

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

LA EVALUACIÓN: OBJETO DE ESTUDIO Y PRÁCTICA. SUS
ENTRECRUZAMIENTOS CON EL CAMPO UNIVERSITARIO MEXICANO

Por,

Juan Carlos López García

DIRECTOR

DR. HUGO CASANOVA CARDIEL

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO EN SOCIOLOGÍA

MAYO, 2013



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.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
PRIMERA PARTE. EL MOMENTO SINCRÓNICO: LA EVALUACIÓN COMO OBJETO DE ESTUDIO	
I. UNA PRIMERA PROBLEMATIZACIÓN	15
Algunas propiedades del campo universitario	17
Las <i>afinidades electivas</i>	20
Afinidades tiempo-espaciales y sus consecuencias	32
Afinidades situacionales	35
A. Tensiones disciplinares	37
B. Tensiones y afinidades entre culturas académicas	42
C. Afinidades geográficas, institucionales y sectoriales	48
SEGUNDA PARTE. DE LO COYUNTURAL A LO PROFUNDO: LA EVALUACIÓN COMO OBJETO DE PRÁCTICA	
II. CONDICIONES PREVIAS. LA MODERNIZACIÓN DESARROLLISTA: DINÁMICAS Y PERSPECTIVAS DE ANÁLISIS	53
La <i>universidad-para-el-desarrollo</i>	54
A. Profesionalización del oficio académico	60
B. Burocratización y gobierno universitarios	64
C. “Masificación” de la universidad	67
D. Hacia un sistema de educación superior	75
El desplazamiento hacia las ciencias sociales	77
III. RUPTURA Y CAMBIO. LA MODERNIZACIÓN NEOLIBERAL	82
Desplazamiento de la universidad	83
Privatización de la educación superior en la “modernización neoliberal”	85

Diversificación	87
Evaluación: dos referentes “paradigmáticos”	89
IV. EL ASCENSO DE LOS “NUEVOS UTOPISTAS”	105
Algunas reflexiones en torno a los entrecruzamientos entre academia y política	107
Breve génesis de la reconfiguración del campo universitario mexicano	111
Entrecruzamientos prácticos: el Sistema Nacional de Investigadores	114
A. Beneficiarios del SNI: tensiones entre culturas académicas (1984-2012)	120
B. Tensiones institucionales y espaciales	125
C. Hacia una geografía de las prácticas científico-universitarias	133
Los nuevos utopistas: su ideología académica (una aproximación)	138
V. LA LÓGICA DE LAS COSAS: CONCLUSIONES	147
Las evaluación y las “culturas académicas”	148
Entrecruzamientos teóricos y prácticos	150
Consecuencias teórico-prácticas de la evaluación	152
BIBLIOGRAFÍA	156

INTRODUCCIÓN

• • •

Quien hace investigación es como una persona que se encuentra en una habitación oscura. Se mueve a tientas, choca con un objeto, realiza conjeturas.

CARLO GINZBURG (2004: 43)

Desde hace al menos dos décadas, universidades e instituciones de educación superior públicas han sido objeto de una serie de políticas y programas gubernamentales cuyo principal rasgo es la evaluación. Al ser el componente central de un proceso modernizador iniciado en los años noventa, los mecanismos de evaluación de estudiantes, académicos e instituciones —sus programas, administración y gestión— han pasado a formar parte de la vida cotidiana del campo universitario mexicano. Tanto agentes como procesos involucrados en la enseñanza superior son, cada vez en mayor medida, objeto de escrutinio.

Sin embargo, aunque el inicio de este “cambio de rumbo” en la educación superior mexicana puede ubicarse en documentos gubernamentales como el *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*, o en las sucesivas administraciones de Carlos Salinas y Ernesto Zedillo (Casanova y Rodríguez, 2005), lo cierto es que casi la totalidad de quienes hacen de las políticas educativas un objeto de estudio coinciden en que tal cambio se inserta dentro de una *tendencia mundial* que, pese a ser las particularidades de los contextos nacionales o regionales las que le brindan sus rasgos definitivos, bien puede caracterizarse por la emergencia de un “Estado evaluador”, cuya tarea consiste, a grandes rasgos, en una mayor injerencia en las funciones *sustantivas* de las instituciones de educación superior (Barnett, 2002; Ibarra, 1999; 2002; 2010; Mendoza, 2002; Neave, 2001; Schugurensky y Torres, 2001, entre otros): en la investigación, la docencia y la difusión.

