la toma de decisiones dentro de la Universidad (“somos nosotros los académicos los que menos tenemos que decidir las cosas de la Universidad”, “nuestra voz no cuenta”):

- En cuanto a las formas de gobierno que existen en la Universidad, (...) ¿considera que son adecuadas para la Universidad, o podrían cambiar en algo?

Físico 3 (IF): Tiene el mérito esto de la Junta de Gobierno, creo que es lo que ha garantizado cierta estabilidad de la Universidad por mucho tiempo, la gente se queja de que es antidemocrático, que es una forma de gobierno antigua, pero tenemos estabilidad, muchos de nosotros hemos tratado de ver que ha pasado en otras Universidades donde hay más participación y hay elecciones, hay gritos, sombrerazos y hasta balazos, a mi me gusta la estabilidad, creo que es consecuencia de ese sistema de Junta de Gobierno precisamente antidemocrático..., todo eso yo lo prefiero, yo le tengo miedo a las masas cuando se les da demasiada participación en el gobierno, pero ciertamente, ya que estamos hablando de eso, yo siento que la Universidad de cualquier manera ha permitido demasiada injerencia del sector estudiantil y de los empleados en las cosas de la Universidad, los “huelguistas” de los estudiantes apoyados por grupos políticos demandan cosas y se les conceden, en mi opinión, si hubiera que hacerse una reforma en los métodos de toma de decisiones en las Universidades, yo quitaba a los estudiantes y empleados administrativos y dejaría el Gobierno de la Universidad con sus académicos

- El poder de la burocracia Universitaria en los últimos 25 años se ha fortalecido o se ha debilitado

Físico 3 (IF): No, se sigue fortaleciendo cada vez más, la burocracia es la que manda, se ponen de acuerdo entre los sectores burocráticos y sindical y político, y al sector académico siempre nomás le informan que pasó, somos nosotros los académicos los que menos tenemos que decidir las cosas de la Universidad

- Entonces el poder de los Órganos Colegiados Académicos se ha debilitado o se ha fortalecido

Físico 3 (IF): Yo pienso que siempre ha sido muy pequeño, lo que digan estos Colegios del Personal Académico, que cuando hay conflictos grandes, nuestra voz no cuenta, por que somos un sector que no hace alborotos, ni marchas, ni cosas por el estilo.

- ~ En contra del excesivo poder burocrático acumulado por algunos Directores, el cual puede llegar al abuso del poder, fincado en el uso de los recursos institucionales, lo que se hace posible en un marco institucional burocrático-autoritario:

- La relación con las últimas tres Direcciones, ¿como ha sido la relación del personal académico con esas Direcciones?

Físico 3 (IF): A veces difícil, las cosas están hechas en la Universidad de tal manera que el Director tiene mucho poder, por ejemplo, se asignó presupuesto a los Departamentos, pero la cantidad de dinero que el Director maneja discrecionalmente es muy grande y la estructura está de tal manera que acaba haciéndose lo que el Director quiere. El Director controla al Consejo Interno casi siempre y entonces venimos teniendo como un dictador por 4 años, muy al estilo del resto del país, el presidencialismo de aquí, tenemos Rey por 4 años igual que tenemos Rey por 6 años, incluso aquí es mas notorio que en el exterior, quizá en el exterior ya se estén poniendo cotas al poder presidencial, pero aquí todavía no, a veces es una reacción muy tirante y que se presta para que los Directores favorezcan a sus grupos y sus propios intereses, casi siempre ocurre que los Directores se sirvan con la cuchara grande. Y a ellos, sería bueno que les hicieran una especie de declaración patrimonial, que viéramos cuántos espacios y equipo tienen antes de llegar a la dirección y cuántos tienen al salir, aquí con este señor, se triplicó sus laboratorios durante su gestión, en una época en que los demás no lo hicieron, que bueno fuera que todo mundo triplicara su riqueza, quién se queja, pero si triplicó su riqueza el de junto y yo sigo fregado, pues claro que a la gente no le gusta y eso es lo que pasa mucho, tienen mucho poder discrecional los directores. Hay una buena tajada del presupuesto

CAPÍTULO 5

que ellos deciden, entonces obviamente los Directores dicen: 'esos dineritos son para premiar o castigar', son parte de los hilos del poder aquí.

- ~ En desacuerdo con los excesos del poder ejercido y acumulado por la burocracia universitaria (particularmente respecto a la discrecionalidad en la distribución de recursos), en detrimento de las necesidades académicas percibidas (y sentidas) por los mismos académicos (el ideal es que las decisiones académicas sean tomadas por los académicos y las operativas, a posteriori, por los directivos, los cuales deberían estar subordinados a los primeros):

- ¿cual es su opinión sobre el papel de los órganos de gobierno colegiados y unipersonales en la UNAM?

Profesor 5 (FCPS): ... las decisiones de carácter académico, solamente pueden ser tomadas a través de órganos colectivos, colegiados, la operación de esas decisiones, es decir, la concreción de esas decisiones, si debiera pasar por mecanismos mucho más expeditos, eso sí, para la decisión de contenidos, de ese tipo de cosas, eso es imposible (...), sí, es una cuestión muy compleja y (por ejemplo) no se le puede pedir a alguien, por más preparado que esté, que sepa todo lo que se trata en un plan de estudios (...), pero sí, la operación administrativa de eso sí, (ahora bien,) una vez tomada la decisión y quien lo apruebe ya es otra cosa ¿no?, es decir, lo que creo, lo que debemos hacer, es trabajar para que la administración sirva para algo académico ¿no?, porque al final lo que nos ocurre ahora es que es la administración la que finalmente toma las últimas decisiones de la vida académica y simplemente porque la asignación de los recursos es la que permite el desarrollo de la vida académica y eso siempre depende de un administrador y no debiera ser así.

- ...claro, la distribución de recursos está muy centralizada por el Consejo Universitario o finalmente el Patronato...

Profesor 5 (FCPS): ...el Patronato, es el Patronato, no, porque ni siquiera es el Rector, es el Patronato (...) (que) es una figura paralela al Rector (...) y eso sí, yo creo que es muy rígido, porque al final ellos toman la decisión de a qué si se dan recursos y a qué no.

- ~ En favor del fortalecimiento y democratización de las instancias 'locales' o espacios de toma de decisiones de base ("dar más poder a los Consejos Internos"), como espacios autónomos de decisión académico-laborales, en detrimento de los 'macro órganos de poder' universitarios, los cuales son vistos como obstáculos para el desarrollo de la vida académica en general y del trabajo académico en lo particular ("aquí los percibimos como una lata"), en una especie de 'transferencia' del poder 'de arriba hacia abajo', como resultado del reconocimiento del poder académico de base:

- Como valoraría el trabajo que cumplen los Consejos de afuera, digamos el Consejo Técnico de Investigación, el Consejo Académico y el Consejo Universitario...

Físico 3 (IF): Si tienen relativa poca visibilidad aquí, la mera verdad aquí los percibimos como una lata, se encargan de poner "peros" a lo que la dependencia propone y desea para su desarrollo, tienen poca visibilidad para acá ellos, sabemos sus decisiones por que nos llega un oficio diciéndonos "dijimos que no", pero son organismos con poca visibilidad y yo, como profesor (...), realmente nos da mucha lata en revisiones de planes de estudio, por que siempre, siempre, meten la cuchara en lo que uno ya tiene como un plan o un temario o programa de una materia, que parece sensato, es que son demasiadas instancias las que intervienen en cada cosa, y a mi en lo personal me parece bien la reciente maniobra de dar más poder a los Consejos Internos, a expensas del Consejo Técnico (de la Investigación Científica), entonces más cosas van a decidirse aquí internamente, solían decidirse externamente muchísimas cosas, todo lo que eran contrataciones, promociones, definitividades, licencias, solían decidirse afuera y ahora el Consejo Técnico de Investigación Científica, y ahora muchas de esas cosas, no todas, van a pasar a los Consejo Internos, y va a aumentar próximamente la capacidad de resolver las cosas internamente y a lo mejor eso favorece a la democracia de la que hablábamos hace rato, por que entonces si ya es aquí internamente, empezáramos a pensar en influir, antes estaba fuera de toda cuestión, antes decíamos ¿que hacemos, nos ponemos con una pancarta afuera del CTIC?, pero siendo internamente, cuando vemos que el Consejo Interno va a tratar ciertos asuntos, entonces yo creo que las opiniones individuales o vía el Colegio (de Personal Académico) ya podrían ser de más relevancia.

- ~ En desacuerdo con la estructura y lógica institucionalizadas de los órganos de gobierno universitarios (el *orden académico-político*), bajo la consideración de que los agentes colocados en los puestos burocráticos gozan del privilegio del ‘uso del tiempo’, en la medida en que tienen las condiciones para dedicarse de ‘tiempo completo’ al ejercicio del poder, cuentan con un importante apoyo logístico monopolizado por la cúpula burocrática (recursos materiales y ‘humanos’ -subordinados, asesores, etc.-), cuentan con mayor experiencia técnico-burocrática acumulada (carrera burocrática, tiempo de especialización -socialización- en el puesto: que da como resultado la conformación de un *habitus burocrático*) y tienen una mayor capacidad de organización {por ej.: el Colegio de Directores (¿por qué no existe un Colegio de Consejeros Académicos reconocido legalmente?, cabría preguntarse)}, mientras que los representantes-académicos de tiempo completo no lo pueden hacer, en tanto que no pueden abandonar sus actividades y responsabilidades académicas (su trabajo académico), no cuentan con el control de la logística institucional y se encuentran usualmente fragmentados dentro del campus {cabría preguntarse también: ¿por qué los representantes académicos no están comisionados de tiempo completo para sus labores de representación y gestión, al igual que los líderes sindicales?}:

- ...en relación con las formas de gobierno (...), ¿esta estructura será la estructura mas adecuada para el presente de la universidad?

Profesora 2 (FC): (muchas risas) No. El Consejo Universitario es la máxima autoridad y no funciona (...), yo fui consejera universitaria, consejera técnica, consejera departamental, todo ya, ahora, ahora estoy en el comité dictaminador y dentro de poco ya voy a empezara a cortar todas mis comisiones e interinatos para ya irme a trabajar, pero el Consejo Universitario, déjeme ponerle un ejemplo: vamos a tener reunión dentro de dos semanas, ‘hay te van dos kilos de documentos’, esos dos kilos de documentos los voy a ver en mis horas libres, ¿cuáles son mis horas libres?, pues casi nada, o me desvelo o no los leo, porque yo tengo que seguir dando clases, atendiendo alumnos, publicando, dando conferencias, bla, bla, bla, pero ¿quiénes no tienen que hacer eso?, dígame (...), los Directores, (...) los Directores, yo siempre he dicho que antes de ser nombrado alguien como Director, representa a la institución, a la Facultad, en el momento en que es electo como Director ya representa los intereses de (la) Rectoría, entonces los Directores tienen tiempo de sobra para sesionar, para discutir, para analizar, para ver, para todo llegan al Consejo Universitario como un bloque, porque han discutido, pero uno está desperdigado, porque a mí no me va a dar un PRIDE 5 nada mas por decir que fui consejero universitario, entonces ¿como llego yo con esos documentos?, pues a lo mejor dándoles nada mas una leidita, empiezan a pasar datos y bla, bla, bla, ¿que aportación sería voy a hacer yo a un Consejo Universitario, cuando tengo que hacer todo lo que tengo que hacer, mas a parte leer dos kilos de papel?, entonces el Colegio de Directores funciona como un monolito, de vez en cuando se alborotan algunos, pero los aplacan rápidamente, entonces el monolito junto a todos los demás, que andamos cada quien por su lado, entonces es obvio, es obvio lo que prevalece, muy obvio (...), además siempre prevalece un grupo que ha discutido, que ha analizado, que ha planeado, que ha... todo, son los Directores. (...) yo me sentí como la cereza del pastel, (...) porque déjeme decirle que lo único que saqué como consejera, consejera universitaria, fue que nos hicieran estas escaleras de emergencia, (...) uno como consejero universitario, tiene cierta autoridad y cierto poder, bueno me metí por todas partes con el ingeniero X, (...) y le dije oiga, va a pasar algo y no vamos a poder salir, además tenemos profesores eméritos, profesoras eméritas que tienen setenta, ochenta años, (...) háganos un elevador, por favor, bueno mi periodo de consejera universitaria, a parte de tener todos los soponcios, (ya) que me tocó el noventa y nueve, que fue una época horrenda, donde sesionamos dos o tres veces, a veces dos veces por semana, a veces tres veces por semana, a veces no se, a parte de eso, lo único que saqué fue esto, para mi comunidad (...), pero eso no es suficiente, ese no es el sentido de un Consejo Universitario.

- ~ De acuerdo con las formas de gobierno universitario basadas en la meritocracia (“*que está en las estructuras de la UNAM, (y que) me parece razonable que siga ahí, pues al final de cuentas sí quiero que sean académicos de prestigio los que estén de alguna manera rigiendo*”

los destinos, en buena medida, de la UNAM”), pero conciliándola con mecanismos democráticos (“debía de buscarse un equilibrio”), haciendo una distinción entre los órganos académicos colegiados y “la administración” (sobre la que tiende a haber una opinión negativa):

- ¿Qué opinión le merecen las formas de gobierno que prevalecen en nuestra universidad, (...) será esta estructura la más adecuada en nuestro presente, o debería cambiar en algo?

*Profesor 4 (FC): Nunca me habían hecho esa pregunta, este, lo que si siento es que a veces hay una oleada por la democratización de las estructuras de gobierno de la UNAM, cosa que no me parece incorrecta en varios ámbitos, pero en otros si, porque al final de cuentas creo que la actividad académica debe de estar representada y representada razonadamente bien en las instancias de gobierno, pero por otra, también deben ser..., está la **meritocracia** que es la que el gobierno y otras estructuras, bueno que está en las estructuras de la UNAM, me parece razonable que siga ahí, pues al final de cuentas si quiero que sean académicos de prestigio los que estén de alguna manera rigiendo los destinos, en buena medida, de la UNAM, decía yo, debía de buscarse un equilibrio y una combinación para ver que tan democrática debe ser y que tanto la meritocracia debe mantenerse en las estructuras de gobierno de la UNAM.*

- ¿Se podría decir que los órganos colegiados de la universidad, pensando en los grandes Consejos: Universitario, Técnico, Académico o los Consejos dentro de la Facultad, son necesarios y son eficientes para tomar decisiones?

Profesor 4 (FC): La verdad yo creo que si, creo que en general los órganos colegiados académicos lo hacen bastante bien, que luego la administración no pueda llevar a cabo con la eficiencia que debería (los acuerdos tomados), pues es otra cosa.

- ~ Concordancia con una “mayor democratización” de los órganos de gobierno institucionales (“órganos que deberán democratizarse un poco más”, “una mayor democratización y una mayor transparencia en la designación de directores y del Rector”), a pesar de las dificultades observadas históricamente en la realización de la “democracia directa” en el campo universitario, bajo el argumento de que los órganos de gobierno, como el Consejo Universitario, son ‘órganos de control’:

- Respecto al Consejo Universitario, ¿crees que sea representativo de los académicos de la Universidad?

*Profesor 6 (FCPS): Pues mira, es un órgano de control, siempre ha sido un órgano de control, (...) yo creo que pues la Universidad debería encontrar un punto medio entre esta figura de la Junta de Gobierno, que sí ha cambiado en su composición, es decir, la izquierda estaba proscrita de la Junta de Gobierno y hoy está presente ahí dentro, el Consejo Universitario es un aparatote muy grande que tiene un tipo de trabajo de control, que llevan adelante algunos personeros dentro de la Universidad y pues, son órganos que deberán de democratizarse un poco más, yo creo que la **democracia directa** del voto universitario fue muy nefasta en algunas épocas dentro de la Universidad, (...) y es muy difícil traducir realmente la aspiración a la democracia, teniendo clientelas estudiantiles, en las Universidades en que las hay es terrible; en algunas medio funciona, (...) pero es muy difícil esta traducción entre oposición política y estudiantes, y al final de cuentas, cuando el Rector es Rector, se olvida de su orígenes y hace la política que quiere y (...), finalmente, la Universidad no es una instancia ciudadana, es una instancia de pares y de dispares, es decir, los académicos y los estudiantes están en situación distinta, los estudiantes están de paso, los profesores están por largos años, entonces es muy complicado, es una relación muy complicada, pero si creo que tiene que existir algún mecanismo que permita una mayor democratización y una mayor transparencia en la designación de directores y del Rector.*

- ~ Aceptación de las formas de gobierno, pero desacuerdo con su excesivo burocratismo y falta de transparencia en la toma de decisiones:

- ¿Y las formas de gobierno de la Universidad (...) funcionan bien, son adecuadas para la Universidad?

Profesor 5 (FCPS): yo creo que funcionan muy bien, pero que debieran ser mucho más expeditas, sí funcionan bien en términos académicos, funcionan muy mal en términos operativos, porque es lento, lento, lento. La definición de Zaid de que la Universidad es un elefante reumático es perfecta, eso es totalmente, le

cuesta mucho trabajo moverse, entonces cuesta mucho trabajo cambiar las cosas y eso hace muy complicado, porque, no sé, para publicar..., usted publica (hasta) al año, en un libro ya dictaminado ¿eh?, cuándo logra publicar, sí o para publicar un texto en una revista se llevan meses y meses.

- ...y la vida académica se ve un poco afectada...

Profesor 5 (FCPS): sí, claro, sí, yo creo que (...) académicamente está bien, pero yo creo que debe de ser mucho más ágil y eliminar muchos pasos burocráticos.

- ... respecto a las formas de gobierno, ¿serán las adecuadas para la universidad, para el desarrollo del trabajo académico?

Investigadora 2 (IIS): Mira todo yo creo que sería mucho mejor si fuera más transparente.

- ¿Podrían ser las mismas, pero más transparentes?

Investigadora 2 (IIS): Claro, claro, porque el asunto es que uno nunca sabe ¿no?, nuca sabe como se toman las decisiones, ¿cómo se maneja el dinero?, ¿no?, entonces hay miles de sospechas y chismes y comentarios por los pasillos ¿no?

- ~ Reconocimiento de una relativa autonomía de las instancias de gobierno universitario, a la luz de algunas decisiones polémicas (las cuales se prestan a distintas interpretaciones, dado el 'secreto burocrático' prevaleciente en la mayoría de los casos):

- ... ¿el Rector tiene amplia injerencia en las decisiones del Consejo Universitario?...

Profesor 5 (FCPS): no, no siempre, no, no, no, de hecho ni siquiera en la Junta de Gobierno, de hecho algunos rectores a lo mejor pueden proponer directores, pero ha habido muchos casos en que se eligen directores contra la opinión o contra la voluntad, no expresa, digamos, no expresada abiertamente, del Rector, (...) los ha habido ahora reciente, muy, muy reciente (...), todos suponíamos que Axel Didriksson se quedaba (para un segundo periodo como Director del CESU -transformado en IISUE-) y la sorpresa fue para todos (que la Junta de Gobierno no lo designó nuevamente), sorprendente, una gente con gran prestigio y no se queda, digamos que naturalmente le correspondía llevar adelante su propuesta, ¿no?, él fue quien lo logró (se refiere a la negociación para la reconversión de Centro en Instituto) y, sin embargo, no quedó.

- ... respecto a los miembros de la Junta (de Gobierno), el Rector tiene la posibilidad de estarlos cambiando durante su periodo, ¿no?

Profesor 5 (FCPS): no, pero no es así, el Rector tiene la posibilidad de que una vez concluido el periodo de un miembro... de uno de los gobernadores, vamos a decirlo ¡eh!..., haga una propuesta al Consejo Universitario, y le han echado abajo propuestas ¿eh?, o sea sí, no es tan sencilla la cosa, el Rector tiene que hilar muy fino para realmente imponer una elección. Y además también ha habido el caso de rectores que han buscado abiertamente la reelección y que simplemente no han podido. Octavio Rivero (Serrano) fue un ejemplo y no fue reelegido, vaya que hicieron una campaña a fondo, presentaron la propuesta de reformar a la universidad, incluso muy bien articulada y todo eso, y no llegaron a reelegirlo, es mucho más fina esta cuestión de los equilibrios ¿eh?

Incluso, los mismos órganos colegiados son microcosmos de relaciones sociales que en su estructuración 'presionan' a sus miembros para adoptar determinadas actitudes y conductas 'apropiadas', 'adecuadas al medio', consideradas como 'pertinentes' en cada caso (en los que se hace presente una vez más el prestigio académico como uno de sus referentes esenciales), microcosmos en los que se confrontan 'habitus burocráticos y académicos' con las propias estructuras universitarias:

Profesora 2 (FCPS): ...sí te puedo decir una cosa como socióloga que es curiosa: si yo tenía cita, tenía sesión en el Consejo Universitario, sabía cómo tenía que ir vestida y cómo tenía que presentarme y cómo tenía que pedir la palabra y cómo tenía que hablar y no es igual, que por ejemplo ir al CACS, cuando yo tenía el pleno del Consejo Académico, estás entre académicos de altísimo nivel, la autoridad máxima de la Universidad es el Consejo Universitario, pero académicamente hablando, en el CACS estás entre las nubes, si lo quieres ver así, o sea es...

- ...muy especializado...

CAPÍTULO 5

Profesora 2 (FCPS): ...sí, entonces si tú me dices: “sí hay élites”, y quieres decir “sí hay élites”, claro que hay élites, que entre los compañeros de élite se reconocen, claro, que son protocolos diferentes los de autoridad y los del reconocimiento de méritos académicos: sí, sí, es un hecho; debe o no ser así, no lo sé, pero sí hay diferencias, sí se reconocen dentro de los grupos. Si tú llegas al brindis de fin de año de los Consejos Académicos ¿están separadas las áreas?: sí. Como desde que estudiamos tú ves a alguien y dices ese es de Arquitectura y ese es de Ingeniería y ese es de Filosofía. Sí, o sea, te vistes, te conduces, tienes una actitud, tienes una forma de expresión diferente, sí...

- ...una cultura disciplinaria ¿no?...

Profesora 2 (FCPS): ...sí, totalmente, te digo desde cómo te diriges, cómo hablas, cómo te presentas, cómo saludas; la disposición de las mesas, de los papeles, de las entregas, incluso, los del Consejo Técnico tienen un formato diferente, o sea, simplemente, comparando cómo se da la información en uno y en otro órgano, cómo participas en uno y en otro; ahí ves ¿son diferentes?: sí, sí son diferentes, ¿están integrados?: también, ¿se requieren el uno al otro?: sí, ese es un hecho, tu me dices, ¿debería de ser así, tan sectario?, no lo sé.

En cuanto a los cambios en la estructura de gobierno universitaria, en los últimos tiempos, existe un reconocimiento a la ampliación y fortalecimiento de los espacios colegiados de participación ‘hacia abajo’ (recuperación de atribuciones de los Consejos Internos, fortalecimiento de las comisiones dictaminadoras, sin olvidar los Consejos Académicos de Área), aunque limitados por la concentración de poder y el autoritarismo de la autoridad burocrática, en sus distintos niveles:

- ¿El poder de los órganos colegiados se habrá fortalecido (en la UNAM)...?

Física 7 (IF): Yo creo que sí, aunque si tuviéramos una autoridad muy dominante, muy autoritaria, estoy segura que puede pasar por encima del colegiado, pero yo diría que si tomamos a una autoridad normalmente autoritaria, con un equilibrio normal entre autoritarismo y no sé como llamarle a lo opuesto, por que no es democracia, (sino) apertura o capacidad de escuchar o diálogo, yo si creo que los órganos se han fortalecido, antes, recuerdo, había que esperar el Consejo Universitario, era el gran juez de ciertas cosas nuevas y yo creo que a nivel de Consejo Universitario estaba todo cocinado, mientras que ahora uno ve que hay un CTIC (Consejo Técnico de la Investigación Científica) muy fuerte, un CAAFMI (Consejo Académico del Área de Ciencias Físico Matemáticas e Ingenierías) para asuntos académicos y planes de estudio, yo si creo que hay un esfuerzo por fortalecer los órganos colegiados.

- ¿El poder de los órganos colegiados de la universidad se ha fortalecido o se ha debilitado?

Profesora 2 (FC): Yo creo que por lo menos las comisiones dictaminadoras se han fortalecido, las comisiones dictaminadoras si se han fortalecido (...)

Aunque, a pesar de lo anterior, el poder burocrático mantiene su predominancia en cuestiones clave, haciendo uso de su capacidad centralizadora de recursos, en beneficio de los grupos académicos temporalmente -a veces por mucho tiempo- en el poder directivo:

- Las formas de tomar las decisiones, por ejemplo, la cuestión de las plazas, (...) ¿quién determina la distribución de las plazas?

Físico 2 (IF): Esa es otra de las leyes no escritas que tiene la Coordinación de Investigación Científica, antes por decirte algo, déjame decirte... no se, dos años más o menos, se murió un investigador, ya muy viejito, lo mas normal es que tu pensaras: ‘tenemos una vacante de una plaza, vamos a buscar a alguien que sustituya al doctor que se acaba de morir, alguien que haga las labores que él hacía, para no debilitar un grupo o un departamento’, ahora todas las vacantes las concentra la Coordinación de la Investigación Científica, las reparten a donde ellos quieren, una parte de ellas la reparten poniéndose de acuerdo entre todos los Directores y la otra parte las reparte a discreción el Coordinador (de la Investigación Científica).

- Se ha centralizado la distribución, y ¿en el pasado era así?

Físico 2 (IF): En el pasado no era así, una plaza era tu plaza, si tu generabas una vacante aquí en el Instituto, el Instituto usaba esa plaza para sustituirla con otra persona, ahora ya no, eso yo si te puedo decir que, como consecuencia, ¿qué puede traer?, (puede) debilitar a muchos grupos y favorecer a otros y ¿quienes se van a favorecer?, aquellos que están en el poder, casualmente...

A partir de lo antes expuesto, las diversas tomas de posición respecto al orden académico-político universitario expresan visiones favorables (conservadoras) y desfavorables (heterodoxas) en distintos grados. Las visiones ortodoxas prefieren la estabilidad institucional, la concentración del poder elitista y la antidemocracia en la toma de decisiones, colocando a la ‘meritocracia’ por encima de la democracia, propiciando con ello la reproducción de una universidad administrada y controlada por las élites dominantes. Las visiones heterodoxas prefieren la participación democrática en la toma de decisiones desde los centros de trabajo y son contrarias a los abusos de poder de las élites burocrático-académicas en la UNAM (lamentablemente bastante frecuentes en la vida universitaria), defendiendo con ello la posibilidad de una universidad participativa basada en la intervención de los académicos (directa e indirecta), ‘desde abajo’, en la configuración de la misma.

Conclusiones

La división del trabajo, del capital y del poder en el campo universitario y sus subcampos se da de manera articulada. La división del trabajo académico determina y es determinada por las estructuras de distribución de capital -en sus distintas especies- y del poder académico-político y político-burocrático, combinándose de distintas formas en el tiempo y en el espacio.

La UNAM se caracteriza por tener una estructura académico-laboral claramente dividida en dos grandes áreas de conocimiento: la de las Ciencias Naturales y la de las Ciencias Sociales, las cuales se convierten en dos grandes fuerzas que estructuran a la universidad, en combinación con las dos principales áreas funcionales: la docencia (Escuelas y Facultades) y la Investigación (Centros e Institutos), estructura jerarquizada en la que se distribuye de manera desigual el capital académico-científico-intelectual y el capital económico-político-burocrático.

Con base en la información cuantitativa objetiva (los llamados ‘datos duros’) sobre la distribución del capital-poder en el campo universitario y la información cualitativa objetiva-subjetiva (basada sobre todo en las entrevistas realizadas) sobre las percepciones, prácticas, estrategias y tomas de posición de los agentes académicos (adheridos en distintos grados al orden relacional instaurado en el campus y a sus reglas del juego), podemos afirmar que, durante su largo proceso de configuración-reconfiguración, en la UNAM se ha dado una fuerte lucha (con varias modalidades) entre diversos grupos académicos (élites burocráticas, profesores, investigadores, técnicos académicos, etc.) por la definición del orden establecido dentro de la institución (a partir de sus propias representaciones y preferencias), particularmente respecto a la definición del orden académico-laboral (las relaciones de trabajo académicas aceptadas) y del orden político-académico (las relaciones de poder interacadémicas aceptadas) -disputa que incluye la lucha por la creación y el control de espacios institucionalizados de tomas de decisión/posición y por la regulación y el control del trabajo académico, entendido este último como la fuente creadora del capital académico-; definición del orden institucional instaurada gracias a la participación de las distintas fuerzas académicas en la estructura de espacios de tomas de decisión/posición y a la participación de los mismos agentes académicos (individuales y colectivos) en la estructura académico-laboral (la división del trabajo académico en Áreas, Facultades e Institutos), a través de su propio trabajo. Participación académica y política que se traduce objetivamente en una estructura desigual de distribución de capital-poder, en sus distintas modalidades, entre áreas disciplinarias y entidades académicas, dentro del campo universitario.

De manera específica, dichas tendencias intervencionistas de las distintas fuerzas académicas participantes en la configuración del orden académico-político-laboral legítimo, dentro de cada una/o de las/os Facultades e Institutos de la UNAM, han producido

CAPÍTULO 5

colectivamente, a través de sus prácticas y estrategias, a lo largo del tiempo, distintos regímenes académicos claramente diferenciados, como se ha demostrado aquí.

La estructura multinivel de órganos de gobierno de la universidad, como una estructura de espacios de participación en la toma de decisiones y toma de posiciones dentro del campus (y hacia el exterior), está monopolizada por el poder burocrático universitario dominante (formado a su vez por una alianza de grupos académico-disciplinarios), estructura en la que prevalecen los intereses de las élites burocráticas sobre los de las ‘comunidades académicas’ de las distintas entidades universitarias (Facultades, Escuelas, Institutos y Centros).

Como contrapartida, con sus matices, existe la percepción más o menos generalizada de que el poder político de los académicos en la UNAM es bastante débil, ante su incapacidad de poder incidir claramente en las decisiones universitarias fundamentales (se habla de una democracia académica sumamente restringida, a pesar de que existen espacios de participación), frente al monopolio burocrático del poder institucional. No obstante lo anterior, entre los académicos se puede observar un sector que defiende el orden institucional establecido (con su estructura de poder, aunque descalifica los excesos de la burocracia) y otro sector que lo rechaza y critica severamente.

