



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN.

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN

PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA

DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

URÓBOROS Y EDIPO EN LA FES ARAGÓN. LA ENDOGAMIA ACADÉMICA Y SU
TRASCENDENCIA EN LA GESTIÓN. UN ESTUDIO DE CASO.

TESIS QUE PRESENTA ENRIQUE CRUZ GARCIA, PARA OPTAR AL GRADO DE
DOCTOR EN PEDAGOGÍA.



DIRECTOR: DR. ARMANDO ALCÁNTARA SANTUARIO.

OCTUBRE DE 2011.



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.

A Ruperto †

y

Juana María †

Mis padres, que han hecho posible muchas cosas buenas en mi vida.

Por su infinito cariño,

Su buen ejemplo,

Su inagotable empeño

Dondequiera que se encuentren: Gracias.

A José Luis.

Mi esposo.

Por todo el amor que me ha prodigado.

Por su apoyo irrestricto.

Por su paciencia.

Porque me ha motivado crecer como profesional y como ser humano.

Gracias por compartir conmigo 25 años de logros y realizaciones.

Al Doctor Armando Alcántara Santuario

Por todo el apoyo brindado durante cuatro años.

Por compartir conmigo su acervos cultural y profesional

Por su infinita paciencia

Por su confianza en mí

Gracias, por la gran calidad humana que me ha prodigado.

A los miembros de mi comité tutorial:

Dr. Armando Alcántara Santuario

Dr. Antonio Carrillo Avelar

Dra. Elsa González Paredes.

Dra. Rosa María Soriano Ramírez

y

Dr. Miguel Ángel Martínez Rodríguez

Muchas gracias por sus valiosos comentarios
que ayudaron a mejorar mi trabajo de investigación.

A los Doctores:

Concepción Barrón Tirado

y

Antonio Carrillo Avelar

Responsables del Programa de Doctorado en Pedagogía de la UNAM y de la FES Aragón.

Porque gracias a su apoyo, pude disfrutar del financiamiento de una beca de CONACYT
para la consecución de la tesis.

Especialmente para el Dr. Carrillo por que sin su invaluable confianza en

mí, no hubiera sido posible la realización de esta obra desde su principio hasta el fin.

A mis compañeras y amigas:

Francisca

Ángela

Carmen

y

Elodia

Por el afecto que me han profesado durante todos estos años.

Por compartir conmigo mis “*Ups and Downs*”.

A mis alumnos de 39 años de docencia:

A quienes debo la satisfacción de ser profesor.

Por quienes hay siempre una motivación para ser mejor.

Porque gracias a que algunos de ellos ya son doctores, con su ejemplo,
me invitaron a continuar un largo proceso formativo.

A todos aquellos que no menciono por sus nombres, pero que han hecho posible directa o indirectamente la cristalización de este trabajo.

Gracias.

ÍNDICE.

	Página
LISTA DE ACRÓNIMOS Y SIGLAS.....	XV
ÍNDICE DE ILUSTRACIONES.....	XVII
ÍNDICE DE ESQUEMAS.....	XVIII
ÍNDICE DE CUADROS.....	XVIII
ÍNDICE DE GRÁFICAS.....	XXI
CAPÍTULO I. MARCO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN.	2
1.1. Introducción.....	4
1.2. Los Mitos de Uróboros y Edipo y la Figura del Alma Mater.....	8
1.3. Premisas de investigación.	15
1.4. Justificación.	18
1.5. Objetivo General.....	24
1.6. Objetivos Específicos.....	24
1.7. Hipótesis.	24
1.8. Método.	25
1.9. Marco Teórico.....	30
1.9.1. El constructivismo estructuralista de Pierre Bourdieu.....	30
1.9.2. Teoría de Sistemas Sociales. El funcional-estructuralismo de Niklas Luhmann.....	46

CAPÍTULO II. PROFESIONALIZACIÓN Y MERCADO ACADÉMICO.	60
2.1	Introducción..... 61
2.2	Estudios sobre el oficio académico en México. 61
2.2.1.	La carrera académica en México. 61
2.2.2.	Los estudios sobre los académicos en México. 64
2.2.3.	La Red de Investigadores sobre Académicos (RDISA). 68
2.3.	Los estudios de los académicos a nivel internacional. 72
2.4.	La profesión académica. 73
2.5.	El mercado académico. 81
2.6.	Las figuras académicas que conforman el claustro de la UNAM..... 87
2.7.	La figura del profesor de asignatura. Los olvidados de la UNAM ¿un tipo de trabajo precario? 91
2.8.	Conclusiones..... 97
CAPÍTULO III. LA ENDOGAMIA. UN ACERCAMIENTO.	99
3.1.	Introducción..... 101
3.2.	La endogamia. Una definición compleja..... 101
3.2.1.	La exogamia..... 102
3.3.	La visión de los especialistas..... 103
3.4.	Hablan los especialistas en México..... 104

3.5.	La inconformidad en España.....	106
3.6.	¿Qué se dice de la endogamia en Latinoamérica?.....	109
3.7.	Las múltiples aristas de la endogamia.....	110
3.7.1.	Causas posibles de la endogamia.....	110
3.7.1.1.	Causas Sociales.....	111
3.7.1.2.	Causas Económicas.....	112
3.7.1.3.	Causas Políticas.....	113
3.7.1.4.	Causas Culturales.....	114
3.7.2.	La trayectoria académica.....	118
3.8	Las tipologías del académico.	120
3.8.1.	Tipologías en Estados Unidos.....	120
3.8.2.	Las tipologías del académico en México.....	120
3.9.	Una Posible Tipología de Trayectoria Académica en la FES Aragón.....	123
3.10.	Tipos de Endogamia Académica en la FES Aragón.....	125
3.11.	Conclusiones.....	127
	 CAPÍTULO IV. LA ENDOGAMIA EN LA FES ARAGÓN.	 129
4.1.	Introducción.....	131
4.2.	Antecedentes históricos, e información básica de la FES Aragón....	134
4.3.	La apertura del Posgrado en la ENEP Aragón.....	137

4.4.	Marco referencial.....	137
4.5.	Comparación de la FES Aragón con algunas universidades públicas estatales.....	153
4.6.	Aspectos problemáticos de la gestión en la FES Aragón.....	156
4.7.	El claustro académico de la FES Aragón.....	160
4.7.1.	Los profesores de carrera de la FES Aragón.....	160
4.8.	El Sindicalismo en la FES Aragón.....	175
4.9.	Los orígenes de la endogamia en la FES Aragón.....	177
4.10.	Conclusiones.....	180
CAPÍTULO V. EL ESTUDIO DE CASO.		183
5.1.	Introducción.....	185
5.2.	Investigación Cuantitativa.....	186
5.2.1.	Selección de la muestra.....	186
5.2.2.	Grados académicos de los docentes considerados en la muestra, y determinación de la endogamia académica.....	188
5.3.	Investigación Cualitativa.....	195
5.3.1.	Diseño de los cuestionarios.....	197
5.3.2.	Planeación de los cuestionarios.....	197
5.3.3.	Aplicación de los cuestionarios.....	198
5.3.4.	Diseño de la muestra.....	198
5.4.	Conclusiones.....	213

	CAPÍTULO VI. URÓBOROS Y EDIPO BAJO LA MIRADA DE BOURDIEU Y LUHMANN.	217
6.1.	Introducción.....	219
6.2	La visión de Bourdieu.....	219
6.3	La visión de Luhmann.....	231
	CONCLUSIONES GENERALES.....	242
	FUENTES DE INFORMACIÓN.....	258
	ANEXOS.....	285

LISTA DE ACRÓNIMOS Y SIGLAS.

AAPAUNAM	Asociación Autónoma del Personal Académico de la UNAM.
AMNEB	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
B M	Banco Mundial
CEIICH	Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. UNAM
CENEVAL	Centro Nacional de Evaluación
CEPAL	Comisión Económica para América Latina
CESU	Centro de Estudios Sobre la Universidad
CEUTES	Centro Universitario de Tecnología Educativa para la salud
CIEES	Comités Interinstitucionales de la Evaluación de la Educación Superior
CISE	Centro de Investigaciones y Servicios Educativos
CFAT	Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching
CINVESTAV	Centro de Investigación y de Estudios Avanzados
COLMEX	El Colegio de México
COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
CONAEVA	Comisión Nacional de Evaluación.
DGEI-UNAM	Dirección General de Evaluación Institucional de la UNAM
DIE	Departamento de Investigaciones Educativas
ECOES	Espacio Común de Educación Superior.
ECUM	Estudio Comparativo de las Universidades Mexicanas
ENAH	Escuela Nacional de Antropología e Historia

ENEP	Escuela Nacional de Estudios Profesionales
EPA	Estatuto del Personal Académico de la UNAM
FES Acatlán	Facultad de Estudios Superiores Acatlán
FES Aragón	Facultad de Estudios Superiores Aragón
FES - C	Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán
FES - I	Facultad de Estudios Superiores Iztacala
FES -Z	Facultad de Estudios Superiores Zaragoza
FIMPES	Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior
FLACSO	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
FMI	Fondo Monetario Internacional
IESALC	Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
IPE	Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
IISUE	Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y Educación
ILPES	Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social
INEGI	Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.
IPN	Instituto Politécnico Nacional
NGP	Nueva Gerencia Pública
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
OREALC	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe/Unesc
PAIPA	Programa de Apoyo a la Incorporación de Personal Académico de Tiempo Completo. PAIPA
PAPIIT	Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica. PAPIIT
PEPASIG	Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura de la UNAM

PRIDE	Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo de la UNAM
PROMEPE	Programa de Mejoramiento del Profesorado
RDISA	Red de Investigadores sobre Académicos
SEP	Secretaría de Educación Pública
SNI	Sistema Nacional de Investigadores
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana
UAM-A	Universidad Autónoma Metropolitana Plantel Azcapotzalco
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura
UPN	Universidad Pedagógica Nacional

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Número	NOMBRE	PÁGINA
1	La serpiente Ouroboros del libro <i>“De Lapide Philosophico”</i>	3
2	Edipo y la Esfinge criatura con cabeza y pecho de mujer, patas de león, cola de león y alas de ave	13
3	Comienzo y fin en Uróboros	59
4	Forma de Espiral de Uróboros de Maurits Cornelis Escher	100
5	Uróboros: unidad de todas las cosas	130
6	Uróboros: el círculo que representa la perfección.	184
7	Uróboros, una imagen de dualidad	218
8	Uróboros Símbolo de la eternidad,	243

ÍNDICE DE ESQUEMAS

Número	NOMBRE	PÁGINA
1	Planeación de la investigación. Fases y método	29
2	La Teoría de los Sistemas Sociales de Luhmann y sus influencias	47
3	Sistema Social y algunos subsistemas que lo conforman, según Luhmann	48
4	Sistemas Sociales, según Luhmann	51
5	Esquema conceptual de Sistema, Entorno y Forma para Luhmann.	52
6	Articulaciones y dimensiones del campo académico.	87
7	Campos de Acción de la Investigación Descriptiva.	196

ÍNDICE DE CUADROS

Número	NOMBRE	PÁGINA
1	Regiones y Universidades participantes en la RDISA.	71
2	Países participantes en el Estudio Internacional “La Profesión Académica en Transición”	73
3	Figuras académicas que conforman el claustro académico de la UNAM, por sexo y sus respectivos porcentajes de participación. (2009)	90
4	Cálculo del PEPASIG, conforme a las hora-semana-mes impartidas y niveles	97
5	Autores y opiniones sobre la endogamia académica en México.	105
6	Autores y opiniones sobre la endogamia académica en España.	107
7	Autores y opiniones sobre la endogamia académica en Latinoamérica.	109
8	Tipologías de académicos, según Rocío Grediaga Kuri	121
9	Tipología propuesta de Endogamia Académica para la FES Aragón.	124
10	Matriz para determinar niveles educativos de educación superior, e instituciones en las cuales cursaron sus estudios los docentes de la FES Aragón.	126

11	Licenciaturas ofrecidas por la FES Aragón	135
12	Posgrados y Especializaciones ofrecidas por la FES Aragón.	136
13	Población y densidad de población del municipio de Nezahualcóyotl.	138
14	Matrícula de las multidisciplinarias y su porcentaje de participación con respecto a la UNAM. (Incluye Licenciatura, Especialización, Maestría y Doctorado)	139
15	Cuadro resumen comparativo del presupuesto de egresos por multidisciplinaria, grupo de gasto, y participación porcentual de cada una de ellas, con respecto al total. (Presupuesto de 2009)	141
16	Matrícula de las multidisciplinarias de la UNAM, Remuneraciones personales, Presupuesto Total, costo de remuneraciones personales por alumno y costo por alumno en relación al presupuesto total promedio y por multidisciplinaria.	142
17	Figuras Académicas de las multidisciplinarias y su participación en la UNAM.	144
18	Serie Histórica de Docentes de la FES Aragón 2002-2010. Por sexo.	145
19	Serie Histórica de Docentes de la FES Aragón 2008-2010. Composición porcentual por sexo.	146
20	Antigüedad de los profesores de la FES Aragón, a noviembre de 2010, por quintiles.	146
21	Grado de estudios del personal docente de la FES Aragón. A noviembre de 2010	148
22	Grado de estudio del personal docente de la FES, conforme a su figura académica, y su participación porcentual respecto a sus totales. A noviembre de 2010.	148
23	Distribución promedio de la planta académica, por figura académica, en números absolutos y relativos.	150
24	Personal académico de las multidisciplinarias inscritos en el SNI y los que poseen el Nivel 3 durante el año 2008	151
25	Comparación de la FES Aragón con algunas universidades públicas mexicanas, tomando en consideración su matrícula, número de docentes y recursos asignados. (Datos a 2009)	154
26	Cuadro comparativo entre la matrícula y el personal docente de la FES Aragón y siete universidades privadas mexicanas.	155

27	Edades de los profesores de carrera de la FES Aragón, por quintiles.	161
28	Escolaridad del Personal de Carrera de la FES Aragón, por sexo y grado de estudios, y participación porcentual.	165
29	Antigüedad de los profesores de carrera de la FES Aragón, por quinquenios, sexo y porcentajes de participación.	168
30	Profesores de carrera de la FES Aragón, por área de adscripción, sexo y porcentajes de participación.	171
31	Profesores de la FES Aragón pertenecientes al SIN, según el nivel de PRIDE y área de adscripción	173
32	Profesores Interinos y Definitivos de carrera de la FES Aragón, de tiempo completo y medio tiempo, y por sexo.	174
33	Profesores adscritos al PRIDE, por nivel y sexo, y su participación porcentual.	174
34	Número de profesores afiliados a la AAPAUNAM en la FES Aragón, por sexo y participación porcentual.	176
35	Número de profesores afiliados a la AAPAUNAM en la FES Aragón, por sexo con respecto al total, y su participación porcentual	176
36	Divisiones en las cuales se agrupan las Licenciaturas y Posgrados ofrecidas en la FES Aragón	187
37	Alumnos y docentes de las Licenciaturas y Posgrado muestra de la FES Aragón. (2009)	188
38	Licenciaturas y Grados Académicos de los docentes de Ingeniería en Cómputo de la FES Aragón, por institución de procedencia en números absolutos y relativos.	190
39	Licenciaturas y Grados Académicos de los docentes de Pedagogía de la FES Aragón, por institución de procedencia en números absolutos y relativos.	191
40	Licenciaturas y Grados Académicos de los docentes de Sociología de la FES Aragón, por institución de procedencia en números absolutos y relativos.	192
41	Licenciaturas y Grados Académicos de los docentes de Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón, por institución de procedencia en números absolutos y relativos.	193
42	Porcentaje de académicos endogámicos en países de Europa	194
43	Trayectoria académica de los docentes de la FES Aragón	200

44	Niveles académicos de los Jefes de División y de los Jefes de Carrera de la FES Aragón entrevistados	201
45	Ventajas de la endogamia, según los entrevistados.	208
46	Desventajas de la endogamia, según los entrevistados.	210
47	Cuadro comparativo de profesores egresados de licenciatura de las carreras-muestra de la FES Aragón. (Datos a 2010)	249
48	Matriz para determinar niveles educativos de educación superior e instituciones en las cuales cursaron sus estudios los docentes de la FES Aragón	251
49	Ventajas y Desventajas de la endogamia en la FES Aragón, conforme a las opiniones de los Jefes de División y Coordinadores de Carrera entrevistados.	255

ÍNDICE DE GRÁFICAS.

Número	NOMBRE	PÁGINA
1.-	Antigüedad de los profesores de la FES Aragón, a noviembre de 2010, por quintiles.	147
2	Escolaridad de los profesores de la planta académica de la FES Aragón.	149
3	Profesores de carrera de la FES Aragón, por sexo.	160
4	Edades de los profesores de carrera de la FES Aragón, en números absolutos.	163
5	Personal Académico de la UNAM.	164
6	Escolaridad del personal académico de carrera de la UNAM	166
7	Grados académicos de los profesores de carrera de la FES Aragón.	167
8	Personal académico de la UNAM por antigüedad laboral	169
9	Antigüedad de los profesores de carrera de la FES Aragón por quinquenios	170
10	Profesores de carrera de la FES Aragón, por área de adscripción y sexo	172

Todo comienzo tiene su encanto.

Johann Wolfgang von Goethe



CAPÍTULO I.

MARCO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN.





Ilustración No. 1. La serpiente Ouroboros del libro *“De Lapide Philosophico”*, publicado en 1625 en Frankfurt, Alemania por Lucas Jennis (1590-1630). Grabador, dibujante, editor y redactor alemán. Según el mito de Uróboros, *“Una serpiente que se devore totalmente a sí misma, si logra mantener absolutamente toda la energía que ha devorado, debe reproducir un ser exactamente igual a sí mismo, o sea: renacer”*.

*Me preguntó un niño: ¿Qué es la hierba?, trayéndomela a
manos llenas;
¿Cómo podía responderle? Tampoco sé yo qué es la hierba.
Walt Whitman. Hojas de Hierba.*

1.1. Introducción.

El problema escogido para la realización de ésta investigación es la endogamia académica, que muy recientemente ha sido incorporada al vocabulario del campo educativo, y de la cual existe poca información tanto a nivel nacional, como internacional. A medida que se llevó a cabo el desarrollo del trabajo de tesis, hemos podido corroborar que aunque se conoce la endogamia, el término es desconocido para la mayoría de los actores que interactúan en la universidad, como son los funcionarios, docentes y alumnos. Muy pocos especialistas en educación superior la mencionan, y aún cuando aparece dentro de sus trabajos, utilizan otras expresiones para referirse a ella.

Varias han sido las razones que nos llevaron a escoger nuestro tema, de las cuales podemos señalar como relevantes las siguientes:

- La dificultad para obtener información sobre la endogamia, pese a que su presencia es importante en todos los recintos universitarios de nuestro país.
- En la medida que llevamos a cabo una investigación sobre sus posibles causas y efectos, el fenómeno se tornó más complejo y difícil de estudiar
- La endogamia resultó ser muy evidente al comentar con mis compañeros docentes el tema de mi tesis, al descubrirnos como seres “altamente endogamizados”, pues la gran mayoría procedemos como egresados de la misma institución en la cual hoy somos académicos.
- Escoger a la FES Aragón como nuestro universo de estudio responde a varias causas entre las cuales podemos señalar las siguientes: Es una institución que atiende una población estudiantil cercana a los 18.000 alumnos; los docentes que

laboramos en ella ascendemos a cerca de 1,700; es una de las facultades que ofrece licenciaturas, maestrías y doctorados muy variados, que la colocan a nivel de una universidad pública de nivel intermedio en nuestro país.

- Los datos que pudimos obtener son altamente confiables ya que proceden de informantes que conocen la institución desde hace muchos años, y porque las cifras que nos proporcionaron son todas de primera mano.
- Como resultado de las entrevistas realizadas por los funcionarios encargados de realizar la contratación de docentes para nuestra Facultad, todos ellos se mostraron interesados en que se abran espacios de investigación sobre un fenómeno sobre el cual existe tanto desconocimiento.
- Desconocemos a la fecha la participación que la endogamia académica tiene hoy en día en los recintos universitarios.
- Finalmente, es importante saber cuáles son sus causas y efectos en las distintas instituciones universitarias de nuestro país.

El problema de investigación supone un esfuerzo significativo por presentar un problema que en el futuro puede llegar a ocupar la atención de especialistas de la educación superior, y que a la fecha aunque está presente, permanece inédito.

El trabajo de tesis se estructuró en seis capítulos, los cuales presentaremos a continuación:

El capítulo I corresponde al Marco General de la Investigación. En él se detallan la información correspondiente a los mitos de Uróboros, Edipo y la figura del Alma Mater. Presentamos las premisas de investigación, su justificación, el objetivo general y los objetivos específicos, se desarrollan las hipótesis, y se hace referencia a la conveniencia del uso del estudio de caso como el método escogido para el acercamiento a nuestra categoría, y, finalmente, se lleva a cabo el desarrollo del marco teórico, apoyado en las teorías de Pierre Bourdieu y Niklas Luhmann.

En capítulo II se hace referencia a algunos de los principales trabajos publicados durante los últimos treinta años, sobre Profesionalización y Mercado Académicos. Corresponde a investigaciones de corte empírico por académicos tratando de desentrañar algunos de los aspectos, como son las condiciones laborales de que gozan, las características del entorno en que se ubican, la visión que tienen de sí mismos y las formas de evaluación y control a que han sido sometidos, entre algunos de los más importantes.

El Capítulo III lleva a cabo un acercamiento con la endogamia, a través del desarrollo de su definición, su abordaje desde el punto de vista de especialistas en educación, de México, España y Latinoamérica. Se contrastan algunas tipologías sugeridas por diferentes autores, y se propone una propia, que responde a las características que la endogamia presenta en un contexto específico: La FES Aragón.

El objetivo del capítulo IV es ofrecer un panorama general de la FES Aragón, acercar al lector a su contexto socioeconómico, compararla con sus hermanas nacidas del mismo proyecto, y presentar las condiciones en que se desarrollan las labores académicas y administrativas de la Facultad.

En el Capítulo V, la Investigación, al tratarse de un estudio de caso, y de corte cuantitativa-cualitativa, se realizó en dos momentos:

El primer momento corresponde a un estudio de corte cuantitativo, y cubrió las siguientes etapas:

1. Recopilación de la información aportada por diversas fuentes, para conocer en cifras la participación que tiene la endogamia en una muestra.
2. Diseño y elaboración de cuadros que organizan la información, para establecer los parámetros de medición de las variables que influyen en la endogamia académica de la Facultad.
3. Análisis y presentación de los comentarios sobre la información ya trabajada en las tablas de análisis correspondientes.

El segundo momento es de corte cualitativo y consiste en la aplicación de cuestionarios levantados a través del método de entrevistas semiestructuradas.

En el capítulo VI se lleva a cabo la revisión de los conceptos de los autores escogidos para la construcción del marco teórico, su aplicación al universo de observación que es nuestra Facultad de Estudios Superiores Aragón, a fin de explicar la endogamia, sus causas y efectos posibles.

La presente investigación llevada a cabo para la obtención del grado de doctor en pedagogía conforme a los lineamientos del Programa de Doctorado que la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón ofrece en forma conjunta con la Facultad de Filosofía y Letras, el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y Educación (IISUE), y la Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán. En virtud de que dicho programa se encuentra ubicado en los doctorados de excelencia del CONACYT, gracias a que los funcionarios encargados del Programa de Doctorado me postularon como candidato a una beca y fui aceptado, tuve el beneficio de recibir el apoyo económico que ésta institución ofrece para su realización.

Por lo tanto, deseo agradecer a la Dra. Concepción Barrón Tirado, Dr. Antonio Carrillo Avelar y Dr. Armando Alcántara Santuario su invaluable respaldo, ya que sin su colaboración éste trabajo no hubiera sido posible ni en su realización, ni en su consecución.

1.2. Los Mitos de Uróboros y Edipo y la Figura del Alma Mater.

El título de la investigación, alude a dos mitos universales, y una figura de primer orden que constantemente es utilizada para referirse a la universidad. Cada uno de ellos es explicado a continuación:

- **El Mito de Uróboros**

El Uróboros (del griego *oyrá*, que quiere decir cola, y *borá*, alimento), hace referencia a un proceso, representado por *Uróboros u Ouroboros*, la emblemática serpiente, simbolizada con su cola en su boca, devorándose a sí misma y formando un círculo. En China se han hallado grabados de la dinastía Chou (1,200 A. C.) simbolizando la continuidad de la vida. En un libro de la biblioteca de Alejandría del siglo II A. C. se le menciona como *hen to pan*, (el uno, el todo).

Simboliza el tiempo y la continuidad de la vida. Expresa la unidad de todas las cosas, las materiales y las espirituales, que nunca desaparecen sino cambian de forma perpetua en un ciclo eterno de destrucción y nueva creación.

Uróboros reúne los contenidos de varios símbolos en uno: la serpiente que representa la sabiduría ancestral, el mito primigenio del mundo subterráneo; las alas son la sublimación de lo material; el hecho de que el animal se devore a sí mismo, es una metáfora del ciclo vital, donde no hay frontera clara entre inicio y fin; y el círculo es la idea sintética de la perfección.

Se asocia a la alquimia, al gnosticismo y al hermetismo y representa la naturaleza cíclica de las cosas, el eterno retorno y otros conceptos percibidos como ciclos que comienzan de nuevo en cuanto concluyen.

Hermes el dios de la alquimia, lo define como: “*Serpens cuius caudam devorabit*”, (serpiente que devora su propia cola), simboliza al Mercurio alquímico, la unidad cósmica base del pensamiento hermético (el uno, el todo). Su forma circular, símbolo del mundo, es una alusión al “principio de clausura” o al secreto hermético. Enuncia la eternidad concebida como “eterno retorno”. Lo que no tiene ni principio ni fin.

Para Edgar Morin (2004: 3), el círculo representa, entre otras cosas, el conocimiento, al cual se refiere en los siguientes términos: “...*es una aventura en espiral, su punto de partida no es un punto absoluto, sino histórico, y esa aventura carece de finalización, permanece siempre abierta y realiza círculos concéntricos continuamente*”.

El universo, la naturaleza y la vida son complejos, se encuentran en un proceso siempre inacabado, en constante evolución, expansión y recreación, en la infinitud del tiempo y el espacio.

Bajo el principio del cambio permanente, el hombre, el conocimiento y la vida misma, navegan al mismo compás y hacia el mismo rumbo, en medio de un océano de incertidumbres, apoyándose solo en pequeños archipiélagos de certezas.

Uróboros es un mito sujeto a múltiples interpretaciones. Su elección puede sernos de mucha utilidad para explicar la endogamia como una práctica cotidiana de la gestión en la universidad, y, concretamente en la FES Aragón, como podremos corroborarlo en el desarrollo de este trabajo.

- **El Mito de Edipo**

El segundo mito, el incesto del héroe griego Edipo que procrea cuatro hijos con Yocasta su madre: Eteocles, Polinices, Ismene y Antígona, es conocido por la famosa trilogía de Sófocles (Edipo Rey, Edipo en Colonna y Antígona), considerada como la obra maestra del arte trágico en Grecia.

Sobre el mito de Edipo se ha escrito mucho, siendo quizá el trabajo más famoso el “complejo de Edipo” desarrollado por Sigmund Freud. Pero también existen trabajos muy bien documentados, siendo uno de ellos la obra del alemán Horst Kurnitzky (1992), quien vierte algunos comentarios sobre el héroe y las circunstancias en que se desarrolla su trágica vida.

Edipo es una víctima de su destino, pero también un héroe que enfrenta pruebas de las cuales sale airoso, como es la lucha con la esfinge, un monstruo que asolaba a la ciudad de Tebas, que solo podía ser liberada de esta maldición por quien resolviera un

enigma planteado por ella: “¿qué animal tiene en un tiempo cuatro patas, en otro dos, y en otro más tres, y es tanto más débil cuanto más patas tiene?” Quien no lo resolviera sería estrangulado y devorado en el acto.

Edipo consigue resolver la adivinanza, al contestar que ese animal es el hombre, lo que provoca que la esfinge se suicide tirándose por un desfiladero. Acto seguido, Edipo entra a Tebas convertido en héroe y es recibido triunfalmente en la ciudad liberada. Posteriormente al estallar un motín contra el rey (su padre), lo mata, y al desposar a la reina (su madre), se le confiere el título de rey.

La interpretación de Kurnitzky es que la historia de Edipo representa la lucha de la ignorancia (la esfinge) contra el orden (la civilización). Edipo hace uso del conocimiento articulando una relación entre naturaleza mediada por la ciencia. Es la sabiduría de la naturaleza misma, puesta en juego para su sometimiento. Este conocimiento le viene de su madre (Yocasta), cuyo nombre es el mismo de la madre tierra.

El comentario de nuestro autor, termina asegurando que tras resolver el enigma de la Esfinge, Edipo quebró el hechizo de la naturaleza y puso en marcha el inaplazable avance de la civilización.

Goux, (1988; citado en Kurnitzky, 1992), sugiere que Edipo representa el poder de la razón, capaz de develar los acertijos con el ejercicio de la inteligencia sin tener que apelar a los dioses ni a ningún saber ancestral, siendo quien inicia el camino del pensar filosófico que llega a la cima con Descartes.

Al situar a Edipo dentro de la Universidad, como hijo y esposo de Yocasta, se lleva a cabo un proceso de lucha entre la ignorancia y el conocimiento, lo que permite el avance constante de la civilización. Si partimos de la idea de que la misión de la universidad es precisamente la lucha contra la ignorancia, Edipo sería uno de los pioneros en esta misión que los griegos habían incorporado en su cosmovisión, a través de la narración de uno de los mitos más bellos y originales contados a la humanidad.

Los griegos que se caracterizaban por tratar de dar explicaciones posibles a todo, desarrollaron también un mito contado por Esquilo (2010), en una de una de sus obras más conocidas, (Prometeo encadenado). Habla de la generosidad de un semidiós que roba el fuego para entregarlo a los hombres, motivo por el cual se le condena a estar encadenado a una roca y a que un águila le devore las entrañas. Como es un ser divino, es inmortal, por lo que todos los días vuelve a restañar las heridas, para ser devorado nuevamente.

El mito tiene un trasfondo muy interesante, ya que a Prometeo se le consideraba un personaje que al entregar el fuego a los humanos, también les otorgaba la sabiduría para combatir a la obscuridad (que es una forma metafórica de referirse a la ignorancia).

Como podemos ver, tanto Edipo como Prometeo representan la lucha de la humanidad contra la ignorancia, ambos alcanzan el éxito en su empresa y también sufren el castigo de los dioses.

- ***El Alma mater.***

También incorporamos el concepto de *Alma mater* la expresión latina, que significa literalmente “madre nutricia” (madre 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. (Diccionario de la lengua española, 2001)

En su uso actual *Alma Mater Studiorum* «madre nutricia de los estudios» es el lema de la universidad más antigua del mundo occidental en funcionamiento ininterrumpido: la Universidad de Bolonia, fundada en 1088.

En la universidad es muy común hablar de nuestra “*Alma mater*”, como la institución en la que nos formamos, pero también es en muchas ocasiones la institución en la que laboramos, con lo cual esa idea de madre nuestra, en la cual reproducimos el conocimiento para las nuevas generaciones, trae aparejada en sí misma, la idea de incesto.

Los mitos escogidos para iniciar una discusión sobre la endogamia académica y sus efectos en la FES Aragón, son un ejercicio metafórico que ilustra nuestro tema de investigación, sirviendo como piedra de arranque la idea de cambio constante-conservación perenne, y de la lucha del orden contra la ignorancia, a través del concurso de la ciencia como un arma eficaz, que los pueblos de la antigüedad tenían sobre el hombre y el cosmos.

La universidad surgida en el seno de la Iglesia Católica, en pequeñas comunidades de profesores y alumnos, ha evolucionado hasta convertirse en una organización compleja que realiza variadas funciones de tipo endogámico, y en la que conviven grupos con intereses diversos.

Algunos países de Europa, se han procurado disminuir la endogamia, siendo proscrita en Alemania como el ejemplo más importante. En Estados Unidos hay políticas muy estrictas para evitarla en la medida de lo posible. En España, Portugal, Corea del Sur, Japón y China, por citar algunos países, existe una discusión muy amplia sobre la problemática que trae aparejada la endogamia, como es corrupción por los concursos que se establecen para optar por una plaza de académico o de investigador; de ahí que se hayan realizado reformas en las legislaciones locales y nacionales, para acotar en lo posible este tipo de ejercicio. (Fernández, 2004).



Ilustración No. 2. Edipo y la Esfinge criatura con cabeza y pecho de mujer, patas de león, cola de león y alas de ave. Reconstrucción del tondo de un kylix ático de figuras rojas, 480–470 A. C. El original se localiza en el museo de Vulci, Italia.

En México aunque se ha escrito sobre la endogamia y sus efectos dentro de los claustros académicos de nuestras universidades, existe muy poca información al respecto. Entre los problemas que tenemos para cuantificarla se encuentran los criterios de medición adecuados y una tipología que permita una clasificación compartida por los especialistas en educación superior interesados en estudiarla.

En la construcción del estado del arte, la bibliografía consultada contiene comentarios desfavorables acerca de la endogamia, aunque también hay autores que encuentran aspectos positivos. Para el caso de nuestra UNAM, y sus facultades, la endogamia aparece como una práctica común, como es el caso de los directores de las instituciones académicas (Escuelas, Facultades e Institutos) que proceden de su mismo personal académico, y no de fuera. El rector de la universidad siempre ha sido un egresado de ella, y a la fecha sería inconcebible que su elección se llevara a cabo con alguien que no haya realizado una carrera como académico y funcionario en su seno.

A pesar de lo anterior, extrañamente no se tienen investigaciones realizadas en torno a la endogamia, aunque aparece tangencialmente mencionada en algunos trabajos, hasta la fecha no se ha desarrollado una línea de investigación para su estudio.

La FES Aragón como una institución joven todavía, con 35 años de existencia, es un campo de estudio muy atractivo para sondear este fenómeno. Sus orígenes, evolución y desarrollo, pueden ser rastreados en estas décadas, y estudiar los tipos de participación que de él existen. En consecuencia, se ha considerado pertinente acercarse a él a fin de conocer su comportamiento, para lo cual escogimos una muestra que comprende tres licenciaturas (una de cada una de las tres áreas de conocimiento en que se agrupan las licenciaturas que la escuela ofrece), y del posgrado en pedagogía que es uno de los más importantes en cuanto a matrícula y planta docente.

1.3. Premisas de investigación.

Hablar de endogamia es abordar un tema del que pocos conocen su existencia, y de los que la conocen pocos han escrito sobre ella. Las opiniones que hay coinciden en que se trata de una característica de cualquier universidad ya sea nacional o internacional; pública o privada; grande o pequeña. Si acaso pudiéramos hallar un consenso al respecto sería en el tenor de que “no hay nada malo” en que los alumnos más destacados se incorporen como sustitutos de sus maestros, y que incluso sean éstos mismos los que los alienten a hacer carrera en la docencia. La trayectoria normal que se sigue en muchas instituciones es ir incorporando paulatinamente a los estudiantes, sea como ayudantes o recomendados para ocupar las vacantes que normalmente se presentan dentro del claustro de profesores del centro educativo en el cual se formaron.

Al escoger la endogamia como problema de investigación, se derivan las siguientes preguntas:

¿Por qué se ha investigado tan poco al respecto?

¿Para qué investigar sobre un tema del cual muy pocos se ocupan?

¿Cuál sería mi aportación para la pedagogía?

Después de 38 años de haberme dedicado a la docencia en distintos centros educativos tanto públicos como privados, hay muchas preguntas más por hacer para convertir el tema escogido para mi investigación, en un tema interesante y novedoso.

Podemos señalar derivado de lo anterior que la endogamia:

- a) Es un tema poco estudiado a la fecha. Esto lo pudimos constatar al llevar a cabo una minuciosa búsqueda en tesis de licenciatura, maestría y doctorado de las instituciones más importantes dedicadas a la investigación en Enseñanza Superior (UNAM, UAM, COMIE, FLACSO y COLMEX, Universidad Iberoamericana, Universidad Anáhuac). Publicaciones que lo aborden no tenemos registradas hasta el momento ninguna; y los artículos

nacionales e internacionales que tenemos a la mano son muy escasos, como podremos corroborar en el transcurso del trabajo.

- b) Derivado de lo anterior, no se cuenta con cifras que nos permitan conocer su participación en los claustros docentes de nuestras universidades.
- c) La endogamia ha sido una práctica común en la universidad desde sus inicios, hasta nuestros días. Sin embargo, hasta las dos últimas décadas este concepto se ha popularizado, y se comienza a mencionar cada vez más en estudios sobre la universidad. (Marín, 1998), (Malo, 2000), (Gago, 2000), (Latapí, 2004), (Fernández, 2004), (De Vries, 2005), (Ruiz, (2007) y (Padilla, 2007).
- d) La endogamia no sólo existe en la planta docente, también permea la administración de las universidades. Este fenómeno nos permite entender que muchos de los funcionarios encargados de contratar a los docentes, prefieran hacerlo entre sus compañeros de generación, ayudantes y amigos de la propia institución.
- e) Aun cuando se han creado filtros para contratar nuevos profesores y las condiciones para ingresar son cada vez más estrictas, no se ha planteado todavía una reglamentación que busque acotar la endogamia.
- f) La endogamia ha empezado a ocupar la atención en las universidades de nuestro país, siendo las públicas en las cuales aparece mencionada, aunque en las privadas también sucede, pero como la mayor parte no realiza investigación, el fenómeno es desconocido, lo que invita a abrir nuevas líneas al respecto.
- g) Existen países en los cuales se ha establecido una muy activa discusión, para legislar sobre formas de disminuirla. Los casos más paradigmáticos son España y Portugal en Europa; y Corea del Sur, Japón y China en Asia. (Soler, 2001a, y Salaburu, 2007)

h) A pesar de que casi todos los estudios sobre endogamia tienden a considerarla un fenómeno incómodo, es importante señalar que también existen ventajas muy importantes, entre las cuales podemos señalar:

- Fortalecimiento de la identidad de los académicos para con su alma máter.
- Amplio dominio de las fortalezas y debilidades de la institución en la cual se formaron como profesionistas y en la cual hoy laboran.
- La mayor parte de los docentes consultados en diferentes foros, reuniones de trabajo, y pláticas informales muestran un alto nivel de satisfacción por pertenecer a la institución de la cual egresaron.
- Cuando existe una trayectoria de varios años en la cual el alumno es preparado para la docencia, siguiendo etapas como ayudante de profesor, profesor interino, profesor de asignatura definitivo y profesor de carrera, podemos asegurar que se cuenta con un académico de excelencia, que difícilmente abandonará la institución en la cual se ha consolidado. Existen muchos ejemplos de profesores que aun cuando cuentan con una plaza de tiempo completo en otras instituciones educativas, continúan impartiendo clases en la FES Aragón, aunque solo sea por unas cuantas horas. Lo mismo sucede con profesores que se desempeñan profesionalmente en puestos de alta responsabilidad en el sector público y/o privado, y que dedican algunas horas a la semana en compartir su experiencia en clase.

1.4. Justificación.

La primera vez que oí hablar sobre endogamia, hará cosa de 10 años, fue cuando un alumno de maestría me preguntó si le podría explicar qué era y mi opinión sobre ella. Ante la falta de conocimiento sobre el tema, le pedí tiempo para preparar una respuesta acorde a su solicitud. Una semana me pareció suficiente.

Al principio creí estar en contacto con un término referido a la biología que poca referencia tenía con el ejercicio docente, pero en la medida en que fui conociendo sus múltiples manifestaciones en los campos del trabajo académico, administrativo, editorial e investigativo que se realiza en las universidades, el tema se tornó más interesante, sobre todo por lo poco que se ha escrito y porque siempre se refieren a ella sólo como un problema, o un fenómeno indeseable.

Aun cuando le pude dar una respuesta para ese momento bien documentada, el tema se quedó a vivir conmigo persiguiéndome constantemente, pues había descubierto “con horror”, que yo era un producto irrefutable más de la endogamia académica. Parecía estar en presencia de un mal necesario, del cual todos conocen su existencia, pero nadie se atreve a mencionarlo.

Mis orígenes como docente se remontan a 1972 en que me inicié dando clases en la Vocacional No. 5 de Ciencias sociales, del IPN, cuando apenas cuatro años antes había egresado de esa escuela para ir a estudiar la carrera en la Escuela Superior de Economía del mismo Politécnico. Era una práctica común que alumnos “destacados” fuéramos llamados para incorporarnos a la docencia ante la falta de profesores suficientes para hacer frente a una demanda que de repente se incrementaba en forma geométrica. De esta generación de compañeros míos en la carrera y después flamantes profesores, recuerdo el caso de seis, tres de los cuales harían carrera como docentes primero, y después como autoridades de la escuela, tocando a una de ellas ser la primera directora del plantel, en los inicios de la década de los ochenta.

En 1983 me incorporé como docente en la carrera de sociología a la FES Aragón. En virtud de que el dinero obtenido por mis clases en la facultad (en ese entonces ENEP Aragón), era insuficiente, tuve que alternar mis actividades docentes en otras instituciones privadas, lo cual me permitió conocer diferentes ámbitos de la gestión y la docencia. Aun cuando recibí ofertas interesantes para trabajar de tiempo completo en algunas de ellas, con la condición de renunciar a mis horas en la ENEP, nunca lo hice, ya que ser profesor de la UNAM siempre otorga un plus que pocas instituciones dan. Para mediados de los noventa se hizo una convocatoria en la carrera de sociología para acceder a una definitividad para una materia por cuatro horas. Nos presentamos cuatro profesores, habiendo conseguido yo un resultado de apto no ganador. Al preguntar por qué no había obtenido la categoría de apto ganador, la contestación fue: El ganador tiene una maestría. Lo terrible es que había sido nuestro alumno y era más joven que los tres no ganadores. Fue entonces que tomé en consideración la necesidad de estudiar un posgrado.

Hacerlo sin apoyo de ningún tipo, y con compromisos económicos que cubrir, influyó poderosamente en optar por alguna de las maestrías que ofrecía la ENEP Aragón en esos momentos. La decisión tomada fue ingresar a la Maestría en Enseñanza Superior. Durante los dos años de cursos y el restante en realizar la tesis, lo hice siendo profesor en las licenciaturas de Sociología y Comunicación y periodismo, y como alumno de posgrado.

En diciembre de 2000 presenté mi examen de grado, y en enero de 2001 fui invitado a dar clases en la maestría en pedagogía, de la cual sigo siendo académico. Fue entonces que comencé un proceso de endogamia en ésta institución en la cual una gran mayoría del claustro de posgrado compartimos trayectorias semejantes.

El año de 2007 al ser aceptado en el doctorado en Pedagogía, la endogamia se fortaleció más, por lo que la investigación escogida para obtener el grado versa sobre este fenómeno.

Mi experiencia me ha llevado a desempeñarme como docente durante varios años en universidades privadas, y me he podido percatar que la endogamia también se encuentra presente en ellas. Estas instituciones resultan altamente beneficiadas al contratar profesores

formados en las universidades públicas, la mayoría de éstos con amplia trayectoria, estudios de posgrado, experiencia docente y profesional.

Algunas universidades privadas comenzaron desde la década de los noventa a abrir programas de posgrado, dando preferencia en la inscripción a su planta docente. La idea fue formarlos, concediéndoles becas para estimularlos, con la promesa de que al obtener el grado serían contratados como profesores. Por lo tanto, a medida que iban egresando, paulatinamente desplazaban a los foráneos. Esto les permitió cumplir con los requisitos que FIMPES, la UNAM o la SEP exigían para acreditar y certificar sus posgrados, además de ahorrarse unos pesos. Valía la pena el riesgo de disminuir la calidad, pues los nuevos maestros generalmente reutilizaban sus materiales que como alumnos habían llevado, repetían las estrategias didácticas que habían aprendido en su proceso formativo y usaban los mismos temarios y materiales bibliográficos para impartir ahora sus clases.

Éste tipo de endogamia es de los más socorridos de los que muy poco se habla, y representa un campo virgen también que puede ser tomado en cuenta para estudios posteriores.

Es muy normal que después de 27 años de trabajar en la FES Aragón, la planta docente se haya renovado varias veces. Puedo decir sin temor a equivocarme que más de la mitad de profesores de las dos licenciaturas en las cuales he trabajado, han sido mis alumnos. Incluso no sólo son mis colegas, sino que también algunos de ellos ocupan cargos directivos y son mis jefes, lo que nos lleva a pensar que la docencia y la administración de la facultad, en muchos casos, se ejercen por egresados de ella, con características tan interesantes como el que su única experiencia profesional o docente la han obtenido prestando sus servicios dentro de sus instalaciones. Desde luego, también los hay con experiencia profesional y docente, adquiridas fuera de la FES Aragón que comparten generosamente con sus alumnos, acercándose a niveles de excelencia en su labor. Algunos de esos jóvenes actualmente son académicos que han cursado algún posgrado, o se encuentran en ese proceso ya sea en la propia FES, en alguna otra de las facultades de la UNAM, o de otras instituciones nacionales de reconocido nivel como la UAM, el COLMEX, el Instituto Mora o la ENAH, por citar algunos. Existen los que se han

desarrollado exitosamente dentro de sus respectivos campos profesionales para los cuales la docencia es un terreno en el cual vierten su experiencia a sus alumnos, lo que hace que sus clases sean actualizadas y bien documentadas. Desgraciadamente esta práctica no es muy común.

Escoger a la FES Aragón para definir y ejemplificar la endogamia y determinar sus posibles causas y efectos en la gestión, obedece a las siguientes razones:

- a) Surge como un proyecto descentralizador de la UNAM hace 35 años, siendo desde ese entonces, la segunda en tamaño (muy cerca de la FES Acatlán que es la mayor de todas, y con proyectos educativos casi idénticos).
- b) Por el tamaño de su matrícula, por la cantidad de carreras y posgrados que ofrece y por la magnitud de sus instalaciones, puede compararse con muchas universidades públicas y privadas mexicanas y de otros países. Es decir, no estamos hablando de una institución pequeña, ni demasiado grande, lo que nos permite realizar una investigación que representa muy significativamente la situación de la educación superior en nuestro país.
- c) Al llevar a cabo la recolección de información para compararla con otras instituciones (primero con las cuatro multidisciplinarias hijas del mismo proyecto), -y con universidades públicas después-, detectamos información que nos permite trabajar nuestras hipótesis del fenómeno endogamia académica en nuestra facultad.
- d) En el análisis de la planta docente que conforma la facultad, el 95% del total somos profesores de asignatura. Si la comparamos con las otras multidisciplinarias, estamos en gran desventaja, y si lo hacemos con otras facultades de Ciudad Universitaria, la diferencia es aún más notoria. Igualmente sucede cuando vemos el porcentaje de profesores de asignatura con respecto a otras universidades públicas.
- e) Para llevar a cabo la construcción del estado del arte del trabajo de investigación, se consultó bibliografía que en su casi totalidad hace referencia a los profesores de carrera. Esto llamó nuestra atención significativamente y nos preguntarnos ¿Por qué los profesores de asignatura no han sido considerados? Para nuestro estudio partimos necesariamente de la premisa que el estudio prioriza a los profesores de

asignatura, aunque se mencionará el papel tan importante que tienen los profesores de carrera.

- f) Respecto al presupuesto manejado en nuestra facultad, también pudimos corroborar que es inferior a cualquiera de las multidisciplinarias, y muy por debajo de otras universidades públicas.
- g) El haber trabajado 27 años como profesor de asignatura, actualmente como docente en tres ámbitos diferentes como son las licenciaturas de Sociología y Comunicación y Periodismo, y en el posgrado como profesor en la maestría en Pedagogía (del cual soy egresado, y consecuentemente parte de la endogamia), me ha permitido conocer nuestra facultad desde dentro.
- h) Actualmente que soy doctorante en pedagogía de la FES Aragón, también me convierte en alumno de la misma institución, hecho que contribuye a incrementar mi compromiso endogámico con la institución que es por un lado es mi alma máter y por el otro, mi patrona.
- i) Hemos corroborado en el transcurso de la investigación, que el tema escogido es muy poco conocido en nuestra facultad, tanto para los docentes y alumnos como para sus autoridades. Esperamos que el trabajo contribuya tanto al conocimiento de la endogamia, como a discutir ampliamente un tema en el cual todos estamos involucrados.
- j) En la conformación del estado del arte de nuestro tema, se pudo observar que la endogamia académica en México es poco conocido, y en el extranjero cuando se refieren a él, la opinión de los expertos es francamente negativa. Se le considera un mal que debe extirparse, por lo que España y Portugal están legislando a nivel nacional para acotarla en la medida de lo posible, aunque se menciona frecuentemente lo difícil de acabar con esta práctica.

Conforme a lo anteriormente comentado, elaboramos nuestras preguntas que servirán de guía para el desarrollo de la investigación:

1. ¿Qué se entiende por endogamia académica?,
2. ¿Cómo afecta al trabajo académico?

3. ¿Qué índice de representatividad tiene la endogamia académica con respecto al total del claustro de docentes de la FES Aragón?
4. ¿Es el mismo para todas las carreras, o difiere en cada una de ellas?
5. ¿Cuáles son las variantes de endogamia académica que existen en la FES Aragón, y de ellas cuáles son las más importantes?
6. ¿Existe alguna relación entre el entorno socioeconómico de la FES y la endogamia?
7. ¿Cómo afecta la endogamia académica a las estructuras administrativa y docente de la FES Aragón?
8. ¿Qué conocimiento tienen los profesores, alumnos y administrativos sobre la endogamia académica?
9. ¿Qué opinión tienen sobre ella?
10. ¿Qué evolución ha tenido la endogamia académica en el tiempo, desde la fundación de la FES Aragón, hasta nuestros días?
11. ¿Existen relaciones causa-efecto entre la gestión académica y la endogamia?
12. ¿Cuáles son las ventajas y desventajas posibles de la endogamia en la FES Aragón?
13. ¿Qué resultados han tenido las políticas establecidas en otros países para disminuir la endogamia en sus claustros académicos?
14. ¿Qué propuestas factibles se pueden hacer en nuestro contexto para disminuir los efectos negativos de la endogamia, y potencializar los positivos?

Esperamos que las contribuciones al trabajo, sirvan para dar paso a la discusión en distintos foros sobre la endogamia académica, sus efectos y consecuencias en la gestión universitaria, y permitir que se generen acciones que involucren a todos los actores que en ella participan.

1.5. Objetivo General.

Analizar el nivel de participación de la endogamia en el claustro de profesores de la FES Aragón para determinar los efectos que ésta tiene en la gestión académica y con ello poder establecer políticas que incidan en la toma de decisiones para la contratación de docentes de nuevo ingreso a la institución.

1.6. Objetivos Específicos.

- Identificar las tipologías de endogamia existentes en la FES Aragón.
- Explorar los métodos para su estudio, y aplicar el más adecuado a la investigación en curso.
- Identificar la participación de los egresados en la endogamia en las licenciaturas y posgrado elegidos en la muestra.
- Explorar las posibles causas que originan la endogamia.
- Exponer qué consecuencias tiene la endogamia académica en la gestión.
- Comparar los resultados obtenidos en cada uno de los ámbitos escogidos en la investigación.
- Explicar las posibles diferencias o coincidencias en los resultados en cuestión.
- Identificar los efectos positivos y negativos de la endogamia académica.
- Sugerir líneas de acción para potenciar los efectos positivos de la endogamia, y disminuir los negativos.

1.7. Hipótesis.

- La no apertura de plazas de medio tiempo y tiempo completo en la FES Aragón, constituyó un elemento que obligó a la migración de profesores, en búsqueda de mejores expectativas laborales hacia instituciones que les garantizaron estabilidad, posibilidades de dedicarse a la investigación y un mejor estatus profesional. Las

plazas que dejaron vacantes fueron ocupadas con los propios egresados de la facultad, lo que incrementó la endogamia académica.

- Al no existir estímulos por parte de las autoridades de la FES Aragón para que sus egresados continúen estudios de posgrado en otras instituciones nacionales de excelencia, o del extranjero, los que se interesan por obtenerlos, deciden realizar los posgrados en la misma FES, continuando una tradición endogámica que inicia desde la licenciatura.
- Al ser la endogamia un fenómeno multicausal, hemos considerado factores diversos como la cultura académica, el nivel socioeconómico de los profesores, su escaso dominio de idiomas extranjeros y la poca tradición para viajar o radicar por periodos extensos de tiempo fuera del país, entre algunos otros, para explicar su presencia en nuestra facultad.

1.8. Método.

El método escogido para llevar a cabo la investigación es el Estudio de Caso, pues resulta muy apropiado para temas que se consideran prácticamente nuevos, ya que persigue la comprensión de un fenómeno en escenarios individuales, para descubrir relaciones y conceptos importantes. Es un examen detallado, completo e intensivo de una situación, sujeto o evento en su propio contexto y desde una perspectiva integral (Colás y Buendía, 1994).

Un aspecto de gran importancia es que se sirve de la observación directa, aprovecha la experiencia e información aportada por los informantes y permite la interacción social del investigador con éstos. (Deledicque, 2005) y (Martínez Carazo, 2006).

Si tomamos en cuenta las recomendaciones anteriores, el método escogido resulta idóneo al desarrollo de nuestra investigación. La experiencia obtenida como docente durante 28 años de servicio en la FES nos ha permitido tener contacto directo con una realidad completamente distinta a la que se vive en otras facultades e institutos de la UNAM. El acceso a información es de primera mano, las opiniones vertidas por los entrevistados reflejan verazmente la situación que vivimos los miembros de la comunidad

aragonesa, y finalmente, pertenecer a tres ámbitos docentes distintos de la Facultad, nos facilita observar el fenómeno de la endogamia desde la óptica de lo que Becher (2001), denomina “tribus y territorios académicos” muy distintos entre sí.

De ahí entonces que cuando Stake (1999) al referirse al propósito de un estudio de caso habla de la intención de alcanzar una mayor comprensión de un fenómeno en particular sin seleccionarlo porque represente a otros o porque represente un rasgo o problema particular, sino porque el caso en sí mismo es el que nos interesa, que necesitamos explicarlo, y que tenemos un interés intrínseco en él, aporta razones justificables para el uso de éste método.

Al observar las características que presenta un estudio de caso que señala Merriam (1988), corroboramos que corresponde a las características de nuestro estudio, mismas que presentamos a continuación:

- ***Particularista.*** Se centra en una situación, evento, programa o fenómeno particular. El caso en sí mismo es importante por lo que revela acerca del fenómeno y por lo que pueda representar. Esta especificidad le hace especialmente apto para problemas prácticos, cuestiones, situaciones o acontecimientos que surgen en la vida diaria.
- ***Descriptivo.*** El producto final de un estudio de caso es una descripción rica y “densa” del fenómeno objeto de estudio. Se pueden incluir distintas variables que ilustran su interacción a lo largo de un período de tiempo, por lo que pueden ser estudios longitudinales. La descripción suele ser de tipo cualitativo.
- ***Heurístico.*** Los estudios de caso iluminan la comprensión del lector del fenómeno objeto de estudio. Pueden dar lugar al descubrimiento de nuevos significados, ampliar la experiencia del lector o confirmar lo que ya se sabe. Pueden aparecer relaciones y variables no conocidas anteriormente que provoquen un replanteamiento del fenómeno y nuevos “insights”
- ***Inductivo.*** En su mayoría se basan en el razonamiento inductivo. Las generalizaciones, los conceptos o las hipótesis surgen de un examen de los datos fundados en el contexto mismo. Ocasionalmente, se pueden tener hipótesis de trabajo tentativas al inicio del

estudio. El descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos, más que la verificación de hipótesis predeterminadas, caracteriza al estudio de casos cualitativos.

Yin (1993), una de las autoridades más reconocidas en el método de caso, destaca los siguientes objetivos que dicho método plantea:

- Establecer hipótesis o teorías desde el estudio, la observación y recolección de datos, con lo cual produce un razonamiento inductivo.
- Producir nuevos conocimientos para el lector.
- Hacer una crónica, un registro de lo que va ocurriendo en todo el estudio.
- Describir situaciones o hechos
- Demostrar o contrastar fenómenos, situaciones o acontecimientos.
- Desarrollar hipótesis
- Explorar, describir, explicar, evaluar y/o transformar un fenómeno.

Como todo método de investigación, el estudio de caso tiene ventajas y desventajas, mismas que tuvimos que considerar a la hora de la selección, de ahí que en la obra de Yin (1989), encontramos los siguientes señalamientos:

Ventajas:

- Pone gran énfasis en el contexto.
- Se puede mirar desde el interior, pues realiza una mirada en profundidad y holística que permite capturar la interacción entre numerosas variables, impactadas por cambios en procesos altamente dinámicos, como los que tienen lugar en las organizaciones y en las relaciones interpersonales.
- Se puede tratar de un caso único, representativo o excepcional o de casos múltiples
- Se utilizan múltiples fuentes de datos.

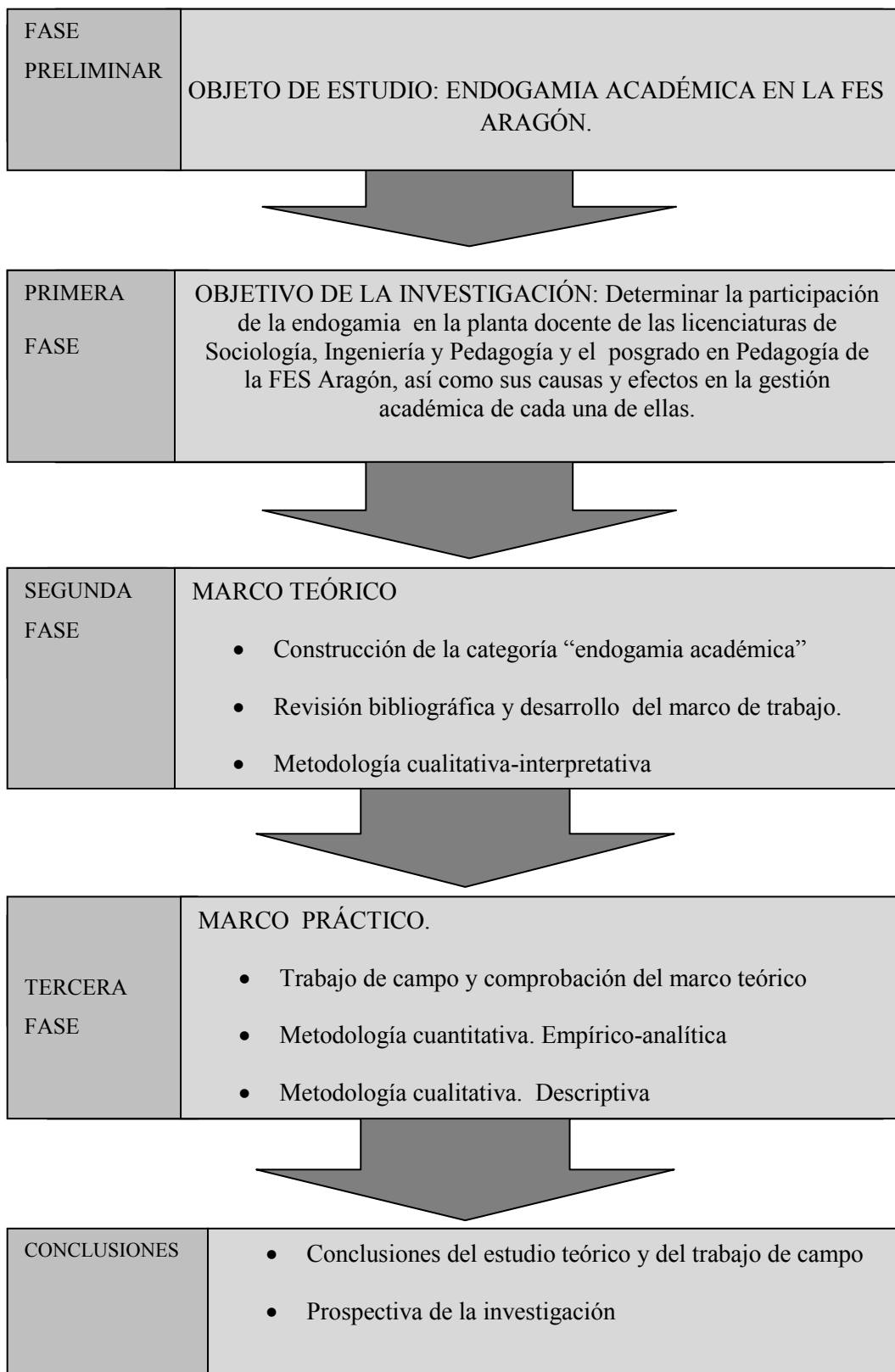
Desventajas:

- Posee poca base para generalizaciones científicas.

- Las fronteras entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes
- Se corre el riesgo de imprecisión, falta de objetividad y rigor.
- Pueden incidir consideraciones éticas: sesgos o problemas de prejuicios.

La investigación al ser documental de corte cuantitativo y cualitativo, lleva a cabo la búsqueda, recuperación, análisis, crítica e interpretación de datos obtenidos de la Unidad de Planeación; así como de las Coordinaciones y División de Estudios de Posgrado de la FES Aragón; y del Portal de Estadísticas Universitarias de la UNAM, así como de fuentes varias consultadas en sus páginas de internet.

ESQUEMA NO. 1 Planeación de la investigación. Fases y método.



1.9.Marco Teórico.

Para la construcción de nuestro marco teórico, seleccionamos a dos autores que consideramos nos permiten, a través de sus postulados, desarrollar el trabajo de tesis: El constructivismo estructuralista de Pierre Bourdieu, y la Teoría de Sistemas, ubicada en la corriente del funcional-estructuralismo de Niklas Luhmann.

1.9.1. El constructivismo estructuralista de Pierre Bourdieu.

De la muy extensa obra de éste autor, seleccionamos algunos conceptos que nos permitió llevar a cabo un análisis de la Universidad, y de la FES Aragón, concretamente.