Ese Estado evaluador emergió luego de que culminara un período de amplia confianza en las instituciones universitarias públicas; confianza que —en teoría— se vería reflejada en considerables márgenes de autonomía para el desempeño de sus funciones sustantivas. Un período en el que, además, la universidad adquirió una nueva tarea: ser motor del desarrollo y la modernización de sus respectivas sociedades, y en el que, al igual que hoy, esa tarea se expandió a lo largo del mundo, y no pocas veces bajo la forma de un imperativo (estaba en juego el desarrollo nacional y, en países como los del llamado “tercer mundo”, la posibilidad de alcanzar a sus homólogos más avanzados). Una vez concluido, en buena medida a causa de su propio

agotamiento, sobrevino ese nuevo modelo de coordinación y regulación de la educación superior que hizo de la evaluación su principal instrumento. Es bien conocido el contexto en que éste surgió. Algunos autores coinciden en que al menos tres factores deben considerarse al ponderar su emergencia: 1) la masificación de los sistemas de educación superior, definida no pocas veces como el origen de la “mala calidad” de la enseñanza superior; 2) la escasez de recursos para el financiamiento de esos sistemas, consecuencia de las crisis fiscales que los gobiernos experimentaron a lo largo de la década de los ochenta; y 3) la redefinición que de estos últimos, de sus funciones y formas de operar, exigió su progresiva inserción en una economía global anclada en los postulados de las doctrinas neoliberales (Brunner, 1997; Mendoza, 2002; Neave 2001: 32-48), razón por la cual, en la base de este nuevo modelo se advierte la introyección y exaltación de los valores de la gestión privada, el individualismo y la rentabilidad, así como la imagen de que las universidades públicas son ineficaces para operar por sí mismas las reformas y los cambios necesarios para articularse plenamente con el desarrollo económico.

Empero, independientemente del peso, por demás indiscutible, que estos factores tienen como elementos explicativos, ellos no aseguran una total comprensión del porqué la aceptación e implementación generalizadas de la evaluación en las universidades públicas mexicanas, especialmente de la de tipo externo. No cabe duda de que la emergencia de un Estado evaluador supuso importantes modificaciones en el complejo entramado de relaciones entre universidad y gobierno, comenzando por las de orden financiero; sin embargo, nada nos dice respecto a las *pre-disposiciones* y *adaptabilidad* que las diferentes *culturas académicas* al interior del campo universitario tuvieron frente a un proceso homogeneizante, como sin duda es el de la evaluación implementada por las políticas gubernamentales; y sobre todo, respecto a cómo esos mecanismos, con su lógica “productivista” (Díaz Barriga, 2009), lograron implantarse en un ámbito cuyos envites simplemente son otros. Esta circunstancia tiene implicaciones cuya relevancia sociológica es fundamental para el estudio de la educación universitaria y de nivel superior. Aquí un par de ejemplos.

Por vez primera, el Estado está en condiciones de trasgredir unos mecanismos de regulación internamente constituidos; de controlar, vía la evaluación, las funciones manifiestas de la universidad (la investigación, sobre todo) y orientarlas con base en los lineamientos neoliberales, con los que hoy se rige, hacia los requerimientos e incertidumbres del mercado. Piénsese en la dimensión financiera de las relaciones entre universidad y Estado mexicano, sin duda la más importante, puesto que casi la totalidad de los ingresos universitarios provienen del subsidio público. A este respecto, si bien el proceso de asignación de recursos ordinarios continúa descansando en criterios fundamentalmente políticos (Martínez Vilchis, 2007; Mendoza, 2010), a lo largo de las últimas dos décadas se han venido sentando las bases para que el financiamiento extraordinario, condicionado a evaluación externa, recaiga en criterios aparentemente endógenos, vistos desde la perspectiva de la universidad. Es aquí donde los mecanismos de evaluación adquieren toda su relevancia, pues no obstante algunos estudiosos del tema sugieren que subyace

a éstos un criterio de eficiencia estrictamente económico, *ad hoc* al espíritu de los tiempos que corren, las recompensas y sanciones financieras que propician parecen descansar —y cada vez en mayor medida— en las funciones sustantivas de la universidad, aunque sólo sea *nominalmente*.

Algo similar puede decirse de los programas que ofrecen estímulos económicos a los académicos dispuestos a someter su desempeño a una evaluación periódica. Entregados bajo la forma de becas y al margen de cualquier contrato laboral —con todo lo que ello implica—, dichos estímulos han significado un complejo dispositivo de vigilancia (Ibarra, 2001); uno que es operado por los propios académicos, pero en donde la condición de acceso a los recursos no depende sólo de que éstos den cuenta de todo cuanto realizan en un período determinado, sino también de que su desempeño se ajuste a unos criterios definidos de manera endógena. Criterios supuestamente corporeizados en los académicos encargados de llevar a cabo la “evaluación de pares”, y a quienes se atribuye un capital simbólico tal, que la legitimidad del proceso está asegurada por su sola participación, aunque independientemente de las condiciones en que se fundamenta su posición y prestigio. No cabe duda de que el principal referente de esta clase de programas, tanto por su antigüedad como por su importancia en la educación universitaria y superior, es el Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

Ciertamente el ofrecimiento de recursos extraordinarios, sujetos a evaluación externa, constituye ya una novedad en la larga historia de los intentos gubernamentales por controlar la educación universitaria. Sin embargo, más allá de esta significación técnico-financiera, interesa destacar la relevancia sociológica de los mecanismos de evaluación. Ésta consiste en haber posibilitado una intervención directa en las funciones sustantivas de las instituciones con base en criterios cuya legitimidad está asegurada porque se fundamentan en la dinámica del propio campo universitario, y más precisamente, en las prácticas de los agentes mejor posicionados dentro de uno de sus polos constitutivos: el *científico-disciplinar*. De tal forma, la efectividad con la que a lo largo de las últimas décadas se han venido implementando distintos mecanismos de evaluación parece radicar en un cierto grado de “acoplamiento” para con los envites específicos que el campo universitario suscita.