Tabla 29

| UNAM. PRESUPUESTO ASIGNADO A FACULTADES Y ESCUELAS. 2006 | | | | | |
|---|----------------------|------------------------|---------------|----------------------|-------------------------|
| FACULTADES Y ESCUELAS DISCIPLINARIAS | PRESUPUESTO TOTAL | MATRICULA LICENCIATURA | ACADÉMICOS | INVERSIÓN POR ALUMNO | INVERSIÓN POR ACADÉMICO |
| Área de las Ciencias Naturales (Físico Matemáticas, Ingenierías y Biológicas): | | | | | |
| Facultad de Medicina; | 737,759,447 | 5,808 | 2,991 | 127,025 | 246,660 |
| Facultad de Ingeniería; | 748,798,440 | 10,429 | 1,544 | 71,800 | 484,973 |
| Facultad de Ciencias; | 421,240,110 | 5,522 | 1,473 | 76,284 | 285,974 |
| Facultad de Química; | 585,873,784 | 5,145 | 1,091 | 113,872 | 537,006 |
| Facultad de Arquitectura; | 282,270,044 | 5,558 | 932 | 50,786 | 302,865 |
| Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia; | 375,990,952 | 2,757 | 729 | 136,377 | 515,763 |
| Facultad de Odontología; | 282,750,657 | 2,850 | 673 | 99,211 | 420,135 |
| Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia; | 107,183,119 | 3,288 | 265 | 32,598 | 404,465 |
| Subtotal | 3,541,866,553 | 41,357 | 9,698 | 85,641 | 365,216 |
| Área de las Ciencias Sociales (Sociales, Humanidades y Artes): | | | | | |
| Facultad de Contaduría y Administración; | 313,759,000 | 14,384 | 1,327 | 21,813 | 236,442 |
| Facultad de Ciencias Políticas y Sociales; | 295,278,502 | 8,376 | 1,217 | 35,253 | 242,628 |
| Facultad de Filosofía y Letras; | 287,740,962 | 8,942 | 1,068 | 32,179 | 269,420 |
| Facultad de Derecho; | 204,500,801 | 10,905 | 1,001 | 18,753 | 204,297 |
| Facultad de Economía; | 196,985,420 | 3,536 | 756 | 55,709 | 260,563 |
| Facultad de Psicología; | 271,536,133 | 3,806 | 491 | 71,344 | 553,027 |
| Escuela Nacional de Artes Plásticas; | 155,301,857 | 2,809 | 380 | 55,287 | 408,689 |
| Escuela Nacional de Trabajo Social; | 75,325,771 | 2,610 | 297 | 28,860 | 253,622 |
| Escuela Nacional de Música; | 101,537,110 | 1,182 | 261 | 85,903 | 389,031 |
| Subtotal | 1,901,965,556 | 56,550 | 6,798 | 33,633 | 279,783 |
| Facultades-Escuelas Multidisciplinarias | | | | | |
| Facultad de Estudios Superiores Iztacala; | 618,422,836 | 11,009 | 1,739 | 56,174 | 355,620 |
| Facultad de Estudios Superiores Zaragoza; | 521,606,553 | 8,603 | 1,614 | 60,631 | 323,176 |
| Facultad de Estudios Superiores Acatlán; | 440,621,214 | 18,830 | 1,585 | 23,400 | 277,994 |
| Facultad de Estudios Superiores Aragón; | 320,893,046 | 16,089 | 1,508 | 19,945 | 212,794 |
| Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán; | 555,308,227 | 12,763 | 1,355 | 43,509 | 409,822 |
| Subtotal | 2,456,851,876 | 67,294 | 7,801 | 36,509 | 314,941 |
| Total | 7,900,683,985 | 165,201 | 24,297 | 47,825 | 325,171 |

Fuente: UNAM. Presupuesto 2006. ELABORACIÓN PROPIA.

CAPÍTULO 5

Tabla 30

| UNAM. PRESUPUESTO ASIGNADO A INSTITUTOS Y CENTROS. 2006 | | | |
|---|---------------|----------------|----------------------------|
| INSTITUTOS Y CENTROS | PRESUPUESTO | INVESTIGADORES | INVERSIÓN POR INVESTIGADOR |
| CIENCIAS NATURALES | | | |
| Instituto de Astronomía | 135,514,632 | 128 | 1,058,708 |
| Instituto de Biología | 149,425,591 | 154 | 970,296 |
| Instituto de Biotecnología | 179,467,855 | 181 | 991,535 |
| Instituto de Ciencias del Mar y Limnología | 147,761,083 | 120 | 1,231,342 |
| Instituto de Ciencias Nucleares | 66,717,649 | 66 | 1,010,873 |
| Instituto de Ecología | 61,580,513 | 64 | 962,196 |
| Instituto de Física | 165,749,455 | 157 | 1,055,729 |
| Instituto de Fisiología Celular | 141,853,734 | 122 | 1,162,736 |
| Instituto de Geofísica | 120,472,835 | 113 | 1,066,131 |
| Instituto de Geografía | 82,657,828 | 94 | 879,339 |
| Instituto de Geología | 101,046,402 | 97 | 1,041,715 |
| Instituto de Ingeniería | 344,358,605 | 182 | 1,892,080 |
| Instituto de Investigaciones Biomédicas | 181,775,964 | 169 | 1,075,597 |
| Instituto de Investigaciones en Matemáticas Aplicadas y en Sistemas | 80,164,551 | 91 | 880,929 |
| Instituto de Investigaciones en Materiales | 87,492,200 | 78 | 1,121,695 |
| Instituto de Matemáticas | 106,531,849 | 113 | 942,760 |
| Instituto de Neurobiología | 86,838,957 | 86 | 1,009,755 |
| Instituto de Química | 101,516,976 | 89 | 1,140,640 |
| Centro de Ciencias Aplicadas y Desarrollo Tecnológico | 85,979,287 | 99 | 868,478 |
| Centro de Ciencias de la Atmósfera | 66,891,287 | 77 | 868,718 |
| Centro de Ciencias de la Materia Condensada en Ensenada, B.C. | 48,678,177 | 47 | 1,035,706 |
| Centro de Ciencias Físicas | 46,830,223 | 40 | 1,170,756 |
| Centro de Ciencias Genómicas | 92,563,845 | 60 | 1,542,731 |
| Centro de Física Aplicada y Tecnología Avanzada en Juriquilla, Qro. | 26,927,012 | 26 | 1,035,654 |
| Centro de Geociencias en Juriquilla, Qro. | 63,912,245 | 46 | 1,389,397 |
| Centro de Investigación en Energía | 59,299,064 | 56 | 1,058,912 |
| Centro de Investigaciones en Ecosistemas | 31,671,441 | 43 | 736,545 |
| Centro de Radioastronomía y Astrofísica en Morelia, Mich. | 19,341,285 | 23 | 840,925 |
| Subtotal y promedio | 2,883,020,545 | 2,621 | 1,099,970 |
| CIENCIAS SOCIALES | | | |
| Instituto de Investigaciones Antropológicas | 84,650,949 | 91 | 930,230 |
| Instituto de Investigaciones Bibliográficas | 117,445,359 | 99 | 1,186,317 |
| Instituto de Investigaciones Económicas | 104,897,721 | 107 | 980,353 |
| Instituto de Investigaciones Estéticas | 80,434,126 | 94 | 855,682 |
| Instituto de Investigaciones Filológicas | 121,623,337 | 161 | 755,424 |
| Instituto de Investigaciones Filosóficas | 53,777,127 | 55 | 977,766 |
| Instituto de Investigaciones Históricas | 56,259,088 | 64 | 879,048 |
| Instituto de Investigaciones Jurídicas | 116,778,702 | 128 | 912,334 |
| Instituto de Investigaciones Sociales | 115,955,617 | 106 | 1,093,921 |
| Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos | 31,692,184 | 42 | 754,576 |
| Centro de Estudios sobre la Universidad | 84,864,331 | 98 | 865,963 |
| Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades | 45,523,512 | 64 | 711,305 |
| Centro de Investigaciones sobre América del Norte | 35,776,991 | 41 | 872,610 |
| Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias | 63,790,711 | 69 | 924,503 |
| Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas | 39,582,503 | 46 | 860,489 |
| Subtotal | 1,153,052,258 | 1,265 | 911,504 |

Fuente: UNAM. Presupuesto 2006. ELABORACIÓN PROPIA.

CAPÍTULO 5

Tabla 31

| CUADRO COMPARATIVO DE PROPIEDADES DE FACULTADES E INSTITUTOS SELECCIONADOS (1980/2006) | | | | |
|--|----------------------|---|---------------------|---------------------------------------|
| PROPIEDADES INSTITUCIONALES | Facultad de Ciencias | Facultad de Ciencias Políticas y Sociales | Instituto de Física | Instituto de Investigaciones Sociales |
| MATRICULA | | | | |
| Matrícula 1980 | 5,407 | 5,999 | | |
| Matrícula 2006 | 5,258 | 8,110 | | |
| Δ abs. matric. 80-06 | -149 | 2,111 | | |
| Δ % matric. 80-06 | -2.8% | 35.2% | | |
| ACADÉMICOS | | | | |
| Académicos 1980 | 911 | 779 | 138 | 64 |
| Académicos 2006 | 1,473 | 1,217 | 157 | 106 |
| Δ % 1980-2006 | 62% | 56% | 14% | 66% |
| Profesores/Investigadores de carrera 2006 | 255 | 175 | 110 | 84 |
| Técnicos Académicos 2006 | 172 | 77 | 47 | 22 |
| Profesores de asignatura 2006 | 870 | 912 | | |
| Ayudantes de profesor 2006 | 460 | 252 | | |
| Profesores/Investigadores con estudios de doctorado. | 530 | 188 | 106 | 72 |
| Profesores/Investigadores con estudios de maestría. | 427 | 159 | 2 | 11 |
| Profesores/Investigadores con estudios de licenciatura. | 303 | 812 | 3 | 2 |
| Académicos (hombres) 2006 | 836 | 671 | 128 | 53 |
| % Hombres 2006 | 56.8% | 55.1% | 81.5% | 50.0% |
| Académicas (mujeres) 2006 | 637 | 546 | 29 | 53 |
| % Mujeres 2006 | 43.2% | 44.9% | 18.5% | 50.0% |
| Género | equidad promedio | equidad promedio | baja equidad | equidad perfecta |
| Alumnos/académico 1980 | 5.9 | 7.7 | | |
| Alumnos/académico 2006 | 3.6 | 6.7 | | |
| Académicos con PRIDE o PAIPA 2006 | 397 | 213 | 154 | 104 |
| RECONOCIMIENTOS ACADÉMICOS | | | | |
| % PRIDE o PAIPA (académicos de carrera) 2006 | 91% | 85% | 98% | 98% |
| Académicos en el SNI | 108 | 58 | 112 | 65 |
| %SNI/Planta Académica | 7.3% | 4.8% | 71.3% | 61.3% |
| SNI /acads. de carrera (profesores, investigadores, técnicos acad.) | 108 de 427 | 58 de 252 | 112 de 157 | 65 de 106 |
| % SNI /acads. de carrera | 25% | 23% | 71% | 61% |
| SNI / profesores o investigadores de carrera | 108 de 255 | 58 de 175 | 112 de 110 | 65 de 84 |
| % SNI / profesores o investigadores de carrera | 42% | 33% | 102% | 77% |
| PERSONAL TÉCNICO-ADMINISTRATIVO | | | | |
| Personal Administrativo de Confianza | 21 | 56 | 13 | 11 |
| % Personal Administrativo de Confianza/ Planta Académica | 1.4% | 4.6% | 8.3% | 10.4% |
| Personal Administrativo de Base | 397 | 337 | 119 | 82 |
| % Personal Administrativo de Base/ Planta Académica | 27.0% | 27.7% | 75.8% | 77.4% |
| Plazas asignadas a funcionarios | | | 21 | |
| PRESUPUESTO E INVERSIÓN EN INFRAESTRUCTURA | | | | |
| Presupuesto asignado a la entidad 2006 | 421,240,110 | 295,278,502 | 165,749,455 | 115,955,617 |
| Presupuesto /académico | 285,974 | 242,628 | 1,055,729 | 1,093,921 |
| Presupuesto /alumno | 80,114 | 36,409 | | |
| Inversión en infraestructura por m2/ 2006 | 60,064 | 26,876 | 16,032 | 6,110 |
| m2 /académico | 41 | 22 | 102 | 58 |
| m2 /alumno | 11 | 3 | | |

Nota: Cálculos propios con base en distintas estadísticas de la UNAM

CONCLUSIONES

I. Sociología de la educación superior: la aportación de la teoría relacional de los campos (participación, poder y trabajo académico)

1. Dentro del debate sociológico contemporáneo, el constructivismo estructuralista bourdiano (o “estructuralismo genético”) ha demostrado ser, en la práctica científica, un paradigma teórico-metodológico sumamente útil para el análisis sociológico, la reconstrucción teórico-empírica y la comprensión explicativa de la estructura y dinámica del espacio social y de sus múltiples campos de relaciones sociales, como ha sido el caso del campo de la producción cultural (incluyendo el campo científico y educativo), cuya fortaleza empírico-analítica -mostrada en sus múltiples investigaciones y sistematizaciones teóricas verificadas en la realidad- ha mostrado su gran capacidad explicativa, frente a los resultados aportados por otras perspectivas como las construcciones teóricas estructuralistas sin sujetos, las teorías funcionalistas y neofuncionalistas obsesionadas con la reproducción del orden social integrado (o con el conflicto funcional), la teoría de sistemas sin agentes sociales, la perspectiva de la elección racional reduccionista de la acción social, las microsociologías descontextualizadas (como el interaccionismo simbólico, la fenomenología y la etnometodología) o la llamada “teoría social posmoderna” ensayística sin sustento empírico, entre algunas de las principales teorías sociales contemporáneas alternativas existentes en el campo de las ciencias sociales (teorías entendidas como posiciones-fuerzas en pugna y tomas de posición de determinados ‘agentes científicos’ dentro del mismo campo científico). El reconocimiento de las propiedades estructurales y dinámicas del campo de la cultura en general y del campo científico y de la educación superior en lo particular, aportado por los trabajos de Bourdieu (muy poco usados en la sociología de la educación superior nacional), han constituido una guía invaluable para el desarrollo de nuestra investigación sobre la configuración y el desarrollo tanto del CES nacional e internacional, como del *campus social*¹ constituido por la UNAM, configuración en la que los académicos han mantenido, a pesar de todos los pesares, una participación relevante a lo largo de su historia.

2. La teoría de los campos sociales, como una reconstrucción teórica de la realidad social multidimensional, además de trascender las viejas polémicas sujeto vs. estructura generadas en las ciencias sociales (los “*paired concepts*”), permite adentrarse sistemáticamente en la heterogeneidad de la realidad social avizorada por Carlos Marx y Max Weber, y reconocer su estructura y dinámica multi-escalar, al hacer posible la identificación de las homologías y diferencias entre los distintos campos y subcampos y, al mismo tiempo, reconocer sus distintos grados de autonomía-heteronomía o “refracción”, herramientas teóricas sumamente útiles para entender mejor la compleja articulación entre el campo universitario y el campo de la educación superior (nacional e internacional), así como entre estos y el macroespacio social (nacional y global) y poder situar los niveles y modalidades de participación e injerencia de los distintos agentes involucrados (adherentes) en la configuración y reconfiguración del campo (en sus distintos órdenes), como es el caso del heterogéneo sector formado por las distintas clases de personal académico existentes en cada caso particular.

3. El marco conceptual de la sociología relacional de Bourdieu permite por tanto observar a la autonomía universitaria (y de sus agentes constructores) respecto al campo del poder (y sus agentes dominantes) como una construcción socio-histórica en constante proceso de

¹ Considerando que la acepción de *campus* en el diccionario se refiere al área geográfica [**campus** Zona en que están los edificios de las facultades y otras dependencias e instalaciones universitarias. Gran Diccionario de la Lengua Española Larousse Editorial], aquí le damos una connotación social como campo de relaciones sociales.

transformación, a la luz de la correlación de fuerzas entre los agentes individuales y sociales intervinientes en la confección del campus, agentes que empujarán a la universidad más hacia la autonomía (y la democracia) o más hacia la heteronomía (y el autoritarismo), en función de sus condiciones y posiciones objetivas y de sus tomas de posición respectivas, lo que explica los distintos grados de autonomía de la universidad nacional en el tiempo, como conjunto, y los distintos grados de autonomía-heteronomía de sus subcampos (Facultades, Institutos, etc.) y del mismo trabajo académico.

4. Asimismo, el paradigma bourdiano permite también penetrar en las profundidades de la estructura y dinámica del campo universitario (incluyendo sus subcampos), reconociendo su estructura multifacética basada en la distribución del capital-poder (en sus distintas especies aglutinadas en torno al polo del poder burocrático -“polo del poder económico y político”- y al polo del poder académico -“polo del prestigio cultural”-) y la distribución del trabajo académico como la fuente creadora del capital específico (división múltiple horizontal-vertical del trabajo académico en áreas disciplinarias, Facultades e Institutos, Departamentos, funciones y categorías), estructura analíticamente divisible en la estructura de distribución del capital económico y político o estructura del poder burocrático universitario (división del poder político) y en la estructura de distribución del capital académico (prestigio intelectual) íntimamente asociada a la división del trabajo académico. La estructura de poder político o temporal, en un sentido ampliado, es una estructura de espacios de participación política y de tomas de posición en el campus, estructura regida por la lógica de la lucha por el control del poder burocrático (capital político-económico), estructura y lógica que conforman en un momento histórico determinado un *orden político-académico* establecido y legitimado institucionalmente, orden definido usualmente por las fuerzas dominantes conservadoras que llegan a acumular mayor capital burocrático en sus trayectorias y estrategias, sin olvidar la influencia de las fuerzas dominadas políticamente, en el otro extremo. Por su parte, la estructura de distribución del trabajo y del poder académicos, o estructura académico-laboral, es una estructura de despliegue del trabajo de producción-reproducción cultural (trabajo científico-disciplinario e intelectual), del trabajo de producción del mismo capital académico, cuya dinámica gira en torno a la disputa por la acumulación del prestigio académico resultante del mismo trabajo, y cuyas fuerzas dominantes (y dominadas) determinan el *orden académico-laboral* legítimo en cada período (estructura y dinámica aceptada por sus agentes adherentes). Órdenes internos semiautónomos que, a su vez, en su articulación intrínseca, se determinan mutuamente en el campus y conforman una estructura *quiasmática* (entrelazada). La estructura académico-política es una estructura de dominación, de control, de supervisión de la labor académica. La estructura académico-laboral es una estructura de producción de capital específico.

5. La comprensión de la lógica y la estructura del campo universitario, desde la óptica bourdiana (la cual constituye una incipiente tradición en la investigación educativa en México, a partir de los años ochentas del siglo XX), se presenta como una alternativa analítica que tiende a superar algunas de las limitaciones de los enfoques organizacionales hegemónicos en el campo de la sociología de las universidades y de sus académicos (Casanova, 1999: 20 ss.) (García, Grediaga y Landesmann, 2003), enfoques mayoritariamente sustentados en el paradigma funcionalista (Clark, 1991: 17-29, 333-361) (Brunner, 1987) (Brunner, 1990) (Brunner y Flisfisch, 1989) (Kent, 1990) (Campos, 1999: 66) (Ibarra, 2001: 101) (Ordorika, 1999: 176-178), que si bien aportan importantes conocimientos sobre la especificidad del campo de la educación superior -sobre todo por su amplia producción generada en el inmenso CES norteamericano-, no logran comprender cabalmente la lógica estructural propia del CES, al debatir la definición de la ‘naturaleza’ de las organizaciones académicas a partir de ‘modelos’ teóricos basados en la

metodología weberiana de los tipos ideales (*burocrático, político, colegiado*), los cuales, al no existir de manera ‘pura’ en la realidad, dieron pie a una ‘cuarta opción’ denominada paradójicamente “anarquía organizada” (o “bote de basura”) (Clark, 1991: 48 ss.) (Casanova, 1999: 24-25) (Ordorika, 1999: 167-170) y, posteriormente, a la conjunción de “modelos mixtos” basados en la combinación de los primeros tipos ideales propuestos (Hardy, 1990: citada por Ordorika, 1999: 168), mostrando con ello el grado de confusión e incompreensión alcanzado por la tradición estructural-funcionalista y neo-funcionalista (Münch, 1990) en la materia. Dicha perspectiva sociológica neo-funcionalista organizacional, en la actualidad, se ha reorientado hacia el estudio de las “culturas organizacionales” funcionales (o “cultura corporativa”), basadas en el modelo burocrático centrado en la identificación de los ‘empleados’ con la ‘corporación’ (Montaño, 2000: 285-311). En contraposición con dicha perspectiva, la propuesta teórica de Bourdieu logra reconstruir, con gran consistencia empírico-analítica, la lógica interna del CES y del campo universitario, a partir de la lucha por la acumulación del capital específico, lógica del poder relacional que el neo-funcionalismo ‘no ve’.

6. Además de superar la confusión organizacional neo-funcionalista, la alternativa bourdiana da cuenta de la especificidad del campo universitario como parte del macro-campo de producción cultural, evitando el error de interpretación organizacional-funcionalista por el que se clasifica a la organización universitaria como una ‘organización académica flojamente acoplada’ (Clark, 1991: 110-112) (Kent, 1990), al compararla mecánicamente con los modelos organizativos burocráticos (públicos y privados: los “modelos de organizaciones integradas”) -como si estos representaran el modelo ideal y perfecto a seguir- y llegar a la conclusión de que el espacio universitario se caracteriza esencialmente por ser un ‘modelo débilmente integrado’, dada su creciente diferenciación y fragmentación -aunque reconocen al mismo tiempo que existen múltiples mecanismos integradores como las creencias y los grupos de poder internos y externos (Clark, 1991)-, desconociendo la lógica articuladora de la lucha interna por la acumulación de capital y la definición del orden interno entre agentes-fuerzas, contrarios y cómplices al mismo tiempo (todos defensores del campo mismo), lógica demostrada por las múltiples investigaciones empíricas de Bourdieu (ver capítulo 1 *supra*).

7. Por otra parte, considerando que dentro del campo de la sociología de los académicos en México existe consenso en el hecho de que el núcleo problemático del campo es el trabajo académico, abordado en sus distintas dimensiones (disciplinaria, laboral, económica, social, política, intelectual, cultural, etc.), dimensiones articuladas de múltiples formas dentro de los distintos ejes problemáticos que se han configurado en el campo, como el eje de la constitución y desarrollo de los grupos académico-disciplinarios en nuestro país, el de las formas de regulación y organización del trabajo académico y el de las culturas identitarias académicas (disciplinarias e institucionales), como ejes principales (García, Grediaga y Landesmann, 2003: 115-121), nuestro trabajo de investigación aborda la articulación entre varias de estas dimensiones, particularmente la relación *trabajo-capital-poder*, desde el punto de vista del estructuralismo genético, como un enfoque alternativo poco usual en el campo, más allá de la tradición funcionalista y neo-funcionalista² {cuyo recorte de lo real sólo ve la relación *conocimiento-trabajo-creencias-poder*

² El funcionalismo y el neo-funcionalismo representan posturas teóricas expresamente conservadoras que mantienen el núcleo duro durkheimiano del orden y la integración social, no obstante que el segundo trata de responder a las críticas más importantes hechas al primero, abriéndose a otras posturas teóricas, incluyendo el marxismo, sobre todo de corte microsociológico (Ritzer, 2002: 144-150) (Münch, 1990), lo cual permite ubicar al multicitado Burton Clark en la corriente neofuncional, en la medida en que integra en su modelo teórico tanto la concepción durkheimiano-parsoniana de los sistemas sociales cohesionados por normas culturales, como el papel de las creencias en la acción social desarrollado por Weber, junto con la concepción fenomenológica de la vida

CONCLUSIONES

-“los elementos de la organización”- como partes constitutivas del sistema de educación superior, relación en la que el trabajo aparece subordinado al conocimiento³, entendido como la “sustancia” y la “materia invisible” del sistema (Clark, 1991: 33-54)}, bajo la premisa marxista-bourdiana de que el trabajo académico es la fuente originaria del capital-poder (origen que el funcionalismo ‘no ve’ tampoco, al ser rechazado por éste). Lo anterior implica reconocer en el trabajo realizado por los académicos (en sus diversas modalidades) el origen creador del capital-poder académico y del campo universitario (acompañado del trabajo del resto de agentes universitarios), trabajo dividido en función de las luchas, negociaciones y acuerdos entre grupos académicos, en una serie de disciplinas, establecimientos, niveles y categorías académicas (en el plano del CES internacional, de un CES nacional o del campus de una IES), configurándose, con la participación de todos los agentes involucrados, el *orden académico-laboral* establecido en cada caso histórico-social concreto (regido por la lógica de la disputa por el control del trabajo y la acumulación del capital académico), orden legítimo de relaciones académico-laborales en torno al cual se constituye también de manera articulada una estructura de regulación y control del trabajo académico (en la que participan los académicos desde distintas posiciones, junto con otros agentes internos y externos), estructura de regulación vertical-horizontal constituida por la red de ‘órganos de gobierno’ y espacios de participación en la toma de decisiones, desde la base hasta la cúspide, y distribuidos en toda la extensión del campus, estructura regida por una lógica académico-política de lucha por el poder político-burocrático y la determinación de la toma de decisiones dentro del campo respectivo, estructura y lógica constitutivas del *orden académico-político* (órdenes académico-laboral y académico-político que tienden a ser analizados por separado en los estudios sobre académicos y que aquí tratamos de analizar a partir de su mutua determinación). Es decir, en breves términos, para el constructivismo estructuralista el trabajo determina al capital y al poder y viceversa.

8. Finalmente, el presente trabajo de análisis e investigación trata una temática insuficientemente desarrollada en los estudios sobre la educación superior en México y sobre la UNAM en lo particular -por lo menos de manera directa-: el desarrollo de la participación de los académicos en la construcción socio-histórica del campo universitario, en la legitimación del orden académico-laboral-político y en la regulación del trabajo académico; contribuyendo a su comprensión en el largo plazo. El abordaje que proponemos aquí parte de la consideración de que el tema de la participación académica en la configuración del campo universitario si se ha tratado, pero de manera coyuntural, un tanto dispersa y parcial, y frecuentemente de forma colateral, ya sea en los estudios histórico-descriptivos sobre los procesos de sindicalización académica (Woldenberg, 1988) (Basurto, 1997), en las reflexiones sobre la democracia universitaria y el poder universitario (Zermeño et. al., 1990) (Mendoza, Latapí y Rodríguez et. al., 2001), en las reconstrucciones históricas sobre la constitución de grupos disciplinarios e institucionales (sobre las que existen varios textos: ver García, Grediaga y Landesmann, 2003: 287-295), en los análisis sobre las reformas institucionales y la presencia de los académicos en las mismas (Kent, 1990) (Cevallos y Chehaibar, 2003) (Muñoz et. al., 2002), en los estudios respecto a las formas de gobierno institucionales y la intervención limitada de los académicos en su seno (Jiménez Mier y Terán, 1982) (Rodríguez y Casanova et. al., 1998) (Rodríguez y Casanova et. al., 1999) (Ordorika, 2006), o en las investigaciones sobre los programas de estímulos y sus efectos en los

cotidiana basada en la perspectiva de la construcción social de la realidad (Clark, 1991) (Ritzer, 2001: 84-88) (Ordorika, 1999: 169, 174).

³ “A partir de la *sustancia*, se derivan ciertos aspectos de la forma: las tareas y los trabajadores se agrupan de acuerdo con los paquetes de conocimiento” (Clark, 1991: 40).

académicos (Canales, 2001) (Ordorika et. al., 2004) (Díaz Barriga y Pacheco et. al. , 1997), entre las principales líneas de análisis (García, Grediaga y Landesmann, 2003); inclusive uno de los autores analizados llega a considerar que “no existe conocimiento acumulado” sobre las formas de actuación política de los académicos en general (Muñoz, 2002: 221-225). Asimismo, en varios de estos trabajos -los cuales han sido sumamente útiles para comprender más profundamente al CES mexicano- se han privilegiado las formas de organización y dominación burocrático-autoritarias en detrimento de los procesos de participación académico-laborales y académico-políticos ‘desde abajo’, ausencia que nos ha motivado a tratar de contribuir con la presente investigación en el conocimiento del desarrollo de las formas de participación académica en la historia de la universidad.

II. Desvalorización y nueva división del trabajo académico en el CES internacional

1. El CES internacional, en sus distintos periodos de desarrollo, como una construcción social e histórica, ha sido el efecto complejo de la intervención de múltiples agentes colocados en muy diversas posiciones en la estructura del mismo campo, agentes institucionales, nacionales y regionales que han seguido diversas estrategias en cada periodo para darle, como resultado final, una determinada configuración al CES mundial (desde las primeras universidades medievales y coloniales, hasta los actuales sistemas nacionales competitivos de IES, pasando por distintos periodos intermedios de crisis y resurgimiento), proceso productivo en el que los académicos han intervenido con su propio trabajo y participando en los distintos espacios de toma de decisiones creados en cada CES nacional o en los mismos organismos internacionales, contribuyendo a la generación de un orden educativo-científico mundial bastante desigual.

2. El campo mundial de la educación superior y la investigación científica, en su desarrollo histórico casi milenar, es un espacio social de lucha entre agentes-fuerzas antagónicas y cómplices, en el que compiten los distintos CES nacionales dominantes (de países más desarrollados) y dominados (países menos desarrollados) por la producción, apropiación, distribución, intercambio y acumulación de *poder-capital científico-educativo nacional* (la suma de capital específico: cultural, científico, intelectual y no específico: económico, político), el cual, en la era neoliberal, se ha polarizado aun más entre sus extremos -de acuerdo con los datos recabados en la investigación-, dando pie a la competencia desigual en torno a: la producción científica pura y aplicada resultante de la inversión en las IES y la investigación científica, el mercado internacional de la educación terciaria, la matriculación de estudiantes extranjeros, la contratación de alumnos destacados (“fuga de cerebros”), la expansión de la matrícula y de las plantas académicas (lo que incluye la creación de nuevas IES), la comercialización de servicios educativos, la producción y renta de patentes, etc.; lo que ha derivado en la conformación de regiones y bloques económico-político-científico-educativos de naciones que compiten por acrecentar su capital *científico-educativo* nacional, como es el caso de la expansión de las regiones Asia-Pacífico o América Latina, conservándose al parecer la hegemonía estadounidense, pero con un menor capital-poder, en un CES mundial cada vez más competido.