Su obra

Pierre Bourdieu produjo una abundante obra, tanto por sí mismo, como en colaboración con uno, dos y hasta tres académicos, por ejemplo en *La miseria del mundo*, participó un equipo de trabajo. En la revista *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, en su número 100, aparece una lista de su bibliografía recopilada con 343 publicaciones realizadas entre 1958 y 1995. (Velasco, 2002)

La influencia de los tres grandes pilares de la sociología, (Marx, Durkheim y Weber) en la obra de Pierre Bourdieu es resultado de la confluencia de tradiciones filosóficas y socio-históricas que la lógica intelectual y universitaria ha tendido siempre a sostener de manera separadas e incluso enemigas: Marx y Mauss, Durkheim y Weber, Cassirer y Wittgenstein, Husserl y Lévi-Strauss, Merleau-Ponty y Austin, Bachelard y Panofsky. Para Bourdieu, (como para Marx y Durkheim), la actividad teórica no es separable del trabajo empírico, del trabajo científico de construcción de un objeto sociológico concreto, Wacquant (1996).

La obra de Bourdieu es un análisis de la diferenciación social que se extiende sobre todo al nivel de la cultura. Retoma puntos de vista de la Escuela de Frankfurt y de Las Contradicciones Culturales del Capitalismo de Daniel Bell. En 1964 publica su primer

libro, *Los herederos*, en el contexto del estructuralismo de esos años, en coautoría con Jean-Claude Passeron que constituye una crítica a la enseñanza francesa. Realiza los análisis del capital cultural y del campo simbólico, siendo su aportación central pensar la cultura como el espacio de la reproducción social y, al mismo tiempo, como espacio privilegiado para la innovación y la resistencia.

Lowy (1991) al preguntarse si es posible la objetividad en las ciencias sociales, coincide en su respuesta con la de Bourdieu al ofrecer sus análisis no desde la perspectiva de un espectador neutro ante los conflictos sociales sino desde una posición al lado de los movimientos en la sociedad que buscan alternativas de cambio.

El constructivismo estructuralista o estructuralismo constructivista.

El autor define a su enfoque teórico como *constructivismo estructuralista o estructuralismo constructivista*.

a) Por estructuralismo, quiere decir:

"que existen en el mundo social mismo, y no solamente en los sistemas simbólicos, lenguaje, mito, etc., 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" (Bourdieu, 1988b: 127)

b) Por constructivismo, entiende:

"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 los que se llama generalmente las clases sociales" (Bourdieu, 1988b: 142).

En esta manera de abordar la realidad social, todo acto de investigación es, a la vez, empírico y teórico. Así, la más pequeña operación empírica -la elección de una escala de medida, la inclusión de un ítem en un cuestionario, etc.- implica elecciones teóricas

conscientes o inconscientes, mientras que la más abstracta de las dificultades conceptuales no puede ser completamente resuelta sino por medio de una confrontación sistemática con la realidad empírica (Bourdieu y Wacquant, 1992)

Capital y Capital Simbólico.

Su noción de capital se expresa en una relación social de movimiento entre los diversos grupos de la sociedad.

El concepto de capital simbólico, que se expresa en las posesiones que tiene el ser humano en los planos cultural, sensual, religioso, político, etc. La complejidad de todos ellos es lo que se incluye en el capital simbólico de los individuos y de los grupos de la sociedad.

En este concepto, determinadas propiedades son percibidas por otros agentes sociales que pueden percibir dicho capital, conocerlo y reconocerlo, de manera que se convierte en una especie de fuerza mágica; existe porque responde a expectativas colectivas y a que es reconocido por los otros como un valor.

Su análisis social se centra en el estudio de los mecanismos que se dedican a la constitución de los elementos del capital simbólico en diversos espacios sociales: ¿dónde y cómo se producen las creencias, los valores, los esquemas de percepción, los mecanismos de obediencia, las acciones de protesta, la búsqueda de una utopía, etc.? Es así que el Estado, la Iglesia, el mundo académico, el sistema educativo, etc. fueran sus actores preferidos de análisis en su función configuradora de valores simbólicos.

Capital Cultural

Un elemento que explica las desigualdades educativas es el de capital cultural. Bourdieu desarrolló el concepto de capital cultural para analizar las diferencias en los resultados educativos que no eran explicados por las desigualdades económicas. Los bienes culturales o simbólicos difieren de los bienes materiales en que el consumidor solo puede consumirlos aprehendiendo su significado. Esto es cierto para los bienes culturales que se

ubicar en los museos y en los auditorios y lo es para aquellos que se encuentran en la escuela.

El proceso de acumulación de capital cultural comienza en la familia y adopta la forma de una inversión de tiempo. Esta inversión produce dividendos en la escuela y en la universidad, en contactos sociales, en el mercado matrimonial y en el mercado de trabajo. El capital cultural no solo existe en la forma de disposiciones incorporadas, sino que también lo hace en la forma de títulos académicos.

Por lo tanto, el espacio en donde se hace más patente la importancia del capital cultural es la Universidad, ya que en sus aulas se desempeñan las actividades tendientes a su obtención, incremento y validación.

Habitus.

Es uno de los términos clave de su construcción teórica y tiene relación con la tradición de la teoría de juegos en las ciencias sociales. La sociedad se nos presenta siempre mediatizada por la forma en que miramos los espacios sociales en los que nos movemos. El espacio total de la sociedad lo vivimos a través de diversos universos sociales relativamente autónomos. Son campos específicos donde se produce y reconoce el capital simbólico de los diferentes grupos sociales; esos campos son el mundo académico, la educación, el mundo religioso, el mundo científico, el mundo del arte, el mundo de la literatura, etc. En cada uno de esos campos, el individuo o el grupo forma un habitus, que es la manera de interiorizar su comportamiento en ese espacio social determinado.

Los actores sociales no solo están determinados por el interés económico sino también por reglas muchas veces inconscientes, como el gusto o deseos no siempre explícitos; en la percepción del mundo que vivimos a través de los campos particulares, los actores o "jugadores" tienen sus propias reglas de acción interiorizadas, que no han sido reflexionadas o cuestionadas; con ellas se desarrolla el accionar real en la sociedad. Es necesario llegar a conocer el habitus para percibir las reglas del juego generadas en los diversos campos.

El Habitus permite entender el principio interiorización-externalización de los sujetos dentro de estructuras-estructurantes y estructurables no como limitante del accionar humano sino como elemento que permite la predisposición a la acción de los actores a partir de su relación con la sociedad.

Campo.

“El campo es todo espacio social, como una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones diferenciadas, socialmente definidas y en gran medida independientes de la existencia física de los agentes que las ocupan” (Bourdieu, 1992, 72).

El agente que ocupa la posición de empleado o de patrón, de sub-oficial o de oficial superior, de padre o de hijo, de dirigente, profesor o alumno, puede muy bien desaparecer físicamente sin que la posición deje de existir, quedando ésta disponible para otro agente.

El cambio en la sociedad implicará modificar las reglas del campo pero sobre todo el habitus de los actores sociales para que las personas puedan ser conscientes del lugar que ocupan en el mundo.

Su obra al ser un intento de explicar la producción y reproducción del orden social es de mucha utilidad para comprender el fenómeno de la endogamia en sus múltiples manifestaciones y ámbitos en los cuales existe.

La sociología de Bourdieu vs objetivismo y subjetivismo.

Su “sociología” desafió simultáneamente los objetivismos y los subjetivismos de unas ciencias sociales o demasiado normativas y estructurales o demasiado inclinadas a ignorar los límites establecidos por la estructura en su afán por superar los determinismos. Su propuesta conceptual radica en el desarrollo de una categoría que posibilitó tender un puente entre el momento objetivo de la cultura -fundamentalmente los discursos sociales y las instituciones- y el momento subjetivo de la cultura, el de las prácticas: el *habitus*. (Reguillo, 2002)

El *habitus* como el lugar de “incorporación” de lo social en el sujeto, permite colocar al centro de la reflexión una subjetividad modelada, configurada y enmarcada por un conjunto de estructuras sociales objetivas de carácter histórico, que el sujeto incorpora de acuerdo al lugar social que ocupa en dicha estructura y al mismo tiempo constituye un conjunto de disposiciones lógicas y afectivas,

Su teoría mantiene una tensión fundamental entre el sujeto-sujetado del estructuralismo (del cual Bourdieu es deudor) y el sujeto reflexivo y capaz de resistencia de la sociología comprensiva. Para nuestro autor “*Una antropología total debe culminar en el análisis del proceso según el cual la objetividad arraiga en y por la experiencia subjetiva: debe superar, englobándolo, el momento del objetivismo, y fundarlo en una teoría de la exteriorización de la interioridad y de la interiorización de la exterioridad*”. (Bourdieu, 1988, p. 53)

El *habitus*, en tanto que sistema de disposiciones durables y transferibles que funciona como base generadora de prácticas estructuradas y esquemas perceptivos objetivamente unificados, está en interacción con determinadas condiciones históricas objetivas de existencia, y es producto de la incorporación de la división de clases existente en la sociedad, de relaciones de poder específicas. El *habitus* se adquiere en la familia, es interiorizado desde los primeros años, exige una inmersión en un determinado estilo de vida, y se manifiesta a través del gusto, del lenguaje, de las buenas maneras, del estilo, e implica determinadas formas de percibir el mundo, de pensar, valorar, sentir y actuar. La forma en que los individuos perciben el mundo está ligada a su posición en el mundo social. Las posibilidades de cambio social vendrían del desfase que se produce entre la adquisición del *habitus* y las condiciones objetivas que lo generaron sobre las que inciden las transformaciones sociales, económicas, políticas...

El principio de interiorización-exteriorización de sujetos situados tiene dos consecuencias claves: por un lado, permite romper con los esencialismos (cultura legítima o cultura popular como esencias definibles teleológicamente) y, por otro, abre el análisis a una mayor complejidad pues obliga a introducir la negociación-resistencia como

dimensión constitutiva de la dinámica sociocultural en la que los sujetos, perciben, valoran, actúan en y sobre el mundo de acuerdo al lugar social que ocupan en la estructura, lo que confirma la tesis estructuralista, pero con posibilidades de utilizar las mismas estructuras con las que han sido estructurados para estructurar el orden de la realidad social, que introduce la sociología reflexiva de Bourdieu. Estructuras estructurantes y estructurables que permiten *“escapar a la alternativa entre desmitificación y mitificación: la desmitificación de los criterios objetivos y la ratificación mitificada y mitificadora de las representaciones y voluntades”*. (Bourdieu, 1999 : 95).

Quienes trabajamos en la Universidad, y concretamente en la FES Aragón, asumimos posturas que han sido determinadas en el campo laboral en el que nos desempeñamos, a través de la realización de acciones que la mayor parte de las veces no son cuestionadas, y que son asumidas inconscientemente. La endogamia es una de ellas, validada siempre por las prácticas que se siguen a la hora de contratar a los nuevos docentes y que se asumen como adecuadas.

Poder

El poder de la representación, que podemos entender de manera laxa como el poder que actúa sobre el modo en que las sociedades, los grupos, las personas, se perciben a sí mismas y a las demás, se constituye en la piedra angular de las preocupaciones y aportaciones de Bourdieu. Lo simbólico no constituye una dimensión aislada o separada de la facticidad del mundo social, sino un principio generador y una fuerza productiva (Bourdieu, 1998).

La posibilidad del lazo social está dada por el poder, es decir, por las relaciones de fuerza y la imposición de unos sobre otros, imponiendo una arbitrariedad y ligando así a los individuos, sujetándolos a un mundo donde la mayor fuerza ejercida surge en cualquier uso de poder de violencia simbólica.

Estas relaciones de fuerza se ocultan al instaurar un poder mediante la violencia simbólica, al imponer unos significados legítimos y desautorizando a otros no convenientes

o contrarios. Mediante éste mecanismo, se lleva a cabo así el fortalecimiento del ejercicio del poder al ocultar su procedencia. De ahí que nuestro autor lo señale con las siguientes palabras:

“Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significados 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 1995: 44)

Existe pues el ocultamiento del poder, sobre la fórmula de su ejercicio, de su operación social. Relaciones de fuerza que están ocultas por otras relaciones de fuerza donde lo que entra en combate son otros pertrechos, otras armas, donde el campo de batalla no requiere escenas de sangre, pero sí de guerra.

Doxa

Una de sus propuestas claves es desmontar lo que llamó las *doxas*, (verdades irrefutables instaladas en el sentido común y nunca cuestionadas). El estudio de las doxas constituyó la columna vertebral de su teoría de la práctica, de su debate antropológico acerca de los excluidos, así como de su vocación de profesor.

Pensar la cultura es hacer salir de su clandestinidad los estereotipos, los lugares comunes, es decir, las doxas, que condenan a la aceptación pasiva de una realidad aparentemente inevitable. El cambio social y la reproducción están inscritos como potencialidades en el mundo social; no son momentos o estados específicos, sino que están contenidos virtualmente en la relación entre estructuras y prácticas. Son consecuencia de luchas históricas. La cultura es un territorio de tensiones entre el cambio y la continuidad. Bourdieu nos permite entender el momento reproductivo y el conflicto entre contendientes desnivelados en la lucha por la apropiación material y simbólica de distintos tipos de capital, en los espacios pluridimensionales de posiciones denominados “campos”. (Reguillo, 2002)

Esta visión permite pensar el cambio (y la continuidad) como algo interior al propio sistema, y no como una fuerza que actúa desde el exterior.

La cultura, como dimensión co-constitutiva de lo social, puede ser planteada como una relación entre lo instituido –la cultura en estado objetivado- y lo instituyente, es decir, las prácticas sociales que comportan siempre una parte de indeterminación, ya que son el producto de luchas simbólicas que están sometidas a variaciones de orden temporal (históricas) y al estado de relaciones de fuerza en un momento determinado.

El desmontaje de la eficacia simbólica a través de la que se naturaliza el poder constituye la piedra angular de la plataforma intelectual de Bourdieu; así, sus investigaciones sobre la enseñanza, el campo intelectual, el campo religioso, o la miseria en el mundo, son objetos que desde su especificidad están articulados por una misma preocupación. En el plano metodológico su propuesta reposa sobre tres principios fundamentales: la reflexividad, el constructivismo y el pensamiento relacional.

En su libro *El oficio de sociólogo* somete a un proceso reflexivo la propia mirada (pensar el pensamiento con el que se piensa), en tanto el analista no está exento de las “determinaciones” de clase, de género, y no puede escapar a su propio tiempo. La objetivación de estas condicionantes es un antídoto contra el absolutismo científico que se oculta tras la fachada de una supuesta neutralidad y transparencia.

Su esfuerzo por transmitir el oficio colocando como núcleo de su metodología al constructivismo, proceso complejo de construcción de la realidad que se articula a unas estructuras de plausibilidad, las que operan como marcos normativos producto de largos procesos de sedimentación histórica de proyectos sociales que deben entenderse al mismo tiempo como formas y como esquemas perceptivos. Asumir este presupuesto implica mantener en tensión la fuerza actuante de estructuras objetivas con la capacidad (agencia) de los sujetos de relacionarse críticamente con esas estructuras, y por lo tanto, de transformar tanto la forma como la percepción de esa realidad.

El Académico.

La figura del académico aparece constantemente en la obra de Bourdieu. El académico, universitario o científico, será siempre parte fundamental de los diversos objetos de estudio que trabajó a lo largo de su vida. Sus estudiosos lo catalogan como un maestro de la interdisciplinariedad. No quiso ser encasillado ni en una disciplina en particular, ni en una tradición concreta de las ciencias sociales. (Velasco, 2002)

La comprensión del sistema de enseñanza, de las realidades culturales, la situación de las universidades (grandes escuelas, como las llama), y del arte, sigue una línea conductora que tiene que ver con el poder y el Estado, al que define parafraseando a Max Weber, como quien detenta el monopolio de la violencia física y simbólica legítima. En *La Nobleza de Estado*, afirma que la sociología de la educación, es un capítulo más de una *antropología de la dominación*.

Violencia simbólica.

El concepto es formulado por Bourdieu en "*La dominación masculina*" un estudio sobre la sociedad Cabilia, (uno de los grupos bereberes que habitan Argelia, y con los cuales tuvo contacto en su estancia en esa región del norte de África). Y el estudio realizado sobre el sistema educativo francés "*Los herederos: los estudiantes y la cultura*". Ambas investigaciones proporcionan dos ejemplos clásicos de violencia simbólica: la reproducción del dominio masculino sobre las mujeres mediante las diferencias entre géneros y la imposición de un arbitrio cultural.

Mediante él se pueden describir tipos de violencia no ejercidas mediante la fuerza física, sino a través de la imposición por parte de los sujetos dominantes a los sujetos dominados de una visión del mundo, de los roles sociales, de las categorías cognitivas y de las estructuras mentales.

Es invisible y se ejerce con el consenso y desconocimiento de quien la padece y esconde las relaciones de fuerza que subyacen debajo de la relación en la que se configura.

Las formas que adquiere la violencia simbólica tienen dificultad para ser identificadas ya que no se notan, ni se presuponen y se mantienen mucho más tiempo en acción sin ser descubiertas, a diferencia de la violencia activa que es más fácil de identificar.

Se encuentra estrechamente ligada a los conceptos de habitus, que es el proceso a través del cual se desarrolla la reproducción cultural y la naturalización de determinados comportamientos y valores; y del de incorporación que hace posible que las relaciones simbólicas repercutan en efectos directos sobre el cuerpo de los sujetos sociales.

Nuestro autor la considera indispensable para explicar fenómenos aparentemente tan diferentes como la dominación personal en sociedades tradicionales o la dominación de clase en las sociedades avanzadas, las relaciones de dominación entre naciones (como en el imperialismo o el colonialismo) o la dominación masculina tanto en las sociedades primitivas como modernas. La dimensión simbólica, la autonomía y dependencia relativa de las relaciones simbólicas respecto a las relaciones de fuerza, están íntimamente relacionadas. Bourdieu (2000).

Su característica principal es que naturalizamos e interiorizamos las relaciones de poder, convirtiéndolas en evidentes e incuestionables, sin reparar en ello. No sólo está socialmente construida sino que también determina los límites dentro de los cuales es posible percibir y pensar.

Finalmente, el poder simbólico sólo se ejerce con la colaboración de quienes lo padecen porque contribuyen a establecerlo como tal. De ahí que Bourdieu (1999: 36), diga al respecto:

“La violencia simbólica no es menos importante, real y efectiva que una violencia activa ya que no se trata de una violencia “espiritual” sino que también posee efectos reales sobre la persona”.

Campo Educativo y Reproducción.

El campo educativo es el lugar de luchas materiales y simbólicas en el que se producen diversos tipos de capital particular (social, cultural, político, científico, etc.) y donde se establece una lógica de funcionamiento acorde al mismo. En él se despliega un tipo de violencia simbólica que establece qué se considera normal y que no.

Su planteamiento cuestiona severamente al culturalismo (cultura pensada al margen del poder). Lo simbólico, se convierte en un principio generador de cambio, al desenmascarar el poder de hacer, e imponer costumbres, gustos, maneras de ser, pensar, vestir, oír, etc.

Pensar en sus términos permite salir de los lugares comunes y ubicarse en el lugar de la duda al plantearnos dos alternativas posibles: la reproducción o el cambio social, implícitamente ubicados entre estructuras y prácticas.

La cultura es para Bourdieu, un ámbito lleno de tensiones libradas en los distintos campos, entre los cuales el lugar privilegiado lo detenta el campo del poder (término con el cual llama al Estado) ya que el capital que está en disputa es el estatal que funciona a modo de tasa de cambio valorizando o desvalorizando las demás especies de capital.

La Escuela reproduce las desigualdades sociales al reforzar el habitus que corresponde a las familias de la clase media. La Escuela no es el lugar en el que se producen las desigualdades sociales sino donde se legitiman. El capital cultural, definido como la cultura legítima por los grupos dominantes y como el que debe ser transmitido a todos los escolares (que supuestamente acceden a él en régimen de igualdad) es el capital cultural de las clases medias. La Escuela puede así naturalizar y ocultar las desigualdades sociales al transformar las diferencias de clase en desigualdades individuales, en desigualdades de talento y de capacidades individuales en el acceso y apropiación de la cultura.

La Escuela, la autoridad pedagógica, el trabajo pedagógico, y la relación pedagógica, ejercen una violencia simbólica al imponer a los hijos de las clases dominadas ese arbitrario cultural como si fuese la cultura, al mismo tiempo que convierten en ilegítimas sus formas de cultura propias, en la medida en que dicho arbitrario cultural concuerda. Con el capital cultural familiar de la mayoría de los hijos de la clase media, éstos se ven favorecidos: al final de la escolaridad su capital cultural familiar se ve reforzado con el capital escolar, mientras que los hijos de las clases bajas tienen, para obtener el éxito en la Escuela, que cambiar su capital cultural familiar por el escolar.

La Escuela tiende a reproducir la estructura de la distribución social del capital cultural, proceso que conduce a la expulsión de los estudiantes de ciertas clases que, adopta la forma de la autoexclusión, y contribuye al reconocimiento en la medida en que provoca un desconocimiento de los mecanismos que funcionan al interior del saber legítimo y a perpetuar la desigualdad social. La autonomía relativa de la Escuela le permite disimular y encubrir las funciones que realiza al disimular su relación con la estructura de las relaciones de clase, así como la naturaleza arbitraria del poder y aparecer como una institución neutra.

El Homo Academicus de Pierre Bourdieu.

Su estudio sociológico sobre el campo Universitario lo elaboró entre 1968 y 1987 intitulado *Homo Academicus*. Nos muestra al campo universitario como un espacio de constante lucha, desigualdades, competencias y formas de dominación institucionalizadas que son aceptadas y reproducidas por todos los que interactúan en él. Identifica y analiza las causas que ponen en riesgo la continuidad de los patrones institucionales dominantes. La obra se divide en cinco capítulos:

1. El primero habla del trabajo de construcción y sus efectos;
2. En el segundo plantea la posición del investigador frente al objeto de estudio; objetivar la objetivación, el investigador interesado en saber lo que hace, en el cual analiza lo inconmensurable, como el prestigio científico y el poder universitario, reconocimiento interno y renombre externo.

3. El tercero retoma la cuestión de los fundamentos y las formas de poder en las facultades de letras y ciencias humanas en vísperas de 1968; y define los principales aspectos necesarios para detentar cierta posición dentro del mundo universitario.
4. En los dos últimos apartados expone los cambios morfológicos que sufre el campo universitario después de la crisis de 1968 en Francia, mediante la cual se excluyen mecanismos de reproducción del *modus operandi*.

Dentro de los indicadores más pertinentes para examinar las características indispensables para ser dominantes o dominados, señala los siguientes:

- a) *Determinantes sociales* de las posibilidades de acceso a las posiciones ocupadas; es decir, el capital económico, político y social heredado: el origen social (profesión del padre, prestigio social, origen geográfico y la religión de la familia de origen).
- b) *Determinaciones académicas*, consiste en el capital académico obtenido en las instituciones educativas públicas o privadas en que se formaron en sus distintos grados (primaria, secundaria, estudios medio superiores, superiores y de posgrado, así como los títulos obtenidos
- c) *Capital de poder universitario*, es decir, la pertenencia a posiciones de poder, dentro de la institución universitaria, a través de la titularidad en comités, ocupación de puestos en la administración, o el ejercicio de jurados en concursos de oposición.
- d) *Capital del poder científico*: ejercicio de la dirección de un organismo de investigación, publicar en revistas científicas arbitradas, ser miembro de instituciones de investigación, participar como miembros en los Consejos de Investigación Científica.
- e) *Capital de prestigio científico*: haber obtenido distinciones científicas, realizar traducciones, participar en coloquios nacionales e internacionales.
- f) *Capital de notoriedad intelectual*: participar en programas de televisión, en radio, diarios, semanarios, revistas intelectuales, publicaciones, ser miembro de comités de redacción de revistas intelectuales.

- g) *Capital de poder político o económico*: ocupar gabinetes ministeriales, pertenecer a las comisiones de plan de enseñanza, recibir diversas condecoraciones del servicio público nacional o internacional.
- h) De las *disposiciones políticas*: participación en coloquios, firma de peticiones diversas.

Estos criterios nos permiten analizar a los individuos que contienen dentro del campo universitario.

El campo universitario está organizado por dos principios de jerarquización antagónicos identificados por él: la jerarquía social, según el capital heredado, (capital económico y político actualmente detentado), y la jerarquía propiamente cultural, (capital de autoridad científica o de notoriedad intelectual). Esta oposición se inscribe en las estructuras propias del campo universitario, al ser el lugar de confrontación entre dos principios de legitimación en competencia: el temporal y político, y el que se funda en la autonomía del orden científico e intelectual.

Bourdieu identifica que el universo universitario se divide en: *el polo mundano*, representado por las facultades de medicina y derecho, y el *polo científico*, representado por las facultades de ciencias y de letras, los cuales son el sitio privilegiado para observar la lucha entre las dos especies de poderes del campo universitario, que tienden a imponerse casi exclusivamente.

Aun cuando existen críticas a la obra relativas a su temporalidad respecto al siglo XXI, sigue siendo una lectura obligada para todos los que formamos parte de la comunidad universitaria, al distinguir y entender aspectos de la estructura de poder político e intelectual vigentes hoy día.

Un ejemplo palpable son las transformaciones globales del campo social que afectan al campo universitario, como es el crecimiento desigual del cuerpo docente y, por otra la transformación de la relación de fuerzas entre las facultades y las disciplinas al interior de ellas.

También deja entrever cómo el campo universitario reproduce en su estructura las relaciones de poder, cuya estructura, a su vez, contribuye a reproducir por su propia acción de selección e inculcación; es en y por su funcionamiento entre dichas posiciones que esta reproducción se lleva a cabo fuera de toda intervención de las conciencias y de las

voluntades individuales o colectivas. Pensar que la producción intelectual está exenta de determinismos o que surge del ejercicio libre e independiente del pensamiento es una ilusión; esta producción se encuentra soslayada al juego de intereses de las fuerzas en pugna de acuerdo con su ubicación y la trayectoria en el espacio académico.

Finalmente, podemos afirmar que al realizar su trabajo vinculado directamente con el objeto de estudio, el trabajo de construcción del objeto puede verse modificado en tanto que él mismo forma parte de la realidad que se estudia, lo cual implica una buena medida de autoanálisis; es decir, el sociólogo que toma como objeto su propio mundo. En palabras suyas:

“Cuando el trabajo se aplica a aquellos que pretenden objetivizar sin ser objetivados, se ofrece la posibilidad de una libertad; y puede al menos esperar que su trabajo de las pasiones académicas sea para otros lo que ha sido para él mismo: el instrumento de un socioanálisis”. (Bourdieu 2008, p. 38)

No es posible reservarse la tarea de objetivación del sujeto objetivante, pues es tomando como objeto las condiciones históricas de su propia producción como el sujeto científico puede garantizarse cierto dominio de sus estructuras y de sus inclinaciones; es a través del socioanálisis que el investigador puede dirigir su mirada a lo cotidiano con la objetividad con la que lo haría sobre un mundo al cual no se encuentra ligado bajo ningún aspecto. (Olvera, 2009)

La mayor crítica al autor, es cuestionarle el grado de veracidad o falsedad del argumento anterior. *Homo Academicus* es una invitación para el investigador a acercarse al estudio científico y objetivo de lo que le es propio, cercano y familiar.

1.9.2. Teoría de los Sistemas Sociales, de Niklas Luhmann.

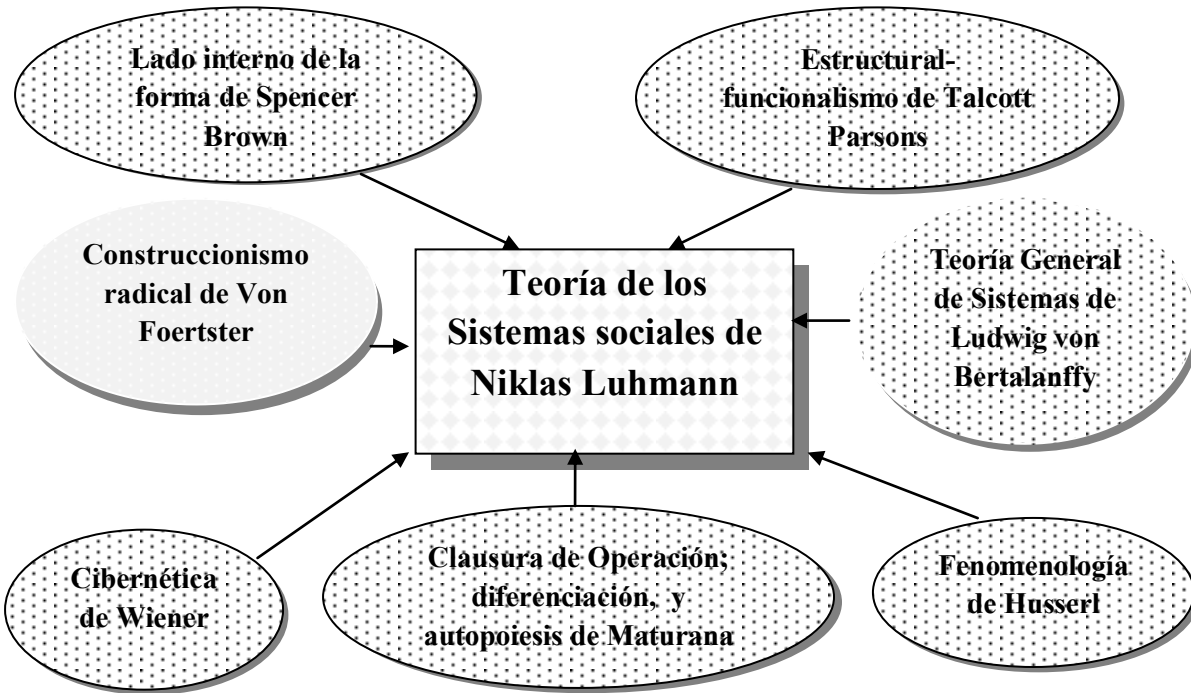
De su abundante obra, seleccionamos los conceptos que consideramos adecuados para llevar a cabo nuestra investigación, mismos que a continuación comentamos:

Perfil Académico de Niklas Luhmann

Su pensamiento abarca múltiples campos del saber: la política, el arte, la economía, la religión, la cultura y los medios de comunicación. Todo lo que incluye al sistema social, desde una óptica que desplaza la acción del centro teórico de la sociología y la sustituye por la comunicación.

Sintetiza diversas influencias teóricas y planteamientos analíticos de la realidad. Su proximidad con Parsons es muy evidente, ya que de él retoma su estructural-funcionalismo revisado a la luz de la teoría de sistemas. Luhmann acentuó el carácter sistémico del su análisis, a través de la visión de Bertalanffy. En su obra también hay rasgos fenomenológicos traídos de Husserl y cibernéticos de Wiener, así como de la cibernética de segundo orden y el constructivismo radical de Von Foerster. Finalmente, existe la decisiva influencia, en el refinamiento de su teoría de los sistemas gracias a la autopoiesis que proviene de los chilenos Maturana y Varela.

Esquema 2. La Teoría de los Sistemas Sociales de Luhmann y sus influencias.



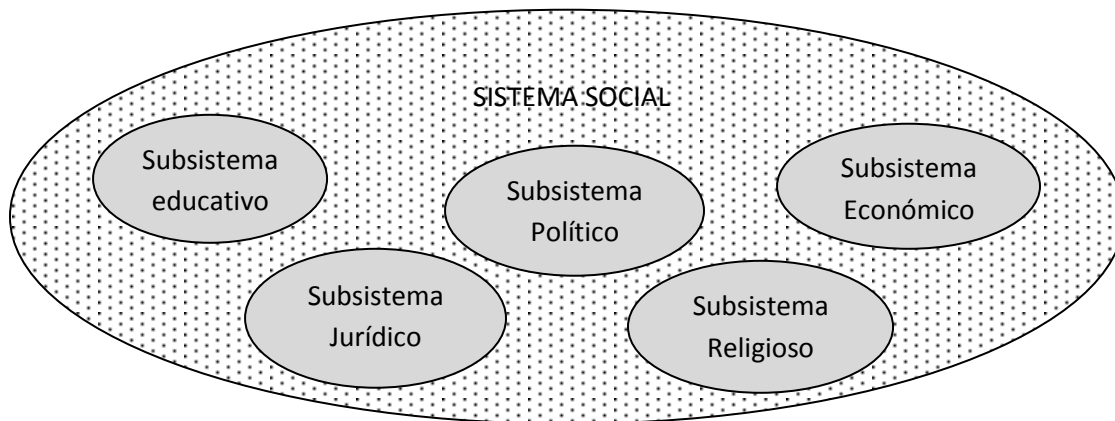
Sistema social y subsistemas que lo conforman.

En Luhmann la estructura de los sistemas es menos trascendente, que las funciones, sentidos y valores que los diferencian. En una sociedad compleja como la actual, el sistema social se subdivide en sistemas especializados, con autonomía propia (como el sistema político, el educativo, el cultural, el económico, por mencionar algunos), en los que la comunicación interna se convierte en el elemento definidor y reductor de la inseguridad e incertidumbre que nace de la complejidad. La comunicación hace y diferencia a los sistemas, y no los individuos, que aparecen en el planteamiento de Luhmann ubicados en los entornos o ambientes de esos sistemas.

Los sistemas (político, económico, cultural, etc.) se identifican y regeneran por la información especializada que procesan, que les da seguridad y resguardo en un entorno complejo, donde se produce información inabarcable y no pertinente a sus necesidades. Los

sistemas son, autorreferentes (aquí se aplica el concepto de autopoiesis) y permanecen cerrados a flujos externos de información innecesaria, inconveniente o desestabilizadora. La comunicación, son los actos que buscan el equilibrio del sistema, que lo autoalimentan y dan identidad. El sistema se auto regenera con información actualizada, que entierra a la histórica y se convierte en la memoria que identifica, da sentido y diferencia la función especializada de un sistema o subsistema con respecto a un sistema social complejo.

Esquema No. 3
Sistema Social y algunos subsistemas que lo conforman, según Luhmann.



Su teoría presenta un poderoso instrumental analítico capaz comprender el funcionamiento de la sociedad, los subsistemas y las organizaciones con una visión adecuada a sus características actuales y a los procesos que suceden en sus diferentes niveles.

La década de los noventa se caracterizó por ofrecer la imagen un mundo profundamente cambiado. Durante la década anterior, la desesperanza, la nostalgia y la búsqueda del sentido perdido culminó con una serie de sucesos inesperados (los derrumbes de la cortina de hierro y del muro de Berlín), dejó sin referentes a las elaboraciones teóricas más populares. Lo admirable, fue la incapacidad demostrada por la teoría sociológica para vislumbrar los fenómenos que estaban ocurriendo ante sus propios ojos: la autonomía de los subsistemas, la globalización de los procesos sociales, la pérdida de la prioridad de un subsistema sobre los otros, etcétera.

Es en este contexto en el cual Luhmann desarrolla su crítica hacia la sociología, al hablar de transformaciones necesarias para afrontar los nuevos retos que se planteaban como urgentes.

Los clásicos cimentaron las bases de la disciplina, pero la única forma de construir sobre esa base, consiste en atreverse a romper con la continuidad del pensamiento clásico, cuando éste ya no resulta fructífero para el análisis de fenómenos que no pudieron ser avizorados en el momento en que los padres de la sociología reflexionaron sobre las sociedades de su época. De ahí que se hable de continuidad y ruptura. Continuidad para establecer las vinculaciones necesarias con las preguntas que han ocupado la atención de la sociología y la han caracterizado como disciplina; y ruptura para desembarazarse sin sentimientos de culpa de las respuestas ofrecidas por los primeros sociólogos y que ya no son adecuadas para la comprensión cabal de la sociedad cuya complejidad requiere de respuestas acordes a ella. (Luhmann, 1996)

El funcional-estructuralismo de Luhmann.

Rodríguez (1995: XI-XIII) al referirse a la postura teórica de Luhmann, la define como: *... "funcional-estructuralismo, que a diferencia del estructural-funcionalismo parsoniano, no considera que haya ciertas estructuras dadas que deban ser sostenidas por funciones requeridas, sino que es la función [...] la que antecede a la estructura"*.

Sus conceptos de Sistema, entorno y forma.

Luhmann proporciona la siguiente definición de sistema:

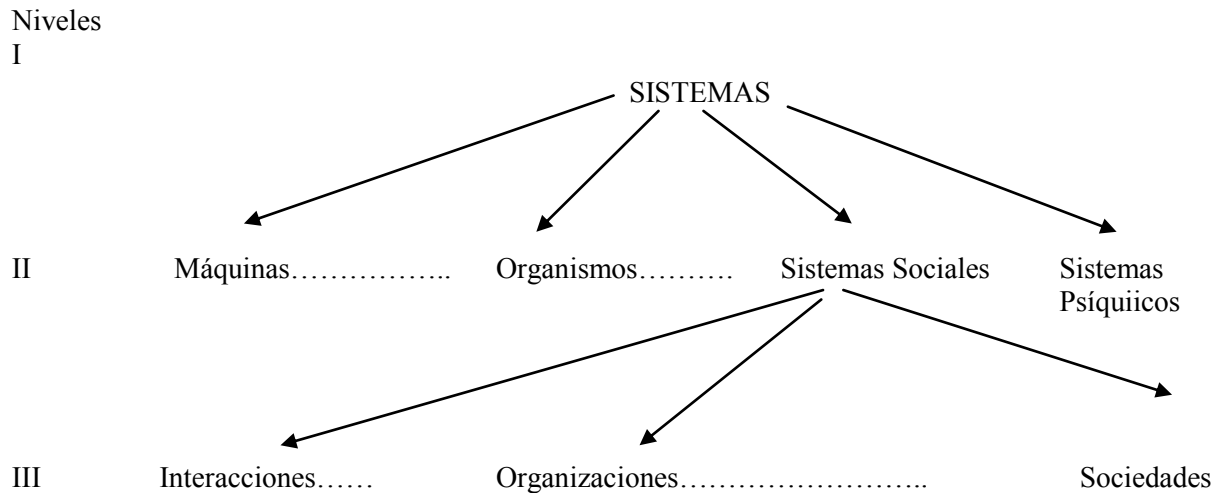
En general, se puede hablar de sistema cuando se tiene ante los ojos características que, si se suprimieran, pondrían en cuestión el carácter de objeto de dicho sistema. A veces, también se llama sistema al conjunto de dichas características. En el mismo sentido entonces: La afirmación "hay sistemas" sólo quiere decir que hay objetos de investigación con tales

características que justifican el empleo del concepto de sistema. Así como al contrario: el concepto de sistema nos sirve para abstraer hechos que son comparables entre sí, o hechos de carácter distinto bajo el aspecto igual/desigual (Luhmann, 1998: 27-28).

Su punto de partida para el análisis, es la diferencia entre sistema y entorno, como premisa de operaciones autorreferenciales del sistema mismo. Recurre al concepto de forma para precisar lo que es un sistema, mismo que no puede ser definido sin la alusión a su entorno:

Un sistema social, es distinto de su entorno y operacionalmente cerrado, o sea, capaz de producir por sí mismo, elementos propios y estructuras propias. Esta definición general es necesaria pero insuficiente para el análisis de los sistemas sociales. Para la observación de los sistemas sociales, es necesario distinguirlos de sistemas de otro tipo (mecánicos, vivos, psíquicos) con el objeto de evitar confusiones analíticas y evitar de igual forma, considerar lo idéntico en un plano, como idéntico también en los otros. Para ilustrar un poco lo anterior, reproducimos a continuación, un esquema que muestra la distinción de los tres planos de análisis, que permiten diferenciar a los sistemas sociales de otros tipos de sistemas, y que permiten mostrar al mismo tiempo, el establecimiento de relaciones entre ellos.

Esquema 4. Sistemas Sociales, según Luhmann



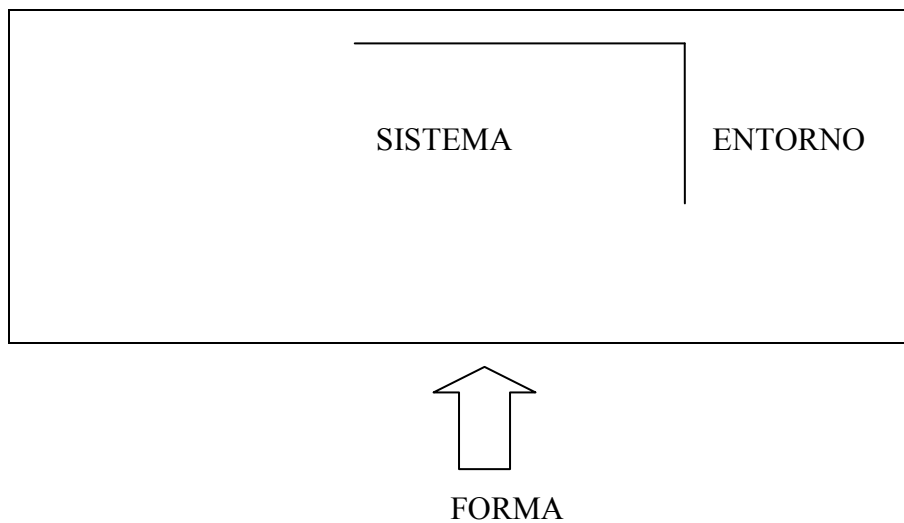
Tomado de Luhmann (1998: 27)

Entonces, el punto de partida de cualquier análisis teórico-sistémico se constituye, desde la perspectiva luhmanniana, en *la diferencia entre sistema y entorno*. Los sistemas están estructuralmente orientados al entorno y sin él, *no podrían existir*. Sistema y entorno mantienen una unidad indisoluble. No se trata de un contacto ocasional ni tampoco de una mera adaptación. Los sistemas se constituyen y se mantienen mediante la creación y la conservación de la diferencia con el entorno. Sin la diferencia respecto del entorno no habría autorreferencia, ya que la diferencia es la premisa para la función de todas las operaciones autorreferenciales. De esta manera, *la conservación de los límites es la conservación del sistema*.

Este concepto contribuye a precisar la autocomprensión de la teoría de sistemas, la cual no trata de objetos particulares [...] su tema es un particular tipo de forma, una particular forma de formas, se puede decir, que explícita con referencia al caso de sistema-entorno, las propiedades generales de toda forma de dos partes (Luhmann, 1993: 37).

Un sistema es una forma con propiedades que le distinguen como unidad de una diferencia; una forma que consiste en la distinción de algo (el sistema) respecto del resto (el entorno) como la distinción de algo respecto a su contexto. Sistema y entorno, “...*en cuanto constituyen las dos partes de una forma, pueden sin duda existir separadamente, pero no pueden existir, respectivamente, uno sin el otro. La unidad de la forma permanece presupuesta como diferencia, pero la diferencia no es fundamento de las operaciones. Las operaciones sólo son posibles como operaciones de un sistema*” (Luhmann, 1993: 37).

Esquema No. 5
Esquema conceptual de Sistema, Entorno y Forma para Luhmann.



La forma constituye la unidad de los dos componentes (Sistema y Entorno)

El punto de partida de cualquier análisis teórico-sistémico se constituye, desde su perspectiva, en *la diferencia entre sistema y entorno*. Los sistemas están estructuralmente orientados al entorno y sin él, *no podrían existir*. Sistema y entorno mantienen una unidad indisoluble. Los sistemas se constituyen y se mantienen mediante la creación y la conservación de la diferencia con el entorno. Sin la diferencia respecto del entorno no habría autorreferencia, ya que la diferencia es la premisa para la función de todas las

operaciones autorreferenciales. De esta manera, la conservación de los límites es la conservación del sistema.

“La línea de separación entre sistema y entorno no se puede concebir como aislamiento ni como sinopsis de las causas “más importantes” dentro del sistema; más bien, dicha línea de separación corta el entramado de los nexos causales y la pregunta se transforma: ¿bajo qué condiciones sistema y entorno actúan juntos en todos los efectos sobre todo en el campo de los sistemas sociales, puesto que difícilmente se podría llegar a una comunicación sin que interviniera la conciencia de los sistemas psíquicos? De ahí que se deba aclarar el por qué y el cómo la causalidad debe ser distribuida entre sistema y entorno” (Luhmann, 1998: 43).

Éste es un aspecto fundamental de la teoría de Luhmann, ya que rompe con la idea de causalidad como explicación de los fenómenos que suceden en los sistemas, y traslada su explicación a la distribución de la misma entre sistema y entorno

Autorreferencia y autopoiesis.

Para la Teoría General de Sistemas, estos conceptos resultan cardinales y los explica de la siguiente forma:

El concepto de autorreferencia designa la unidad constitutiva del sistema consigo mismo: unidad de elementos, de procesos, de sistema. “Consigno mismo” quiere decir independiente del ángulo de observación de otros. El concepto no sólo define, sino que también incluye la afirmación de un estado de cosas, ya que sostiene que la unidad sólo puede llevarse a cabo mediante una operación relacionante. En consecuencia, la unidad tiene que efectuarse, y no está dada de antemano como individuo, como sustancia o como idea de la propia operación (Luhmann, 1998: 55).

La autorreferencia hace uso de la operación que constituye a lo propio. Este problema nos remite a la formación de los sistemas.

Un sistema es autorreferente, cuando los elementos que lo constituyen están integrados como unidades de función, y en todas las relaciones entre estos elementos corre paralela una remisión a la autoconstitución. De esta manera se produce la autoconstitución. Así los sistemas autorreferenciales, operan necesariamente por autocontacto y no tienen ninguna otra forma de relación con el entorno que no sea ese autocontacto.

Para hacer más comprensible en qué medida el concepto de la autorreferencia se distingue de las discusiones antiguas sobre la autoorganización, Luhmann recurre a la designación de la *autopoiesis*.

“Los sistemas autopoieticos son los que producen por sí mismos no sólo sus estructuras, sino también los elementos de que están compuestos, precisamente en la trama de estos elementos. Los elementos en el plano temporal ¿son operaciones? de los cuales los sistemas autopoieticos están constituidos, no tienen una existencia independiente: no se encuentran simplemente; ni son simplemente colocados. Más bien son producidos por el sistema, y exactamente por el hecho de que (no importa cuál sea la base energética o material) son utilizados como distinciones. Los elementos son informaciones, son distinciones que producen la diferencia en el sistema. Y en este sentido son una unidad de uso para la producción de unidades de uso, para las cuales en el entorno no existe correspondencia” (Luhmann, 1993: 39-40).

La autopoiesis no presupone que no haya en el entorno ningún tipo de operación con las que el sistema se reproduce a sí mismo. En el entorno de los organismos vitales existen otros organismos vitales, y en el entorno de las conciencias, otras conciencias. En ambos casos, el proceso de reproducción propio del sistema es utilizable sólo internamente.

Luhmann afirma que una consecuencia estructural importante que resulta de la construcción de los sistemas autorreferenciales es la renuncia a la posibilidad de control

unilateral. Puede haber diferencias en la capacidad de influencia, jerarquías y situaciones asimétricas, pero ninguna parte del sistema puede controlar a otro sin sucumbir él mismo ante el control. Bajo tales circunstancias, es posible y aún muy probable, en los sistemas que tienen una orientación de sentido, llevar a cabo cualquier control mediante la anticipación de un autocontrol. A pesar de esto, la garantía de una estructura todavía asimétrica (por ejemplo, en las condiciones internas del poder de un sistema) siempre necesita de disposiciones particulares.

Por otra parte, el concepto de sistema autorreferencial cerrado no está en contradicción con la apertura de los sistemas al entorno. La cerradura como manera operativa autorreferencial, es más bien una forma de ampliación de las posibilidades de contacto con el entorno. Amplía su capacidad de contacto en la medida en que constituye elementos determinables y con ello aumenta la complejidad del entorno posible para el sistema.

Los obstáculos epistemológicos.

Luhmann introduce la reflexión respecto de la metodología utilizada para el tratamiento de sistemas altamente complejos o hipercomplejos, lleva a la declaración de obstáculos epistemológicos que derivan de la tradición e impiden un adecuado análisis científico. Al respecto dice:

“Estos obstáculos que bloquean el conocimiento están presentes en la idea de sociedad que hoy prevalece y se manifiesta en la forma de tres hipótesis que se relacionan y se sostienen recíprocamente:

1. *La sociedad está constituida por hombres concretos y por relaciones entre hombres.*
2. *Las sociedades son unidades regionales, territorialmente delimitadas, por lo cual Brasil es una sociedad distinta de Tailandia, los Estados Unidos son una sociedad distinta de lo que hasta ahora se ha llamado Unión Soviética, y también Uruguay es una sociedad distinta de Paraguay.*
3. *Las sociedades, por tanto, pueden ser observadas desde el exterior como grupos de hombres o como territorios”. (Luhmann, 1993: 31-32).*

Las dos primeras hipótesis impiden una determinación conceptual del objeto sociedad. “... *no todo lo que se puede observar en el hombre (admitiendo que se puede observar algo) pertenece a la sociedad. La sociedad no pesa lo mismo que el total de hombres, y no cambia su peso por cada uno que nazca o por cada uno que muera*”. (Luhmann, 1993: 32).

La sociedad no se reproduce por el hecho de que las células del hombre se transformen. “*La sociedad no vive*”, y tampoco se puede considerar que los procesos neurofisiológicos sean como los procesos sociales, los que de por sí son inaccesibles a la conciencia humana. Aquí se da el gran rompimiento de nuestro autor con toda la tradición sociológica:

“El hecho de que, a pesar de todas estas evidencias, persista el aferrarse a un concepto humanístico de sociedad, es decir, a un concepto que tiene su referencia esencial en el hombre, quizá esté condicionado por el temor a quedarse sin una medida para evaluar la sociedad, y por lo tanto, sin el derecho a pretender que la sociedad se haya de organizar de modo humano. Aunque así fuera, sería necesario establecer antes que nada qué produce la sociedad a los hombres y por qué sucede esto (Luhmann, 1993: 33).

La sociedad será comprendida como un sistema de códigos autogenerados y en cambio constante. Los sistemas sociales están formados por comunicación, entendida ésta como intercambio de códigos que permiten la puesta en operación de un contacto entre las conciencias individuales. Son comunicación, ya que la comunicación es una operación provista de la capacidad de auto-observarse.

La aparición de nuevos temas de investigación determina para las ciencias sociales la conveniencia de contar con nuevas formas de aproximación, ya que las tradicionales en ocasiones pueden ser insuficientes. El abordaje al estudio de la endogamia nos ha permitido acercarnos a su estudio, a través del uso de herramientas que nos permitan su observación, comprensión y explicación, tratando de seguir la recomendación que Paulus (2006: 286) hace al respecto: “Es necesario ajustar, revisar y, eventualmente, diseñar nuevas formas de observar los temas emergentes, así como nuevas formas de pensar en las relaciones y efectos que de ellos se producen”.

El seleccionar la Teoría de los Sistemas Sociales, de Luhmann, obedece a la posibilidad de que las universidades pueden estudiarse como sistemas sociales de tipo organizacional, lo que nos permite conocer las trayectorias y formación académica y profesional de los académicos de la FES Aragón en la cual se llevó a cabo el estudio que nos ocupa, a fin de establecer posibles diferencias y similitudes con otras Facultades de la UNAM.

La capacidad de realizar distinciones constituye una posibilidad ampliamente enriquecedora, en términos de la creación y recreación de aparatos conceptuales más precisos. De ahí la importancia de observar la forma en la cual observamos. En palabras de Luhmann (1996^a : 183) “...todo el conocimiento científico es contingente y depende de las condiciones que limitan las formulaciones y reformulaciones”.

Las visiones convergentes de la universidad en Luhmann y Bourdieu.

Tanto en Luhmann, como en Bourdieu, podemos encontrar una gran similitud en sus formas de abordaje hacia la universidad, pues ambos se refieren a ellas como organizaciones constituidas como campos de producción cultural. Al ser espacios en los cuales los agentes pugnan entre sí, podemos observar las posiciones ocupadas por dominados y dominantes. Otra de sus coincidencias es que no las consideran conformadas como bloques compactos ni unitarios.

Las universidades para constituirse como sistemas sociales organizacionales, necesitan adaptarse a la complejidad del entorno en que se ubican, así como a los requerimientos que les imponen los sistemas ubicados en éste, como son el económico, jurídico, político, otras organizaciones, entre otros (Paulus, 2006).

Los campos poseen distintos grados de autonomía que los configura de una inercia y una autorreferencialidad o retroalimentación parecida a la de los sistemas. Para que un

campo funcione es preciso que haya objetos en juego y personas dispuestas a jugarlo, dotadas con el habitus que implican el conocimiento y el reconocimiento de las leyes inmanentes del juego, de los objetos en juego, etc.

“Este sentido del juego, como lo decimos en francés, es lo que permite hacer infinidad de «jugadas» adaptadas a la infinidad de situaciones posibles que ninguna regla, por compleja que sea, podría prever” (Bourdieu, 1987a: 19).

Por lo que se refiere al desarrollo de todo campo no sólo es el resultado de un movimiento interno de adaptación a los cambios del entorno, sino que también es producto de las luchas que enfrentan a los agentes entre sí, los convierte en es un espacio de batalla donde se despliegan movimientos de conservación y estrategias de subversión Vázquez (2002).

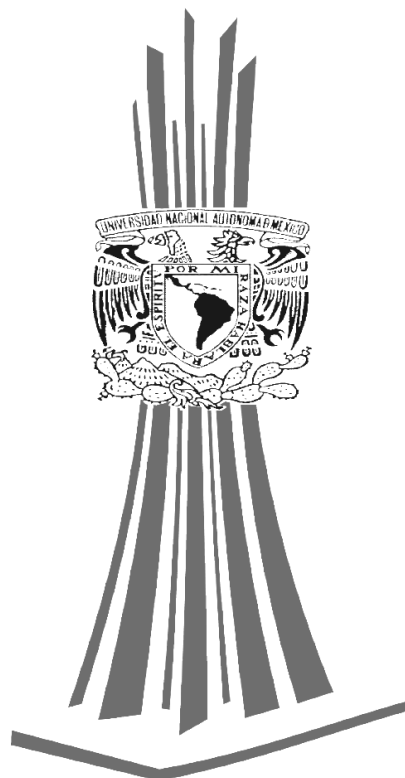
Tanto Luhmann, como Bourdieu coinciden en que la universidad es una organización que se ubica en un espacio en el cual cohabitan simultáneamente procesos de cambio y conservación que responden por una parte a su preservación, y a la vez a una transformación que el entorno y sus condiciones internas le orillan a realizar constantemente. En palabras de Luhmann (1998^a): “transformar la incertidumbre en riesgo por medio de una decisión”. Como consecuencia, tendremos que toda decisión tomada sirve como premisa para la toma de posteriores decisiones.



Ilustración No. 3 Comienzo y fin en Uróboros. Comienzo y fin se reencuentran en un ritual constante de autofagia, imagen emblemática de la Gran Obra conocida como opus circularis. Esta concepción está ligada al recorrido del sol. Tatuaje diseñado por Saki (2005). Ilustración: Devianart Co.

CAPÍTULO II

PROFESIONALIZACIÓN Y MERCADO ACADÉMICO.



La llamada profesión académica se caracteriza por dos aspectos aparentemente dicotómicos, pues por una parte, quienes la ejercen, exhiben una gran heterogeneidad debido a la enorme diversidad de perfiles, y condiciones, pero por la otra, comparten al menos dos rasgos que tienden a unificarlos: a) la prestigiosa tarea de certificar los conocimientos del resto de los profesionales que existen en la sociedad y b) el hecho de compartir, pese a la existencia de una enorme cantidad de disciplinas y especialidades, la misma materia prima del trabajo: el conocimiento.

Marielos Aguilar Hernández.

2.1. Introducción.

El presente capítulo hace referencia a algunos de los principales trabajos publicados durante los últimos treinta años, sobre Profesionalización y Mercado Académicos. Un gran porcentaje corresponde a investigaciones de corte empírico donde los académicos han realizado estudios de las mismas instituciones en que laboran, tratando de desentrañar algunos de los aspectos ocultos hasta ese entonces, como son las condiciones laborales de que gozan, las características del entorno en que se ubican, la visión que tienen de sí mismos y las formas de evaluación y control a que han sido sometidos, entre algunos de los más importantes. Como podremos percatarnos, no existen estudios en los cuales se haya tratado la endogamia como una práctica común en las formas de ampliación y renovación de la planta académica de las universidades.

2.2. Estudios sobre el oficio académico en México.

Si acudimos al Diccionario de la Real Academia (2001), para una definición de profesión, obtendremos las siguientes acepciones:

- Ocupación habitual.
- Cargo, ministerio.
- Profesión de algún arte mecánica.

Refiriéndonos a los académicos hablaríamos entonces, de la profesión que un académico realiza en alguna institución educativa.

Landesmann (2001), al referirse al oficio académico como un fenómeno en pleno proceso de constitución, hace referencia al trabajo de Muel-Dreyfuss (1983), en el que menciona que ésta autora al referirse a la invención de un oficio, se produce el encuentro exitoso entre individuos y posiciones sociales y se da en una relación dialéctica entre dos historias: la de la institución y de los puestos que serán ocupados por determinados sujetos y la de estos individuos.

Landesmann, en ese mismo trabajo refiere que los estudios realizados durante los últimos treinta años en México sobre los académicos, han abarcado ópticas disciplinarias y metodológicas distintas: Una de ellas caracterizada por el uso de un corte analítico y estadístico, llevado a cabo por el grupo de Sociología de las Universidades de la UAM Azcapotzalco y el Equipo Interinstitucional de Investigadores sobre los Académicos Mexicanos, encabezados por Gil Antón (1992 y 1994). Por otra parte, existen los especialistas que han abordado el estudio desde una visión cualitativa (antropólogos, sociólogos, o historiadores), entre las que se encuentran Landesmann y García Salord (1998 y 2000), entre otros. Finalmente, los que lo han realizado acotando su objeto de estudio a comunidades disciplinarias particulares, como son los trabajos de Fortes y Lomnitz (1992), Bartolucci (1997) y Chavoya (1999),

2.2.1. La carrera académica en México.

La carrera académica no ha sido siempre como hoy la conocemos, se fue construyendo a partir de una reivindicación muy antigua: la demanda de ejercer la docencia y la investigación como formas de vida; y constituye un logro relativamente reciente, producto de un proceso discontinuo y disputado que comprometió a diferentes generaciones a lo largo del siglo XX. Para García Salord (2000), el proceso se divide en tres ciclos:

- 1) El primero inicia en 1910 cuando se instituye la condición de universitario con la fundación de la Universidad Nacional, y se organiza en lo que Justo Sierra identifica como cuerpo docente que todo mundo conocerá como los catedráticos.
- 2) El segundo (Lomnitz, 1976), se presenta cuando se estructuran las condiciones de trabajo que constituyen a la carrera académica como un medio de vida: simultáneo a la reestructuración de los sistemas clasificatorios (1970/ 1975) y el establecimiento de un nuevo Estatuto del Personal Académico (EPA). Mediante éste instrumento, se reconoce el carácter asalariado y la fijación de los montos e incrementos salariales se deciden por la vía de la negociación bilateral entre las autoridades y las organizaciones gremiales que se constituyen en la época. Aparece el “concepto laboral” de carrera académica (Woldenberg, 1988).
- 3) El tercero se inicia en 1982. Ante al deterioro significativo del salario, los académicos de carrera instrumentan dos estrategias: las de sobrevivencia individual mediante la “fuga de cerebros” permanente o transitoria, y el empleo múltiple (Varela, 1991); y las estrategias institucionales dirigidas a restituir condiciones de reproducción propicias sólo para determinados grupos. Como resultado de tales medidas, se establecen los posgrados y programas de repatriación y retención como los espacios de iniciación y reclutamiento a la carrera académica y se estipula la posición de titular como forma de ingreso. El concepto de carrera académica se ve fortalecido con la introducción de programas de pago por rendimiento a partir de 1990, como una nueva estrategia de redistribución de recursos económicos y bienes simbólicos, mediante la evaluación académica entendida sólo como recuento curricular (García Salord; 1999), y que constituye una diversidad de tabuladores paralelos al establecido en los convenios laborales.

2.2.2. Los estudios sobre los académicos en México.

Galaz y Gil Antón (2009), agrupan a los estudios sobre los académicos en México, en dos tipos:

- a) los que señalan las consecuencias que la expansión tuvo por la contratación de académicos, como el elaborado por Kent (1986)
- b) los que buscaron la comprensión teórica y construcción de evidencia empírica sobre la conformación de este actor de la vida universitaria, mediante el uso de técnicas etnográficas o estadísticas. Landesmann (1997) y Susana García Salord (1998) en la ruta de la etnografía: y los realizados por el Área de Sociología de las Universidades de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Unidad Azcapotzalco: *Los rasgos de la diversidad* (Gil Antón *et al.*, 1994), que junto con el estudio internacional de la Profesión Académica, coordinado por The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (CFAT) en 1992 y publicado años después (Gil Antón, 1996). Gracias a ellos se construyeron muestras amplias de la situación que guardaban los académicos de esos años.

Por otra parte, se han elaborado estudios interesados en comprender el desarrollo de los académicos producidos para los congresos del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) por García Salord, Landesmann y Gil Antón (1993) y García Salord, Landesmann Segall y Grediaga (2003).

La labor desarrollada por el COMIE, asociación civil que agrupa a los investigadores del campo de la educación en México, ha sido trascendente desde su fundación, ya que de acuerdo a sus objetivos, ha contribuido a:

- Impulsar y consolidar la actividad de grupos de investigadores en el campo educativo.
- Contribuir a la extensión y desarrollo de la investigación educativa en el país.

- Proponer mecanismos más adecuados para fomentar y descentralizar la investigación educativa a nivel nacional en el contexto de la federalización de la educación.
- Impulsar la interacción de redes y grupos de trabajo entre las diferentes instituciones académicas.
- Promover la formación y actualización de los investigadores de lo educativo.
- Proponer mecanismos que mejoren la difusión y los resultados de investigación y la distribución de publicaciones especializadas en el área educativa, y
- Hacer recomendaciones para mejorar el funcionamiento de las bibliotecas y bases de datos especializadas en educación.

Entre las acciones más importantes que el COMIE realiza están la organización cada dos años, del Congreso Nacional de Investigación Educativa, y la edición de la Revista Mexicana de Investigación Educativa. El Congreso es el foro más importante a la fecha que sirve como vehículo de reflexión y discusión de especialistas e investigadores en la educación en nuestro país. La revista es una de las más prestigiadas a nivel continental, ya que reúne a los más connotados talentos en la educación.

Una labor importantísima es la elaboración de una colección muy importante sobre investigación en educación, a través de la conformación de los estados del conocimiento en diversas temáticas, publicadas en la Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002.

Otra de las instituciones de gran importancia en nuestro país es la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), fundada en 1950, constituida como Asociación no gubernamental que agremia a las principales instituciones de educación superior del país. Actualmente está conformada por 159 universidades e instituciones de educación superior, tanto públicas como particulares de todo el país, que atienden al 80% de la matrícula de alumnos que cursan estudios de licenciatura y de posgrado. Sus publicaciones: Revista de Educación Superior, Confluencia y las tesis realizadas por estudiantes de posgrado más destacadas son una muestra del talento y trabajo especializado de quienes han colaborado en sus páginas. La biblioteca con

que cuenta es muy especializada, y los cursos que ofrece permiten ubicarla como una institución de excelencia.

Mención especial nos merece la labor que las más importantes universidades mexicanas han realizado sobre estudios muy especializados en esta temática. En ellas se y alberga a la fecha el conglomerado de especialistas de mayor reconocimiento con que cuenta el país. Casi todos forman parte del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), producen publicaciones en distintas revistas nacionales e internacionales y presentan sus avances en foros de primer nivel, lo que permite ubicar a nuestro país como un líder de opinión indiscutible en este campo. Destaca el trabajo que han realizado a la fecha los académicos-investigadores de las Universidades Públicas (Nacional Autónoma de México, Autónoma Metropolitana, de Guadalajara, de Sonora, Autónoma de Aguascalientes, Autónoma de Baja California, y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla), por mencionar algunas, aunque en los últimos años, paulatinamente se han ido incorporando muchas otras más.

Desde la década de los noventa y lo que va del presente siglo, se han realizado varias tesis en relación al tema; muchas de las cuales han sido editadas como libros y otras que pueden ser consultadas en bibliotecas o en formatos electrónicos. La importancia que tiene este tipo de trabajos es fundamental, ya que reflejan una preocupación por investigar acerca de los académicos y su entorno, pues nos permite conocer semejanzas y diferencias a nivel nacional y regional, y porque casi todas ellas han sido dirigidas por los mejores especialistas con que cuenta hoy en día nuestro país.

La obra más significativa desarrollada en la presente década del siglo XXI constituye la muestra nacional de académicos de tiempo completo y medio tiempo que se aplicó durante el ciclo escolar 2007-2008. Sus resultados fueron presentados bajo el título “Los académicos mexicanos a principios del siglo XXI: Una primera exploración sobre quiénes son y cómo perciben su trabajo, sus instituciones y algunas políticas públicas” (Galaz *et al.*, 2008).

Dentro de algunos aspectos importantes de este trabajo, podemos destacar lo siguiente:

1. Existe un incremento en la participación de las mujeres (feminización) en la planta docente. En 1982 el porcentaje de mujeres que ingresaron era de 25.9%, para el periodo 1999-2007, era del 40.7%. Por lo que respecta a personal con tiempos completos, el porcentaje para 1992 era de 30.9% contra 69.1% de hombres, y en 2007 representaba el 35.7% a 64.3%.
2. Se ha dado una modificación importante en el grado académico de los docentes. Para 1982 los porcentajes eran de 75.8%, 16.3% y 7.9% con los grados de licenciatura, maestría y doctorado-posdoctorado respectivamente. En el periodo 1999-2007 los porcentajes fueron de 38.3%, 37.3% y 24.5% en el mismo orden.
3. La incorporación a la docencia se convierte en una opción de vida, al ser el sujeto quien busca la oportunidad para lograrlo. En 1980, había más plazas académicas que egresados; hoy como las plazas son uno de los bienes más escasos en la universidad mexicana, por cada puesto de trabajo los aspirantes se multiplican y arriban con credenciales y experiencias formativas muy superiores a las de años antes, lo que propicia una competencia cada vez con mejores indicadores y con más interesados en obtenerla.

Como podemos ver, de la muestra nacional de académicos, muchas características le son comunes a los profesores de la FES Aragón, entre las que destacan:

- Mayor presencia las mujeres en la planta docente.
- El grado académico de los docentes ha ido incrementándose cada vez más, de manera que acceder a una plaza vacante hoy en día, implica tener como mínimo un grado académico superior a la que se pretende ingresar.
- Es cada vez más común que muchos doctores estén hoy en día, dando clases a nivel licenciatura.
- Los docentes que no han incrementado sus grados, son cada vez menos competitivos, y tienden a ir desapareciendo de la planta docente
- Acudimos a una elitización cada vez mayor del ejercicio docente.

2.2.3. La Red de Investigadores sobre Académicos (RDISA).

Los estudios que actualmente se desarrollan a nivel mundial, se realizan a través de Redes de Investigadores. La información que a continuación se presenta, aparece registrada en su página institucional, de la cual hemos llevado a cabo una cuidadosa selección:

En nuestro país, se ha creado la Red de Investigadores sobre Académicos (RDISA), misma que surge en el siguiente contexto:

- El personal académico es el eje fundamental de cualquier propuesta para el mejoramiento de la calidad y pertinencia de la educación superior.
- Es necesario llevar a cabo estudios sobre la profesión académica en el mundo.
- Se requiere continuar la tradición del estudio sobre académicos a nivel superior en nuestro país, cuyos primeros estudios datan de la década de los 80s. De entonces a la fecha se reconoce su importancia en la educación superior, un campo de estudio que a pesar de los avances alcanzados, aún no está consolidado.
- Parte de los trabajos sobre académicos se han llevado a cabo por personas o grupos de trabajo específicos y relativamente pequeños, la realización de encuestas nacionales ha requerido el trabajo de grupos distribuidos en el país de una manera más amplia. Estos grupos no han podido realizar un trabajo sostenido que haya permitido fortalecer más este campo de trabajo y, al mismo tiempo, posibilitara realizar estudios que se requieren, como la aplicación de encuestas a nivel nacional, grupos de trabajo amplios, distribuidos en todo el país y conectados entre sí. La RDISA es el esfuerzo por constituir la “Sociedad para el Estudio de la Profesión Académica en México”.
- Desde mediados del 2006 se participa en el proyecto internacional “La Profesión Académica en Transición,” que para México se conoce como “La Reconfiguración de la Profesión Académica en México.” Este proyecto ha fungido como un núcleo aglutinador de los implicados en la Red.

El proyecto La Reconfiguración de la Profesión Académica en México se plantea el objetivo central de comprender, en un contexto comparativo, los cambios recientes en un

conjunto de aspectos nodales que conforman la profesión académica en México, todo ello con la finalidad de poder derivar mejores políticas institucionales y públicas para la misma. Lo señalado anteriormente, implica generar la información necesaria para responder a las siguientes preguntas.

¿En qué medida está cambiando la naturaleza del trabajo académico?
¿Cuáles son los factores internos y externos que están promoviendo tales cambios?

¿En qué medida los cambios difieren entre tipos de instituciones de educación superior?

¿Cómo es que la profesión académica responde a los cambios en su ambiente interno y externo?

Para responder a esas preguntas, la RDISA se ha planteado los siguientes objetivos:

1. Llevar a cabo y promover la realización de investigaciones sobre el personal académico que labora en las IES mexicanas.
2. Recopilar y difundir la investigación relativa a la profesión académica en México, así como la de otros países y regiones del mundo.
3. Coadyuvar a la generación de información básica, confiable y válida sobre los académicos
4. Vincular a los investigadores que realizan indagaciones en torno a la profesión académica en México, con el fin de generar una red que haga posible la comunicación fluida entre sus miembros.
5. Colaborar en la ampliación de las redes de comunicación con colegas de otros países interesados en la temática de la profesión académica.

El Coordinador Nacional de la Red de Investigadores sobre Académicos es el Dr. Jesús Francisco Galaz Fontes, profesor adscrito a la Universidad Autónoma de Baja California.

El proyecto integra a todo el país, dividido en regiones, para su mejor estudio, y congrega a 35 universidades de provincia, así como a 102 investigadores. La consecución de los objetivos planteados permitirá en breve tener información detallada de la situación que guardan los académicos de nuestro país, así como llevar a cabo estudios comparativos tanto a nivel nacional, como internacional.

Un aspecto que llamó nuestra atención es el hecho de que cada vez más instituciones de educación superior se encuentran involucradas en éste tipo de investigaciones, lo que en el futuro nos permitirá mapear con mayor exactitud la situación que guardan los académicos, sus campos de trabajo, la producción que realizan, y muchos otros aspectos más que hoy todavía permanecen opacos o desconocidos.

A continuación, se presenta un cuadro resumen que contiene la información sobre las Regiones y Universidades que participan en la RDISA.

CUADRO No.1

Regiones y Universidades participantes en la RDISA.

REGIONES Y UNIVERSIDADES PARTICIPANTES			
REGIÓN	UNIVERSIDADES	REGION	UNIVERSIDADES
<i>NOROESTE</i>		<i>METROPOLITANA</i>	
Baja California	(UABC)	D. F. y áreas conurbadas	(UA, UAM, UNAM, IPN)
Chihuahua	(UACH, y UACJ)		
Sinaloa	(UAS, UO)		
Sonora	(UNISON)		
<i>NORESTE</i>		<i>CENTRO-SUR</i>	
Tamaulipas	(UAT)	Puebla	(BUAP)
Coahuila	(UA de C)	Guerrero	(UAGRO)
Durango	(UJED)	Hidalgo	(UAEH)
Nuevo León	(UANL y UDEM)	Estado de México	(U A Chapingo, UAEM)
Zacatecas	(U A Z)	Morelos	(UPN Morelos)
		Querétaro	(U A Q)
		Tlaxcala	(U A Tlaxcala)
<i>CENTRO- OCCIDENTE</i>		<i>SUR-SUESTE</i>	
Aguascalientes	(UAA)	Chiapas	(UNICACH)
Colima	(U de C)	Oaxaca	(UABJO)
Guanajuato	(U de Gto.)	Quintana Roo	(UQROO)
Jalisco	(U de G)	Tabasco	(UJAT)
Michoacán	(UMSNH)	Veracruz	(UV)
Nayarit	(UAN)	Yucatán	(UADY)
FUENTE: Red de Investigadores sobre Académicos (RDISA).			

2.3. Los estudios de los académicos a nivel internacional.

El antecedente más importante a nivel internacional, se realizó entre los años 1992-1993 denominado “*Primera Encuesta Internacional de la Profesión Académica*”, coordinada por Boyer y Altbach, de la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, institución norteamericana con una larga tradición en estudios sobre la educación superior. Es un estudio comparado sobre la profesión académica en el cual participaron catorce países: Alemania, Australia, Brasil, Chile, Estados Unidos, Holanda, Hong Kong, Israel, Japón, Corea del Sur, México, Reino Unido, Suecia, y Rusia (RDISA, 2009). Los trabajos en nuestro país fueron coordinados por Gil Antón.

En 2006, se inicia el estudio internacional *The Changing Academic Profession* (CAP), con la participación de México, en donde es conocido como Reconfiguración de la Profesión Académica en México (RPAM). Este proyecto busca llevar a cabo estudios sobre los académicos mexicanos, con fines comparativos en el contexto internacional. Ante las evidencias de que la profesión académica ha cambiado, (se ha reconfigurado), se hace indispensable tener un amplio conocimiento sobre los académicos mexicanos, y la situación que éstos guardan en el concierto internacional. A continuación se presenta un cuadro de los 18 países participantes.

CUADRO No.2**Países participantes en el Estudio Internacional “La Profesión Académica en Transición”**

PAÍSES PARTICIPANTES					
1	Alemania	7	Estados Unidos	13	Malasia
2	Argentina	8	Finlandia	14	México
3	Australia	9	Holanda	15	Noruega
4	Brasil	10	Reino Unido	16	Portugal
5	Canadá	11	Italia	17	Singapur
6	China y Hong Kong	12	Japón	18	Sudáfrica
FUENTE: Red de Investigadores sobre Académicos (RDISA, 2009)					

2.4. La profesión académica.

De las muchas discusiones establecidas en los últimos treinta años, y que menos acuerdos han podido establecer por parte de los especialistas en Educación superior, es la conceptualización sobre los Académicos.

Académicos, catedráticos, docentes, facilitadores, e intelectuales, constituyen denominaciones recurrentes en la literatura de la educación superior en los estudios que se ocupan de este grupo profesional y constituyen en sí mismos, universos de estudio muy específicos, según sea el abordaje que se haga de cada uno de ellos. Los intentos por delimitar y clarificar éstos conceptos con fronteras difusas son numerosos por el sentido con que suelen usarse. (Chiroleu, 2001).

De muchas definiciones consultadas, escogimos una que clarifica y engloba las actividades que realizan:

“Los académicos son las personas que participan directamente en la realización de dos tipos de actividades al interior de las IES: la docencia y/o la investigación. Muchos de ellos realizan también actividades de gestión y administración, debido a que éstas tareas sirven de apoyo fundamental para el buen desarrollo de las labores del conocimiento” (Villa, 1996: 208).

Dos elementos esenciales deben ser cumplidos para acceder a ésta categoría: tener entrenamiento en un campo especializado de conocimiento y, estar contratados por una organización de educación superior o centro de investigación para desarrollar una o más de las funciones características de este rol ocupacional.

Docencia e investigación, son las tareas centrales de la universidad e implican lógicas y formas de organización distinta: “la docencia es más anárquica ya que cada individuo actúa por su cuenta. La segunda es más integradora, pues el conocimiento derivado de las especialidades se integra en paquetes de enseñanza y siempre rebasa al currículum y le plantea la necesidad de su continua actualización”. (Clark, 1987)

Las universidades al ser creadas como corporaciones en la Edad Media y evolucionar hacia el protagonismo del profesor como elemento central de la universidad, le confieren autoridad en su ejercicio. El profesor detenta la actividad académica: él enseña, él sabe cómo son las cosas. De ahí que la universidad es fundamentalmente un conjunto de profesores. La expresión en inglés *Faculty* significa en realidad conjunto de profesores.

La profesión surge en los gremios formados durante la Edad Media por un conjunto de personas que manejan un tipo de habilidad basada en un conocimiento teórico. En ellos se da un proceso de educación y entrenamiento específico para ese tipo de actividad; hay un sistema de evaluación y certificación de la competencia de las personas (quienes no califican, son excluidos de la profesión). La profesión tiene un código de ética manejado por la profesión misma, (es un grupo autorregulado). Los servicios que presta son fiduciarios, porque quien evalúa el resultado es el profesional mismo y no el cliente, éste cree en la competencia de aquél y no tiene capacidad de evaluar lo que hace. Otra

característica es que hay una valorización del desempeño individual (competencia). (Schwartzman, 1993).

Popkewitz (1997), utiliza el rótulo *profesión* para identificar a un grupo especializado, con una importante formación, competente y digno de la confianza pública. La profesión hace de sus servicios un mecanismo de obtención de prestigio, poder y un cierto *status* económico, al desarrollar autoridad cultural y social. Cada vez se requiere más poseer títulos académicos para el ejercicio profesional. La profesionalización es cada vez más un bien otorgado por el Estado, mediante diplomas, en lugar de ser un reconocimiento del saber obtenido a través de la experiencia, en el desempeño de un oficio.

La *profesión académica* es una expresión propia de las tradiciones americana e inglesa. En los años sesenta, el historiador de la educación inglesa Perkin (1969), dice que los profesores universitarios constituyen lo que llama la *key profession*, (la profesión clave). Existe una profesión integrada por los profesores universitarios, de la cual surgen las demás profesiones: el profesor universitario es quien forma al médico, al abogado, al ingeniero, es la matriz de donde salen las demás profesiones.

Jencks y Riesman (2002) llaman *profesionalización* de la academia, a los procesos mediante los cuales el profesor se convierte en un experto especialista, consagrado al avance de su disciplina en la institución en que trabaja, formado para la investigación, con dedicación completa a la actividad académica, y que genera conocimiento según estándares de desempeño establecidos y controlados por sus pares.

Los factores que influyen para validar los resultados de la investigación, se consiguen a través de:

- a) Políticas de financiamiento establecidas ex profeso.
- b) Rankings internacionales.
- c) Acreditación.

Para Schwartzman (1993) existen diferencias entre las tradiciones anglosajona y francesa. El concepto de profesión académica no existe en la tradición francesa: el profesor como tal no es un profesional, sino un funcionario del Estado. La universidad es un

estamento del sistema público, que también tiene su poder, pero sin la autonomía que le da la tradición anglosajona. En América Latina hay además otra característica. Mucho más importante que la profesión académica son las profesiones tradicionales como la medicina, el derecho o la ingeniería. A la inversa de la situación en que es la universidad la que crea y legitima la profesión, son los profesionales lo que enseñan en la universidad y forman a la gente: es la profesión la que legitima la universidad.

La noción que se tiene sobre el trabajo académico ha cambiado en forma paralela a los cambios por los que ha pasado la educación superior. Durante el siglo pasado, se pueden identificar tres periodos en la evolución del concepto de trabajo académico, mismos que corresponden a los cambios en la estructura del mercado de trabajo (Gil Antón, 1989).

1. En los sesenta se habla del *catedrático*, el profesional prestigiado que imparte algunas horas de clase en la institución.
2. Durante los setenta y buena parte de los ochenta, con la expansión de la matrícula y la profesionalización de las actividades de enseñanza, se manejó el término *docente*.
3. A fines de los ochenta, al implementarse las actividades de investigación como parte consustancial del profesor de las IES, se hace referencia al *académico* (Aguirre, 1988).

García Salord, Landesmann y Gil Antón (1993: 114), elaboraron un reporte en donde explicaban la emergencia del académico como un objeto nuevo de estudio, al darse una ruptura teórica e histórica de la figura del docente. En ese estudio, plantearon la siguiente definición:

“un actor multifacético y heterogéneo (docente, profesor, maestro, investigador, técnico, científico, intelectual), cuyo punto en común es su pertenencia a las instituciones educativas y su inscripción en las funciones de producción y transmisión del conocimiento y de la cultura”.

En las últimas décadas, el sistema ha cambiado al llevarse a cabo la transformación de los sistemas universitarios en sistemas de educación de masas. El incremento del número de personas que trabajan en las universidades, crea un nuevo grupo en los sistemas universitarios: los ayudantes, colaboradores, asistentes, que aunque se supone que están en camino de ser profesores, de hecho no es así. Mientras el número de plazas para profesores se mantiene más o menos fijo, se amplía el número de personas que trabajan bajo esos profesores. Los que pueden llegar a ser catedráticos son muy pocos, motivo que genera tensión e inconformidades en todos aquellos que no lo logran.

Un primer trabajo donde se habla de profesionalización de la docencia corresponde a Hoyle (1980) en un artículo titulado “Profesionalización y desprofesionalización en educación”, en el cual identifica diez cualidades de una profesión:

1. Es una ocupación que desempeña una función social.
2. Se requiere de un considerable grado de destreza.
3. Esta destreza se ejercita en situaciones que no son rutinarias sino que en cada ocasión se han de abordar nuevos problemas en nuevas situaciones.
4. Un cuerpo sistemático de conocimientos que no se adquiere a través de la experiencia.
5. La adquisición de este cuerpo de conocimientos y el desarrollo de destreza necesita de un prolongado periodo de enseñanza superior.
6. El período de formación y entrenamiento implica también la socialización de los candidatos en los valores y cultura de la profesión.
7. Estos valores tienden a centrarse en el interés del cliente, y a veces se hacen públicos en un código ético.
8. Es esencial que el profesional tenga libertad para poder juzgar y decidir en cada momento.
9. Los componentes de la profesión se organizan como grupo frente a los poderes públicos.

10. La duración de la formación del profesional, su responsabilidad y la dedicación al cliente se recompensa con un alto prestigio social y una elevada remuneración.

Para García Guadilla (2008), y Gil Antón, Galaz y Grediaga, (2009), la profesión académica no es una, sino varias profesiones. La profesión académica, abarca dos aspectos fundamentales: por una parte quienes la ejercen conforman una gran heterogeneidad debida a la gran diversidad de perfiles y condiciones laborales en que se insertan, y por la otra, comparten al menos dos actividades que los unifica:

- a) Certificar los conocimientos del resto de los profesionales que existen en la sociedad, y
- b) Compartir, pese a una gran cantidad de disciplinas y especialidades, la misma materia prima de trabajo: el conocimiento. De ahí que la conozcamos como la profesión de profesiones, ya que no sólo interviene en el control de su propia reproducción, sino que indirectamente se constituye en juez para la determinación de las oportunidades de empleo de otras profesiones. (Manuel Gil Antón, 1994).

Parra (2008) en su tesis de grado de doctora por la Universidad de Zulia, en Venezuela califica a la profesión académica como «singular», una y múltiple a la vez. Sus resultados aportan elementos que permiten diferenciar las condiciones del trabajo académico, en la docencia, investigación y extensión, y a la vez conocer la satisfacción que sus entrevistados dicen tener al desarrollar su actividad.

Esta evolución del concepto de académico, ha tenido impacto en toda Latinoamérica, con resultados semejantes como hemos podido observar. Un especialista en Brasil sobre este tema, Schwartzman (1993), propone una tipología que parece describir muy adecuadamente a los académicos mexicanos de nuestros días:

1. El modelo del investigador-científico que por su número es minoritario. Cuenta con un posgrado, su identidad se da con la disciplina y no con su institución, requiere de

movilidad nacional o internacional. Personifica el ideal de las universidades, aunque hay una gran discrepancia entre este ideal y la realidad, no solamente en nuestros países sino en todo el mundo.

2. El profesor que es empleado del Estado. Tiene un sueldo y obligaciones que cumplir, puede aspirar a ser un investigador pero no tiene condiciones para ello y de hecho no se le demanda que lo haga. Este grupo se considera a sí mismo muy distinto al grupo anterior.
3. El tercer tipo tiene que ver con el profesor del sector privado. No es un profesor; puede ser un ingeniero, un arquitecto o un médico que da algunas clases, pero su identidad profesional no depende de su actividad como profesor.
4. El *free-lance* de la educación. Muchos están en una etapa inicial en esa actividad. No tiene condiciones para participar de manera integrada en ninguno de los grupos anteriores, no posee la estabilidad del empleado público, ni perfil académico, ni perfil profesional. Se aproxima a la idea de un proletariado de la educación, Al dar clases, completa su sueldo enseñando en lugares distintos. Este fenómeno es muy frecuente. En México puede corresponder a lo que conocemos como profesor de asignatura.

Pero así como hay apologistas de la profesión académica, también podemos encontrar opiniones que dudan que el ejercicio académico pueda ser concebido como una profesión:

Vaillant (2008), es de la opinión que a diferencia de lo que ocurre en otros ámbitos profesionales, en los cuales está perfectamente definido el campo de acción profesional, en el de la docencia, a decir de muchos autores que la estudian desde diversos campos (la Sociología, la Psicología, la Historia, el Desarrollo económico y el Mercado Profesional) aseguran que los requisitos de profesionalidad son múltiples y que varían significativamente. De ahí que se preguntan en qué medida la docencia es realmente una profesión o no.

Lolas (2008), piensa que es inexacto hablar de “académicos” y coincide con la opinión de Vaillant, que referirse a docentes e investigadores universitarios, debiera reservarse sólo a los miembros de esas corporaciones llamadas “academias”, a las que se

asigna un papel en el cultivo desinteresado de las ciencias y las artes. Ningún docente universitario, como tampoco ningún investigador, cultiva desinteresadamente su área de trabajo. Sus metas son incrementar su sueldo, adquirir reputación, ganar mayor prestigio social, lo que se contrapone al espíritu de las academias, en las que la pertenencia a ellas no supone ganar sino entregar productos desinteresadamente.

Su aportación más importante es la reflexión que hace sobre de la multitud de tareas que desempeña el profesor universitario, desde la docencia y la administración hasta la investigación y la divulgación, lo que impone exigencias desmesuradas para muchos de ellos. La pluralidad de funciones, tareas, obligaciones y expectativas no produce resultados uniformemente satisfactorios.

Un aspecto que directa o indirectamente distingue a todos nuestros especialistas consultados, es la coincidencia en que los tiempos actuales han convertido la profesión académica en una actividad en constante construcción-deconstrucción-construcción de saberes, habilidades, aptitudes y actitudes para hacer frente a las modificaciones que actualmente se realizan para ser un profesional de la educación. Nunca como hoy la incertidumbre es una amenaza constante para nuestro desarrollo profesional. De ahí entonces que la bibliografía para dar cuenta de ello es cada vez más abundante, lo que dificulta su lectura y asimilación de aquellos que nos dedicamos a su estudio.

Finalmente, los académicos en su calidad de pares (miembros del mismo campo de conocimiento) también participan en la evaluación para determinar quién podría ocupar las plazas vacantes, y sobre su desempeño académico. Es decir, también evalúan los pares a quienes forman parte de la organización, para promoverlos y retenerlos o no.

Como consecuencia de las transformaciones llevadas a cabo en la última década en las universidades, los docentes somos evaluados anual o semestralmente (según sea el caso), en nuestro trabajo, mediante el llenado de formatos cada vez más complejos y con mayor cantidad de actividades evaluables, los requisitos para ser recontratados y la posibilidad de permanecer dentro de la plantilla de académicos es más difícil de lograr. Otro señalamiento interesante son los criterios de evaluación al cual son sometidos los profesores de asignatura, cada vez más cercanos a los criterios de evaluación de los

profesores de carrera. Aun cuando éstos últimos se dedican a la investigación y cuentan con tiempos completos, los criterios tienden a ser cada vez más uniformes para ambas figuras académicas, aun cuando sus ingresos difieren sustancialmente.

2.5. El mercado académico.

La conformación del mercado laboral académico se ubica en el contexto de la transición hacia la *universidad moderna*, a partir de la segunda mitad del siglo XX, asociado al impulso de la industrialización y la urbanización, así como al aumento significativo de los estratos medios de la población. Éste proyecto económico-social otorgó un papel central a la educación, al suponer que ampliándola se podría contribuir a la conformación de la nueva organización social. Para cumplir con estas expectativas se propuso su transformación, se le cuestionó ser una agencia destinada a formar las élites dirigentes (fundamentalmente la política), y en su lugar se le asignó la tarea de promover el desarrollo económico y proveerlo del capital humano que requería.

El trabajo desarrollado por Brunner en 1985 intitulado “*Universidad y sociedad en América Latina: sociología de una ilusión moderna*” es uno de los más importantes en el estudio de las universidades. Comenta que en la vieja universidad la actividad principal era la enseñanza que funcionaba sobre la base de la cátedra, impartida por profesores ocupados principalmente de su trabajo profesional, del cual dependían financieramente, y sólo dedicaban una mínima parte de su tiempo a la universidad. Eran maestros que, por lo mismo, estaban muy relacionados con los problemas y vicisitudes de sus gremios respectivos.

Esta aseveración es vigente sólo para los profesores de asignatura que dedican parte de su tiempo a la docencia y la mayor disponibilidad de tiempo al ejercicio profesional, en otros casos, su disponibilidad de tiempo se puede dividir en ejercer la docencia en distintas instituciones educativas, o en obtener parte de sus ingresos en ejercicios diversos con lo cual se ha convertido en un “multichambas”. Sin embargo, no lo es para los profesores de carrera e investigadores.

La transformación más importante que experimenta la universidad moderna —y que es un momento constitutivo de esa modernidad— es la conformación de un *mercado académico*, (una expresión de esos factores internos de carácter económico). En el mercado académico subyacen una nueva división del trabajo de producción y transmisión de los conocimientos (David & Zloczower, 1966); una organización del saber en disciplinas especializadas que en el contexto de la universidad desarrollan su peculiar cultura de disciplina (Clark, 1980); por tanto, opera en ese mercado un nuevo tipo de profesional (Brunner & Flisfisch, 1983) “*un hombre que no necesariamente vive para la cultura o el conocimiento pero que de cualquier modo vive de la cultura*”; y la universidad se convierte en un importante espacio ocupacional, se transforma en la meta de vastas capas de intelectuales y cambia sus relaciones con las clases y grupos en la sociedad.

En otro trabajo, Brunner (1988) es de la opinión que el crecimiento de las universidades, particularmente en Latinoamérica, dio como resultado en forma simultánea, el surgimiento del mercado y la profesión académicas, lo que implicó procesos de redefinición de las relaciones de la universidad con la sociedad, a través de cuatro procesos:

1. Una nueva división del trabajo de producción y transmisión de los conocimientos.
2. Una organización del saber en disciplinas especializadas y el surgimiento de culturas disciplinares propias.
3. La aparición de un nuevo tipo de profesional (el académico)
4. El desarrollo de un importante espacio ocupacional en la universidad que se convirtió en meta de amplias capas de intelectuales.

Para Bourdieu (1984) los profesores quedan situados en el polo dominado del campo del poder, oponiéndose a los patrones de la industria y el comercio. Dado que cuentan con una forma institucionalizada de capital cultural, que les permite una carrera burocrática e ingresos regulares, se oponen a los escritores y artistas; y ocupan una posición temporalmente dominante en el campo de la producción cultural, distinguiéndose en grados diversos, según las facultades, de quienes ocupan sectores menos institucionalizados.

Emplear el concepto de mercado académico implica aceptar que existen una oferta y una demanda de servicios profesionales prestados por los académicos, que hay distintas instituciones que los proveen, y que se da una competencia entre ellas. Concomitantemente, existe un mercado laboral, en el cual se establecen jerarquías dadas por distintas cuotas de prestigio alcanzadas, y, finalmente, que las vacantes pueden ocuparse por competencia entre los interesados en ocupar las plazas.

Además de lo señalado anteriormente, podemos observar que el mercado académico en nuestros días, integra un arsenal de herramientas de evaluación de la calidad de las instituciones y sus académicos, a través de la conformación de Rankings a nivel nacional e internacional, a los cuales se busca acceder ocupando los lugares de privilegio, bajo criterios no fáciles de cumplir.

A inicios de la década de los 90, se estaban llevando a cabo esos cambios en nuestro país y muchos estudios se hicieron para detectar sus causas y efectos posibles. De ellos destaca el llevado a cabo por Guevara en 1992, denominado *“La catástrofe educativa”* donde hace un diagnóstico de la situación de las universidades en ese momento, y del cual extrajimos algunos comentarios interesantes: Nuestro modelo de universidad contaba con virtudes y defectos. Un profesor por horas tenía una capacidad mínima para ocuparse de los problemas propiamente académicos; pero, en cambio, a través de ellos la Academia tenía un diálogo fecundo con el mundo del trabajo y la producción. Los currículos y la práctica cotidiana de la enseñanza se enriquecían con la experiencia de un profesorado que conocía y se interesaba en las cuestiones concretas del trabajo profesional. Un ejemplo paradigmático es el de la Facultad de Ingeniería. El control de la universidad lo llevaban a cabo gremios profesionales, mediante la influencia directa que las fuerzas profesionales tuvieron sobre el currículo y la certidumbre de que éste reproducía de manera fiel las formas dominantes del ejercicio profesional. Este profesorado participaba en las funciones de gestión institucional o dirección. Los puestos de dirección eran ocupados según jerarquías de prestigio académico y profesional claramente establecidas y el liderazgo académico se identificaba con el liderazgo institucional. No existía una mediación burocrática. En los comentarios de Guevara, se deja ver una cierta nostalgia de los tiempos idos y las bruscas transformaciones que estábamos viviendo en esos días.

Otro de los aspectos resultantes de la expansión del mercado académico en nuestro país, fue la apertura de nuevas universidades e instituciones de educación superior privadas, lo que originó a su vez una masiva contratación de docentes, muchos de ellos provenientes de las universidades públicas, que ahora diversificaban sus áreas de trabajo. La mayoría de estos profesores eran de asignatura, con lo cual se convirtieron paulatinamente en lo que se conoce como profesores de “tiempo repleto”, pues al trabajar en diferentes centros educativos en forma simultánea, mejoraban su situación económica, a cambio de saturarse de horas de clase impartidas en las instituciones en las que laboraban.

El mercado académico resultante en nuestro país, generó una diversidad de académicos que han constituido un campo de estudio muy seductor para los investigadores. Sin embargo, lo que hemos podido corroborar al integrar nuestro estado del arte y nuestro estado del conocimiento, es que la mayoría de los estudios ha dado preferencia a los profesores de carrera. De los profesores de asignatura, aunque se les menciona, la información que sobre ellos se tiene, es poca y se refiere a aspectos como su número, características como sus edades, sexo, ingresos, pero se desconocen datos sobre sus trayectorias académicas y profesionales, producción bibliográfica, presencia en eventos como congresos, simposios, formación académica, etc. Lo más interesante que se habla de ellos es que constituyen las dos terceras partes del total de académicos de educación superior en nuestro país. Por cierto, este número es muy parecido al que reportan países como Argentina, Brasil y España.

Profesionalizar a los académicos de la educación superior, es parte de la problemática que trae aparejada la inserción de estos nuevos docentes al mercado de trabajo emergente. Hasta la década de los setenta del siglo pasado empiezan a difundirse programas orientados a tal fin. Es la época en que se pueden identificar directrices en las políticas nacionales e institucionales encaminadas a promover el diseño y operación de programas orientados a la formación de profesionales de este nivel educativo, y esto es explicable si se piensa que hasta los años anteriores a los setenta, los académicos de las universidades no eran profesionales de la educación, ya que su actividad laboral básica no eran la docencia y/o la investigación y el trabajo académico era sólo una actividad complementaria de su desempeño profesional.

Las Instituciones más grandes de Educación Superior en México (UNAM e IPN), son el ejemplo más notable de lo anteriormente señalado, pero también en las instituciones públicas de reciente creación en esos años, y de las instituciones privadas, los criterios de contratación eran tan laxos, que muchos profesores de licenciatura, por ejemplo, accedían a una plaza sin haber concluido sus trámites de titulación, e incluso algunos lo hicieron todavía siendo estudiantes de licenciatura.

En México, el reconocimiento a la heterogeneidad del trabajo académico se ha dado fundamentalmente en el terreno de la teorización sobre su identidad. Se han propuesto varias tipologías del académico. Se le ha visto como investigador, docente o profesionista (Gil Antón, 1996), como docente, investigador o político (Romo, 1996), y, por último, como profesionista, docente-investigador, o político-administrador (Villa, 1996). Estas clasificaciones han respondido a objetivos distintos para conceptualizar el trabajo académico, y no existe un acuerdo por utilizarlas homogéneamente.

En el año 2000, la ANUIES publicó el libro *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*, en el cual propone métodos para evaluar los programas de investigación, y en él se menciona la profesión académica, así como mecanismos para evaluar su desempeño, y que Cordero et al. (2003) comentan:

El ideal de las instituciones es que la investigación y la docencia se vinculen estrechamente, de modo tal que cada investigador sea un buen docente y viceversa (Garritz, 1997). Sin embargo, hay profesores que tienen vocación para la docencia o para la investigación. En la evaluación de los académicos, se debe reconocer el derecho a la elección, lo que supone la posibilidad de encontrar diferentes énfasis en la realización de las distintas funciones entre los miembros de la planta académica de la institución.

García Salord, (2001: 1) afirma que la carrera académica más que estructurarse como una trayectoria con un principio, un recorrido posible y un fin establecido, lo hace en términos de un itinerario biográfico visto en la lógica de las historias de vida y la historia institucional. Para una institución tan grande como la UNAM, en sus respectivas escuelas, facultades e institutos, la forma de abordaje señalada permite conocer las diversas trayectorias que los académicos han seguido en sus respectivos campos de trabajo, que ella

denomina *diversas y heterogéneas* a la vez. Este grupo ocupacional de los académicos universitarios es entonces...”*ese espacio de vinculación entre desiguales, diferentes y contrincantes, que muestran la diferencia y discrepancia en el interior de los núcleos familiares y en el ámbito institucional*”.

Los profesores que iniciaron su carrera docente en las décadas de los setenta y ochenta, siguen siendo profesores hasta nuestros días, y constituyen el capital cultural y docente de primer nivel de muchas instituciones universitarias. La mayor parte de ellos ha logrado constituirse dentro de cuerpos académicos

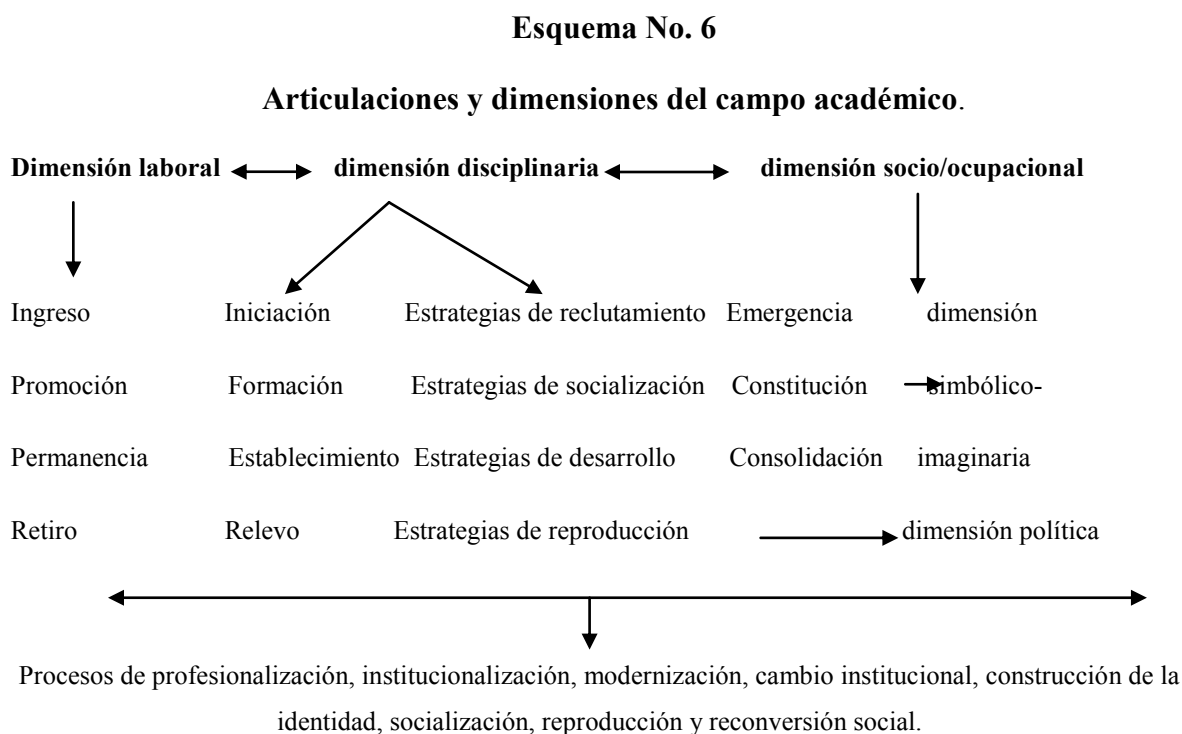
Los cuerpos académicos, según el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) son grupos de profesores de tiempo completo preferentemente con grado de doctor, que comparten una o varias líneas de investigación o de estudio en temas disciplinares o multidisciplinares, y un conjunto de objetivos y metas académicos. Se caracterizan por que todos sus miembros cumplen con el perfil deseable y tienen el grado preferente; Dos o más de sus miembros son líderes académicos en sus disciplinas, de nivel nacional o internacional; Cuentan con la plataforma de infraestructura básica necesaria para su trabajo, es decir: laboratorios, biblioteca, equipamiento mayor, talleres, etcétera.

García Salord, Grediaga y Landesmann (2003), elaboran lo que denominan *dimensiones constitutivas de los académicos*, a fin de diferenciarlos, y toman en consideración cinco variantes:

- Su condición de trabajadores asalariados de una institución, con la que establecen una relación contractual, (dimensión laboral).
- Su condición de profesionales que se vinculan a la institución como portadores de una formación disciplinaria, (dimensión disciplinaria).
- Su condición de ser social perteneciente a un segmento del mercado profesional y que ocupa diversas posiciones en el espacio social complejo, (dimensión social).
- Su condición de agentes o actores que ocupan posiciones diferenciadas en un campo y se vinculan en determinadas relaciones de fuerza (dimensión política), y

- Su condición de sujetos que articula al resto, ya que es el espacio de elaboración de los referentes identitarios, a partir de los cuales el académico construye el vínculo con la institución y con la disciplina, desde la propia experiencia, (dimensión simbólico-imaginaria).

Las autoras aseguran, por consiguiente que el campo académico es un proceso complejo y dinámico, y nos presentan un esquema de las articulaciones posibles entre las diferentes dimensiones mencionadas:



FUENTE: García Salord, Grediaga y Landesmann, 2003.

2.6. Las figuras académicas que conforman el claustro de la UNAM.

Las relaciones laborales entre la UNAM y sus académicos se rigen por el documento conocido como Estatuto del Personal Académico (EPA). Fue aprobado en

sesión del Consejo Universitario el día 22 de marzo de 1988, y publicado en Gaceta UNAM el día 14 de abril de 1988. (Dirección General de Estudios de Legislación Universitaria.).

Según dicho documento, en su Artículo 4º. el personal académico de la UNAM reconoce tres figuras.

Se entiende por figura académica a los profesores, según la forma en que participan en el cumplimiento de las labores sustantivas de la UNAM. (Documento del Claustro Académico para la Reforma del Estatuto del Personal Académico. Aprobado por el pleno el 3 de Octubre de 2006). En dicho documento se reconocen las siguientes figuras:

- Técnicos académicos;
- Ayudantes de profesor o de investigador;
- Profesores e investigadores

Los siguientes artículos del Estatuto del Personal Académico de la UNAM (EPA) dan una definición de las figuras anteriormente señaladas:

Artículo 30.- Son profesores o investigadores ordinarios quienes tienen a su cargo las labores permanentes de docencia e investigación.

Artículo 34.- Los profesores ordinarios podrán ser de asignatura o de carrera. Los investigadores serán siempre de carrera.

Artículo 35.- 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.

Artículo 38.- Son profesores o investigadores de carrera quienes dedican a la Universidad medio tiempo o tiempo completo en la realización de labores académicas. Podrán ocupar cualquiera de las categorías siguientes: asociado o titular. En cada una de éstas habrá tres niveles: A, B y C.

Respecto a la forma de incorporación de los nombramientos interinos, el EPA señala:

Artículo 46.- Cuando no exista profesor definitivo para impartir una materia, el director de la dependencia podrá nombrar un interino que deberá satisfacer los requisitos

establecidos en el presente Estatuto, por un plazo no mayor de un periodo lectivo, prorrogable por dos más si se ha demostrado capacidad para la docencia. La persona así designada empezará a laborar de inmediato y su nombramiento será sometido a la ratificación del consejo técnico respectivo.

La modificación del Estatuto del Personal Académico es una de las tareas a las cuales se ha abocado la UNAM, en los últimos años. Varias reuniones se han llevado a cabo por parte de los académicos, investigadores y autoridades de esta casa de estudios, para actualizar el documento.

La importancia que tienen los profesores de asignatura en la conformación del claustro académico de la FES Aragón (representan más del 85% del total), nos permite acercarnos a su problemática laboral, profesional y gremial, en virtud de que difiere sustancialmente de la condición que guardan los profesores de carrera e investigadores que gozan de un tipo de status que no conoce la mayoría de los docentes aragoneses. No sería factible explicar la relación entre profesores de asignatura-endogamia académica en nuestro entorno laboral, sin tomar en cuenta ésta condición.

De ahí que entonces nos hagamos algunas preguntas con respecto a lo señalado anteriormente:

¿Qué porcentaje de profesores de asignatura comprende el claustro de la UNAM?

¿La conformación del claustro académico de la UNAM es igual en todas sus facultades, o difiere sustancialmente?

Nuestro primer acercamiento, es para explorar el número de académicos de asignatura, y su participación porcentual con respecto a otras figuras académicas de la UNAM, dicha información la mostramos a continuación en el cuadro no. 5

CUADRO No. 3

Figuras académicas que conforman el claustro académico de la UNAM, por sexo y sus respectivos porcentajes de participación. (2009)

Figura Académica	Personas ^a					
	Hombres	%	Mujeres	%	Total	%
Investigador	1,552	7.2	839	5.3	2,391	6.3
Profesor de Carrera	3,128	14.4	2,279	14.2	5,407	14.3
Técnico Académico	1,937	8.9	2,102	13.1	4,039	10.7
Profesor de Asignatura	12,579	58.2	8,788	54.7	21,367	57.4
Ayudantes ^b	2,238	10.3	1,967	12.3	4,205	11.1
Otros ^c	225	1.0	77	0.4	302	0.2
TOTAL	21,659	100.0	16,052	100.0	37,711	100.0

FUENTE: Elaboración propia con datos de la nómina de la quincena 14 de 2009. Dirección General de Personal, UNAM.

^a Se refiere al número de académicos dentro una misma figura o subsistema, sin duplicidad alguna. Puede ocurrir duplicidad de académicos entre figuras o subsistemas (véase personal académico en el Glosario)

^b Incluye a las figuras de Ayudante de Profesor de Asignatura y Ayudante de Investigador.

^c Incluye a profesores e investigadores visitantes y eméritos, a jubilados docentes en activo y a jubilados eméritos en activo.

Como podemos observar en el cuadro anterior, la figura más numerosa son los profesores de asignatura (57.4%), le siguen en importancia los profesores de carrera (14.4%), y posteriormente se encuentran los ayudantes de profesor, técnicos académicos e investigadores (10.3, 8.9 y 7.2%, respectivamente).

2.7. La figura del profesor de asignatura. Los olvidados de la UNAM ¿un tipo de trabajo precario?

La rápida expansión de la matrícula en los años 70 y 80 se acompañó de un crecimiento de la planta docente de la UNAM sin planeación y sin programas de formación e incorporación del personal académico adecuado. Fue un crecimiento anárquico. El ingreso, permanencia y promoción docente fue posible sin la suficiente programación ni los requisitos de calidad que corresponden a la Universidad, (Kent, 1986).

Consciente de éste problema, la UNAM asumió el reto en forma exitosa, a través de la creación del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) en 1977, a partir de la fusión del Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza. Fue un organismo técnico-académico de extensión universitaria dependiente de la Secretaría General de la UNAM, entre cuyas sus funciones prioritarias estaban las siguientes:

- Coordinación del sistema de apoyo integral para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y de sus diversos elementos;
- Realización de investigaciones sobre los problemas y necesidades de la educación superior;
- Impulso al desarrollo, en colaboración con las facultades y escuelas, y en apoyo a éstas, de modelos de planes de estudio y de métodos y técnicas educativas;
- Proporcionar servicios de apoyo al proceso de superación académica de los profesores de las escuelas y facultades en materia de organización de los servicios educativos, producción de medios de comunicación educativa y materiales didácticos, así como de modelos de planes de estudios y de métodos y técnicas educativas (CISE-UNAM, 1989, "Apertura Programática", pp. 1-2).

Para la FES Aragón la conformación de su claustro, en primera instancia se llevó a cabo con docentes adscritos a la UNAM desde años antes. También contribuyeron

profesores extranjeros que acudían a las aulas a impartir clases, procedentes de distintos países como Argentina, Chile, Paraguay, Nicaragua, Estados Unidos, Hungría y Alto Volta, (algunos de los cuales los decanos de la FES recordamos como compañeros). Igualmente se incorporaron profesores del IPN, la UAM, la UPN, la U. A. de Chapingo, y la ENAH. Sin embargo, con los años muchos de ellos emigraron hacia otras instituciones educativas, o regresaron a C. U. o a sus países de origen. La mayoría de los profesores contratados lo hicieron por hora-semana-mes, o sea como profesores de asignatura.

Abordar el estudio de los profesores de asignatura es introducirse en un campo minado del cual no es fácil salir sin cuestionar lo que se ha dicho sobre los académicos, ya que con frecuencia se les tiende a confundir con la figura de profesor de carrera. Casi todos los estudios hechos sobre los docentes de la UNAM, se refieren básicamente a éstos últimos. Sin embargo, los profesores de asignatura corresponden a una realidad poco estudiada hasta nuestros días, lo que hace inminente abrir un campo de estudio que aborde adecuadamente la realidad en la que viven ya que además, constituyen una mayoría significativa en casi todas las instituciones educativas, habiendo casos en los cuales son la casi totalidad del claustro, como sucede en la FES Aragón por mencionar el caso de la UNAM, o en las instituciones privadas.

El documento mediante el cual se rigen las relaciones entre la UNAM y sus profesores es el Estatuto del Personal Académico (EPA), según lo dispuesto en los artículos 13 y 14 de la Ley Orgánica y el Título Cuarto del Estatuto General de la UNAM.

Ya que se trata de un documento que ha sido rebasado por las múltiples transformaciones habidas tanto a nivel nacional, como internacionalmente, una de las tareas a las cuales se ha abocado la UNAM, en los últimos años, es la modificación del Estatuto, para adecuarlo a la realidad actual.

Varias reuniones se han llevado a cabo por parte de los académicos, investigadores y autoridades de esta casa de estudios, con tal fin.

En una primera fase del Programa General de Trabajo del Claustro Académico para la Reforma del EPA, los representantes de los profesores de asignatura ante este cuerpo

colegiado constituyeron un Grupo de Trabajo, del cual se desprendieron algunas observaciones que consideramos importante comentar:

- Para la UNAM la figura del profesor de asignatura corresponde al docente contratado por horas, que aporta su experiencia profesional a los estudiantes y garantiza una estrecha vinculación entre la formación teórica y el ejercicio práctico.
- Su actividad central es aportar a la enseñanza los aspectos prácticos de las profesiones. Ejercen su profesión fundamentalmente fuera de la Universidad, por lo que incorporan a la formación de los estudiantes, los conocimientos prácticos actualizados gracias al continuo ejercicio en su campo de trabajo.
- Las funciones de los profesores de carrera y los de asignatura son complementarias, en cuanto a la labor docente. Los primeros aportan a la formación de los estudiantes elementos teóricos de sus respectivas disciplinas, los segundos, la posibilidad de vincular dichos conocimientos con la práctica derivada de su ejercicio profesional.
- El profesor de asignatura es la parte fundamental de la planta docente, ya que representa el 57.4% de la comunidad académica de la UNAM, (como se puede observar en el cuadro No. 5). Sin embargo, enfrenta y se compromete a una realidad distinta a la planteada por la institución.
- Los profesores universitarios deben obtener una remuneración competitiva por sus actividades. La revaloración de la actividad docente implica, que autoridades, académicos y alumnos reconozcan la importancia de la labor que realizan los profesores de asignatura y el alto grado de complejidad de su tarea. La formación de los estudiantes no puede ser una actividad improvisada; el profesor requiere de un importante conjunto de cualidades y características que sólo pueden adquirirse a través de un riguroso proceso formativo, por lo que, la docencia es una profesión en sí misma.
- El esfuerzo que realizan los profesores, si se toma en cuenta que son muy pocas las opciones e incentivos que tienen para prepararse en cuanto a su actividad magisterial en las áreas de pedagogía y didáctica, no son contempladas en la mayoría de los programas de estudios de postgrado.

- La experiencia de los profesores de asignatura contribuye de manera significativa al cumplimiento de las funciones sustantivas de la UNAM. Las tareas desempeñadas en investigación y difusión de la cultura, así como su participación en los cuerpos colegiados, deberán ser ampliamente valuados, toda vez que denotan un esfuerzo y contribución que enriquecen y van más allá de la docencia que, de acuerdo al Estatuto del Personal Académico, es la tarea central de los profesores de asignatura.

Como podemos ver, las labores de los profesores de asignatura dentro de la UNAM son de primordial importancia, pero pasan inadvertidas para la mayoría de los investigadores, autoridades y especialistas de la universidad. A continuación, señalamos algunos problemas afrontados por ellos, y que se encuentran señalados en el documento consultado:

1. Falta de valoración de su actividad docente.
2. Carencia de remuneraciones competitivas.
3. Ausencia de un sistema nacional de estímulos a la docencia.
4. La percepción, que muchos tienen, de que la docencia es una actividad que desempeñan los que no encontraron mejor opción en su respectivo campo de trabajo profesional.
5. Falta de renovación de la planta de los profesores de asignatura, lo cual se refleja en que hoy día el 33.46% de los profesores tienen más de 50 años de edad, sin perspectivas dignas de jubilación. Este envejecimiento de la planta docente puede obedecer a los cambios recientes que el país ha registrado en torno a su política educativa, a la insuficiencia del sistema de retiro vigente, a la carencia de programas de formación docente o a un creciente desinterés de los jóvenes por dedicarse a la docencia, así como a factores demográficos como el envejecimiento poblacional.
6. Falta de infraestructura (cubículos, computadoras, entre otros) y carencia de apoyos materiales y de personal para su actividad académica cotidiana.
7. Posibilidad limitada de acceder a cursos de formación, capacitación o actualización, a la vez que son escasos los cursos para la formación pedagógica de los docentes.

8. Las actividades de los profesores de asignatura en investigación y difusión no aparecen adecuadamente expresadas en el modelo propuesto por el EPA, ni en el imaginario universitario, aun cuando buena parte de los profesores destinan una proporción significativa de su carga académica al cumplimiento de estas funciones. Los profesores de asignatura contribuyen a la investigación y a la difusión de la cultura. No se trata sólo de la dirección y tutorías a los estudiantes que preparan sus proyectos de investigación o de la contribución de esta figura en cuanto a la elaboración y revisión de planes y programas de estudio, sino que también se refiere a la elaboración de un importante número de publicaciones, ponencias, exposiciones, la atención a pacientes, servicios de diagnóstico, consultorías, organización de congresos, etc., que están a cargo de los profesores de asignatura, aunque no les son reconocidos adecuadamente.
9. Finalmente, vale la pena recalcar la discontinuidad en el sistema de promoción de los profesores de asignatura, con lo cual se desincentiva la obtención de grados académicos, publicaciones, actualización, investigación, etc. dando por resultado deterioros en la labor docente. Debe discutirse la posibilidad de que el EPA considere una estructura de apoyos e incentivos que apunte hacia el desarrollo académico y profesional de los profesores de asignatura, para lo cual podrían existir categorías adicionales como profesor de asignatura C o profesor de “tiempo parcial” u otra categoría que incluya las actividades reales de los profesores de asignatura y sirva de puente a las categorías de profesor de carrera.

Sin duda alguna, mucho de lo referido anteriormente, sirve para hacer una reflexión importante: ¿Por qué existe tanto abandono por la figura del académico de asignatura?

Uno de los aspectos que ha creado gran inconformidad entre la comunidad de profesores de asignatura es el referente a los programas de estímulos académicos instituidos para ellos, que difieren abismalmente de los que se otorgan a los académicos de carrera, y que han recibido severas críticas, ya que las actividades académicas enfocadas a la docencia tienen reconocimientos muy bajos. El estímulo establecido para ellos es el PEPASIG (Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico de

Asignatura). Este programa estimula la labor de los profesores de asignatura de la UNAM que hayan realizado una labor sobresaliente, y permite elevar el nivel de productividad y calidad del desempeño académico.

Se dirige a personal académico de asignatura sin nombramiento de profesor o investigador de carrera y con un año de antigüedad, así como técnicos académicos con actividad docente frente a grupo.

Proporciona un apoyo económico por cada tres horas de clase frente a grupo. Máximo 30 horas a la semana en bachillerato y 18 horas en licenciatura. Para cada rango existen tres niveles: profesores de asignatura con licenciatura, con maestría o con doctorado. El mínimo que puede recibir un profesor con licenciatura y 3/5 horas-semanales es de \$232.00 y en el extremo, el máximo mensual que percibe un profesor con 18 horas de clase frente a grupo, con el grado de doctor es de \$1,956.00, y se recibe la segunda quincena de cada mes.

Cordero (2002), menciona que a los profesores de asignatura se les imponen criterios provenientes de la evaluación a la investigación. Esta crítica también la comparten autores como (Canales, 2001, Díaz Barriga, 1997, Izquierdo, 1998 y Romano. 1996).

En esta línea, algunos estudios señalan que la práctica docente de calidad ha sido ignorada y trivializada en dichos sistemas. Muchos profesores son contratados esencialmente para realizar funciones de docencia, pero son evaluados con criterios provenientes de la investigación, bajo la suposición de que existe una simbiosis natural entre las actividades de ambas funciones (Crimmel, 1984) y (Garritz, 1997); los maestros saben que la enseñanza no es importante como la investigación para lograr la definitividad, ascender de categoría o ser merecedores de un estímulo adicional al salario.

Para tener una idea de lo que representa y cómo se calcula el PEPASIG, e ilustrar los estímulos que reciben los profesores de asignatura, a continuación presentamos la tabla. Además debemos considerar que dicho estímulo está condicionado a aspectos como el tener una asistencia y puntualidad del 90% durante el semestre, entregar a tiempo las calificaciones, haber asistido a todos los exámenes extraordinarios a los cuales fueron

convocados, tener una buena trayectoria como docente, y haber recibido una evaluación alta a la que son sometidos semestralmente los académicos, por parte de sus alumnos y de los funcionarios que coordinan sus labores.

CUADRO No. 4

Cálculo del PEPASIG, conforme a las hora-semana-mes impartidas y niveles *

RANGO	NIVEL A	NIVEL B	NIVEL C
Hora-semana-mes			
03-05	232	270	309
06-08	464	541	618
09-11	741	866	989
12-14	1,051	1,221	1,391
15-17	1,314	1,514	1,746
18-20	1,468	1,700	1,956
*Los niveles están asignados, conforme al grado con que cuente el profesor de Asignatura: Al profesor con licenciatura le corresponde el A, al profesor con maestría el B, y al profesor con doctorado el C.			

2.8. Conclusiones

Como hemos podido colegir en este capítulo, la discusión sobre quiénes son los académicos, las diferentes perspectivas desde las cuales se ha abordado su estudio, las posibles tipologías que se han desarrollado, y las diferencias que subsisten a nivel internacional, nacional e institucional sobre su labor docente, nos hablan de un campo de estudio muy rico, en el existen discusiones que difícilmente han encontrado acuerdos.

En la construcción de nuestro estado del conocimiento, pudimos corroborar que a la fecha no hay estudios que aborden a la endogamia como una práctica común en la mayoría de las universidades. Otro señalamiento es el hecho de que hasta hace apenas dos décadas

se comenzó a nombrar bajo esa categoría. Finalmente, aún cuando algunos autores la mencionan como un problema, al parecer, no existen políticas abocadas a menguar sus efectos en forma extendida.

Otra característica que nos ha permitido la elaboración de éste capítulo, es percatarnos que los académicos en Latinoamérica viven realidades muy semejantes, se ven sometidos al mismo tipo de presiones, y padecen los embates de un mercado académico que los somete a las leyes de la oferta y demanda, con resultados disímiles, en cada uno de los ámbitos en los cuales se desempeñan.

La preocupación por profundizar en el conocimiento de los académicos está presente y el resultado es una amplia bibliografía preocupada por dar a conocer esas particularidades que forman parte de nuestra cotidianeidad. De ahí que la sociología, la etnografía, la antropología, la psicología y la pedagogía, han desarrollado investigaciones en las cuales la multidisciplinariedad está presente para permitir un diálogo mejor.

CAPÍTULO III

LA ENDOGAMIA. UN ACERCAMIENTO.



A forma da espiral está contida no mito do Uroboro, a cobra que tenta desesperadamente devorar o próprio rabo, indicando os dois extremos do esforço intelectual humano: a necessidade e a impossibilidade. O uroboro foi representado, pelo gravador holandês Maurits Cornelis Escher, como uma espécie de dragão que, ao tentar se devorar (ou, talvez, ao tentar se entender), acaba formando com o corpo um “8” deitado, ou seja, forma o símbolo do infinito.



Gustavo Bernardo

O conceito de literatura

La forma de espiral está contenida en el mito de Uroboro, la serpiente que intenta desesperadamente devorar su propia cola, indicando los dos extremos del esfuerzo intelectual humano: *la necesidad y la imposibilidad*. El Uroboro fue representado por el grabador holandés Maurits Cornelis Escher, como una especie de dragón que, al intentar devorarse (o tal vez al intentar comprenderse), acaba formando con su propio cuerpo un 8 extendido, o sea, la forma del símbolo de infinito.

Gustavo Bernardo

El concepto de literatura.

Ilustración No. 4. Forma de Espiral de Uróboros de Maurits Cornelis Escher

Pienso que sería imposible dar una definición de endogamia que recogiera todos los matices y todas las posibilidades que pueden existir. En los debates se han sugerido muchos argumentos interesantes y todos (o casi) válidos, pero hay que ser prácticos, una definición tiene que ser clara, concisa, y sobre todo útil. Yo necesitaba utilizar un parámetro fácil de recopilar y cuantificar, por eso utilicé “*personas contratadas en el mismo departamento en el que hicieron la tesis*”.

**Manuel Soler
Universidad de Granada, España.**

3.1. Introducción.

En el presente capítulo se lleva a cabo un acercamiento con la endogamia, a través del desarrollo de su definición, su abordaje desde el punto de vista de especialistas en educación, de México, España y Latinoamérica. Se contrastan algunas tipologías sugeridas por diferentes autores, y se presenta una propia, conforme a su presencia en el contexto específico que nos interesa explorar: La FES Aragón.

3.2. La endogamia. Una definición compleja.

Si partimos de la premisa que la endogamia tiene explicaciones multicausales, consecuentemente es difícil también encontrar una definición omniabarcadora.

Escogimos cuatro definiciones, que reflejan de forma clara y resumida las problemáticas que traen aparejadas con su existencia en las universidades, y los conflictos que genera en ellas:

- El diccionario de la Real Academia define la endogamia bajo tres acepciones:

1. f. Práctica de contraer matrimonio personas de ascendencia común o naturales de una pequeña localidad o comarca.
 2. f. Actitud social de rechazo a la incorporación de miembros ajenos al propio grupo o institución.
 3. f. Biol. Cruzamiento entre individuos de una raza, comunidad o población aislada genéticamente.
- Reig (2004). “La endogamia universitaria es la norma reguladora no escrita de la que se sirve la enseñanza superior en sociedades atrasadas, según la cual cada nuevo miembro debe pertenecer al clan, tribu o casta dominante”.
 - Fernández Enguita (2001). “La endogamia es el proceso por el que algunas personas ya afincadas en una organización se apropian, de forma monopolista, de las oportunidades que ésta genera... en detrimento de la propia organización y de su público y aduciendo toda clase de racionalizaciones sobre la autonomía, la estabilidad, la proximidad del terreno... que no aducirían si les perjudicasen”.
 - Fernández Argüelles (2004), “Actitudes y acciones tendientes a formar grupos (de docentes o investigadores, fijos o circunstanciales, aislados o abarcadores) entre personas relacionadas, directa o indirectamente, por vínculos que los comprometen con el grupo, ya sean de naturaleza familiar, laboral o social. De esta manera se mezclan los intereses académicos con los personales ocasionando conflictos que provocan homogeneidad y debilidad del arbitraje o control que conspira contra la calidad de los procesos académicos”.