3. Desde sus orígenes occidentales medievales, el CES mundial ha oscilado entre la autonomía y la heteronomía respecto al campo económico y al campo estatal, alcanzando quizá su nivel más alto de autonomía (relativa) durante el surgimiento de la universidad moderna de investigación en el s. XIX y durante la masificación acelerada de la matrícula en las décadas de los sesentas-setentas del s. XX, bajo la hegemonía del CES estadounidense, autonomía que, como se puede observar con los datos obtenidos en la investigación, tiende a restringirse parcialmente a partir de los años ochentas, con la llegada de las políticas estatales restrictivas de corte neoliberal, las cuales tienden a reordenar, reorientar y refuncionalizar al mismo CES internacional a partir de

las ‘necesidades del mercado’ mundial globalizado en competencia, organizado en grandes bloques económico-político-educativo-científicos: Norteamérica, Unión Europea, Asia-Pacífico, etc. La anterior tendencia reorientadora-heterónoma del CES mundial se verifica, entre otros aspectos, con la creciente privatización y mercantilización educativa, la expansión de la educación tecnológica y el neo-intervencionismo del Estado neoliberal evaluador-fiscalizador en las IES, tal y como ha ocurrido en el caso de México.

4. La reestructuración y refuncionalización neoliberal del CES internacional ha suscitado la conformación de una *nueva división internacional del trabajo académico*, la que muy probablemente está provocando tanto la redistribución de la producción del conocimiento científico, como la apropiación y acumulación de capital-poder científico-educativo entre CES nacionales y regionales dominantes (desarrollados), intermedios o emergentes y dominados (poco desarrollados), realineación geo-científico-educativa que, por un lado, ha ahondado las desigualdades (polarización) entre regiones económico-educativas y países más y menos desarrollados, fortaleciéndose los sectores y actividades más heterónomos/as, al acentuarse las disparidades regionales-nacionales socio-económico-educativas y científico-tecnológicas, bajo la hegemonía y dominación de las economías más industrializadas (con el monopolio científico-educativo), particularmente las de América del Norte y Europa Occidental, y, por otro lado, ha permitido la creciente competencia de las economías-sistemas educativos emergentes, especialmente de la región de Asia Oriental y el Pacífico (la cual ha incrementado su matrícula y planta académica por encima de otras regiones), quedando a la zaga regiones dependientes de mediano desarrollo como América Latina, y de bajo desarrollo, como África Subsahariana. En este marco, en los últimos veinticinco años, México se ha colocado a la zaga en el CES internacional, a causa de la desaceleración y desincentivación de su campo educacional superior, como resultada de la imposición de un modelo neoliberal radical de educación terciaria centrado en el cuasi estancamiento del sector público y la expansión desregulada del sector privado.

5. En la era neoliberal, el CES internacional está sometido a varias tendencias, como resultado de las estrategias de sus agentes dominantes y dominados: tiende a converger al adoptar una lógica de “libre mercado” y, simultáneamente, tiende a polarizarse respecto a la acumulación y producción del capital específico (académico-científico-intelectual) entre regiones, países, sectores (público y privado), instituciones, áreas científico-disciplinarias y agentes (académicos y estudiantes), además de que tiende a perder autonomía respecto al campo del poder.

6. El trabajo académico en el plano mundial se ha visto afectado de distintas formas por el efecto neoliberal, al ser presionado por los agentes económicos y estatales para readecuarse a sus expectativas, *desvalorizándose de manera creciente* y configurándose una *nueva división internacional del trabajo académico* en la que se estimula la flexibilización (salarial y laboral), la precarización, el deterioro de la libertad académica, el desprestigio, el debilitamiento político y la refuncionalización de la labor académica; en condiciones académico-laborales bastante desiguales entre regiones, naciones e instituciones con grados distintos de desarrollo socioeconómico, lo cual implica también niveles disímolos de crecimiento de las plantas académicas nacionales y regionales, así como niveles dispares de producción y acumulación de capital científico-cultural entre dichas plantas docentes-investigadoras, modificándose a final de cuentas la correlación de fuerzas entre *poderes académicos regionales y nacionales* en el plano internacional.

III. La flexibilización (manipulación) neoliberal del CES nacional y del trabajo académico

1. El origen colonial-autoritario y heterónomo del CES nacional ha determinado hasta cierto punto el desarrollo subsiguiente del campo hasta nuestros días, envuelto siempre en regímenes

CONCLUSIONES

políticos nacionales autoritarios, el cual conserva su relación de subordinación frente al Estado incluso después del triunfo de la Revolución Mexicana, cuando el sector universitario lucha por su autonomía, la cual finalmente es reconocida formalmente (legalmente), aunque no siempre realmente, ya que la burocracia gubernamental, por tradición, siempre ha hecho uso de la “fuerza del Estado” para limitar dicha autonomía.

2. Después de la *expansión estatal-autoritaria no regulada* (1960-1982) del CES nacional, éste entra a una fase de *reestructuración neoliberal estatal* dualista o de doble vía, si se considera que por un lado se impone una lógica regulatoria en el sector público dirigida desde el Estado mínimo-neoliberal y evaluador-fiscalizador, y, por otro lado, se establece una lógica desregulada propia del ‘libre mercado’ en el sector privado. Así, mientras las IES privadas viven en un clima de *laissez faire*, el Estado refuerza su intervención en las IES públicas -a través de la manipulación del presupuesto y de las normas jurídicas- reduciendo su autonomía, en nombre de la rendición de cuentas y del incremento de la eficiencia institucional y de la productividad de su personal académico (bajo el precepto neoclásico de “hacer más con menos” convertido en eslogan político), privilegiando el sector tecnológico no autónomo en detrimento de las universidades multidisciplinarias, racionalizando "sistemáticamente los costos educativos" del CES nacional bajo criterios eficientistas y contables, para supuestamente “asegurar la calidad de sus servicios mediante *formas eficientes de trabajo* que incrementen la productividad” y competitividad del sistema (*cfr.*: SEP, 1990, 1995, 2001), con base en los criterios de maximización de la eficiencia (insumo/producto) y control de calidad (evaluación) característicos del nuevo modelo, con el fin de hacer a las IES y al trabajo académico-científico más funcionales (refuncionalización) a las necesidades del modelo de desarrollo librecambista adoptado en el país. Como resultado de estas políticas, el sector público-heterónimo y al sector privado se han fortalecido y expandido bastante más que el sector público-autónomo, en la medida en que satisfacen en mayor medida las demandas externas de los campos económico y estatal, con lo cual se ha conformado una nueva estructura y división del trabajo en el CES.

3. La reestructuración y refuncionalización neoliberal del CES nacional ha implicado su reorientación hacia los requerimientos del campo económico sin lugar a dudas, sin embargo, en lo que hace a sus resultados en términos de cobertura y desarrollo científico ha dejado mucho que desear, tomando en cuenta que la expansión del campo se ha desacelerado y, por consecuencia, la cobertura o ha retrocedido o también se ha desacelerado significativamente, quedando por abajo del promedio regional, manteniéndose altas las tasas de exclusión y desperdicio social, y considerando que el financiamiento al desarrollo científico se ha mantenido muy por debajo de los estándares establecidos en economías de similar grado de desarrollo, de manera que a diferencia de muchos otros países, el modelo educativo seguido en México ha fracasado en cuanto a la universalización de la educación terciaria y en cuanto al impulso del desarrollo de la ciencia y la tecnología nacionales.

4. Si bien son múltiples los factores determinantes de la expansión de las ‘comunidades disciplinarias’ (factores económicos, políticos, sociales y culturales), el papel del Estado (con sus políticas sectoriales) ha sido determinante en la compleja construcción social de dichas ‘comunidades académicas’ {sin omitir que la cambiante oferta y demanda de las diversas disciplinas (formación -carreras tradicionales y nuevas-, investigación, aplicación, etc.) depende de los distintos agentes ‘consumidores’ de sus servicios (alumnos, empresarios, instituciones públicas, etc.), los cuales son brindados en gran medida por las IES}, dada su concentración de recursos y poder, de manera que ha contribuido, con sus acciones y omisiones, tanto a la expansión y el fortalecimiento de ciertas disciplinas y, por ende, de sus plantas académicas (Derecho, Administración y Contaduría), como al debilitamiento, estancamiento, reducción o

incluso la posible extinción de otras comunidades disciplinarias o profesionales, como efectos también del “libre mercado”, a pesar de que dichas disciplinas sean necesarias social, cultural o económicamente.

5. Como resultado de la reestructuración neoliberal del CES nacional, el trabajo académico se ha transformado en varios niveles, en el ámbito nacional se ha configurado una *nueva división del trabajo académico*, al diversificarse los tipos de IES, atomizarse y descentralizarse regionalmente, sobresaliendo la expansión no regulada del sector privado y la expansión regulada del sector tecnológico público no autónomo, así como la desaceleración sobrerregulada del sector autónomo, división que implica una nueva distribución del capital-poder científico entre IES y plantas académicas, y una redistribución de la producción del conocimiento científico entre dichos agentes. Por otro lado, la expansión de la educación privada y tecnológica muestra que el trabajo académico ha tendido a ser refuncionalizado y reorientado a partir de las demandas externas y cambiantes del mercado y de las políticas estatales, privilegiándose sus tareas heterónomas (conocimiento aplicado), lo que contribuye a su precarización y pérdida de autonomía (autogestión). Asimismo, el trabajo de los académicos ha pasado a un estado de sobrevigilancia nunca antes visto (sobrerregulación directa y a distancia, de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba), a través de redes de fiscalización gubernamentales, privadas y académicas (‘sistemas de evaluación’), las cuales han constituido un verdadero *sistema de dominación heterónimo* basado en las necesidades (‘pertinencia’) de los agentes dominantes en el campo económico y estatal, en nombre del discurso de la ‘calidad’ educativa (léase ‘control de calidad’), la rendición de cuentas selectiva (nunca generalizada en todos los órdenes) y la competitividad. Flexibilización, reorientación, supervisión y regulación son, todas ellas, facetas de la misma relación de dominación que tiende a quitarle autonomía al desarrollo del trabajo académico, en la medida en que el personal académico (sobre todo de los sectores heterónomos) tiende a perder el control sobre su propio trabajo y, por consecuencia, poder sobre su direccionalidad.

6. Para el personal académico nacional, el nuevo modelo educativo mercantil ha implicado, entre otras cosas, la tendencia a la flexibilización multidimensional y precarización de su trabajo en amplias porciones del sector privado y público {deterioro de su salario y de sus condiciones de trabajo y de vida, inseguridad laboral, intensificación del trabajo, etc.}; el surgimiento de nuevas modalidades de diferenciación sistémica e institucional (estratificación piramidal, deshomologación salarial, diversificación institucional, atomización intrainstitucional, recomposición, etc.), que pueden sentar las bases para una mayor diversificación de identidades académico-profesionales; la reconfiguración o realineamiento de las actividades académicas; la competencia político-académica para obtener bienes materiales y simbólicos asociada a una lógica empresarial de gestión y control de calidad, en el marco de la constitución de mercados académicos competitivos en el CES y en las IES; cambios que han sido posibles dada la desarticulación y debilidad política de las llamadas “comunidades académicas” y que han contribuido hasta cierto punto a esa debilidad, con algunas excepciones (particularmente las profesiones liberales heterónomas y sus asociaciones -cuya influencia político-educativa no está documentada en nuestro país-).

IV. La contienda por las reestructuraciones del orden académico-político-laboral: el caso de la UNAM (1910-2007)

1. Desde sus orígenes y a lo largo de su historia, la Universidad Nacional (Autónoma) de México ha tendido a adoptar estructuras autoritarias de *poder burocrático* (con excepción de los efectos democratizantes de la ofensiva estudiantil autonomista de 1929 o la implantación parcial del proyecto académico democrático-participativo impulsado por los rectores Barros Sierra y

CONCLUSIONES

González Casanova), como resultado de las estrategias de los actores dominantes en el campo: las burocracias gubernamentales y las burocracias universitarias, tal es el caso de la injerencia del Estado desde su fundación en 1910 -en un contexto sumamente autoritario-, a lo largo del período revolucionario y posrevolucionario -durante la conformación del *estado social autoritario* mexicano-, en la reforma político-académica de 1945 y durante las gestiones totalitarias de Chávez, Soberón y Barnés -entre los casos principales de una larga lista-, de manera que en sus diez décadas de existencia, ocho han sido dominadas por estructuras burocrático autoritarias y grupos de poder heterónomos, prevaleciendo en consecuencia un *orden universitario burocrático-autoritario*.

2. Durante su historia, la UNAM ha ido incrementando su poder-capital institucional (suma y acumulación de distintos tipos de capital), con lo que se ha logrado colocar en una posición más o menos dominante en el campo de la educación superior nacional e internacional, y en el mismo espacio social, como resultado, en primer lugar, del trabajo de sus agentes académicos (personal académico y estudiantes) y, en segundo lugar, del apoyo recibido de los poderes externos (burocracia estatal, organismos políticos o empresariales), apoyo económico y político que ha aumentado o ha disminuido según el periodo de que se trate; capital institucional que durante la era neoliberal ha sido fuertemente cuestionado por las tecnocracias estatales y empresariales interesadas en la privatización del nivel superior, contra los que la universidad (sus agentes internos) ha tenido que lidiar en distintos momentos, incursionando en el campo del poder como un agente colectivo bastante activo.

3. La participación del heterogéneo sector social de los académicos en el devenir universitario ha sido bastante desigual desde sus orígenes (1910), en función del contexto interno-externo de cada periodo, al intervenir en la estructuración y orientación del campo universitario, incluyendo la configuración del orden académico-laboral y de la estructura de poder y participación en la toma de decisiones institucionales; participación bastante compleja que ha tenido una multiplicidad de manifestaciones (*formas de participación*): las *juntas de profesores* y la *asamblea general de profesores* -consultiva- en sus primeros años, las *juntas del personal técnico* (investigadores) definidas en 1914, asociaciones y uniones de profesores de escuelas y facultades, sindicatos de personal académico o mixtos (independientes o corporativos), claustros académicos; frentes coyunturales político-académicos sectoriales, multisectoriales y/o multidisciplinarios; asociaciones profesionales más o menos permanentes, colegios académicos por centro de trabajo o academias (colegios de profesores y de investigadores) permanentes o coyunturales, grupos de notables en momentos coyunturales; *bloques* ideológico-político-académicos en disputa por la definición del orden institucional legítimo (conservadores-autónomos, conservadores-heterónomos, transformadores-heterónomos, transformadores-autónomos) (v. g.: la polémica Caso-Lombardo de los años veinte, las diferencias ideológico-políticas de los treinta entre izquierda y derecha, la lucha sindicalistas-antisindicalistas de los años setenta, el debate polarizado en torno a la huelga de 1999-2000); las *academias de profesores y alumnos* paritarias del periodo autonomista-precario, las asambleas generales de “autogobierno” formadas por profesores y alumnos de varios centros docentes en los años setentas; como electores y representantes en torno a los consejos institucionales (universitario, técnicos, académicos e internos) establecidos legalmente; las comisiones docentes o dictaminadoras de ingreso y promoción o las amplias comisiones para la reforma universitaria del último periodo 2000-2007; grupos de poder cupulares informales o colegios burocráticos invisibles, colegios de directores, grupos informales firmantes de desplegados de prensa, intervención en consultas, etc. Formas de intervención en la vida universitaria que han permitido al sector hacerse presente en la toma de decisiones, participando directamente o indirectamente

CONCLUSIONES

(influyendo en el poder) en ellas, es decir, incidiendo de muchas maneras en la definición del orden institucional, participación fundada en la legitimidad de su *poder académico* y/o en su fuerza política colectiva demostrada. Uno de los resultados de esta presión permanente de los grupos académicos ha sido la ampliación gradual de los espacios de intervención en la vida institucional en los que ellos participan (la ampliación de espacios de participación en órganos colegiados o la creación de nuevos órganos colegiados en el periodo 1985-1993).

4. A pesar de que la presión ‘desde abajo’ de diversos grupos académicos ha tenido como resultado la ampliación de los espacios representativos de participación institucional en la toma de decisiones dentro de la universidad, en el periodo 1985-1993 y en el periodo 2000-2007, algunos académicos han insistido, en distintos momentos, en que el poder de los académicos en la toma de decisiones y en la definición del rumbo universitario se ha debilitado {en tanto que el poder burocrático se ha fortalecido para algunos desde los años ochenta del siglo XX (Ordorika, 1999: 183) o también se ha debilitado para otros en la era neoliberal (Muñoz, 2002: 221 ss.)}, ya sea considerando la monopolización de atribuciones académico-político-laborales por la élite burocrática de la UNAM, en perjuicio de los académicos, o debido a la creciente apatía, desorganización y alejamiento de los académicos respecto a los espacios institucionalizados de participación en las decisiones, lo que en principio parecería contradictorio; sin embargo, ambas cosas han ocurrido paralelamente, es decir, ha crecido la indiferencia de los académicos respecto a los procesos de decisión convocados por los órganos de gobierno y ha habido una apertura democrático-representativa parcial y selectiva en el nivel de los macro-órganos colegiados (puesto que los académicos de los Centros no están representados en dichos órganos), dentro de un orden académico-laboral atomizado, a causa de la competencia de ‘todos contra todos’ alentada por los estímulos económicos flexibles, en una lucha por la productividad académica sin límites, orden impuesto desde fuera que consume prácticamente todo el ‘tiempo de trabajo’ de los académicos (incluidos los fines de semana), quienes se ven obligados a priorizar su propio trabajo y carrera académica por encima de todo, incluyendo el bien colectivo, el cual, además, no tiene canales adecuados de expresión ‘desde abajo’, al estar los canales institucionales bajo el control de la burocracia universitaria y de la burocracia corporativo-sindical, con lo cual el académico se encuentra preso (en una ‘jaula de hierro racional universitaria’) entre un orden académico-laboral supervigilado y un orden académico-político controlado por la élite universitaria dominante, de tal modo que los espacios y posibilidades de participación directa e indirecta se reducen significativamente, de manera que el orden universitario establecido propicia en los hechos la no participación en los ‘asuntos públicos’ universitarios, promoviendo a final de cuentas la ‘marginalidad política’ de los académicos dentro del campus, con la consiguiente pérdida de legitimidad del orden institucional establecido.

5. Los únicos espacios de participación directa y tomas de decisión y posición son las academias y los colegios de profesores (o sus similares), sin embargo, su funcionamiento es irregular y sus atribuciones escasas y poco reconocidas (e incluso obstruidas en ocasiones por el poder burocrático), de manera que su poder político-académico está acotado y poco articulado con la estructura universitaria de toma de decisiones existente⁴, situación creada, evidentemente, por los mismos actores intervinientes: los agentes académicos y las élites burocráticas, los primeros por su poca disposición (y tiempo) para participar y los segundos por su poco interés en que los primeros participen en la toma de decisiones de manera directa y autónoma.

⁴ Los “colegios de profesores, academias, seminarios y otras [formas de organización] (...) son extraordinariamente irregulares y heterogéneas (...); no poseen atribuciones reglamentarias articuladas a la vida académica (...)” (subrayado nuestro) (Blanco, 2001: 59).

CONCLUSIONES

6. Dado el *poder académico* asociado al capital cultural que poseen y monopolizan los sectores académicos, lo que les da legitimidad (capital simbólico) y por tanto reconocimiento por parte de los otros actores universitarios -estudiantes y burocracia- y gubernamentales, los académicos han mantenido a lo largo del tiempo su presencia, aunque fragmentada, en el devenir universitario, y su participación más o menos limitada en la toma de decisiones, sin embargo, la carencia de organizaciones académico-políticas amplias, permanentes, plurales, representativas, fuertes e independientes que muestren su presencia académico-política continua, dentro o fuera de la institución, son su flanco débil (su *talón de Aquiles*), sobre todo frente a la tendencia autoritaria recurrente de los gobiernos universitarios (y/o estatales). El corporativismo sindical autoritario y conservador defendido por las direcciones de la AAPAUNAM no representan una opción de participación abierta para los académicos -dicho por ellos mismos-, y la opción del STUNAM tampoco ha significado una alternativa para la mayoría, por lo que la vía sindical está cancelada, por ahora, y otro tipo de organismos gremiales plurales no existen en la actualidad.

7. En el transcurso de la historia del campo universitario, se evidencia una relación compleja y mutuamente determinante (codeterminación) entre el orden académico-laboral (el orden legítimo de división o distribución del trabajo académico y sus productos) y el orden jurídico-político universitario (el orden legítimo de distribución del poder político universitario 'legalmente establecido' o estructura de gobierno), en tanto que la estructura del orden académico-laboral (disciplinas-facultades-escuelas-institutos-centros) constituye la base sobre la que se construye todo el campus y en ella se originan los grupos dominantes y dominados, quienes conforman (con la frecuente intervención de la burocracia estatal) la estructura de órganos de gobierno y su forma de distribución legítima de atribuciones para la toma de decisiones (poder burocrático-colegiado), estructura de poder político que a su vez regula el orden académico-laboral a través del 'marco legal universitario' instaurado y la adopción de resoluciones finales, de manera tal que, por ejemplo, a un orden político burocrático-autoritario corresponde con alta probabilidad un orden académico-laboral basado en una lógica autoritaria y burocratizada, tal y como ha ocurrido, con sus variantes, durante casi toda la historia de la institución. El orden jurídico-político y el orden académico-laboral determinan el orden económico institucional (la distribución de los recursos). En resumen, el trabajo determina al poder y el poder al trabajo en el campo universitario.

8. El orden académico-laboral universitario, con su estructura y lógica propias, ha evolucionado de manera considerable en el curso de los años, a causa de la acción de sus agentes principales (académicos y burocracias universitaria y estatal), modificándose gradualmente la división del trabajo-conocimiento académico (el *trabajo complejo*) y su jerarquización (áreas, disciplinas, facultades, escuelas, institutos, etc.; funciones, niveles, categorías, tipo y tiempo de contrato), su propia estructura de control interna o estructura de mando y su estructura de distribución de bienes materiales (condiciones laborales, incluyendo salarios) y simbólicos (prestigio académico), así como su patrón de relaciones académico-laborales; de ahí que se pueden identificar diferentes órdenes legítimos o regímenes académico-laborales en la historia universitaria: desde el régimen autoritario estatal de la dictadura porfirista y de los primeros gobiernos revolucionarios, hasta el régimen corporativo-autoritario constituido en los años setentas o el régimen burocrático-flexible constituido en la era neoliberal, pasando por el régimen colegiado democrático-participativo instituido en el periodo autonómico.

9. La estructura universitaria de poder, en tanto que es la fusión entre una estructura burocrática y una colegiada basada parcialmente en la democracia representativa (elección de consejeros representantes), es también, por tanto, una estructura de participación en la toma de decisiones, en la que intervienen distintos agentes internos (y a veces externos, dependiendo del

CONCLUSIONES

periodo), estructura de poder y participación que en el caso de la UNAM ha ido variando en el tiempo, adoptando distintas modalidades: estructura burocrática-colegiada supervisada directamente por el poder estatal (porfirista o revolucionario), estructura burocrática-colegiada autónoma y democrático-participativa (periodo autonómico-precario), estructura burocrático-autoritaria-colegiada corporativa y democrático-representativa (a partir de 1945, con algunas variaciones en el “estilo de gobernar”).

10. La autonomía universitaria en relación con el campo del poder (particularmente respecto al Estado -léase burocracia estatal-), como una construcción sociohistórica, es bastante relativa y cambiante, depende en su contenido y alcance de las fuerzas que intervienen en su concreción: el poder burocrático universitario (provisional por lo general, pero que suele ser monopolizado y perpetuado por determinadas élites académicas durante largos períodos), el poder académico (frecuentemente fragmentado por disciplinas e ideologías, a veces aglutinado en bloques que luchan por la reordenación del campus), el poder estudiantil en momentos clave (sumamente inestable en el tiempo) y el poder estatal (que tiende a controlar a las universidades por todos los medios) {sin olvidar el poder económico u otro tipo de poderes como el religioso o el de los medios de comunicación}, así como de las condiciones sociales del cada momento histórico (dictadura porfirista, Revolución Mexicana, democracia corporativa, insurgencia social, crecimiento y estabilidad económica (*desarrollo estabilizador*), crisis económicas, estado social autoritario posrevolucionario, estado neoliberal autoritario), de las posiciones y tomas de posición -más autónomas o más heterónomas- (elección y estrategias a seguir con base en intereses particulares a partir de la lectura de la situación) de sus actores en el campus y de las relaciones y correlación de fuerzas entre dichos actores intervinientes en la lucha por la hegemonía y la orientación de la universidad, en una suerte de coordenadas socio-político-económicas que han ido cambiando en cada periodo. Así, durante sus primeros años, en la transición del porfirismo al régimen de la revolución mexicana, la autonomía universitaria en relación con el Estado es sumamente restringida (*autonomía mínima*) -en un contexto nacional sumamente autoritario y en una situación de debilidad de los poderes académico y estudiantil-, situación que se prolonga con los primeros gobiernos postrevolucionarios; en cambio en el periodo 1929-1945 los distintos agentes internos y externos tienden a coincidir en la configuración de una autonomía precaria. A partir de la Ley del 45 se institucionaliza la *autonomía corporativa*, subordinada al poder estatal, que tiene sus variantes en el tiempo. La autonomía universitaria llega a su máxima expresión en 1968 y en los periodos inmediatos de Barros Sierra y González Casanova, para sufrir un retroceso restaurador y conservador a partir del rectorado de Soberón, en un contexto económico favorable. La década perdida de los años ochenta, generada por la crisis económica del país y la implantación de políticas estatales neoliberales, vulnerará y pondrá en crisis a la autonomía de la universidad. En los noventa, durante la relativa recuperación económica nacional y la nueva crisis económica intermedia, la autonomía corporativa tendrá continuidad, pero en poco tiempo entrará a una nueva crisis con la huelga de 1999-2000, para entrar finalmente a un periodo de recuperación, fortalecimiento y reposicionamiento de la autonomía institucional en los primeros años del siglo XXI.

11. La hegemonía universitaria se tiene que estar construyendo y reconstruyendo constantemente, pues cambia continuamente de acuerdo a los acontecimientos y a las acciones y relaciones de representatividad y legitimidad o aceptación de la dominación (‘liderazgo’) de los grupos dominantes (poder burocrático y oligarquías académicas) por los grupos dominados o subalternos (académicos, estudiantes y administrativos operarios), aceptación o rechazo que depende de las concepciones sostenidas y compartidas o no sobre la universidad y la sociedad por todos los grupos, de sus intereses y prácticas, en síntesis, de sus tomas de posición, de ahí que en

momentos de crisis suele haber una pérdida de hegemonía {como ha ocurrido en el origen y transcurso de las múltiples protestas estudiantiles y/o académicas durante todo el siglo XX o en las diversas manifestaciones de inconformidad (individuales -como la simulación, la fuga de cerebros, la búsqueda de otros empleos, etc.- y colectivas -protestas, formación de sindicatos-) por parte de los académicos frente al régimen académico-laboral vigente (recurrentemente contra los bajos salarios, las deficientes condiciones académico-laborales o el autoritarismo burocrático)}, en momentos en los que el grupo hegemónico deja de cumplir con las expectativas de los grupos subalternos. La historia universitaria ha sido escenario en muchas ocasiones de la lucha entre sus agentes-fuerzas por la definición del orden universitario legítimo.

12. Se puede observar que hay una tendencia en la historia universitaria a establecer alianzas heterónomas entre las élites burocráticas gubernamentales y universitarias, como en los casos del gobierno porfirista y el proyecto educativo de Justo Sierra y el rector Ezequiel Chávez o el acuerdo político para arribar a la promulgación de la Ley de 1945, o la alianza poder burocrático universitario-poder estatal-grupos académicos dominantes a partir del rectorado de Soberón, o las medidas neoliberales adoptadas por Carpizo, Sarukhán o Barnés, evidenciándose la proclividad heterónoma de la burocracia universitaria (tal y como afirma Bourdieu), aunque siempre con algunas excepciones.

V. Áreas, Facultades e Institutos y órganos de gobierno: las luchas por la definición del orden interno y la regulación del trabajo académico

1. La división del trabajo universitario en áreas científico-disciplinarias es también una división o distribución de distintos tipos de capital y de poder político entre grandes grupos sociales de académicos en la universidad. Dentro de esta distribución desigual de recursos, las evidencias muestran claramente que el área de las Ciencias Naturales (Físico Matemáticas, Ingenierías y Biológicas) ha acumulado históricamente mayor capital, en todas sus especies, respecto al área de las Ciencias Sociales (Sociales, Humanidades y Artes), de modo que cuenta con un mayor capital institucional y, consecuentemente, un mayor reconocimiento social y una mayor fuerza política en el campus, condiciones que han posibilitado su mayor desarrollo en términos comparativos. No obstante lo anterior, en las últimas décadas, la expansión del área de las Ciencias Sociales ha sido mayor que la del área de las Ciencias Naturales, lo que se ha traducido en una reconfiguración de la correlación de fuerzas entre ambas áreas.

2. En lo que corresponde a la división del trabajo por áreas funcionales (docencia e investigación -y difusión-), la enseñanza es la actividad principal por mucho (por los recursos económico-materiales y la fuerza de trabajo académica que consume), seguida por la investigación (actividad que recibe los mayores reconocimientos materiales y simbólicos internos y externos) y, en tercer sitio, la difusión cultural.

3. La estructura universitaria construida es una estructura polarizada en varios sentidos. Alrededor de la estructura de distribución del trabajo académico entre distintos agentes-fuerzas (organizados/as en áreas, entidades y funciones), se erige una estructura de distribución y acumulación desigual de capital y poder en sus distintas modalidades, estructura polarizada entre los subcampos de las CS y de las CN, entre las facultades y escuelas y los institutos y centros de investigación, jerarquizados a partir de la acumulación de distintos tipos de capital, estructura que determina en cierta medida a la estructura de gobierno universitaria y viceversa (las fuerzas académico-políticas se constituyen a partir de la lógica y estructura de distribución del trabajo y del capital, y simultáneamente tales fuerzas influyen en dicha distribución), orden universitario en el que las fuerzas dominantes tanto en el subcampo de las disciplinas, como en el de las entidades académicas, tienden a acaparar los principales órganos de gobierno universitarios.

CONCLUSIONES

4. Las entidades académicas de la UNAM, como son las Facultades disciplinarias y los Institutos de investigación, como subcampos de relaciones sociales construidos colectivamente por sus propios agentes internos y por la influencia de agentes externos (ubicados en distintos planos del CU, del CES y del mismo espacio social), adoptan estructuras y dinámicas diferenciadas a lo largo de la historia universitaria, a pesar de la “normatividad” reguladora y homogeneizadora vigente (promotora del orden institucional establecido por las fuerzas dominantes), en función de múltiples factores, como el mismo origen histórico de las entidades académicas y su proceso de constitución, así como su desenvolvimiento en el tiempo y la acumulación de capital institucional, su grado de autonomía-heteronomía y capacidad de “refracción” respecto al campus y al espacio social (incluyendo el campo de producción cultural y el campo del poder), la correlación de fuerzas internas y las formas de participación de sus agentes académicos, la configuración del orden académico-laboral y académico-político en cada caso, etc.