Como podemos observar, la definición tiene su origen en las ciencias biológicas, y posteriormente es adoptada por la Antropología, y en forma muy reciente por la Sociología, y la Pedagogía. De hecho también es una forma elegante de referirse al incesto, pero tiene la virtud de no hacer evidente una práctica que socialmente es mal vista. Es por ello que aparece asociada a su concepto opuesto: La exogamia.

3.2.1. Exogamia. La endogamia no se podría explicar sin su contraparte: la Exogamia.

Este concepto aparece a mediados del siglo XIX, y es acuñado por Sir George Grey, quien hizo las primeras observaciones sobre tribus australianas, en las cuales los miembros deben escoger su pareja de otra tribu diferente (de otro tótem). Posteriormente, Lewis H. Morgan en su texto *Systems of consanguinity and affinity of human Family* utiliza los conceptos exogamia y endogamia como polos de reglamentación matrimonial en sistemas de parentesco. Según su opinión, la exogamia permite el desarrollo de sociedades humanas a través del establecimiento de vínculos intergrupales.

Los términos exogamia y endogamia expresan ideas opuestas, en cualquier comunidad y conviven una al lado de la otra. Toda sociedad es exógama y endógama al mismo tiempo. La endogamia está determinada por un sentimiento de identidad frente al resto del mundo. Otro tipo de endogamia está determinado por razones de perpetuación de privilegios sociales o económicos al interior de un grupo, aunque para algunos investigadores se trata de un efecto y no la causa de la misma. (Rodríguez García, 2002).

En el transcurso de nuestra investigación aunque no nos ocuparemos de la exogamia, siempre aparecerá como la otra cara de la endogamia.

3.3. La visión de los especialistas.

Al ser la endogamia un tema que muy recientemente ha empezado a llamar la atención de los especialistas en el estudio de la universidad, no se han localizado publicaciones que se hayan abocado a su estudio minucioso. El vocablo tal como lo conocemos hoy, hasta muy recientemente se utiliza en publicaciones en las cuales se hace referencia a sus efectos. Llama la atención que veinte años atrás no se le daba el sentido que hoy le otorgamos, ya que proviene del campo de las Ciencias Biológicas. Por ejemplo, en el documento Programa de Mejoramiento del Profesorado de Las Instituciones de Educación Superior, sujeto a revisión, presentada al pleno de la Asamblea General de la ANUIES el 13 de noviembre de 1996, se refieren a la endogamia en los siguientes términos: Una última característica del profesorado es la tendencia al *autoreclutamiento* y la escasa movilidad de los profesores entre instituciones. El *autoreclutamiento* (primera incorporación como profesor en la misma institución donde cursó sus estudios) se ha

estimado en 86% para las universidades públicas estatales y en éstas el 79% continúan laborando en la misma institución donde comenzaron su carrera académica. Por otro lado, Kent (1986), se refiere a la endogamia como *auto alimentación institucional*.

A continuación incluimos algunos de los comentarios que diferentes especialistas han hecho sobre ella, en ámbitos universitarios muy variados de México, España, Argentina y Chile, y que aparecen en diversas fuentes de información (libros, revistas y periódicos)

3.4. Hablan los especialistas en México.

En México se ha hablado sobre endogamia académica en publicaciones, artículos y conferencias, refiriéndose a ella casi siempre como un problema. A la fecha no se cuenta con información estadística que ayude a conocer su grado de penetración en las diferentes universidades de nuestro país, aunque se estima que es alta, como podemos ver en el párrafo anterior, en donde la ANUIES (1996) la cuantificaba en cifras muy altas (del 80 al 86%). Como podemos notar, el artículo más antiguo en el cual se hace referencia a la endogamia con ése término, es de Marín (1998), por otra parte, la bibliografía en la que se le menciona, es muy escasa. A continuación se presentan en un cuadro resumen los autores que han tratado sobre ella, y su opinión al respecto:

CUADRO No. 5

Autores y opiniones sobre la endogamia académica en México.

AUTOR	OPINION
Álvaro Marín Marín, 1998 <i>“El Análisis de la educación superior en México mediante la Teoría del Caos”</i>	<i>Las IES practican la endogamia, contratando a sus egresados como profesores o empleados por lo que podríamos decir que son mecanismos que se retroalimentan”.</i>
Salvador Malo, 2000 <i>“Reflexiones sobre el futuro para la educación superior en México”</i>	Malo comenta el documento <i>“La educación superior hacia el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo”</i> elaborado por la ANUIES, en el cual se propone pasar de un sistema cerrado a uno abierto en el contexto de la educación superior nacional. Se podrá enfrentar la endogamia, el aislamiento, y el trabajo independiente característico de las IES, a través de la apertura, el intercambio, y el perfeccionamiento compartido resultantes de la operación colectiva.
Antonio Gago Huguet, 2000. <i>“La revolución educativa que México necesita”</i> Conferencia magistral	Al opinar sobre la endogamia, supone que la evaluación es la vía para eliminarla y debe ser llevada a cabo por dos tipos instituciones, (una oficial y otra privada), aunque no especifica cómo: <i>“la endogamia y la autocomplacencia ya no tienen sustento ni son aceptables; las instituciones educativas no pueden estar al margen de la apertura, la transparencia y la comparación al evaluar los resultados de sus quehaceres y sus decisiones”.</i>
Pablo Latapí Sarre, 2004 <i>“La política educativa del Estado mexicano desde 1992”.</i>	Crítica las políticas del Estado mexicano, derivadas del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (AMNEB) de mayo de 1992. <i>“Los altos grados de endogamia y feudos políticos existentes dentro del magisterio constituyen un problema, derivado de la contratación automática de los egresados como profesores de las propias instituciones educativas”.</i>
Rogelio Fernández Argüelles, 2004, <i>“La endogamia académica universitaria”.</i>	En muchas universidades del mundo se le considera un factor de riesgo que atenta contra la calidad de los procesos educativos y generación de conocimientos. El desempeño profesional de los egresados de licenciaturas y postgrados en su propia alma mater, es debatido y condenado. La mayor controversia gira alrededor de la premisa de que la productividad académica de los docentes endogámicos es más baja que la de los no-endogámicos.

Wietse de Vries, 2005 <i>“El cambio organizacional y la universidad pública”</i>	La endogamia continúa influyendo fuertemente en la vida cotidiana, los académicos de hoy son los mismos que en 1990, pero con 10 años más de historia compartida. La endogamia se expresa en las relaciones interpersonales y las decisiones mediadas por la historia personal de cada cual: con qué grupo se identifica, qué alianzas tiene, cómo se ha comportado dentro de la política universitaria durante las últimas décadas.
Rosaura Ruiz Gutiérrez, 2007 <i>“Superar la endogamia académica en la UNAM”</i>	Se pronuncia por “promover la movilidad de académicos que permita la retroalimentación y superación de la endogamia institucional”.
Laura Elena Padilla G., 2007, <i>“La socialización del personal académico. Fortaleciendo la profesión académica en México”</i>	Se declara a favor de la endogamia, al asegurar que gracias a ella se puede dar continuidad a la cultura organizacional de la institución contratante, a través del establecimiento de políticas adecuadas.

3.5. La inconformidad en España.

En España la discusión sobre esta problemática ocupa muchas páginas de libros, periódicos, artículos de revistas y conferencias en los cuales se evidencia la preocupación por reducir tanto la endogamia académica, como los resultados de su práctica. Varios factores han exacerbado la discusión, como son la entrada de España a la Unión Europea y los Acuerdos de Bolonia, en los cuales se establecen políticas nacionales que tienden a unificar los criterios que las universidades aplican en cuestiones como la evaluación, el currículum, la movilidad estudiantil, etc. A continuación, presentamos un cuadro sinóptico con una selección de esos trabajos.

CUADRO No. 6

Autores y opiniones sobre la endogamia académica en España.

<p>Enrique Belenguer Calpe, 2001, <i>“Reflexiones en torno a la endogamia”</i></p>	<p>La endogamia no es privativa de la universidad, y afecta a instituciones tanto públicas como privadas. Muchos sectores progresistas, niegan que haya tanta endogamia como la que se denuncia. En la universidad como institución gremial, la endogamia le es inherente. No obstante, se debe tener un sentido autocrítico, pues hay que dar cuenta a la sociedad, en aras de su razón de ser una institución pública.</p>
<p>Gabriel Tortella Casares, 2001, <i>“Todo queda en casa”</i></p>	<p>No existen la endogamia buena y mala, como tampoco los incestos bueno y malo. La endogamia universitaria es toda mala, no se puede ser un buen universitario sin haber trabajado en centros distintos, y de ser posible muy alejados geográfica y científicamente. La enclaustración monacal está bien en el mundo de la mística, pero no en el de la ciencia. El buen universitario no puede adolecer de lo que Bertrand Russell llamaba “el dogmatismo de los que no viajan”. Además, existe el peligro de las fidelidades personales: el profesor que lo debe todo a su maestro no es un verdadero universitario, y existe el peligro de que carezca de verdadera independencia de juicio, que es más importante en la universidad que la simple acumulación de saber.</p>
<p>Mariano Fernández Enguita, 2001. <i>“Meritocracia versus endogamia”</i></p>	<p>La endogamia también conocida como promoción interna, endogamia buena, perspectivas de carrera, relación maestro-discípulo, etc., no es más que el proceso por el que algunas personas ya afincadas en una organización se apropian, de forma monopolista, de las oportunidades que ésta genera, en detrimento de la propia organización y de su público y aduciendo toda clase de racionalizaciones sobre la autonomía, la estabilidad, la proximidad del terreno, que no aducirían si les perjudicasen.</p>
<p>Juan Pedro Martínez Camacho, 2002. <i>“Endogamia universitaria, carácter latino, filopatría y legislación ciega”</i></p>	<p>La endogamia universitaria es particularmente elevada en los países latinos europeos (Portugal, España e Italia). Este fenómeno no tiene nada que ver con el parentesco genético, sino con la formación, que produce una falta de variabilidad en la integración de las plantillas de docentes, a cambio de “más de lo mismo”, y puede llevar aparejado el indeseable efecto del favoritismo si gana el concurso de oposición un candidato de casa frente a uno foráneo con mayores méritos. Introduce un término muy</p>

	interesante, de la biología (filopatría), que es la tendencia en ciertos animales (migrantes o no) a volver a su territorio habitual tras haberlo abandonado
Francesc Pedró i García, 2004, <i>“Fauna académica. La profesión docente en las universidades europeas”</i> .	Hace referencia a las grandes diferencias en la contratación de docentes en las universidades europeas. Los extremos son las del Reino Unido y Alemania, como las que menor porcentaje, mientras en las Españolas y Portuguesas, el porcentaje es escandalosamente alto, (más del 90%). Refiere a las estadounidenses con un muy bajo contenido endogámico. Considerar la costumbre en algunos países del desplazamiento de los profesores a lo largo del país para encontrar mejores oportunidades en los mercados laborales, provoca movilidad académica, y en consecuencia, contratar a los mejores, no importando la procedencia, o que no se hayan formado en la institución contratante. En España, no existe una cultura al respecto, lo que contribuye a incrementar la endogamia.
Alberto Reig Tapia, 2004. <i>¿Cómo elegir al profesorado en la Universidad?</i>	Su crítica hacia la endogamia es muy severa, al afirmar que es una norma reguladora no escrita presente, tanto en las sociedades atrasadas, como en las evolucionadas, lo que deviene en idiocia (idiotez).
Juan Antonio Vázquez García, 2004, <i>“¿Cómo elegir al profesorado en la Universidad? ¿Hay soluciones baratas?”</i>	No considera que la endogamia sea el principal de los problemas universitarios. Plantea la necesidad de ampliar el presupuesto de las universidades y asegura que no se puede combatir la endogamia con menos, sino con más recursos. Se declara a favor de la “exogamia” (concepto por cierto no mencionado por los especialistas). Remata con esta sentencia: <i>“Será simultáneamente alto el costo de mantener la endogamia y elevado el precio de combatirla y, aunque existen, no habrá soluciones baratas para desterrarla”</i> .
Pello Salaburu Etxeberria, 2007. <i>“La Universidad en la Encrucijada: Europa y EEUU”</i> .	Se declara favorable a la endogamia. Al comentar que no existe institución que no trate de retener a algún trabajador, si funciona bien. Ni existe investigador que no quiera continuar con su ayudante si ha colaborado de forma leal y eficaz. Sucede aquí y en las mejores universidades del mundo. La endogamia está enraizada profundamente en la sociedad española.
Rosa María Tristán, 2008 <i>“Jóvenes científicos en el extranjero reclaman el retorno a España en condiciones dignas.”</i>	Opina que la endogamia tiene una base cultural en la tradición de no salir al extranjero. La endogamia universitaria (el tradicional ‘enchufismo’ español) es evidente, porque en las universidades españolas se queda el que no viaja fuera, cuando significa un excelente camino para una buena formación.

Guillermo Pérez Sarrión, 2009 <i>Endogamia</i>	La endogamia tiene efectos “absolutamente destructivos”, pues premia el seguidismo, la rutina, la acomodación; desprecia el talento, la movilidad profesional y la interdisciplinariedad. Cuando un profesor gana la plaza no tiene incentivos para ir a otra universidad mejor, pues tiene ante sí 30 o 40 años de cómoda rutina en la universidad en la que estudió, se doctoró y ganó la plaza
---	---

3.6. ¿Qué se dice de la endogamia en Latinoamérica?

Por lo que se refiere a América Latina, también existe una literatura escasa, obtuvimos el testimonio de dos estudiosos, uno de origen argentino, y el otro chileno, de los cuales destacamos lo siguiente:

CUADRO No. 7

Autores y opiniones sobre la endogamia académica en Latinoamérica.

Eduardo R. Saguier, 2006 “ <i>La Endogamia Incestuosa de la Universidad Argentina</i> ”	La endogamia genera camarillas, clientelismos y reciprocidades asimétricas (sectarias y nepotistas), así como otras patologías como el prebendarismo y el patrimonialismo, y las variedades del elitismo, lo que confirma la vigencia de una estructura científico-universitaria endogámica, agavillada y autoritaria que enfrentan a profesores interinos con profesores regulares o concursados.
Marcelo Mella Polanco, 2009, “ <i>Relación Universidad-Estado-Mercado</i> ”	Resulta impostergable implementar políticas para mejorar la transparencia en el reclutamiento y los sistemas de evaluación de la carrera profesional, e instalar mecanismos correctivos de la endogamia académica. De lo contrario, las universidades podrían perder capacidad de reclutamiento de profesionales de excelencia, así como la relevancia deseable en el debate nacional y en la formulación de políticas para responder a su misión.

Como pudimos corroborar, las opiniones recabadas coinciden en señalar que la endogamia es una práctica que en su mayor parte debe ser limitada. En muy pocos casos se habla de eliminarla. Los autores hablan desde su experiencia propia.

Muestra grandes semejanzas en todos los contextos en los cuales se ubica: preferencias a la hora de contratar a los docentes, prácticas que se repiten perniciosamente, dificultades para el desplazamiento de los docentes hacia trabajos que sean atractivos, cuestiones de tipo cultural que son complicadas de modificar. Sin embargo, como veremos posteriormente, la endogamia es también un “mal necesario”, que bajo ciertas condiciones se puede convertir en una virtud.

3.7. Las múltiples aristas de la endogamia.

La endogamia puede presentar distintas características, dependiendo el contexto, la institución, las condiciones socioeconómicas de la institución, el tamaño de la misma, e incluso las disciplinas en las cuales ubiquemos su estudio. Como veremos en éste capítulo, todas ellas contribuyen a configurar panoramas y explicaciones distintas.

3.7.1. Causas posibles de la endogamia.

Ya hemos mencionado anteriormente que la información de que disponemos sobre la endogamia es escasa. No existe información estadística que pueda darnos idea de su magnitud. Desconocemos si es mayor en las universidades públicas, o en las privadas, o si ambas muestran cifras equivalentes. De lo que estamos completamente seguros, es que en nuestro país, su presencia es importante e infaltable.

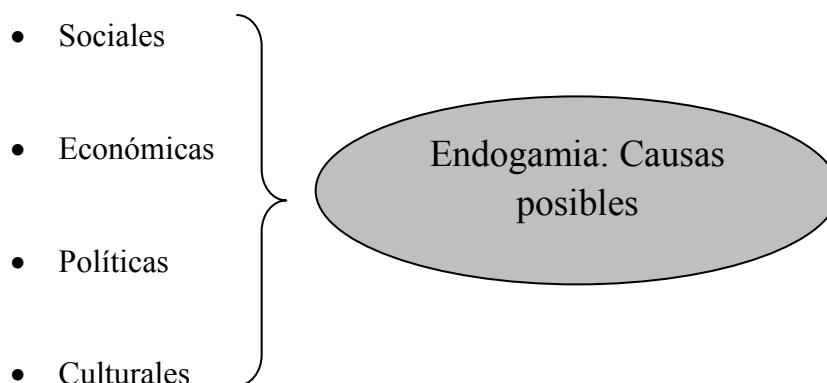
Otro aspecto interesante es que la mayoría de los profesores de distintas instituciones con las que existe un amplio contacto profesional o laboral, manifiestan un gran desconocimiento de qué es la endogamia, y algunos se muestran extrañados que se investigue sobre un tema en el cual todos parecíamos estar involucrados, ya que la

mayoría pertenecemos o seguimos perteneciendo a alguna variante de la endogamia. Al ser tan común el haber realizado estudios en la misma institución en la cual hoy prestamos nuestros servicios, pocos hemos tenido oportunidad de reflexionar acerca de lo conveniente o no de éste tipo de prácticas.

La endogamia se puede rastrear desde el nivel de la Educación Media, aunque presenta mayor frecuencia en la Enseñanza Superior, en sus niveles de Licenciatura y un peso mayor en Posgrado.

A continuación, presentamos algunas de las posibles causas que la generan. Es importante señalar que no se presentan en forma separada y única, ya que existe una fuerte interdependencia entre todas ellas. Puede suceder que en determinadas instituciones algunas tengan mayor peso que otras, pero siempre tendremos oportunidad de descubrir que su presencia es simultánea y con participaciones diferentes.

Procederemos a explicar cada una de ellas:



- **Causas Sociales.** Uno de los mayores impactos recibidos por la Educación Superior fue resultado de la explosión demográfica, que consecuentemente se reflejó en una expansión matricular inesperada. Este nuevo escenario para la universidad tradicional que no contaba con los recursos financieros,

infraestructura ni disponibilidad de recursos humanos, aunado a la poca disponibilidad de presupuestos adecuados, la colocaron en una situación frágil para afrontar los desafíos, las universidades sufrieron un crecimiento que las terminó desbordando. (Fernández Lamarra, 2005). En este tenor, deberemos considerar que al carecer de los recursos humanos suficientes para atender a esa nueva matrícula, la universidad latinoamericana tuvo que echar mano de lo que en ese momento tenía a la mano, y lo encontró justo en esos estudiantes mejor calificados para ocupar las plazas de reciente creación como docentes. En el caso de México, durante las décadas de los 70 y 80, el panorama que observamos fue ése. Muchos casos de alumnos improvisados como profesores se repitieron en todas las instituciones de educación superior que crecieron más allá de sus posibilidades inmediatas. La endogamia tomó en esos momentos una característica de tipo remedial emergente.

- **Causas Económicas** La situación económica crítica en los años 80, agravada por la caída del precio del petróleo, obligó al gobierno a establecer medidas de corrección de los patrones económicos, (disminución del gasto público, controles en precios y salarios, y desincorporación de empresas públicas). En este contexto la economía figuró como el principal tema en la agenda de gobierno, y colocó a la educación superior en un sitio inferior en los asuntos gubernamentales (Kent, 1993). Una consecuencia importante fue la lógica en la asignación de recursos, orientadas a que las instituciones justificaran sus solicitudes presupuestales con base en planes de desarrollo, más que en la evaluación del desempeño o los resultados logrados en el desarrollo de sus funciones. Como resultado de lo anterior, se redujo considerablemente el mercado de trabajo en el que se insertan los egresados de nuestras instituciones. Una opción de conseguir empleo, aunque sea escasamente remunerado fue la docencia. Muchos de los profesores que actualmente prestan su servicio en instituciones de educación superior, corresponden a esta categoría, como profesores de asignatura. Sin lugar a

dudas, una perversión muy grande la vivimos al percatarnos que una cantidad muy significativa de egresados terminó realizando labores de docencia, al no poderse ubicar como profesionales de sus licenciaturas de origen (no tenemos cifras confiables, pero conocemos la trayectoria de muchos de nuestros egresados). En el caso de nuestra Facultad, y en muchas de sus licenciaturas, la planta docente es mayoritariamente integrada por sus egresados. La endogamia pues, terminó siendo una solución al desempleo de los estudiantes egresados de muchas instituciones educativas. Esta situación también se repitió muy frecuentemente en universidades e instituciones de educación superior privadas.

- **Causas Políticas.** Un aspecto poco trabajado a la fecha en nuestra facultad, es el referente a los efectos que la gestión pública ha tenido en la calidad de la educación que se brinda. Llama mucho la atención que en una institución periférica como la FES Aragón, represente un motivo de orgullo para las autoridades que la han dirigido durante 35 años, decir que manejan el presupuesto más bajo de la UNAM. La gestión universitaria, ha sido un ejemplo claro de cómo las políticas establecidas por el estado, repercutieron en el ejercicio presupuestal, al tratar de adecuarse al “hacer más con la menor cantidad de recursos” no siempre con resultados óptimos. Sander (2002) la ha llamado Gestión Tecnoburocrática, adoptada en el sector público y en la educación latinoamericana, a fin de alcanzar el orden y el progreso racional, la reproducción estructural y cultural, la cohesión social y la integración funcional en la escuela y en la sociedad. Sus componentes autoritarios limitaron el espacio para la promoción de la libertad individual y la equidad social. Una buena forma de entender cómo ha sido posible llevar a cabo tal hazaña en nuestra Facultad, es a través de la contratación masiva e indiscriminada de egresados de la FES Aragón, que ha incrementado sustancialmente la endogamia del plantel. Profesores mal pagados, con pocas expectativas de desarrollo, pero muy orgullosos de su rol

como docentes en la institución en la cual estudiaron. Esto, desde luego tiene consecuencias que más adelante señalamos de forma documentada.

- **Causas Culturales.** Éste inciso es sin lugar a dudas uno de los más complejos. Algunos de los autores que se refieren a la endogamia, nos dejan ver prácticas que parecieran permear todos los espacios educativos, sin importar el contexto nacional, regional o institucional en que lo tratemos de estudiar. De los más importantes, señalaremos los siguientes:

a) **El padrinazgo.** Entendido como el apoyo que se presta a un estudiante por parte de un docente o alguna autoridad, que por lo general detenta un rango de poder o estatus en una institución. El apoyo es otorgado por el “padrino” en la medida en que se construye una relación profesional a lo largo del proceso de formación del futuro profesional, consistente en aportar una recomendación escrita o verbal para obtener un puesto de trabajo. También convergen varios elementos, entre los que destacan el interés personal, habilidades, convocatoria para el puesto y la recomendación del funcionario hecha a otra autoridad para que se considere efectiva la incorporación de su “ahijado” a un puesto. La mayoría de las veces se les asigna un puesto menor en la escala de jerarquía de la institución pública. Padrinazgo sería pues: “... *un concepto coloquial que se usa para referirse al apoyo, beneficios o protección recibida de una persona con poder o influencia*” Vilorio y Galaz, (2009: 262)

b) **Capital Cultural.** La apropiación del capital cultural representa una inversión en uno mismo, requiere tiempo y energía individual, aprender otros idiomas, escribir textos, establecer relaciones con estudiantes y profesores, etcétera (García Salord, 2010). Es decir, la inversión en capital cultural no sólo requiere contar con ciertos recursos económicos, sino también y principalmente con la inclusión en redes y espacios sociales que facilitan la transmisión y apropiación sistemática de los recursos mencionados (Bourdieu y Passeron, 1996). Es indudable que mientras nuestros alumnos no tengan clara la necesidad de adquirir un capital cultural adecuado para sus prácticas escolares y docentes,

llegarán siempre en desventaja con aquéllos que sí lo han obtenido. En el caso de nuestra Facultad, por ejemplo, existen a la fecha muy pocos estudiantes que pueden tener acceso a becas en países en los cuales se les exige un mínimo de manejo de idiomas como el inglés, francés, alemán portugués o italiano, por mencionar algunos, ya que hasta la fecha los idiomas son llevados como materias obligatorias para conseguir la obtención de un grado académico, pero sin un dominio sobre la lengua. Lo mismo sucede con la escasa producción de textos, la limitada pertenencia a redes de investigación, los bajos niveles de asistencia al cine, teatro, museos, etc. Tal desventaja es muy evidente al compararnos con otras facultades y multidisciplinarias. Por consiguiente, muchos de nuestros estudiantes prefieren hacer un posgrado en la misma facultad, ya que eso les exime de muchas condiciones difíciles de cumplir en otros espacios educativos.

- c) **La filopatría.** Éste término manejado por Martínez Camacho (2002), rescatado de la Biología y que se refiere a la tendencia de ciertos animales a volver a su territorio habitual tras haberlo abandonado, ayuda mucho a entender un aspecto cultural que poco se comenta en México, sobre esa resistencia a migrar hacia otro Estado, Ciudad e incluso institución, lo cual tiende a fortalecer la endogamia en muchos de los espacios de educación superior en nuestro país. Al respecto, me permito hacer un comentario que tiene referencia con éste punto. El Dr. Francisco Durán Martínez, docente de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, hace ya más de 30 años, comentaba que existen en el mundo dos tipos de culturas nacionales: las de viento y las de tierra. Las culturas de viento, como la norteamericana, se caracterizan por ser culturas con una alta movilidad. Una persona se puede desplazar de una ciudad a otra en cuestión de días, al cambiar de trabajo. Digamos que no le representa un problema grave el desprenderse de un ámbito laboral, familiar, escolar, para buscar otros rumbos. Pero también existen las culturas de tierra como la nuestra. Cuando nos proponen ir a vivir y a trabajar a Tijuana, por ejemplo, difícilmente aceptamos. ¿Cómo voy a dejar mi casa?, ¿y la familia? ¿y los hijos en la escuela? ¿y mis cuates?, etc., Es muy difícil que alguien venda su casa, sus muebles, deje todo lo que le es cómodo para ir a vivir en la incertidumbre. La filopatría, es entonces, una buena forma de explicar esa tendencia que todos tenemos a regresar a aquello que nos ofrece una

comodidad, al lugar en donde están nuestros compañeros, maestros, amigos, etc. Martínez Camacho (2002), pone el acento en una conducta muy proclive en amplias comunidades latinas. Conforme a lo señalado, podemos decir que en el caso de México, somos una sociedad filopátrica y de tierra, lo que favorece en gran medida la endogamia en nuestras instituciones educativas.

- d) Identidad.** Es indudable que la identidad es un elemento indispensable para entender a la endogamia. Es un constructo social que integra un conjunto de valores, orgullo, tradiciones, símbolos, creencias y modos de comportamiento que funcionan como elemento cohesionador dentro de un grupo social y que actúan como sustrato para que los individuos que lo forman puedan fundamentar su sentimiento de pertenencia (Giddens, 1995). Bajo ésta premisa, podemos concluir que existe un fuerte sentido de identidad entre los alumnos, docentes y funcionarios, que a lo largo de 35 años ha contribuido a solidificar la endogamia en nuestra Facultad.
- e) Satisfacción laboral.** Los estudios llevados a cabo en distintos países cubren muchas páginas preocupadas en conocer la opinión que los actores tienen sobre su desempeño laboral. Todos ellos coinciden en forma unánime que aunque se sienten estresados por su trabajo, finalmente la satisfacción siempre es mayor, de tal forma que se ubica como una de las actividades laborales hoy en día con más altos grados de realización personal. La intención de nuestro trabajo no es abundar sobre el tema, por lo que sólo destacamos algunos de los trabajos realizados a la fecha en Estados Unidos, (Houston, Meyer y Paewai, 2006); México, (Galaz, 2003) (Padilla, Jiménez, y Ramírez, 2007) (Arias y González Zermeno, 2009); y (Velázquez, 2009); España (Ayuso, 2006), (Herranz-Bellido, Reig-Ferrer, Cabrero-García, Ferrer-Cascales, y González-Gómez, 2007); y Venezuela (Parra 2008). Muchos de los trabajos hacen alusión a los profesores de carrera, aun cuando se tiene poca información sobre los académicos de asignatura, por lo que se refiere a la FES Aragón, una gran cantidad de opiniones recabadas en pláticas informales, coinciden en que la profesión académica proporciona un sinfín de satisfacciones a los actores que se desempeñan en estas labores. De ellas podemos enumerar las siguientes: Los docentes sienten que la

docencia les permite actualizarse constantemente, gracias a la posibilidad de acceder a cursos que semestralmente se imparten, pero también hay la posibilidad de inscribirse a seminarios, diplomados y cursos en los cuales las temáticas abordadas casi siempre son dictadas por especialistas en el tema. Hay un alto grado de reconocimiento por parte de sus alumnos y en el ámbito social, lo que los hace sentirse a gusto con sus labores cotidianas. Finalmente, el estatus que guardan los docentes que pertenecen a una institución de tanto prestigio como la UNAM, es causa de orgullo que difícilmente se puede conseguir en otra institución educativa. Si a eso aunamos que todo egresado sueña con algún día ser docente de su alma máter, el conseguirlo es una forma de realización personal poco comparable con otras actividades.

- f) **Seguridad.** Hoy en día, pocas instituciones laborales siguen ofreciendo beneficios laborales como la UNAM. El saber que después de varios años de laborar en sus instalaciones puede significar el jubilarse y tener un ingreso seguro es algo que cada día es más difícil de obtener en un trabajo. A ello aunamos las prestaciones laborales como el derecho a tener servicios médicos, préstamos para vivienda y personales, recibir una pensión por enfermedad o incapacidad, terminan integrando un paquete de derechos que pocos profesionales de la educación reciben. La mayoría de las instituciones educativas privadas contratan a sus docentes mediante la modalidad de honorarios, con los cuales se obligan únicamente a pagar por la hora dada frente a grupo. Esta es una razón por la cual aun cuando muchos académicos se quejan de lo bajo que es el pago por hora, finalmente cuando se suman las prestaciones y los beneficios que en el futuro podrán gozar, muy pocos profesores con varios años de trabajar en la UNAM, piensan en abandonarla. Por lo tanto, encontramos una relación amor-odio muy parecida a la relación hijo-madre: “Existen muchas cosas que me molestan, pero nadie me ofrece lo que ella me da”. “Mientras no encuentre algo mejor, difícilmente me iré”. Y como es casi imposible conseguirlo, muy pocos se van. En la medida que se restringen los mercados laborales en nuestro país, la UNAM siempre será un espacio de privilegio y seguridad para los que formamos parte de su nómina.

3.7.2. La trayectoria académica.

Una forma de comprender al universo conformado por los académicos es a través de la trayectoria profesional y docente.

La trayectoria profesional para Light (1990), es la sucesión de etapas progresivas que vive una persona a lo largo de su historia laboral o profesional en forma ascendente y jerárquicamente. En la mayoría de los casos, las trayectorias profesionales implican una formación especializada en un área del conocimiento, que le facilita a la persona escalar a un puesto o actividad de mayor jerarquía.

Esta definición, cumple con las características de los académicos, ya que:

- Supone la sucesión de etapas progresivas en su desarrollo laboral y/o profesional.
- Las etapas se realizan en un orden ascendente y jerárquicamente.
- Se requiere de una formación especializada en un área del conocimiento.

Por lo tanto, la trayectoria nos permitirá colocar a los docentes en categorías laborales a las cuales acceden (o no), después de cumplir con determinados requisitos, que no todos están en posibilidades de alcanzar.

La experiencia es una parte importante de la trayectoria académica. El sujeto la adquiere en el transcurso de su vida, ya sea dentro de la institución educativa (como es el caso de los investigadores), o fuera de ella, cuando el académico en forma simultánea desempeña su trabajo como docente, y labora como un profesional de su disciplina (médicos, abogados, arquitectos, etc.), en profesiones en las que se adquiere un ethos con la práctica diaria y en un proceso de socialización intenso.

Suponemos entonces, que mayor tiempo de dedicación a la docencia y a su ejercicio profesional, le permite al académico acceder a las categorías laborales a las cuales aspira. Sin embargo, esto no siempre es posible.

Por otra parte, las trayectorias profesionales implican requisitos de tiempo y desarrollo. El tiempo se refiere a la sucesión de acontecimientos (ingreso a la carrera, incorporación al trabajo) que determinan periodos más o menos identificables. El desarrollo se refiere a cambios progresivos, se conforma de etapas y puede ser lineal o no. (Vargas, 2000; García Salord, 2001; Galaz , 2003; Padilla , 2007).

De los trabajos llevados a cabo en este campo podemos señalar los siguientes:

- La conceptualización de la idea del oficio académico al abordar su trayectoria desde un marco institucional, su reconstrucción histórica mediante el estudio de tres generaciones de académicos, y la diversificación de los roles que desarrollan como gestores, investigadores y profesores (Landesmann, 2001).
- La diversidad y heterogeneidad de las trayectorias académicas en la que se reflexiona sobre los procesos generacionales (García Salord, 2001).
- Las variables asociadas con las trayectorias académicas como son la organización del trabajo académico en el marco de la disciplina, la institución y el contexto organizacional (Chavoya, 2001).

García Salord (2010) hace una lectura sobre las trayectorias académicas, y las vincula con el concepto de capital cultural de Bourdieu, (1987) en la que afirma que los requisitos de ingreso y desarrollo de las trayectorias y carreras académicas constituyen el conjunto de recursos necesarios para desempeñarse en el ámbito escolar, en tanto que el capital cultural se conforma de títulos, grados escolares y de obra materializada en ciertos productos, pero también de aquellas disposiciones, habilidades y competencias necesarias para realizar el trabajo intelectual internalizadas a lo largo de la historia personal.

De ahí entonces que se requiera caracterizar las trayectorias de diferentes disciplinas en diferentes contextos organizacionales, a fin de comprender los procesos implicados tanto en el desarrollo de las trayectorias profesionales, en la práctica profesional, así como de los profesionistas dedicados a la academia.

3.8. Las tipologías del académico.

Para ilustrar las tipologías de académico, mostramos una desarrollada en Estados Unidos, y algunas de las desarrolladas en nuestro país:

3.8.1. Tipologías en Estados Unidos.

En Estados Unidos, (Boyer, 1990), ha considerado la existencia de cuatro tipos de trabajo académico, distintos e igualmente importantes: enseñanza, descubrimiento, integración y aplicación. Cada uno de estos trabajos debe cumplir los siguientes requisitos:

- acreditar la condición de expertos,
- mantenerse actualizado,
- someterse a las normas éticas de la profesión académica y
- ser evaluado por su desempeño.

La opinión de Boyer es que aun cuando no todos los académicos realizan las cuatro funciones señaladas con el mismo nivel de intensidad, lo importante es que sean realizadas con una actitud intelectual de problematizar su práctica a través de aplicar e integrar los nuevos conocimientos generados.

3.8.2. Las tipologías del académico en México.

De las tipologías sobre los académicos mexicanos que a la fecha se han realizado, podemos destacar cuatro:

- La primera corresponde a la incluida dentro del proyecto de *Los rasgos de la diversidad: Un estudio sobre los académicos* que delimitaba la forma de concentración en la vida académica en tres tipos: investigadores, docentes o profesionistas, (Gil Antón, 1996).

- La segunda tipología realizada por Romo (1996) donde se les clasifica como docentes, investigadores o políticos.
- La tercera, publicada por Villa (1996) en la *Revista Mexicana de Sociología*, en la cual señala cuatro categorías: Los docentes (DD), Los docentes-investigadores (DI), Los docentes-gestores (DG), y Los docentes-investigadores-gestores (DIG).
- La elaborada por Grediaga (2000), que toma en cuenta dos modos de vinculación de los académicos con la institución en la cual prestan sus servicios:
 1. Los que se concentran en la vida académica y para quienes el desarrollo de su trayectoria académica es la principal.
 2. Quienes desarrollan parte de su vida profesional fuera del mercado académico, con lo que el grado de centralidad de lo que ocurre en la vida académica es menor.

A continuación presentamos los seis tipos de académicos de la autora de referencia:

CUADRO No. 8

Tipologías de académicos, según Grediaga

Tipo	Actividades que desempeñan
1	Dedicados fundamentalmente a la impartición de clases, no participan en la dirección de trabajos terminales o tesis y combinan su actividad académica con otro tipo de actividades laborales.
2	Realizan la docencia en forma más compleja, pues además de dar clases producen materiales para la docencia y pueden o no participar en la dirección de trabajos terminales o tesis, pero desarrollan con alguna intensidad actividades laborales extra-académicas.
3	Participan en actividades de docencia de manera compleja, registran algún tipo de publicaciones derivadas de actividades de investigación, pero tienen compromisos laborales fuera del mercado académico y los ingresos académicos no representan ni la mitad de sus ingresos totales.
4	Básicamente concentrados en la actividad académica, ésta consiste en la impartición de cursos y la dirección de trabajos terminales en distintos programas, no reportan publicaciones o resultados ni de docencia o de difusión, ni de investigación.
5	Concentrados laboralmente en la vida académica, participan de manera compleja en la docencia, tanto a través de la impartición de clases y la dirección de trabajos terminales, como de la producción de resultados y publicaciones para apoyar directamente esta actividad o a la tarea de divulgación del conocimiento en su campo. No presentan resultados de investigación.
6	Se encuentran concentrados en la actividad académica, desarrollan actividades de docencia, dirección de trabajos terminales, de investigación y reportan resultados publicados sólo en investigación o de todos los tipos, incluyendo materiales de apoyo a la docencia y divulgación.
	FUENTE: Grediaga, 2000.

Las tipologías anteriores nos permiten conocer el universo que constituye la profesión académica en nuestros días y en diferentes contextos laborales. Si tomamos en consideración que las instituciones universitarias se han multiplicado, y que el mercado académico en consecuencia se ha ampliado, también las actividades que los académicos realizan son de índoles tan variadas, que van desde los que únicamente imparten un grupo de clase, por unas cuantas horas (en promedio cuatro a la semana), los hay que han convertido su trabajo en la única fuente de ingresos y que ocupan los puestos de mayor jerarquía a nivel nacional (investigadores con SNI, los más altos grados académicos obtenidos, etc.), hasta una gran variedad de profesores que se ubican en el medio, que combinan simultáneamente la docencia con el ejercicio profesional, la docencia en varios

espacios educativos de diferentes niveles, los hay que dan clases en primaria y en la universidad, en secundaria o preparatoria y universidad, en universidades privadas y públicas, etc., y que sin lugar a dudas representan la gran mayoría de los académicos mexicanos.

En el caso de la FES Aragón, la diversidad de docentes con que cuenta la institución, es de muy diversa índole.

3.9. Una Posible Tipología de Trayectoria Académica en la FES Aragón.

Conforme a lo comentado en el punto anterior, estamos en posibilidades de proponer una tipología de la trayectoria académica de los docentes de la FES Aragón. En su elaboración consideramos cuatro factores:

1. Su trayectoria docente. Se refiere a la experiencia que el sujeto en cuestión tiene como docente, podemos encontrar las siguientes variantes:
 - a) Únicamente ha trabajado como docente en la FES Aragón impartiendo clases en una sola coordinación de carrera.
 - b) Realiza el trabajo de docente en la FES Aragón impartiendo clases en dos o más coordinaciones de carrera.
 - c) Desempeña simultáneamente labores de docente en la FES Aragón y en otra institución pública.
 - d) Imparte clases en la FES Aragón, y en una institución privada.
 - e) Desarrolla su actividad docente en la FES Aragón, y en instituciones públicas y privadas.

Conforme a las variantes anteriores, podemos elaborar una propuesta de la trayectoria docente de los profesores de la FES Aragón:

CUADRO No. 9**Tipología propuesta de Trayectoria Académica para la FES Aragón.**

Área de Adscripción del docente	Licenciatura (una o más) Especificar cuáles	Posgrado (uno o más) Especificar cuáles
FES Aragón,		
Institución Pública		
Institución Privada		
Fuente: Elaboración propia.		

2. Su Trayectoria como funcionario y docente.

- a) Existen directivos y funcionarios que realizan sus actividades y además imparten clases. La gran mayoría de ellos se desempeña bajo este esquema laboral.
- b) Directivos y funcionarios que únicamente realizan sus actividades como tales.

3. Su trayectoria como profesional de su carrera.

- a) Profesores que imparten clases por hora, y que desempeñan su profesión en instituciones públicas o privadas. Es muy común en licenciaturas como Derecho, Pedagogía, Arquitectura, Ingenierías, Economía, en las cuales es muy importante el aporte que los docentes hacen de su práctica profesional en las clases que imparten.
- b) Profesores que imparten clases por hora, y que desarrollan actividades varias como el comercio, prestación de servicios, atención a despachos u oficinas de asesoría.

4. Su trayectoria como investigador. Aún cuando éste es uno de los tipos de académicos más escasos en nuestra facultad, podemos observar que su número va en aumento, ya que además de los 72 profesores de carrera con que cuenta la Facultad, y que una de sus actividades sustantivas es la investigación, cada vez es más común conocer el trabajo de muchos profesores que realizan investigación, apoyados por las otras instituciones educativas en las cuales prestan sus servicios. También se presentan casos de profesores que realizan investigación para instituciones públicas o privadas en las que realizan su práctica profesional.

Como podemos observar, nuestra Facultad muestra una gran variedad de trayectorias de sus académicos. Conforme a ellas también podemos elaborar una tipología de endogamia académica.

3.10. Tipos de Endogamia Académica en la FES Aragón.

Para elaborar una tipología sobre la endogamia académica en la FES Aragón, consideraremos las instituciones en las cuales estudiaron la licenciatura y en las que obtuvieron un grado, básicamente la maestría y el doctorado. Conforme a ello, proponemos los conceptos de **Endogamia Absoluta** y **Endogamia Relativa**, que a continuación explicamos:

- **Endogamia absoluta.** Se presenta en los casos en los cuales los sujetos han realizado la licenciatura, y los posgrados que la FES Aragón ofrece. Existen casos en los cuales todos sus estudios superiores los han realizado en ella.
- **Endogamia relativa.** Existe cuando el sujeto ha estudiado alguno de los grados de estudio que la FES Aragón ofrece, y que pueden ser a nivel licenciatura, o del posgrado (maestría y/o doctorado). También existe si el sujeto ha realizado estudios de alguna naturaleza en la FES Aragón y en alguna otra facultad de la UNAM, y cuando han realizado alguno de los

estudios superiores en la FES Aragón, y en otra institución educativa que no sea la UNAM, ya sea nacional o internacional.

Conforme a estas clasificaciones, podremos encontrar múltiples combinaciones posibles, que a continuación mostramos en una matriz.

CUADRO No. 10

Matriz para determinar niveles educativos de educación superior, e instituciones en las cuales cursaron sus estudios los docentes de la FES Aragón.

INSTITUCIÓN y ESTUDIOS	<i>LICENCIATURA</i>			<i>MAESTRÍA</i>			<i>DOCTORADO</i>		
	FES	C.U.	O. I.	FES	C.U.	O. I.	FES	C.U.	O. I.
FES Aragón	X								
C. U.									
Otra Institución									
<i>MAESTRÍA</i>									
FES Aragón				X					
C. U.									
Otra Institución									
<i>DOCTORADO</i>									
FES Aragón							X		
C. U.									
Otra Institución									

Los casos de endogamia absoluta, son los que aparecen sombreados y señalados con una X en la matriz, y los que aparecen en blanco, nos permitirían rastrear las trayectorias académicas de cada uno de los docentes que actualmente laboran en la FES Aragón, pudiendo encontrar un sinfín de combinaciones posibles.

3.11. Conclusiones

La endogamia, como hemos podido observar es un fenómeno presente en la Universidad, desde su nacimiento hasta nuestros días. El historiador Le Goff (1986), en su *Historia de los intelectuales en la Edad Media*, sitúa a las universidades como esos espacios en donde se preparaba a los más altos funcionarios de la iglesia y el estado, y en las cuales se consideraba un privilegio ser un catedrático. Aun hoy en día, sigue siendo un privilegio trabajar en ella.

La universidad por naturaleza es Urobórica, es parte de su razón de ser. Para poder llevar a cabo una labor en la cual se le pide casi la perfección, requiere de los mejores elementos para producir y reproducir el conocimiento. Esa larga tradición se ancla en escoger a sus mejores egresados y posteriormente convertirlos en sus profesores. Los grandes científicos y humanistas, se formaron en sus aulas y después fueron sus grandes maestros. Cuando en Bolonia se acuñó el término “Alma Mater”, se estaba haciendo alusión a esa gran tradición que la madre nutricia tiene para sus hijos como, la dadora de vida física e intelectual, la formadora de profesionistas, la alimentadora del saber.

Al finalizar el presente capítulo, podemos hacer una conclusión preliminar: La endogamia presenta variantes, siendo la menos deseable aquella en la cual el sujeto egresado de una institución se integra inmediatamente al claustro académico, sin experiencia previa ni en su profesión, ni como profesor. Si al cabo de varios años no ha podido desarrollarse fuera del plantel recogiendo experiencia, lo más seguro es que su desempeño profesional sea pobre. Aun cuando existe una gran discusión acerca de la calidad educativa, no la trataremos dentro de este trabajo, ya que consideramos que no forma parte de los objetivos del mismo. No creemos que la endogamia tenga relación con la calidad, aunque suponemos que en la medida que un docente ha tenido experiencia en el ejercicio de su profesión, tiene mayor dominio de su disciplina, está más actualizado, y puede transmitir en sus clases a sus alumnos la praxis de que carece un docente que nunca se ha desempeñado en contextos exogámicos. Afortunadamente estos casos tienden a ser cada vez menores, en virtud de que hoy se exige del docente poseer cuando menos un

grado académico superior al que se le invita a trabajar, y, desde luego, experiencia profesional como condiciones sine qua non para poder optar por la plaza de académico.

CAPÍTULO IV.

LA ENDOGAMIA EN LA FES ARAGÓN.



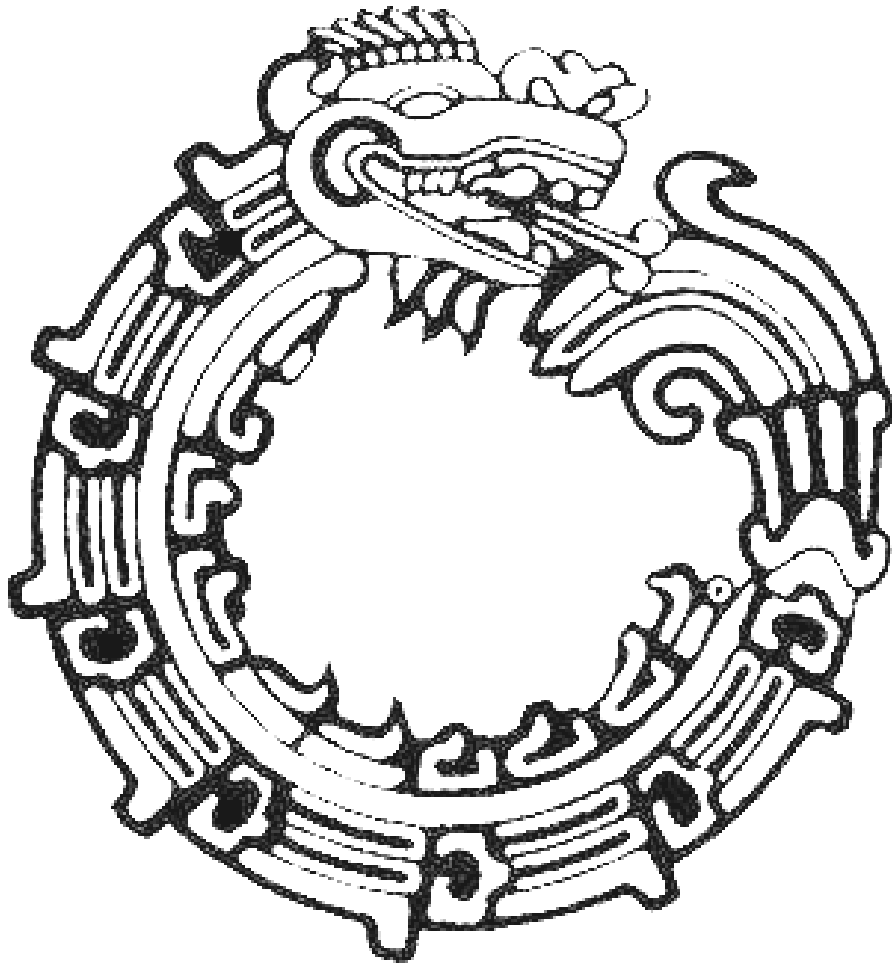


Ilustración No. 5. Uróboros: unidad de todas las cosas, materiales y espirituales, que nunca desaparecen sino que cambian de forma perpetua en un ciclo eterno de destrucción y nueva creación. Su presencia se debe al deseo y a la creencia de no desaparecer para siempre, en la creencia de una forma, de inmortalidad, que ha sido el deseo del hombre desde su aparición sobre la tierra y que se ha extendido y pervivido a través de todas las religiones, hasta nuestros días. Diseño de Graziano Rossi

*El hombre es ante todo un animal que juzga.
¿Cuántos hombres hay que sepan observar?
Y entre el pequeño número de los que saben,
¿Cuántos hay que se observen a sí mismos?
"Cada cual es lo más lejano para sí mismo".*

Friedrich Nietzsche.

4.1. Introducción.

El objetivo del presente capítulo es entregar un panorama general de la FES Aragón, acercar al lector al contexto socioeconómico en el cual se ubica, realizar una comparación con sus hermanas nacidas del mismo proyecto, y exponer las condiciones en que se desarrollan sus labores académicas y administrativas.

La mayor parte de la década de los setenta, fue un periodo de transición el cual la UNAM bajo el rectorado del Dr. Soberón, se llevó a cabo un proceso de expansión muy significativo. La UNAM se descentraliza al norte y al Oriente de la zona metropolitana de la capital, a la par que se expanden rápidamente las universidades de los estados hasta configurar a principios de la actual década una red nacional de universidades en la que va reduciéndose la proporción representada por la UNAM.

Las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales, creadas a partir de 1974, constituían la oportunidad de explorar la intencionalidad y la realidad de un proyecto universitario de modernización. Entre 1974 y 1976 se diseñan, construyen y ponen en funcionamiento cinco planteles nuevos de la UNAM en las zonas de mayor crecimiento reciente de la ciudad de México y que tienen una baja oferta de educación superior.

Así, entre 1970 y 1983, mientras la población escolar de la licenciatura de la UNAM creció en 151%, en Ciudad Universitaria solo crece un 59%. De cada diez estudiantes en la UNAM, cuatro están inscritos en uno de los cinco planteles de las ENEP, los cuales han sido diseñados para una capacidad máxima de veinte mil alumnos. (Kent,1986)

A partir de 1974, se estabiliza la matrícula de Ciudad Universitaria y crecen vertiginosamente las ENEP, Pero la innovación y la interdisciplinariedad están matizadas por las siguientes consideraciones:

- El Programa de Descentralización llevado a cabo en las ENEP inició sus actividades ofreciendo las 25 carreras de mayor demanda en la UNAM, con los planes y programas de estudio vigentes en ese momento.
- La velocidad con que se formaron estas escuelas fue sorprendente: la decisión fue legitimada en el Consejo Universitario a principios de 1974, y hacia finales de ese año abrió sus puertas el plantel Cuautitlán. La admisión oficial de que se trasladaron los planes de estudio de Ciudad Universitaria —así hayan sido reformulados posteriormente— contradice la intención innovadora, y nos habla más bien de improvisación académica.
- En las ENEP, donde era factible realizar innovaciones efectivas, se siguió atendiendo la demanda orientada a carreras tradicionales como derecho, medicina, periodismo, odontología, las ingenierías ya consagradas, y las disciplinas sociales y administrativas (como historia y sociología, contaduría y administración). Sucede en el conjunto de las ENEP que la intención innovadora está fuertemente mediada por la presencia de los grupos académicos, y profesionales en el reparto de carreras.
- La expansión universitaria no solo cambia la población estudiantil, sino también la docente. Entre 1965 y 1983, la planta docente en las licenciaturas de la UNAM pasó de 4,409 a 23,549 profesores. La tasa media anual de crecimiento fue de 9.9%, aunque el impulso fuerte se produjo entre 1973 y 1978 con una tasa media anual de 14.5%. Esta expansión rebasó incluso la tasa de aumento de la misma matrícula, la cual pasó de 48,468 estudiantes de licenciatura en 1965 a 153,289 en 1983; mientras

que la población escolar se triplicó, el número de docentes se quintuplicó. La UNAM no solo se inundó de estudiantes, sino también de profesores. (Kent,1986)

Frente a este hecho, la institución adoptó las siguientes políticas:

1. Contratación masiva de recién egresados,
2. El sostenimiento de pautas laborales tradicionales, a través de ofrecer contratos de interinato para profesores de asignatura, planeación de programas de formación docente bajo el concepto de cursillos de didáctica en los diversos centros como el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), el Centro Universitario de Tecnología Educativa para la Salud (CEUTES) y los departamentos de algunas escuelas.

Se consideró conveniente mantener una mayor proporción de profesores de asignatura, pues esta característica les permite el desempeño profesional fuera de la institución y en durante el ejercicio docente, transmitir su experiencia laboral a los alumnos.

La masificación de la docencia la convirtió en una ocupación de tiempo completo, en parte porque un mercado de trabajo profesional deprimido y distorsionado obligó a muchos a reingresar a la universidad como docentes poco tiempo después del término de sus estudios.

Con ello, desapareció en los años setenta aquella figura del profesional en ejercicio que impartía clases en la universidad como un servicio a la comunidad y como parte de un sistema de relaciones gremiales y políticas integrado a la carrera profesional. Hoy, más del 60% de los profesores de la UNAM son trabajadores a destajo en una enorme burocracia que no ofrece posibilidades de superación académica o estabilidad laboral, lo que reduce la viabilidad de cualquier proyecto de innovación académica.

A inicios de la década de 1970, cerca de 90 mil alumnos estudiaban en las instalaciones de Ciudad Universitaria, ocupando prácticamente el límite de la capacidad de sus instalaciones. El Dr. Soberón impulsó la política de descentralización de la UNAM, de ahí que en febrero de 1974, el Consejo Universitario aprobó la realización del Programa de

Descentralización de Estudios Profesionales de la UNAM, teniendo como propósito regular el crecimiento de la población escolar, redistribuir la oferta educativa y contribuir a la expansión y diversificación del sistema de educación superior del país.

4.2. Antecedentes históricos, e información básica de la FES Aragón.

La decisión de abrir en la zona metropolitana de la ciudad de México, las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP), correspondió, en primera instancia a Cuautitlán, Acatlán e Iztacala, en 1974, y Aragón y Zaragoza, posteriormente. El 23 de septiembre de 1975 es la fecha oficial de fundación de Aragón, aunque el inicio de cursos lo realiza el mes de enero de 1976.

La Facultad de Estudios Superiores Aragón se ubica en la zona norte del municipio de Nezahualcóyotl, Estado de México.

Es la quinta y última escuela de este programa y junto con sus hermanas, responde a un planteamiento nacional: la masificación de la educación superior, consecuencia de la gran demanda de profesionistas que impone una sociedad en desarrollo acelerado y la alta tasa de crecimiento demográfico de nuestro país.

En la actualidad atiende a cerca de 20 mil alumnos, por lo que tanto sus instalaciones y superficie de terreno, se planearon para la población estudiantil, personal docente y de administrativos con que actualmente cuenta. Bajo esas condiciones, ha respondido al propósito de constituirse en un centro de sistemas independientes, tanto académico como administrativos dirigidos por autoridades que se ajustan a la Ley Orgánica y al Estatuto General de la UNAM.

En la actualidad, la FES Aragón imparte estudios en 15 licenciaturas presenciales y tres pertenecientes al Sistema de Universidad Abierta (SUA).

CUADRO No. 11**Licenciaturas ofrecidas por la FES Aragón.**

1	Arquitectura	10	Ingeniería en computación
2	Comunicación y Periodismo	11	Ingeniería industrial
3	Derecho	12	Ingeniería mecánica
4	Derecho (SUA) *	13	Ingeniería mecánica eléctrica
5	Diseño industrial	14	Pedagogía
6	Economía	15	Planificación para el desarrollo agropecuario
7	Economía (SUA) *	16	Relaciones internacionales
8	Ingeniería civil	17	Relaciones internacionales (SUA) *
9	Ingeniería eléctrica y electrónica	18	Sociología
FUENTE: Gilberto García Santamaría, 2009 *Sistema de Universidad Abierta			

Su posgrado se conforma con las siguientes opciones:

CUADRO No. 12

Posgrados y Especializaciones ofrecidas por la FES Aragón.

Especialización	Maestría	Doctorado
• En Puentes	• Economía	• Economía
• En Derecho	• Derecho	• Derecho
	• Pedagogía	• Pedagogía
	• Arquitectura	
Fuente: Primer Informe de labores 2009-2010 del director de la Facultad, M. en I. Gilberto García Santamaría.		

Existe también un Centro de Lenguas Extranjeras (CLE) en el que se imparten ocho idiomas, en dos modalidades: comprensión y posesión. Los idiomas son: Alemán, Francés, Inglés, Italiano, Japonés, Latín, Portugués y Ruso.

Tiene un Centro de Cómputo, que constituye uno de los apoyos más importantes para el funcionamiento computacional en las áreas de hardware, software y telecomunicaciones del plantel. Forma parte de la Unidad de Sistemas y Servicios de Cómputo, que tiene a su cargo el soporte técnico de todos los equipos de cómputo y redes de la Facultad. Coordina tres departamentos: El Centro de Cómputo, los Laboratorios de Cómputo Fundación UNAM, e informática.

La función principal del Centro de Cómputo es brindar servicio a las distintas áreas académicas, a fin de facilitar sus tareas y propiciar su actualización en las nuevas tecnologías.

A través de Fundación UNAM, los estudiantes y profesores reciben cursos de introducción a la computación, cursos extracurriculares a través del Programa de Desarrollo de Habilidades para la Formación Permanente. Se brinda apoyo de cómputo a los participantes en diplomados en diseño e instauración de bases de datos en SQL Server, en creación y diseño de páginas WEB impartidos por el Centro de Educación Continua.

También, se da servicio en el uso de graficadores (plotter) y digitalización de imágenes a través de scanner.

4.3. La apertura del Posgrado en la ENEP Aragón.

El 2 de septiembre de 1980 el Consejo Universitario aprobó la apertura en sus instalaciones de la maestría en Enseñanza Superior, a fin de dar cumplimiento a la articulación que debe existir entre la investigación y la formación de docentes e investigadores. En 1985 se iniciaron las actividades en especialización y maestría en Ciencias Penales, y la maestría en Economía Financiera.

En 1989 abrió sus puertas a la Especialización en Puentes.

El 9 de Febrero de 1999 se autorizaron la maestría y doctorado en Pedagogía, la maestría y doctorado en Economía, y la maestría y doctorado en Derecho .

Por último, el año 2005, inicia sus actividades la maestría en Arquitectura.

Bajo la administración de la Arquitecta Lilia Turcott González, 29 años después de iniciar actividades, la ENEP Aragón, comenzó los trámites para lograr el reconocimiento como facultad, habiendo cubierto todos los requerimientos que marca el Estatuto General de la UNAM.

Con fecha 31 de marzo de 2005, en sesión del Consejo Universitario se aprobó por unanimidad transformarla de Escuela de Estudios Profesionales (ENEP), a Facultad de Estudios Superiores (FES).

4.4. Marco referencial

La Universidad Nacional decidió la creación y ubicación de la FES Aragón en una zona muy marginada, carente en ese momento hasta de los más elementales servicios municipales, con deficiencias ambientales, bajos ingresos, baja escolaridad y por tanto con la urgente necesidad de capacitación y promoción social.

Las características del municipio de Nezahualcóyotl, fundado el 3 de Abril de 1963, en el que se ubica la FES Aragón, son las siguientes:

Municipio del Estado de México adyacente al borde oriental del Distrito Federal, constituye por tanto parte del área metropolitana de la ciudad de México. Su asiento municipal es ciudad Nezahualcóyotl conocido popularmente como “Ciudad Neza”. Se ubica al oriente de la Ciudad de México, colindando con la Delegación Gustavo A. Madero, Iztapalapa, Iztacalco y Venustiano Carranza. Colinda al norte con los municipios de Ecatepec de Morelos y Texcoco al Oriente con Chimalhuacán; al sur con el municipio de La Paz. Pertenece también al área metropolitana de la Ciudad de México. Tiene una superficie de 63.44 km².

CUADRO No. 13

Población y densidad de población del municipio de Nezahualcóyotl.

Población	Año 2005
Total	1'140,528 habitantes
Densidad	17,978 hab/ km ²
Fuente: INEGI, Censo de Población y Vivienda 2005.	

El municipio es uno de los más poblados del país, y colinda con el municipio de Ecatepec, (hoy en día el más poblado). La delegación Iztapalapa, posee la congregación humana más grande del Distrito Federal.

Para Rivas y Sánchez (2003: 13) profesores de carrera de la FES Aragón, una las desventajas que tuvo nuestra multidisciplinaria, desde su fundación ha sido su ubicación geográfica:

“...a diferencia de los demás planteles multidisciplinarios quedó geográficamente enclavada frente a colonias proletarias y despobladas con grandes problemas de comunicación, seguridad, luz, etc. Esta situación, habría de coadyuvar en el retraso académico que este plantel tiene con respecto a las otras cuatro unidades multidisciplinarias”.

Los habitantes ubicados en estos dos municipios y el de la delegación poseen en números una cantidad de población mayor que muchos estados de México, lo que nos lleva

a considerar que el transporte, la comunicación, los servicios y la seguridad pública son grandes dolores de cabeza de usuarios y autoridades de la zona. Desde su fundación, la FES Aragón ha desempeñado un papel muy significativo al ser la representación oficial de la UNAM, lo que le ha conferido un prestigio y una presencia muy importante en sus años de existencia.

La gran mayoría de los alumnos, profesores y empleados administrativos que la conforman, proceden de esta zona.

En primera instancia, y para tener una idea del tamaño de nuestra multidisciplinaria, con respecto a sus hermanas, a continuación presentamos en el cuadro no. 1, la matrícula de ellas, así como su participación con respecto a la matrícula total de la UNAM.

CUADRO No. 14

Matrícula de las multidisciplinarias y su porcentaje de participación con respecto a la UNAM. (Incluye Licenciatura, Especialización, Maestría y Doctorado)

FACULTADES	Matrícula de las Multidisciplinarias	% Con respecto a las multidisciplinarias.	% participación con respecto a la UNAM.
ACATLÁN	21,497	26.9%	10.9
ARAGÓN	18,499	23.0%	9.5
CUAUTITLÁN	15,268	19.0%	7.8
IZTACALA	13,049	16.2%	6.6
ZARAGOZA	12,002	14.9%	6.1
Total Facultades	80,315	100.0%	40.9
TOTAL UNAM	196,319		100.0
Fuente: Memoria UNAM 2008. Los datos corresponden al ciclo escolar 2007-2008.			

Para la confección de este cuadro, hemos considerado una serie de condiciones que nos permitan conocer el tamaño de la FES Aragón, dentro de la Universidad, comparando

cifras que únicamente comprenden la licenciatura, especialización, maestría y doctorado, ya que en sus instalaciones solamente se imparten cursos en éstos niveles. Hemos dejado fuera la información referente a las preparatorias y CCH, ya que estos datos no corresponden a nuestra matrícula.

La FES Aragón contribuye con 18,499 alumnos, que corresponde al 9.5% de la matrícula de licenciatura y posgrado de la UNAM (196,319 alumnos). La población de las cinco multidisciplinarias equivale al 40.9% del total de la UNAM, con 80,319 alumnos. El número de estudiantes que acuden a sus instalaciones, con respecto al total de las cinco multidisciplinarias, representa el 23.0%. La FES Aragón, únicamente es superada en alumnos por FES Acatlán, que es la más poblada.

Las cifras estadísticas generadas por la UNAM que consultamos, permiten observar las grandes desigualdades que tiene la FES Aragón, con respecto a las cuatro multidisciplinarias nacidas del mismo proyecto y que inciden decisivamente en su desempeño.

Por otra parte, cuando recabamos información sobre los presupuestos de las multidisciplinarias, seguimos observando grandes diferencias. A continuación presentamos un cuadro resumen comparativo.

CUADRO No. 15

Cuadro resumen comparativo del presupuesto de egresos por multidisciplinaria, grupo de gasto, y participación porcentual de cada una de ellas, con respecto al total.

(Los montos están expresados en pesos)

NOMBRE DE LA FES	Remuneraciones Personales	(1)	(2)	Total	%
ACATLÁN	244,158,542	272,583,647	60,864,000	577,606,189	18.8%
ARAGÓN	184,006,129	218,802,048	25,134,000	427,942,177	14.0%
CUAUTITLAN	287,722,292	324,765,793	26,698,000	639,186,085	20.9%
IZTACALA	336,281,516	382,837,395	57,014,000	776,132,911	25.3%
ZARAGOZA	296,947,061	304,436,879	41,666,000	643,049,940	21.0%
TOTAL	1,349,115,540	1,503,425,762	211,376,000	3,063,917,302	100.0%
<p>(1) Comprende los rubros de: Servicios; Prestaciones y estímulos; Artículos Materiales y de consumo; Mobiliario y equipo; e Inmuebles y Construcciones.</p> <p>(2) Asignaciones condicionadas a los ingresos y programas de colaboración académica</p> <p>Fuente: Presupuesto UNAM 2009.</p>					

Mediante el cuadro anterior, podemos percatarnos fácilmente la situación que guarda nuestra facultad, en relación con sus hermanas nacidas del mismo proyecto. En todos los rubros presupuestales asignados, presenta cifras inferiores, pese a que como vimos en el cuadro no. 1, su población es la segunda en tamaño. Del 100% que representan las asignaciones que reciben las cinco multidisciplinarias, la FES Aragón, recibe el 14%, que corresponde al porcentaje más bajo de ellas. Una posible explicación puede radicar en las carreras que imparte nuestra facultad, y que requiere menos presupuesto, en virtud a que la infraestructura de éstas. Por ejemplo Cuautitlán, Iztacala y Zaragoza requieren laboratorios, clínicas e instalaciones que para su instalación y mantenimiento necesitan de una estructura financiera más amplia.

Con la información de los cuadros anteriores, podemos elaborar un tercero que permite conocer el costo por alumno que cada una de las multidisciplinarias:

Costo por alumno = Remuneraciones totales / Matrícula

CUADRO No. 16

Matrícula de las multidisciplinarias de la UNAM, Remuneraciones personales, Presupuesto Total, costo de remuneraciones personales por alumno y costo por alumno en relación al presupuesto total promedio y por multidisciplinaria.

Facultad	Matrícula (a)	Remuneraciones Personales (b)	(1) Costo por alumno (c)	Presupuesto Total (d)	(2) Costo por alumno (e)
ACATLÁN	21,497	244,158,542	11,358	577,606,189	26,869
ARAGÓN	18,499	184,006,129	9,946	427,942,177	23,133
CUAUTITLÁN	15,268	287,722,292	18,844	639,186,085	41,864
IZTACALA	13,049	336,281,516	25,770	776,132,911	59,478
ZARAGOZA	12,002	296,947,061	24,741	643,049,940	53,578
TOTAL	80,315	1,349,115,540	16,797	3,063,917,302	38,148
(c) Corresponde al costo por alumno con respecto a las remuneraciones personales: $b/a = c$ (e) Corresponde al costo por alumno respecto al presupuesto total. $d/a = e$ (Las remuneraciones personales, el presupuesto total y el costo por alumno se calcularon en pesos)					
Fuente: Elaboración propia, con datos de la Memoria UNAM 2008, y PRESUPUESTO UNAM 2009.					

Combinando la información de los cuadros anteriores, observamos tres datos importantes a comparar: El costo por alumno en pesos, con respecto a las remuneraciones de cada una de las multidisciplinarias, así como el promedio. La información obtenida

pone en evidencia las grandes diferencias existentes entre las distintas facultades, por ejemplo, Iztacala supera con mucho a las otras multidisciplinarias, y casi triplica el costo por alumno, con respecto a Aragón, El promedio de las cinco (\$38,148), es casi del doble también en referencia a nuestra facultad (\$23,133).

Existe un consenso entre la comunidad aragonesa, en que parte de esas desigualdades han sido resultado de gestiones que han buscado solucionar solamente lo inmediato, sin un proyecto a futuro que contemple cambios significativos en forma paulatina, pero programada de tal forma, que al cabo de 10/15 años, logre equipararse con otras facultades de la UNAM. A continuación haremos un breve comentario sobre nuestras carencias y debilidades:

Una de las problemáticas irresolutas a la fecha, la constituye el reducido número de profesores de carrera, como se puede observar a continuación en el siguiente cuadro:

CUADRO No. 17

Figuras Académicas de las multidisciplinarias y su participación en la UNAM.

	De asignatura	De carrera	Técnico Académico	Ayudante Profesor	Inves- tigador	Otros	TOTAL Nombram- ientos
Acatlán	1,636	202	47	77	1	1	1,964
Aragón	1,795	75	46	223	0	2	2,141
Cuautitlán	1,323	225	71	230	2	1	1,852
Iztacala	1,478	390	75	411	1		2,355
Zaragoza	1,496	253	28	305			2,083
Total multidisciplinarias	7,728	1,145	268	1,246	4	4	10,395
Total UNAM	26,739	5,391	4,003	4,327	2,360	331	43,151
% participación Multidisciplinarias con respecto a la UNAM	28.9%	21.2%	6.7%	28.8%	0.01%	0.1%	24.1%
Fuente: Memoria UNAM 2008. Los datos corresponden al ciclo escolar 2007-2008.							

Como se puede observar, en la fila inferior, aparecen los porcentajes de cada una de las figuras de los profesores de las multidisciplinarias, con respecto al total de la UNAM. Para la FES Aragón, la conformación del claustro académico es el que menos profesores de carrera tiene. No existe la figura de investigador, y por lo que respecta a las otras multidisciplinarias el número tampoco es significativo en ellas, pues la que mayor número tiene es Cuautitlán, con dos, y con uno contribuyen Acatlán e Iztacala.

El comportamiento que ha tenido la planta docente de la FES Aragón, de 2002 a 2010, por sexo aún cuando no tenemos información completa, podemos observar que el incremento que ha observado en 9 años ha sido muy pequeño, ya que en números absolutos, fueron 240 nuevos profesores y en números porcentuales un 14.5%

CUADRO No.18

Serie Histórica de Docentes de la FES Aragón 2002-2010. Por sexo.

Año	Hombres	Mujeres	Total	Incremento anual nos. absolutos	incremento anual %
2002	n. d.	n. d.	1,418		
2003	n. d.	n. d.	1,478	+ 60	.0423
2004	n. d.	n. d.	1,488	+ 10	.0067
2005	n. d.	n. d.	1,527	+ 39	.0262
2006	n. d.	n. d.	1,519	-8	.0052
2007	n. d.	n. d.	1,533	+ 14	.0092
2008	1,068	516	1,584	+ 51	.0332
2009	1,031	526	1,557	-27	.0173
2010	1,074	584	1,658	+ 101	0.648
Total Acumulado				+ 240	1.692

Nota: n. d. información no disponible

FUENTE: Datos proporcionados por la Unidad de Planeación de la FES Argón.

CUADRO No. 19

Serie Histórica de Docentes de la FES Aragón 2008-2010. Composición porcentual por sexo.

Año	Hombres	%	Mujeres	%	Total	Total %
2008	1,068	67.4 %	516	32.6 %	1,584	100.0
2009	1,031	66.2 %	526	33.8 %	1,557	100.0
2010	1,074	64.8 %	584	35.2 %	1,658	100.0
FUENTE: Unidad de Planeación de la FES Argón.						

El cuadro anterior aporta una información interesante, ya que se trata de la conformación por sexos de la planta docente de la FES. Las mujeres participan para 2010, con el 35%, mientras que los hombres lo hacen con el 65% restante. Tenemos actualmente a dos hombres por una mujer. Aunque el incremento de las mujeres en tres años que son los datos de que disponemos, el porcentaje ha tendido a crecer del 32.6% al 35.2%.

CUADRO No.20

Antigüedad de los profesores de la FES Aragón, a noviembre de 2010, por quintiles.

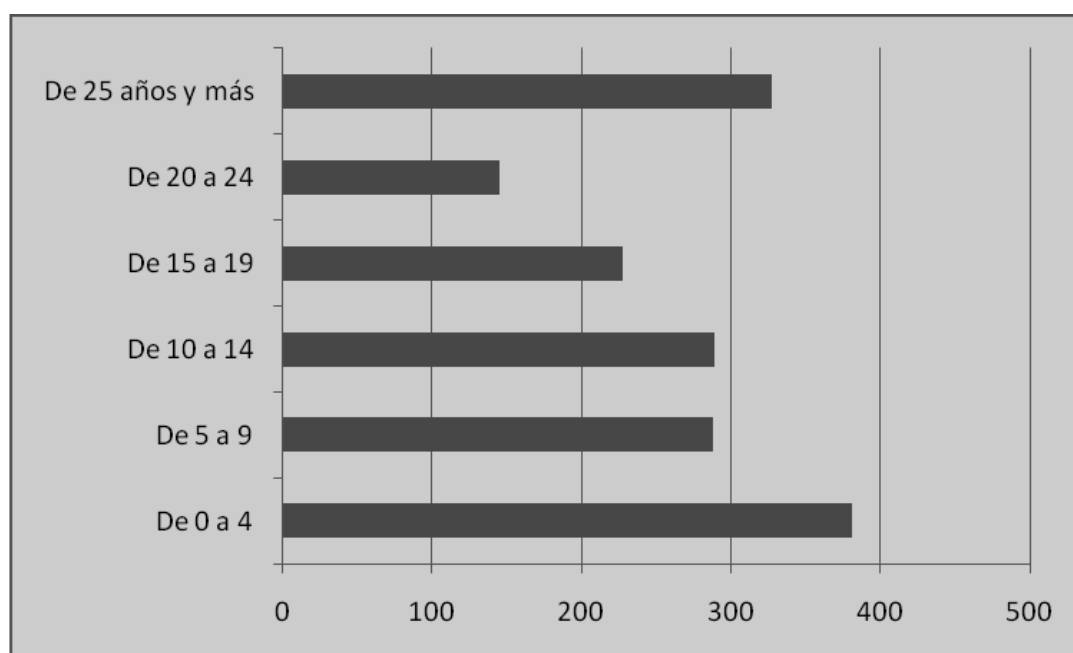
Antigüedad en años, por quintiles	No. de profesores	Porcentaje de participación
De 1 a 4	381	23.0 %
De 5 a 9	288	17.4 %
De 10 a 14	289	17.4 %
De 15 a 19	228	13.7 %
De 20 a 24	145	8.7 %
De 25 años y más	327	19.8 %
Total	1,658	100.0 %
FUENTE: Unidad de Planeación de la FES Argón.		

La antigüedad de los docentes de la FES Aragón, que se muestra en el cuadro anterior, y en la gráfica siguiente, nos deja ver que casi un 20% de la planta cuenta con 25 años y más, y

el 28.5% rebasan los 20 años de servicio. Una característica importante, es que en éste rango se localiza la mayoría de los profesores de carrera de la Facultad. Son egresados de facultades de C.U. En pocos años éstos profesores estarán en retiro, y paulatinamente serán reemplazados por otros que en su gran mayoría son egresados de la misma facultad, a éste sector corresponde el grupo etario de 0 a 4 años de antigüedad que representa el 23% del total, y que es el más numeroso.

GRÁFICA No.1

Antigüedad de los profesores de la FES Aragón, a noviembre de 2010, por quintiles.



FUENTE: Unidad de Planeación de la FES Argón.

CUADRO No. 21

Grado de estudios del personal docente de la FES Aragón. A noviembre de 2010

	SIN TÍTULO		LICENCIATURA		MAESTRÍA		DOCTORADO		TOTAL	
TOTAL	163	9.8%	1,054	63.6%	330	20%	111	6.6%	1,658	100%
FUENTE: Unidad de Planeación de la FES Argón.										

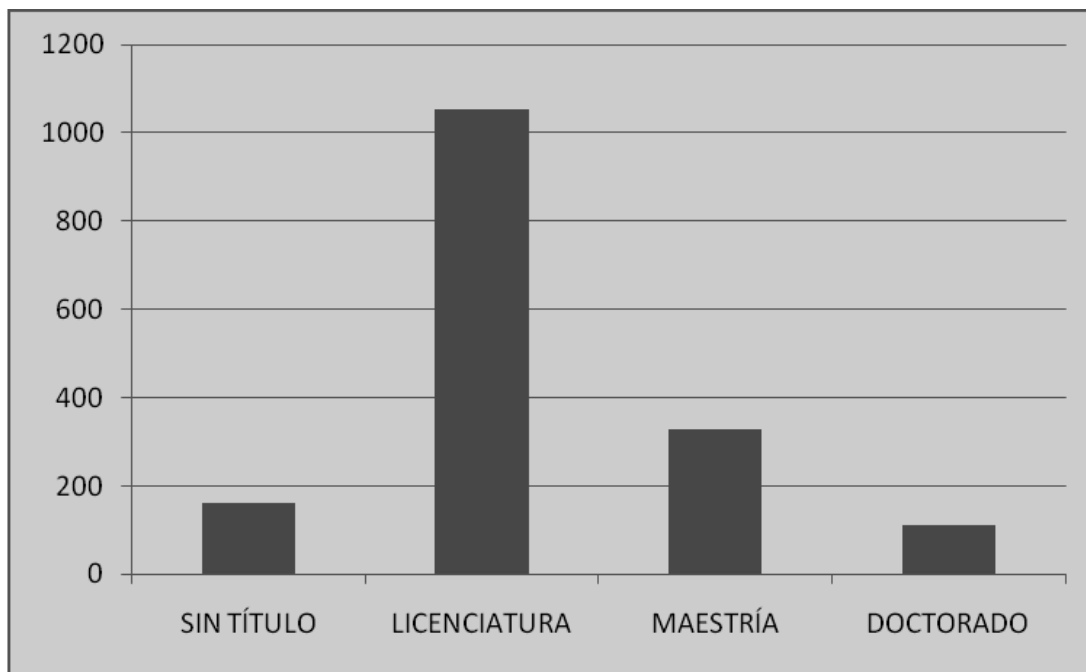
El cuadro 23 permite conocer el grado de estudios con que cuenta el personal docente de nuestra facultad, dos de cada tres docentes cuentan únicamente con licenciatura, la quinta parte del total ha estudiado una maestría, y el 6.6% tiene el grado de doctor. El restante 9.8% lo constituye el personal sin título, como ayudantes de profesor, técnicos académicos y algunos docentes que no obtuvieron el título de licenciado.

CUADRO No. 22

Grado de estudio del personal docente de la FES, conforme a su figura académica, y su participación porcentual respecto a sus totales. A noviembre de 2010.

FIGURA ACADÉMICA	SIN TÍTULO	LICENCIATURA	%	MAESTRÍA	%	DOCTORADO	%	TOTAL	%
Ayudante de profesor	95	45	4.3					140	8.4
Profesor de Asignatura	62	957	90.8	293	88.8	88	79.2	1,400	84.5
Profesor de carrera		25	2.3	26	7.9	22	19.9	73	4.4
Técnico académico	6	27	2.6	11	3.3	1	0.9	45	2.7
TOTAL	163	1,054	100.0	330	100.0	111	100.0	1,658	100.0
FUENTE: Unidad de Planeación de la FES Argón.									

En éste cuadro, podemos observar una cantidad significativa de maestros y doctores que pertenecen al grupo de profesores de asignatura. Al ser los más numerosos, muchos cuentan con una trayectoria académica y formación profesional muy sólida, lo que los ubica como un grupo de académicos bastante competitivos en el mercado laboral.

GRÁFICA No. 2**Escolaridad de los profesores de la planta académica de la FES Aragón.**

FUENTE: Unidad de Planeación de la FES Aragón.

En los cuatro años recientes, la distribución promedio de la planta académica ha sido la siguiente:

CUADRO No. 23.

Distribución promedio de la planta académica, por figura académica, en números absolutos y relativos.

Figura Académica	Nos. Absolutos	Nos. relativos
Ayudantes de profesor “B”.	231	(10.23 %)
Profesores de asignatura “A” interinos.	1,413	(62.49 %)
Profesores de asignatura “A” definitivos	375	(16.58 %)
Profesores de asignatura “B” interinos.	3	(0.12 %)
Profesores de asignatura “B” definitivos	122	(5.39 %)
Profesores de carrera de medio tiempo.	8	(0.34 %)
Profesores de carrera tiempo completo.	66	(2.92 %)
Técnicos académicos.	44	(1.94 %)
TOTAL	2,261	(100 %).
FUENTE: M. en I. Gilberto García Santamaría, (2009).		

Esa situación, deja a Aragón en desventaja con las otras Facultades. Sus académicos son mayoritariamente de asignatura, y representan el 83.8%, mientras que los de carrera ocupan el 3.5%. El 12.7% corresponde a las otras figuras académicas enlistadas en el cuadro.

Por otra parte, llama mucho la atención el porcentaje de profesores de asignatura con definitividad, si sumamos los profesores de asignatura “A” y “B”, el porcentaje es muy bajo (22% del total del claustro), en tanto que los profesores de asignatura “A” y “B” interinos, constituyen el 62.6% del total. Si consideramos que casi las dos terceras partes de profesores están dentro de éste rubro, podemos colegir que su situación laboral es muy frágil, ya que depende de muchos factores que sus contratos les sean renovados, y que sus materias y horarios les sean respetados, o no.

En el cuadro que a continuación presentamos, aparecen registrados los profesores que se encuentran inscritos al SNI, en cada una de las multidisciplinarias. Como vemos también son muy pocos, y de los 8 que aparecen en la tabla, hay 4 que están “prestados” de

otras instituciones como el IISUE. No hay ninguno que pertenezca al nivel 3, y por consecuencia no existe investigación, las publicaciones son muy escasas y la participación de los docentes en eventos internacionales y nacionales es todavía muy parca

CUADRO No. 24

Personal académico de las multidisciplinarias inscritos en el SNI y los que poseen el Nivel 3 durante el año 2008

Facultad	Personal Académico inscrito en el SNI	SNI, Nivel 3
ACATLÁN	31	0
ARAGÓN	8	0
CUAUTITLÁN	42	3
IZTACALA	89	1
ZARAGOZA	28	1
Total multidisciplinarias	198	5
TOTAL UNAM	3,251	
Fuente: Memoria UNAM 2008. Los datos corresponden al ciclo escolar 2007-2008.		

Otro cuadro que nos permite hablar de las grandes diferencias es el relativo al presupuesto de egresos por dependencia y grupo de gasto para 2009, en el que se puede observar que a pesar de ser la segunda multidisciplinaria en matrícula y planta docente, su presupuesto es el menor de todas las FES.

Aun cuando no existen datos que nos permitan saber el promedio de ingresos de los profesores de asignatura, es fácil colegir que las cifras son muy bajas, ya que la mayor cantidad de horas-clase que puede impartir un docente, no debe rebasar las 18 horas a la semana, lo que en ingresos mensuales representa una cantidad de \$ 6,000

aproximadamente. Si se agregan los “pilones”, es decir el programa PEPASIG, la ayuda de despensa y otras cantidades menores, los ingresos ascienden a \$ 8,000, pero debemos considerar que muy pocos profesores pueden acercarse a ésta cantidad de horas. Algunos de los que pueden llegar a alcanzar éstas cifras lo hacen porque están impartiendo clases en dos (y en ocasiones más de dos) licenciaturas, o en licenciatura y posgrado.

Ante esa circunstancia, la casi totalidad de docentes tiene que completar sus ingresos, prestando sus servicios en otras instituciones educativas, públicas o privadas; desempeñando su profesión como empleado o en forma independiente; o realizando actividades como comercio o prestación de servicios que en muchas ocasiones no tienen nada que ver con su profesión.

4.5. Comparación de la FES Aragón con algunas universidades públicas estatales.

Un aspecto que hemos considerado interesante es comparar tres variables (matrícula, número de docentes y presupuesto de la FES Aragón, con varias Universidades Públicas de los Estados, y percatarnos que desde su nacimiento hasta nuestros días, puede ser equiparable a algunas de ellas.

Para la confección del siguiente cuadro, se utilizó información proporcionada por la Dirección General de Evaluación Institucional (DGEI) de la UNAM, en el Estudio Comparativo de las Universidades Mexicanas (ECUM), proyecto que sistematiza, mide y compara el desempeño de Universidades Públicas y Privadas e Instituciones Mexicanas de Educación Superior, Centros de Investigación, Instituciones de Salud, Dependencias Gubernamentales y diversos Organismos Sociales o Privados, a través de bases de datos y fuentes oficiales.

Únicamente seleccionamos universidades que tienen información equivalente a la matrícula y personal docente a la FES Aragón, ya que observando los cuadros generados por la DGE, podemos observar que de las 58 instituciones reportadas (Públicas y Privadas), existen algunas que son significativamente mayores, y otras de menor tamaño. Si la FES Aragón fuera una institución independiente de la UNAM, la situación que guardaría con respecto a varias Universidades públicas, sería la siguiente:

CUADRO No. 25

Comparación de la FES Aragón con algunas universidades públicas mexicanas, tomando en consideración su matrícula, número de docentes y recursos asignados. (Datos a 2009)

Nombre de la Institución	Matrícula	Personal docente	Financiamiento (En millones de pesos)
---------------------------------	------------------	-------------------------	--

U. Autónoma de Coahuila	22,848	2,032	1,795.82
U. Autónoma de Ciudad Juárez	19,982	2,059	1,038.11
FES Aragón	18,499	2,261	427.94
U. Autónoma Benito Juárez de Oaxaca	18,560	1,395	748.18
Universidad de Guanajuato	15,876	1,869	1,667.78
U. Autónoma de Zacatecas	18,117	1,735	1,240.16
Universidad de Sonora	14,807	1,632	1,457.86
U. Autónoma de Chiapas	20,144	1,600	1,011.57
U. Autónoma del Edo. de Hidalgo	20,445	2,111	1,236.54
U. Autónoma de Querétaro	15,863	1,770	1,110.79
U. Juárez Autónoma de Tabasco	26,068	2,098	1,159.85
U. Autónoma de Aguascalientes	11,674	1,384	759.44
Universidad de Colima	11,670	1,341	1,230.39
U. Autónoma de Yucatán	12,439	910	1,436.51

Fuentes: Datos de las universidades públicas extraídos del *Estudio Comparativo de las Universidades Mexicanas* (ECUM), publicados por la Dirección General de Evaluación Institucional (DGEI) de la UNAM. Datos para la FES Aragón, Presupuesto UNAM 2009, y García Santamaría, (2009).

Por otra parte, si la comparamos con algunas universidades privadas del país, tendremos el siguiente cuadro:

CUADRO No.26

Cuadro comparativo entre la matrícula y el personal docente de la FES Aragón y siete universidades privadas mexicanas.

Nombre de la Institución.	Matrícula	Personal docente
Universidad del Valle de México *	64,273	7,878
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey *	61,524	7,013
Universidad Tecnológica de México (UNITEC) *	27,588	3,357
Sistema Universidad Iberoamericana *	19,907	2,161
FES Aragón	18,499	2,261
Universidad Autónoma de Guadalajara	10,980	1,665
Sistema Universidad Anáhuac *	13,296	2,314
Sistema Universidad Lasalle *	14,325	4,396
Instituto Tecnológico y de Est. Superiores de Occidente (ITESO)	9,020	952
Universidad Panamericana	8,674	2,873
Universidad de las Américas (Puebla)	6,365	569
*Estas instituciones cuentan con varios planteles en la República Mexicana		
Fuente: Datos de las universidades públicas extraídos del Estudio Comparativo de las Universidades Mexicanas (ECUM), publicados por la Dirección General de Evaluación Institucional (DGEI) de la UNAM. Datos para la FES Aragón, Presupuesto UNAM 2009.		

Como podemos observar en el cuadro anterior, la FES Aragón ocupa un lugar intermedio a nivel nacional con respecto a las Instituciones Educativas Superiores Privadas. Únicamente es superada por la Universidad del Valle de México (UVM), el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (Tec de Monterrey), y la Universidad Tecnológica de México (UNITEC), (todos ellos con varios planteles a lo largo de la República Mexicana); tiene cifras muy parecidas al Sistema Universidad Iberoamericana (La Ibero), y es más grande que la Universidad Autónoma de Guadalajara. El Sistema Universidad Anáhuac, el Sistema

Universidad Lasalle, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), la Universidad Panamericana y la Universidad de las Américas (Puebla)

4.6. Aspectos problemáticos de la gestión en la FES Aragón.

Del documento intitulado “*Desarrollo Estratégico Académico de la Fes Aragón 2009-2013, con referencia al Plan De Desarrollo De La UNAM. Mayo – Junio de 2009*”, presentado por el director de la FES Aragón, y en el cual se hace un diagnóstico de la Facultad, extrajimos los siguientes datos:

- Las percepciones económicas de los profesores equivalen a las de un profesor que atiende en promedio a 25 alumnos de nivel primaria. No son reconocidos por el tiempo dedicado a la preparación y diseño de sus cursos, calificar tareas y exámenes y el tiempo destinado al transporte, a fin de impartir su(s) asignatura(s). Casi el 90% de los profesores perciben únicamente el pago por las horas frente al grupo sin considerar el valor de su tarea.
- Al ser una planta académica preferentemente de tiempo parcial, ésta no requiere más que de apoyos didácticos que son facilitados por la administración a petición de los profesores (salones, material, equipo, etc.). Sin embargo, los profesores de carrera cuentan con espacios parcialmente adecuados y apoyos limitados para la realización de su labor docente y de investigación.
- Las 144 investigaciones realizándose por 72 académicos desde hace cuatro años, están orientadas principalmente hacia la docencia; ya que nuestros docentes son profesores de carrera. No hay nombramientos de investigador ni la posibilidad de incorporar jóvenes académicos a la investigación, pues deben contar con tutores, los cuales no existen en la Facultad. No hay líneas de investigación, aspecto que es objetado constantemente en los procesos de acreditación de las licenciaturas.
- La articulación entre docencia e investigación consiste en la elaboración de material didáctico por parte de los profesores de carrera. Los 493 productos de investigación realizados en el cuatrienio reciente, se han presentado en 719 actos académicos. Menos de la tercera parte del material elaborado se reproduce e imprime para ser utilizado con fines de docencia y el resto se pierde en archivos administrativos o no se publica.

- No hay participación del Centro Tecnológico Aragón, ni de institutos o centros de investigación afines a las áreas en el interior de las licenciaturas de manera formal. Algunos de los profesores y técnicos académicos incursionan como profesores de asignatura principalmente en las Ingenierías, Arquitectura y el Posgrado.
- Existe un vacío operativo y de políticas internas del Centro Tecnológico Aragón que hace difícil el aprovechamiento y articulación de los 18 proyectos que ahí se desarrollan. La infraestructura existente no se aprovecha por las áreas académicas de la licenciatura y posgrado.
- Profesores y alumnos tienen la inquietud de generar y promover programas de investigación a través del Centro Tecnológico Aragón y de la tecnología incorporada en las áreas de Ingeniería. Estos programas no han sido definidos, ni se han identificado las instituciones que pueden apoyar o vincularse con servicios académicos. Lo anterior es el resultado de no haber establecido las líneas de investigación formales y la promoción de programas, servicios y productos que pueden realizarse en la Facultad.
- Los vínculos establecidos por algunas áreas con centros de investigación y desarrollo tecnológico nacionales y del extranjero, no son operados en toda la extensión o alcance de los convenios y en su mayoría son desconocidos por los actores a quienes atañe.
- La difusión de resultados de las investigaciones difícilmente llega a salir de sus áreas de origen.
- No se cuenta con ningún programa interno que estimule la cooperación académica con otras escuelas, facultades, institutos y centros educativos del país y del extranjero.
- Se ha impulsado la generación de actividades destinadas a la captación de ingresos propios y extraordinarios. Sin embargo, estas actividades son de poco valor agregado: cursos de educación continua, de idiomas, actividades culturales y deportivas. Los productos de la investigación no se concretan como bienes o servicios para la obtención de ingresos extraordinarios sobresalientes.
- La estructura organizacional de la Facultad ha tenido reformas menores desde su nacimiento, su esencia se ha conservado.

- La planeación y evaluación del desempeño de la Facultad en sus funciones sustantivas se hace en el interior y con estimaciones meramente subjetivas. No existe un modelo de planeación y evaluación de la unidad multidisciplinaria. Al mismo tiempo los programas de estudio están parcialmente concebidos para cubrir los estándares para la evaluación de organismos externos encargados de acreditar programas académicos o de certificar la calidad profesional de sus egresados.
- No se han revisado los sistemas de información con el entorno que apoyen la planeación y evaluación. A excepción de la Dirección y la Secretaría Administrativa, nadie conoce, con certeza y anterioridad la canalización de recursos, los montos de financiamiento, su origen, los criterios de asignación, etc.
- La infraestructura de la Facultad es insuficiente para la matrícula alcanzada después de 33 años de antigüedad, etapa en la cual se ha alcanzado plena madurez. A pesar de que las aulas, laboratorios y cubículos permiten el desarrollo de las actividades académicas, no son las suficientes. Se carece de un programa orientado al aprovechamiento óptimo de la infraestructura.
- No existe un programa orientado a la integración de los procesos de planeación, evaluación y presupuestación. Adicionalmente la Facultad no tiene costos de administración que puedan considerarse como dispendio, por el contrario, se opera con lo mínimo indispensable en cuanto a personal administrativo de base, personal de confianza y funcionarios, recursos materiales y de información. Lo que ha deteriorado visiblemente la imagen, conservación, limpieza y seguridad de la FES Aragón.
- La Facultad ha promovido el ahorro interno en todos sus niveles y aspectos. Sin embargo, existen inquietudes para la creación de servicios académicos prioritarios para todas las áreas a las cuales no se les ha destinado apoyo o financiamiento.

De datos obtenidos del presupuesto UNAM 2007, nuestra Facultad se encuentra con una asignación inicial de 342.55 millones de pesos para los rubros de educación de: licenciatura, posgrado, complementaria y continua; así como desarrollo académico, investigación en ciencias y desarrollo tecnológico y en difusión de actividades artísticas, científicas y culturales. La asignación presupuestal de la FES Aragón con

respecto a las otras Unidades Multidisciplinarias resulta menor en los siguientes porcentajes: 37.29% menos que a Cuautitlán, 48.52% menos que a Iztacala, 36.51% menos que a Zaragoza y 27.33% menos recursos que a la FES Acatlán.

- Es necesario que nuestra Facultad cuente con administradores y funcionarios capaces de designar objetivos académicos que sean aceptados por convicción, para que se permeen en todos los niveles, modificando positivamente las actitudes y perspectivas de todos los actores. Las herramientas deben ser el trabajo en grupos colegiados para la gobernabilidad, la distribución adecuada de autoridad y la vinculación con entidades externas.

El documento elaborado por el actual director de nuestra Facultad, M. en I. Gilberto García Santamaría González, 2009. “*Desarrollo Estratégico Académico de la Fes Aragón 2009-2013*”, refleja la situación actual y sirve como punto de reflexión sobre las carencias y efectos que éstas tienen sobre la vida académica actual. Podríamos señalar que algunas de ellas tienen un impacto sensible sobre la endogamia académica, pero la principal de todas ellas es la falta de un presupuesto que permita incrementar los ingresos de sus docentes (mayoritariamente de asignatura), y evitar en lo posible la migración de sus recursos humanos que al encontrar mejores expectativas de desarrollo, abandonan la Facultad después de años de trabajo, experiencia y formación. En el cuerpo del documento se dejan ver problemas de gestión muy graves que han repercutido tanto en el desempeño de la Facultad en su interior, como en la imagen que externamente se tiene de ella.

4.7. El claustro académico de la FES Aragón.

La información sobre la planta docente de la FES Aragón, que se muestra en los cuadros anteriores, considera al claustro en su totalidad, en el siguiente inciso hacemos un análisis de los profesores de carrera.

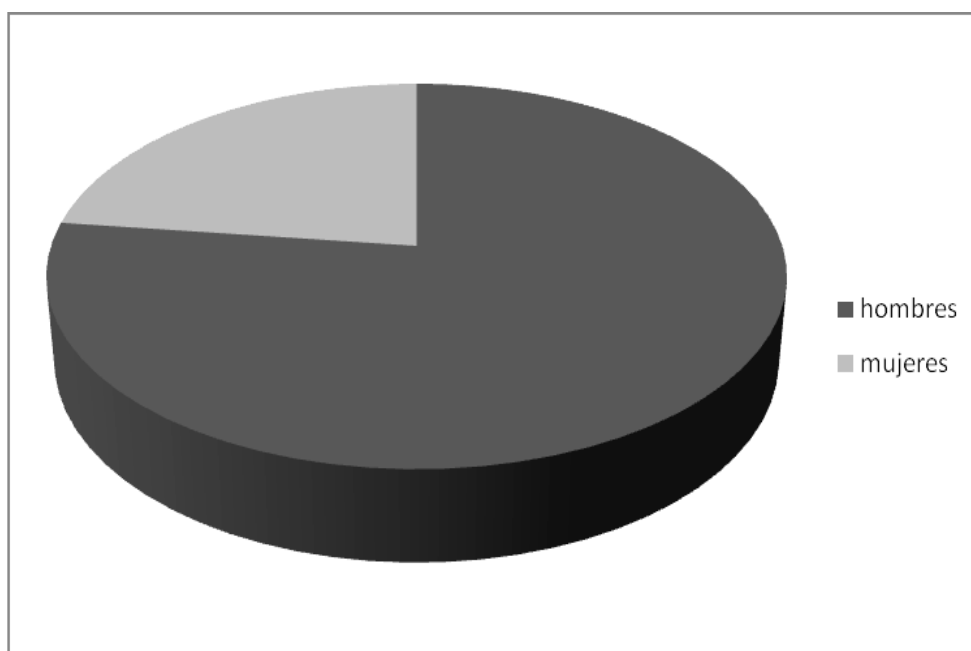
4.7.1. Los profesores de carrera de la FES Aragón.

- **Conformación de la planta, por sexo.**

En la actualidad, la FES Aragón cuenta con 72 profesores de carrera, que representan el 3.5% del total del profesorado. De ellos 55 son hombres (el 77%) y 17 mujeres (23%). Existen 7 medios tiempos, una mujer y 6 hombres. Los restantes 65 profesores son de tiempo completo. Como podemos observar, la diferencia entre hombres y mujeres es muy significativa, ya que de cada cinco profesores de 4 son hombres y una es mujer, lo que nos habla de una planta de profesores de carrera muy masculinizada.

GRÁFICA No. 3

Profesores de carrera de la FES Aragón, por sexo.



FUENTE: Información proporcionada por la División de Estudios de Posgrado e Investigación de la FES Aragón.

- **Las edades de los profesores.**

Respecto a sus edades, divididos por rangos de edad, tenemos la siguiente distribución:

CUADRO No. 27**Edades de los profesores de carrera de la FES Aragón, por quintiles.**

Rangos de edad	Nos. Absolutos	Nos. Relativos %
30-34	1	0.15
35-39	1	0.15
40-44	5	6.8
45-49	7	9.7
50-54	17	23
55-59	16	23
60-64	19	26
65 o más	7	11
Total	72	100.0
FUENTE: Información proporcionada por la División de Estudios de Posgrado e Investigación de la FES Aragón.		

El 92.7% de los profesores fluctúa entre los 45 años y más, mientras que el restante 7.3% se ubica entre los 31 y 45 años de edad. Se trata pues de una planta docente con “exceso de años acumulados”. Ello representa un gran problema para la Facultad, ya que muchos de esos profesores dentro de muy pocos años habrán dejado sus responsabilidades por jubilación, o muerte, sin que exista en estos momentos ningún proyecto para ir cubriendo paulatinamente esas plazas en cuanto queden vacantes.

Si comparamos la cifra de 92.7% de profesores con más de 45 años, de la FES Aragón, con el promedio de edades de los docentes de la UNAM, que proporciona el Portal de Estadísticas Universitarias que es del 42.6%, veremos que es el doble del promedio, eso nos lleva a corroborar que la planta docente de nuestra facultad en pocos años tendrá una cantidad significativa de profesores de la tercera edad, con todos los problemas que ello acarrea (enfermedades crónicas, disminución de facultades, expectativas profesionales y

docentes limitadas y menor productividad laboral), aunque también es justo decirlo, con mayor experiencia.

A continuación presentamos una gráfica de las edades de los profesores de carrera por rangos de edad:

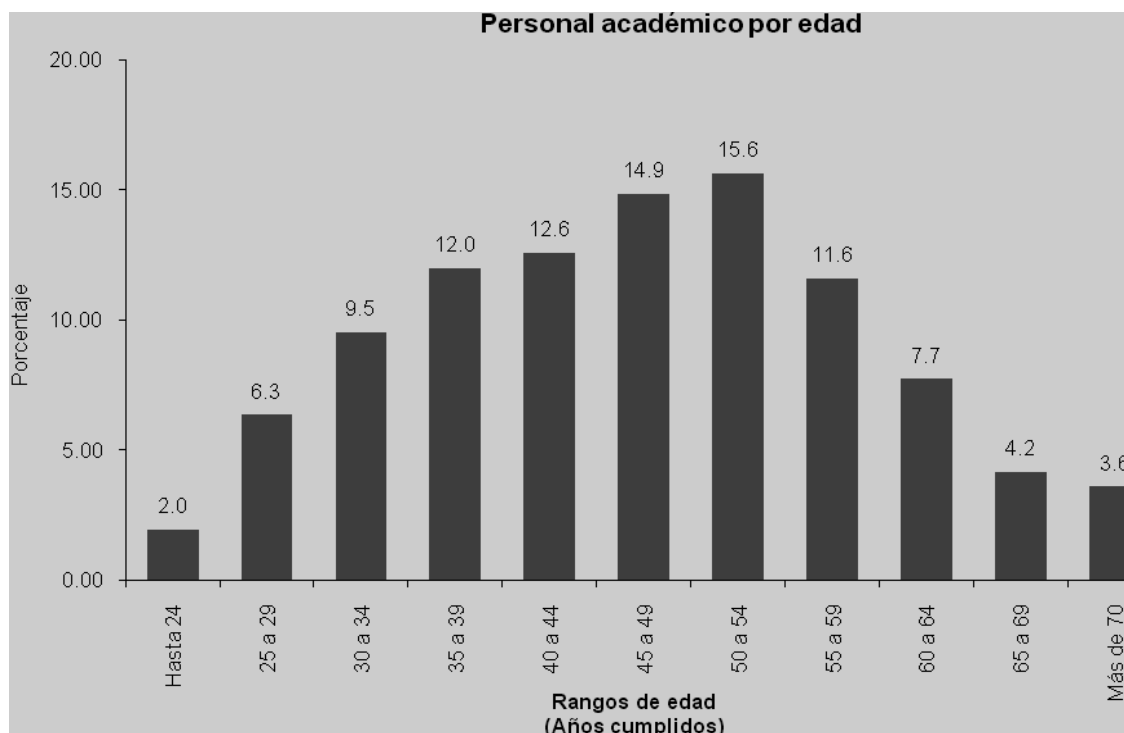
GRÁFICA No. 4



FUENTE: Información proporcionada por la División de Estudios de Posgrado e Investigación de la FES Aragón.

GRÁFICA No. 5

Personal Académico de la UNAM en porcentajes.



Fuente: Portal de Estadísticas Universitarias de la UNAM

- **Escolaridad del Personal Académico.**

Según podemos observar en el siguiente cuadro, los grados académicos de los profesores de carrera de la FES Aragón, se compone de un 43% con licenciatura, el 30% con maestría, y el restante 27% con doctorado. Para tener una idea de éstos porcentajes en la UNAM, se compara con la gráfica número 6, donde se puede observar que mientras que los docentes de la UNAM de facultades y escuelas de educación superior, en su conjunto, son mayoritariamente doctores, en la FES únicamente ostentan el título de licenciados. Por lo que se refiere a maestrías, tienen porcentajes muy semejantes, y en doctorado existen cifras menores.

Sin embargo, hay que señalar que durante los últimos años ha crecido considerablemente el número de profesores que acceden a posgrados, lo cual, en breve tiempo, modificará los porcentajes que tenemos actualmente.

CUADRO No.28

Escolaridad del Personal de Carrera de la FES Aragón, por sexo y grado de estudios, y participación porcentual.

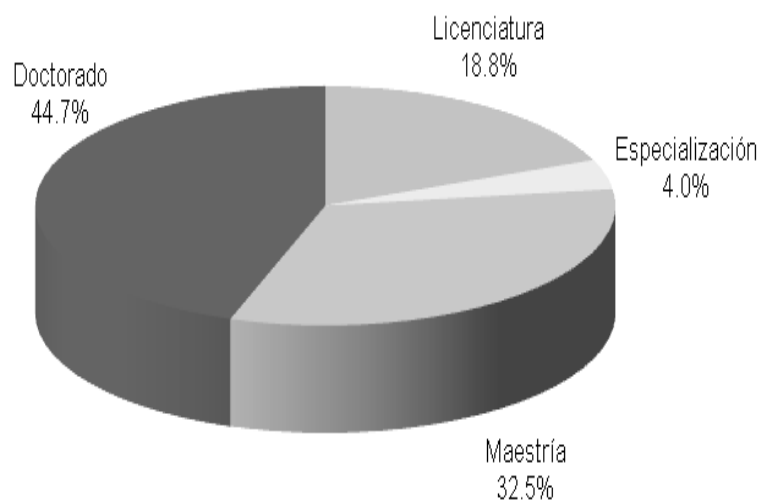
Grado	Hombres	%	Mujeres	%	Total	%
Licenciatura	23	75.0	8	25.0	32	43.2
Maestría	15	68.2	7	31.8	22	29.7
Doctorado	18	94.7	2	5.3	20	27.1
Total	56	77.0	17	23.0	73	100.0

FUENTE: Información proporcionada por la División de Estudios de Posgrado e Investigación de la FES Aragón.

GRÁFICA No.6

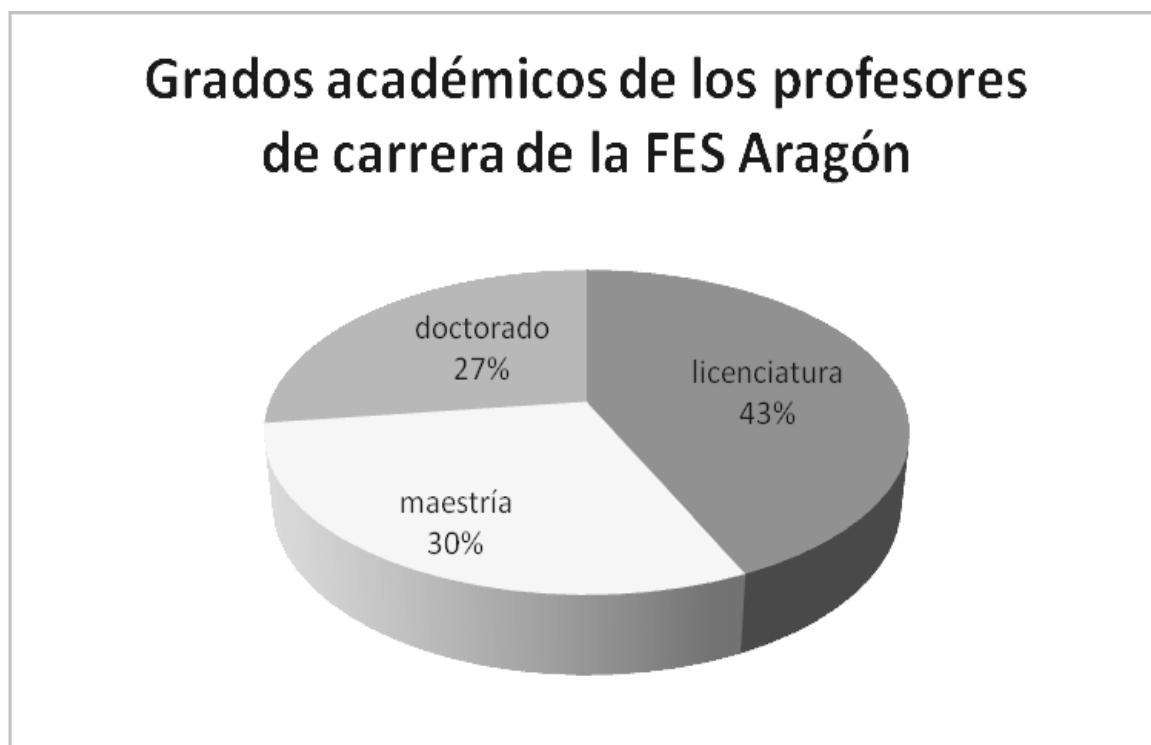
Escolaridad del personal académico de carrera de la UNAM

Facultades y escuelas de educación superior^a



Fuente: Portal de Estadísticas Universitarias.

GRÁFICA No. 7



FUENTE: Información proporcionada por la División de Estudios de Posgrado e Investigación de la FES Aragón, al año 2010.

- **Antigüedad de los profesores de carrera.**

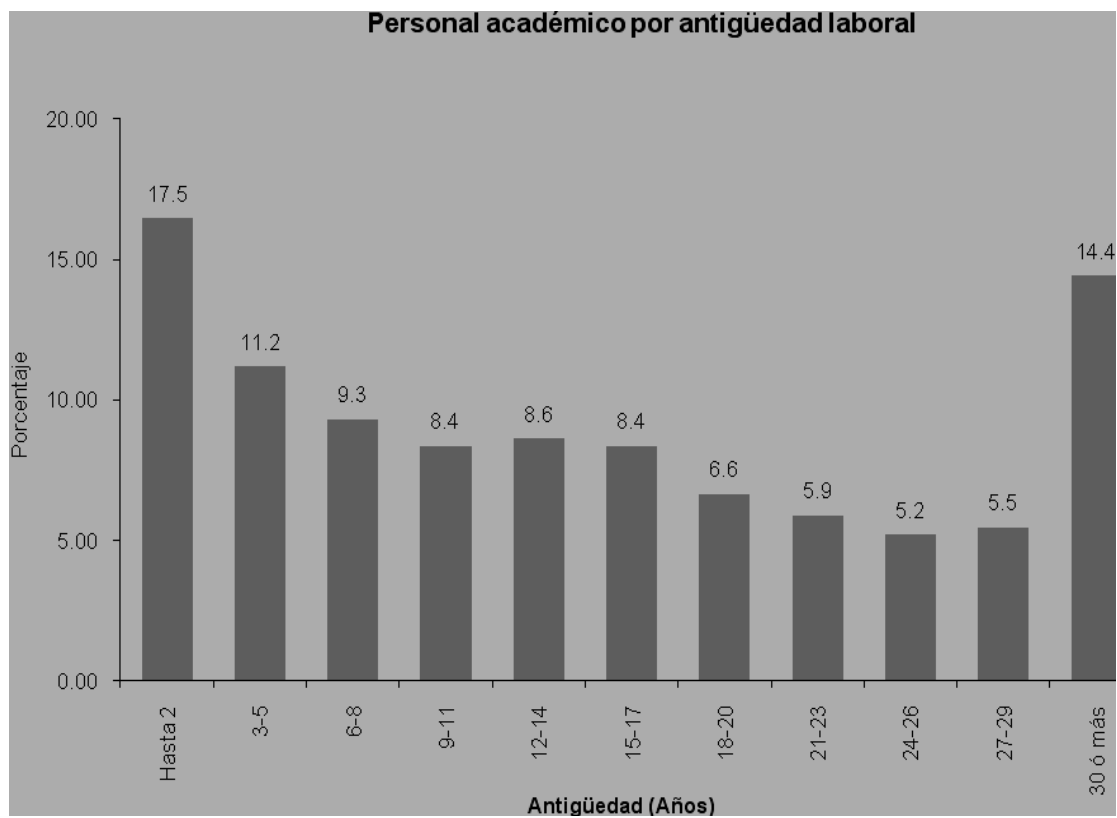
Como podemos ver en el cuadro siguiente, la participación porcentual mayor de profesores (73%) se encuentra entre los profesores que tienen entre 25 y 35 años de antigüedad. Hay una relación directa pues, entre antigüedad y edad de los docentes de carrera, éste es uno de los aspectos más vulnerables de nuestra planta docente de carrera. Presentamos dos gráficas para contrastar información, entre la que proporciona el Portal de Estadísticas Universitarias de la UNAM, y la información de la FES Aragón

CUADRO No.29

Antigüedad de los profesores de carrera de la FES Aragón, por quinquenios, sexo y porcentajes de participación.

Antigüedad (años)	Hombres	%	Mujeres	%	Total	%
5-9	2	3.4			2	2.7
10-14	5	8.7	2	11.8	7	9.5
15-19	1	1.7	3	17.5	4	5.4
20-24	4	7.0	1	5.9	5	6.7
25-29	12	21.3	8	47.0	20	27.0
30-34	30	56.2	2	11.8	34	46.0
35 o más	1	1.7	1	5.9	2	2.7
Total	55	100.0	17	100.0	72	100.0
FUENTE: Información proporcionada por la División de Estudios de Posgrado e Investigación de la FES Aragón.						

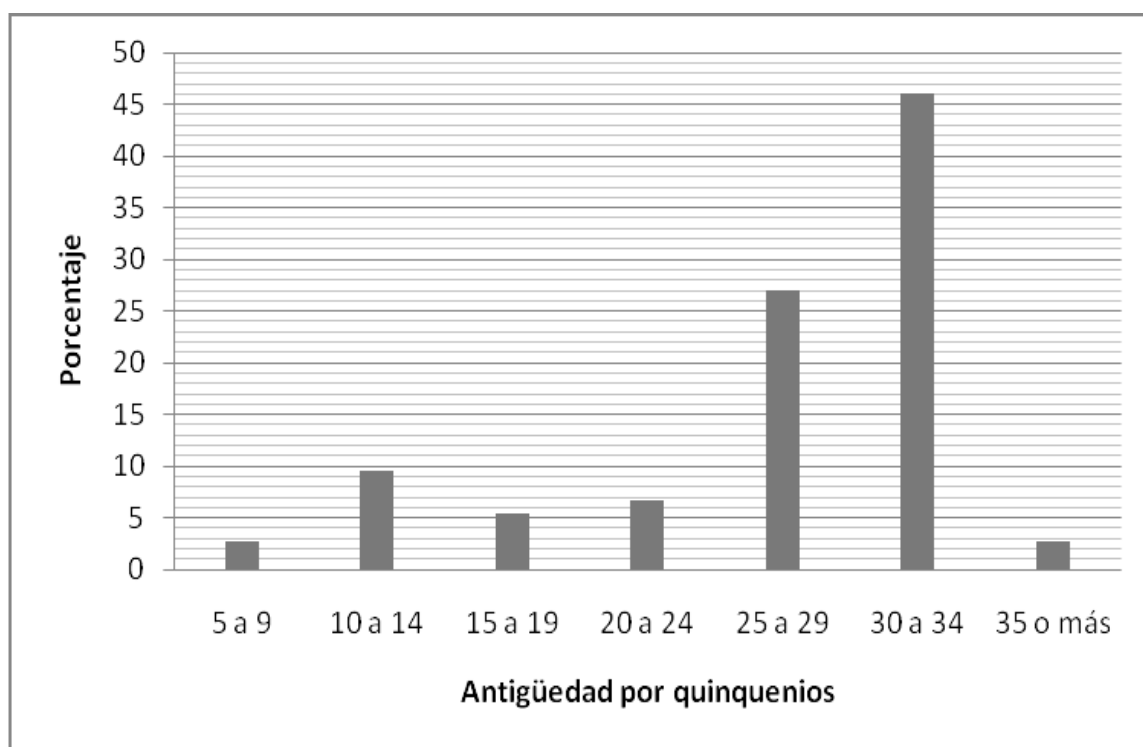
GRÁFICA No. 8

Personal académico de la UNAM, por antigüedad laboral.

FUENTE. Portal de Estadísticas Universitarias de la UNAM.

GRÁFICA No. 9

Antigüedad de los profesores de carrera de la FES Aragón por quinquenios.



FUENTE: Información proporcionada por la División de Estudios de Posgrado e Investigación de la FES Aragón.

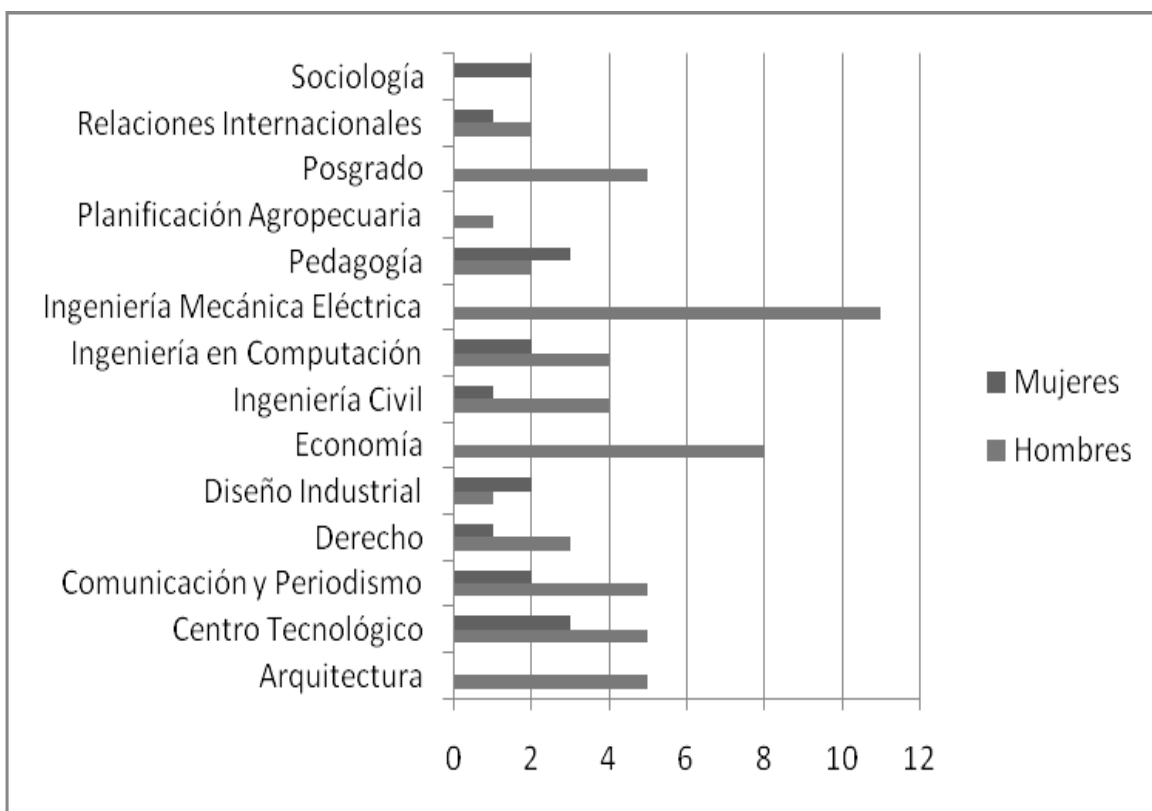
- **Áreas de adscripción de los profesores**

Un aspecto que llama la atención es el desbalance que muestra la composición de la planta docente de profesores de carrera, ya que mientras algunas licenciaturas tienen solamente 1 o 2 profesores, hay otras carreras también pequeñas que tienen 8 (el caso de economía). Ello habla de un poder de negociación muy alto que existe en algunas carreras, mientras que otras viven en situaciones muy desventajosas. En el caso de la licenciatura en Ingeniería Mecánica Eléctrica, se puede observar que de 11 profesores de carrera, que por cierto es la que mayor cantidad de profesores tiene, no hay ninguna mujer. Es una carrera masculinizada, pero creemos que es normal todavía en los esquemas que guardan las plantas docentes de muchas instituciones educativas en esas disciplinas.

CUADRO No. 30**Profesores de carrera de la FES Aragón, por área de adscripción, sexo y porcentajes de participación.**

Área de Adscripción	Hombres	Mujeres	Total	%
Arquitectura	5		5	6.9
Centro Tecnológico	5	3	8	11.0
Comunicación y Periodismo	5	2	7	9.6
Derecho	3	1	4	5.5
Diseño Industrial	1	2	3	4.1
Economía	8	0	8	11.0
Ingeniería Civil	4	1	5	6.9
Ingeniería en Computación	4	2	6	8.2
Ingeniería Mecánica Eléctrica	11	0	11	15.0
Pedagogía	2	3	5	6.9
Planificación Agropecuaria	1	0	1	1.3
Posgrado	5	0	5	6.9
Relaciones Internacionales	2	1	3	4.1
Sociología	0	2	2	2.6
Total	55	17	72	100.0
Fuente: Elaboración propia, con información proporcionada por la División de Estudios de Posgrado e Investigación de la FES Aragón.				

GRÁFICA No. 10**Profesores de carrera de la FES Aragón, por área de adscripción y sexo**



FUENTE: Información proporcionada por la División de Estudios de Posgrado e Investigación de la FES Aragón.

- **Profesores que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI).**

En el siguiente cuadro podemos encontrar a nuestros profesores de carrera inscritos en el SNI. Desde luego es uno de los aspectos más preocupantes, puesto que para el tamaño de la institución, las cifras muestran una falta grave de profesores que produzcan trabajos, publiquen e investiguen. También guarda relación directa con los ingresos y el status que nuestros maestros de carrera han logrado desarrollar en las últimas décadas. Probablemente muchos lo han intentado, pero pocos han podido acceder a estos beneficios.

CUADRO No. 31

Profesores de la FES Aragón pertenecientes al SNI, según el nivel PRIDE y área de adscripción.

3	Comunicación y Periodismo.	NIVEL “C”	Tiempo completo
1	Tecnológico	NIVEL “C”	Tiempo completo
1	Posgrado en Economía.	NIVEL “C”	Tiempo completo
FUENTE: Información proporcionada por la División de Estudios de Posgrado e Investigación de la FES Aragón.			

Como podemos observar en el cuadro anterior, de los cinco profesores con que cuenta la FES Aragón, tres de ellos pertenecen a la carrera de Comunicación y Periodismo, uno al Centro Tecnológico y uno al Posgrado en Economía. En la actualidad no tenemos más profesores que disfruten de este beneficio.

- **Profesores interinos y definitivos.**

A continuación presentamos un cuadro en el cual se muestra la proporción de profesores de carrera. Los definitivos representan el 68%, y los interinos el restante 32%. También se señalan los profesores de tiempo completo y medio tiempo y sus sexos respectivos.

Los profesores representan el 77.8% y las mujeres el 22.2%. La proporción es de aproximadamente 4 profesores y una mujer por cada 5.

Por lo que se refiere a los tiempos completos, el porcentaje es de 90.3% y los medios tiempos el 9.7% restante. Lo que nos dice que la planta de profesores de carrera es mayoritariamente de tiempo completo, y menos del 10% de medio tiempo.

CUADRO No. 32

Profesores Interinos y Definitivos de carrera de la FES Aragón, de tiempo completo y medio tiempo, y por sexo.

	Hombres	Mujeres	Totales
Interinos	12	9	
	(medio tiempo) 2		23
Definitivos	37	6	49
	(medio tiempo) 5	(medio tiempo) 1	
Totales	56	16	72
FUENTE: Información proporcionada por la División de Estudios de Posgrado e Investigación de la FES Aragón.			

- **Profesores inscritos al Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo de la UNAM (PRIDE).**

Como podemos ver, en la siguiente tabla, de los 72 profesores de carrera, 64 de ellos (el 88.8%) está inscrito en el PRIDE, y la mitad de los inscritos pertenece al nivel "C"

CUADRO No. 33

Profesores adscritos al PRIDE, por nivel y sexo, y su participación porcentual.