5. La estructuración-reestructuración social específica de las Facultades e Institutos de la UNAM, en el transcurso del tiempo, ha sido el resultado de la correlación de fuerzas académico-políticas al interior de cada entidad, en articulación con la correlación de fuerzas existente en el campus y en el CES, así como en el mismo campo del poder del macroespacio social, de la capacidad de intervención de dichas fuerzas en la definición del orden interno de cada entidad (desde distintas posiciones y tomas de posición en el campo) y de su grado de autonomía y capacidad de ‘refractar’ las presiones externas, lo cual ha implicado la constitución de distintos regímenes académico-político-laborales ‘locales’ (y de ciertos *habitus institucionales* locales) diferenciados en cada dependencia universitaria: un *régimen democrático-participativo* en la Facultad de Ciencias, un *régimen burocrático-representativo* en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, un *régimen burocrático-representativo-poco participativo* en el Instituto de Física y un *régimen autogestivo fragmentado* dentro del Instituto de Investigaciones Sociales.

6. Las distintas formas de participación de los académicos de la UNAM en la configuración del orden institucional (en el campo universitario y en las entidades académicas), más directas o más representativas, en el caso de los espacios de toma de decisiones, y con un mayor o menor tiempo de trabajo académico invertido en los lugares de trabajo, obedecen a múltiples factores, tanto estructurales como subjetivos: por un lado, las estructuras institucionales locales determinan parcialmente las formas de participación, estructuras que tienen sus propias historias de desarrollo (génesis y periodización) en función de los agentes interventores en su conformación, las cuales ‘presionan’ y orientan a los agentes nuevos y antiguos, quienes contribuyen a su reproducción (o eventual transformación) con sus propias prácticas académico-laborales y político-burocráticas (las estructuras institucionales generales hacen lo propio en otra escala); por otro lado, desde sus propias representaciones de la vida universitaria (a favor de la reproducción o transformación de la estructura y lógica del orden institucional), los agentes académicos participan (o deciden no hacerlo) en la orientación o reorientación de las mismas estructuras, ya sea participando, junto con otros (que pueden ser más o menos, mayorías o minorías), en la constitución de espacios de participación democrática directa (Academias, Asambleas, Colegios de académicos) o espacios de representación (Consejos, Colegios, Comisiones) o espacios burocratizados y verticales. Dichas formas de participación se combinarían con formas de trabajo más o menos comprometidas ‘con la institución’, es decir con una mayor o menor disposición a invertir su tiempo de trabajo en la universidad por parte de los académicos, lo que a su vez dependería de sus percepciones sobre el trabajo mismo y sobre la universidad (el tipo de *habitus académico*), de modo que a mayor legitimidad del campus (en alguno-s de sus componentes) mayor inversión de trabajo y a menor legitimidad menor cantidad de trabajo invertida (o mayor

CONCLUSIONES

apatía laboral) (articulación entre formas de participación y formas de trabajo que deberán ser estudiadas más profundamente en el futuro). Por ejemplo, hay académicos muy críticos que rechazan el orden político-académico por su poca legitimidad, pero que aceptan el orden académico-laboral local y el orden científico establecido, teniendo una gran disposición para invertir su tiempo de trabajo en la universidad, la que, a su vez, como un todo, tiene una gran legitimidad entre los académicos.

7. El trabajo académico representa para los mismos académicos la realización de su libertad como seres humanos y profesionales del conocimiento, al destacar en primer lugar la libertad asociada a su propio trabajo como el sentido principal del mismo. El trabajo académico se hace también por placer, por gusto, de manera que en la mayoría de los casos, resulta ser muy satisfactorio (las actividades inherentes a la docencia o a la investigación) para los académicos. Asimismo, su trabajo en la universidad tiene para ellos un gran valor, una alta estimación (es un privilegio trabajar en la UNAM, afirman). Para muchos, el trabajo académico “puro” es “una forma de vivir” a la que le dedican prácticamente todo su tiempo, es su actividad prioritaria, dentro y fuera de la universidad, por ello casi todo lo demás resulta una distracción en la actualidad, no sólo es cuestión de sobrevivencia a causa de los estímulos. Es por este conjunto de representaciones y prácticas mas o menos compartidas que se puede hablar de la existencia de un *habitus académico* ‘puro’ compartido por muchos académicos dentro del campus.

8. No obstante la importancia que tiene para (una parte de) los académicos su trabajo en la universidad, éste se ha desvalorizado objetivamente y subjetivamente, dentro y fuera del campo universitario (desvalorización contra la que los académicos han luchado en distintos momentos), a raíz de la implantación de políticas estatales y universitarias basadas en el modelo educativo neoliberal, promovido desde los organismos internacionales, lo que ha tenido efectos perniciosos para la universidad: se ha atentado contra el desarrollo científico soberano de nuestro país, la universidad ha sido detenida en su desarrollo al entrar en un estado de virtual estancamiento ante la escasez de recursos, se ha excluido de la formación universitaria a muchas generaciones de jóvenes en las últimas décadas, entre otros efectos, es decir, la universidad y sus académicos han sido impedidos de poder cumplir plenamente sus funciones sociales, a causa de los obstáculos impuestos por la tecnocracia estatal defensora del dogma del “libre mercado”.

9. Asimismo, el nuevo orden académico-laboral institucional ‘flexibilizado’ a instancias del Estado neoliberal, si bien es cierto que ha permitido recuperar parcialmente el poder adquisitivo de los salarios académicos, su costo académico ha sido alto, ya que a final de cuentas ha atentado contra la academia y el desarrollo científico de los grupos académicos, al propiciar, paradójicamente, una menor participación académica en la vida institucional, lo que en principio ha beneficiado a las élites burocráticas (los académicos están muy ocupados en su labor), pero al mismo tiempo le ha quitado mucha legitimidad a los procesos institucionales de toma de decisiones, y ello tiene sus riesgos a la larga.

10. La universidad, representada como una verdadera ‘madre institucional’ para los académicos (el “*alma máter*” de la tradición universitaria), genera entre ellos sentimientos de pertenencia y retribución a la institución, la cual es ‘personificada’ como una institución benefactora, imagen que se traduce en tomas de posición y prácticas comprometidas con la misma institución, a la que hay que restituir lo obtenido en su ‘seno materno’ (el capital cultural, el título, el prestigio, la movilidad social).

11. La imagen que tienen muchos académicos sobre la estructura académico-política y el poder burocrático universitario es bastante negativa, lo cual se observa en sus críticas al poder omnipresente de los directivos (particularmente los ‘abusos del poder’), en su inconformidad con el orden académico-político institucional y en su rechazo a las actividades ‘no académicas’

CONCLUSIONES

inherentes a la gestión académico-administrativa, a la evaluación académica y a la representación académico-política dentro de los órganos de gobierno universitarios. Frente a esta estructura institucional de órganos de tomas de decisión, los académicos, en algunas coyunturas y entidades (entre los años sesenta y los noventa del siglo XX), han llegado a constituir espacios alternativos de toma de decisiones (Asambleas, Colegios de académicos, sindicatos independientes), paralelos a los establecidos en la legislación universitaria, mostrando su inconformidad con el orden instituido, con distintos resultados. Estas experiencias autonómicas (todas combatidas por el poder burocrático), como sea, han tenido diversas repercusiones (positivas y negativas) entre las comunidades académicas de cada entidad, como puede apreciarse en la exposición de los distintos regímenes académicos construidos en cada una de las dependencias analizadas. El gran ausente o los grandes ausentes, son las grandes organizaciones académicas plurales y multiinstitucionales dentro de la universidad.

12. En la universidad existen dos visiones (por lo menos) sobre la estructura ideal de toma de decisiones, una democrática y otra meritocrática, la primera defiende las formas de organización democrático-participativas en las que los académicos tomen las decisiones ‘desde abajo’, con criterios estrictamente académicos (no políticos e ideológicos) y aboga por la transformación del orden universitario establecido a través de la democratización de la universidad; la segunda visión defiende discursivamente las formas de elección y tomas de decisión basadas -supuestamente- en el mérito académico o capital académico acumulado (prestigio), con lo que se justifica el orden universitario establecido al señalar que este es meritocrático (por lo tanto, elitista), sin embargo las prácticas de varios órganos de gobierno cupulares y los hechos demuestran lo contrario. Los intereses de las élites burocrático-políticas, convertidas en oligarquías, frecuentemente se ponen por encima de los intereses de los académicos comprometidos con su institución.

13. La multicitada ‘comunidad académica’ de la UNAM es en realidad una ‘comunidad’ aparente, existente sólo en el discurso político universitario y en algunos discursos académicos, en la medida en que en términos reales el heterogéneo sector de los trabajadores académicos se encuentra dividido en distintas clases de académicos: docentes e investigadores de carrera o artistas académicos, técnicos académicos y profesores de asignatura, académicos de ciencias naturales y de ciencias sociales, profesores e investigadores eméritos, profesorado del bachillerato, de la licenciatura y del posgrado, académicos de Ciudad Universitaria y de la periferia, entre las principales, cada una de ellas con distintas posibilidades de acumulación de capital.

14. Finalmente, podemos afirmar que los académicos de la universidad nacional han sido los constructores principales de la institución, desde su constitución como campo universitario hasta el presente neoliberal, pero su poder de intervención en la estructuración y orientación del orden institucional y en la regulación del trabajo será bastante variable, en función del periodo y de la situación en la que se encuentre el campo educativo nacional e internacional y el mismo campo del poder.

ANEXO ESTADÍSTICO

ANEXO ESTADÍSTICO

Tabla 1

| EVOLUCIÓN DE LA PLANTA ACADÉMICA Y LA MATRÍCULA DE LA UNAM (1910-2006) | | | | | | | | | |
|--|--|-------|------------|---------------------------------|--------------------------------|-----------|--------------------------------|-------------------------------|-------------------------|
| PERIODOS PRESIDENCIALES (PODER BUCROCRÁTICO ESTATAL) | PERIODOS RECTORALES (PODER BUCROCRÁTICO UNIVERSITARIO) | Año | Académicos | Académicos Crecimiento absoluto | Académicos Crecimiento anual % | Matrícula | Matrícula Crecimiento absoluto | Matrícula Crecimiento anual % | Alumnos/ académico UNAM |
| PORFIRIATO | Joaquín Eguía Lis (1910-1913) | 1910e | 114 | | | 1,000 | | | 8.7 |
| OBREGÓN (1920-1924) | Ezequiel Chávez (1913-1914) (1923-1924) | 1924e | 1,101 | 987 | 61.8 | 9,622 | 8,622 | 35.9 | 8.7 |
| CALLES (1924-1928) | Valentín Gama (1914-1915) | 1925e | 1,210 | 109 | 9.9 | 10,576 | 954 | 9.9 | 8.7 |
| | José Natividad (1915-1916) (1917-1920) | 1926e | 1,165 | -45 | -3.8 | 10,179 | -397 | -3.8 | 8.7 |
| | Balbino Dávalos (1920) | 1927e | 965 | -200 | -17.2 | 8,431 | -1,748 | -17.2 | 8.7 |
| | José Vasconcelos (1920-1921) | 1928 | 933 | -32 | -3.3 | 8,154 | -277 | -3.3 | 8.7 |
| PORTES GIL (1928-1930) | Mariano Silva (1921) | | | | | | | | |
| | Antonio Caso (1920) (1921-1923) | 1929e | 773 | -160 | -17.1 | 6,756 | -1,398 | -17.1 | 8.7 |
| ORTIZ RUBIO-ABELARDO RODRIGUEZ (1930-1934) | Alfonso Pruneda (1924-1928) | 1930e | 919 | 146 | 18.9 | 8,031 | 1,275 | 18.9 | 8.7 |
| | Antonio Castro (1928-1929) | 1931 | 1,145 | 226 | 24.6 | 8,237 | 206 | 2.6 | 7.2 |
| | Ignacio Garcia Tellez (1929-1932) | 1932 | 1,146 | 1 | 0.1 | 9,006 | 769 | 9.3 | 7.9 |
| | Roberto Medellín Ostos (1932-1933) | 1933 | 1,081 | -65 | -5.7 | 8,215 | -791 | -8.8 | 7.6 |
| | | 1934 | 1,023 | -58 | -5.4 | 7,732 | -483 | -5.9 | 7.6 |
| CARDENAS (1934-1940) | Manuel Gómez Morín (1933-1934) | 1935 | 1,363 | 340 | 33.2 | 8,233 | 501 | 6.5 | 6.0 |
| | Fernando Ocaranza (1934-1935) | 1936 | 1,695 | 332 | 24.4 | 9,804 | 1,571 | 19.1 | 5.8 |
| | | 1937 | 2,343 | 648 | 38.2 | 11,421 | 1,617 | 16.5 | 4.9 |
| | | 1938 | 2,106 | -237 | -10.1 | 12,625 | 1,204 | 10.5 | 6.0 |
| | | 1939 | 2,461 | 355 | 16.9 | 12,969 | 344 | 2.7 | 5.3 |
| | | 1940 | 2,259 | -202 | -8.2 | 15,135 | 2,166 | 16.7 | 6.7 |
| AVILA CAMACHO (1940-1946) | Mario de la Cueva (1940-1942) | 1941 | 2,355 | 96 | 4.2 | 16,283 | 1,148 | 7.6 | 6.9 |
| | Rodulfo Brito (1942-1944) | 1942 | 2,786 | 431 | 18.3 | 17,508 | 1,225 | 7.5 | 6.3 |
| | | 1943 | 2,937 | 151 | 5.4 | 20,650 | 3,142 | 17.9 | 7.0 |
| | | 1944 | 3,070 | 133 | 4.5 | 20,117 | -533 | -2.6 | 6.6 |
| | | 1945 | 3,421 | 351 | 11.4 | 21,394 | 1,277 | 6.3 | 6.3 |
| | | 1946 | 3,501 | 80 | 2.3 | 20,963 | -431 | -2.0 | 6.0 |
| | | 1947 | 3,330 | -171 | -4.9 | 20,504 | -459 | -2.2 | 6.2 |
| MIGUEL ALEMÁN (1946-1952) | Alfonso Caso (1944-1945) | 1948 | 3,458 | 128 | 3.8 | 19,135 | -1,369 | -6.7 | 5.5 |
| | Genaro Fernández (1945-1946) | 1949 | 3,615 | 157 | 4.5 | 23,192 | 4,057 | 21.2 | 6.4 |
| | Salvador Zubirán (1946-1948) | 1950 | 3,564 | -51 | -1.4 | 24,024 | 832 | 3.6 | 6.7 |
| | | 1951 | 3,801 | 237 | 6.6 | 26,827 | 2,803 | 11.7 | 7.1 |
| | | 1952 | 3,993 | 192 | 5.1 | 28,292 | 1,465 | 5.5 | 7.1 |
| RUIZ CORTINES (1952-1958) | Luis Garrido (1948-1953) | 1953 | 4,489 | 496 | 12.4 | 29,607 | 1,315 | 4.6 | 6.6 |
| | | 1954 | 5,372 | 883 | 19.7 | 32,652 | 3,045 | 10.3 | 6.1 |
| | | 1955 | 5,314 | -58 | -1.1 | 36,165 | 3,513 | 10.8 | 6.8 |
| | | 1956 | 5,674 | 360 | 6.8 | 36,743 | 578 | 1.6 | 6.5 |
| | | 1957 | 6,399 | 725 | 12.8 | 41,304 | 4,561 | 12.4 | 6.5 |
| | | 1958 | 6,405 | 6 | 0.1 | 43,924 | 2,620 | 6.3 | 6.9 |
| LÓPEZ MATEOS (1958-1964) | Nabor Carrillo (1953-1961) | 1959 | 4,284 | -2,121 | -33.1 | 49,951 | 6,027 | 13.7 | 11.7 |
| | | 1960e | 5,249 | 965 | 22.5 | 58,519 | 8,568 | 17.2 | 11.1 |
| | | 1961 | 6,214 | 965 | 18.4 | 66,870 | 8,351 | 14.3 | 10.8 |
| | | 1962 | 6,313 | 99 | 1.6 | 70,546 | 3,676 | 5.5 | 11.2 |
| | | 1963 | 6,370 | 57 | 0.9 | 74,063 | 3,517 | 5.0 | 11.6 |
| | | 1964 | 6,351 | -19 | -0.3 | 72,575 | -1,488 | -2.0 | 11.4 |
| DÍAZ ORDAZ (1964-1970) | Ignacio Chávez (1961-1966) | 1965 | 6,689 | 338 | 5.3 | 73,851 | 1,276 | 1.8 | 11.0 |
| | | 1966 | 7,290 | 601 | 9.0 | 78,094 | 4,243 | 5.7 | 10.7 |
| | | 1967 | 7,764 | 474 | 6.5 | 86,805 | 8,711 | 11.2 | 11.2 |
| | Javier Barros Sierra (1966-1970) | 1968 | 7,721 | -43 | -0.6 | 95,588 | 8,783 | 10.1 | 12.4 |
| | | 1969 | 7,902 | 181 | 2.3 | 100,754 | 5,166 | 5.4 | 12.8 |
| ECHEVERRÍA (1970-1976) | | 1970 | 8,885 | 983 | 12.4 | 107,056 | 6,302 | 6.3 | 12.0 |
| | Pablo González Casanova (1970-1972) | 1971 | 9,707 | 822 | 9.3 | 121,953 | 14,897 | 13.9 | 12.6 |
| | | 1972 | 10,286 | 579 | 6.0 | 131,442 | 9,489 | 7.8 | 12.8 |

ANEXO ESTADÍSTICO

| EVOLUCIÓN DE LA PLANTA ACADÉMICA Y LA MATRÍCULA DE LA UNAM (1910-2006) | | | | | | | | | |
|---|--|-------------------|------------|---------------------------------|--------------------------------|-----------|--------------------------------|-------------------------------|-------------------------|
| PERIODOS PRESIDENCIALES (PODER BUCROCRÁTICO ESTATAL) | PERIODOS RECTORALES (PODER BUCROCRÁTICO UNIVERSITARIO) | Año | Académicos | Académicos Crecimiento absoluto | Académicos Crecimiento anual % | Matrícula | Matrícula Crecimiento absoluto | Matrícula Crecimiento anual % | Alumnos/ académico UNAM |
| LOPEZ PORTILLO (1976-1982) | Guillermo Soberón (1973-1981) | 1973 | 11,040 | 754 | 7.3 | 198,294 | 66,852 | 50.9 | 18.0 |
| | | 1974 | 13,583 | 2,543 | 23.0 | 217,535 | 19,241 | 9.7 | 16.0 |
| | | 1975 | 14,780 | 1,197 | 8.8 | 222,982 | 5,447 | 2.5 | 15.1 |
| | | 1976 | 16,433 | 1,653 | 11.2 | 238,753 | 15,771 | 7.1 | 14.5 |
| | | 1977 | 17,450 | 1,017 | 6.2 | 271,266 | 32,513 | 13.6 | 15.5 |
| | | 1978 | 18,175 | 725 | 4.2 | 283,466 | 12,200 | 4.5 | 15.6 |
| | | 1979 | 19,190 | 1,015 | 5.6 | 283,180 | -286 | -0.1 | 14.8 |
| | | 1980 | 27,515 | 8,325 | 43.4 | 263,640 | -19,540 | -6.9 | 9.6 |
| DE LA MADRID (1982-1988) | Octavio Rivero (1981-1984) | 1981 | 27,933 | 418 | 1.5 | 266,417 | 2,777 | 1.1 | 9.5 |
| | | 1982 | 29,660 | 1,727 | 6.2 | 264,264 | -2,153 | -0.8 | 8.9 |
| | | 1983 | 23,238 | -6,422 | -21.7 | 263,289 | -975 | -0.4 | 11.3 |
| | | 1984 ^e | 26,688 | 3,450 | 14.8 | 262,458 | -831 | -0.3 | 9.8 |
| | Jorge Carpizo (1985-1989) | 1985 | 30,138 | 3,450 | 12.9 | 261,435 | -1,023 | -0.4 | 8.7 |
| | | 1986 | 28,533 | -1,605 | -5.3 | 261,582 | 147 | 0.1 | 9.2 |
| | | 1987 | 28,346 | -187 | -0.7 | 259,157 | -2,425 | -0.9 | 9.1 |
| | | 1988 | 28,903 | 557 | 2.0 | 259,874 | 717 | 0.3 | 9.0 |
| SALINAS (1988-1994) | José Sarukhán Kermez (1989-1997) | 1989 | 28,787 | -116 | -0.4 | 259,612 | -262 | -0.1 | 9.0 |
| | | 1990 | 28,852 | 65 | 0.2 | 265,429 | 5,817 | 2.2 | 9.2 |
| | | 1991 | 28,333 | -519 | -1.8 | 259,014 | -6,415 | -2.4 | 9.1 |
| | | 1992 | 28,158 | -175 | -0.6 | 256,645 | -2,369 | -0.9 | 9.1 |
| | | 1993 | 28,732 | 574 | 2.0 | 256,073 | -572 | -0.2 | 8.9 |
| | | 1994 | 29,207 | 475 | 1.7 | 249,698 | -6,375 | -2.5 | 8.5 |
| | | 1995 | 29,366 | 159 | 0.5 | 250,773 | 1,075 | 0.4 | 8.5 |
| | | 1996 | 30,368 | 1,002 | 3.4 | 251,300 | 527 | 0.2 | 8.3 |
| ZEDILLO (1994-2000) | Francisco Barnés de Castro (1997-1999) | 1997 | 30,898 | 530 | 1.7 | 251,190 | -110 | 0.0 | 8.1 |
| | | 1998 | 31,051 | 153 | 0.5 | 252,561 | 1,371 | 0.5 | 8.1 |
| | | 1999 | 30,768 | -283 | -0.9 | 250,971 | -1,590 | -0.6 | 8.2 |
| | | 2000 | 29,530 | -1,238 | -4.0 | 237,415 | -13,556 | -5.4 | 8.0 |
| FOX (2000-2006) | Juan Ramón de la Fuente (1999-2007) | 2001 | 30,373 | 843 | 2.9 | 228,163 | -9,252 | -3.9 | 7.5 |
| | | 2002 | 31,561 | 1,188 | 3.9 | 232,598 | 4,435 | 1.9 | 7.4 |
| | | 2003 | 31,870 | 309 | 1.0 | 239,855 | 7,257 | 3.1 | 7.5 |
| | | 2004 | 32,498 | 628 | 2.0 | 249,568 | 9,713 | 4.0 | 7.7 |
| | | 2005 | 32,815 | 317 | 1.0 | 258,704 | 9,136 | 3.7 | 7.9 |
| | | 2006 | 33,418 | 603 | 1.8 | 264,992 | 6,288 | 2.4 | 7.9 |

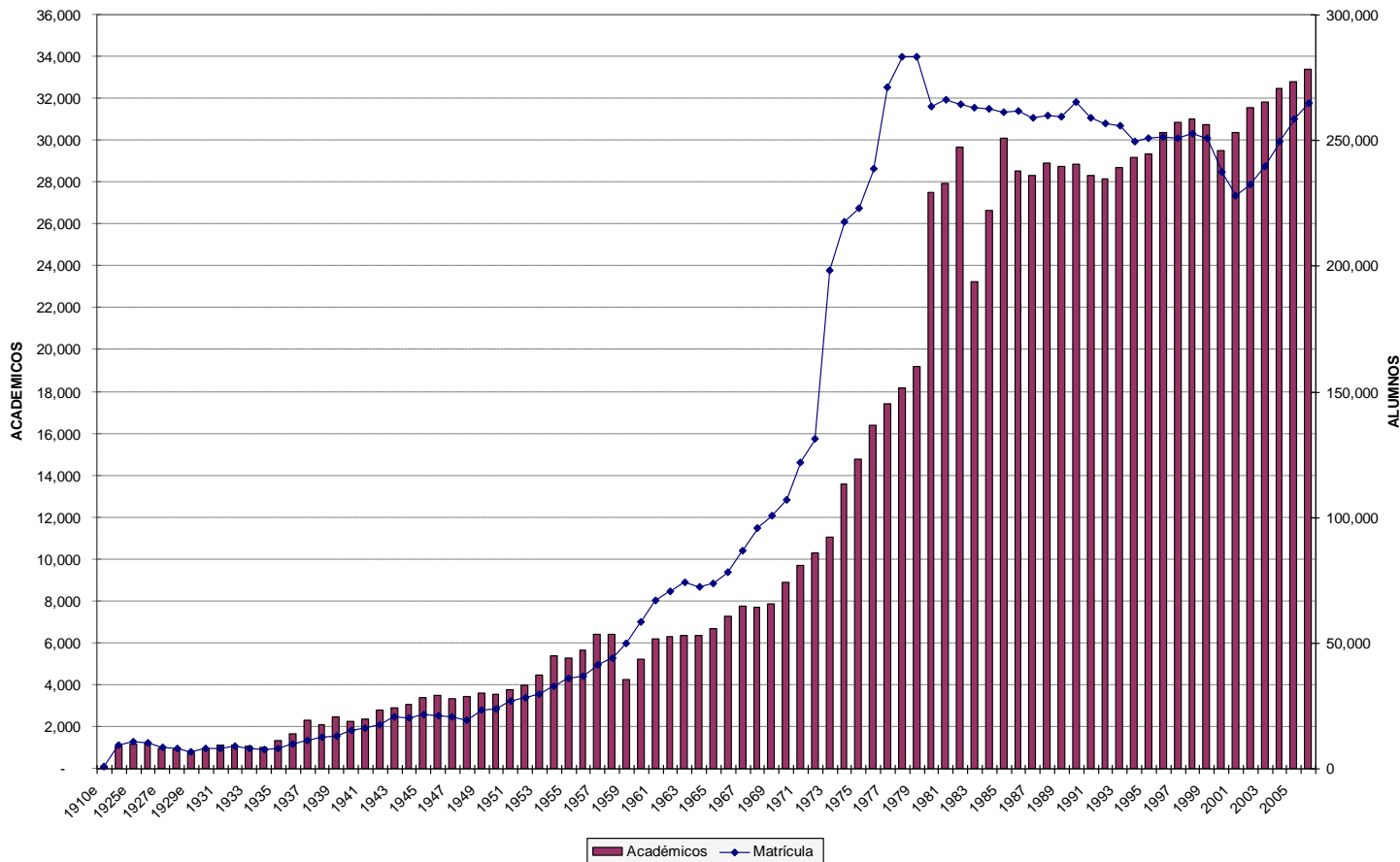
Notas: e: cifras estimadas calculadas con base en promedios de crecimiento de las cifras contiguas o con base en la relación alumnos/maestro conocida -1928- para el periodo 1910-1930. Números en cursivas: datos estimados.

Fuentes: Solana et al., 1981; Robles, 1979; Kent, 1990; Ordorika, 2006; www.unam.mx ELABORACIÓN PROPIA.

ANEXO ESTADÍSTICO

Gráfico 1

UNAM. EVOLUCIÓN DE PLANTA ACADÉMICA Y MATRICULA 1910-2006

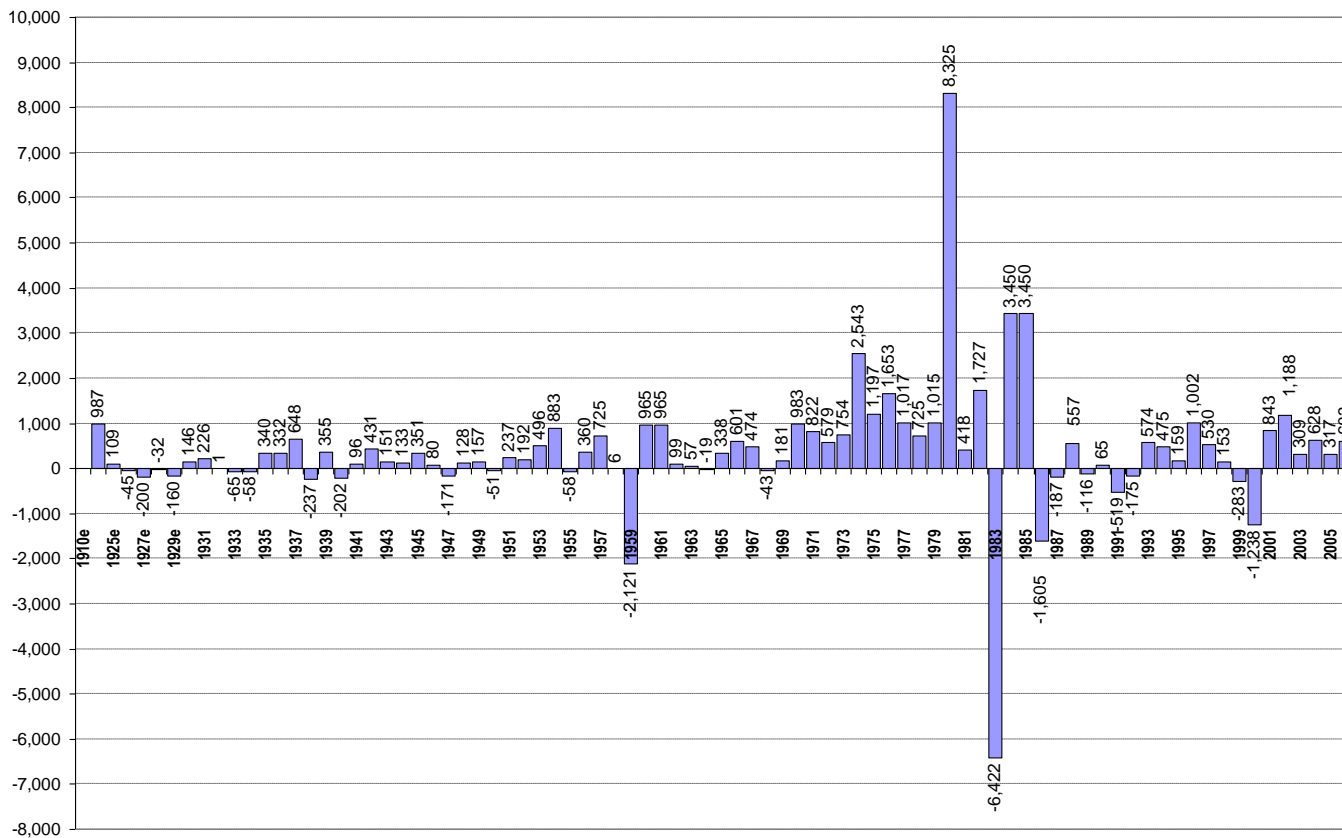


Fuente: Tabla 1.