NIVEL	hombres	Mujeres	Total	%
PRIDE "A"	7	7	14	18.5
PRIDE "B"	12	7	19	30.0
PRIDE "C"	4	29	33	51.5
TOTAL			66	100.0
FUENTE: Información proporcionada por la División de Estudios de Posgrado e Investigación de la FES Aragón.				

- **Profesores que forman parte del Programa de Apoyo a la Incorporación de Personal Académico de Tiempo Completo (PAIPA).**

Únicamente contamos con 6 profesores inscritos en éste programa, de los cuales 5 son mujeres y 1 hombre

- **Profesores adscritos al Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT).**

Finalmente, para 2010, únicamente se encontraba inscrito un profesor en éste programa.

4.8. El Sindicalismo en la FES Aragón.

Desde el surgimiento de las ENEP en la década de los setenta, la figura del docente adquirió matices ideológicos peculiares: la burocracia universitaria y el sindicalismo se disputaron al académico y produjeron discursos que politizaron su papel pero que simultáneamente lo divorciaron del contenido propiamente educativo de su trabajo. El sindicato insistía en el hecho de que el académico era un trabajador asalariado con todos los derechos concomitantes, particularmente el de la asociación sindical. Por otro lado, la cúpula burocrática opinaba que la universidad no era una empresa y que por su pertenencia a una “comunidad universitaria” el académico era un trabajador de carácter especial. Sin embargo, ninguna de estas posturas logró aglutinar activamente al académico para dar expresión a su intencionalidad y sus necesidades como agente clave de la vida universitaria, lo que contribuye a explicar, según palabras de Rollin Kent (1986), la *inorganicidad* del profesorado en la UNAM, (y lógicamente de la FES Aragón también).

En la FES Aragón, aun cuando el STUNAM (Sindicato de Trabajadores de la Universidad Nacional Autónoma de México), y la AAPAUNAM (Asociación Autónoma del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México), han disputado la afiliación de los docentes, la segunda es con mucho la mayor. Según datos recabados al mes de octubre de 2010, ésta asociación gremial proporciona las siguientes cifras:

CUADRO No. 34

Número de profesores afiliados a la AAPAUNAM en la FES Aragón, por sexo y participación porcentual.

Hombres	%	Mujeres	%	Total	%
738	63.2	428	36.8	1,166	100.0
FUENTE: Información proporcionada por AAPAUNAM a octubre de 2010.					

CUADRO No. 35

Número de profesores afiliados a la AAPAUNAM en la FES Aragón, por sexo con respecto al total, y su participación porcentual

HOMBRES			MUJERES			TOTAL		
Total	Sindicalizados	%	Total	Sindicalizadas	%	Total	Sindicalizados	%
1,074	738	78%	584	428	73.2%	1,658	1,166	70.3%
FUENTE: Información proporcionada por AAPAUNAM a octubre de 2010. y Unidad de Planeación de la FES Argón.								

Como podemos observar, la proporción de hombres afiliados es de 2 por uno de las mujeres, y es la misma que existe respecto a la conformación de la planta docente de la Facultad. En el cuadro 37, podemos observar que hombres y mujeres están sindicalizados el 78 y 73.2%, respectivamente, lo que habla de una participación muy numerosa.

El STUNAM, por su parte congrega a la mayoría de personal administrativo (aproximadamente 700 personas), y una parte muy insignificante de docentes, de carrera principalmente.

Un aspecto que no puede pasar inadvertido es el hecho de que la gran mayoría de los profesores que prestan sus servicios en la FES Aragón desconoce sus derechos y obligaciones. Pocos han leído el Contrato Colectivo de Trabajo, un porcentaje reducido utiliza los beneficios que implica el pertenecer al AAPAUNAM, como solicitar apoyo en lentes y aparatos ortopédicos, becas para sus hijos en escuelas incorporadas a la UNAM, préstamos y seguros de gastos médicos mayores, por mencionar algunos.

El AAPAUNAM desde su creación, hasta nuestros días, sigue conservando a los mismos representantes de los profesores. Hasta la fecha en 28 años de prestar nuestros servicios en la Facultad hemos sabido que haya habido elecciones para los puestos de representación sindical, lo que nos habla de dos aspectos concomitantes: ni los profesores estamos enterados de los mecanismos de elección de nuestros representantes, ni el sindicato los ha dado a conocer. Es una muestra clara del poco interés que existe de participación de los docentes por la institución que dice representarlos. Las únicas ocasiones en que existe un contacto relativamente numeroso entre profesores y representantes sindicales se da a mediados del mes de mayo en que se realizan desayunos para conmemorar el día del maestro, y por otra parte, en muy contados casos en que los profesores solicitan apoyo ante conflictos que surgen entre ellos y las autoridades de la Facultad.

4.9. Los orígenes de la endogamia en la FES Aragón.

Uno de los elementos clave para entender la endogamia y su desarrollo en nuestra Facultad, es el cambio exponencial que la matrícula sufrió durante la década de los setenta con la creación de las ENEP, y el crecimiento que la planta docente experimentó como consecuencia de ello. Durante el periodo que va de 1965 a 1983, la nómina de las licenciaturas en la UNAM aumentó de 4,409 a 23,549 profesores, incrementándose en un 534%. La tasa media anual de crecimiento fue de 9.9%, siendo el periodo entre 1973 y 1978 el de mayor actividad con una tasa media anual de 14.5%. “*La UNAM no solo se inundó de estudiantes, sino también de profesores*” (Kent 1986).

La mayoría de los profesores de la UNAM iniciaron sus labores a partir de 1973 y un poco más de la mitad se incorporó a la docencia a partir de 1979. Todos cursaron la

licenciatura a lo largo de esa década y una proporción muy alta provino de egresados de la UNAM principalmente de la carrera en que trabajaban. Alrededor de un 50% de los estudiantes de licenciatura cursaron el bachillerato en un CCH o en la Escuela Nacional Preparatoria, por lo que cerca de la mitad de los profesores asistieron a la UNAM, ya sea como estudiantes o como trabajadores académicos, desde los quince años. En el marco de esta extendida auto-alimentación institucional, todos ellos llegaron a la edad adulta e iniciaron su carrera docente en la década de los setentas (Kent, 1986).

En el párrafo anterior, Kent hacía referencia a la endogamia, sin llamarla con ese nombre, utilizando el concepto de auto-alimentación institucional.

Para hacer frente a tal reto, la UNAM llevó a cabo la contratación masiva de recién egresados, ofreció contratos de interinato a profesores de asignatura. A fin de suplir las deficiencias que mostraban los nuevos profesores al impartir clases, se abocó al desarrollo de programas de formación docente a través de cursos de didáctica en sus diversos centros como el Centro de Investigaciones sobre la Universidad (CESU), el Centro Universitario de Tecnología Educativa para la Salud (CEUTES) y los departamentos de pedagogía de algunas escuelas.

Gil Antón realizó en 1992 un estudio sobre el oficio académico en México, que se considera el pionero en esta temática, donde se refiere a las características de los profesores entrevistados (3,764), al inicio de la impartición de clases, entre las que destacan las siguientes:

- La edad promedio fue de 28 años, aunque el 28% había sido contratado con menos de 24.
- Únicamente el 9% provenía de hogares cuyos progenitores tenían estudios superiores.
- El 35% no tenía el grado de licenciado todavía al inicio de sus clases. El 49% tenían ya la licenciatura, y únicamente el 12% contaba con un grado superior a la licenciatura.

- *El 80% de ellos recibió su primer contrato de la misma institución en la cual realizó sus estudios.* El 63% no tenía experiencia docente previa de ningún tipo, y el 93% no había realizado ningún tipo de investigación.
- El 68% combinaba la docencia con otro tipo de trabajo, muy relacionado con su profesión.
- El 75% recibió contratos de tiempo parcial.

Estos datos se pueden corroborar para la FES Aragón, en el cuadro No. 22 en el que observamos cómo el 19.8% del claustro de profesores, se ubica en el rango de antigüedad de los 25 años en adelante. En cuanto a los profesores de carrera, el porcentaje es mayor, según lo observado en el cuadro No. 32, el porcentaje de profesores de 25 años y más es del 75%.

A principios de la década de los sesenta, el total de puestos académicos en México era muy cercano a los 10 mil nombramientos, el 95% de tiempo parcial, y aunque no existen datos oficiales sobre su formación, se estimaba que la mayoría sólo contaba con estudios de licenciatura (Gil Antón, 2002), (Kent, 1986).

Como podemos observar, el periodo de mayor crecimiento en la nómina de las universidades públicas, se hizo a través de la contratación de egresados de la propia institución. El caso de la FES Aragón no fue ajeno a éste mecanismo.

4.10. Conclusiones.

En la sociedad moderna, podemos ubicar a las universidades como un tipo especial de sistemas organizacionales. Su particularidad se determina a través de la concatenación *autopoiética* de decisiones, que les permite dar cumplimiento a sus funciones principales: educar e investigar (Arnold y Rodríguez, 1999).

Las universidades definen los criterios para regular qué tipo de persona puede ser incorporado como académico suyo. A partir de la definición de funciones y puestos de trabajo, se especifican dichos requerimientos. Si se busca alguien que sólo imparta clases, se priorizará en la definición de su perfil el dominio de la materia pertinente y la experiencia en la interacción docente; si se busca un investigador, su experiencia debe girar en torno a la creación de conocimiento mediante la investigación y su difusión. Las universidades hoy en día, contratan académicos que puedan desarrollar ambas funciones, y regulan su participación en función de requerimientos específicos. Por lo tanto, definir el perfil cobra importancia si el puesto de trabajo queda acotado por la función educativa, la científica o la combinación de ambas.

Todo sistema universitario especifica el tipo de académicos que llevan a cabo las actividades de docencia e investigación a su interior. Si privilegia las actividades docentes profesionalizantes (como en efecto sucede en nuestra Facultad), postergará las actividades asociadas a la investigación y el desarrollo de los distintos campos disciplinarios de las ciencias y las humanidades; o viceversa, si privilegia el desarrollo científico y disciplinario, puede llegar a situarse en una torre de marfil. De la decisión que tome, dependerá la forma en la cual las universidades se relacionarán e interactuarán con otros sistemas sociales y con su entorno contextual (Paulus, 2006).

Si partimos de la idea de que toda organización se constituye sobre reglas de reconocimiento que la identifican y le permiten dar forma específica a sus propias estructuras, encontraremos que la conformación de la planta docente de la FES Aragón, obedece a éstas reglas, pues mediante ellas se establece la selección de sus miembros y la forma en que definen sus roles. A través de este mecanismo, se acota la membresía (es decir el conjunto de miembros que laboran en la organización).

Para (Corsi, 1996: 121) “...*las decisiones son comunicaciones de tipo particular, cuya selectividad debe poder ser siempre atribuida a un miembro de la organización*”. Es decir que quienes no son miembros, ni tienen la posibilidad de decidir sobre la contratación de nuevos miembros, no forman parte del entramado *autopoiético* del sistema organizacional. Esta aseveración sirve de punto de partida para explicar en gran medida la conformación endogámica de la planta docente de la FES Aragón, ya que los criterios que privan en las decisiones tomadas para la contratación de los docentes, puede llegar a variar, según el criterio tomado. Por ejemplo, es preferible contratar ex alumnos de la institución, porque son los que mejor la conocen, los que más identificados se encuentran con ella; o decidir por profesores externos que cuenten con un currículum que responda a los requerimientos de la disciplina, pero con experiencia comprobable.

Las condiciones en que ha desempeñado sus labores la FES Aragón, en sus 35 años de historia, nos permite ver que lo ha realizado con bastante eficiencia, dadas las condiciones económicas tan desfavorables que ha vivido. Por momentos pareciera que las diferencias tienden a ser cada vez mayores en relación a sus hermanas multidisciplinarias, y con otras facultades de la misma UNAM. La impresión que tenemos los académicos miembros de la facultad se sintetiza en dos visiones: los que piensan que existen cambios muy significativos, como el hecho de que cada día contamos con mayor cantidad de profesores con posgrado, lo que tiende a zanjarse las diferencias que nos separan de las otras facultades; y por el otro lado, los que piensan que se requiere dotar de mejores condiciones laborales a sus académicos, a fin de permitirles mayor competitividad con sus pares de la UNAM.

Ambas posturas cuentan con argumentos discutibles y a la vez acertados. En la ceremonia de su cumpleaños 35, la comunidad le expresó al rector, a través del discurso de uno de sus profesores de carrera, una pequeña lista de las grandes carencias que caracterizan a nuestra facultad. A cambio de ello, recibimos felicitaciones por lo conseguido a la fecha. Nada para el cambio, ni posibles soluciones.

Por ello, cobra validez más que nunca la frase pronunciada por Galileo a su jurado condenatorio hace casi 400 años, cuando le hicieron retractarse de decir que la tierra giraba en torno al sol: *“E pur si muove”* (Y sin embargo se mueve). Pese a todas sus carencias, la FES ... se sigue moviendo.

CAPÍTULO V.

ESTUDIO DE CASO.



ILUSTRACIÓN No. 6. Uróboros: el círculo que representa la perfección.

Lo importante en la actividad científica no es el modo de obtener la información, sino la validez de las inferencias que se sostienen en la puesta en correspondencia de las

relaciones lógicas propias de una estructura de análisis con los datos cuidadosamente recabados: esto es, en el empleo de una teoría, así sea de alcance intermedio

(Manuel Gil Antón, 1997).

5.1. Introducción.

La selección del estudio de caso responde a la posibilidad de combinar métodos (cualitativo y cuantitativo); así como la utilización de entrevistas con informantes que nos proporcionaron datos actuales e históricos, en virtud de la trayectoria y experiencia que tienen dentro de la FES; y el disponer de documentos, registros e información de primera mano, gracias a la colaboración de los funcionarios que generan y manejan esos datos.

Conforme a lo señalado, la investigación se puede realizar al centrarnos en un ejemplo que se ubica dentro de nuestro espacio de trabajo, y desarrollar un estudio de tipo exploratorio-descriptivo, acorde a lo señalado por Yin (1993a).

Al ser una investigación de corte descriptivo, requirió la recopilación de datos a través de preguntas realizadas a los expertos encargados de llevar a cabo la contratación de los docentes en cada una de sus disciplinas, e indagar si existen diferencias importantes en sus criterios. Lo anterior permitió contrastar las respuestas y conocer las preferencias, actitudes, prácticas, preocupaciones e intereses que privan en cada una de las coordinaciones de carrera y posgrado escogidas en la muestra.

La Investigación, al tratarse de un estudio de caso, y de corte cuantitativa-cualitativa, consta de dos partes:

La primera corresponde a un estudio de corte cuantitativo. Éste a su vez se constituye de etapas:

4. La primera consiste en una recopilación de la información que aportaron diversas fuentes para conocer en cifras la participación que tiene la endogamia en una muestra de tres carreras (una para cada una de las divisiones que conforman las licenciaturas de la FES Aragón, y la maestría y doctorado que conforma una parte de la división de posgrado). A cada una de ellas mediante un formato diseñado al respecto, se le solicitó datos referentes a la cantidad de profesores adscritos, su antigüedad, edad, lugar en el cual realizó su licenciatura, y en caso de tener algún posgrado, la institución en la que lo realizó, si tienen otro empleo, y la cantidad de horas asignadas.
5. La segunda instancia se llevó a cabo a través del diseño y elaboración de cuadros para organizar la información, a fin de establecer los parámetros de medición de las variables que influyen en la endogamia académica de la Facultad.
6. Finalmente, la tercera instancia consiste en el análisis y presentación de los comentarios sobre la información ya trabajada en las tablas de análisis correspondientes.

La segunda parte de nuestra investigación es de corte cualitativo y consiste en la aplicación de cuestionarios levantados a través del método de entrevistas semiestructuradas.

5.2. Investigación Cuantitativa.

A continuación, iremos señalando los criterios escogidos durante la investigación:

5.2.1. Selección de la muestra.

La muestra se seleccionó, para dar presencia a cada una de las tres divisiones bajo las cuales se integran las licenciaturas en la FES Aragón, y la división de estudios de posgrado e investigación. En el cuadro siguiente, aparecen sombreadas las elegidas. La muestra congrega el 19.3% del total de la matrícula, y el 18.8% de sus docentes, lo que nos permite contar con un alto nivel de representatividad.

CUADRO No. 36

Divisiones en las cuales se agrupan las Licenciaturas y Posgrados ofrecidas en la FES Aragón.

DIVISIÓN DE CIENCIAS FÍSICO-MATEMÁTICAS Y DE LAS INGENIERÍAS	DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES	DIVISIÓN DE HUMANIDADES Y ARTES	DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN
Ingeniería Civil	Economía	Arquitectura	Especialización en Puentes
Ingeniería Industrial	Planificación para el Desarrollo Agropecuario	Diseño Industrial	Posgrado en Arquitectura
Ingeniería Eléctrica y Electrónica	Comunicación y Periodismo	Pedagogía	Posgrado en Economía
Ingeniería en Computación	Derecho		Posgrado en Derecho
Ingeniería Mecánica	Relaciones Internacionales		Posgrado en Pedagogía.
Ingeniería Mecánica Eléctrica	Sociología		
Fuente: Unidad de Planeación de la FES Argón.			

CUADRO No. 37

**Alumnos y docentes de las Licenciaturas y Posgrado muestra de la FES Aragón.
(2009)**

Licenciatura	Alumnos	%	Docentes	%
Ing. Mecánica	1,430	8.6	132	8.5
Pedagogía	1,375	8.3	108	7.0
Sociología	388	2.3	52	3.3
Total de la muestra	3,193	19.3	292	18.8
Total alumnos licenciatura	16,570	100.0	1,557	100.0
Posgrado en Pedagogía				
Maestría	55	27.6	48	
Doctorado	20	10.0		
Total de la muestra	75	37.6	48	
Total alumnos pedagogía	199	100.0		
Fuente: Unidad de Planeación de la FES Argón.				

La confiabilidad es muy alta, en virtud de que la información recabada procede de las fuentes primarias, que son los registros que las Licenciaturas y Posgrado generaron mediante el instrumento de captura, y que en su mayoría proceden de archivos de los profesores, de su currículum vitae, y de otras fuentes de información que los encargados recaban de la planta docente, para elaborar informes varios. El único dato que no nos fue proporcionado, se refiere a las horas asignadas a los profesores, y que nuestros informantes consideraron como reservada. El formato de captura de la información aparece en los anexos, al final del trabajo de tesis.

5.2.2. Grados académicos de los docentes considerados en la muestra, y determinación de la endogamia académica.

Partimos de la premisa de que para conocer la endogamia en la FES Aragón, requerimos determinar cuáles de sus docentes hicieron estudios superiores en sus instalaciones en alguno de sus niveles (licenciatura, maestría y doctorado) y que actualmente laboran ella en cualquiera de esos mismos niveles.

Por lo tanto, era indispensable después de obtener esos datos, realizar un vaciado de la información en un cuadro resumen, a fin de llevar a cabo el análisis de los datos

obtenidos. Es así que consideramos tres variables al respecto, que nos llevaron a distinguir cómo considerar a los egresados de la UNAM, y de la FES, en agrupaciones distintas, ya que la endogamia entonces puede ser vista desde ópticas diferentes.

La pregunta que nos hicimos fue: ¿Es lo mismo agrupar a los egresados de la FES Aragón junto con los egresados de C.U.? Por ejemplo existen licenciaturas y posgrados que se imparten en los dos espacios educativos, incluso hay licenciaturas que pueden ser impartidas en más de dos espacios. El título que ostentan todos los egresados es expedido por la UNAM. Un ejemplo es Sociología, que se imparte en la Facultad de Ciencias Políticas en C. U., en la FES Acatlán y en la FES Aragón. En este caso, se puede hablar de endogamia, cuando el egresado es de cualquiera de esas facultades, ya que la institución expedidora del título es la UNAM. Sin embargo, para el caso de los egresados de la FES Aragón, que dan clases en la misma facultad, la endogamia es mayor, que si es egresado de cualquiera de las otras facultades, y es contratado como profesor en nuestro espacio educativo.

Para nuestro trabajo, hemos considerado dos subcategorías de la endogamia: *Institucional* cuando nos refiramos a los egresados de la UNAM, y *Escolar* cuando hagamos alusión a los egresados de la Facultad. Es interesante señalar que para efectos de docencia y preparación profesional, los egresados de las dos instituciones señaladas, pueden presentar trayectorias muy distintas, por lo que consideramos indispensable hacer la separación pertinente, haciendo énfasis en las dos posibles formas de cuantificar la endogamia: a nivel institucional, y a nivel escolar.

De las licenciaturas escogidas para la muestra, existen diferencias muy interesantes, que a continuación comentaremos:

- **Ingeniería en Cómputo.** Esta carrera se imparte también en Ciudad Universitaria. En la FES Aragón, con el título de licenciados tenemos 113 profesores, de los cuales 51 de ellos (el 45%) son egresados de la propia facultad. 50 (44%) proceden de C.U. y 12 (11%) provienen de otras instituciones educativas. Si dijéramos que en la FES existe una endogamia del 45%, nos estaríamos refiriendo solamente a los egresados de ella, pero si a ese porcentaje agregamos el 44% restante, tendríamos el

89%, lo cual nos habla de un porcentaje muy elevado. Por otra parte, como en nuestra facultad no existe posgrado en esa disciplina, lo más lógico es que los alumnos que desean continuar sus estudios para obtener los grados subsiguientes, elijan como primera instancia la Facultad de Ingeniería de la UNAM, y en segundo lugar otra institución. Eso se ve reflejado en las 16 maestrías que reporta la coordinación de carrera, de la cual 10 de ellos (el 63%) lo hizo en C.U. y los restantes 6 (37%) en otra institución. El doctorado lo hicieron dos personas en otra institución (IPN). Podemos concluir que la endogamia en esta licenciatura es muy elevada, y que si solamente consideráramos a los egresados de licenciatura de la FES, el porcentaje sería del 45%. El restante gran porcentaje procede de egresados de C. U., casi todos ellos profesores que rebasan los 50 años de edad, lo que nos habla de docentes que se integraron desde hace más de 25 años. Ellos representan el pie veterano de la carrera, y han sido los profesores de una gran proporción de los docentes de la Facultad.

CUADRO No. 38

Licenciaturas y Grados Académicos de los docentes de Ingeniería en Cómputo de la FES Aragón, por institución de procedencia en números absolutos y relativos.

Licenciaturas y Grados Académicos	FES ARAGÓN		UNAM		OTROS		TOTAL	
	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%
Licenciatura	51	45%	50	44%	12	11%	113	100.0
Maestría	0		10	63%	6	37%	16	100.0
Doctorado	0		0		2	100%	2	100.0
Total								100.0

Fuente: elaboración propia con datos proporcionados por la Coordinación de Ingeniería en Cómputo

- Licenciatura en Pedagogía.** Tiene tres campus en los cuales se imparten la licenciatura, y el posgrado: La Facultad de Filosofía y Letras de C.U., la FES Acatlán y la FES Aragón. Como podemos observar en la licenciatura, el porcentaje de endogamia escolar es del 57%, mientras que el institucional y el que se refiere a otras instituciones es muy equilibrado (22 y 21%, respectivamente). Si sumamos el escolar y el institucional, la cifra es del 79%, lo cual nos habla de un porcentaje alto. Los docentes que tienen una maestría, observan porcentajes del 46 a nivel escolar, 30 en el institucional y 24% lo obtuvieron en otras instituciones. Finalmente, los doctores tuvieron una participación de endogamia escolar del 40%, institucional del 50% y en otras el restante 10%. Si vemos las cifras con detenimiento, veremos que la endogamia institucional (la suma de la escolar y la obtenida en C. U.) siempre ronda el 80% de participación. Lo anterior nos dice que la endogamia es alta también en ésta licenciatura.

CUADRO No. 39

Licenciaturas y Grados Académicos de los docentes de Pedagogía de la FES Aragón, por institución de procedencia en números absolutos y relativos.

Licenciaturas y Grados Académicos	FES ARAGÓN		UNAM		OTROS		TOTAL	
	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%
Licenciatura	57	57%	22	22%	21	21%	100	100.0
Maestría	29	46%	19	30%	15	24%	63	100.0
Doctorado	12	40%	15	50%	3	10%	30	100.0
Total			56		39			100.0

Fuente: elaboración propia con datos proporcionados por la Coordinación de Pedagogía.

- Licenciatura en Sociología.** Esta carrera también se imparte en tres campus, en la Facultad de Ciencias Políticas de C.U., en la FES Acatlán y en la FES Aragón. Sin

embargo, no existen posgrados en nuestra facultad, por lo que los estudiantes que desean obtener un grado de maestro o doctor, lo tienen que hacer en C. U. La carrera de Sociología, tiene características distintas a las dos anteriores, ya que las especialidades que tiene, requieren de profesionales de campos distintos en los cuales el origen de sus docentes es muy diversificado. Existen economistas, antropólogos, ingenieros e historiadores, lo que le confiere a la carrera un aspecto multidisciplinario, motivo por el cual el origen de sus docentes es también muy variado. Sin embargo, podemos notar que los profesores con licenciatura representan un 66% como egresados de la FES Aragón, los egresados de C.U. representan el 10%, y el restante 24% proviene de otras instituciones. Con maestría, el 16% son egresados de la FES, y aquí es muy importante señalar que los maestros pertenecen a la Maestría en Enseñanza Superior, 52% egresaron con alguna maestría de la UNAM, y el restante 32% proviene de otras instituciones. Finalmente, el 60% de los doctores proviene de C.U. y el restante 40% de otras instituciones. Seguimos encontrando, pues, un alto porcentaje de endogamia escolar e institucional.

CUADRO No. 40. Licenciaturas y Grados Académicos de los docentes de Sociología de la FES Aragón, por institución de procedencia en números absolutos y relativos.

Licenciaturas y Grados Académicos	FES ARAGÓN		UNAM		OTROS		TOTAL	
	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%
Licenciatura	34	66%	5	10%	12	24%	51	100.0
Maestría	4	16%	13	52%	8	32%	25	100.0
Doctorado	0		6	60%	4	40%	10	100.0
Total			25		10			100.0

Fuente: elaboración propia con datos proporcionados por la Coordinación de Sociología

- Posgrado en Pedagogía.** El Posgrado en Pedagogía, se imparte actualmente en tres campus también: La Facultad de Filosofía y Letras en C.U., en la FES Acatlán, y en la FES Aragón. En virtud de que hasta hace poco más de dos años se iniciaron las actividades en la FES Acatlán, y todavía no existen egresados de ese plantel, no la hemos considerado en éste cuadro. De los docentes actuales en el Posgrado, se tienen registrados como egresados de licenciatura un 55% de la FES Aragón, un 26% de la UNAM y el 19% restante, de otras instituciones. Egresados de la maestría de la FES Aragón, 40%, un 26% de C.U. y el restante 34 % de otras instituciones. Finalmente, del doctorado hay un 26% de egresados de la FES Aragón, un 32% de C.U. y el 42% restante, de otras instituciones educativas. Una de las preocupaciones de la última administración ha consistido en tratar de integrar docentes que hayan realizado sus estudios de grado en otras instituciones, a fin de disminuir la endogamia, con muy buenos resultados. Por otra parte, también hay una preocupación por establecer convenios de trabajo con universidades de varios países (Brasil inicialmente, y Chile y España próximamente), a fin de permitir que exista un intercambio de estudiantes para disminuir la endogamia académica actual, sobre todo en el posgrado de nuestra facultad. (Carrillo, 2007)

CUADRO No. 41. Licenciaturas y Grados Académicos de los docentes de Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón, por institución de procedencia en números absolutos y relativos.

Licenciaturas y Grados Académicos	FES ARAGÓN		UNAM		OTROS		TOTAL	
	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%
Licenciatura	35	55%	17	26%	12	19%	64	100.0
Maestría	20	40%	13	26%	17	34%	50	100.0
Doctorado	8	26%	10	32%	13	42%	31	100.0
Total			40		42			100.0

Fuente: elaboración propia con datos proporcionados por la División de Estudios de Posgrado e Investigación.

En esta primera etapa de la investigación, se pudo corroborar que la endogamia académica en la FES Aragón, es alta, y que se encuentra dentro de los rangos nacionales que autores como Kent (1986) estima en 86%, e instituciones como ANUIES (1996) que ubican entre el 80/86%. (cifras muy coincidentes por cierto).

En virtud de que requeríamos hacer una comparación de esos porcentajes con otros países, a continuación presentamos un cuadro comparativo de algunos países de Europa, a fin de saber en qué rango nos encontrábamos con respecto a ellos.

Cuadro No. 42

Porcentaje de académicos endogámicos en países de Europa

Países	% ENDOGAMIA	Países	% ENDOGAMIA	Países	% ENDOGAMIA
Portugal	91	Noruega	56	Suecia	32
España	88	Bélgica	52	Suiza	23
Italia	78	Finlandia	48	Reino Unido	5
Austria	73	Holanda	40	Alemania	1
Francia	65	Dinamarca	39	MÉXICO	80/86
FUENTE: Manuel Soler, (2001a).					

Como podemos observar, en el cuadro anterior existe una gran diferencia entre algunos países de Europa. Portugal y España que aparecen como los más endogamizados, y Alemania en donde casi no existe. El artículo realizado por Soler (2001a), pone en evidencia el desbalance tan significativo de los países de la península Ibérica con sus socios de la Unión Europea, y en su época fue causa de muchas discusiones en España. A nosotros nos ilustra muy significativamente cómo están los niveles de endogamia de 14 países

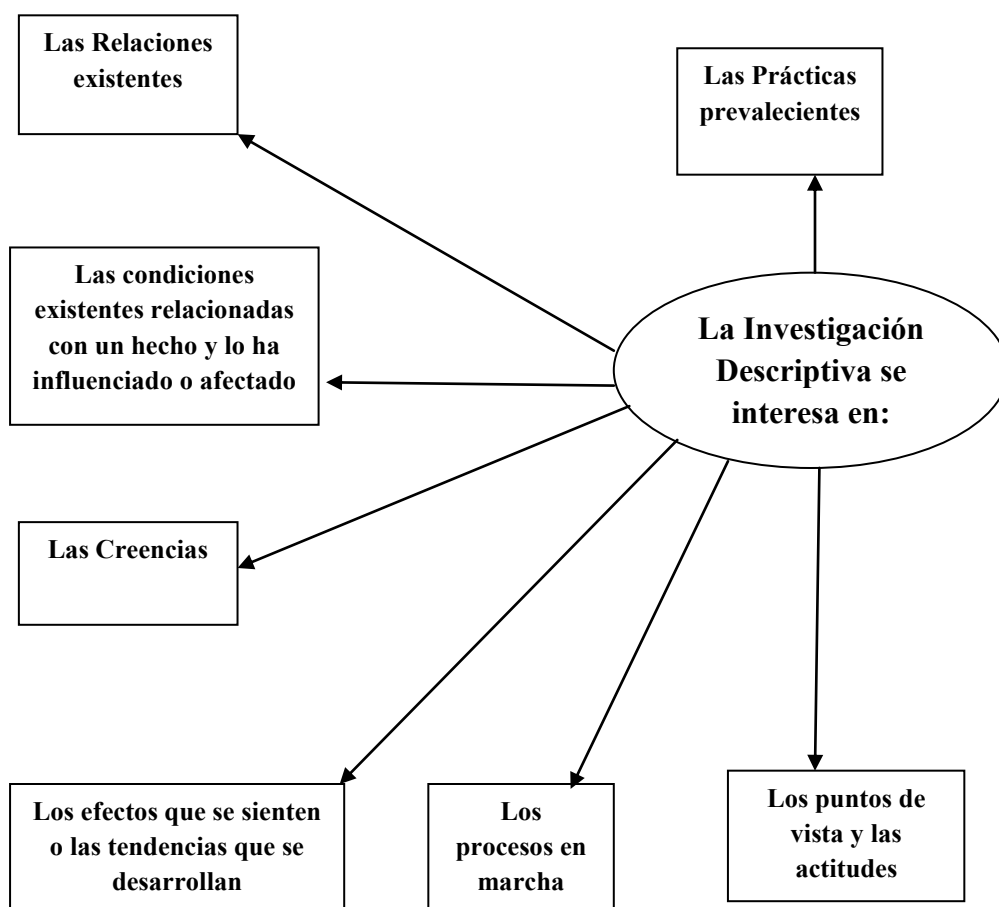
Europeos. Es importante señalar que en nuestra búsqueda para conocer mayores datos al respecto, no obtuvimos más cifras con las cuales comparar los datos de Soler.

5.3. Investigación Cualitativa.

La entrevista semiestructurada como instrumento de recolección de datos en el marco del paradigma cualitativo ofrece la posibilidad de someter a discusión la recolección de datos. (Blaxter, Hughes y Tight, 2000). Esta fue la elección metodológica escogida por nosotros con el propósito de analizar e interpretar las posibles relaciones entre las formas de contratación de los docentes, la normatividad que existe al efecto, así como la influencia posible de las decisiones que toman los funcionarios a la hora de optar por la contratación de un profesor de nuevo ingreso a nuestra Facultad.

Las entrevistas al constituir el medio adecuado para recoger datos empíricos donde el investigador puede tomar la decisión acerca de respetar el lenguaje de los entrevistados y cuidar que sus categorizaciones o expresiones no distorsionen u obstaculicen los significados que les asignan sus informantes, permiten conocer el punto de vista de los funcionarios que mayor conocimiento tienen sobre el tema que nos ocupa. (Cea D'Ancona 1998)

Uno de los procedimientos más utilizados en los estudios de carácter cualitativo son pues las entrevistas, ya que el investigador no solo hace preguntas sobre los aspectos que le interesa estudiar sino que debe comprender el lenguaje de los participantes y apropiarse del significado que éstos le otorgan en el ambiente natural donde desarrollan sus actividades. La entrevista permite también la realización de conversaciones informales que se considera permiten intercambios verbales entre los miembros de una comunidad y que constituyen una fuente de datos importantísima, pues se desarrolla en ámbitos espontáneos en donde los sujetos entrevistados no se sienten observados ni juzgados, de modo que comparten sus preocupaciones, pensamientos y opiniones con toda la libertad y en el mismo ámbito en el cual se desarrollan sus prácticas

Esquema No. 7**Campos de Acción de la Investigación Descriptiva.**

5.3.1. Diseño de los cuestionarios.

Para el diseño de los cuestionarios, las preguntas escogidas fueron de tres tipos:

- Abiertas para permitir al informante responder con sus propias palabras.
- Cerradas para que el entrevistado escogiera respuestas alternativas a la pregunta.
- Alternativas para que el sujeto ordenara (según prioridad o preferencia) de una lista presentada de la cual, cada uno tuvo la oportunidad de hacerlo según sus propios criterios.

5.3.2. Planeación de los cuestionarios.

El cuestionario se elaboró para obtener las variables que mayor incidencia tienen sobre nuestra categoría de estudio: la endogamia, que a continuación enlistamos:

- Conocimiento y manejo de la categoría endogamia
- Opinión sobre la endogamia
- Criterios para contratación de docentes de nuevo ingreso
- Experiencia profesional
- Experiencia académica
- Formación académica
- Mecanismos de contratación de docentes de reciente ingreso
- Normatividad para acotar la endogamia en la contratación de nuevos docentes
- Ventajas y desventajas de la endogamia académica.

5.3.3. Aplicación de los cuestionarios

Los cuestionarios se aplicaron los meses de octubre y noviembre de 2010. Nuestros entrevistados respondieron la totalidad de las preguntas dedicándonos el tiempo suficiente para hacer comentarios abundantes que no aparecen dentro del formato, pero que enriquecieron sustancialmente la información solicitada. Demostraron un amplio conocimiento de las temáticas señaladas, y amablemente apoyaron la realización de la entrevista. Pudimos notar un evidente interés, y la opinión unánime sobre la importancia de profundizar en el tema, realizando investigaciones que comprendan la totalidad de las carreras y posgrados que ofrece la Facultad.

La entrevista fue semiestructurada y abordó, por una parte las respuestas referentes a su trayectoria dentro de nuestra facultad, tanto como funcionarios, y docentes, así como su experiencia profesional fuera de la FES Aragón. El objetivo fue conocer el perfil que tienen los más altos directivos de cada una de las divisiones en que se agrupan las licenciaturas y el posgrado de la FES, así como los coordinadores de carrera, de la muestra escogida. Las siguientes preguntas tuvieron como fin detectar el grado de conocimientos referentes a la endogamia, causas y efectos, ventajas y desventajas, y posibles formas de acotar sus efectos no deseados. El cuestionario se puede consultar en los anexos al final del trabajo de tesis.

5.3.4. Diseño de la muestra.

Para llevar a cabo la investigación cualitativa se tomaron los siguientes criterios:

1. Entrevistar a los Jefes de División de la FES Aragón:
 - División de Estudios de Posgrado e Investigación
 - División de Ciencias Sociales
 - División de Humanidades y Artes
 - División de Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías

2. Entrevistar a los Coordinadores de Licenciatura, tres en total.

- Licenciatura en Sociología
- Licenciatura en Pedagogía
- Ingeniería en Computación.

Cada uno de los entrevistados, tiene o ha tenido la responsabilidad de contratar a sus docentes en las coordinaciones de las cuales han estado al frente. Forman parte del Comité de Carrera de las licenciaturas escogidas para la muestra. También han formado o forman parte del Consejo Técnico de la Facultad que es el máximo órgano de gobierno. De ellos, dos no son egresados de la FES Aragón. Una estudió la licenciatura en la UAM Azcapotzalco, y el otro egresó de la Facultad de Ingeniería de C. U. El resto (5, todos son egresados de la FES).

3. Cuentan con gran experiencia como docentes en la FES, y una larga trayectoria como funcionarios.
4. Algunos han trabajado como docentes, posteriormente fueron llamados a colaborar como secretarios técnicos, y después de adquirir experiencia ocuparon el cargo de jefes de carrera, y algunos se desempeñan como Jefes de División.
5. La opinión que tienen sobre tópicos de la FES Aragón está muy bien fundamentada, gracias a la experiencia acumulada en muchos años de trabajar en ella. Los que tienen su trayectoria desde ser egresados de licenciatura tienen varios lustros de conocerla a fondo, primero como alumnos, y luego como docentes y funcionarios.

La trayectoria académica en la FES Aragón, generalmente sigue las siguientes etapas:

Cuadro No. 43. Trayectoria académica de los docentes en la FES Aragón.

Figuras		Interino	Definitivo
1	Prestador de Servicio Social		
2	Ayudante de Profesor		
3	Profesor de Asignatura “A”		
4	Profesor de Asignatura “B”		
5	Profesor de Carrera		

Fuente: Elaboración propia.

De los entrevistados, únicamente un jefe de carrera y uno de división son profesores de carrera. Para tener la categoría más alta como profesor de asignatura, se debe tener una definitividad, es decir, haber ganado un examen de oposición, y contar con maestría o doctorado y una trayectoria académica extensa. No todos han tenido acceso a esa categoría. Respecto a una de las plazas de profesor de carrera, uno de los entrevistados solamente ha estudiado una maestría desde hace varios años, pero a la fecha no cuenta con el grado. El otro caso, es doctor y el grado lo obtuvo en C.U.

6. Existen funcionarios que han cursado la licenciatura y obtenido los grados de maestro y doctor en la misma FES Aragón, lo cual muestra un grado muy elevado de endogamia en su formación profesional. También los hay que después de obtener la licenciatura, hicieron estudios de grado en Ciudad Universitaria, ya que no hay una oferta de ellos en la FES. Dos de ellos reportaron haber hecho estudios de maestría en instituciones del Estado de México, y del Estado de Morelos, y obtenido el grado.

Los resultados se muestran en el siguiente cuadro.

CUADRO No.44

Niveles académicos de los Jefes de División y de los Jefes de Carrera de la FES Aragón entrevistados

Niveles	Licenciatura			Maestría			Doctorado	
	FES	UNAM	O.I.	FES	UNAM	O.I.	FES	UNAM
Jefes de División	3	1		1	3		1	1
Jefes de Carrera	2		1		1	2		1
Fuente: Elaboración propia con información obtenida de los cuestionarios aplicados a los entrevistados.								

7. Por lo que se refiere a la experiencia profesional que han adquirido ejerciendo su profesión en ámbitos fuera de la FES Aragón, todos manifiestan haber tenido empleos relacionadas con su licenciatura de origen. Ello les ha permitido tener información actualizada, contactos y experiencia que han puesto en práctica en sus clases. Concuerdan que es indispensable que un docente cumpla con éste requisito.

8. En el campo de la docencia, la totalidad manifestó haber desempeñado labores como académicos en otras instituciones, aparte de la FES Aragón. Algunos lo hicieron previamente a su incorporación, y otros en forma simultánea. Coinciden en la importancia que tiene este tipo de experiencias, ya que permite hacer comparaciones respecto a los tipos de gestión de las instituciones y sus políticas de evaluación; tener contacto con los niveles socioeconómicos y capital cultural de los alumnos y docentes, que muchas veces pueden variar con respecto a nuestra Facultad; conocer a fondo las oportunidades de inserción de los egresados en el mercado laboral, etc. Otro aspecto que aporta mucha información es el diverso tipo de niveles de remuneración del trabajo, que va desde sueldos muy bajos, hasta otros

con rangos muy atractivos; destaca también la proliferación de empleos por horas y con contratos por honorarios sin ningún tipo de prestaciones.

9. Como consecuencia de los dos puntos señalados anteriormente (7 y 8), todos coinciden en que cualquier profesor de nuevo ingreso a la FES Aragón, debe contar con los siguientes requisitos:

- Experiencia profesional
- Experiencia docente
- Formación Académica.

10. Para conocer su opinión sobre los requisitos más importantes que solicitarían para incorporar a nuevos docentes, se les presentó una tabla en la cual calificaron con 1 la opción más importante, y con 12 la que menos significativa. Cada uno asignó diferentes valores a las opciones., misma que a continuación aparece:

	<i>Opciones de selección de nuevos profesores para ser contratados</i>	
A	Que sea egresado de la FES Aragón, preferentemente	
B	Presentó crítica y propuesta de modificaciones al temario de la materia que impartirá	
C	Redacción de un ensayo sobre algún tema de la materia a impartir	
D	Recomendado por algún profesor con prestigio en la carrera	
E	Que haya sido ayudante de profesor	
F	Conocido tuyo como estudiante sobresaliente de la carrera en la FES Aragón	
G	Que haya obtenido un alto promedio en sus calificaciones	
H	Cuenta con experiencia profesional para impartir la materia por asignar	
I	Tenga experiencia docente	
J	Que pase un examen ante grupo y profesores especialistas en la materia	
K	Tenga una recomendación o haya sido sugerida su contratación por alguna autoridad	
L	Otra opción (señale) Entrevista con profesores definitivos del área y Consejero. Técnico	

Como podemos suponer, cada uno de los entrevistados asignó diferente calificación a las opciones presentadas. En consecuencia, se elaboró una tabla resumen utilizando la mediana como medida de tendencia central, que nos permite establecer los niveles de prioridad promedio asignado a las preguntas (Hernández Sampieri, 2003).

Con la nueva información, pudimos elaborar una nueva tabla de opciones de selección de nuevos profesores, según las prioridades resultantes de las opiniones vertidas por nuestros entrevistados, y que a continuación mostramos:

Número por orden de importancia	<i>Opciones de selección de nuevos profesores para ser contratados, por orden de importancia, según las opiniones de los entrevistados.</i>
A	Cuenta con experiencia profesional para impartir la materia por asignar
B	Tenga experiencia docente
C	Que pase un examen ante grupo y profesores especialistas en la materia
D	Recomendado por algún profesor con prestigio en la carrera
E	Presentó crítica y propuesta de modificaciones al temario de la materia que impartirá
F	Que haya sido ayudante de profesor
G	Conocido tuyo como estudiante sobresaliente de la carrera en la FES Aragón
H	Redacción de un ensayo sobre algún tema de la materia a impartir
I	Que haya obtenido un alto promedio en sus calificaciones
J	Que sea egresado de la FES Aragón, preferentemente
K	Tenga una recomendación o haya sido sugerida su contratación por alguna autoridad
L	Otra opción (señale) Entrevista con profesores definitivos del área y Consejero. Técnico

A continuación explicamos cada uno de los ítemes, así como el orden que se les asignó dentro de la tabla de opciones presentada.

- A. *Que cuente con experiencia profesional para impartir la materia por asignar.* Es muy interesante percatarnos que 6 de los 7 entrevistados piensan que la experiencia profesional es lo más importante a considerar a la hora de contratar a un nuevo docente.
- B. *Que tenga experiencia docente.* El segundo requisito es la experiencia docente, ya que al decir de los entrevistados, no basta solamente con la experiencia profesional, pues muchas ocasiones el nuevo docente no sabe cómo transmitir los conocimientos, ni cuenta con estrategias didácticas adecuadas. Es por ello importante, que el docente llegue con una buena formación.
- C. *Que pase un examen ante grupo y profesores especialistas en la materia.* Cada vez es más común que el docente que aspira a integrarse a una institución realice una “clase modelo”, es decir, que sea interrogado sobre la temática en la cual espera desempeñar la cátedra. Generalmente ésta clase modelo se imparte ante un auditorio reducido que está conformado por profesores que imparten o han impartido la clase, por alumnos que ya la han llevado anteriormente, y que tienen posibilidades de comparar con otro (s) docente (s). En el caso de la FES Aragón, ésta práctica se ha extendido cada vez más, a fin de filtrar en lo posible la incorporación de docentes que no están capacitados.
- D. *Que sea recomendado por algún profesor con prestigio en la carrera.* Ésta práctica ha sido una de las más socorridas en el ambiente educativo. Con harta frecuencia nos encontramos con funcionarios o personas encargadas de contratar a nuevos profesores que nos pueden hacer la siguiente pregunta: ¿conoces a algún profesor que pueda dar tal materia? Muchos de nosotros hemos sido contratados a través de éste medio, o sea. por recomendación de alguien que ya se encuentra trabajando en una institución, con lo cual se establece un mecanismo de cadena, en donde un eslabón se une a otro, y así sucesivamente.
- E. *Presentó crítica y propuesta de modificaciones al temario de la materia que impartirá.* Éste ítem es muy interesante, ya que forma parte de los requisitos señalados por el EPA y que perviven después de varios años, además de ser el

mecanismo más usado, pues los profesores junto con su currículum al solicitar horas-clase, presentan una crítica y una propuesta al temario de la materia que pretenden impartir.

- F. *Que haya sido ayudante de profesor.* Aún cuando la figura de ayudante de profesor es muy escasa en la FES Aragón, es una de las mejores formas de ir introduciendo a los futuros profesores, en la docencia, sobre todo escogiendo entre aquéllos ayudantes que mejor desempeño han tenido.
- G. *Conocido tuyo como estudiante sobresaliente de la carrera en la FES Aragón.* Muy relacionado con el ítem anterior, tenemos ésta variante que puede ser una forma de introducir a los nuevos docentes, y que generalmente se presenta cuando después de algún tiempo, el aspirante presenta como carta de recomendación el apoyo de uno de sus profesores que conoció su trayectoria como alumno.
- H. *Redacción de un ensayo sobre algún tema de la materia a impartir.* Para algunas materias ésta es una muy buena forma de evaluar a los aspirantes. Ello demuestra el dominio sobre un tema, sobre la redacción, sobre la profundidad y selección de bibliografía. Desgraciadamente no es una práctica muy difundida.
- I. *Que haya obtenido un alto promedio en sus calificaciones.* Es una buena carta de recomendación, pero insuficiente si no va acompañada de alguna o varias de las opciones anteriormente citadas.
- J. *Que sea egresado de la FES Aragón, preferentemente.* Éste es uno de los ítemes más interesantes. Finalmente es de los que más trascendencia y peso específico tiene, pues quienes deciden la contratación, siempre terminan por creer que los egresados de nuestra facultad poseen una mayor identidad y cariño a la institución que un aspirante proveniente de una institución foránea.
- K. *Que tenga una recomendación o haya sido sugerida su contratación por alguna autoridad.* Sólo uno de los entrevistados comentó que en una ocasión se vio en la disyuntiva de contratar a alguien recomendado o no, decidiendo no hacerlo. Todos

estuvieron de acuerdo que ésta opción no es significativa y que no es usual en nuestra facultad.

- L. *Otra opción (señale)*, Una de nuestras fuentes contestó que consideraba interesante la propuesta de Entrevista con profesores definitivos del área y Consejero Técnico, incluso señalándola como la primera prioridad. Curiosamente se puede confundir con el ítem no. 3: *Que pase un examen ante grupo y profesores especialistas en la materia*. La diferencia que pudimos colegir es que en éste caso, se trata de una entrevista con los profesores con definitividad, y con el Consejero Técnico, que curiosamente es un cargo detentado por la fuente entrevistada.

Del levantamiento del instrumento de captura, pudimos obtener lo siguiente:

- La prioridad en los requisitos en la contratación de los nuevos académicos para los entrevistados está puesta en la experiencia laboral, docente y en pasar un examen mediante una clase modelo en la cual pueden mostrar su aptitud para la docencia.
 - De los ítems D a la letra I, los criterios se dividen en dos principalmente: los que se refieren a las habilidades obtenidas durante las trayectorias profesional y docente, y por otra parte los que tienen que ver con la trayectoria dentro de la FES Aragón. Al parecer, siempre es bueno el pertenecer o haber pertenecido a algún grupo, con lo cual se confirmaría el dicho “más vale malo por conocido que bueno por conocer”
 - Finalmente, los últimos ítems (J, K y L) nos hablan de algo que si existe, no se comenta abiertamente, y que se refiere al peso que tiene el pertenecer o haber pertenecido a la FES Aragón como alumno, y la recomendación de alguna autoridad. Aunque podría tener todavía un peso específico importante a la hora de decidir, cada vez se encuentra más acotado este procedimiento de elección.
11. Con relación a la pregunta si existe algún tipo de filtro para que un profesor sea contratado, la totalidad respondió afirmativamente, señalando que previo a la

contratación de un nuevo profesor, se le hace una entrevista que puede variar en el número de entrevistadores, pero siempre estará presente el Coordinador de Carrera, y en algunas ocasiones profesores del Comité de Carrera, o docentes con una amplia trayectoria dentro de la Facultad y experiencia en la impartición de la materia. Del dictamen resultante, dependerá la contratación o no del aspirante.

12. Al preguntárseles sobre si conocían el concepto de endogamia, todos coincidieron en señalar que se trata del acto de contratar egresados de la misma institución en que estudiaron. Uno de ellos confesó que gracias a que está enterado de la elaboración de ésta investigación, puesto que le solicitó información estadística, supo de qué se trataba la endogamia, porque previo a ello no había oído nada al respecto.
13. Respecto a la opinión que tienen sobre la endogamia, también hubo uniformidad en la respuesta. Todos coinciden en que se trata de una práctica no deseable, ya que no permite el intercambio de ideas, experiencias y formas de trabajar. Igualmente todos opinan que al ser una práctica tan extendida, que no es fácil de acotar, y que dadas las condiciones estructurales y económicas de la institución, seguiremos observándola.
14. Sobre las bondades de contratar docentes provenientes de alguna institución que no sea la FES Aragón, todos contestaron que sí es bueno.
15. Cuando se les pregunta ¿por qué es bueno?, unánimemente contestan que la incorporación de profesores foráneos tiene beneficios para la FES, porque permite renovar ideas, porque son formas de ver el mundo con otros ojos, y porque se enriquece la planta docente.
16. Para la pregunta ¿Qué tan factible es contratar profesores foráneos? Hay una gran coincidencia sobre un alto porcentaje de conseguirlo, el problema es la falta de recursos para conseguir profesores interesados en integrarse, dadas las condiciones económicas precarias mediante las cuales son contratados. La mayoría es por 4

horas, que mensualmente significan alrededor de \$1,500.00, lo que hace poco atractiva la oferta.

17. En el ítem ventajas y desventajas, los entrevistados tienen la posibilidad de exponer sus opiniones, que pueden ser pocas (2 a 3 ventajas y desventajas), hasta los que expresan mayor número. A continuación se presenta un extracto de las mismas:

CUADRO No.44

Ventajas de la endogamia, según los entrevistados.

<i>Categoría</i>	<i>Subcategorías Características</i>	<i>Subcategorías obtenidas de las entrevistas a los funcionarios</i>	<i>Explicación de las subcategorías obtenidas</i>	<i>Frecuencia con que se mencionan</i>
E N D O G A M I A	A C T I V I D A D E S	Identidad	Conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás.	5
		Mayor compromiso con la Facultad	Cumplir con las obligaciones haciendo un poco más de lo esperado en el trabajo, estudio y todo aquello en lo que se ha empeñado la palabra.	1
		Lealtad	Comportamiento de una persona que guarda la máxima fidelidad, que no engaña.	1
		Amor a la Institución	Sentimientos de gratitud que acompañan a los egresados después de haberse formado en una institución. Siempre irá ligado a las relaciones de amistad y agradecimiento que los estudiantes desarrollan durante los estudios, hacia sus maestros, compañeros y autoridades.	1
I		Conocimiento del entorno	Después de varios años de frecuentar la escuela, los estudiantes desarrollan un amplio conocimiento de las condiciones socioeconómicas de su escuela y	4

			generalmente vive cerca de la facultad, y puede aceptar pocas horas de clase para integrarse a la planta docente.	
--	--	--	---	--

CUADRO No.45

Desventajas de la endogamia, según los entrevistados.

<i>Categoría</i>	<i>Subcategorías Características</i>	<i>Subcategorías obtenidas de las entrevistas a los funcionarios</i>	<i>Explicación de las subcategorías obtenidas</i>	<i>Frecuencia en que se mencionan</i>
E N D O G A M I A A C A D E M I C A		Inmovilidad	Al haber pocas posibilidades de movilidad, los sujetos tienden a no tener un panorama que les permita renovarse ni comparar su ámbito laboral y académico con otros.	1
		Reproducción de círculos viciosos	Los nuevos docentes tienden a reproducir vicios en la impartición de cursos, si no cuentan con una formación docente.	5
		Falta de visión	Si una persona no tiene contacto con otras realidades, su visión será miope.	1
		Conformismo	Actitudes conformistas en el ejercicio de las actividades dentro de la clase, se transmiten a los alumnos, de modo que terminan contagiándolos.	1
I C A		Ejercicio de poder excesivamente subjetivo	Académicos y funcionarios que no tienen contacto con otras formas de realizar sus funciones, pueden tomar decisiones no siempre justas.	1

		Mediocridad	Ligado mucho con la subcategoría conformismo	1
		Falta de experiencia profesional	Todo académico debería tener experiencia profesional para ser un buen docente. No es condición sine qua non, pero ayuda mucho.	1
		Imposibilidad de realizar evaluación objetiva	Un académico que tiene experiencia profesional y académica, tiene mejores referentes para evaluar correctamente a sus alumnos.	1
		Entropía (caos o desorden)	El desorden es una característica de poco dominio de grupo, éste se obtiene al cabo de varios años de experiencia.	1
		Problemas de gestión (apoyos discrecionales)	Generalmente la endogamia en la gestión, sin experiencia previa en otros ámbitos, tiende a favorecer a las personas más cercanas, con lo cual se favorece la endogamia académica.	1
		No existe inter ni transdisciplinariedad	Estas subcategorías se desarrollan en contacto con “el otro”, y siempre es más aconsejable que sea de otra institución para que sea posible.	1
		Lento crecimiento de la disciplina	La disciplina se desarrolla gracias a confrontar ideas e incorporar nuevos paradigmas	1
		Desconocimiento real de C/u	Sólo podemos conocernos en la medida que nos confrontamos con el otro	1
		Marco muy determinado de trabajo	Es muy difícil encontrar trabajo cuando solamente se ha tenido una experiencia laboral o docente. Los empleadores cada vez exigen	1

			mejores trayectorias de sus empleados.	
--	--	--	--	--

18. Al preguntarles a los Jefes de División sobre la información con que cuentan respecto al porcentaje de participación que la endogamia académica tiene en las carreras a su cargo, tres de ellos contestaron que desconocen cifras, y uno mencionó que pudiéramos considerar un 20% de egresados de C.U., 20% egresados de otras escuelas, y un 60% de egresados de la FES Aragón. Curiosamente los porcentajes son muy semejantes a los reportados por el Jefe de Carrera.
19. Al cuestionarles sobre si consideran importante realizar estudios sobre la endogamia en las áreas a su cargo, todos coinciden en que es muy necesario. Uno de ellos se mostró muy interesado en conocer la correlación posible entre endogamia y las calificaciones que los alumnos realizan de sus maestros, así como de la eficiencia terminal.
20. Finalmente, a la pregunta de si conocen algún tipo de normatividad que se haya elaborado para acotar o minimizar el impacto de la endogamia en nuestra facultad, todos contestaron que no conocían nada al respecto, a excepción de uno que dice que dentro del Plan de Desarrollo del Rector, existe el mecanismo del intercambio académico entre facultades, para lograr movilidad horizontal entre los académicos y las Facultades, a fin de homogeneizar los planes de Estudio. También existen los programas de Espacio Común de Educación Superior (ECOES) a nivel nacional, y la Red Magallanes a nivel internacional.

El ECOES se crea con el propósito de enriquecer la formación de los profesionistas latino e iberoamericanos, entendiendo la educación como un bien público. Sus tareas prioritarias son la movilidad de estudiantes y profesores, la armonización de los planes y programas de estudio, el fortalecimiento de áreas estratégicas y constituirse como un núcleo promotor para extender los beneficios a otras instituciones de educación superior públicas del país.

La Red Magallanes se creó en 2003, integrada por 31 universidades de Europa y América Latina. Lleva 3000 intercambios entre los dos continentes. Es uno de los programas en los que puede participar una universidad. Existen también el Erasmus y el Sócrates, que rigen para la Unión Europea. La red Magallanes nació a partir de la necesidad de consolidar relaciones bilaterales ya existentes entre universidades de Europa y América Latina. La UNAM tiene convenio con la red.

5.4. Conclusiones.

El estudio de caso es tanto de corte cuantitativo, (tratar de medir la endogamia), de corte cualitativo (recoger las percepciones sobre el fenómeno en cuestión), o incluso mixto (que es como hemos articulado nuestra investigación).

Hernández Sampieri (2003), recomienda un estudio mixto, para tener mayor riqueza de información y conocimiento sobre él. Otra recomendación importante que nos hace el autor corresponde a tener un conocimiento amplio del contexto en el cual se ubica la investigación.

Pudimos constatar que ante la ausencia de estudios sobre la endogamia por ser un fenómeno de reciente preocupación en los distintos foros de investigación sobre las universidades mexicanas, nos impide conocer la magnitud del fenómeno y su posible comparación.

Escogimos la FES Aragón como un espacio que hemos pensado muy representativo por su tamaño, condiciones socioeconómicas, por el entorno en que se ubica, y por la gestión especial que ha tenido en sus 35 años de historia. Por otra parte, pudimos corroborar que la FES Aragón al ser sistema autopoiético, enfocado a realizar interacciones con el entorno con el fin de asegurar su supervivencia, puede ser explicado conforme a la teoría de los sistemas sociales de Luhmann (1993).

Seleccionamos cuatro espacios disciplinarios para poder comparar información, tomando en cuenta que hay carreras que tienen posgrados dentro de la misma facultad, y otras que solamente las podemos localizar en C. U., o en otras instituciones de educación superior.

Dentro de los hallazgos más importantes, podemos señalar los siguientes:

- a) Para las licenciaturas de Ingeniería en Computación y Sociología, hay un alto índice de endogamia, respecto a los egresados de las carreras, pero como no existen posgrados en la facultad, en los cuales puedan estudiarlos, tienen que salir a realizarlos fuera. Es muy interesante señalar que en la carrera de Sociología, una gran cantidad de maestros obtuvieron el grado haciéndolo en Enseñanza Superior o en Pedagogía, lo que nos dice que ante el poco apoyo que tuvieron por parte de la Facultad, y ante la necesidad de tener el grado de maestro, prefirieron estudiar una maestría que aunque se relaciona con su profesión, está más en el campo de la pedagogía. Entrevistar a los cinco profesores que están en esa situación, nos permitió percatarnos que ante los pocos apoyos recibidos, y la lejanía que representa trasladarse hasta C. U., optaron por una solución más cómoda (que no fácil).
- b) La licenciatura en Pedagogía es diferente a las anteriores, ya que sí existe una salida natural de los egresados para incorporarse al posgrado en la misma facultad. También presenta índices elevados de endogamia, que en ocasiones se suaviza cuando nos percatamos que algunos de los docentes fueron egresados de la Facultad de Filosofía y Letras de C. U. en donde también se imparte la licenciatura. Por tradición, muchos egresados cursan el posgrado en la misma facultad, habiendo casos de profesores del posgrado que hicieron su formación completa (licenciatura, maestría y posgrado) dentro de la misma facultad. Aunque es un porcentaje bajo, no deja de llamar la atención que cuando existe la posibilidad, muchos estudiantes prefieran hacer toda su trayectoria en la misma institución.
- c) Por lo que se refiere al Posgrado en Pedagogía, también constituye un claro ejemplo de endogamia institucional elevado. Corresponde a muchas realidades que también se presentaron en forma simultánea en universidades de provincia. Rogelio

Fernández (2010), académico de la Universidad Autónoma de Nayarit, que ha escrito sobre la endogamia en México, al referirse a los programas que se establecieron para dotar de posgrados a esas universidades, durante los años noventas, lo dice con éstas palabras: *“La endogamia apareció de manera espontánea y muchas veces como única forma de supervivencia de los programas académicos dada la dificultad de estas universidades de ofrecer condiciones laborales ventajosas a académicos foráneos que hicieran atractivo su traslado a provincia”*. Una de las formas de supervivencia de los programas de posgrado, consistió en autoalimentarse de los propios egresados, para cumplir con las exigencias que instituciones como CONACYT impusieron para apoyar los estudios de estos niveles.