ANEXO ESTADÍSTICO

Gráfico 2

ACADEMICOS DE LA UNAM 1910-2006. CRECIMIENTO ABSOLUTO ANUAL

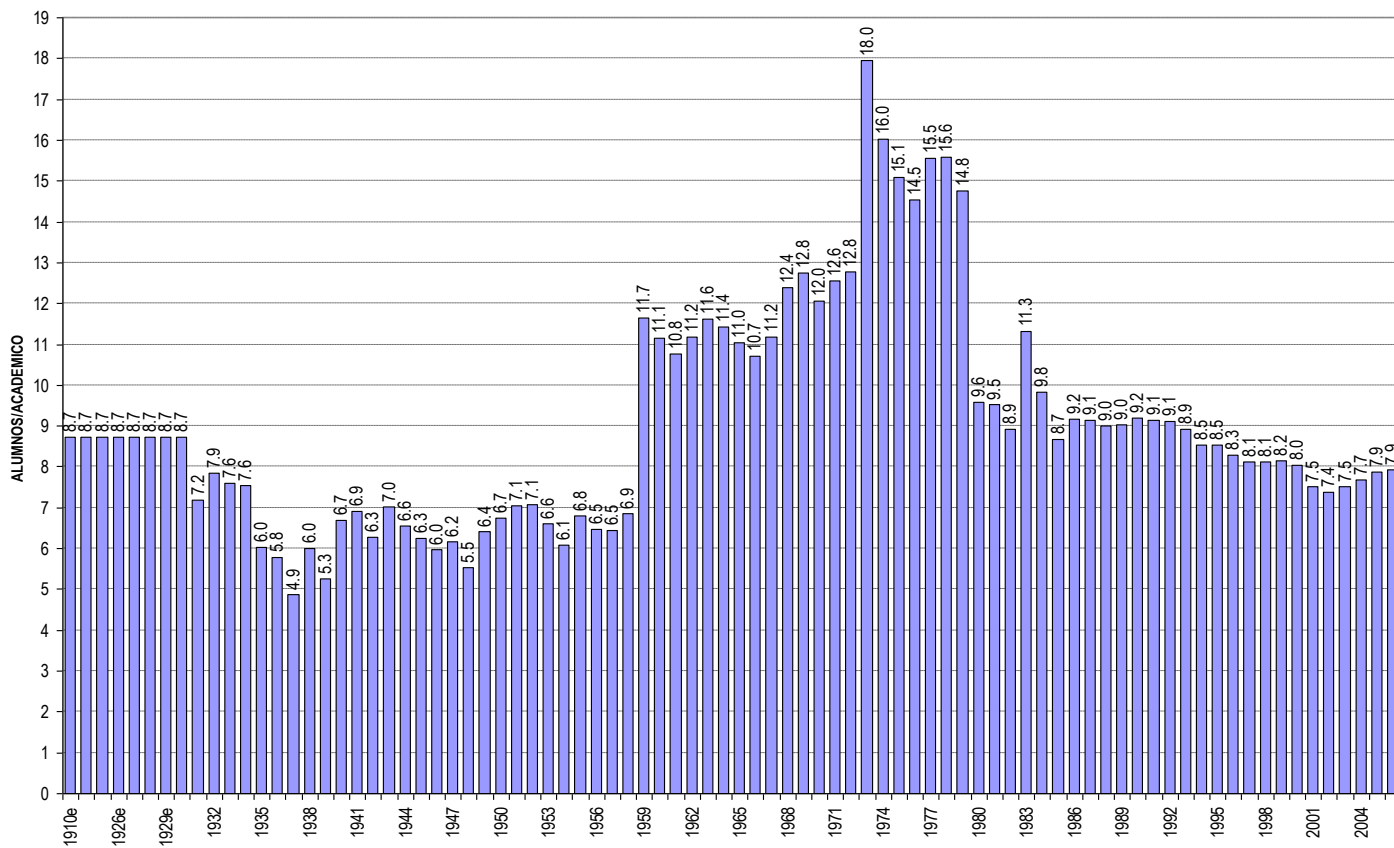


Fuente: Tabla 1.

ANEXO ESTADÍSTICO

Gráfico 3

UNAM. NUMERO DE ALUMNOS POR ACADEMICO 1910-2006



Fuente: Tabla 1.

ANEXO ESTADÍSTICO

Tabla 2

| PARTICIPACIÓN SINDICAL DEL PERSONAL ACADÉMICO DE LA UNAM (1965-2006) | | | | | |
|---|-----------|------|----------|------|------------------------|
| SINDICATO/SECTOR | Afiliados | % | Apáticos | % | Planta Académica Total |
| AÑO | | | | | |
| 1965 | | | | | |
| SPUNAM (Sindicato de Profesores de la UNAM) 1964-1968 | 326 | 4.9 | 6,363 | 95.1 | 6,689 |
| 1974 | | | | | |
| SPAUNAM (Sindicato de Personal académico de la UNAM) 1974-1977 | | | | | |
| Profesores de Escuelas y Facultades | 541 | 29.1 | | | |
| Profesores de los 6 planteles de la ENP | 179 | 9.6 | | | |
| Investigadores de Institutos y Centros de investigación | 103 | 5.5 | | | |
| Profesores de los 5 planteles del CCH | 1,038 | 55.8 | | | |
| % total | | 100 | | | |
| Total | 1,861 | 13.3 | 12,124 | 86.7 | 13,985 |
| 1975 | | | | | |
| SPAUNAM | 3,720 | 24.5 | | | |
| AAAAUNAM (Asociaciones Autónomas del Personal Académico de la UNAM) | 3,234 | 21.3 | | | |
| Total | 6,954 | 45.9 | 8,209 | 54.1 | 15,163 |
| 1976 | | | | | |
| SPAUNAM | 3,263 | 19.9 | | | |
| AAAAUNAM | 3,037 | 18.5 | | | |
| Total | 6,300 | 38.3 | 10,133 | 61.7 | 16,433 |
| 1977 | | | | | |
| SPAUNAM | 3,547 | 20.3 | | | |
| AAAAUNAM | 5,139 | 29.4 | | | |
| Total | 8,686 | 49.8 | 8,764 | 50.2 | 17,450 |
| 1980 | | | | | |
| STUNAM | 6,582 | 29.4 | | | |
| AAAAUNAM | 7,316 | 32.6 | | | |
| Total | 13,898 | 62.0 | 8,516 | 38.0 | 22,414 |
| 1983 | | | | | |
| STUNAM | 3,370 | 14.5 | | | 23,238 |
| 1994 | | | | | |
| STUNAM | 2,100 | 7.2 | | | 29,207 |
| 1998 | | | | | |
| STUNAM | 2,728 | 8.8 | | | 31,051 |
| 2004 / 2006 | | | | | |
| STUNAM (2004) | 5,758 | 17.7 | | | 32,498 |
| AAAAUNAM (2006) | 20,000 | 59.8 | | | 33,418 |
| Total (2004+2006) (promedio ambos años) | 25,758 | 78.2 | 7,200 | 21.8 | 32,958 |

Las AAAUNAM se fundaron en 1974, primero como Federación de Asociaciones del Personal Académico (FAPAUNAM).
 ENP: Escuela Nacional Preparatoria. CCH: Colegio de Ciencias y Humanidades. ELABORACIÓN PROPIA.
 Fuentes: Basurto, 1997: 111, 155, 157, 160. Ordorika, 2006: 238. Kent, 1990: 168. Rivas, 2009. Pulido, 2004. <http://aapaunam.org.mx>

ANEXO ESTADÍSTICO

Tabla 3

| 1a parte | | | | | | | | | | | | | continúa |
|--|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|----------|
| SALARIOS PROMEDIO REALES SECTORIALES DEL PERSONAL ACADÉMICO DE LA UNAM (1975-2006) | | | | | | | | | | | | | |
| CATEGORÍAS | 1975 | 1976 | 1977 | 1978 | 1979 | 1980 | 1981 | 1982 | 1983 | 1984 | 1985 | 1986 | 1987 |
| PROMEDIOS POR SECTOR | | | | | | | | | | | | | |
| Salario promedio de Profesores e Investigadores de carrera | 32,357 | 32,635 | 31,654 | 30,212 | 28,983 | 27,938 | 27,999 | 26,813 | 16,970 | 12,949 | 12,588 | 11,585 | 11,178 |
| Salario promedio de Técnicos Académicos | 21,274 | 22,055 | 21,868 | 20,872 | 20,024 | 19,302 | 19,344 | 18,525 | 12,005 | 9,160 | 8,555 | 8,023 | 7,834 |
| Salario promedio de Profesores de asignatura (X 40 h.) | 29,560 | 30,326 | 29,942 | 28,710 | 27,478 | 26,517 | 26,591 | 25,459 | 16,111 | 12,301 | 10,993 | 10,188 | 9,116 |
| Salario promedio de Profesores de asignatura | 739 | 758 | 749 | 718 | 687 | 663 | 665 | 636 | 403 | 308 | 275 | 255 | 228 |
| DIFERENCIAS ENTRE CATEGORÍAS | | | | | | | | | | | | | |
| Diferencia % Titular C - Asociado A | 83.33% | 71.30% | 64.27% | 64.27% | 64.26% | 64.27% | 64.27% | 64.27% | 64.27% | 64.27% | 78.09% | 73.83% | 68.59% |
| Diferencia absoluta Titular C - Asociado A | 19,512 | 17,586 | 15,634 | 14,922 | 14,314 | 13,798 | 13,828 | 13,243 | 8,381 | 6,395 | 7,164 | 6,327 | 5,777 |
| Diferencia por número de veces | 1.8 | 1.7 | 1.6 | 1.6 | 1.6 | 1.6 | 1.6 | 1.6 | 1.6 | 1.6 | 1.8 | 1.7 | 1.7 |
| Diferencia % Titular C - Técnico Académico auxiliar A | | | | | | | | | | | | | |
| Diferencia absoluta Titular C - Técnico Académico auxiliar A | 309.30% | 271.70% | 250.39% | 250.36% | 250.36% | 250.32% | 250.33% | 250.34% | 196.44% | 196.42% | 246.34% | 221.49% | 213.52% |
| Diferencia por número de veces | 4.1 | 3.7 | 3.5 | 3.5 | 3.5 | 3.5 | 3.5 | 3.5 | 3.0 | 3.0 | 3.5 | 3.2 | 3.1 |

Fuentes: UNAM-APAUNAM. 1997-2007. Ordorika, 2004. Banco de México, 2005. <http://www.banxico.org.mx/> (consulta: 1-08-2008). ELABORACIÓN PROPIA.

| 2a parte | | | | | | | | | | | | | continúa |
|--|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|----------|
| SALARIOS PROMEDIO REALES SECTORIALES DEL PERSONAL ACADÉMICO DE LA UNAM (1975-2006) | | | | | | | | | | | | | |
| CATEGORÍAS | 1988 | 1989 | 1990 | 1991 | 1992 | 1993 | 1994 | 1995 | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 |
| PROMEDIOS POR SECTOR | | | | | | | | | | | | | |
| Salario promedio de Profesores e Investigadores de carrera | 11,560 | 10,988 | 9,890 | 9,787 | 10,469 | 10,532 | 10,335 | 9,239 | 9,256 | 9,776 | 9,937 | 9,909 | 10,114 |
| Salario promedio de Técnicos Académicos | 8,038 | 7,571 | 6,877 | 6,658 | 6,817 | 6,858 | 6,730 | 6,024 | 6,049 | 6,389 | 6,495 | 6,476 | 6,610 |
| Salario promedio de Profesores de asignatura (X 40 h.) | 9,030 | 8,585 | 7,727 | 7,351 | 7,763 | 7,844 | 7,703 | 7,078 | 7,094 | 7,441 | 7,563 | 7,543 | 7,699 |
| Salario promedio de Profesores de asignatura | 226 | 215 | 193 | 184 | 194 | 196 | 193 | 177 | 177 | 186 | 189 | 189 | 192 |
| DIFERENCIAS ENTRE CATEGORÍAS | | | | | | | | | | | | | |
| Diferencia % Titular C - Asociado A | 69.43% | 69.43% | 69.43% | 81.66% | 100.00% | 99.99% | 99.96% | 98.88% | 98.89% | 101.54% | 101.54% | 101.54% | 101.54% |
| Diferencia absoluta Titular C - Asociado A | 6,026 | 5,728 | 5,155 | 5,816 | 7,304 | 7,348 | 7,208 | 6,404 | 6,416 | 6,954 | 7,068 | 7,048 | 7,194 |
| Diferencia por número de veces | 1.7 | 1.7 | 1.7 | 1.8 | 2.0 | 2.0 | 2.0 | 2.0 | 2.0 | 2.0 | 2.0 | 2.0 | 2.0 |
| Diferencia % Titular C - Técnico Académico auxiliar A | | | | | | | | | | | | | |
| Diferencia absoluta Titular C - Técnico Académico auxiliar A | 227.18% | 227.17% | 227.17% | 251.15% | 300.00% | 300.02% | 299.96% | 300.88% | 294.27% | 298.06% | 298.06% | 298.06% | 298.06% |
| Diferencia por número de veces | 3.3 | 3.3 | 3.3 | 3.5 | 4.0 | 4.0 | 4.0 | 4.0 | 3.9 | 4.0 | 4.0 | 4.0 | 4.0 |

Fuentes: UNAM-APAUNAM. 1997-2007. Ordorika, 2004. Banco de México, 2005. <http://www.banxico.org.mx/> (consulta: 1-08-2008). ELABORACIÓN PROPIA.

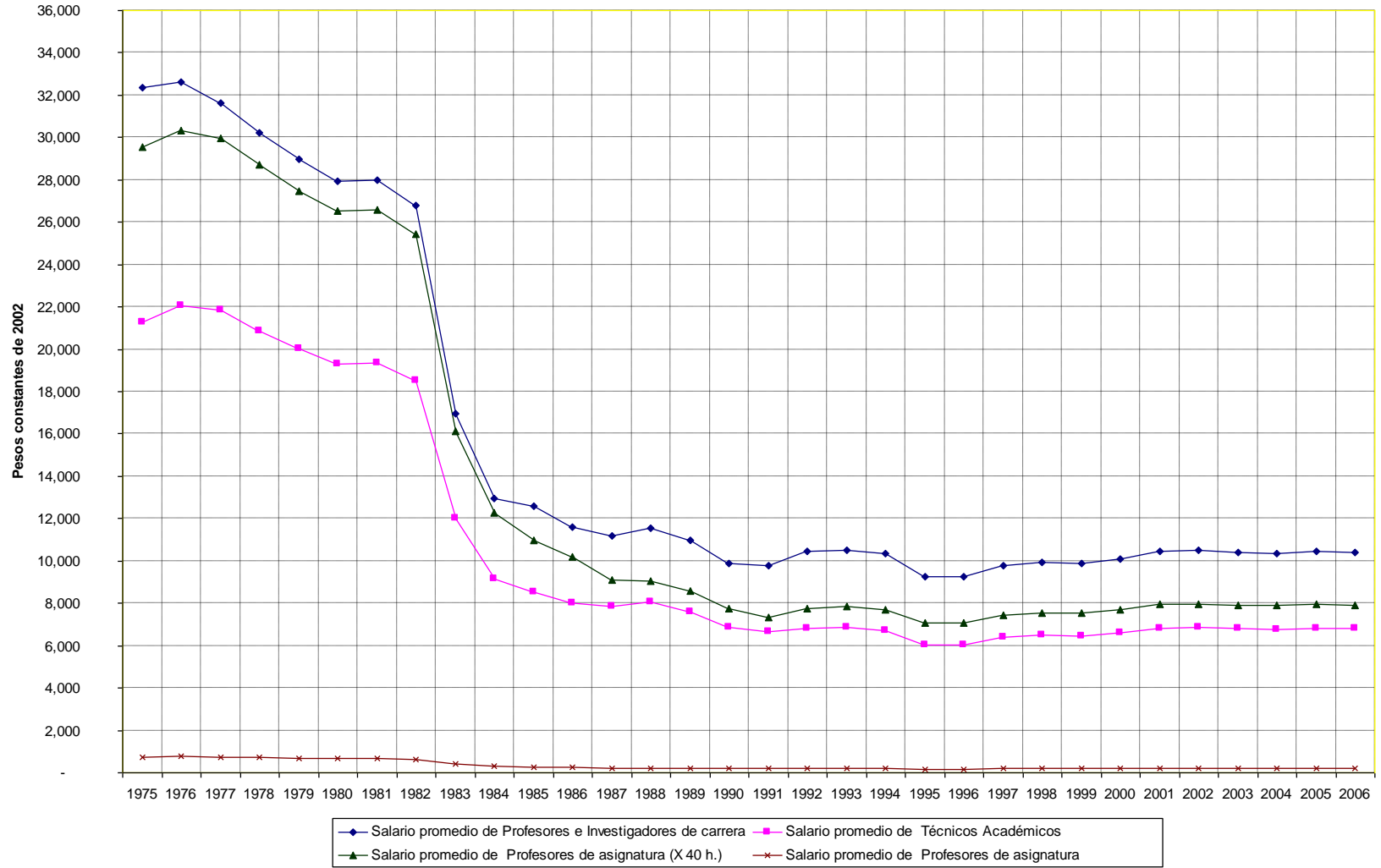
ANEXO ESTADÍSTICO

| 3a parte | | | | | | | finaliza |
|---|---------|---------|---------|---------|---------|---------|----------|
| SALARIOS PROMEDIO REALES SECTORIALES DEL PERSONAL ACADÉMICO DE LA UNAM (1975-2006) | | | | | | | |
| CATEGORÍAS | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | |
| PROMEDIOS POR SECTOR | | | | | | | |
| Salario promedio de Profesores e Investigadores de carrera | 10,434 | 10,489 | 10,394 | 10,353 | 10,462 | 10,419 | |
| Salario promedio de Técnicos Académicos | 6,820 | 6,855 | 6,794 | 6,768 | 6,839 | 6,811 | |
| Salario promedio de Profesores de asignatura (X 40 h.) | 7,943 | 7,985 | 7,915 | 7,884 | 7,966 | 7,933 | |
| Salario promedio de Profesores de asignatura | 199 | 200 | 198 | 197 | 199 | 198 | |
| DIFERENCIAS ENTRE CATEGORÍAS | | | | | | | |
| Diferencia % Titular C - Asociado A | 101.54% | 101.54% | 101.50% | 101.50% | 101.50% | 101.50% | |
| Diferencia absoluta Titular C - Asociado A | 7,422 | 7,460 | 7,392 | 7,363 | 7,440 | 7,409 | |
| Diferencia por número de veces | 2.0 | 2.0 | 2.0 | 2.0 | 2.0 | 2.0 | |
| | | | | | | | |
| Diferencia % Titular C - Técnico Académico auxiliar A | 298.06% | 298.06% | 297.87% | 297.87% | 297.86% | 297.86% | |
| Diferencia absoluta Titular C - Técnico Académico auxiliar A | 11,031 | 11,088 | 10,986 | 10,943 | 11,058 | 11,012 | |
| Diferencia por número de veces | 4.0 | 4.0 | 4.0 | 4.0 | 4.0 | 4.0 | |
| Fuentes: UNAM-APAUNAM. 1997-2007. Ordorika, 2004. Banco de México, 2005. http://www.banxico.org.mx/ (consulta: 1-08-2008). ELABORACIÓN PROPIA. | | | | | | | |

ANEXO ESTADÍSTICO

Gráfico 4

UNAM. SALARIOS PROMEDIO REALES 1975-2006 (Base: 2002)



Fuente: Tabla 3.

ANEXO ESTADÍSTICO

Cuadro 1

| UNAM. FACULTADES ESCUELAS E INSTITUTOS 2006 | |
|---|---|
| Facultades y Escuelas: | |
| 1. | Facultad de Filosofía y Letras |
| 2. | Facultad de Ciencias |
| 3. | Facultad de Derecho |
| 4. | Facultad de Ciencias Políticas y Sociales |
| 5. | Facultad de Economía |
| 6. | Facultad de Contaduría y Administración |
| 7. | Escuela Nacional de Trabajo Social |
| 8. | Facultad de Medicina |
| 9. | Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia |
| 10. | Facultad de Odontología |
| 11. | Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia |
| 12. | Facultad de Ingeniería |
| 13. | Facultad de Química |
| 14. | Facultad de Psicología |
| 15. | Facultad de Arquitectura |
| 16. | Escuela Nacional de Artes Plásticas |
| 17. | Escuela Nacional de Música |
| 18. | Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán |
| 19. | Facultad de Estudios Superiores Acatlán |
| 20. | Facultad de Estudios Superiores Iztacala |
| 21. | Facultad de Estudios Superiores Aragón |
| 22. | Facultad de Estudios Superiores Zaragoza |
| 23. | Escuela Nacional Preparatoria (9 planteles) |
| 24. | Escuela Nacional "Colegio de Ciencias y Humanidades" (5 planteles) |
| Institutos y Centros: | |
| 1. | Instituto de Astronomía (incluye al Observatorio Astronómico Nacional) |
| 2. | Instituto de Biología |
| 3. | Instituto de Biotecnología |
| 4. | Instituto de Ciencias del Mar y Limnología |
| 5. | Instituto de Ciencias Nucleares |
| 6. | Instituto de Ecología |
| 7. | Instituto de Física |
| 8. | Instituto de Fisiología Celular |
| 9. | Instituto de Geofísica |
| 10. | Instituto de Geografía |
| 11. | Instituto de Geología |
| 12. | Instituto de Ingeniería |
| 13. | Instituto de Investigaciones Biomédicas |
| 14. | Instituto de Investigaciones en Matemáticas Aplicadas y en Sistemas |
| 15. | Instituto de Investigaciones en Materiales |
| 16. | Instituto de Matemáticas |
| 17. | Instituto de Neurobiología |
| 18. | Instituto de Química |
| 19. | Instituto de Investigaciones Antropológicas |
| 20. | Instituto de Investigaciones Bibliográficas (incluye a la Biblioteca Nacional y a la Hemeroteca Nacional) |
| 21. | Instituto de Investigaciones Económicas |
| 22. | Instituto de Investigaciones Estéticas |
| 23. | Instituto de Investigaciones Filológicas |
| 24. | Instituto de Investigaciones Filosóficas |
| 25. | Instituto de Investigaciones Históricas |
| 26. | Instituto de Investigaciones Jurídicas |
| 27. | Instituto de Investigaciones Sociales |
| 28. | Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación |
| 29. | Centro de Ciencias Aplicadas y Desarrollo Tecnológico |
| 30. | Centro de Ciencias de la Atmósfera |
| 31. | Centro de Ciencias de la Materia Condensada |
| 32. | Centro de Ciencias Físicas |
| 33. | Centro de Física Aplicada y Tecnología Avanzada |
| 34. | Centro de Geociencias |
| 35. | Centro de Investigación en Energía |
| 36. | Centro de Investigación sobre Fijación de Nitrógeno |
| 37. | Centro de Investigaciones en Ecosistemas |
| 38. | Centro de Radioastronomía y Astrofísica |
| 39. | Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos |
| 40. | Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras |
| 41. | Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades |
| 42. | Centro de Investigaciones sobre América del Norte |
| 43. | Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias |
| 44. | Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas |
| Fuente: CU, 2006. ELABORACIÓN PROPIA. | |

APÉNDICE METODOLÓGICO

Entrevista semiestructurada a informantes clave (guión definitivo).

GUIÓN DE ENTREVISTAS PARA INFORMANTES CLAVE

I. Posición y toma de posición académico-político-laboral.

1. INCORPORACIÓN: ¿En qué año ingresó a la UNAM como académico? ¿En qué año obtuvo la definitividad?
2. POSICIÓN ACADÉMICO-LABORAL: ¿Actualmente cuál es su categoría laboral? ¿qué nivel del PRIDE tiene? ¿pertenece al SNI, a qué nivel? ¿cuál es su último grado académico, en qué área y en qué institución lo obtuvo?
3. SIGNIFICADO DEL TRABAJO: ¿Qué significado tiene para ud. trabajar en la universidad?

II. Reestructuración neoliberal de la UNAM y regulación académico-laboral.

1. Cambios en las relaciones laborales: regulación y condiciones del trabajo académico.
 - 1.1. ¿Estima ud. que las cargas de trabajo de los académicos se han incrementado en el CT respecto a los años 80^s 90^s, o han permanecido igual? ¿por qué razón?
 - 1.2. ¿El tiempo que dedican los académicos al trabajo universitario se ha incrementado respecto a los 80^s-90^s? ¿por qué? ¿ud. cuántas horas diarias/semanales dedica al trabajo?
 - 1.3. ¿Las condiciones actuales del CT permiten a los académicos desarrollar sus labores de manera óptima o con restricciones? ¿por qué? ¿En los 80^s 90^s había mejores condiciones para realizar su trabajo?
 - 1.4. ¿Todos los académicos de carrera del CT realizan las tres funciones: docencia, investigación, difusión? ¿ocurría lo mismo en los 80^s-90^s?
 - 1.5. Libertad académica: ¿Considera ud. que la libertad de cátedra/investigación es necesaria en la universidad? ¿por qué? ¿En el CT existe plena libertad de cátedra/investigación: los académicos organizan libremente sus actividades y horarios de trabajo o hay alguna restricción? ¿A partir de los 80^s-90^s cree ud. que la libertad académica se ha reducido, o no ha variado? ¿por qué?
 - 1.6. Autonomía universitaria: ¿Está ud. de acuerdo con la vigencia de la autonomía universitaria en la actualidad? ¿por qué?, ¿a partir de 1990 cree ud. que la autonomía universitaria se ha reducido, no ha variado o ha aumentado y por qué?
 - 1.7. SUPERVISIÓN: ¿Ud. considera que a partir de los 80^s-90^s han aumentado los mecanismos de vigilancia sobre su trabajo y el de sus colegas en el CT, o no? Por ejemplo:
 - 1.7.1. ¿En el CT es obligatorio para los académicos entregar el programa anual de labores y el informe anual de actividades? ¿de no hacerlo, se les llama a cuentas o aplica alguna sanción? ¿en el pasado (80^s-90^s) era así?
 - 1.7.2. ¿El Consejo Técnico/Interno suele hacer observaciones a los programas anuales de labores de los académicos; antes ocurría lo mismo (80^s-90^s)?
 - 1.7.3. ¿El Director del CT suele hacer observaciones a los informes anuales de actividades de los académicos; antes ocurría lo mismo (80^s-90^s)?
 - 1.7.4. ¿Existen otros informes de trabajo que se deban entregar durante el año, cuáles y a quiénes?
 - 1.7.5. ¿Existen otros mecanismos de control en su CT para garantizar el cumplimiento del trabajo académico?
- 1.8. ESTÍMULOS AL TRABAJO ACADÉMICO:
 - 1.8.1. ¿Está ud. de acuerdo con los actuales programas de estímulos al trabajo académico en la Universidad (PRIDE, Fomento a la Docencia -FOMDOC-, de Iniciación a la Investigación -PEII-, Incorporación del Personal Académico de Carrera -PAIPA-, Apoyos para la Superación -PASPA-, SNI)? ¿por qué? ¿está de acuerdo con sus procedimientos? ¿por qué?
 - 1.8.2. (En caso de no estar de acuerdo con los programas) ¿cree que debieran ser modificados (en qué aspectos), o sustituidos por otras alternativas (cuáles) o anulados?
 - 1.8.3. ¿Considera que las comisiones evaluadoras y revisoras del PRIDE funcionan adecuadamente? ¿los procesos para elegir a sus integrantes son impecables? ¿confía en ellas, sus evaluaciones y dictámenes son transparentes? ¿hay interés de los académicos en participar en las comisiones?
 - 1.8.4. ¿Cree que las comisiones evaluadoras y revisoras del PRIDE/PAIPA/PASPA representan adecuadamente los intereses de todos los académicos?
 - 1.8.5. ¿Desde su óptica, cuáles han sido los efectos (positivos y negativos) de los programas de estímulos?

APÉNDICE METODOLÓGICO

- 1.9. CAMBIOS EN LA LEGISLACIÓN ACADÉMICO-LABORAL:
 - 1.9.1. ¿Ha habido cambios en la legislación universitaria que hayan afectado (positiva o negativamente) a los académicos de la universidad y/o del CT? ¿hubo respuesta a la cancelación de las equivalencias o de la polivalencia (realizar las tres funciones)?
 - 1.9.2. ¿Ud. ha recibido información sobre la reforma al EPA? ¿cuál? ¿considera conveniente su modificación? ¿en qué sentido?
 - 1.9.3. ¿Actualmente hay alguna relación del representante del CT en el Claustro con sus representados?
 2. Cambios en las formas de organización académica.
 - 2.1. ¿Ha habido cambios en la organización académica del CT de 1990 a la fecha? ¿cuáles? ¿estos cambios han afectado de algún modo su trabajo y el de sus colegas?
 - 2.2. ¿En el CT prevalece actualmente el trabajo individual de sus colegas o el trabajo en equipo? ¿en los 80^s 90^s era igual? ¿Ud. prefiere trabajar individualmente o en grupo? ¿por qué?
 - 2.3. ¿En el CT/UA se han constituido Cuerpos Académicos? ¿desde qué año? ¿funcionan bien o tienen problemas de funcionamiento?
 3. Cambios en las formas de gobierno universitarias.
 - 3.1. ¿Considera que las formas de gobierno de la Universidad (Junta de Gobierno, Rectoría, Directores, Consejos Universitario, Técnicos, Académicos de Área, Internos, etc.) son las adecuadas en estos tiempos o piensa que deberían cambiar en algún sentido? ¿por qué? ¿en qué sentido debieran cambiar?
 - 3.2. ¿Está de acuerdo con el procedimiento institucional para la selección de la rectoría? ¿por qué? ¿en caso de desacuerdo, cómo debería seleccionarse?, ¿cómo valora ud. la gestión de la actual rectoría respecto a la situación de los académicos?
 - 3.3. ¿Está de acuerdo con el procedimiento para la selección de la dirección de su CT? ¿por qué? ¿en caso de desacuerdo, cómo debería seleccionarse? ¿(Circulación de élites) Los directores provienen siempre de algún grupo del CT o hay rotación entre grupos? ¿podría identificar algunos grupos políticos o académicos en el CT? ¿cómo valora ud. la gestión de la actual dirección respecto al trato a los académicos? ¿en qué se asemeja y en qué se distingue de direcciones anteriores?
 - 3.4. ¿Ha habido casos de autoritarismo en la universidad vs. los académicos? ¿ejemplos?
 - 3.5. DEMOCRACIA ACADÉMICA:
 - 3.5.1. ¿Considera que la democracia académica (en la que los académicos decidan “de abajo hacia arriba”) es necesaria en la universidad? ¿por qué si/no?
 - 3.5.2. ¿Existe realmente la democracia académica en la universidad? ¿por qué si/no? (Si responde sí) ¿considera que en la actualidad hay más democracia en la universidad que en el pasado?
 - 3.5.3. ¿Se practica la democracia académica en su CT? ¿si/no por qué? ¿la democracia académica en su CT es mayor, menor o igual que antes de 1980-1990?
 - 3.5.4. ¿Considera que los académicos deben participar en la toma de decisiones universitarias? ¿para qué? ¿en qué aspectos principalmente?
 4. Cambios en la distribución del presupuesto universitario.
 - 4.1. ¿Sabe ud. cómo se distribuye el presupuesto en su CT y quién-es lo deciden? ¿ha habido cambios en su distribución a partir de 1980-1990?
 - 4.2. ¿Está ud. de acuerdo con el mecanismo para su distribución? ¿por qué si/no?, ¿si no está, qué propondría para mejorar su distribución?
- ### III. Cambios en las *formas de participación en la toma de decisiones (FOPAD).*
1. Cambios en las FOPAD I directas (más o menos institucionalizadas).
 - 1.1. ¿Existen en el CT/UA Colegios/Academias/Claustros de profesores/investigadores para tomar decisiones?
 - 1.2. En caso de existir: ¿desde hace cuanto tiempo existen? ¿cómo cuáles podría identificar? ¿quiénes participan? ¿con qué frecuencia se reúnen? ¿cuáles son los temas y problemas que se tratan usualmente? ¿los Colegios/Academias están reconocidos formalmente o funcionan de manera informal?
 - 1.3. ¿Los académicos del CT/UA tienen interés en participar en Academias/Colegios (% aprox.) o hay apatía? ¿en los 80^s-90^s participaban igual?
 - 1.4. ¿Comparativamente, los actuales Colegios/Academias son distintos a los del pasado? ¿actualmente los académicos participan menos que en los 80^s-90^s en dichos Colegios/Academias? ¿cuáles pueden ser las razones?
 - 1.5. En caso de no existir: ¿Considera necesaria la existencia de Academias/Colegios en su CT? ¿por qué?
 - 1.6. De no existir, ¿los académicos en su CT tienen otras formas de reunirse colegiadamente para discutir su propia problemática? ¿qué problemas suelen tratarse?
 2. Cambios en las FOPAD II indirectas (más o menos institucionalizadas).

APÉNDICE METODOLÓGICO

- 2.1. ¿Ud. cree que es necesaria la existencia de los órganos colegiados universitarios (Consejos Universitario/Técnicos/Académicos, Comités, etc.) o estos debieran sustituirse por órganos unipersonales para una mayor eficacia? ¿por qué si/no? [cfr. tesis de Gibbons vs. la democracia universitaria].
- 2.2. ¿Cuál ha sido el grado de participación (en % aprox.) de los académicos del CT en la última elección de representantes ante las siguientes instancias colegiadas?:
 - 2.2.1. el Consejo Universitario,
 - 2.2.2. el Consejo Técnico de la Investigación Científica o de Humanidades,
 - 2.2.3. el Consejo Académico de Área (CAACS, CAACFMI, CAACBS),
 - 2.2.4. el Claustro para reformar el EPA,
 - 2.2.5. el Consejo Técnico/Interno del CT,
 - 2.2.6. el Consejo Departamental o de Centro,
 - 2.2.7. Comisiones de Estímulos (PRIDE/PAIPA, PASPA),
 - 2.2.8. Comisiones Dictaminadoras.

(2.2 *continuación*) ¿existe mucha apatía? ¿en los 80^s-90^s era igual? ¿cuáles serán las razones?; ¿ha percibido mucho o poco interés de los académicos en participar como representantes en c/u de tales instancias (enumerarlas) y por qué?
- 2.3. ¿En contraste, cómo y en qué grado intervienen los académicos en la designación del director-a en su CT? ¿era igual en el pasado: 80^s-90^s? ¿qué implica tener el control de la dirección para un grupo?
- 2.4. ¿Ha participado en algún órgano colegiado en el CT, en la universidad o fuera de ella {Consejos: Universitario/Técnicos/Interno/Académicos de Área/Departamentales, Comités, Comisiones, Claustros; otra IES, CONACYT, SNI, etc.}? ¿qué motivos ha tenido para aceptar participar (o no hacerlo)? ¿cómo calificaría su experiencia? ¿considera que dichas instancias colegiadas se han debilitado o fortalecido últimamente o no han cambiado?
- 2.5. ¿Sabe ud. si en los Consejos (Universitario/Técnicos/Académicos de Área/Interno) se han presentado diferencias entre las autoridades y los académicos o algún conflicto de intereses entre grupos? ¿qué postura ha predominado?
3. Cambios en la representatividad académica.
 - 3.1. ¿Piensa que los órganos colegiados existentes en la universidad son suficientes o debiera haber más? ¿si/no por qué? ¿no: cómo cuáles?
 - 3.2. ¿Considera que el personal académico de la universidad y de su CT está suficientemente representado en los macro-consejos (leer por separado): el Consejo Universitario, los Consejos Técnicos de Investigación (Científica y de Humanidades) y en los Consejos Académicos de Área? ¿por qué?
 - 3.3. Considerando que los académicos participan con el 39% <54> de los miembros del Consejo Universitario, las autoridades con el 38% <53> y los estudiantes con el 22% <30> ¿le parece adecuada esta proporción o cree que debiera cambiar? ¿por qué razón? [tarjeta].
 - 3.4. ¿Cree que los académicos del CT están suficientemente representados en el Consejo Técnico/Interno o Departamental de su CT (todos los grupos del CT están representados)? ¿por qué?
 - 3.5. ¿Considera que los representantes académicos de su CT en los Consejos (Universitario, Técnicos de Investigación C/H, Académicos de Área, Técnico/Interno/Departamental del CT, Claustro EPA) representan los intereses del personal académico del CT, de un grupo o se representan a sí mismos? ¿sabe ud. si ocurría lo mismo en los 80^s-90^s?
 - 3.6. ¿Los académicos tienen formas de control sobre sus representantes? ¿Ha habido casos de movimientos de inconformidad, impugnación, desconocimiento, destitución o renuncia?
 - 3.7. ¿Los representantes del CT ante el Consejo Universitario, Consejo Técnico de IC/H y el Consejo Académico de Área respectivo mantienen alguna forma de comunicación con sus representados? ¿era igual en los 80^s-90^s?
 - 3.8. ¿Los representantes ante el Consejo Técnico/Interno/Departamental del CT mantienen alguna forma de comunicación con sus representados? ¿era igual en los 80^s-90^s?
 - 3.9. ¿Para ud. cuál debe ser el perfil ideal de un(a) consejero(a) académico(a) y cómo debe actuar como representante de los intereses del personal académico?
4. Cambios en las relaciones de poder alrededor de las FOPAD.
 - 4.1. ¿Cómo son las relaciones (formales-informales) entre la-s Academia-s/Colegio-s/UA (áreas, departamentos, carreras) dentro del CT? (competencia, colaboración, conflicto, rivalidad, etc.) ¿Existen o han existido conflictos entre grupos académicos en el CT? ¿de ser así, por qué motivos?
 - 4.2. ¿Cómo son las relaciones (formales-informales) de la-s Academia-s/Colegio-s/UA con las/los de otros CT (competencia, alianza, fricciones, etc.)?

APÉNDICE METODOLÓGICO

- 4.3. ¿Cómo es la relación (formal-informal) entre la-s Academia-s/Colegio-s de su CT con los órganos colegiados superiores (Consejos Universitario, Técnico-s, Académicos de Área) y con los directivos universitarios (colaboración, negociación, conflicto; ninguna)? ¿de existir, en qué términos?
- 4.4. ¿Existen o han existido grupos o asociaciones de académicos (formales o informales) en el CT? ¿de ser así, cuáles serían sus rasgos distintivos y sus fines principales?
- 4.5. ¿Hay algún grupo (s) en particular que tenga-n tradicionalmente el control de la dirección del CT o existe rotación entre los diferentes grupos del CT? ¿cuál-es? ¿en caso de un solo grupo en la dirección, desde hace cuánto tiempo? ¿existen grupos excluidos de la dirección, por qué?
5. Cambios en la intervención de las FOPAD en la regulación del trabajo académico.
 - 5.1. ¿Quiénes intervienen (agentes internos/externos) en la toma de decisiones sobre los siguientes rubros y cómo lo hacen (descripción de procesos y cambios desde 1980-1990):
 - 5.1.1. ¿creación y distribución de plazas en la IES y el CT? ¿criterios aplicados? (80^s-90^s vs. 2006),
 - 5.1.2. ¿selección, incorporación y promoción del personal académico en el CT? (80^s-90^s vs. 2006),
 - 5.1.3. ¿montos y tipos de estímulos? (80^s-90^s vs. 2006),
 - 5.1.4. ¿apoyos para actualización, estudios de postgrado, estancias, viáticos? (80^s-90^s vs. 2006),
 - 5.1.5. ¿definición de: funciones por categoría, actividades, horarios, jornada de trabajo, ritmos y cargas de trabajo, intensidad (80^s-90^s vs. 2006),
 - 5.1.6. ¿supervisión del cumplimiento de las actividades académicas (procesos de trabajo), sanciones, premios? (80^s-90^s vs. 2006).
6. Intervención sindical en la regulación laboral.
 - 6.1. ¿Está ud. afiliado a alguno de los sindicatos de la universidad? ¿si o no: por qué?, ¿en su opinión, qué papel juegan los sindicatos en la universidad actualmente: AAPAUNAM, STUNAM? ¿los dos sindicatos representan los intereses de los trabajadores académicos? ¿cree que han contribuido a mejorar las condiciones de trabajo del personal académico?
7. ¿De qué manera interviene el CONACYT en la orientación de la vida académica universitaria del CT? ¿cuáles serían sus efectos positivos y negativos?
8. REFORMA UNIVERSITARIA:
 - 8.1. ¿Ud. cuenta con información suficiente sobre las actividades de la CECU del Consejo Universitario? ¿qué espera de la CECU?
 - 8.2. ¿Considera ud. necesaria una reforma universitaria en la actualidad? ¿para qué?, ¿qué debiera cambiar y que no debiera cambiar?

APÉNDICE METODOLÓGICO

ENTREVISTAS REALIZADAS

(octubre/2006-abril/2007)

| No. | Nombre | Entidad | Disciplina | Fecha-s de entrevista |
|-----|-------------------------------------|---------|------------------|---|
| 1. | Luis Gómez Sánchez | FCPyS | Sociología | 23-octubre-2006 |
| 2. | Roberto Moreno | FCPyS | Administración | 18-octubre-2006 |
| 3. | Alfredo Andrade Carreño | FCPyS | Sociología | 29-enero-2007 |
| 4. | Juan Brom Offenbacher | FCPyS | Historia | 29-enero-2007 |
| 5. | Ma. Angélica Cuellar Vázquez | FCPyS | Sociología | 7-diciembre-2006 |
| 6. | Carlos Gallegos Elías | FCPyS | Sociología | 31-enero-2007 7-febrero-2007 |
| 7. | Mónica Guitian Galan | FCPyS | Sociología | 6-noviembre-2006 |
| 8. | Rosa Ma. Lince Campillo | FCPyS | Sociología | 15-diciembre-2006 26-febrero-2007 |
| 9. | Claudia Bodek Stavenhagen | FCPyS | Sociología | 6-noviembre-2006 |
| 10. | Guadalupe Judith Márquez Guzmán | FC | Biología | 9-marzo-2007 |
| 11. | Juan Morales Rodríguez | FC | Biología | 13-marzo-2007 |
| 12. | Rosalía Ridaura Sanz | FC | Física | 7-marzo-2007 |
| 13. | Enrique López Moreno | FC | Física | 6-marzo-2007 |
| 14. | Ma. Isabel Puga Espinosa | FC | Matemáticas | 7-marzo-2007 |
| 15. | José de Jesús Galaviz Casas | FC | Matemáticas | 15-marzo-2007 |
| 16. | Ramón Peralta y Fabi | FC | Física | 23-febrero-2007 13-marzo-2007 |
| 17. | Patricia Ramos Morales | FC | Biología | 31-enero-2007 6-febrero-2007 8-febrero-2007 |
| 18. | Rosa Gabriela Castaño Meneses | FC | Biología | 16-enero-2007 |
| 19. | José Luis Velasco Cruz | IIS | Ciencia Política | 8-noviembre-2006 |
| 20. | Matilde Luna Ledesma | IIS | Ciencia Política | 4-diciembre-2006 |
| 21. | Georgette Emilia José Valenzuela | IIS | Historia | 13 y 16-noviembre-2006 |
| 22. | Martha Teresita de Barbieri García | IIS | Sociología | 15-enero-2007 |
| 23. | José de la Luz Álvaro Arreola Ayala | IIS | Sociología | 1-febrero-2007 14-febrero-2007 |
| 24. | Rebeca de Gortari Rabiela | IIS | Historia | 23-marzo-2007 |
| 25. | Aurora Loyo Brambila | IIS | Sociología | 26-marzo-2007 |
| 26. | José Reyes Gasga | IF | Física | 27-febrero-2007 |
| 27. | Gerardo Jorge Vázquez Fonseca | IF | Física | 1-marzo-2007 |
| 28. | Alfredo Gómez Rodríguez | IF | Física | 5-marzo-2007 |
| 29. | Raúl Herrera Becerra | IF | Física | 6-marzo-2007 |
| 30. | Ignacio Luis Garzón Sosa | IF | Física | 12-marzo-2007 |
| 31. | María Ester Brandan Siqués | IF | Física | 27-marzo-2007 |
| 32. | Luis Fernando de la Peña Averbach | IF | Física | 30-marzo-2007 9-abril-2007 |

FCPyS: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. FC: Facultad de Ciencias. IF: Instituto de Física. IIS: Instituto de Investigaciones Sociales.

ACRÓNIMOS

Acrónimos

AAPAUNAM Asociación Autónoma de Personal Académico de la UNAM
AEC Asociación de Estados del Caribe
AIC Academia de la Investigación Científica A.C.
ANUIES Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
BID Banco Interamericano de Desarrollo
BM Banco Mundial
BUAP Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
CA Cuerpos Académicos
CANACINTRA Cámara Nacional de la Industria de la Transformación
CAREPA Claustro Académico para la Reforma del EPA
CARGEP Colegio Académico para la Reforma del Reglamento General de Estudios de Posgrado
CARICOM Comunidad y Mercado Común del Caribe -Caribe anglófono-
CAU Consejo Académico Universitario
CCE Consejo Coordinador Empresarial
CCH Colegio de Ciencias y Humanidades
CE Comisión Europea
CEART Comité Mixto OIT/UNESCO de Expertos sobre la aplicación de las Recomendaciones relativas al personal docente
CECU Comisión Especial para el Congreso Universitario
CENEVAL Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior
CEPAL Comisión Económica para América Latina
CES/CESN Campo de Educación Superior/Campo de Educación Superior Nacional
CESE Comisión de Educación del Sector Empresarial
CESUES Centro de Estudios Superiores del Estado Sonora
CEU Consejo Estudiantil Universitario
CGH Consejo General de Huelga
CIDE Centro de Investigación y Docencia Económicas
CIDHEM Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos
CIEES Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior
CINE Clasificación Internacional Normalizada de la Educación
CINTERFOR Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional de la OIT
CINVESTAV Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN
COCU Comisión Organizadora del Congreso Universitario
COEPES Comisión Estatal de Planeación de la Educación Superior
COLMEX El Colegio de México
COMIE Consejo Mexicano de Investigación Educativa
CONACyT Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CONAEVA Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior
CONCAMIN Confederación Nacional de Cámaras Industriales
CONCANACO Confederación Nacional de Cámaras de Comercio
CONPES Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior
COPAES Consejo para la Acreditación de la Educación Superior
COPARMEX Confederación Patronal de la República Mexicana
COSNET Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica
CU Campo Universitario
DES Dependencias de Educación Superior
DF Distrito Federal
ENBA Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía
ENP Escuela Nacional Preparatoria
EPA Estatuto de Personal Académico
ETS Educational Testing Service
FC Facultad de Ciencias
FCPyS/FCPS Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
FES Facultad de Estudios Superiores
FIMPES Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior
FMI Fondo Monetario Internacional
FOMES Fondo para la Modernización de la Educación Superior
GATT Acuerdo General sobre Aranceles y Comercio (por sus siglas en inglés)
IE Internacional de la Educación
IES Instituciones de Educación Superior
IESALC Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
IF Instituto de Física
IIS Instituto de Investigaciones Sociales
INAH Instituto Nacional de Antropología e Historia
INBA Instituto Nacional de Bellas Artes
INEGI Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática
IPN Instituto Politécnico Nacional
ITESM Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey
ITSON Instituto Tecnológico de Sonora

ACRÓNIMOS

MERCOSUR Mercado Común del Sur
OCDE Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OIT Organización Internacional del Trabajo
OMC Organización Mundial de Comercio
PIB Producto Interno Bruto
PIFI Programa Integral de Fortalecimiento Institucional
PIFOP (Programa Integral del Fortalecimiento del Posgrado)
PROMEP Programa de Mejoramiento del Profesorado
PRONABES Programa Nacional de Becas para la Educación Superior
REVOE Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios
RGEF Reglamento General de Estudios de Posgrado
SEIT Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas
SEN Sistema Educativo Nacional
SEP Secretaría de Educación Pública
SES Sistema de Educación Superior
SESI Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica
SIC Sistema Internacional de Conocimiento
SINAPPES Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior
SNES Sistema Nacional de Educación Superior
SNI Sistema Nacional de Investigadores
SNTE Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
SPAUNAM Sindicato de Personal académico de la UNAM
STUNAM Sindicato de Trabajadores de la UNAM
SUA Sistema de Universidad Abierta
SUPERA Programa de Superación del Personal Académico
TLCAN Tratado de Libre Comercio de América del Norte
UAA Universidad Autónoma de Aguascalientes
UAAAN Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro
UABC Universidad Autónoma de Baja California
UABCS Universidad Autónoma de Baja California Sur
UABJO Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca
UAC Universidad Autónoma de Coahuila
UACAM Universidad Autónoma de Campeche
UACH Universidad Autónoma de Chihuahua
UACHapingo Universidad Autónoma Chapingo
UACJ Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
UADY Universidad Autónoma de Yucatán
UAEH Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
UAEM Universidad Autónoma del Estado de Morelos
UAE MEX Universidad Autónoma del Estado de México
UAG Universidad Autónoma de Guerrero
UAM Universidad Autónoma Metropolitana
UAN Universidad Autónoma de Nayarit
UANL Universidad Autónoma de Nuevo León
UAQRO Universidad Autónoma de Querétaro
UAS Universidad Autónoma de Sinaloa
UASLP Universidad Autónoma de San Luis Potosí
UAT Universidad Autónoma de Tamaulipas
UATLAX Universidad Autónoma de Tlaxcala
UAZ Universidad Autónoma de Zacatecas
UCOL Universidad de Colima
UdeG Universidad de Guadalajara
UE Unión Europea
UGTO Universidad de Guanajuato
UJAT Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
UJED Universidad Juárez del Estado de Durango
UMSNH Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
UNACAR Universidad Autónoma del Carmen
UNACH Universidad Autónoma de Chiapas
UNAM Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICACH Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas
UNISON Universidad de Sonora
UOOC Universidad de Occidente
UPE Universidades Públicas Estatales
UPEAS Universidades Públicas de Apoyo Solidario
UPN Universidad Pedagógica Nacional
UQRoo Universidad de Quintana Roo
UT Universidad Tecnológica
UV Universidad Veracruzana

BIBLIOGRAFÍA

- Aboites, Hugo. *Viento del norte*. UAM-Plaza y Valdés, México, 1999.
- Aboites, Hugo. "La relación universidad-industria en el marco del Tratado de Libre Comercio" en: *El Cotidiano* No. 55, junio de 1993; UAM-A.
- Aboites, Hugo. "Veinte años de historia de la carrera profesional para académicos y administrativos: el caso de la UAM" en: *El Cotidiano* No. 66, diciembre de 1994; UAM-A.
- Acosta Silva, Adrián. *Estado, políticas y universidades en un período de transición*. FCE, México, 2000.
- Alcántara S., Armando, Ricardo Pozas Horcasitas y Carlos Alberto Torres (coords.). *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*. S. XXI, México, 1998.
- Alcántara S., Armando. "Tendencias mundiales en la educación superior: el papel de los organismos multilaterales" en: *Estado, universidad y sociedad: entre la globalización y la democratización*. Tomo I. CEIICH-UNAM, México, 2000.
- Alonso, Jorge et al. *El nuevo Estado mexicano*. Nueva Imagen, México, 1992.
- Altbach, Philip G. (coord.). *El ocaso del gurú. La profesión académica en el tercer mundo*. UAM-Azcapotzalco, México, 2004.
- Altbach, Philip. *Educación superior comparada. El conocimiento, la Universidad y el desarrollo*. Universidad de Palermo, Buenos Aires, 2001.
- Álvarez Mendiola, Germán. *Modelos académicos de Ciencias Sociales y legitimación científica en México*. México, ANUIES, 2004.
- Ander-Egg, Esequiel. *Métodos y técnicas de investigación social IV. Técnicas para la recogida de datos e información*. Lumen, Buenos aires, 2003.
- Anderson, Perry. "Neoliberalismo: un balance provisorio" en: Sader, Emir y Pablo Gentili (comps.). *La trama del neoliberalismo: mercado, crisis y exclusión social*. Eudeba-CLACSO, Buenos Aires, 2003.
- Anguiano, Arturo (coord.). *La modernización de México*. UAM-X, México, 1990.
- Arredondo Galván, Víctor M. et. al. *Universidad y sociedad. La inminencia del cambio*. CESU-UNAM, México, 1996.
- Arredondo, Víctor A. "¿A donde debe conducir la evaluación de la educación superior?", en *Revista de la Educación Superior*, vol. XX (3), No. 79, ANUIES, México, 1991.
- Baca Olamendi, Laura et. al. (comps.) *Léxico de la política*. FLACSO-CONACYT-Fundación Heinrich Böll-FCE, México, 2004.
- Baena Paz, Guillermina. "UNAM. Escenarios sincréticos de un conflicto", en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, Año XLIV, núms. 177-178, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, México, septiembre de 1999-abril de 2000.
- Banco de México. *Principales Indicadores Salariales en México*. Banco de México, 2005.
- Banco Mundial. *El control de calidad en la educación superior: avances recientes y dificultades por superar*. Washington, Banco Mundial, 1998.
- Banco Mundial. *El financiamiento de la educación en los países en desarrollo*. Washington, Banco Mundial, 1995.
- Banco Mundial. *The World Bank and tertiary education*. Washington, World Bank, 1998.
- Barrow, Clyde W. "La liberación del comercio y la transnacionalización de la industria superior de EE.UU.", en: *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXIII (2), No. 130, ANUIES, México, 2004.
- Barrow, Clyde. "De la multiuniversidad a la flexiuniversidad: la reorganización post-industrial del trabajo académico", en: *El Cotidiano*, año 9, núm. 55, junio de 1993, pp. 28-35.
- Basurto, Jorge. *Los movimientos sindicales en la UNAM*. IIS-UNAM, México, 1997.
- Baudelot, Christian y Roger Establet. *La escuela capitalista*. S. XXI, México, 1981.
- Becher, Tony. *Tribus y territorios académicos*. Gedisa, Barcelona, 2001.
- Bell, Daniel. *Las contradicciones culturales del capitalismo* (1976). Alianza, México, 1994.
- Berger, Peter L. y Thomas Luckman. *La construcción social de la realidad*. Amorrortu, Buenos Aires, 1995.
- Bertaux, Daniel. *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Bellaterra, Barcelona, 2005.
- Blanco, José (coord.). *La UNAM, su estructura, sus aportes, su crisis, su futuro*. FCE, México, 2001.
- Blaug, Mark. *Teoría económica en retrospectiva*. FCE, México, 1985.
- Bobbio Norberto. *El futuro de la democracia*. FCE, México, 2000.
- Bobbio, Norberto. *Origen y fundamentos del poder político*. Grijalbo, México, 1985.
- Bobbio, Norberto, Incola Matteucci y Gianfranco Pasquino. *Diccionario de política*. S. XXI, México, 2008.
- Bobbio, Norberto. *Estado, gobierno y sociedad*. FCE, México, 1999.

BIBLIOGRAFÍA

- Bobbio, Norberto. *La teoría de las formas de Gobierno en la Historia del Pensamiento Político*. FCE, México, 1976.
- Bobbio, Norberto. *Norberto Bobbio: el filósofo y la política*. (Antología compilada por J. Fernández Santillán) FCE, México, 1996.
- Boggs, Carl. *El marxismo de Gramsci*. Premià, México, 1985.
- Bolaños, Martínez Raúl. "Orígenes de la Educación Pública en México", en Fernando Solana et al. *Historia de la Educación Pública en México*. México, SEP-FCE, 1981.
- Bolívar, Augusto y Garavito E., R. Alvina (coords.). *México en la década de los ochenta. La modernización en cifras*. UAM-A, México, 1990.
- Boltvinik, Julio. "La satisfacción de las necesidades esenciales en México en los setenta y ochenta" en: Calva, José Luis (coord.). *Distribución del ingreso y políticas sociales*. Tomo I. Juan Pablos, México, 1995.
- Bonal, Xavier. *Sociología de la educación*. Paidós, Barcelona, 1998.
- Boron, Atilio A. *Las libertades académicas en tiempos neoliberales Una mirada desde América Latina*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Estudio realizado para la Internacional de la Educación. Octubre 2005.
- Bottomore, Tom y Robert Nisbet (comps.) *Historia del análisis sociológico*. Amorrortu, Buenos Aires, 1988.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron. *La reproducción*. Fontamara, México, 1995.
- Bourdieu, Pierre. "El neoliberalismo como revolución conservadora" en: *Pensamiento y acción*. Libros del Zorzal, Buenos Aires, 2003; pp. 29-31.
- Bourdieu, Pierre. *Campo del poder y campo intelectual*. Folios, Buenos Aires, 1983.
- Bourdieu, Pierre. *Capital cultural, escuela y espacio social*. S. XXI, México, 1997a.
- Bourdieu, Pierre. *Contrafuegos 2*. Anagrama, Barcelona, 2001.
- Bourdieu, Pierre. *Contrafuegos*. Anagrama, Barcelona, 2003c.
- Bourdieu, Pierre. *Cosas dichas*. Gedisa, Barcelona, 1993.
- Bourdieu, Pierre. *El oficio de científico*. Anagrama, Barcelona, 2003b.
- Bourdieu, Pierre. *El sentido práctico*. Taurus, Madrid, 1991.
- Bourdieu, Pierre. *Homo academicus*. Les éditions de minuit, Paris, 1984.
- Bourdieu, Pierre. *Intelectuales, política y poder*. Eudeba, Buenos Aires, 2000a.
- Bourdieu, Pierre. *La distinción*. Taurus, México, 2002a.
- Bourdieu, Pierre. *Las reglas del arte*. Anagrama, Barcelona, 2005.
- Bourdieu, Pierre. *Les usages sociaux de la science*. INRA, Paris, 1997b.
- Bourdieu, Pierre. *Pensamiento y acción*. Libros del Zorzal. Buenos Aires, 2003a.
- Bourdieu, Pierre. *Poder, derecho y clases sociales*. Desclée, Bilbao, 2000b.
- Bourdieu, Pierre. *Razones prácticas*. Anagrama, Barcelona, 2002b.
- Bourdieu, Pierre. *Sociología y cultura*. Grijalbo-Conaculta, México, 1990.
- Bourdieu, Pierre; Jean-Claude Chamboredon y Jean-Claude Passeron. *El oficio de sociólogo*. S. XXI, México, 1981.
- Boyer, Ernest L. *Una propuesta para la educación superior del futuro*. FCE, México, 2000.
- Bracho, Teresa (comp.). *La modernización educativa en perspectiva*. Flacso, México, 1990.
- Brócoli, Angelo. *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*. Nueva Imagen, México, 1984.
- Brovetto C., Jorge L. "La educación superior en Iberoamérica: crisis, debates, realidades y transformaciones en la última década del siglo XX", en: *Revista Iberoamericana de Educación*, no. 21, septiembre-diciembre de 1999, www.campus-oei.org/revista/rie21.
- Brunner, José J. *Educación superior en América Latina: cambios y desafíos*. FCE, Santiago, 1990.
- Brunner, José J. *Universidad y sociedad en América Latina: sociología de una ilusión moderna*. UAM-A, México, 1987.
- Brunner, José J. y Angel Flisfisch. *Los intelectuales y las instituciones de la cultura*. 2 tomos. UAM-A, México, 1989.
- Brunner, José Joaquín (coordinador), Jorge Balán, Hernán Courard, Cristián Cox, Eunice Durham, Ana María García de Fanelli, Rollin Kent, Lucía Klein, Ricardo Lucio, Helena Sampaio, Simon Schwartzman y Mariana Serrano. *Educación superior en América Latina: una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000*. CEDES, Buenos Aires, Argentina. 1994.
- Buci-Glucksmann, Christine. *Gramsci y el Estado*. S. XXI, México, 1985.
- Burbano L., Galo. "La educación superior en la segunda mitad del siglo XX. Los alcances del cambio en América Latina y el Caribe" en: *Revista Iberoamericana de Educación*, no. 21, septiembre-diciembre de 1999, www.campus-oei.org/revista/rie21.