- d) Las opiniones de los Jefes de División fueron muy contrastantes. El que ha hecho carrera fuera de la FES Aragón, tiene un panorama muy claro y cuenta con muy buenos contactos en C.U. Es un tipo brillante y en los cargos en los cuales se ha desempeñado, ha acumulado una vasta experiencia. Otro de ellos a pesar de tener experiencia fuera de la FES Aragón, se ve limitado en cuanto a las opiniones que expresa en la entrevista. Toda la experiencia que tiene la ha obtenido en los dos años de ejercer el cargo para el cual fue invitado a colaborar. El tercero, es una persona con muy buena preparación, es el único que cuenta con un doctorado, ha trabajado muchos años en la administración dentro y fuera de la FES Aragón. Su trayectoria académica es totalmente realizada en la facultad, ha sido profesor y cuenta con excelentes referencias. Finalmente el cuarto es un egresado de la FES Aragón en licenciatura, hizo estudios de posgrado en C.U. y ha sido durante muchos años funcionario en distintos cargos. Es el único profesor de carrera. Conoce muy bien la Facultad, y curiosamente es de la opinión que la Facultad nunca debió dejar de ser una Escuela de Estudios Superiores. Opina que ésta no cuenta ni con la infraestructura docente ni con las instalaciones para ser una Facultad, que el tipo de alumnado que acude a sus aulas no está interesado en la investigación, sino en conseguir un empleo y mejorar su situación socioeconómica. Se declara definitivamente por una institución profesionalizante, no de investigación.

- e) Los Coordinadores de carrera también muestran diferencias muy ostensibles. Sólo uno de ellos tiene doctorado. Ha tenido una trayectoria como docente dentro de la facultad exclusivamente. Su maestría y doctorado los hizo en C.U., es el más joven y todavía está en proceso de maduración. Dos de nuestras entrevistadas fueron mujeres y una de ellas pese a contar con una antigüedad de 28 años, no ha concluido la maestría en C.U. que inició hace años. Es profesora de carrera. Ha hecho su trayectoria académica y como funcionaria toda en la FES Aragón, aunque no es egresada de la licenciatura de la UNAM. La otra es profesora de la FES desde hace más de 20 años y también ha hecho casi toda su trayectoria en la facultad.

CAPÍTULO VI. URÓBOROS Y EDIPO BAJO LA MIRADA DE BOURDIEU Y
LUHMANN.



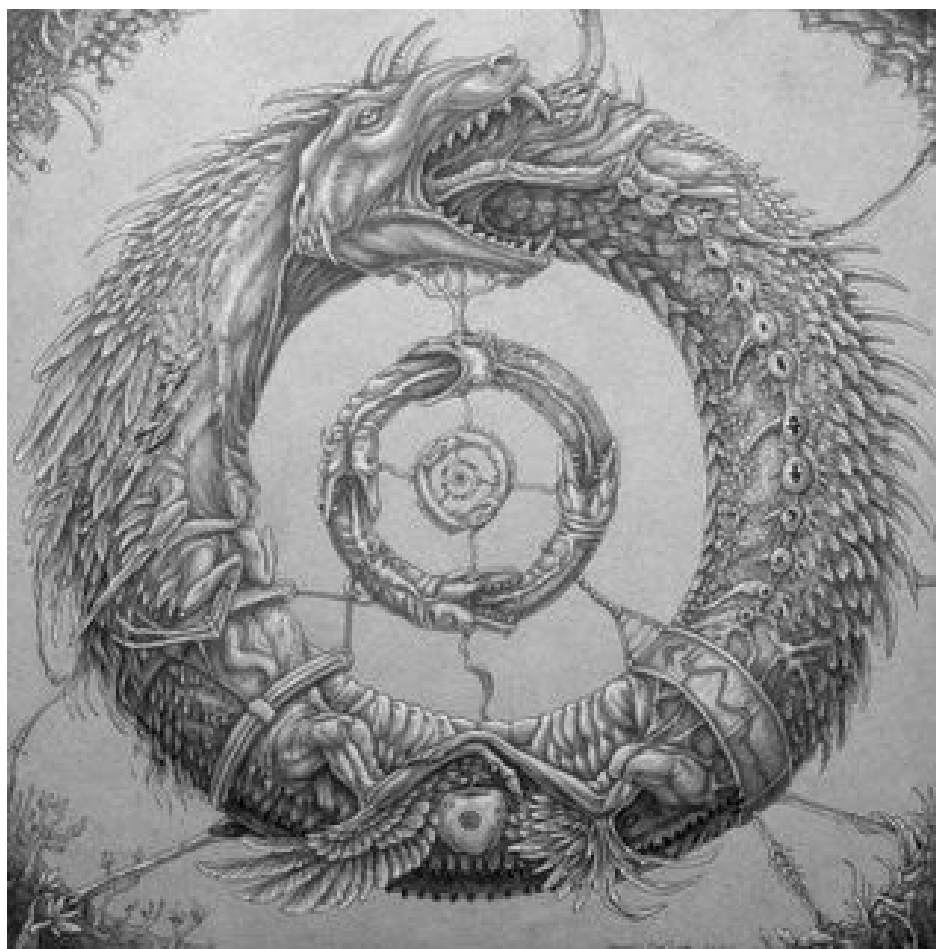


Ilustración No. 7. Uróboros, una imagen de dualidad que los artistas utilizan constantemente para simbolizar la perfección. Representa la naturaleza cíclica de las cosas, el eterno retorno y otros conceptos percibidos como ciclos que comienzan de nuevo en cuanto concluyen. En un sentido más general simboliza el tiempo y la continuidad de la vida. En algunas representaciones, el animal se muestra con una mitad clara y otra oscura haciendo recordar la dicotomía de otros símbolos similares como el yin y yang.

"Quiero demostrar que la cultura y la educación no son meros pasatiempos, ni su influencia es secundaria. Son importantísimas para afirmar y reproducir las diferencias entre grupos y clases sociales."

Bourdieu.

La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza.

6.1. Introducción.

Como hemos podido observar en el transcurso de la investigación, la endogamia es una categoría que presenta características muy distintas en cada uno de los ámbitos que escojamos para su estudio. En una institución tan grande como la UNAM, en la Facultad de Estudios Superiores, y en las carreras y posgrado seleccionados, nos percatamos que adquiere diferentes aspectos. Su participación en los claustros académicos de los ámbitos señalados anteriormente también difiere sustancialmente, y a lo largo de los 35 años de existencia de nuestra Facultad también ha mostrado cambios.

El presente capítulo lleva a cabo una revisión de los conceptos de los autores escogidos (Pierre Bourdieu y Niklas Luhmann), para la construcción de nuestro marco teórico, con herramientas adecuadas a la comprensión del fenómeno, de sus causas, y formas de operación en el universo de observación que es nuestra Facultad de Estudios Superiores Aragón, a fin de permitirnos explicar la endogamia, sus causas y efectos posibles.

6.2. La visión de Bourdieu.

La paradoja de la Doxa.

Al ser la endogamia una característica de las universidades mexicanas, tanto públicas como privadas, y producto de la tradición de incorporar a los nuevos docentes, a través de la selección de sus mismos egresados, hemos podido percatarnos que no existe una reflexión sobre la posibilidad de hacerlo con aspirantes provenientes de instituciones externas. Algunos de los encargados de realizar la contratación de docentes y que fueron

entrevistados por nosotros en la FES Aragón, refieren que no conocían el término, así como tampoco los mecanismos que se siguen en instituciones universitarias de otros países (como es el caso de Estados Unidos y Alemania), donde incluso hay la proscripción de estas prácticas.

Por lo tanto, nuestro primer hallazgo fue percatarnos que existe poca información sobre la endogamia, y en consecuencia, poca reflexión sobre ella en diferentes ámbitos del ejercicio académico. Siguiendo a Bourdieu (2000), comprobamos que existe lo que él denomina “la paradoja de la doxa”

Si por doxa, denomina Bourdieu al conjunto de creencias y prácticas consideradas normales en un contexto social, que son aceptadas sin cuestionamientos, estaríamos en la posibilidad de entender la endogamia como una doxa. Los orígenes sociales de estas creencias y prácticas, y sus principios de funcionamiento son desconocidos y sin embargo, se les reconoce habitualmente como criterios y formas de proceder socialmente válidos. Su eficacia simbólica reside en que es una condición para mantener el estado de cosas existente en una sociedad.

La endogamia cae dentro de esta categorización, como podemos ver en el siguiente comentario de nuestro autor: *“el orden del mundo tal cual es sea respetado, y más aún, que el orden establecido, con sus relaciones de dominación, se perpetúe de manera tan fácil (aparte de ciertos accidentes históricos) y que las más intolerables condiciones de existencia aparezcan como aceptables e incluso naturales”* (Bourdieu, 2000: 11)

Este comentario evidencia por lo tanto, dos requisitos importantes de la endogamia: es parte de un statu quo, y al reproducirse, permite su perpetuación, sin que los actores involucrados sean conscientes de su mecanismo y reglas.

La vigilancia epistémica.

Una preocupación constante de Bourdieu en sus obras es el cumplir con el requisito de establecer una vigilancia epistémica en toda investigación. Según esta lógica, el objeto se construye desde el principio hasta el final, y es puesto a prueba, a través de la vigilancia

epistemológica, en todo momento de la investigación. En palabras suyas: “*el hecho científico se conquista, construye, comprueba*” (Bourdieu, 1996: 25)

Continuando con nuestro autor, toda investigación que aspire a ser tildada de científica debe operar, en principio, dos rupturas.

La primera consiste en romper con el sentido común social, ya que si una investigación aspira a insertarse dentro de las ciencias sociales, es requisito para ello ejercer ésta primera ruptura con las pre nociones o los lugares comunes que deambulan socialmente, relacionados con el tema analizado.

Una segunda ruptura epistemológica se opera con el sentido común académico. El investigador debe aclarar que su estudio contradice por muchos momentos la sociología de los efectos, pues los mismos mensajes e imágenes no ejercen una influencia idéntica en sus receptores, ya que son tomados de distinta manera, dependiendo del agente que los recibe, quien le dará una importancia y un sentido particular.

Otro aspecto importante a considerar es que los mensajes e imágenes nunca los recibirá desde un lugar neutral, sino que serán asimilados y tenidos en cuenta, o no, a partir del prisma desde donde éste esté ubicado, dependiendo del habitus que moldea y da sentido a cada una de sus prácticas.

La postura a seguir por el investigador, al ser consciente de que la Sociología es una ciencia previsible de caer en pensamientos comunes, (al encargarse del quehacer de los seres humanos en la sociedad) es la de tratar de conseguir la mayor distancia posible entre él y su objeto de estudio en cuestión. En un trabajo de campo o investigación determinada, es indispensable ser conscientes del carácter construido de su objeto, cuestión que se torna difícil en las ciencias sociales por ser el mismo investigador una parte activa de la investigación.

La vigilancia consiste en tener absoluto control sobre los métodos y técnicas elegidas y ser consciente de que nuestro lugar como investigador social está claramente

implicado en cada una de nuestras acciones dentro de la investigación. A partir de eso, y con una mirada dinámica, es posible investigar libremente, pero siempre de manera crítica.

Si consideramos que nuestro objeto de estudio son los seres humanos, no debemos dejar de pensar que desde el momento en que lo hemos seleccionado, existe un alto nivel de subjetividad, pues es el propio ser humano el que va a estudiarlo. Bourdieu recomendará pues, que para iniciar nuestra investigación, lo hagamos planteando el objeto como un problema. Al asegurarnos que el conocimiento empieza por un problema, se inicia el desafío de objetivarlo lo máximo posible.

Así como no hay conocimiento sin un problema que lo dispare, tampoco hay problema sin conocimientos previos, por eso, fue indispensable conocer el estado previo de nuestro objeto en el proceso de investigación. De igual manera, asumimos que no es sino a través de la superación de errores y rupturas como se puede ir avanzando en el conocimiento científico.

Siguiendo las recomendaciones de Bourdieu, llevamos a cabo las dos rupturas señaladas:

- a) Con el sentido común social o pre-nociones de los lugares comunes. En el caso de la endogamia, pudimos percatarnos que aunque existe poca información al respecto, y solamente se habla de su lado negativo, también existen aspectos positivos que han permitido el crecimiento y consolidación de las universidades en nuestro país. La endogamia tiene pues, dos caras que requieren ser analizadas conjuntamente.
- b) Con el sentido común académico, ya que al escoger en primera instancia una institución (la FES Aragón), con características propias muy distintas a otras Facultades de la UNAM, pero incluso también distintas con respecto a sus hermanas multidisciplinarias, y por otra parte, el estudiar cuatro distintos espacios que la integran, pudimos observar nuestro objeto de investigación en contextos distintos y compararlos entre sí, para establecer las posibles

diferencias y semejanzas que la endogamia guarda en cada uno de esos campos.

Al tomar conciencia de la posición que ocupamos dentro del espacio social general, y particularmente en el campo académico del cual formamos parte, fuimos conscientes de la preocupación por establecer las preguntas adecuadas a nuestros entrevistados, y, a partir de los métodos escogidos, conseguir la mayor neutralidad posible.

Los comentarios vertidos por nuestro autor en su numerosa obra, referida al campo educativo, han recibido múltiples críticas que señalan que es muy difícil involucrarse en el desarrollo de la investigación, sin ser juez y parte a la vez. Pero también debemos reconocer que para poder tener acceso a la información de primera mano, y obtener la opinión de los involucrados, se requieren años de estar en contacto con los actores y los procesos que se realizan en la institución, que de no ser así, se obtendrían en forma fragmentaria o sesgada. Bourdieu recomienda la realización de lo que denomina “socioanálisis” como una forma de hacer más objetiva la crítica y descripción de nuestro objeto de investigación.

“En la medida en que es capaz de objetivarse a sí mismo, puede, siempre permaneciendo en el lugar que le está inexorablemente asignado en el mundo social, trasladarse con el pensamiento al lugar en que se encuentra situado su objeto y tomar así su punto de vista, es decir comprender que si estuviera, como suele decirse, en su lugar, sin duda sería y pensaría como él”. (Bourdieu, 1994: 68)

El habitus.

Toda sociedad requiere un orden social para llevar a cabo sus funciones. Este orden social es interiorizado en los sujetos, a través de la educación. De ahí que la obra de Bourdieu enfatiza el papel que ésta juega dentro de la sociedad. El concepto más ligado a

la hipótesis de la reproducción para Bourdieu y Passeron es el de habitus. Los mecanismos reproductores están directamente relacionados con los habitus de los sujetos.

Todo habitus supone una interiorización inconsciente de determinaciones sociales, especialmente socio-económicas, que posibilitan la capacidad de acción en un campo específico, y conforman cada una de las prácticas cotidianas de los agentes.

El concepto de habitus está presente en todo momento, en forma de condiciones de existencia interiorizadas inconscientemente, moldeando las posibilidades de cambio social, e influyendo sobre las creencias de posibilidad y acceso que cada agente considera poseer. Ocupar una posición social implica poseer un habitus que se traduce en determinadas disposiciones.

El orden social se mantiene gracias a los contenidos de conciencia interiorizados por los sujetos en sus primeras socializaciones que luego persistirán a lo largo de su vida, y a partir de los cuales los sujetos actuarán reproduciendo el orden social que han interiorizado. (Martín Criado, 2004: 93)

Cuando hablamos de reproducción también podemos referirnos no a lo idéntico de un orden social, sino también a la construcción histórica continua que necesitaría para su comprensión, incluir en el análisis el peso del pasado incorporado en los sujetos en forma de esquemas generativos persistentes pero no inmutables.

Conforme a lo anterior, y para que sea posible la reproducción, es necesario que se cumplan los dos supuestos siguientes:

1º. La reproducción de un habitus idéntico de una generación a la siguiente supone, que todos los agentes socializadores compartan una cultura.

2º. Se requiere un entorno social estabilizado. Es decir, que las condiciones de actuación del habitus son exactamente las mismas que las de su producción. En caso contrario, tendremos la histéresis de habitus. Es decir que el habitus comienza a funcionar en condiciones distintas en las que se produce. Esto generaría efectos distintos en función de la configuración en que estuvo inserto, formando parte de una dinámica de cambio, no

de reproducción. Un habitus sólo puede ser persistentemente reproductor si el entorno en que funciona es idéntico a aquel que produjo el habitus.

Esto nos lleva a un argumento circular: las instituciones sociales se reproducen gracias a los habitus incorporados de los sujetos, que reproducen las instituciones a condición de que las instituciones se reproduzcan. La hipótesis fuerte del habitus explica la reproducción social mediante el habitus supuesta la reproducción social, “Nada cambia, a condición de que nada cambie. Punto de partida y punto de llegada: eso es la reproducción”. (Bourdieu, 1995: 95)

La mirada de Bourdieu, pues, pareciera estar ubicada en Uróboros, al referirse al habitus como una condición imprescindible para llevar a cabo la reproducción (en y de) las instituciones. Los sujetos al ser producto de la reproducción que la institución lleva a cabo como una necesidad de sobrevivencia, al preparar en sus aulas a los futuros docentes, incorpora en ellos la interiorización inconsciente de las determinaciones sociales, que habrán de poner en práctica en su desempeño profesional y académico. Estos sujetos se encontrarán posteriormente repitiendo ritualmente las prácticas cotidianas que han aprendido en la institución en que se formaron. Para una institución como la universidad en la cual la tradición es una condición sine qua non, encontraremos que muy difícilmente existiría la posibilidad de esperar cambios significativos en el corto plazo, y que los defensores a ultranza de la tradición, sean sus propios docentes.

Campo

Para Casillas, (2002: 136) Al ser el campo una noción sociológica que delimita un espacio social de relaciones, permite definir un espacio de conflictos y competencias en el cual se desarrollan batallas por el establecimiento de un monopolio sobre la especie particular de capital que es eficiente para construir una autoridad y un poder.

Una de las obras en las cuales Pierre Bourdieu nos ofrece un buen ejemplo de lo que es un estudio en términos de campo es *Homo academicus* (2008). El campo de los profesores universitarios ha de comprenderse, en relación con los campos del poder e intelectual y científico, por una parte, y como espacio estructurado de posiciones, por otra.

Por lo que se refiere al campo de posiciones en la universidad, la más importante es la que distribuye entre un polo económico en que se ubican las carreras más ligadas a la burguesía y a las empresas; y en el segundo, un polo intelectual que contiene a las carreras más autónomas intelectualmente en las que se preparan profesionistas para desempeñarse en puestos en el Estado o en la enseñanza.

Casillas, (2002: 138) es de la opinión que su estructura interna puede ser definida como la lucha por el monopolio del modo de producción legítimo y el monopolio del poder de consagración de productores o de productos, por la posición dominantes-dominados de sus agentes en relación con las presiones y demandas heterónomas o autónomas y, finalmente, por la especie de capital predominante.

La oposición en el campo universitario corresponde a diferencias en los orígenes sociales y trayectorias de profesores, así como en sus disposiciones, elecciones políticas, culturales, etc. Otro tipo de oposición se da entre los que poseen el poder en las instituciones universitarias frente a los que tienen prestigio científico e intelectual: ambos polos suponen orígenes, trayectorias, prácticas, estrategias, disposiciones muy distintas en el seno de la universidad.

También analiza las distintas estrategias que desarrollan los profesores en el ámbito universitario por conservar o mejorar sus posiciones, y que siempre se corresponden con las posiciones ocupadas en el campo y con sus específicos orígenes sociales y trayectorias. El campo universitario, que en *La reproducción* (1995) se explicaba fundamentalmente por su función de autoperpetuación, lo analiza en *Homo academicus* (2008) como un espacio de constantes luchas. Luchas que, en la medida en que se encuentran con transformaciones externas como el aumento de estudiantes, desarrollo de las ciencias sociales en relación con una demanda estatal y de las empresas, aparición de cuerpos de investigadores profesionales no ligados a la docencia, van a transformar la estructura del campo, trastornando, las carreras docentes o la jerarquía entre disciplinas.

De estas transformaciones, la fundamental será el enorme crecimiento de estudiantes en los años sesenta, que generará un reclutamiento masivo de profesores al tiempo que un bloqueo en las carreras docentes de los que no aprovechen la primera

ampliación de plazas titulares. La frustración de expectativas en numerosos docentes y la devaluación de los títulos de la nueva universidad masificada, explicaría (según él), el estallido universitario de mayo del 68.

En su obra *La noblesse d'Etat* (1989), Bourdieu habla de la creciente importancia de los títulos escolares como la mayor legitimación que aportan, así como también por la constitución de una nobleza de toga que lucha por hacerse un terreno contra los poderes anteriormente establecidos; las descripciones del sistema escolar como mecanismo de reproducción que habla de una perfecta incorporación de las estructuras objetivas en los hábitos, lo que explica cómo los sujetos reproducen en sus prácticas las estructuras objetivas.

“Intenté, apoyándome en el trabajo de los historiadores de la educación y de la institución parlamentaria, y sobre las grandes teorías clásicas que los *hommes de robe* (hombres de toga) han producido desde el siglo XVI, mostrar cómo se ha constituido poco a poco este cuerpo (antes que clase) que debió producir el Estado para reproducirse y para imponer su dominación, y que debe de reproducir el Estado para reproducirse. Esta burguesía de toga, convertida en nobleza, encontró con la Escuela Nacional de Administración (ENA) su instrumento de reproducción ideal”. (Bourdieu, 1989^a : 81).

En todo campo existen relaciones de dominación y lucha, pues las relaciones son asimétricas entre los actores debido a la desigual distribución y composición del capital de quienes juegan en él, así como una continua competencia por modificar el actual estado de fuerzas, intentando cambiar en provecho propio la actual jerarquía del campo; al ser cuestionada la legitimidad de los dominantes se origina una auténtica violencia simbólica de los dominadores sobre los dominados, que no sólo imponen su sentido del campo a los dominados, sino que tratan de reducir y autoinculpar a éstos últimos de su incapacidad para la dominación, haciendo natural lo que es social y políticamente creado. (Alonso, 2004)

Bourdieu se refiere continuamente al juego y las jugadas del saber práctico necesarias para ganar en cualquier campo. No basta sólo con buenas proporciones de

capital ni del conocimiento de las reglas que lo estructuran, también hay que tener el sentido práctico que confiere el habitus, ya que éste da el sentido común que permite comportarse de la forma más adecuada en el campo, y adaptarse a las posibles situaciones que a priori se le presentan al agente, al conjunto de acciones razonables que ajustan y delimitan a posteriori su acción social a su posición (Bourdieu 1991: 137-165).

La noción de campo permite reflexionar sobre las relaciones objetivas que constituyen su estructura y que orientan las luchas orientadas a conservarla o transformarla (Casillas, 2002: 136), ello nos permite pensar a la universidad como una institución urobórica que fluctúa incesantemente entre esas dos luchas disímiles: una que busca la transformación, y la otra que desea la conservación.

En toda institución educativa podemos encontrar estos campos de lucha en la cual se ven involucrados los actores sociales que conforman el campo docente. Desde luego que las causas de fricción pueden ser muy numerosas, y perseguir fines distintos. En el caso de nuestra FES Aragón, que se integra por docentes mayoritariamente de asignatura, las problemáticas que les atañen pueden ser meramente de continuidad en la plaza, y en el mejor de los casos, la ampliación de sus horarios de clase.

Como hemos visto, existe un porcentaje muy bajo de profesores definitivos (18.7%), según datos aportados en el Primer Informe de Labores 2009-2010, del Director, Gilberto García Santamaría. Observamos una gran incertidumbre por parte de los profesores que semestralmente renuevan sus contratos.

El campo de trabajo de los académicos es un espacio en el cual se dirimen una serie de luchas en las cuales quienes tienen menos posibilidades de salir adelante son los académicos, ya que la decisión final sobre su permanencia queda en manos de los funcionarios que en muchas ocasiones deciden discrecionalmente contratar a aquellos docentes que son más afines a sus intereses, y eliminan de la nómina a los que consideran “incómodos”. Los docentes están siempre ubicados en la posición incómoda de la “amenaza constante” de la espada de Damocles.

Capital

La definición del capital en Bourdieu, se deriva de una especie de teoría general del capital, que engloba lo económico, lo social, lo cultural y lo simbólico. Utiliza el concepto de capital para referirse a todo aquello que pueda soportar las jugadas que realizan los actores sociales en el campo de la dominación social, como instrumento de apropiación de las oportunidades teóricamente ofrecidas a todos. En palabras suyas: “es un principio de jerarquización con dos dimensiones de actuación fundamentales, la económica, y la cultural, que construyen un complejo sistema de diferencias y diferenciaciones activas y pasivas, adquiridas o heredadas conformadoras de estilos de vida como totalizaciones de las posiciones sociales y sus prácticas” (Bourdieu, 1991: 109)

Bourdieu analiza cuatro categorías para entender la diversidad de intereses que se juegan en un campo determinado: el capital económico, el capital cultural, el capital social y el capital simbólico:

1. El capital económico reconocido como capital en su sentido estricto, como medio de apropiación, que se expresa a través del dinero.
2. El capital cultural representado por *los* sistemas y códigos que adopta la cultura, (volumen de titulaciones y credenciales),
3. El capital social recursos y posibilidades actuales y potenciales ligados a la posesión de una red durable de relaciones sociales, expresadas por intermedio de la pertenencia a grupos, integrados por agentes que, además de poseer propiedades comunes, se relacionan por medio de lazos permanentes, los cuales posibilitan el intercambio de favores y servicios.
4. El capital simbólico, acumulación de todas las especies de capitales posibles, que generan crédito y autoridad en los agentes que la poseen. (sistema de conocimientos implícitos, signos, rituales y prácticas de honor que producen respetabilidad social).

El espacio social en el que se desenvuelven las personas para Bourdieu es el resultante de la suma de tres dimensiones: el volumen global del capital que el agente tiene

en su haber, la estructura patrimonial que trae consigo previamente y la trayectoria que recorre individualmente, limitada por la posición que el agente ocupa dentro de su campo. (Alonso, 2004).

El campo universitario se distingue de otros campos por el tipo de capital que involucra: es el espacio donde se valora por excelencia el capital cultural, el cual, respecto de los profesores, juega un papel determinante en sus tres expresiones. (Bourdieu, 1979).

El capital cultural tiene una gran importancia en las universidades, ya que exige de sus profesores la posesión de credenciales, diplomas y títulos, indispensables para optar por una plaza, tener una promoción, y en algunas ocasiones incluso, conservar el estatus de docente.

En la medida que los miembros de un claustro van obteniendo mayor capital cultural, van consolidando su estadia, y a la vez van obligando a los otros miembros a conseguir también una mayor parte de merecimientos.

El capital simbólico que se disputa alrededor del prestigio, reconocimiento y consagración de los profesores, establece marcas intangibles que superan las denominaciones y posiciones contractuales formales. (Casillas, 2002).

Como consecuencia de lo anterior, podemos notar una depauperización del ejercicio docente, ya que en la medida que los miembros de la academia van obteniendo mayor capital simbólico, los ingresos se tornan menores, y al darse simultáneamente una mayor oferta de docentes en el mercado laboral, las posibilidades de conseguir una plaza se vuelven más difíciles. Nos encontramos pues, con una paradoja muy interesante:

Conseguir una plaza de profesor requiere de una mayor preparación, sin embargo la estabilidad laboral es cada vez menor y los ingresos que se obtienen tienden a disminuir. No obstante, a pesar de ello, el prestigio de ser un docente universitario, y la posibilidad de contar con seguridad social y prestaciones, hacen muy atractiva la idea de incorporarse a la docencia. El caso de nuestra FES Aragón, puede ser tan ilustrativo, que a pesar de que

muchos docentes solamente cuentan con muy pocas horas asignadas, se muestran muy satisfactoriamente trabajando en sus instalaciones.

6.3.La visión de Luhmann

Las Universidades como sistemas en Luhmann.

Las universidades son sistemas que siempre se han estado vinculadas a los procesos de desarrollo y modernización de las sociedades. Desde fines de la década del 40 se gestaron las condiciones para la explosión universitaria que tendría lugar durante las siguientes décadas, la población se incrementó y como consecuencia la matrícula también, los privilegios de unos cuantos se transformaron en derechos, bajo la máxima de: “universidad para todos”. La exclusión social estratificada comenzó a cuestionarse y la visión social de las universidades dejó de reconocerlas como organizaciones para confundirlas con sistemas sociales, sin barreras de entrada y sin funciones especializadas. Los cambios sociales obligaron a los gobiernos a responder ampliando las matrículas universitarias, especialmente en disciplinas que conjuntaban la conocida trilogía "profesor (mal pagado)- gis y pizarrón". De ahí que las organizaciones universitarias se definieran más como "bancos de prestigio" y no como "bancos de inteligencia". (Arnold, 2000).

Las universidades como sistemas organizacionales surgen como un tipo de entramado de comunicación autorreferencial en la sociedad. Se trata de una construcción que aprovecha la recursividad de sus operaciones básicas para estructurarse y, desde allí, organizar sus relaciones funcionales.

Si entendemos por recursividad el hecho de que un sistema, está compuesto a su vez de objetos que también son sistemas y que un sistema es un subsistema de otro más grande, podemos aplicar este concepto a las universidades.

En ese tenor, para Ben-David (1972: 191), las universidades son *...organizaciones encargadas del avance del conocimiento, en ellas se enseñan, entrenan y examinan a*

estudiantes en variados campos profesionales y científicos (...) los propósitos intelectuales definen su prevalencia en los niveles de competencia más altos en estos campos...

Los sistemas científicos requieren de las universidades para alcanzar sus fines, aunque no son las únicas, por ejemplo en Estados Unidos también los institutos de investigación, los laboratorios privados y otras organizaciones independientes cumplen estas funciones.

Aunque también hay instituciones universitarias en las cuales el cultivo de la ciencia es una actividad escasa, ya que son mayoritariamente profesionalizantes como es el caso de nuestra FES Aragón.

El paso que los individuos realizan por las universidades les permite mejores oportunidades de inclusión social. A través de la expedición de títulos y grados, se distribuyen posiciones sociales, que contribuyen a la reproducción, confirmación y modificación de las estructuras sociales. Ésta es una razón por la cual las universidades deben trabajar para adecuarse a los procesos de transformación que continuamente acontecen en el sistema social global.

Para las organizaciones universitarias, la autorreferencialidad de sus operaciones depende en gran medida de los grados de autonomía alcanzados para la determinación de sus operaciones de funcionamiento (como son la base de criterios internos, las condiciones de pertenencia de sus miembros, la elaboración de mecanismos con respecto a sus operaciones selectivas de acreditación y legitimación de sus actividades y del tipo de comunicación aceptado a su interior). Las formas que adquieren que esas operaciones pueden ser visualizadas a través del modelo organizativo que adoptan, es decir, su estructura (Arnold Cathalifaud, 2000). En Latinoamérica, y consecuentemente en nuestro país, las universidades dependen y son controladas en gran medida por el Estado.

Las universidades como podemos ver, son entonces reproductoras del conocimiento, generadoras del mismo, y expedidoras de títulos y certificados universitarios, que permitirán a su poseedor el acceso a mejores ocupaciones y, por tanto, a mejores ingresos,

aunque esto ocurra independientemente de las reales aptitudes aprendidas en las aulas universitarias. Por lo tanto, la certificación formal es prioritaria por sobre las destrezas.

Los sistemas autopoieticos.

Los sistemas vivos, los neuronales, las conciencias, y los sistemas sociales para Luhmann son sistemas autopoieticos, esto quiere decir que son sistemas que se llevan a cabo gracias a una reproducción recursiva de sus elementos como unidades autónomas. El concepto de autopoiesis está tomado en la dirección de la autoconservación del sistema mediante la producción de sus propios elementos.

Un sistema autopoietico no puede operar si sus elementos fluctúan caóticamente, ya que debe compensar la permanente destrucción de sus elementos asegurando una relativa permanencia de determinadas cadenas de eventos. Por ello tiene que relacionar sus elementos y crear estructuras relativamente estables que se autoorganicen y auto-regeneren. Esa durabilidad posibilita establecer nuevas conexiones a esas operaciones en el proceso de auto-organización que, a su vez, crea valores propios en forma de memoria del sistema, de redundancia o de auto-referencia.

Todo sistema se auto-regenera con una demanda de información actualizada, que entierra a la histórica y se convierte en la memoria que identifica, da sentido y diferencia la función especializada de un sistema o subsistema de un sistema social complejo (Rodríguez y Torres, 2007).

Como podemos colegir, las universidades como sistemas estarán siempre dependiendo de su entorno, y acoplándose a él. Los cambios resultantes desencadenados por el entorno, son determinados y acotados por la estructura del sistema (Luhmann y De Georgi 1993).

La teoría de la autopoiesis de Luhmann permite hacer un estudio sobre la FES Aragón, como un sistema que al depender de su entorno, sufre cambios que tienden a modificarlo. Sin embargo, como el autor dice, estos cambios son determinados y acotados por la estructura propia del sistema, lo que nos habla de que a pesar de las modificaciones

que las organizaciones sufren desde el exterior, finalmente siempre son acotadas y determinadas por la estructura propia de ellas. Es una explicación posible para entender por qué nuestra facultad en muchos aspectos permanece sin cambios significativos, o los cambios son sólo aparentes y a veces de forma, pero no de fondo.

La teoría de la autopoiesis en las universidades.

Maturana y Varela sentaron las bases de la teoría de la autopoiesis. Un sistema vivo está organizado de tal forma que todos sus componentes y procesos producen conjuntamente los mismos componentes y procesos que requiere para funcionar, estableciéndose así como una entidad autónoma y auto-productora.

Un sistema autopoietico se organiza como una red de procesos de producción (transformación y destrucción) de componentes que produce componentes a través de sus interacciones y transformaciones que regenera continuamente y establece la red de procesos (relaciones) que lo produjeron.

Los sistemas autopoieticos se enfocan primordialmente en las interacciones que sostienen con el medio ambiente con el fin último de asegurar su supervivencia.

Zeleny (1996), citado por Silas (2006) afirma que los sistemas sociales pueden ser definidos como una red de interacciones, reacciones y procesos que involucran por lo menos tres elementos básicos:

1) Producción (poiesis): reglas y regulaciones que guían los procesos de entrada de nuevos componentes vivos membresía, nacimiento, aceptación, etc.;

2) conexión (relación): reglas y regulaciones que guían los procesos de asociación, funciones y posiciones de individuos durante su pertenencia a la institución de la organización, y

3) degradación (desintegración): reglas y regulaciones asociados con la terminación de la membresía o pertenencia (muerte, separación voluntaria, expulsión).

Maturana y Varela (1980) hacen referencia a la importancia que la organización y estructura tienen en los sistemas sociales y los explican de la siguiente forma:

Organización: Son las relaciones entre componentes que definen y especifican al sistema como una unidad de una clase particular y determina sus propiedades como una unidad a través de especificar un dominio en el que puede interactuar como una unidad poseedora de sus propiedades constitutivas.

Estructura: Son los componentes y relaciones que deben darse en la constitución de una unidad dada y que determina el espacio en el que existe como unidad. Ésta puede ser perturbada a través de las interacciones de los componentes, pero la estructura no determinará sus propiedades como unidad.

Si en un sistema social varían la frecuencia, conectividad y membresía de los individuos interactuantes, en virtud de la organización y estructura que poseen, podemos colegir que muchas de las diferencias que la FES tiene con respecto a otras facultades, multidisciplinarias y universidades encuentran explicación en éste hecho.

Si consideramos que la autopoiesis es la propiedad que todo sistema tiene para producir “estados propios” bien diferenciados enlazando a estos las operaciones del sistema gracias a su “auto-organización”, y que se pueden crear o destruir elementos del mismo sistema, como respuesta a las perturbaciones del medio, nos lleva a estar en presencia de Uróboros operando en la FES Aragón.

Determinismo estructural y cierre organizacional.

Dos términos empleados frecuentemente en la teoría de la autopoiesis son determinismo estructural y cierre organizacional.

El determinismo estructural señala que todo sistema y las interacciones que se pueden dar a su interior y con su medio ambiente están determinados por su estructura (los componentes reales).

El cierre organizacional explica que, dado que la organización se hace evidente mediante la estructura, ésta puede interactuar y cambiar, no así la organización, de tal forma que aunque la estructura cambia la identidad del sistema permanece intacta. Los cambios que realmente sufre un sistema dependen de su estructura en un momento particular, esto significa que cualquier cambio en un sistema ha de ser estructural (no de la organización) y, como tal, debe estar determinado por las propiedades de sus componentes. (Silas, 2006).

Los sistemas autopoieticos son cerrados organizacionalmente pero abiertos a interacciones. Los sistemas interactúan con su medio ambiente gracias a su estructura, que por sus características, se pueden concebir de forma plástica, pues ayuda al sistema a preservar su organización mientras que su estructura se moldea para adaptarse a todos los cambios. Una unidad estructuralmente rígida tiene pocas oportunidades de sobrevivir por mucho tiempo, es decir, de preservar su organización. Los departamentos académicos pueden ser considerados como organismos plásticos, ya que interactúan con su medio ambiente en virtud de sus elementos o miembros (profesores, ayudantes de profesor, estudiantes y equipo de trabajo). La calidad, duración y repetición de estas interacciones dependen de los elementos del sistema (estructura) y no de las características del departamento como tal (organización).

El acoplamiento estructural es fundamental en la aplicación socio-organizacional de la teoría de la autopoiesis. Se refiere a la manera en que un sistema se involucra con su medio ambiente o con otra unidad, y está determinado por su estructura. Según la teoría de la autopoiesis, los cambios adaptativos ocurren, lográndose así la preservación de la autopoiesis, o no se dan y el sistema se desintegra. El proceso de relacionarse entre el sistema y su medio ambiente es una muestra de que el proceso de acoplamiento estructural ha sido exitoso.

En el caso de nuestra Facultad, podemos observar que a pesar de que el entorno al interactuar con el sistema social educativo provoca lo que Luhmann denomina “irritación”, es decir, provoca cambios, que necesariamente se tienen que realizar, para que el sistema

continúe operando, pero lo hace con sus reglas propias, es decir, cambia en la medida en que puede hacerlo, sin poner en riesgo su existencia.

En el caso de la endogamia, podemos observar que los cambios se dan en el plano de las personas, pero los cargos de profesores continúan operando con quien esté en ese momento desempeñando la responsabilidad de impartir las clases, y que éstas deberán hacerse conforme a un contenido preestablecido, que está señalado en el plan de estudios y en el programa de las materias en cuestión.

El sistema siempre operará para continuar realizando sus actividades, ya sea conforme a lo ya establecido, o conforme a las adecuaciones que el entorno lleve a cabo. La endogamia aparecerá como una opción adecuada para que el sistema siga operando conforme a las necesidades del sistema. Por ejemplo cuando hay la opción de contratar a un académico escogiendo entre varias opciones, la que tenga prioridad será aquella que contenga la calificación más alta respecto a sus atributos (experiencia profesional, formación docente, grados académicos ostentados, edad, etc.) Si a ello sumamos, por ejemplo que es egresado de la Institución, ese puede ser también uno de los atributos que inclinen la balanza a su favor, dado que una de las máximas de toda institución ocurre más o menos en los siguientes términos: “más vale malo por conocido, que bueno por conocer”.

La teoría de la autopoiesis como marco para el análisis de departamentos académicos

También los departamentos académicos universitarios pueden considerarse como sistemas sociales estructurados conforme a su diferenciación funcional (Silas, 2000, 2001).

Las actividades principales de una institución universitaria son la construcción del conocimiento y su impartición, como las vías más apropiadas para orientar las creencias y valores inherentes a la institución, de la coordinación y de la disciplina. En este contexto, los departamentos académicos presentan lo que Luhmann (1993) llama el código binario del sistema, al determinar:

1. Qué se acepta en el sistema social, y qué no.
2. Cuáles son las reglas y lineamientos para evaluar si las conductas son correctas y acordes a las expectativas.

Por otra parte, al ser los departamentos académicos redes de interacciones, reacciones y procesos, incluyen:

- a) Reglas y códigos de regulación que guían la entrada de nuevos componentes;
- b) Reglas que guían las asociaciones "permitidas", las funciones y posiciones de sus miembros,
- c) Reglas y procesos asociados con la terminación de la membresía.

Los profesores universitarios tienden a interactuar con sus pares., dentro y fuera del departamento académico, son responsables del diseño e instrumentación de actividades generadoras de significado o sus componentes, tales como innovaciones curriculares, intereses de investigación y la selección de contenido y secuencia de cualquiera de las partes del curso, y conforman un sistema de construcción de significado, con límites basados en significado (Luhmann, 1995). Los departamentos académicos por medio de los profesores moldean la estructura de significado (valores y actitudes) que es más favorablemente percibida hacia el interior del departamento.

Por otra parte, los departamentos académicos están constituidos de manera similar: incluyen profesores, ayudantes de profesor, prestadores de servicio social, estudiantes y personal administrativo. Comparten en mayor o menor medida un sistema de creencias que Mintzberg (1991) define como la burocracia profesional. A pesar de ello, cada

departamento tiene una estructura diferente (el número real de profesores, equipo de trabajo y estudiantes) y, lo que es más importante, difieren en la repetición y calidad de sus interacciones dentro y fuera del departamento.

Los estudiantes que se forman en las aulas, y que después se incorporan como docentes, requieren lograr un acoplamiento estructural con el medio ambiente y con las tareas que tienen que realizar. Con el paso del tiempo, la persona es capaz de desarrollar lo que llamamos destreza, que es un factor importante para conseguir el éxito. El acoplamiento estructural de un departamento académico se dará gracias al número, repetición y calidad de las interacciones y procesos que se dan al interior del departamento y con su medio ambiente.

Como hemos podido observar, la Teoría de Sistemas Sociales de Luhmann tiene múltiples aplicaciones, siendo una de las más interesantes la que realiza nuestro autor en el ámbito de las universidades.

Al ser éstas sistemas sociales, realizan sus funciones siguiendo las reglas de los sistemas autopoiéticos. Podríamos asegurar que las universidades son un ejemplo clásico. En el caso de nuestra FES Aragón, la presencia de la endogamia tiende a reforzar esta imagen. Aquí es donde el uso de la metáfora de Uróboros permite ilustrar el concepto de autopoiesis.

Al interior de cada una de las licenciaturas y del posgrado que seleccionamos para su estudio, pudimos percatarnos que la forma de operar puede diferir sustancialmente entre ellos, existiendo diferentes grados de endogamia, y que los criterios de selección de los profesores también varían de acuerdo a aspectos como la disponibilidad inmediata o no de profesores para ocupar las vacantes. Por ejemplo, si existe premura para la contratación, probablemente se opte por hacerlo con un miembro de la misma institución, aunque no tenga un currículum muy amplio, pero que esté dispuesto a incorporarse inmediatamente. En caso de que se disponga de tiempo suficiente, se puede esperar a contratar a algún profesor que cumpla más ampliamente con los requerimientos necesarios, sin importar la procedencia del mismo.

Otro aspecto muy importante a considerar es la cultura que existe en cada de los ámbitos que nos ocuparon, y que se manifiesta en la costumbre de contratar prioritariamente a profesores que han egresado de la Facultad, al tomar en consideración, factores tales como: la cercanía de su domicilio, a que se les conoce con anterioridad (como alumnos, como compañeros de grupo, como recomendados de un profesor, etc.), y a que se supone que tienen un mayor grado de identidad, con respecto a uno recién llegado de fuera, y que nunca ha trabajado en ella.

Si afirmamos que la Universidad es la encargada de reproducir el conocimiento en sus aulas, y que sus egresados corresponden a la imagen de sus hijos intelectuales, tiempo después cuando se convierten en docentes, serán en consecuencia, los formadores de nuevos alumnos. Todo ello nos conduce a suponer que existe aunque veladamente un cierto tipo de “incesto” intelectual.

Las condiciones de membresía en cada organización, determinan los requisitos y criterios para que a las personas les puedan ser atribuidas comunicaciones y decisiones pertinentes en el contexto organizacional. “Para llegar a ser miembro de una organización, para permanecer en ella y para abandonarla, debe cumplirse un conjunto de condiciones precisamente establecidas, conocidas y aceptadas por los miembros” (Rodríguez, 1994: 13).

Aún cuando no existen muy evidentemente señaladas las condiciones de membresía, es indudable que hay ciertos elementos con los cuales concuerdan los funcionarios entrevistados que llevan a cabo la contratación de profesores, y que entre otras, podemos señalar: el dominio de la materia para la cual han sido requeridos, la experiencia previa en la docencia, la experiencia profesional que puedan aportar a la hora de impartir clases, y que tenga una estrecha relación con su materia asignada, el presentar un examen ante un grupo de profesores que imparten la misma asignatura, la presentación de una crítica al programa de la materia, etc.

En opinión de Torres (2009) uno de los mejores analistas de la obra de Luhmann, todo sistema al ser recursivo, se orienta por los valores que él mismo ha producido, está

provisto de memoria propia, oscila en el cuadro de sus propias decisiones, y produce y desarrolla su propio pasado y su propio futuro. La universidad es un ejemplo perfecto de ello, y la FES Aragón, por consecuencia. Sus 35 años de existencia han construido una memoria tal que permite observar el sistema en cuestión bajo la óptica Luhmanniana de manera muy clara.

Bourdieu coincide con Luhmann al tratar de aprehender la heterogeneidad existente en el espacio social de las sociedades modernas mediante la utilización del concepto de campo, lo que permite diferenciarlas según varios criterios, dando lugar a la autonomización de diversos "sub-espacios" sociales que tienen sus propias lógicas de funcionamiento y que no pueden ser explicados por lo que ocurre fuera de ellos mismos.

Para nuestros autores, la economía, la política, la educación, la religión, el arte, entre otros, son sub-universos sociales que gozan de una autonomía funcional, que tienen sus propias lógicas de operación. Con este mismo instrumental, podemos observar la endogamia en espacios distintos de la misma Universidad, así como también dentro de la misma FES Aragón, en las licenciaturas y posgrados que la constituyen.

Aun cuando ambos están de acuerdo sobre el carácter autónomo de estos sub-universos sociales, la manera de comprenderlos es distinta en uno y en otro. El concepto de campo no puede ser aislado de los de capital, habitus, juego, estrategia, relaciones de fuerza, etc., Mientras que el concepto de sistema en Luhmann no puede ser aislado de los de autorreferencia, autopoiesis, complejidad, entorno, contingencia, sentido, etc. (Aguilar, 2003).

El campo en Bourdieu es un micro-espacio social en el que existe una estructura de relaciones entre posiciones sociales. Es esto lo que está en juego en las luchas y relaciones de fuerzas entre los agentes que en él participan. Explorar el fenómeno de la endogamia en sus posibles variantes, y encontrar también sus posibles causas y efectos es posible bajo la óptica de Bourdieu.

CONCLUSIONES GENERALES.



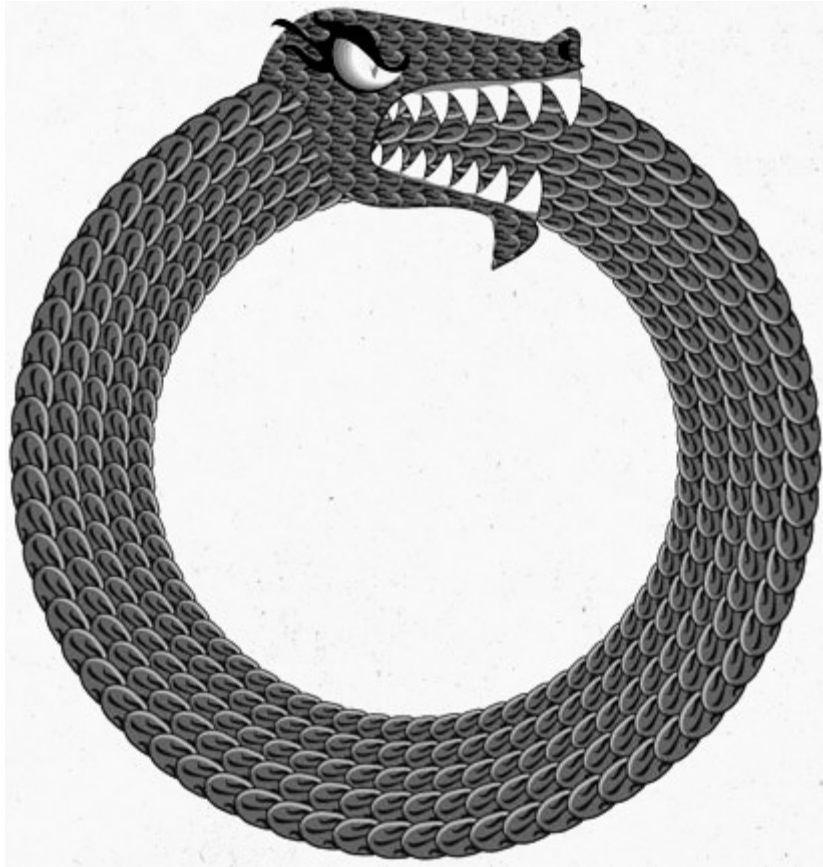


ILUSTRACIÓN No. 8. Uróboros. Símbolo de la eternidad, el yin y el yang, renacimiento, autoconsumo, autodestrucción, o todo es uno. Imagen de Christopher Bonnette

“Las instituciones escolares, lejos de formular posibilidades igualitarias, actúan otorgando títulos y reconocimientos a quienes pertenecen a sectores privilegiados. El sistema educativo reproduce y refuerza las desigualdades sociales de origen, a los que concibe como dones naturales”.

Pierre Bourdieu.

Los herederos, los estudiantes y la cultura.

La precariedad de los empleos, la incertidumbre respecto a la sostenibilidad de los trabajos son también derivaciones de la actual globalización que incentiva a las personas a incrementar sus años de escolarización e incrementar la cobertura terciaria como escudo de defensa, como estrategia de sobrevivencia de los hogares. Hoy día, globalización y sociedad del saber constituyen dos grandes motores que están impulsando la masificación de la educación superior en América Latina, la cual se expresa tanto a través de los niveles de competencia en los mercados laborales como de la disposición de los hogares a sacrificar rentas y tiempo para capacitarse. (Rama, 2006).

Los conceptos vertidos por Claudio Rama sirven para contextualizar la labor que realizamos los docentes de América Latina, México, y desde luego la FES Aragón. Los últimos veinte años nos han conducido a escenarios cada vez más inseguros y vulnerables. A medida que hemos ido ascendiendo la escala de los grados académicos, descubrimos con desencanto que la meta se aleja cada vez más. Hoy se nos exige más (más preparación, más productos, más trabajo), aunque cuando vemos los talones de nuestros cheques, la cantidad que recibimos no crezca a la misma velocidad.

Permanecer vigente para un académico es obtener las credenciales suficientes para poder seguir siendo competitivo en un mercado laboral cada vez más reducido y en el cual se requiere mejor formación. Una forma de conseguirlo es a través de la consecución de un grado académico. El presente trabajo tiene como finalidad dos cosas: obtener el grado y aprender a investigar.

Escoger un tema original, poco conocido, y de trascendencia no siempre es fácil. Incluso encontrarlo puede representar problemas cuando no se consigue información

suficiente para documentarlo adecuadamente. Sin embargo, tiene también sus bondades, ya que nos permite hurgar en distintos espacios para encontrar pistas que nos puedan conducir a la explicación más satisfactoria del fenómeno que nos interesa explicar.

La finalización de un trabajo de tesis de doctorado nos ha permitido abordar el problema de la endogamia académica con nuevas perspectivas. Acercarse a un problema poco conocido, y plantearse preguntas para iniciar su estudio, fue quizá el momento más difícil, ante un panorama que se planteaba poco prometedor para encontrar las respuestas adecuadas. La visión que tuvimos al inicio del trabajo se ha modificado sustancialmente.

El primer hallazgo significativo fue descubrir que no existe nada escrito que pueda explicar la endogamia, sus causas y efectos posibles. En ese mismo tenor, también percatarnos que la endogamia aunque vive en nuestra casa, nunca nos habíamos preocupado por su existencia. Son tantas las formas que adopta, que parece camuflarse siempre que acudimos a observarla.

El segundo tuvo que ver con una explicación que siempre parece ir sola de la mano, y que finalmente, explica muy poco de su existencia. Por ello, tuvimos que incorporar, en estas conclusiones, a la exogamia como el elemento faltante dentro de todas las discusiones establecidas en torno a la endogamia.

Suavizar el lenguaje condenatorio hacia ella, y buscar las posibles causas que la originan en la FES Aragón. Explorar la influencia que tiene en los distintos ámbitos de nuestro trabajo académico, y percatarnos que se requiere continuar indagando, nos permite hacer algunas propuestas para convivir con la endogamia sin culpa, pero tampoco sin conformismo.

Al finalizar nuestro periplo, estamos en posibilidades de concluir el trabajo de tesis, mediante las siguientes reflexiones:

- La endogamia es una característica propia de la universidad, desde sus orígenes, hasta nuestros días.

- La categoría endogamia es de muy reciente acuñación, apenas alcanza los veinte años de uso entre los especialistas en educación, tanto en nuestro país, como en varios otros en los cuales rastreamos información al respecto.
- No es posible establecer causas únicas para entender la endogamia, al referirnos a ella, deberemos establecer explicaciones multicausales.
- La endogamia presenta características diferentes en cada una de las instituciones en que se le estudie. Estas diferencias también estarán presentes en cada una de las disciplinas que conforman a la institución.
- Observar a la endogamia desde una visión maniquea, nos coloca en una situación de confrontación. En realidad siempre conviven dos posturas que no son irreconciliables, sino complementarias.
- La endogamia en la FES Aragón presenta características propias, pero no la hacen del todo diferente a otras formas de endogamia existentes en instituciones nacionales educativas con características similares a ella.
- Al no existir una política que permita la movilidad de los docentes y estudiantes en nuestro país, seguiremos repitiendo esquemas endogámicos, al suponer que esas prácticas son iguales en otros contextos.
- La endogamia sin embargo, tiende a ser menos incidente en algunos espacios, como podrían ser los virtuales, a los cuales podemos acceder sin tener que movernos. Las nuevas Tecnologías pueden ser una excelente solución, al permitirnos contar con una formación transfronteriza sin necesidad de viajar.
- Para el caso de nuestra FES Aragón, es indispensable fomentar la cultura de formarnos en el extranjero. Dentro de las posibilidades que actualmente se han abierto, el Posgrado en Pedagogía ha iniciado programas de cooperación con instituciones educativas internacionales, para permitir que aunque sea una pequeña parte de sus estudiantes, tengan la posibilidad de realizar estudios en el extranjero.

Al escoger la endogamia como problema de investigación, derivamos tres preguntas que al concluir la tesis, podemos contestar:

1. ¿Por qué se ha investigado tan poco al respecto?
 - El concepto como tal es poco conocido.
 - Los responsables de realizar la contratación de los docentes no han llevado a cabo un proceso reflexivo, ya que al ser una práctica tan común, nadie objeta su posible presencia.
 - No se conoce su participación en otras instituciones universitarias en otros países.
 - No existen políticas por parte de las autoridades educativas en ninguno de los universos en los cuales se presenta.
2. ¿Para qué investigar sobre un tema del cual muy pocos se ocupan?

Precisamente por eso, ya que al desarrollar la investigación, pudimos corroborar que no existe información sobre ella, y porque los encargados de contratar a los profesores de nuevo ingreso han reconocido que no habían oído hablar de ella, y que sería muy recomendable abundar en su estudio.

3. ¿Cuál sería mi aportación para la pedagogía?

Proponer la creación de un campo de estudio que incumbe muy decisivamente a la planta docente de las universidades, a las instituciones, y a los alumnos. Mientras no se lleve a cabo la formalización de su estudio, seguiremos sospechando que a mayor endogamia puede darse una menor calidad en la educación. Aunque esto puede ser cierto, no existen datos que lo desmientan ni que lo afirmen. Creemos por lo tanto, que en la medida en que tengamos más información al respecto, podremos responder con un grado de veracidad adecuado y suficiente.

A continuación, procederemos a responder nuestras preguntas guía que dieron sentido a la investigación:

1. ¿Qué se entiende por endogamia académica?

Es la característica que presentan las instituciones educativas de contratar a sus propios egresados para cubrir las vacantes de sus claustros de profesores.

2. ¿Cómo afecta al trabajo académico?

Existe la creencia de que un alumno recién egresado que se incorpora a la docencia no es un buen profesor. No siempre es cierto, pero la opinión de nuestros entrevistados coincide en que para ser un buen docente se requiere contar con: Experiencia profesional, Experiencia docente y Formación Académica. Estas se consiguen generalmente fuera de la institución en la cual realizaron sus estudios.

3. ¿Qué índice de representatividad tiene la endogamia académica con respecto al total del claustro de docentes de la FES Aragón?

Conforme a la muestra que obtuvimos, el porcentaje es alto, y no difiere de los que ANUIES y Kent mencionan (80/85%)

4. ¿Es el mismo para todas las carreras, o difiere en cada una de ellas?

No fue el mismo para las tres carreras-muestra. A continuación presentamos un cuadro comparativo al respecto.

CUADRO No. 46**Cuadro comparativo de profesores egresados de licenciatura de las carreras-muestra de la FES Aragón. (Datos a 2010)**

Licenciatura	Egresados FES A.	Egresados C.U.	TOTAL
Ing. Cómputo	45 %	44 %	89 %
Pedagogía	57 %	22 %	79 %
Sociología	66 %	13 %	79 %
Fuente: Elaboración propia con información proporcionada por las Coordinaciones de Carrera.			

Como podemos observar, si consideramos los profesores que actualmente dan clases en las licenciaturas de origen, encontraremos que Sociología es la que tiene mayor porcentaje de personas (66%), si a ellos aumentamos los egresados de C.U., tendremos un total de 79%. En el caso de los Ingenieros en Computación, el porcentaje de profesores egresados de la FES es bajo (45%), pero si les incrementamos los egresados de C.U., tendremos una cifra del 89%, que es la más alta. Para Pedagogía, los egresados de la FES representan un 57%, que aunado al 22% de C.U., nos da un porcentaje igual que los egresados de Sociología.

5. ¿Cuáles son las variantes de endogamia académica que existen en la FES Aragón, y de ellas cuáles son las más importantes?

Para responder a esta pregunta, tuvimos que elaborar una matriz en la cual se muestran las posibles variantes que tiene la endogamia. Los factores a considerar fueron: La procedencia de los profesores que laboran en las entidades seleccionadas, y que pueden ser de tres tipos: Egresados de la FES, de Ciudad Universitaria, o de Otra Institución. Se tomó en consideración el grado de estudios, en tres niveles: Licenciatura, Maestría y Doctorado. Con estos seis elementos, se puede establecer con mucha

rigurosidad el grado de endogamia de cada uno de los profesores, ya que pueden existir desde los docentes que han realizado todos sus estudios en la FES, hasta los que los han hecho todos fuera. Pero también existe una gran variedad de casos intermedios, en los cuales puede haber casos de profesores que estudiaron uno o dos de los niveles en la escuela.

Con respecto a cuáles son las más importantes, también podemos encontrar muchas variantes, puesto que solo una de las licenciaturas (Pedagogía), cuenta con maestría y doctorado que se imparte en el mismo plantel, deberíamos de suponer que es la más endogamizada de las otras tres, pero al parecer no es así, ya que la maestría y el doctorado en Pedagogía, también pueden ser cursados por profesores que cuentan con otra licenciatura, tal es el caso de Sociología, y en menor medida carreras como Economía, algunas Ingenierías y Derecho, en donde podemos encontrar profesores que han obtenido o están estudiando la maestría o el doctorado.

En el caso de los profesores de Ingeniería y Sociología, que cuentan con maestría o doctorado relacionados con su licenciatura, tuvieron que hacerlos ya sea en Ciudad Universitaria, o en otra Institución que tuviera los programas de posgrado que les interesaba cursar. Para ellos, el nivel de endogamia es menor, ya que hicieron estudios fuera de la FES Aragón.

Por lo que respecta a los profesores del Posgrado en Pedagogía, podemos encontrar casos en los cuales han hecho todos sus estudios en la FES Aragón, hasta los que lo han hecho todos fuera, y combinaciones varias de profesores con estudios dentro y fuera de la institución.

En resumen, la matriz nos permite conocer adecuadamente la situación que guarda cada uno de los docentes que forman parte de la planta laboral de la FES Aragón.

Cuadro No. 48.

Matriz para determinar niveles educativos de educación superior, e instituciones en las cuales cursaron sus estudios los docentes de la FES Aragón.

INSTITUCIÓN y ESTUDIOS	<i>LICENCIATURA</i>			<i>MAESTRÍA</i>			<i>DOCTORADO</i>		
	FES	C.U.	O. I.	FES	C.U.	O. I.	FES	C.U.	O. I.
FES Aragón	X								
C. U.									
Otra Institución									
<i>MAESTRÍA</i>									
FES Aragón				X					
C. U.									
Otra Institución									
<i>DOCTORADO</i>									
FES Aragón							X		
C. U.									
Otra Institución									

6. ¿Existe alguna relación entre el entorno socioeconómico de la FES y la endogamia?

Existe un acuerdo por parte de los entrevistados, que un factor importante para que haya una gran cantidad de endogamia en nuestra facultad tiene mucha relación con que muy pocos profesores desean venir a dar clases a la Facultad, en parte porque piensan que está muy lejos, mal comunicada, y que la cantidad de horas ofrecidas para desplazarse hasta sus instalaciones es muy baja. Generalmente un egresado que conoce desde años cómo resolver problemas de tráfico, desplazamientos, rutas alternativas y que está familiarizado con el entorno geográfico y el perfil socioeconómico de los

alumnos, no tiene dificultades para aceptar una oferta que para otros sería poco atractiva.

7. ¿Cómo afecta la endogamia académica a las estructuras administrativa y docente de la FES Aragón?

La estructura administrativa de la FES Aragón también sufre de endogamia. Una gran cantidad de funcionarios de la Facultad son egresados de ella. También son docentes, o sea que realizan simultáneamente dos labores: realizan labores administrativas y dan clases. Algunos únicamente han tenido un empleo y ha sido en la facultad donde lo han desarrollado, concomitantemente también ha sido el único espacio donde han dado clases. Esos casos son frecuentes, y nos hablan de un escaso perfil profesional que les permita enriquecer sus labores. Generalmente desempeñan su trabajo en forma rutinaria, como se ha hecho durante muchos años. No tienen perspectiva de cambios o formas diferentes de hacer las cosas. Como profesores tienen poco tiempo para preparar sus clases, para tomar cursos, e incluso hacer un posgrado. El trabajo administrativo los absorbe. Por lo que se refiere a los docentes que únicamente han tenido experiencia como tales en la facultad, no siempre son malos profesores, pero son más limitados que los que tienen la oportunidad de foguearse haciendo sus labores en otros ámbitos en donde adquieren formas diferentes de dar clases y son evaluados conforme a parámetros distintos.