BIBLIOGRAFÍA

- Caballero Urdiales, Emilio. “Estabilidad financiera, estancamiento y desigualdad”, en *Economía Informa*, núm. 343, noviembre-diciembre. UNAM, México, 2006.
- Calva, José Luis (coord.). *Distribución del ingreso y políticas sociales*. Tomo I y II. Juan Pablos, México, 1995.
- Calva, José Luis, Moritz A. Cruz, Mildred Espíndola, César Salazar. *Situación y Perspectivas de la Economía Mexicana*. Departamento de Análisis Macroeconómicos, Prospectivos y de Coyuntura, Instituto de Investigaciones Económicas-UNAM. Verano 2008.
- Campos, Miguel A. “Estructura y dinámica institucional como condición de la gestión: una aproximación metodológica”, en: Rodríguez Gómez, Roberto y Hugo Casanova Cardiel (coords.) *Universidad contemporánea. Política y gobierno*. Tomo II. CESU-UNAM-Porrúa, México, 1999.
- Canales S., Alejandro. *La experiencia institucional con los programas de estímulo: La UNAM en el periodo 1990-1996*. DIE-CINVESTAV, México, 2001.
- CAREPA. *Alcances generales de la reforma del EPA*. Aprobado por el pleno del Claustro Académico para la Reforma del Estatuto del Personal Académico de la UNAM, en su sexta sesión ordinaria, celebrada los días 21 y 28 de junio de 2005a.
- CAREPA. *Carrera académica*. Claustro Académico para la Reforma del EPA. Junta de Coordinación, Documento de Trabajo, 25 de agosto de 2006.
- CAREPA. *Claustro Académico para la Reforma del EPA. Funciones, Figuras y Carrera Académicas*. Junta de Coordinación. Documento aprobado por el Claustro Académico para la Reforma del EPA. s/f.
- CAREPA. *Claustro Académico para la Reforma del EPA. Segundo informe a la Comunidad Universitaria*. 15 de agosto de 2005.
- CAREPA. *Claustro Académico para la Reforma del EPA. Tercer informe a la Comunidad Universitaria*. Abril de 2006.
- CAREPA. *Claustro Académico para la Reforma del Estatuto del Personal Académico de la UNAM. Segundo informe al Consejo Universitario*. 5 de julio de 2005.
- CAREPA. *Cuarto Apartado. Derechos, Obligaciones y Sanciones*. Junta de Coordinación. Documento aprobado por el Claustro Académico para la Reforma del EPA. s/f.
- CAREPA. *Orientaciones generales para la reforma del EPA*. Aprobado por el pleno del Claustro Académico para la Reforma del Estatuto del Personal Académico de la UNAM, en su sexta sesión ordinaria, celebrada los días 21 y 28 de junio de 2005b.
- CAREPA. *Quinto Apartado. Cumplimiento en la Aplicación del EPA*. Junta de Coordinación. Documento aprobado por el Claustro Académico para la Reforma del EPA. s/f.
- CAREPA. *Segundo Apartado. Evaluación*. Junta de Coordinación. Documento aprobado por el Claustro Académico para la Reforma del EPA. 5 de junio de 2007.
- Casanova Cardiel, Hugo. “Gobierno universitario: perspectivas de análisis” en: Rodríguez Gómez, Roberto y Hugo Casanova Cardiel (coords.) *Universidad contemporánea. Política y gobierno*. Tomo II. CESU-UNAM-Porrúa, México, 1999.
- Casanova Cardiel, Hugo. “La universidad hoy: ideas y tendencias de cambio”, en: Muñoz García, Humberto (coord.). *Universidad: política y cambio institucional*. CESU-Porrúa, México, 2002.
- Casas Guerrero, Rosalba (Directora). *Informe de labores 2005-2009*. Universidad Nacional Autónoma de México. IIS, 2009.
- Casillas, Miguel A. “Notas sobre el campo universitario mexicano. Homenaje a Pierre Bourdieu (1930-2002)”, en *Sociológica*, núm. 49 (año 17), mayo-agosto. UAM, México, 2002
- Caso, Alfonso. *Exposición de motivos. Presentación ante el Consejo Constituyente Universitario del proyecto de Ley Orgánica. 1944*. Universidad Nacional Autónoma de México. Oficina del Abogado General. Dirección General de Estudios de Legislación Universitaria (<http://www.dgelu.unam.mx/m2-1.htm> 1-10-2009).
- Castells, Manuel et. al. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Paidós, Barcelona, 1997.
- Cazés M., Daniel, Eduardo Ibarra C. y Luis Porter G. (coords.). *Encuentro de especialistas en educación superior. Reconociendo a la universidad, sus transformaciones y su por-venir. Tomo III Los actores de la universidad: ¿unidad en la diversidad?* UNAM-CIICH, 2000.
- Cazés, Daniel. “La universidad desmasificadora”, en: Martínez Delgado, Manuel (coord.). *Pluralidad y universidad*. La Jornada-UAZ, México, 1995; pp. 21-50.
- CECU. *Comunicado de la Comisión Especial para el Congreso Universitario (CECU) a los integrantes de la Universidad Nacional Autónoma de México*. UNAM, 13 de mayo de 2002.
- CECU. *Congreso por etapas*. UNAM, 2 de diciembre de 2002.
- CECU. *Cuarto informe al Consejo Universitario de la Comisión Especial para el Congreso Universitario*. UNAM, 28 de noviembre de 2002.

BIBLIOGRAFÍA

- CECU. *Cuarto informe general de la Comisión Especial para el Congreso Universitario al Consejo Universitario*. UNAM, septiembre de 2003.
- CECU. *Décimo informe general de la Comisión Especial para el Congreso Universitario al Consejo Universitario (CECU)*. UNAM, 2006.
- CECU. *Informe al Consejo Universitario de la Comisión Especial para el Congreso Universitario (CECU)*. UNAM, 4 de octubre de 2002.
- CECU. *Noveno informe general de la Comisión Especial para el Congreso Universitario al Consejo Universitario y propuesta de procedimiento para las reformas al Estatuto General*. UNAM, marzo de 2006.
- CECU. *Octavo informe general de la Comisión Especial para el Congreso Universitario al Consejo Universitario*. UNAM, julio de 2005.
- CECU. *Octavo informe general de la Comisión Especial para el Congreso Universitario al Consejo Universitario*. UNAM, Julio de 2005.
- CECU. *Quinto informe al Consejo Universitario de la Comisión Especial para el Congreso Universitario (CECU)*. UNAM, 17 de febrero de 2003.
- CECU. *Quinto informe general de la Comisión Especial para el Congreso Universitario al Consejo Universitario*. UNAM, marzo de 2004.
- CECU. *Segundo informe al Consejo Universitario de la Comisión Especial para el Congreso Universitario, CECU*. UNAM, 20 de junio de 2002.
- CECU. *Segundo informe general de la Comisión Especial para el Congreso Universitario (CECU) al Consejo Universitario*. UNAM, 20 de marzo de 2003.
- CECU. *Segundo informe general de la Comisión Especial para el Congreso Universitario al Consejo Universitario*. UNAM, 20 de marzo de 2003.
- CECU. *Séptimo informe general de la Comisión Especial para el Congreso Universitario al Consejo Universitario*. UNAM, 12 de Noviembre de 2004.
- CECU. *Sexto informe al Consejo Universitario de la Comisión Especial para el Congreso Universitario, CECU*. UNAM, 5 de junio de 2003.
- CECU. *Sexto informe general de la Comisión Especial para el Congreso Universitario al Consejo Universitario*. UNAM, 2004.
- CECU. *Tercer informe al Consejo Universitario de la Comisión Especial para el Congreso Universitario, CECU*. UNAM, 2 de septiembre de 2002.
- CECU. *Tercer informe general de la Comisión Especial para el Congreso Universitario al Consejo Universitario*. UNAM, 16 de junio de 2003.
- CECU. *Una visión sobre la UNAM. Aportaciones para el proceso de reforma*. UNAM, 2005.
- CEPAL/UNESCO. *Educación y conocimiento*. Santiago de Chile, 1992.
- Cerroni, Umberto. *Léxico gramsciano*. Colegio Nacional de Sociólogos, México, 1981.
- CES-Colmex. *México en el umbral del milenio*. Centro de Estudios Sociológicos, Colmex, México, 1990.
- CESU-UNAM. *Memorias del Primer Encuentro de Historia sobre la Universidad*. Coordinación de Humanidades-CESU-UNAM, México, 1984.
- Cevallos de Kramis, Julieta y Lourdes Chehaibar Nader. *El congreso universitario de 1990 y las reformas en la UNAM de 1986 a 2002*. CESU, UNAM, México, 2003.
- Chevallier, Thierry. *The changing conditions of higher education teaching personnel*. IREDU-CNRS/Université de Bourgogne. Working paper. International Labour Office, Geneva, July 2000.
- CIHSU. *Legado Sindical*, Órgano Informativo del CIHSU del STUNAM. Nueva época, número 3, junio 2005.
- Clark, Burton R. *El sistema de educación superior*. Nueva Imagen, México, 1991.
- Clark, George. *La Europa moderna 1450-1720*. México, FCE, 1970.
- Colección Metropolitana. *Rumbo de la universidad. Testimonio de la polémica Antonio Caso-Lombardo Toledano*. México, Colección Metropolitana, 1973.
- Congreso de la Unión. *Ley de Educación Militar del Ejército y Fuerza Aérea Mexicanos*. Diario Oficial de la Federación, 23 de diciembre de 2005.
- Congreso de la Unión. *Ley que crea la Universidad del Ejército y Fuerza Aérea*. Diario Oficial de la Federación, 29 de diciembre de 1975.
- Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. *Ley Constitutiva de la Universidad Nacional de México*. México, 1910.
- Corcuff, Philippe. *Les nouvelles sociologies. Constructions de la réalité sociale*. NATHAN, Paris, 1995.
- Cortés Rocha, Xavier y Adolfo Rodríguez Gallardo. *Visión de la universidad. Una visión plural*. México, UNAM, 1999.

BIBLIOGRAFÍA

- CU. *Bases para integrar la Comisión Especial del Consejo Universitario para el Congreso Universitario*. UNAM, 2001.
- CU. *Convocatoria General para Integrar la Comisión Especial para el Congreso Universitario (CECU)*. UNAM, 2002.
- CU. *Estatuto de la Universidad Nacional Autónoma de México*. 29 de Septiembre de 2006. (<http://www.abogadogeneral.unam.mx/<30-12-2009>>).
- CU. *Estatuto de la Universidad Nacional Autónoma de México*. 5 de Julio de 2005. (<http://www.abogadogeneral.unam.mx/<29-12-2009>>).
- CU. *Estatuto de la Universidad Nacional Autónoma de México*. Junio de 1936. (<http://www.abogadogeneral.unam.mx/<28-12-2009>>).
- CU. *Estatuto de la Universidad Nacional Autónoma de México*. Marzo de 1945. (<http://www.abogadogeneral.unam.mx/<28-12-2009>>).
- CU. *Estatuto de la Universidad Nacional de México*. Febrero de 1934. (<http://www.abogadogeneral.unam.mx/<28-12-2009>>).
- CU. *Estatuto del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México*. UNAM, 1970.
- CU. *Estatuto del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México*. UNAM, 1974.
- CU. *Estatuto del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México*. UNAM, 1975.
- CU. *Estatuto del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México*. Aprobado en sesión del Consejo Universitario el 22 de Marzo de 1988. Publicado en Gaceta UNAM el día 14 de Abril de 1988.
- CU. *Estatuto General*. Diciembre de 1938. (<http://www.abogadogeneral.unam.mx/<31-12-2009>>).
- CU. *Folleto de la consulta*, junio de 2001; en el sitio: <http://132.247.12.15:10003/portal/site!/gateway/page/07157c50-6d45-4c9b-8007-83d9fe5286a4> (consulta: septiembre de 2008).
- CU. *Reglamento de oposiciones para ocupar las cátedras vacantes de las diversas Facultades o Escuelas de la Universidad*. Enero de 1940. (<http://www.abogadogeneral.unam.mx/<31-12-2009>>).
- CU. *Reglamento del Profesorado Universitario de Carrera*. UNAM, 1945.
- CU. *Reglamento Interno de los Consejos Académicos de Área*. UNAM, 2005.
- CU. *Reglamento para el funcionamiento de las academias de profesores y alumnos*. Marzo de 1939. (<http://www.abogadogeneral.unam.mx/<31-12-2009>>).
- CU. *Reglamento para el funcionamiento de las academias de profesores y alumnos y de las sociedades de alumnos*. Marzo de 1943. (<http://www.abogadogeneral.unam.mx/<31-12-2009>>).
- CU. *Reglamento para la elección de la junta directiva de los colegios de profesores*. Julio de 1939. (<http://www.abogadogeneral.unam.mx/<31-12-2009>>).
- CU. *Reglamento para los Investigadores de Carrera*. UNAM, 1946.
- CU. *Reglamento que crea la posición de profesor universitario de carrera, en la Escuela de Bachilleres (Escuela Nacional de Iniciación Universitaria y Escuela Nacional Preparatoria), en la Facultad de Ciencias y en la Facultad de Filosofía y Letras*. Noviembre de 1943. (<http://www.abogadogeneral.unam.mx/<31-12-2009>>).
- CU. *Reglamento sobre provisión del profesorado universitario*. Aprobado el 26 de noviembre de 1930, publicado en el Órgano de la UNAM, tomo I, noviembre de 1930-abril de 1931. (<http://www.abogadogeneral.unam.mx/<31-12-2009>>).
- CU. *Reglamento transitorio para la formación de academias*. Mayo de 1934. (<http://www.abogadogeneral.unam.mx/<31-12-2009>>).
- CU. *Reglas del Proceso Electoral para la Integración de la Comisión Especial del Congreso Universitario*. UNAM, 2002.
- Das Gupta, Jyotirindra. “Lenguaje, educación y planificación del desarrollo” en *Perspectivas*, revista trimestral de educación. Volumen VI. N.º 3. UNESCO, Madrid, 1976.
- De Garay, Yolanda. *Historia de un movimiento estudiantil 1999-2001*. <http://biblioweb.dgsca.unam.mx/libros/movimiento/index.html>.
- De Ibarrola, María (Antología preparada). *Las dimensiones sociales de la educación*. El Caballito-SEP, México, 1985.
- De la Garza Aguilar, Javier. “Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe” en: Tünnermann Bernheim, Carlos (Editor). *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*. Pontificia Universidad Javeriana Colombia-Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Cali, 2008.
- De la Garza T., E. y Rhi Sausi, J.L. “Perspectivas del sindicalismo en México”, en: *México, Presente y Futuro*, compilador: Jorge Alcocer; México, ECP, 1985.

BIBLIOGRAFÍA

- De la Garza T., Enrique (coord.). *Crisis y sujetos sociales en México*. (2 vols.) Porrúa, México, 1992.
- De la Garza T., Enrique (coord.). *Democracia y cambio sindical en México*. Plaza y Valdés, México, 2001a.
- De la Garza T., Enrique (coord.). *Políticas públicas alternativas en México*. La Jornada-CIICH-UNAM, México, 1996.
- De la Garza T., Enrique (coord.). *Tratado latinoamericano de sociología del trabajo*. FCE, México, 2000.
- De la Garza T., Enrique (coord.). *Tratado latinoamericano de sociología*. Anthropos-UAM, Barcelona, 2006.
- De la Garza T., Enrique y Carlos Salas (coords.). *La situación del trabajo en México*. UAM/IET/AFL-CIO/Plaza y Valdés, México, 2006.
- De la Garza T., Enrique. *Ascenso y crisis del Estado social autoritario*. Colmex, México, 1988.
- De la Garza T., Enrique. *El método del concreto-abstracto-concreto*. UAM-I, México, 1983.
- De la Garza T., Enrique. *La Formación Socioeconómica Neoliberal*. Plaza y Valdés-UAM, México, 2001b.
- De la Garza T., Enrique. *Reestructuración productiva y respuesta sindical en México*. UNAM-UAM-I, México, 1993.
- De la Garza T., Enrique. *Reestructuración productiva, empresas y trabajadores en México*. FCE-UAM, México, 2006.
- De Sierra, Ma. Teresa (coord.). *Cambio estructural y modernización educativa*. UPN/UAM-A/COMECOSO, México, 1991.
- De Vries, Wietse “La acreditación mexicana desde una perspectiva comparativa”, en Revista Complutense de Educación Vol. 18 Núm. 2, pp. 11-28, 2007.
- Demarchi, Franco y Aldo Ellena (Directores). *Diccionario de Sociología*. Ediciones Paulinas, Madrid, 1986.
- DGAPA. *Censo del personal académico de la UNAM*. UNAM, 1983.
- DGAPA. *Estadísticas del personal académico de la UNAM 1987-2006*. DVD editado por la DGAPA. UNAM, 2007.
- Díaz Barriga, Angel y Teresa Pacheco M. et. al. *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*. CESU-UNAM, México, 1997.
- Díaz Barriga, Angel. “Organismos internacionales y política educativa” en: Alcántara S., Armando, Ricardo Pozas Horcasitas y Carlos Alberto Torres (coords.). *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*. S. XXI, México, 1998.
- Didou Aupetit, Sylvie (coord.). *Integración económica y políticas de educación superior*. Europa, Asia Pacífico, América del Norte y Mercosur. ANUIES, México, 1998.
- Didou Aupetit, Sylvie. “Presentación El comercio educativo: ¿tema de moda o asunto de agenda?”, *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXIII (2), No. 130, ANUIES, México, 2004.
- Didriksson T., Axel y Ana Lúcia Gazzola (coords.). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. IESALC - UNESCO, 2008.
- Didriksson T., Axel, Javier Fuentes Maya y Ma. Aurora Palma Cárdenas. “Proyecto: El financiamiento para las instituciones de educación superior en México 1990-2002”. Mimeo. CESU-UNAM, 2002.
- Didriksson T., Axel, Javier Fuentes y Aurora Palma. *Proyecto: “El financiamiento para las instituciones de educación superior en México 1990-2002”*. CESU-UNAM, México, 2002a.
- Didriksson T., Axel. “Modernización y Proyecto Alternativo en la Educación Superior”; en *Memorias del Foro “Modernización Educativa y Perspectivas de la Educación Superior”*, p. 36; organizado por el SITUAM, México, marzo, 1989.
- Didriksson T., Axel. “Ensayo sobre las tendencias en la educación superior y escenarios de futuro” en: De Sierra, Ma. Teresa *Cambio estructural y modernización educativa*. UPN/UAM, México, 1991.
- Didriksson T., Axel. *La universidad de la innovación*. UNESCO-GEZ-UAZ-CBEZ, 2000a.
- Didriksson T., Axel. *La universidad del futuro*. Plaza y Valdés/CESU-UNAM, México, 2000b.
- Didriksson T., Axel. *Las Macrouniversidades de América Latina y el Caribe*. Reunión de Macrouniversidades de América Latina y el Caribe. Universidad Central de Venezuela (UCV). Estudio auspiciado por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). Caracas, Venezuela 13-14 de junio, 2002b.
- Domínguez Martínez, Raúl. *Historia de la Física nuclear en México 1933-1963*. UNAM-CESU-Plaza y Valdés, México, 2000.
- Donolo, Carlo et. al. *La cultura del 900*. S. XXI, México, 1985.
- Dorantes, Gerardo L. *Conflicto y poder en la UNAM*. Porrúa-UNAM, México, 2006.
- Dube, S. C. “Teorías y objetivos de la educación: una perspectiva del Tercer Mundo” en *Perspectivas*, revista trimestral de educación. Volumen VI. N.º 3. UNESCO, Madrid, 1976.
- Ducoin Watty, Patricia (coord.). *Sujetos, actores y procesos de formación*. Tomo I. COMIE, México, 2003.

BIBLIOGRAFÍA

- Ducoing Watty, Patricia y Monique Landesmann Segal (coords.) *Sujetos de la educación y formación docente*. COMIE, México, 1996.
- Durkheim, Emilio. *Las reglas del método sociológico*. Leega, México, 1990.
- Dussel Peters, Enrique. *La economía de la polarización*. México, UNAM, 1997.
- Dussel, Enrique. *La producción teórica de Marx*. S. XXI, México, 1985.
- Education International. *Education International Report to The Expert Committee on the Application of the 1966 ILO/UNESCO RECOMMENDATION ON THE STATUS OF TEACHERS and 1997 UNESCO RECOMMENDATION ON THE STATUS OF HIGHER EDUCATION TEACHING PERSONNEL*. Brussels, October 2006.
- El-Khawas, Elaine et. al. *El control de calidad en la educación superior: avances recientes y dificultades por superar*. Washington, Banco Mundial, 1998.
- Esquivel Larrondo, Juan E. (coord.). *La universidad hoy y mañana*. CESU-ANUIES, México, 1995.
- Facultad de Ciencias. *Informe de Actividades de la Dirección. Septiembre 2006-Agosto 2007*. Universidad Nacional Autónoma de México, 2007.
- Facultad de Ciencias. *Reglamento del H. Consejo Técnico*. Facultad de Ciencias. Universidad Nacional Autónoma de México, México, 2002.
- Fauré, Edgar et. al. *Aprender a ser*. UNESCO-Alianza, Madrid, 1983.
- Fernández Enguita, Mariano. *Poder y participación en el sistema educativo*. Paidós, Barcelona, 1992.
- Fox Quezada, Vicente. *Sexto Informe de Gobierno*, Presidencia de la República, 2006.
- Foucault, Michel. *Microfísica del poder*. Las ediciones de La Piqueta, Madrid, 1992.
- Freitag, Michel. *El naufragio de la universidad y otros ensayos de epistemología política*. Pomares, Barcelona, 2004.
- Freund, Julien. *Sociología de Max Weber*. Península, Barcelona, 1986.
- Fuentes Molinar, Olac. "Educación, Estado y Sociedad en México", en *México Hoy*. México: Siglo XXI, 1979.
- Fuentes-Maya, Javier; Salvador Martínez Della Rocca y Sofía Margarita Chimal González. "Sistema educativo mexicano: 11 años de una política presupuestal" en: Guadalupe Teresinha Bertussi y Roberto González Villarreal. *Anuario Educativo Mexicano: Visión retrospectiva*. La Jornada-UPN, México, 2002.
- Gallino, Luciano. *Diccionario de sociología*. México: Siglo XXI, 1995.
- García Ferrando, Manuel, Jesús Ibáñez y Francisco Alvira (comps.). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Alianza, Madrid, 1996.
- García Guadilla, Carmen. "Comercialización de la educación superior. Algunas reflexiones para el caso latinoamericano", *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXIII (2), No. 130, ANUIES, México, 2004.
- García Salord, Susana, Monique Landesmann y Manuel Gil Antón. *Académicos*. Estados de conocimiento del 2º Congreso de Investigación Educativa, cuaderno 3. México, 1993.
- García Salord, Susana, Rocio Grediaga Kuri y Monique Landesmann Segall. "Los académicos en México: hacia la constitución de un campo de conocimiento 1993-2002" en Ducoing Watty, Patricia (coord.) *Sujetos, actores y procesos de formación*. Tomo I. COMIE, México, 2003.
- García Salord, Susana. "La carrera académica: escalera de posiciones y laberinto de oportunidades" en: Cazés, Ibarra, Porter (coords.) *Encuentro de especialistas en educación superior. Re-conociendo a la universidad, sus transformaciones y su por-venir*. CIICH. UNAM, México, 2000.
- Garcíadiego, Javier. *Rudos contra científicos. La Universidad Nacional durante la Revolución Mexicana*. El Colegio de México, UNAM, México, 1996.
- Gazzola, Ana Lúcia. *Panorama de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. UNESCO/IESALC. Cartagena de Indias, junio de 2008.
- Gentili, Pablo y Bettina Levy (comps.) *Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina*. CLACSO, Buenos Aires, 2005.
- Gibbons, Michael. *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. BM, 1998.
- Giddens, Anthony, Jonathan Turner et. al. *La teoría social hoy*. Alianza Universidad, Madrid, 1990.
- Gil Antón, Manuel et al. *Académicos: un botón de muestra*. UAM-A. México, 1992.
- Gil Antón, Manuel et al. *Los rasgos de la diversidad*. UAM-A. México, 1994.
- Giménez, G. "La teoría y el análisis de la cultura. Problemas teóricos y metodológicos" en: González, Jorge. A. y Jesús Galindo C. (Coords.). *Metodología y cultura*. Conaculta, México, 1994.
- Giménez, Gilberto. "Introducción a la sociología de Bourdieu", en: Jiménez, Isabel (coord.) *Ensayos sobre Pierre Bourdieu y su obra I*. Plaza y Valdés-CESU-UNAM, México, 2005b.
- Giménez, Gilberto. *La problemática de la cultura en las Ciencias Sociales*. SEP, México, 1986.
- Giménez, Gilberto. *La sociología de Pierre Bourdieu*. IIS-UNAM (mimeo), México, 1997.
- Giménez, Gilberto. *Poder, estado y discurso*. UNAM, México, 1989.

BIBLIOGRAFÍA

- Giménez, Gilberto. *Teoría y análisis de la cultura*. CONACULTA-ICOCULT, México, 2005a.
- Giroux, Henry A. *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. S. XXI, México, 1993
- Gómez, José María (comp.). *América Latina y el (des)orden global neoliberal. Hegemonía, contrahegemonía, perspectivas*. CLACSO, Buenos Aires, 2004.
- González Casanova, Pablo. "El futuro del trabajo y la educación. ¿Cómo transformar el sistema de educación en la nueva época?". Ponencia presentada en el Coloquio de Xalapa, Ver., octubre de 1992.
- González Casanova, Pablo. *La Universidad necesaria en el siglo XXI*. Era, México, 2001.
- González Del Rivero, Bertha E. "Sindicalismo universitario 1929-1933", en CESU. *Memorias del Primer Encuentro de Historia sobre la Universidad*. UNAM, 1984.
- González Oropeza, Manuel. *Génesis de la Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México*. UNAM, 1980.
- González, Luis. "El liberalismo triunfante", en *Historia General de México*. Colmex, México, 1981.
- Gramsci, A. *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Nueva Visión, Buenos Aires, 1971.
- Gramsci, Antonio. *Antología*. S. XXI, México, 1970 (selección, traducción y notas de Manuel Sacristán).
- Grediaga K., Rocío. *Profesión académica, disciplinas y organizaciones. Procesos de socialización y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*. [Tesis de doctorado] El Colegio de México, 1999.
- Gruppi, Luciano. "El concepto de hegemonía en Antonio Gramsci", en: Hobsbawm, Eric et. al. *Revolución y democracia en Gramsci*. Fontamara, Barcelona, 1981.
- Guevara Niebla, Gilberto (comp.) *La crisis de la educación superior en México*. Nueva Imagen, México, 1989.
- Guevara Niebla, Gilberto (comp.). *La catástrofe silenciosa*. FCE, México, 1992.
- Guillén Romo, Héctor. *México frente a la mundialización neoliberal*. ERA, México, 2005.
- Guillén Romo, Héctor. *Orígenes de la crisis en México 1940/1982*. ERA, México, 1985.
- Hammersley, Martín y Paul Atkinson. *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós, México, 1994.
- Heyl, Vivian y Ana María Corvalán (coords.). *Cumbre de Las Américas. PANORAMA EDUCATIVO DE LAS AMERICAS. Informe Regional. Proyecto regional de indicadores educativos*. OREALC-UNESCO-Gobierno de Chile, Santiago, 2002.
- Hillman, Kart-Heinz. *Diccionario enciclopédico de sociología*. Herder, Barcelona, 2005.
- Hobsbawm, Eric et. al. *Revolución y democracia en Gramsci*. Fontamara, Barcelona, 1981.
- http://ec.digaden.edu.mx/SELECCION_2007b/sistema_educativo.htm (Dic. 2008)
- <http://fox.presidencia.gob.mx/gabinete/?contenido=15045>
- http://www.contralinea.com.mx/archivo/2007/agosto/htm/Colegio_Defensa_Nacional_Dispendio.htm
- <http://www.sedena.gob.mx>
- Huerta G., Arturo. "La economía nacional: ¿hacia dónde vamos?", en *ECONOMÍA INFORMA* núm. 344, enero-febrero, UNAM, México, 2007.
- Hyman, Herbert. *Diseño y análisis de las encuestas sociales*. Amorrortu, Buenos Aires, 1984.
- Ibarra Colado, E. (Coord.) *La universidad ante el espejo de la excelencia*. México, UAM-I, 1993.
- Ibarra Colado, E. "Los costos de la profesionalización académicas en México: es posible pensar en un modelo distinto", en Cazés M., Daniel, Eduardo Ibarra C. y Luis Porter G. (coords.). *Encuentro de especialistas en educación superior. Re-conociendo a la universidad, sus transformaciones y su por-venir. Tomo III Los actores de la universidad: ¿unidad en la diversidad?* UNAM-CIICH, 2000.
- Ibarra Colado, E. *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*. UNAM-UAM-ANUIES, 2001.
- IIS. *La sociología mexicana desde la universidad*. Instituto de Investigaciones Sociales. UNAM, México, 1990.
- INEGI. *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares*. México, 2006.
- INEGI. *Estadísticas Históricas de México*, Tomo I. México, 2000.
- Instituto de Física. *El Gluón*. Gaceta interna del Instituto de Física. Núms. 01-11 (nov. 2004- dic. 2006). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Instituto de Física. *Plan de Desarrollo 2003 - 2007*. Universidad Nacional Autónoma de México, 2003.
- Instituto de Física. *Reglamento Interno* (Aprobado por el Consejo Técnico de la Investigación Científica en su sesión ordinaria el 10 de octubre del 2002). Universidad Nacional Autónoma de México, 2002.
- Izquierdo Sánchez, Miguel Angel. *Sobrevivir a los estímulos: académicos, estrategias y conflictos*. UPN, México, 2000.
- Jiménez N., Yuri. *Democracia académico-sindical y reestructuración educativa en la UPN* (ISBN 970-722-123-2), Plaza y Valdés-UAM-IET-AFL-CIO, México, 2003.
- Jiménez N., Yuri. "Los académicos y la universidad mexicana en los noventa: un enfoque sociológico necesario" en: *Pedagogía*, 4ª época, No. 2, vol. 14, UPN, México, 1998.

BIBLIOGRAFÍA

- Jiménez Nájera, Yuri e Isaías Castillo Franco. *Los académicos de la Universidad Pedagógica Nacional* "Ponencia presentada en el 3° Congreso Nacional de Investigación Educativa". Unidad Ajusco de la UPN; 25-27 de octubre de 1995.
- Jiménez Nájera, Yuri. "Una reforma neoliberal. Reestructuración y control académicos en la Universidad Pedagógica Nacional", en: *Trayectorias* Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Nuevo León, año VIII, número 22, septiembre-diciembre de 2006; pp. 45-55 (ISSN 1405-8928).
- Jiménez Nájera, Yuri. *El perfil sociológico del trabajador universitario: el caso de los trabajadores administrativos de la Universidad Pedagógica Nacional {1978/1993}*. UAMI, 1994, tesis de licenciatura.
- Jiménez, Isabel (coord.) *Ensayos sobre Pierre Bourdieu y su obra I*. Plaza y Valdés-CESU-UNAM, México, 2005b.
- Johnstone, D. Bruce. *Financiamiento y gestión de la enseñanza superior: Informe sobre los progresos de las reformas en el mundo*. Banco Mundial, 1998.
- Kent S., Rollin (comp.). *Experiencias de reforma en la educación superior en América Latina: los años noventas*. CINVESTAV-Plaza y Valdés, México, 2002.
- Kent S., Rollin. "¿Quiénes son los profesores universitarios?", en *Crítica* No 1. 28; UAP, México, 1986a.
- Kent S., Rollin. "Los profesores y la crisis universitaria", en: *Cuadernos Políticos* No. 46; ERA, México, 1986b.
- Kent S., Rollin. "Una política para los académicos", en: *Universidad Futura* No. 6-7; UAM-A, México, 1991.
- Kent S., Rollin. (comp.) *Los temas críticos de la educación superior en América Latina*. FCE, México, 1996.
- Kent S., Rollin. *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*. Nueva Imagen, México, 1990.
- Knight, Jane. "¿Por qué el análisis del GATS es importante para la educación? Temas sobre políticas y puntos de vista de los interesados", en: *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXIII (2), No. 130, ANUIES, México, 2004.
- Kovacs, Karen E. "La planeación educativa en México: la Universidad Pedagógica Nacional", en *Revista de Estudios Sociológicos*. Vol. 1, No. 2, Ed. El Colegio de México, mayo-agosto de 1983, pp. 263-391.
- Kovacs, Karen E. (comp.). *La revolución inconclusa. Las universidades y el Estado en la década de los ochenta*. Nueva Imagen, México, 1990.
- Kovacs, Karen E. *Intervención estatal y transformación del régimen político: el caso de la Universidad Pedagógica Nacional* [tesis de doctorado, inédita]. El Colegio de México, México, 1990.
- Laval, Christian. *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Paidós, Barcelona, 2004.
- Le Goff, Jacques. *La baja Edad Media*. S. XXI, México, 1983.
- Levy, Daniel C. (coord.), Jorge Balán, José Joaquín Brunner, Simón Schwartzman, Hebe Vessuri y Joseph Tulchin. *La educación superior dentro de las transformaciones políticas y económicas de los años noventa. Informe del grupo de trabajo sobre educación superior de la Asociación de Estudios Latinoamericanos*. CEDES, Buenos Aires, Argentina, 1994.
- Levy, Daniel C. *La educación superior y el Estado en Latinoamérica*. Porrúa-CESU/UNAM-Flasco, México, 1995.
- Loyo Brambila, Aurora (coord.) *Los actores sociales de la educación*. Plaza y Valdés. México, 1997.
- Luhman, Niklas y Eberhard Schorr, Karl. *El sistema educativo (problemas de reflexión)*. Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 1993.
- Macciocchi, María Antonieta. *Gramsci y la revolución de occidente*. S. XXI, México, 1980.
- Mardones, J. M. y Ursua, N. *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Fontamara, México, s/f.
- Marginson, Simon. "Educación superior, competencia nacional y mundial. Volteretas la binomio público-privado", Cuadernos del Seminario de Educación Superior de la UNAM, núm. 3, UNAM y Miguel Ángel Porrúa, México, 2005.
- Marquis, Carlos. *Democracia y burocracia universitaria*. UAM-A, México, 1987.
- Marsiske, Renate. "El movimiento estudiantil de 1929 en la Universidad Nacional de México", en Renate Marsiske *Movimientos estudiantiles en América Latina: Argentina, Perú, Cuba y México 1918-1929*. México: CESU, UNAM, 1989.
- Martínez Delgado, Manuel (coord.). *Pluralidad y universidad*. La Jornada-UAZ, México, 1995.
- Martínez della Roca, Salvador y Ordorika S., Imanol. *UNAM: espejo del mejor México posible*. ERA, México, 1993.
- Martínez M., Miguel. *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico-práctico*. Trillas, México, 1997.
- Martínez, Ana Teresa. *Pierre Bourdieu. Razones y lecciones de una práctica sociológica*. Manantial, Buenos Aires, 2007.
- Marx, Carlos y Federico Engels. *Obras escogidas*. Tomo 1, Progreso, Moscú, 1976.
- Marx, Carlos. *Contribución a la crítica de la Economía Política*. S. XXI, México, 1986.
- Marx, Carlos. *El Capital*. 3 tomos, FCE, México, 1982.

BIBLIOGRAFÍA

- Marx, Carlos. *Elementos fundamentales para la crítica de la Economía Política (Grundrisse) 1857-1858*. 3 tomos, S. XXI, México, 1985.
- Marx, Carlos. *Teorías sobre la plusvalía {tomo IV de El Capital}*, (3 tomos); en Marx, C. y Engels, F. *Obras fundamentales*, vols. 12-14, FCE, México, 1987.
- Menchaca Rocha, Arturo. *Instituto de Física. Informe de Actividades 2005-2006*. Instituto de Física, UNAM, 2006.
- Menchaca Rocha, Arturo. *Instituto de Física. Informe de Actividades 2006-2007*. Instituto de Física, UNAM, 2007.
- Mendoza Rojas, Javier et al. *La planeación de la educación superior, discurso y realidad universitaria*. CESU-UNAM/Nuevomar, México, 1986.
- Mendoza Rojas, Javier, Pablo Latapí Sarre y Roberto Rodríguez (coords.). *La UNAM. El debate pendiente*. Plaza y Valdés-CESU-UNAM, México, 2001.
- Mendoza Rojas, Javier. *Los conflictos de la UNAM en el siglo XX*. Plaza y Valdés-CESU-UNAM, México, 2001.
- Menegus, Margarita (coord.) *Saber y poder en México. Siglos XVI al XX*. CESU-UNAM, 1997.
- Michels, Robert. *Los partidos políticos*. (2 vols.) Amorrortu, Buenos Aires, 1996.
- Mills, C. Wright. *La imaginación sociológica*. FCE, México, 1991.
- Miranda López, Francisco. *Las universidades como organizaciones del conocimiento. El caso de la Universidad Pedagógica Nacional*. El Colegio de México-UPN, 2001.
- Mollis, Marcela (comp.). *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. CLACSO, Buenos Aires, 2003.
- Montaño Hirose, Luis. "La dimensión cultural de la organización. Elementos para un debate en América Latina" en: De la Garza T., Enrique (coord.). *Tratado latinoamericano de sociología del trabajo*. FCE, México, 2000.
- Montenegro, Walter. *Introducción a las doctrinas político-económicas*. FCE, México, 1976.
- Morales Aragón, Eliezer. "La universidad liberal y la socialización del trabajo profesional", en: Guevara Niebla, Gilberto (comp.) *La crisis de la educación superior en México*. Nueva Imagen, México, 1989.
- Moreno Yntriago, Matías (Director). *Cuarto Informe de actividades 2002. Informe 1999-2003*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Física, 2003.
- Moscovici, Serge. *Psicología social*. Paidós, Barcelona, 1993.
- Mucchielli, Alex (dir.). *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*. Síntesis, Madrid, 2001.
- Münch, Richard. "Teoría parsoniana actual: en busca de una nueva síntesis" en: Giddens, Anthony, Jonathan Turner et. al. *La teoría social hoy*. Alianza Universidad, Madrid, 1990.
- Mungaray, Alejandro y Juan Manuel Ocegueda. "La educación superior en la integración económica de América del Norte", en: Didou, Sylvie (coord.) *Integración económica y políticas de educación superior. Europa, Asia, Pacífico, América del Norte y Mercosur*, México, ANUIES, 1998.
- Muñoz García, Humberto (coord.). *Universidad: política y cambio institucional*. CESU-Porrúa, México, 2002.
- Muñoz García, Humberto "La política en la universidad y el cambio institucional", en Muñoz García, Humberto (coord.). *Universidad: política y cambio institucional*. CESU-Porrúa, México, 2002.
- Muñoz García, Humberto "Orientaciones y respuestas políticas de los académicos universitarios", en Muñoz García, Humberto (coord.). *Universidad: política y cambio institucional*. CESU-Porrúa, México, 2002.
- Murga Frassinetti, Antonio. "La sociología de los movimientos sociales", en: De la Garza T., Enrique (coord.). *Tratado latinoamericano de sociología*. Anthropos-UAM, Barcelona, 2006.
- Neave, Guy. *Educación superior: historia y política*. Gedisa, Barcelona, 2001.
- Noriega Chávez, Margarita. *En los laberintos de la modernidad: Globalización y sistemas educativos*. UPN, México, 1996.
- O'Sullivan, Tim et al. *Conceptos clave en comunicación y estudios culturales*. Amorrortu, Buenos Aires, 1997.
- OCDE. 2006 (www.oecd.org/edu/eag2006), 2006.
- OCDE. *Exámenes de las políticas nacionales de educación. México. Educación superior*. París, OCDE, 1997.
- OCDE. *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2003*. Santillana, México, 2004.
- OIT. *Introducción al estudio del trabajo*. Limusa-OIT, México, 1999.
- OIT/UNESCO. COLLOQUE CONJOINT UNESCO/OIT SUR LES PROGRAMMES D'AJUSTEMENT STRUCTUREL ET LA CONDITION DU PERSONNEL ENSEIGNANT. RAPPORT FINAL. Dakar, Sénégal, 23 - 26 juin 1997. Bureau International du Travail. Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture. <http://www.ilo.org/public/french/dialogue/sector/papers/colloque/index.htm> (consulta: 10-01-2011).
- OIT/UNESCO. *Comité Mixto de Expertos OIT/UNESCO sobre la Aplicación de las Recomendaciones relativas al Personal Docente. Informe*. Octava reunión París, 15 a 19 de septiembre de 2003. OIT/UNESCO, París, 2003.

BIBLIOGRAFÍA

- OIT/UNESCO. *Comité Mixto OIT/UNESCO de expertos sobre la aplicación de las Recomendaciones relativas al personal docente. Informe*. Novena reunión Ginebra, 30 de octubre – 3 de noviembre de 2006. OIT/UNESCO, Ginebra, 2007.
- OIT/UNESCO. *Comité Mixto OIT/UNESCO de expertos sobre la aplicación de las Recomendaciones relativas al personal docente. Informe*. Décima reunión París, 28 de septiembre – 2 de octubre 2009. OIT/UNESCO, París, 2010.
- OIT/UNESCO. *Comité Mixto OIT/UNESCO sobre la aplicación de la Recomendación relativa a la situación del personal docente. Informe*. Séptima reunión, Ginebra, 11-15 de septiembre de 2000.
- OIT/UNESCO. *Joint ILO/UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendation concerning the Status of Teachers. Report*. (Fourth Special Session, Paris, 15-18 September 1997). OIT/UNESCO, Paris, 1998.
- Ordorika, Imanol (coord.). *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*. UNAM-Porrúa. México, 2004.
- Ordorika, Imanol. “Poder, política y cambio en la educación superior (conceptualización para el análisis de los procesos de burocratización y reforma de la UNAM)” en: Rodríguez Gómez, Roberto y Hugo Casanova Cardiel (coords.) *Universidad contemporánea. Política y gobierno*. Tomo II. CESU-UNAM-Porrúa, México, 1999.
- Ordorika, Imanol. *La disputa por el campus. Poder, política y autonomía en la UNAM*. UNAM-CESU-Plaza y Valdés. México, 2006.
- Ornelas, Carlos. *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. FCE-NF-CIDE, México, 1995.
- Padua, Jorge A. “Movilidad social y universidad”, en: Guevara Niebla, Gilberto (comp.) *La crisis de la educación superior en México*. Nueva Imagen, México, 1989.
- Palacios, Jesús. *La cuestión escolar*. Fontamara, México, 1999.
- Peralta y Fabi, Ramón (Director). *Informe agosto 2002-2006*. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Ciencias, 2006.
- Pérez Tamayo, Ruy. “El Estado y la ciencia”, en Alonso, Jorge et al. *El nuevo Estado mexicano*. Nueva Imagen, México, 1992.
- Perkin, Harold J. *La sociedad británica y la educación superior*, en: Kovacs, Karen (comp.) *La revolución inconclusa*. Nueva Imagen, México, 1990.
- Pescador Osuna, José Angel y Carlos Alberto Torres. *Poder político y educación en México*. UTEHA, México, 1985.
- Pescador Osuna, José Angel. “La crisis fiscal y el financiamiento de la educación superior en México”, en: Guevara Niebla, Gilberto (comp.) *La crisis de la educación superior en México*. Nueva Imagen, México, 1989.
- Pizzorno, Alessandro “Introducción al estudio de la participación política”, en: Pizzorno, Alessandro, Marcos Kaplan y Manuel Castells, *Participación y cambio social en la problemática contemporánea*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 1975.
- Pizzorno, Alessandro “Sobre la racionalidad de la opción democrática”, en: Pizzorno, Alessandro et al, *Los límites de la democracia*, vol. 2, CLACSO, Buenos Aires, 1985.
- Planas, Jordi. “Querían recursos humanos y llegaron ciudadanos. Reflexiones sobre el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación”, en: *Revista de la Educación Superior*. ANUIES. Vol. XXXIII(2), No. 130, Abril-Junio de 2004.
- Poder Ejecutivo. *Ley de la Universidad Nacional*. México, Diario Oficial del 17 de abril de 1914 (<http://www.abogadogeneral.unam.mx/<30-12-2009>>).
- Poder Ejecutivo. *Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de México*. México, publicada en el Diario Oficial el 23 de octubre de 1933 (<http://www.abogadogeneral.unam.mx/<30-12-2009>>).
- Poder Ejecutivo. *Ley Orgánica de la Universidad Nacional de México, Autónoma*. México, 22 de julio de 1929 (<http://www.abogadogeneral.unam.mx/<30-12-2009>>).
- Poder Ejecutivo. *Sobre los grados universitarios*. Departamento Universitario y de Bellas Artes, México, 1920 (<http://www.abogadogeneral.unam.mx/<30-12-2009>>).
- Popkewitz, Th. S. *Sociología política de las reformas educativas*. Morata, Madrid, 1997.
- Portelli, Hugues. *Gramsci y el bloque histórico*. S. XXI, México, 1982.
- Presidencia de la República. *Reglamento del Colegio de Defensa Nacional*. Diario Oficial de la Federación, 16 de mayo del 2001.
- Przeworski, Adam. *Democracia y mercado*. University Press, Cambridge, 1995.
- Puga, Cristina. “La polarización empresarial. Ganadores y perdedores del modelo neoliberal”, en: Calva, J. Luis (coord.) *Distribución del ingreso y políticas sociales*, tomo II, Juan Pablos, México, 1995.

BIBLIOGRAFÍA

- Puiggrós, Adriana. "Educación neoliberal y alternativas" en: Alcántara S., Armando, Ricardo Pozas Horcasitas y Carlos Alberto Torres (coords.). *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*. S. XXI, México, 1998.
- Pulido Aranda, Alberto. "La primera huelga académica en la UNAM (Cronología)", en *Legado Sindical*, Nueva época, número 3, CIHSU-STUNAM, junio 2005.
- Pulido Aranda, Alberto. *El sindicalismo en la UNAM. Cifras, hechos y datos*. Universidad Nacional Autónoma de México, México, 2004.
- Pulido Aranda, Alberto. *Historia del Sindicalismo Universitario*. s/f, en: <http://www.stunam.org.mx/22historia/22histsindiuniver/22indhistsins.htm> (consulta: 2-12-2008).
- Pusser, Brian. "Educación superior, el mercado emergente y el bien público", Cuadernos del Seminario de Educación Superior de la UNAM, núm. 2, UNAM y Miguel Ángel Porrúa, México, 2005.
- Rama, Claudio. *La tercera reforma de la educación superior en América Latina*. FCE, Buenos Aires, 2006.
- Ramírez Bonilla, Juan José. "Los sistemas de educación superior en el contexto de internacionalización de las economías de Asia Pacífico: ¿entre el plan y el mercado?", en: Didou, Sylvie (coord.) *Integración económica y políticas de educación superior. Europa, Asia, Pacífico, América del Norte y Mercosur*, México, ANUIES, 1998.
- Ramírez, Liberio V. "El proyecto universitario de Pablo González Casanova. Un intento de renovación democrática", en: Rodríguez Gómez, Roberto y Hugo Casanova Cardiel (coords.) *Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*. Tomo I. CESU-UNAM-Porrúa, México, 1998.
- Reinhard, Wolfgang (coord.) *Las élites del poder y la construcción del Estado*. FCE, México, 1997
- Ritzer, George. *Teoría sociológica clásica*. Mc Graw Hill, Madrid, 2001.
- Ritzer, George. *Teoría sociológica moderna*. Mc Graw Hill, Madrid, 2002.
- Rivas Ontiveros, René. *1977 El STUNAM y la huelga de la dignidad sindical*. STUNAM, 2002. <http://www.stunam.org.mx/sa/14divulgacion/0web1977/entrada1977.htm> (consulta: 30-09-2009).
- Rivera Ríos, M. Angel. *Crisis y Reorganización del capitalismo mexicano 1960-1985*. ERA, México, 1986.
- Rivera Ríos, M. Angel. *El nuevo capitalismo mexicano. El proceso de reestructuración, 1983-1989*. ERA, México, 1992.
- Riveros, Luis A. et al "Retos y dilemas sobre el financiamiento de la educación superior en América Latina y el Caribe", en: Didriksson, Axel y Ana Lucia Gazzola (coords.). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. IESALC - UNESCO, 2008.
- Robinson, David. *Condiciones de contratación y de empleo del personal académico en Australia, Canadá, Estados Unidos, Nueva Zelanda y Reino Unido*. EDUCATION INTERNACIONAL. Febrero, 2006.
- Robles, Martha. *Educación y sociedad en al historia de México*. S. XXI, México, 1979.
- Rodríguez-San Pedro Bezares, Luis Enrique. "La Universidad de Salamanca: Evolución y declive de un modelo clásico", en *Studia Historica. Historia Moderna*, 1991, Vol. 9. Ediciones Universidad de Salamanca (España).
- Rodríguez Gómez, Roberto y Hugo Casanova Cardiel (coords.) *Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*. Tomo I. CESU-UNAM-Porrúa, México, 1998.
- Rodríguez Gómez, Roberto y Hugo Casanova Cardiel (coords.) *Universidad contemporánea. Política y gobierno*. Tomo II. CESU-UNAM-Porrúa, México, 1999.
- Rodríguez Gómez, Roberto. "Educación e integración regional. El caso MERCOSUR". s/r, México, ANUIES, 1997.
- Rodríguez Gómez, Roberto. "La educación superior en el mercado. Configuraciones emergentes y nuevos proveedores", en Marcela Mollis (ed.), *Las universidades en América Latina ¿Reformadas o alteradas?*, Buenos Aires, CLACSO, 2003.
- Rodríguez Gómez, Roberto. "Inversión extranjera directa en educación superior. El caso de México", en: *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXIII (2), No. 130, ANUIES, México, 2004.
- Rodríguez Gómez, Roberto. "La universidad latinoamericana en la encrucijada del siglo XXI" en: *Revista Iberoamericana de Educación*, no. 21, septiembre-diciembre de 1999, www.campus-oei.org/revista/rie21.
- Rodríguez Sámano, Bertha G. "30 aniversario de la constitución de la AAPAUNAM", en: *AAPAUNAM Academia Ciencia y Cultura*. Órgano Oficial de Difusión de la Asociación Autónoma del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México. Octubre-Diciembre, 2009; Año 1: Número 1. (<http://www.medigraphic.com/espanol/e-htms/e-aapaunam/em-pa.htm>).
- Rojo, Eduardo et. al. *El neoliberalismo en cuestión*. Sal Terrae, Barcelona, 1993.
- Romano, Ruggiero y Alberto Tenenti. *Los fundamentos del mundo moderno*. S. XXI, México, 1983.
- Romero Silva, Laura E. *El programa de estímulos y becas del sector de académicos de la UPN (Ajusco)*. UPN, México, 1999 (tesis de licenciatura).

BIBLIOGRAFÍA

- Rothman, Stanley, April Kelly-Woessner, Matthew Woessner. *The Still Divided Academy: How Competing Visions of Power, Politics, and Diversity Complicate the Mission of Higher Education*. The Rowman & Littlefield Publishers Inc. Maryland, 2011.
- Rubio, Ma. José y Jesús Varas. *El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación*. CCS, Madrid, 1999.
- Sader, Emir y Pablo Gentili (comps.). *La trama del neoliberalismo: mercado, crisis y exclusión social*. Eudeba-CLACSO, Buenos Aires, 2003.
- Salamon, Magdalena. *El proyecto educativo en el Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988: el discurso y sus efectos extradiscursivos*. CESU-UNAM, México, 1991.
- Saltijeral, Jorge A. "Los programas de estímulos y el salario de la UAM-X", en *Reencuentro*, UAM-X, año 5, vol. V, núm.4, nov.-dic. 1993; pp.20-24.
- Sartori, Giovanni. *¿Qué es la Democracia?*. Nueva Imagen, México, 1997.
- Sartori, Giovanni. *Elementos de teoría política*. Alianza, Madrid, 1999.
- Sartori, Giovanni. *La política. Lógica y método en las ciencias sociales*. FCE, México, 1998.
- Sartori, Giovanni. *Teoría de la democracia*. (2 vols.) Alianza Universidad, México, 1997.
- Schugurensky, Daniel. "La reestructuración de la educación superior en la era de la globalización: ¿hacia un modelo heterónomo?" en: Alcántara S., Armando, Ricardo Pozas Horcasitas y Carlos Alberto Torres (coords.). *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*. SXXI, México, 1998.
- Secretaría de la Defensa Nacional. *Manual de Organización General de la Secretaría de la Defensa Nacional*. Diario Oficial de la Federación, 27 de marzo de 2009.
- Secretaría de la Defensa Nacional. *Reglamento de la Dirección General de Educación Militar*. Diario Oficial de la Federación, 24 de junio de 1938.
- Secretaría de la Defensa Nacional. *Reglamento de la Ley de Educación Militar del Ejército y Fuerza Aérea Mexicanos*. Diario Oficial de la Federación, 14 de agosto de 2006.
- Semo, Enrique (coord.) *México, un pueblo en la historia*. "El ocaso de los mitos (1958-1968)" (vol. 6), por Ilán Semo. Alianza Editorial Mexicana, México, 1989.
- SEP (Coordinador: Dr. David Torres Mejía). *Informe Nacional sobre la Educación Superior en México*. SEP-SESI/ UNESCO-IESALC, México, 2003.
- SEP. *Informe Nacional sobre la Educación Superior en México* (presentación). SEP-SESI/ UNESCO-IESALC, México, s/f.
- SEP. *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. Secretaría de Educación Pública, México, 1996.
- SEP. *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. Secretaría de Educación Pública, México, 2001.
- SEP. *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*. Secretaría de Educación Pública, México, 1989.
- SEP. *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. Secretaría de Educación Pública, México, 2007.
- SEP-SNTE. *Alianza por la Calidad de la Educación*. Secretaría de Educación Pública, México, 2008.
- Sierra, Justo. *Acuerdo relativo al modo como deben proveerse las vacantes de profesores en las escuelas universitarias*. Secretaría del Despacho de Instrucción Pública y Bellas Artes.- Sección Universitaria. Acuerdo.- México, 10 de diciembre de 1910. Publicado en el Boletín de Instrucción Pública, tomo XVII, abril-mayo, 1911. (<http://www.abogadogeneral.unam.mx/<30-12-2009>>).
- Sierra, Justo. "Inauguración de la Universidad Nacional. Discurso en el acto de la inauguración de la Universidad Nacional de México, el 22 de septiembre de 1910", en: Justo Sierra. *Discursos*. UNAM, México, 1948; pp. 447-462.
- Siniscalco, Maria Teresa. *Un profil statistique de la profession d'enseignant*. OIT/UNESCO, Geneve, 2002.
- Slaughter, S. y L. L. Leslie. *Academic capitalism: politics, policies and the entrepreneurial university*. Johns Hopkins University Press, Baltimore, 1997.
- Smouts, Marie-Claude. "É possível democratizar a governança da economia política global?" en: Gómez, José María (comp.). *América Latina y el (des)orden global neoliberal. Hegemonía, contrahegemonía, perspectivas*. CLACSO, Buenos Aires, 2004.
- Soberón, Guillermo. *La universidad ahora. Anotaciones, experiencias y reflexiones*. El Colegio Nacional, México, 1983.
- Solana, Fernando et al. *Historia de la educación pública en México*. SEP-FCE, México, 1981.
- Street, Susan. *Maestros en movimiento. Transformaciones en la burocracia estatal (1978-1982)*. CIESAS, México, 1992.
- Suárez Zozaya, Ma. Herlinda (coord.). *Educación en el Distrito Federal*. GDF, México, 1999.

BIBLIOGRAFÍA

- Suárez Zozaya, Ma. Herlinda y Humberto Muñoz G. “Ruptura de la institucionalidad universitaria”, en Ordorika, Imanol (coord.). *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*. UNAM-Porrúa. México, 2004.
- Sverdlick, Ingrid; Paola Ferrari; Analía Jaimovich. *Desigualdad e inclusión en la educación superior. Un estudio comparado en cinco países de América Latina*. Fundación Laboratorio de Políticas Públicas, Buenos Aires, 2005.
- Tarrés, Ma. Luisa (coord.) *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. Porrúa, COLMEX, FLACSO, México, 2001.
- Tedesco, Juan Carlos. *Educación en la sociedad del conocimiento*. FCE, México, 2003.
- Tello Peón Nelia, José Antonio de la Peña y Carlos Garza Falla. *Deslinde. La UNAM a debate*. Cal y Arena, México, 2000.
- Tello, Carlos. *Estado y desarrollo económico: México 1920-2006*. UNAM, México, 2007.
- Thomas, Jean. “Treinta años al servicio de la educación”, en *Perspectivas*, revista trimestral de educación. Volumen VI. N.º 3. UNESCO, Madrid, 1976.
- Touraine, Alain. *El regreso del actor*. EUDEBA, Buenos Aires, 1987.
- Trejo Delarbre, Raúl. “La accidentada ruta hacia el Congreso Universitario de 1990”, en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, Año XLIV, núms. 177-178, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, México, septiembre de 1999-abril de 2000.
- Tünnermann Bernheim, Carlos (Editor). *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*. Pontificia Universidad Javeriana Colombia-Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Cali, 2008.
- UDUAL *Administración universitaria en América Latina. Una perspectiva estratégica*. Colección UDUAL (Unión de Universidades de América Latina), No. 3, México, 1995.
- UNAM. *Compendio de legislación universitaria* (<http://www.abogadogeneral.unam.mx/<30-09-2009>>).
- UNAM. *Ley Orgánica y Estatuto General de la Universidad Nacional Autónoma de México*. México, 1971.
- UNAM. *Memoria UNAM 1993*. México, 1993.
- UNAM. *Memoria UNAM 1994*. México, 1994.
- UNAM. *Memoria UNAM 1995*. México, 1995.
- UNAM. *Memoria UNAM 1996*. México, 1996a.
- UNAM. *Memoria UNAM 1997*. México, 1997.
- UNAM. *Memoria UNAM 1998*. México, 1998.
- UNAM. *Memoria UNAM 1999*. México, 1999.
- UNAM. *Memoria UNAM 2000*. México, 2000.
- UNAM. *Memoria UNAM 2001*. México, 2001.
- UNAM. *Memoria UNAM 2002*. México, 2002.
- UNAM. *Memoria UNAM 2003*. México, 2003.
- UNAM. *Memoria UNAM 2004*. México, 2004.
- UNAM. *Memoria UNAM 2005*. México, 2005.
- UNAM. *Memoria UNAM 2006*. México, 2006a.
- UNAM. *Memoria UNAM 2007*. México, 2007.
- UNAM. *Reglamento General de Estudios de Posgrado*. México, 1979.
- UNAM. *Reglamento General de Estudios de Posgrado*. México, 1986.
- UNAM. *Reglamento General de Estudios de Posgrado*. México, 1996b.
- UNAM. *Reglamento General de Estudios de Posgrado*. México, 2006b.
- UNAM-AAPAUNAM. *Contrato Colectivo de Trabajo 1997 - 1999*. México, 1997.
- UNAM-AAPAUNAM. *Contrato Colectivo de Trabajo 1999 - 2001*. México, 1999.
- UNAM-AAPAUNAM. *Contrato Colectivo de Trabajo 2001 - 2003*. México, 2001.
- UNAM-AAPAUNAM. *Contrato Colectivo de Trabajo 2003 - 2005*. México, 2003.
- UNAM-AAPAUNAM. *Contrato Colectivo de Trabajo 2005 - 2007*. México, 2005.
- UNAM-AAPAUNAM. *Contrato Colectivo de Trabajo 2007 - 2009*. México, 2007.
- UNAM-FC. *Informe de Actividades de la Dirección*. Septiembre 2006-agosto 2007. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Ciencias, México, 2007.
- UNAM-FC. *Reglamento del H. Consejo Técnico*. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Ciencias, México, 2002.
- UNESCO. *Compendio mundial de la educación 2003. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo*. Instituto de Estadística de la UNESCO, Montreal, 2003.

BIBLIOGRAFÍA

- UNESCO. *Compendio mundial de la educación 2007. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo*. Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS), Montreal, 2007a.
- UNESCO. *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. París, 1998a.
- UNESCO. *Educación para Todos en 2015 ¿Alcanzaremos la meta? Resumen*. París, 2007d.
- UNESCO. *Education for All by 2015. Will we make it?* The EFA Global Monitoring Report Team. UNESCO Publishing y Oxford University Press. París, 2007b.
- UNESCO. *Overcoming inequality: why governance matters*. UNESCO Publishing y Oxford University Press. París, 2008.
- UNESCO. *Panorama general: América Latina y el Caribe*. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. Panorama Regional 2007c.
- UNESCO. *World Education Report 1998*. UNESCO Publishing. París, 1998b.
- UNESCO/IESALC. *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la Educación Superior*. IESALC, Caracas, 2006.
- UNESCO/UIS WEI (www.uis.unesco.org/publications/wei2006), 2006.
- UNESCO/UIS. *Education Counts. Benchmarking Progress in 19 WEI Countries. World Education Indicators – 2007*. UNESCO Institute for Statistics, Montreal, 2007.
- Valadés, Diego. “La educación universitaria”, en: Solana, Fernando et al. *Historia de la educación pública en México*. SEP-FCE, México, 1981.
- Valenzuela Feijóo, José. *El capitalismo mexicano en los ochenta*. ERA, México, 1986.
- Vasconcelos, José. *Bases para la provisión de plazas de profesores en las instituciones universitarias*. México, a 20 de diciembre de 1923. Publicado en el Boletín de la Secretaría de Educación Pública, tomo II, números 5 y 6, segundo semestre 1923 y primer semestre 1924. (<http://www.abogadogeneral.unam.mx/<30-12-2009>>).
- Vinokur, Annie. “El Comercio de la educación en cuestiones”, en: *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXIII (2), No. 130, ANUIES, México, 2004.
- Weber, Max. *Economía y Sociedad*. FCE, México, 1986.
- Wit, Hans (2005), “El proceso Bolonia. Hacia una zona de educación superior europea”, en: *Foreign Affaire en Español*, vol. 5, núm. 2, pp. 52-71.
- Wittrock, Björn. “Las tres transformaciones de la universidad moderna”, en: Sheldon Rothblatt y Björn Wittrock (comps.). *La universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la universidad moderna*. Pomares, Barcelona, 1996; pp. 331-394.
- Woldenberg, José. *Historia documental del SPAUNAM*. UNAM-ECP, México, 1988.
- Zemelman, Hugo. *Conocimiento y sujetos sociales*. Colmex, México 1987.
- Zemelman, Hugo. *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. Colmex, México, 1996.
- Zermeño, Sergio (coord.). *Universidad nacional y democracia*. CIIH-UNAM-Porrúa, México, 1990.