8. ¿Qué conocimiento tienen los profesores, alumnos y administrativos sobre la endogamia académica?

Durante los años que tenemos realizando nuestra investigación, hemos tenido oportunidad de platicar con muchos de nuestros colegas, que siempre hacen la misma pregunta: ¿Qué tema estás trabajando en tu tesis? Y siempre que les respondo que es sobre la endogamia, he podido corroborar que más del 90% desconoce el tema, porque siempre me preguntan ¿y eso qué es? El

caso extremo lo he visto, cuando uno de mis coordinadores confesó que nunca había oído hablar del tema, de no haber sido porque le entrevisté y le solicité información para el trabajo. Los alumnos desconocen todavía más el tema y los administrativos también muestran un alto grado de ignorancia al respecto.

9. ¿Qué opinión tienen sobre ella?

Generalmente cuando opinan lo hacen desfavorablemente. Quizá la mayor queja al respecto esté dada en relación a que ven llegar a las aulas a los alumnos que fueron suyos hace poco tiempo y se sienten ofendidos porque en algunos casos, piensan que no están preparados para asumir ese rol. Pero no siempre tienen la razón, muchos de los nuevos profesores están mejor capacitados para la docencia que aquellos que fueron sus profesores.

10. ¿Qué evolución ha tenido la endogamia académica en el tiempo, desde la fundación de la FES Aragón, hasta nuestros días?

Aun cuando no existe información estadística al respecto, podemos decir que ha habido etapas de migración muy evidentes que han coincidido con épocas en las cuales algunas instituciones educativas abrieron concursos de oposición para tiempos completos, y que significaron la pérdida de docentes que estaban muy bien calificados. Una etapa fue la década de los ochenta, cuando la UAM hizo convocatorias que fueron ganadas por estos profesores. A fines de la década de los noventa la UPN también hizo una convocatoria en la que recordamos cómo algunos de nuestros compañeros se fueron a trabajar después de haber ganado los concursos de oposición a que fueron sometidos. También hay profesores que trabajan actualmente en universidades de provincia como la Universidad Autónoma de Hidalgo, la Universidad Autónoma del Estado de México y la Universidad Autónoma

de Morelos, por mencionar algunas. Por lo tanto, muchas de esas plazas que quedaron vacantes, fueron ocupadas por egresados de la misma facultad.

11. ¿Existen relaciones causa-efecto entre la gestión académica y la endogamia?

Los principales problemas de endogamia académica se relacionan con la gestión académica. Existen casos de coordinadores de carrera que para ir formando equipos de trabajo y contar con profesores incondicionales, paulatinamente van incorporando a sus ayudantes a las plazas vacantes, ya sea porque algunos profesores se retiran, o porque a algunos les quitan horas para entregárselas a ellos. Si el coordinador además tiene muchos años en el puesto, va consolidando lealtades a su alrededor y eliminando paulatinamente a aquellos que no le son gratos. Existen casos de funcionarios de este tipo que han durado más de 10 años, por lo que finalmente sí incide su actuación en la composición de la planta docente.

12. ¿Cuáles son las ventajas y desventajas posibles de la endogamia en la FES Aragón?

A continuación presentamos un cuadro que contiene las opiniones vertidas por los Jefes de División y Coordinadores de carrera entrevistados, en el que aparecen las ventajas y desventajas de la endogamia en nuestra FES Aragón.

**Cuadro No. 49 Ventajas y Desventajas de la endogamia en la FES
Aragón, conforme a las opiniones de los Jefes de División y
Coordinadores de Carrera entrevistados.**

VENTAJAS	DESVENTAJAS
Identidad	Inmovilidad
Mayor compromiso con la Facultad	Reproducción de círculos viciosos
Lealtad	Falta de visión
Amor a la Institución	Conformismo
Conocimiento del entorno	Ejercicio de poder excesivamente subjetivo
Trayectoria	Mediocridad
Conformación de grupos de trabajo académico	Falta de experiencia profesional
Conformación de grupos	Imposibilidad de realizar evaluación objetiva
Potenciación de relaciones	Entropía (caos o desorden)
Reconocimiento de capacidades	Problemas de gestión (apoyos discrecionales)
Ahorro de recursos	No existe inter ni transdisciplinariedad
	Lento crecimiento de la disciplina
	Desconocimiento real de cada uno
	Marco muy determinado de trabajo

Fuente: Elaboración propia.

13. ¿Qué resultados han tenido las políticas establecidas en otros países para disminuir la endogamia en sus claustros académicos?

Para responder a esta pregunta, escogeremos dos ejemplos extremos: España como la más endogamizada, que por lo que hemos podido enterarnos, no ha podido avanzar mucho al respecto, aunque incluso cuentan con una Ley que vigila, en la medida de sus posibilidades la contratación de docentes a fin de

evitar que los concursos estén amañados para favorecer a los de casa, y en perjuicio de los foráneos. En ese tenor, las protestas abundan, sobre todo en la prensa que es el foro en el cual se muestra la mayor cantidad de inconformidades. Otra razón para opinar que no tienen mucho avance, gira en torno a la cultura que existe en España de que la gente no acostumbra cambiar de residencia con facilidad, por lo que el término **filopatría** manejado por Juan Pedro Martínez Camacho (2002), que hace referencia a la tendencia que muchos animales muestran de regresar al lugar en el cual nacieron, o anidaron, queda muy bien para explicar el fenómeno. El otro extremo lo constituye Alemania, en donde no existen posibilidades de que un egresado de una universidad sea contratado por ésta. Con ello se promueve una movilidad obligatoria que al final de cuentas es muy sana, ya que permite renovar permanentemente el claustro académico con profesores de diferentes regiones del país, e instituciones distintas, lo cual enriquece a la academia.

14. ¿Qué propuestas factibles se pueden hacer en nuestro contexto para disminuir los efectos negativos de la endogamia, y potencializar los positivos?

En la medida que los profesores de nuestra facultad tengan mayores facilidades para realizar estudios de posgrado en otras instituciones que no sea la misma facultad, o la UNAM, existirá la posibilidad de airear y renovar las ideas que los docentes tienen sobre su forma de dar clases, sobre las corrientes teórico metodológicas que manejan, sobre las relaciones institucionales que se establecen, y que después regresen a compartir sus experiencias con sus compañeros, la endogamia tenderá a disminuir. Actualmente existen posibilidades de realizar estudios de posgrado, diplomados o cursos en línea, por lo que se deberá fomentar sustancialmente éste tipo de mecanismos de formación docente. Es necesario poner más énfasis en el manejo de idiomas y tener acceso a programas de apoyo a nivel de los Organismos Internacionales, Gobiernos de países que otorgan apoyos

y becas para estudiar en el extranjero, para enviar profesores a realizar estudios de especialización y posgrado. Finalmente, la incorporación paulatina y necesaria que tiene nuestra Facultad de pertenecer a las distintas Redes de Conocimiento que actualmente existen, y que por distintas razones no forman parte de nuestras prioridades, son necesarias para realizar intercambios de ideas, de propuestas y de estrategias que a la fecha desconoce la gran mayoría de nuestros docentes.

No podríamos finalizar nuestras conclusiones, sin hacer nuevamente referencia a Claudio Rama y su reflexión con la que iniciamos nuestras conclusiones:

“La incertidumbre respecto a la sostenibilidad de los trabajos, incentiva a las personas a incrementar sus años de escolarización...expresándose a través del sacrificio de rentas y tiempo para capacitarse”.

Vivimos tiempos complejos y de retos. Podremos contestar de dos formas a los cambios:

Una, dejando que las cosas sigan como van, sin tomar cartas en el asunto.

La otra, afrontar el cambio no como una amenaza, sino tomándola como un área de oportunidad, es decir, con la posibilidad de salir mejorados y más competitivos.

Lo único que no podemos hacer es seguir pensando como muchos millones de mexicanos: *Que todo tiempo pasado fue mejor.*

FUENTES DE INFORMACIÓN.

- Acosta, Adrián (Coord.), 1999, *Historias paralelas. Un cuarto de siglo de las universidades públicas en México, 1973-1998*, México, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Acosta, Adrián. 2011, *Sindicalismo universitario, gobierno y gobernabilidad institucional*. Conferencia presentada en el Encuentro Latinoamericano de Trabajadores Administrativos Universitarios, organizado por el Sindicato Único de Trabajadores de la Universidad de Guadalajara, en Puerto Vallarta, Jalisco, México, 09/06/2011. Campus Milenio. México, 04 de agosto de 2011
- Acosta, Urquidi Marielaire et al., 1985, *Diagnóstico del Personal Académico de la UNAM*, México, Dirección General de Asuntos del Personal Académico. UNAM.
- Aguerrondo Inés, 1990, “El planeamiento educativo como instrumento de cambio”, Buenos Aires, Troquel.
- Aguilar Hernández Marielos, 2002, “La profesión académica como objeto de estudio. Antecedentes y referentes conceptuales”. *Revista de Ciencias Sociales*. Año/vol. III. pp. 63-77. San José de Costa Rica, Universidad de Costa Rica.
- Aguilar Novoa, Omar, 2002, *Campo y sistema en la teoría sociológica. (Notas sobre una convergencia)* *Revista de Sociología N° 17*, Facultad de Ciencias Sociales, Santiago de Chile. Universidad de Chile.
- Aguirre Lora, María Esther (1988). “Una crisis dentro de la crisis: La identidad profesional de los docentes universitaria”. *Revista de la Educación Superior*, 66, pp. 12-27. México. ANUIES.
- ALTBACH, Philip (coordinador), Gil, Manuel (editor), 2004, *El ocaso del gurú. La profesión académica en el tercer mundo*, México, Universidad Autónoma Metropolitana (Cultura Universitaria/ Serie Ensayo, 77).
- Alonso, Luis Enrique, 2004, *El estructuralismo genético y los estilos de vida: consumo, distinción y capital simbólico en la obra de Pierre Bourdieu*. [en línea en:]

http://www.unavarra.es/puresoc/pdfs/c_lecciones/LM-Alonso-consumo.PDF

[consultado el 1 de febrero de 2011]

- Andrade Oliveira Dalila, 2010, La construcción política de la profesión docente: la experiencia brasileña, en: *Políticas educativas y territorios modelos de articulación entre niveles de gobierno*. Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la educación (IPE-Unesco), 1ª ed.
- ANUIES, 1996, Programa de Mejoramiento del Profesorado de las Instituciones de Educación Superior. México, Documento presentado al pleno de la Asamblea General de la ANUIES el 13 de noviembre de 1996, sujeto a revisión.
- ANUIES, 2000. La Educación Superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES. México.
- Arias Galicia Fernando, Martha Elva González Zermeño. (2009) Estrés, Agotamiento Profesional (burnout) y Salud en Profesores de Acuerdo a su Tipo de Contrato. Revista *Ciencia & Trabajo*, [en línea] AÑO 11, NÚMERO 33, JULIO / SEPTIEMBRE 2009, Universidad Autónoma del Estado de Morelos. [disponible en]: www.cienciaytrabajo.cl [consultado el 15 de junio de 2010].
- Arnold Cathalifaud, Marcelo y Rodríguez, Darío, 1999, *Sociedad y Teoría de Sistemas*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria
- Arnold Cathalifaud, Marcelo, 2000, *Las Universidades como Sistemas Sociales: Estructura y Semántica*. Revista *Mad*, número 2, mayo. Departamento de Antropología. Universidad de Chile. [en línea en:] <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/mad/02/paper01.htm> [consultada el 8 de octubre de 2009)
- Arriaga Álvarez, Emilio Gerardo, 2003. La Teoría de Niklas Luhmann. *Convergencia* N° 32, mayo-agosto 2003, pp. 277-312, México, Universidad Autónoma del Estado de México.
- Ayuso Marente José Antonio, 2006, Profesión docente y estrés laboral: una aproximación a los conceptos de Estrés Laboral y Burnout. *Revista Iberoamericana de Educación* pp. 1-15. España, Universidad de Cádiz, [disponible en]:

<http://www.rieoei.org/deloslectores/1341Ayuso.pdf> [Consultada el 17 de junio de 2010]

- Baldridge, J. Víctor, Davis V. Curtis, George P. Ecker y Gary L. Riley, 1971, *Power and Conflict in the University*, John Wiley and Sons, Nueva York.
- Bartolucci, Jorge, 1997, *La modernización de la ciencia en México: el caso de los astrónomos*, tesis de doctorado, México: Facultad de Ciencias políticas y Sociales-UNAM.
- Becher, Tony, 2001, *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona, Gedisa,
- Ben-David, Joseph. y Zloczower, 1966, *Universidades y sistemas académicos en las Sociedades modernas* en Halsey, A.H., Raymond Aron, M. Trow y R. Dahrendorf. *La universidad en transformación*. Barcelona. Seix-Barral,
- Ben-David, Joseph, 1972, *Trends in American Higher Education*. Chicago, University of Chicago Press.
- Bensimon, Estela, 1989, *The Meaning of Good Presidential Leadership: A Frame Analysis*, en: *Review on Higher Education*, 12 (2). The Johns Hopkins University Press.
- Bernardo, Gustavo, 1999, *O conceito de literatura*. Publicado en: Jobim, José Luís. *Introdução aos termos literários*, Editorial UERJ, Brasil.
- Bernasconi, Andrés, 2008, *La crisis del modelo latinoamericano de universidad*. En José Joaquín Brunner y Carlos Peña (editores) Santiago de Chile, Ediciones Universidad Diego Portales.
- Bernasconi, Andrés, 2009, *Gestión del cuerpo académico en las universidades chilenas: la institucionalización de la profesión académica en un contexto de mercado*. Ponencia presentada al Seminario Internacional “El futuro de la Profesión Académica: desafíos para los países emergentes” Buenos Aires, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Universidad Nacional de General Sarmiento 30, 31 de marzo y 1 de abril de 2009.

- Betancur Bernotti, Nicolás, 2000, Reforma de la gestión pública y políticas universitarias, Caracas, *Revista Nueva Sociedad* 165, pp. 58-72.
- Blaxter, I., Hughes, C. y Tight, M., 2000, *Cómo se hace una investigación*, Barcelona, Gedisa.
- Bonvecchio, Claudio, 2000, *El Mito de la universidad*. (11ª Edición). México, Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre, 1985, Los tres estados del capital cultural, *Sociológica* número. 5 p.p. 1-5, UAM-A. México
- -----, 1987a, *Choses dites*, París, Minuit.
- -----, 1987b, Habitus, code, codification, París, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, No. 64
- -----, (1988). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid, Taurus.
- -----, 1988b), Espacio social y poder simbólico, en: Bourdieu, Pierre, *Cosas dichas*, Buenos Aires, Gedisa.
- -----, 1989, *La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*. París, Les Editions de minuit
- -----, 1989a Sobre la nobleza de Estado, entrevista a Pierre Bourdieu, en: *Le Nouvel Observateur*, 9-15 marzo de 1989, pp. 80-82. [en línea en:] <http://sociologiac.net/2007/11/28/sobre-la-nobleza-de-estado-entrevista-a-pierre-bourdieu/> [consultada el 31 de enero de 2011]
- -----, 1991, *El sentido práctico*. Madrid, Taurus.
- -----, y Wacquant J. D. Löic. 1992, *An Invitation to Reflexive Sociology*. University of Chicago Press. Chicago and London
- -----, 1992. *Réponses*, París, Seuil.
- -----, 1994, *Introducción al Socioanálisis*. BIDI, UAM Xochimilco, [en línea en:] http://bidi.xoc.uam.mx/resumen_articulo.php?id=2057&archivo=7-

[137-2057gvq.pdf&titulo_articulo=Introducci%F3n%20al%20socioan%Elisis](#)

[consultada el 22 de marzo de 2011]

- -----, y Passeron, Jean Claude, 1995, La Reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, México, Fontamara.
- -----, Chamboredon, Jean-Claude y Passeron, Jean Claude, 1995, El oficio de sociólogo. México, Siglo XXI
- -----, y Wacquant J. D. Löic, 1995 Respuestas por una antropología reflexiva, México, Grijalbo.
- -----, 1999, Meditaciones pascalianas, Barcelona, Anagrama,
- -----, 1999a. Intelectuales, política y poder, Buenos Aires. Eudeba,
- -----, 1999b, Espacio social y espacio simbólico, en: *Razones prácticas*, Barcelona, Anagrama.
- -----, 2000, La dominación masculina, Anagrama, Barcelona.
- -----, 2008, Homo Academicus, Buenos Aires, Siglo XXI.
- -----, 2009, Los herederos, los estudiantes y la cultura. México, Siglo XXI.
- Boyer, Ernest, 1990, Scholarship reconsidered: Priorities of the professorate. Nueva Jersey: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching
- Brennan, J., 2006, The changing academic profession: The driving forces. En A. Arimoto (Ed.), Reports of the changing academic profession project workshop on Quality, Relevance, and Governance in the Changing Academia: International Perspectives (COE Publication Series 20). Hiroshima, Japón. Hiroshima University, Research Institute for Higher Education.
- Brunner, J. J. y Flisfisch, A., 1983, Los intelectuales y las instituciones de la cultura, Santiago de Chile: FLACSO.
- Brunner, José Joaquín, 1985, "Universidad y sociedad en América Latina: sociología de una ilusión moderna CRESALC-ILDIS. Caracas.

- -----,1988 Notas para una teoría del cambio en los sistemas de educación superior, Santiago de Chile, FLACSO.
- -----,1990, Universidad, sociedad y Estado en los 90. *Revista Nueva Sociedad* No.107 Mayo- Junio 1990, Pp. 70-76, Caracas, Venezuela [en línea] www.nuso.org/upload/articulos/1874_1.pdf [Consultada el 8 marzo 2010.]
- -----,2007. Universidad y Sociedad en América Latina, México. Biblioteca Digital de Investigación Educativa. Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación
- Canales, Alejandro, 2001, La experiencia institucional con los programas de estímulo: la UNAM en el periodo 1990-1996. México, DIE-CINVESTAV-IPN.
- Carrillo Avelar, Antonio et al., 2007 El empleo de los intercambios académicos como propuesta para la formación de docentes del posgrado en pedagogía de la FES Aragón, Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE. México.
- Casillas, Miguel Ángel, 2002, Notas sobre el campo universitario mexicano. Homenaje a Pierre Bourdieu (1930-2002). *Sociológica* año 17, número 49. Mayo-agosto. México, UAM-A
- Cea D'Ancona, M.A., 1998, Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales, Madrid, Síntesis,
- Chavoya Peña, María Luisa, 1999. La institucionalización de la investigación de las ciencias sociales en la Universidad de Guadalajara, ponencia presentada en el V Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE: Aguascalientes. México.
- -----, 2001, Organización del trabajo y culturas académicas. Estudio de dos grupos de investigadores de la universidad de Guadalajara, *Revista Mexicana de investigación educativa*, vol. 6, núm. 11, México, COMIE.
- Chiroleu, Adriana, 2001, La paradoja de la profesionalización académica: de maestros ambulantes a profesionales devaluados, en Chiroleu, Adriana. (coord.) *Repensando la Educación Superior*. Rosario. UNR Editora,
- Clark, Burton, 1980, Academic Culture. Working Paper. Yale Higher Education. Research Group.

- -----, 1987, *The Academic Profession: National, Disciplinary, and Institutional Settings*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- -----, 1997, *Las universidades modernas: Espacios de Investigación y docencia*. México. Porrúa/UNAM.
- -----, 1998, *The Entrepreneurial University: Demand and Response*. *Tertiary Education and Management*, 4(1).
- Cleveland, Austin Carl. & Eells, Walter Crosby, 1999. *Faculty Inbreeding*. *Journal of Higher education*. The Ohio State University
- Colás, M. y Buendía, M., 1994, *Investigación Educativa*. Andalucía, España, Alfar,
- Cordero Arroyo, Graciela, et al., 2003, *La evaluación de la heterogeneidad de los perfiles académicos por medio de un programa de estímulos al personal académico. Experiencia de una universidad pública estatal*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Septiembre-diciembre 2003. Vol. 8 No. 19. México. COMIE.
- Corsi, Giancarlo, Espósito Elena y Baraldi Claudio, 1996, *Glosario sobre la Teoría Social de Niklas Luhmann*. México. Universidad Iberoamericana.
- Corti, Ana Maria, 2001, *Cambio y gramática institucional en la educación superior latinoamericana*. *Fundamentos en Humanidades*. Año II - número II (4)- primavera 2001 San Luis – Argentina. pp. 77-90
- Crimmel, H. H., 1984, *The myth of the teacher-scholar*, *Liberal Education*. Año 60, no. 3 [En línea en:]
http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ310207&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accn_o=EJ310207 . [Consultada el 22 de octubre de 2010]
- Dávila L. De Guevara, Carlos, 2001. *Teorías organizacionales y Administración*. Bogotá, Mc. Graw Hill 2ª. Edición.
- De la Torre Molina, Carolina, 2007, *Identidad, identidades y ciencias sociales contemporáneas; conceptos, debates y retos*, *Psicología On Line*. Medellín, [en línea en:]
http://www.psicologiaonline.com/articulos/2008/05/identidad_identidades_y_ciencias_sociales.shtml [consultado el 23 de marzo de 2011]

- De Vries Wietse, 2005 El cambio organizacional y la universidad pública *Revista de Investigación Educativa* 1. julio-diciembre 2005, México, Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana. [En línea en:] <http://www.uv.mx/cpue/num1/critica/cambioorganizacional.htm> [consultado el 4 de diciembre de 2009]
- Del Castillo Alemán Gloria, 2006, Una propuesta analítica para el estudio del cambio en las instituciones de educación superior. *Perfiles educativos* vol.28 no.111 México. CESU-UNAM.
- Deledicque, L. et. al., 2005, Recuperación de empresas por sus trabajadores y autogestión obrera. Un estudio de caso de una empresa en Argentina. CIRIEC - España. *Revista de economía pública, social y cooperativa*, N°. 51, 2005 , págs. 51-76. [en línea en:] <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1183470> [Consultada el 19 de mayo de 2010]
- Díaz Barriga, Ángel, 1997, La comunidad académica de la UNAM ante los programas de estímulos de rendimiento A. Díaz Barriga y T. Pacheco, (coords.) Universitarios, institucionalización académica y evaluación. México, CESU UNAM.
- Di Marco, Cecilia, 2001, Los procesos de gobierno y gestión en universidades regionales. El caso de la UNCPBA (1964-1976). II Coloquio Internacional Gestión Universitaria en América del Sur. Universidad Nacional del Mar del Plata. Argentina.
- Diccionario de la Lengua Española, 2001. 22ª. Edición. Espasa-Calpe. España.
- Diccionario de la Real Academia. [En línea en:] http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=endogamia. [Consultado el 12 febrero 2009.]
- Didriksson Axel, 1999, La torre de marfil, el gobierno de las universidades. En: Universidad Contemporánea. Política y Gobierno. Casanova Cardiel Hugo y Rodríguez Roberto (coordinadores). México. CESU-UNAM.

- -----, 2007, De la Reforma a la Innovación. La Universidad de nuevo necesaria. [En línea en:] www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0015.pdf [Consultado el 18 septiembre 2009.]
Espacio Común de Educación Superior (ECOES) [en línea en:] <http://www.ecoes.unam.mx/> [consultado el 11 enero 2011]
- Enciclopedia Británica. [en línea en:] <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/435492/Ouroboros>. [Consultada el 27 febrero de 2008].
- Esquilo, 2010. Prometeo encadenado. Madrid, Gredos.
- Fernández Argüelles, Rogelio A. 2004 La endogamia académica universitaria. Ponencia presentada en el Cuarto Congreso Nacional y Tercero Internacional: “Retos y Expectativas de la Universidad” [en línea en:] <http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%204/Mesa%203/m302.pdf> [Consultado el 28 de febrero de 2009.]
- ----- et al., 2010, La endogamia académica universitaria en México. Hacia una valoración del riesgo, *Revista Fuente* Año 2, No. 5, Diciembre 2010. México.
- Fernández Enguita, Mariano, 2001, Meritocracia versus endogamia, [en línea en:] <http://www.fe.ccoo.es/publicaciones/TE/225/meritocracia.htm>. [Consultado el 3 Enero 2009]
- FES Aragón, 2010, Primer Informe de labores 2009-2010 presentado por el Mtro. Gilberto García Santamaría G. [en línea en:] http://www.aragon.unam.mx/informe/informe2009-2010/1ER_INFO.pdf [consultado el 18 Octubre 2010]
- Fortes Jacqueline y Lomnitz, Larissa, 1992, La formación del científico en México, México: Siglo XXI/UNAM.

- Gago Huguet, Antonio, 2000, El CENEVAL y la evaluación externa de la educación en México. [en línea en:] <http://redie.uabc.mx/vol2no2/contenido-gago.html#Resumen>. [Consultado el 2 de marzo de 2009]
- Gairín Sallán, Joaquín, 1996, La organización escolar. Contexto y texto de actuación. Madrid. La Muralla.
- -----, 2000, La Investigación sobre Enfoques Organizativos en Educación, En Lorenzo, M. y otros (Coord.). Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal. (Actas de LXV Congreso Interuniversitario y de las V Jornadas Andaluzas de Organización) Volumen II. Grupo editorial universitario, Granada, España, p p 867-918
- Galaz Fontes, Jesús Francisco, 1999, La experiencia universitaria y la profesión académica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1 (1). México. [en línea en:] <http://redie.uabc.mx/vol1no1/contenido-galaz.html> [Consultado 29 de junio de 2009.]
- -----, 2003, La satisfacción laboral de los académicos en una universidad estatal pública; la realidad institucional bajo la lente del profesor, México: ANUIES.
- -----, Gil Antón, M., Padilla González, L. E., Sevilla García, J. J., Arcos Vega, J. L., Martínez Stack et al., 2008, Los académicos mexicanos a principios del siglo XXI: Una primera exploración sobre quiénes son y cómo perciben su trabajo, sus instituciones y algunas políticas públicas. Documento de trabajo presentado ante la XXXII Sesión Ordinaria del Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines, de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Villahermosa, Tabasco. México, ANUIES.
- ----- y Gil Antón, M., 2009, La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (2). México, [en línea en:] <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-galaz2.html> [Consultado el 8 de enero de 2011).

- Galicia Reyes, Jovita, 2006, Impulsar la profesionalización del trabajo académico. *Andamios* Volumen 3, número 5, diciembre, México
- García Guadilla, Carmen, 2008, “Los profesores universitarios y su historia. Prólogo al libro de María Cristina Parra Sandoval, *Las intimidades de la Academia. Un estudio cuanti-cualitativo sobre la dinámica de la profesión académica.* Colección Textos Universitarios, Universidad del Zulia, Ediciones del Vice Rectorado Académico, Mérida.
- García Salord, Susana, Landesmann, Monique y Gil Antón, Manuel, 1993. Académicos. México: Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- -----, 1998, Estudio socioantropológico de las clases medias urbanas en México: el capital social y el capital cultural como espacios de constitución simbólica de las clases sociales, tesis de doctorado, México: Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.
- -----, 1999, Evaluación académica: recuento curricular y balance histórico. En Rueda, M. y Landesmann, M. Compiladores. *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* Pensamiento Universitario 88, tercera época. CESU- Coordinación de Humanidades. UNAM.
- -----, 2000, La carrera académica: escalera de posiciones y laberintos de oportunidades, ponencia presentada en el Encuentro de Especialistas en Educación Superior, julio, México: CEIICH-UNAM.
- -----, 2001, Las trayectorias académicas. De la diversidad a la heterogeneidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* Vol. 6 No. 11 México, COMIE,
- -----, Grediaga Kuri María Del Rocío, y Landesmann Segall Monique, 2003, Los académicos en México hacia la constitución de un campo de conocimiento 1993-2002. En: sujetos, actores y procesos de formación. Formación para la investigación Los académicos en México actores y organizaciones. No. 8 Tomo I, Coordinadora Patricia Ducoing Watty. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

- García Santamaría González, Gilberto, 2009, Desarrollo estratégico académico de la FES Aragón 2009-2013, con referencia al Plan de Desarrollo de la UNAM”.
- Garritz, Antoni, 1997, Reflexiones sobre dos perfiles universitarios: El docente y el investigador, *Revista de Educación superior*, año 26 no. 102, abril-junio. México, ANUIES.
- Gibbons Michael, Limoges H. Nowotny Helga, Schwartzman Simon, Scott Peter. & Trow Martin, 1997, La nueva producción del conocimiento. Barcelona, Pomares-Corredor.
- Gil Antón, Manuel, 1989, La profesión académica en México. En L. F. Bojalil y G. Lechuga (Comps.), *Las profesiones en México*. México: UAM- Xochimilco.
- -----, *et al.*, 1992, *Académicos: Un botón de muestra*. México. UAM-Azcapotzalco.
- -----, *et al.*, 1994, *Los rasgos de la diversidad: Un estudio sobre los académicos mexicanos*. México, UAM-A,
- -----, 1996, The Mexican academic profession. En Altbach Philip. G. (Ed.), *The international academic profession: Portraits of fourteen countries*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Princeton, New Jersey.
- -----, 1997, La profesión académica en América Latina: ¿Mito o realidad? {En línea en:] <http://136.142.158.105/LASA97/gilanton.pdf>. [Consultado el 2 de marzo de 2009.]
- -----, 2000, Los académicos en los noventa: ¿actores, sujetos, espectadores o rehenes? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2 (1). [en línea en:] <http://redie.uabc.mx/vol2no1/contenido-gil.html>. [Consultado 29 de junio de 2009]
- -----, 2002, Amor de Ciudad Grande: una visión general del espacio para el trabajo académico en México. *Sociológica*, año 17, número 49, mayo-agosto de 2002. México, UAM-A.

- ----- et al., 2005, La carrera académica en la UAM: Un largo y sinuoso camino. Documento no publicado, Universidad Autónoma Metropolitana, Rectoría General, México.
- -----, Galaz Fontez, J. F., Padilla González, Laura., Sevilla García, J. J., Arcos Vega, J. L., Martínez Stack, José. et al., 2009, *La profesión académica en México: Continuidad, cambio y renovación*. Documento presentado en el Seminario Internacional “El futuro de la profesión académica: Desafíos para los países emergentes”, Buenos Aires, Argentina, marzo-abril
- Goux, Jean Joseph, 1988, Edipo Filósofo, Buenos Aires, Biblos.
- Grediaga Kuri, Rocío, 2000, Profesión académica, disciplinas y organizaciones. México, ANUIES.
- -----, 2000, Profesión académica, disciplinas y organizaciones: procesos de socialización académica y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos. México, ANUIES.
- -----, Rodríguez Jiménez, J. R., Y Padilla González, Laura Elena, 2004, Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década. México: ANUIES.
- Guevara Niebla, Gilberto, (Coord.), 1992, La catástrofe educativa, México, Fondo de Cultura Económica.
- Giddens, Anthony, 1995, El yo y la sociedad en la época contemporánea. Buenos Aires, Península.
- Hardy, Cynthia, 1990, Putting Power into University Governance. En: John C. Smart (ed), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, vol. VI, Agathon Press, Nueva York.
- Hernández Sampieri, Roberto, 2003, Metodología de la Investigación, México, Mc. Graw Hill Interamericana.
- Herranz-Bellido, J., Reig-Ferrer, A., Cabrero-García, J., Ferrer-Cascales, R. y González-Gómez, J. P., 2007, La satisfacción académica de los profesores universitarios, Dpto. de Psicología de la Salud. Universidad de Alicante.

- Hodgson Geoffrey, 1995, Economía y evolución. Revitalizando la economía, [en línea en:] <http://profesores.universia.es/carrera-academica/otros-recursos/opinion/index.htm> Madrid, Celeste. [Consultada el 25 de febrero de 2009]
- Hood Christopher: (1991), A Public Management for All Seasons? en *Public Administration* vol. 69, Londres.
- Horta Hugo, Veloso Francisco M. Y Grediaga Rocío, 2007, Navel gazing: Academic inbreeding and scientific productivity [en línea en:] <http://www.andrew.cmu.edu/user/fveloso/navelgazing.pdf>. [Consultada el 15 junio 2009]
- Houston Don, Meyer Luanna, And Paewai Shelley, 2006, Academic Staff Workloads and job satisfaction: Expectations and values in academe, *Journal of Higher Education Policy and Management* Vol. 28, No. 1, March.
- Hoyle, Eric, 1980, Professionalization and deprofessionalization in education. En Hoyle, E. y Megarry, J. (Eds.). *Professional Development of Teachers*. London: Kogan Page, 42-54. [en línea en:] http://findarticles.com/p/articles/mi_hb172/is_5_70/ai_n28739134. [Consultado el 15 febrero 2009.]
- Ibarra Colado, Eduardo, 2003, Introducción. en: Geografía Política de las universidades públicas mexicanas: claroscuros de su diversidad. Tomo I. México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. (CEIICH) UNAM.
- Imágenes de Ouroboros. [en línea en:] <http://amimedamiedo.blogspot.com/2009/11/ouroboros-u-ouroboros-hen-to-pan.html#ixzz1L8zTYs80> (Consultada el 1 de enero de 2009)
- INEGI, Censo de Población y Vivienda 2005. [en línea en:] <http://www.inegi.org.mx/> [consultada el 12 febrero 2010)
- Izquierdo, Miguel Ángel, 1998, “Estrategias, oposiciones y conflictos entre maestros de la Universidad Pedagógica Nacional en su competencia por los

estímulos económicos” Tesis de doctorado en Educación. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

- Jencks Christopher y David Riesman, 2002, “*La revolución académica*”. Psicología Social y Sociología. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Kandel, Victoria. 2005. “Formas de gobierno en la universidad pública: reflexiones sobre la colegiación y la democracia”. En: Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lbecas/espacio/Kandel.pdf> Consultado el 3 de febrero de 2009
- Kent Serna Rollin, 1986, Los profesores y la crisis universitaria. *Cuadernos Políticos*, número 46, abril-junio, México, Era.
- -----, 1993, El desarrollo de políticas en educación superior en México, 1960-1990 en: Hernán Courard (Editor). Políticas comparadas de educación superior en América Latina, Santiago, FLACSO.
- -----, 2000, La educación superior mexicana frente a la globalización. Ponencia presentada en la Universidad del Valle de México, México.
- Kliksberg Bernardo, 1989, ¿Cómo transformar al Estado?: más allá de mitos y dogmas. México. Fondo de Cultura Económica.
- Koontz Harold, WEIHRICH Heinz, 1998, Administración. Una Perspectiva Global. 11ª edición, Editorial McGraw-Hill, México.
- Kurnitzky, Horst. (1992). Edipo un héroe del mundo occidental. México. Siglo XXI,
- Landesmann Segall, Monique, GARCÍA SALORD, Susana Y GIL ANTÓN Manuel, 1996, Los académicos en México: un mapa inicial del área del conocimiento en: Ducoing Patricia (coordinadora) *Sujetos de la educación y formación docente*” México: COMIE Cuaderno No. 3.
- Landesmann Segall, Monique, 1997, Identites academiques et generation. Le cas de enseignants de biochimie de l’Université Nationale Autonome du Mexique.

(UNAM). Disertación doctoral no publicada, Université de Paris X, Nanterre, Francia.

- -----, 2001, Trayectorias académicas generacionales: constitución y diversificación del oficio académico. El caso de los bioquímicos de la Facultad de Medicina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Enero- Abril 2001. Vol. 6 No. 11. México, COMIE..
- Latapí Sarre, Pablo, 2004. La política educativa del Estado mexicano desde 1992 *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 6, Núm. 2, 2004. [en línea en:] <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-latapi.html#Conclusión>. [Consultada el 16 de febrero de 2009.]
- Le Goff, Jacques, 1986, Los intelectuales en la Edad Media, Barcelona, Gedisa.
- Light, D. W.; Mariden, L. R. y Corl. T.C., 1990, A framework for academic careers, en Finkelstein (ed.) *Faculty and faculty issues in colleges and universities*, Estados Unidos: Ginn Press/ ASHE.
- Lobato Calleros, María Odette, 2004, El Análisis de la Organización de los Académicos como un Sistema Autopoiético de Decisiones”. *Revista Mad* No. 10 Mayo 2004. Departamento de Antropología. Universidad de Chile.[en línea en:] <http://www.revistamad.uchile.cl/10paper02.pdf> [Consultado el 9 noviembre de 2010]
- Lolas, Fernando, 2008, Sobre Académicos, Academia y Universidad. *Calidad en la educación* No 28, julio 2008. Santiago de Chile
- Lomnitz, Larissa, 1976, Carreras de vida en la UNAM. *Revista Plural*, marzo 1976. México.
- Löwy, Michael, 1991, ¿Qué es la sociología del conocimiento? México, Fontamara,
- Luhmann, Niklas, 1990 , *Essays on self-reference*, Nueva York, Columbia University Press
- Luhmann, Niklas y De Georgi Raffaele, 1993, *Teoría de la Sociedad*, México: UIA-U de G-ITESO.

- Luhmann, Niklas, y Karl–Eberhard Schorr (1993), El sistema educativo. Problemas de reflexión, Guadalajara, Universidad de Guadalajara/ Universidad Iberoamericana/ITESO.
- -----, 1995, Social systems, Stanford, CA, Stanford University Press.
- -----, 1996, Teoría de la sociedad y pedagogía, Barcelona, Paidós Educador
- -----, 1996^a La ciencia de la sociedad, México, Editorial Anthropos.
- -----, 1998, Sistemas sociales, Barcelona, Anthropos,
- -----, (1998a) Sociología del Riesgo. México: Triana Editores/Universidad Iberoamericana.
- Malo, Salvador, 2000, Reflexiones sobre el futuro para la educación superior en México, *Revista de la Educación Superior en Línea*. Número 113 Enero-Marzo 2000. ANUIES, México. [en línea en:] <http://www.anui.es.mx/servicios/publicaciones/revsup/res113/txt8.htm> [consultada el 18 febrero 2010]
- Marín Marín, Álvaro, 1998, El Análisis de la Educación Superior en México mediante Teoría del Caos. *Revista Sincronía*, Invierno 1998. [en línea en:] <http://sincronia.cuesh.udg.mx/caos.htm> [Consultada el 12 de noviembre de 2008.]
- Martín Criado, Enrique, 2004, De la reproducción al campo escolar. En: Pierre Bourdieu, las herramientas del sociólogo. Alonso, Luis Enrique, Martín Criado, Enrique y Moreno Pestaña, J. L. eds. España, Fundamentos.
- Martínez Carazo, Piedad Cristina, 2006, El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión* No. 20. Universidad del Norte. Colombia. [en línea en:] http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/pensamiento_gestion/20/5_El_metodo_de_estudio_de_caso.pdf [Consultado el 10 de marzo de 2010]

- Martínez Camacho, Juan Pedro, 2002, Endogamia universitaria, carácter latino, filopatría y legislación ciega, Diario Ideal. Tribuna Abierta, 14 de enero. Granada, España.
- Martner Fanta, Gonzalo, 1999, Gobernar El Mercado, Santiago de Chile. Editorial Lom,
- Maturana, Humberto y Varela Francisco, 1980, Autopoiesis and cognition: the realization of the living, Amsterdam, Dordrecht
- -----, 1995. De Máquinas y Seres Vivos: Una teoría sobre la organización biológica. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Maturana, Humberto. 1994. Emociones y Lenguaje en Educación y Política. Santiago de Chile. Dolmen Ediciones.
- Mayntz, Renate, Holm, Kurt Y Hübner, Peter, 1980, Introducción a los métodos de sociología empírica, Madrid, Alianza Editorial.
- Medina Núñez, Ignacio, 2002, Bourdieu: dialéctica entre pensamiento y acción. *Debate Social*, revista electrónica No. 3 [en línea en:] <http://www.debate.iteso.mx> [consultada el 29 marzo 2011]
- Mella Polanco, Marcelo, 2009, Relación Universidad-Estado-Mercado. Chile, Periódico Pichilemu. [en línea en:] <http://pichilemunews.blogcindario.com/usuarios/723372-pichilemunews.html> [consultado el 3 de diciembre de 2009]
- Merriam, Shara B., 1988, Case Study research in education. A Qualitative Approach. San Francisco: Jossey – Bass.
- Mintzberg, Henry, 1991, The professional bureaucracy, en: E. E. Chaffee y T. H. White (eds.), *Organization and governance in higher education*, Needham Heights, MA, Simon and Schuster.
- Morin, Edgar, 1999, Los siete saberes necesarios a la educación del futuro. Paris, UNESCO
- Morin, Edgar, 2004, La Epistemología de la complejidad, París, *Gazeta de Antropología* N° 20, Artículo 02 CNRS, [en línea en:] http://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html

[Consultado el 22 de octubre de 2010]

- Muel-Dreyfus, Francine, 1983, *Le métier d' éducateur*, París: Editions de Minuit.
- Olvera García, Julio César, 2009 Una visión del mundo universitario. *Convergencia* Revista de Ciencias Sociales. México. UAEM Núm. Especial IA.
- Ordorika Sacristán, Imanol, 1999, Poder, política y cambio en la educación superior (conceptualización para el análisis de los procesos de burocratización y reforma de la UNAM). en: Universidad Contemporánea. Política y Gobierno. Casanova Cardiel Hugo y Rodríguez Roberto (coordinadores). CESU-UNAM. México.
- Padilla Gonzalez, Laura Elena, 2003, Faculty academic socialization. Strengthening the academic profession in Mexico, Tesis de doctorado. Graduate School of Education. Claremont, Ca.
- Padilla González, Laura Elena. 2007. La socialización del personal académico. Fortaleciendo la profesión académica en México. *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXVI No. 2 No. 142. Abril-Junio 2007. México, ANUIES..
- Padilla González Laura Elena, et al., 2007, La satisfacción laboral global del profesorado y su satisfacción con la libertad académica, valor sustancial de la universidad. El caso de una universidad pública estatal, IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. [en línea en:] www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/.../at16/PRE1178726171.pdf [Consultado el 25 de junio de 2010].
- Parra Sandoval, Ma. Cristina, 2008, Las intimidades de la academia. Un estudio cuanti-cualitativo sobre la dinámica de la profesión académica. Universidad del Zulia. Ediciones del Vice Rectorado Académico. Mérida, Venezuela.
- Paulus, Nelson, 2006, Las universidades desde la teoría de los sistemas sociales. *Revista Calidad en la Educación*; 2º Semestre, Consejo Superior de Educación, Santiago de Chile. [en línea en:]

http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionRevistaCalidad/doc/54/cse_articulo543.pdf [consultado el 25 de febrero de 2009].

- Pedró, Francesc, 2004, Fauna Académica. La profesión docente en las universidades europeas, Barcelona, Editorial UOC.
- Pérez Sarrión, Guillermo, 2009, Endogamia. [en línea en:] <http://www.elperiodicodearagon.com/noticias/noticia.asp?pkid=478788> [Consultada el 22 de enero de 2009]
- Perkin, Harold J., 1969, Key Profession: The History of the Association of the University Teachers, Routhledge and Kegan Paul. Londres.
- Plan De Desarrollo De La Fes Aragón 2005-2009. 2005. México, D.F.
- Popkewitz, Thomas S., 1997, Reforma Educacional: una política sociológica, Porto Alegre, *Artes Médicas*.
- Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) [en línea en:] <http://promep.sep.gob.mx/cuerpos.html> [consultado el 10 de septiembre de 2010]
- Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal académico de Asignatura. (PEPASIG). UNAM [en línea en:] <http://dgapa.unam.mx/estimulos/pepasig/pepasig.html> [Consultado el 22 de noviembre de 2010]
- Propuesta conceptual de la Reforma del Estatuto del Personal Académico De la UNAM. [en línea en:] <http://caepa.unam.mx> [Consultada el 8 junio de 2010]
- Rama, Claudio, 2006, La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. En: INFORME SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. 2000-2005. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) Caracas, mayo de 2006
- Red De Investigadores Sobre Académicos (RDISA) [en línea en:] <http://www.rdisa.org.mx/> [Consultada el 29 de junio de 2009.]
- Red De Investigadores Sobre Académicos (RDISA). Documentos Generados en el Contexto del Proyecto La Reconfiguración de la Profesión Académica en México,

RPAM. [en línea en:] http://www.rdisa.org.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=12&Itemid=25 [Consultado 29 de junio de 2009.]

- Red Magallanes. [en línea en:] <http://www.infotechnology.com/notas/211555-la-red-magallanes-otra-plataforma-la-cooperacion-> [Consultado el 11 enero 2011]
- Reguillo Cruz, Rossana, 2002, Después de Bourdieu. Pequeño mapa de un proyecto intelectual. *Debate Social*, revista electrónica No. 3 [en línea en:] <http://www.debate.iteso.mx> [consultada el 12 abril 2011]
- Reig Tapia, Alberto, 2004, ¿Cómo elegir al profesorado en la Universidad? La endogamia universitaria EL PAÍS. Opinión, 27 de junio.
- *Revista Trabajadores de la Enseñanza* n° 225 septiembre de 2001.
- Reyna, José Luis 1990, ¿Excelencia o masificación? La universidad de dos niveles *Nueva Sociedad* No.107 Mayo- Junio 1990, Caracas.
- Rivas Ontiveros, René y Sánchez Gudiño, Hugo, 2003, La ENEP Aragón UNAM: 25 años de retrospectiva. en: Geografía Política de las universidades públicas mexicanas: claroscuros de su diversidad. Tomo I. México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. (CEIICH- UNAM)
- Riveros Cornejo, Luis A., 1999, Educación y Estado: La Necesidad de un Marco Conceptual para Abordar un Problema de País. *Revista Enfoques Educativos* Vol.2 N°2 1999-2000. Departamento de Educación. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.
- Rodríguez García, Dan, 2002, [Endogamia, exogamia y relaciones interétnicas](#). Tesis doctoral en Antropología Social y Cultural. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Rodríguez Gómez, Roberto, 2009, Bicentenario: una nueva universidad para el DF. Campus Milenio Núm. 332 [2009-08-13]
- Rodríguez Mansilla, Darío, 1994, Teoría de los Sistemas Organizacionales. Sociología y Política. Nueva Época, II (4). México, Universidad Iberoamericana.

- Rodríguez Mansilla, Darío y Torres Nafarrate, Javier, 2007, Introducción a la teoría de la sociedad de Niklas Luhmann, Herder, México, Herder
- -----2009, Autopoiesis, la unidad de una diferencia: Luhmann y Maturana *Sociologias* no. 9, Porto Alegre Enero 2009 Programa de Pós-Graduação em Sociologia – UFRGS Brasil.
- Rodríguez-Araujo, Octavio, 1990, Neoliberalismo, crisis y universidades en México, *Nueva Sociedad* No.107 Mayo- Junio 1990, Caracas.
- Romano, Ma. Del Carmen, 1996, Análisis del Programa de Becas a la carrera docente. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 1993. Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Romo Beltrán, Rosa Marta, 1996, Algunos rasgos constitutivos de la identidad del docente en psicología”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1(2), México, COMIE
- Ruiz Gutiérrez, Rosaura, 2007, Superar la endogamia académica en la UNAM, *Campus milenio* No. 246 Jueves 25 de octubre de 2007
- Saguier, Eduardo R., 2006, La Endogamia Incestuosa de la Universidad Argentina, Centre des médias alternatifs du Quebec. Lunes, Abril 24,
- Salaburu Pello, 2007, La Universidad en la encrucijada: Europa Y EEUU, Academia Europea de Ciencias y Artes, Madrid.
- Sander, Benno, 1996, Gestión Educativa y calidad de vida implicaciones para América Latina, Buenos Aires, Troquel
- Schwartzman, Simon, 1993, Políticas for higher education in Latin America: the context. *Higher Education* 24. John C. Smart Editor. University of Memphis
- *SCIENCE* 18. December 1998 Academic Inbreeding Attacked Vol. 282. no. 5397, p. 2165. [En línea en:]
<http://www.sciencemag.org/cgi/content/summary/282/5397/2165c> [Consultada el 6 de mayo de 2008].

- Silas Casillas, Juan Carlos, 2000, College curriculum and autopoiesis theory: a new framework of interpretation, *EGE, Revista de la Escuela de Graduados en Educación*, núm. 1, Monterrey, ITESM.
- -----, 2001, The systemic character of the college curriculum, *Systemexico: The Mexican Journal of Systems Research*, vol. 2, núm. 1, mayo
- -----2006, Aportaciones de la teoría de la autopoiesis al análisis de las instituciones de educación superior. Perfiles educativos volumen 28 número 114, México, UNAM
- Soberón, Guillermo (1983). La universidad, ahora. Anotaciones, experiencias y reflexiones. México. El Colegio Nacional
- Soler Cruz, Manuel. 2001, Sobre el tema de la “masa crítica” y el concepto de endogamia universitaria: Contestación a Joseba Pineda. Apuntes de Ciencia y Tecnología No. 4, Diciembre de 2001. *Boletín de la Asociación para el Avance de la Ciencia y Tecnología* (AACTE). [En línea en:] <http://www.aacte.es> [Consultada el 17 de febrero de 2010]
- -----, 2001a, How inbreeding affects productivity in Europe. *Nature*, 411, Nature Publishing Group, Macmillan Publishers Limited.
- Stake, R., 1999, Investigación con estudio de casos. Madrid, Morata.
- Stoner James A.F., FREEMAN R. Edward Y GILBERT Daniel R., 1996, Administración, 6ª edición, México, Editorial Prentice Hall,
- Suárez Zozaya, María Herlinda y Pérez Islas, José Antonio, 2008, La disputa por la representación contemporánea de los universitarios en México. En: Jóvenes Universitarios en Latinoamérica, hoy. México, Porrúa.
- Swartzman Simón, 1993, La profesión académica en América Latina. Conferencia en el seminario-taller sobre Educación Superior en América Latina: políticas comparadas”, organizado por el Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADES), Lima, Perú 21-24 de junio, 1993. Publicado en *Grades - Notas para el Debate* 10,

- Swartzman Simón, 2001, La universidad como empresa económica, *Revista de la Educación Superior.*, vol. XXX (1), n. 117, Enero-Marzo. México, ANUIES.
- Tiana Ferrer, Alejandro, 2008, Evaluación y cambio de los sistemas educativos: la interacción que hace falta. Palestra proferida no Seminário Internacional de Avaliação da Educação, realizado em outubro de 1995, no Rio de Janeiro, Brasil. Ensaio: Avaliacao Políticas Públicas e Educacao. vol.16 no. 59 Rio de Janeiro Apr./June 2008. [en línea en:]
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0104-40362008000200007&lng=en&nrm=iso&tlng=es [Consultado el 30 de enero de 2009.]
- Torres, Rosa María y Tenti F. Emilio, 2000, Políticas educativas y equidad en México:La experiencia de la Educación Comunitaria, la Telesecundaria y los Programas Compensatorios. Buenos Aires, IIPE UNESCO
- Tortella Casares, Gabriel, 2001, Todo queda en casa, [El País](#) 8 de abril
- Tristán, Rosa María, 2008, Jóvenes científicos en el extranjero reclaman el retorno a España en condiciones dignas. [en línea en:]
<http://www.elmundo.es/elmundo/2008/12/29/ciencia/1230574884.html> [Consultada el 25 de febrero de 2009]
- UNAM-CISE, 1989, "Apertura Programática"
- UNAM. Dirección General de Estudios de Legislación Universitaria. Estatuto del Personal Académico.(EPA)
- UNAM. Dirección General de Evaluación Institucional (DGEI). 2010. Estudio Comparativo de las Universidades Mexicanas. (ECUM)
- UNAM. 2009, Presupuesto UNAM.
- UNESCO, 1998, Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Documento aprobado en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, convocada por la París, 5-9 de octubre de 1998.
- UNESCO, 1998, Una visión desde el siglo XX. "Education for the twenty-first century. Issues and prospects, contributions to the work of the International

Commission on Education for the Twenty-first Century”, chaired by Jacques Delors. Paris

- UNESCO, 1998, “Informe Final: Conferencia Mundial sobre la Educación Superior”, París.
- UNESCO, 1998, Informe Mundial sobre la Ciencia 1998, Madrid, Santillana/UNESCO.
- Vaillant Denise, 2008, Reformas que funcionan: Lecciones para decisores políticos – La profesión docente. Una Nueva Agenda Económica y Social para América Latina. CIEPLAN-Corporación de Estudios para Latinoamérica, Agencia Española de Cooperación Internacional, BID – y PNUD. San Pablo, Brasil, y Santiago de Chile.
- Varela, F., Maturana, H. R. y Uribe, R., 1974, Autopoiesis: The Organization of Living Systems, its Characterization and a Model, *Bio-Systems*, nº 5. Elsevier, Ireland.
- Varela Petito, Gonzalo, 1991, El mercado académico en la UNAM”. *Revista Mexicana de Sociología*, LIII, 4, octubre-diciembre. México IIE-UNAM.
- Vargas Leyva, R., 2000, Trayectorias profesionales de los ingenieros en la industria maquiladora electrónica: el caso de Sanyo Video Componentes, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2(2), [en línea en:] //redie.uabc.mx./vol2no2/contenido-vargas.html [consultado: 2 de junio 2009]
- Vázquez García, Francisco, 2002, Pierre Bourdieu la sociología como crítica de la razón. Editorial Montesinos, Madrid.
- Velasco Yáñez, David, 2002, Pierre Bourdieu y el compromiso de los académicos. Breve boceto sobre la vida y la obra de un militante. *Debate Social*, revista electrónica número 3 [en línea en:] <http://www.debate.iteso.mx> [consultada el 22 de febrero de 2011]
- Velasco Yáñez, David, 2002a, Revolución conservadora y revolución simbólica. Conferencia dictada durante las Jornadas Ignacianas, Universidad Iberoamericana, León, Guanajuato, México.

- Vázquez García, Juan Antonio, 2004, ¿Cómo elegir al profesorado en la Universidad? ¿Hay soluciones baratas? EL PAÍS, Opinión 27 de junio.
- Velázquez Vázquez, Daniel, 2009, El estrés y la satisfacción laboral y salarial del personal académico en organizaciones universitarias de México, España y Chile. Tesis doctoral en Administración por la Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM.
- Vilorio, Esperanza y Galaz, Jesús. 2009, Trayectorias de abogados profesionales y académicos. Santiago de Chile. *CALIDAD EN LA EDUCACIÓN* No 30, julio 2009,
- Villa Lever, Lorenza, 1996, Hacia una tipología de los académicos: Los docentes, los investigadores y los gestores”. *Revista Mexicana de Sociología*, 58. México, IIS-UNAM
- Wacquant, Loïc J.D., 1992, Présentation, en: P. Bourdieu, Réponses, París, Seuil.
- Weber, Max, 1944. Economía y Sociedad. México, Fondo de Cultura Económica,
- Williamson, John., 1990, Consenso de Washington. Institute for International Economics, Washington, D.C
- Woldenberg, José, 1988, Historia Documental del SPAUNAM. México, Ediciones de Cultura Popular -UNAM,
- World Bank, 2001, La educación superior en los países en desarrollo: peligros y promesas”. Washington, D.C., [en línea en:]
<http://www.bancomundial.org.mx/bancomundial/SitioBM.nsf/4628b26bc65292fd86256c720063c13c/6da77d5c116d63be86256cd2007953da?OpenDocument>
 [Consultada el 30 de mayo de 2005]
- Yarzabal Luis, 1999, Consenso para el Cambio en la Educación Superior, IESALC/UNESCO, Caracas.
- Yin, Robert K., 1993, Applications of Case Study Research. London: SAGE,
- Yin, Robert K., 1993^a, en Blaxter, L., Hughes, C., y Tight, M., 2000, Cómo se hace una investigación, Barcelona, Gedisa.

- ZELNY, Milan, 1981, *Autopoiesis*. A theory of living organization. The North Holland Series in General Systems Research, Amsterdam, Elsevier, North Holland.
- Zolo, Danilo, 1992, *Democracy and Complexity. A Realist Approach*, Cambridge, Polity Press.

ANEXO 1

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.
 FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN.
 DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN.
 PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA.
 DOCTORADO EN PEDAGOGÍA.

Cuestionario para los Jefes De División.

Estimado Profesor: Le solicito de la manera más atenta responder con la mayor veracidad las siguientes preguntas. La información proporcionada será totalmente confidencial, y contribuirá a la elaboración de una tesis de doctorado cuya temática es la Endogamia Académica en la FES Aragón. Gracias por su apoyo para la realización de la misma.

1.- ¿Cuántos años ha estado, al frente la División?

2.- ¿Es egresado de la FES Aragón? Sí _____ No _____

3.- ¿Cuál es su formación profesional?

GRADO ACADÉMICO	INSTITUCIÓN.
LICENCIATURA	
ESPECIALIZACIÓN	
MAESTRÍA	
DOCTORADO	
OTROS	

4.- Cuál ha sido su trayectoria académica, como docente en la FES Aragón?

a) Prestador de Servicio Social	
b) Ayudante de Profesor	
c) Profesor de Asignatura "A"	
d) Profesor de Asignatura "B"	
e) Profesor de Carrera	

5.- Cuál ha sido su trayectoria como funcionario en la FES Aragón?

6.- ¿Ha tenido experiencia como docente en otras instituciones, además de la FES?

Sí _____ No _____

Nombre de la Institución	Nivel Educativo	Años

7.- ¿Cuál ha sido la experiencia como profesional de su carrera, y dónde la ha obtenido?

Nombre de la Institución	Puesto	Años

8.- En su trabajo como funcionario ¿ha tenido la responsabilidad de contratar a profesores para cubrir la planta docente de la carrera (o posgrado)? Sí ____ No ____

Si responde No, indique por qué .

9.- Según su criterio, cuáles son los mecanismos que se deben seguir para la contratación de un profesor de nuevo ingreso a la FES Aragón?

10.- Enumere por orden de prioridad, según su criterio las opciones que parecen a continuación:

	<i>Opciones de selección de nuevos profesores para ser contratados</i>	
a	Que sea egresado de la FES Aragón, preferentemente	
b	Presentó crítica y propuesta de modificaciones al programa de la materia que impartirá	
c	Redacción de un ensayo sobre algún tema de la materia a impartir	
d	Recomendado por algún profesor con prestigio en la carrera	
e	Que haya sido ayudante de profesor	
f	Conocido tuyo como estudiante sobresaliente de la carrera en la FES Aragón	
g	Que haya obtenido un alto promedio en sus calificaciones	
h	Cuenta con experiencia profesional para impartir la materia por asignar	
i	Tenga experiencia docente	
j	Que pase un examen ante grupo y profesores especialistas en la materia	

k	Tenga una recomendación o haya sido sugerida su contratación por alguna autoridad	
l	Otra opción (señale)	

11.- ¿Existe algún tipo de filtro para que el profesor sea contratado? Sí_____ No_____

En caso de responder sí, escriba cuál:

11.- ¿Sabe usted qué es la endogamia académica?

12.- ¿Qué opinión tiene sobre ella?

13.- ¿Es bueno contratar docentes provenientes de alguna institución que no sea la FES Aragón? Si _____ No _____

¿Por qué?

14.- ¿Qué tan factible es hacerlo? _____

15.- ¿Qué ventajas y desventajas hay en contratar como profesores a egresados de la FES?

Ventajas	Desventajas

16.- ¿Conoce usted el porcentaje de participación que la endogamia académica tiene las carreras a su cargo?

17.- ¿Considera que es importante realizar estudios al respecto?

Si () No () ¿Por qué?

18.- ¿Conoce algún tipo de normatividad que se esté elaborando para acotar o minimizar el impacto de la endogamia en nuestra facultad?

ANEXO 2
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN.
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN.
PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA.
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA.

Cuestionario para los Coordinadores de Carrera.

Profesor: La información que proporcionarás, será totalmente confidencial, y contribuirá a la elaboración de una tesis de doctorado cuya temática es la Endogamia Académica en la FES Aragón. Gracias por tu apoyo para la realización de la misma.

1.- ¿Cuántos años has estado, o estuviste al frente la coordinación (de carrera o posgrado)?

2.- ¿Eres egresado de la FES Aragón? Sí _____ No _____

3.- ¿Cuál es tu formación profesional?

Licenciatura en _____

Especialización en _____

Maestría en _____

Doctorado en _____

Otros estudios _____

4.- Cuál ha sido tu trayectoria académica, como docente en la FES Aragón?

f) Prestador de Servicio Social	
g) Ayudante de Profesor	
h) Profesor de Asignatura "A"	
i) Profesor de Asignatura "B"	
j) Profesor de Carrera	

5.- Cuál ha sido tu trayectoria como funcionario en la FES Aragón?

8.- En tu trabajo como funcionario ¿has tenido la responsabilidad de contratar a profesores para cubrir la planta docente de la carrera (o posgrado)? Sí ____ No ____

Si respondes No, indica por qué

9.- Según tu criterio, cuáles son los mecanismos que se deben seguir para la contratación de un profesor de nuevo ingreso a la FES Aragón?

10.- Enumera por orden de prioridad, según tu criterio las opciones que parecen a continuación:

	<i>Opciones de selección de nuevos profesores para ser contratados</i>	
a	Que sea egresado de la FES Aragón, preferentemente	
b	Presentó crítica y propuesta de modificaciones al programa de la materia que impartirá	
c	Redacción de un ensayo sobre algún tema de la materia a impartir	
d	Recomendado por algún profesor con prestigio en la carrera	
e	Que haya sido ayudante de profesor	
f	Conocido tuyo como estudiante sobresaliente de la carrera en la FES Aragón	
g	Que haya obtenido un alto promedio en sus calificaciones	
h	Cuenta con experiencia profesional para impartir la materia por asignar	
i	Tenga experiencia docente	
j	Que pase un examen ante grupo y profesores especialistas en la materia	
k	Tenga una recomendación o haya sido sugerida su contratación por alguna autoridad	
l	Otra opción (señale)	

11.- ¿Existe algún tipo de filtro para que el profesor sea contratado? Sí _____ No _____

En caso de responder sí, escribe cuáles son:

11.- ¿Sabes qué es la endogamia académica?

12.- ¿Qué opinión tienes sobre la endogamia?

13.- ¿Es bueno contratar docentes provenientes de alguna institución que no sea la

FES Aragón? Si _____ No _____

¿Por qué?

14.- ¿Qué tan factible es hacerlo? _____

15.- ¿Qué ventajas y desventajas hay en contratar como profesores a egresados de la FES?

Ventajas	Desventajas

16.- ¿Qué se podría hacer para disminuir la endogamia académica en la FES Aragón?

OBSERVACIONES.