¿Qué condiciones, además de las económicas —necesarias, pero no suficientes— hicieron posible ese “acoplamiento” entre la evaluación y el campo universitario mexicano? ¿Bastara con recurrir sólo a la dimensión económica y financiera para dar cuenta de la introducción *no problemática* de la evaluación en este particular espacio? ¿Qué puede decirse de las condiciones al interior del mismo, de las tensiones que lo atraviesan y que dan forma a su estructura? Ciertamente, resulta imposible subestimar la importancia de los recursos económicos extraordinarios, después de todo éstos resultaron fundamentales para hacer frente a un contexto de crisis económica que, en la década de los ochenta, puso a las instituciones universitarias y a sus agentes en condiciones francamente precarias. Aunque, por otra parte, este trabajo no se pregunta tanto por las causas externas que dieron pie a la evaluación como por las condiciones endógenas que la posibilitaron y dotaron de la legitimidad necesaria. Condiciones estructurales que

generaron mucho más que una apropiación específica, y sin las cuales resulta imposible entender el complejo proceso de evaluación al que hoy se somete el campo universitario mexicano en su totalidad.

Así, este trabajo busca problematizar la idea de que la evaluación es sólo un impulso externo al que las instituciones universitarias no han hecho más que adaptarse. Constantemente, el estudio de la evaluación se agota en la revisión de las condiciones que posibilitaron la emergencia mundial del llamado Estado evaluador, y cuya concreción se ejemplifica a través del análisis de las políticas y programas implementados por los distintos gobiernos nacionales. Sin embargo, a través de este particular “modo de conducirse” no sólo se ofrece una imagen unidireccional que subordina la dinámica específica de las instituciones universitarias a esos impulsos externos que, desde hace un par de décadas, buscan encaminarlas mediante criterios anclados en la lógica del manejo gerencial y que encuentran explicación en generalidades tan ciertas pero al mismo tiempo tan vacías como el ascenso del neoliberalismo y las nuevas exigencias de los mercados internacionales, sino que además se dejan de lado las particularidades del campo universitario, de las instituciones que lo conforman y, sobre todo, la manera en cómo las tendencias externas y generalizadas se *entrecruzan* con estas instituciones para revestir una forma *transfigurada* —vale decir académica—, haciendo irreconocible la arbitrariedad inicial que les subyace.

A esa representación, en exceso simple, cabe oponer una mirada más atenta a la *vida interna* de las instituciones universitarias, a sus relaciones con un entorno complejo, el campo político nacional, ciertamente, pero también con esas estructuras más amplias y profundas que, de igual forma, influyen en su devenir. Todas ellas relaciones duraderas, aunque no necesariamente solidarias, que se verifican desde siempre, pero que en la coyuntura de los años ochenta, al iniciarse un proceso de reconfiguración entre los polos constitutivos del campo universitario —el *profesional* y el *científico-disciplinar*—, cobraron una forma nueva, posibilitando, por vez primera, la intervención del Estado en las funciones sustantivas de la universidad con base en un criterio *endógeno*, académico, y no sólo externo o político, como había sido costumbre hasta antes de la emergencia del llamado Estado evaluador.

Entonces, aunque el camino que he trazado no puede considerarse como totalmente empírico, me parece que sí supone un acercamiento a las prácticas universitarias. Pese a que éste se haya realizado desde una visión que va de lo inmediato a lo remoto y nuevamente a lo inmediato o contemporáneo, lo que supuso una aproximación en varios momentos, a fin de cuentas ésta no persigue sino un mismo propósito: mostrar que la evaluación externa se engarza con la estructura del campo universitario mexicano; con las tensiones que lo atraviesan. Primero, en una dimensión *sincrónica*, con su estructura más inmediatamente perceptible: su división del trabajo y las culturas académicas y disciplinares que ésta lleva aparejadas, mismas que se ponen en juego al hacer de la evaluación un objeto de estudio. Luego, en una dimensión histórica de alcance intermedio, *diacrónica*, con el proceso que, en la coyuntura de la crisis económica de los

años ochenta, posibilitó el lento pero progresivo tránsito que fue de un modelo universitario fundamentalmente *profesionalizante* hacia otro de corte *científico y disciplinar*, el cual, en términos prácticos, significó la reconfiguración de los criterios sobre los que se fundaría, en adelante, el prestigio académico.

¿Cómo ejemplificar esas circunstancias de entrecruzamiento entre evaluación y campo universitario mexicano? ¿Qué las hace posibles? Y, sobre todo, ¿qué consecuencias tienen para los estudios sobre la universidad y la educación superior en general?

Sobra decir que este trabajo de investigación busca dar respuesta a esas preguntas. Aunque la idea que lo atraviesa tuvo como origen una constatación fundamental: la de que contrariamente a lo que pudiera pensarse, la polémica en torno a la evaluación tienen que ver menos con una simpatía o rechazo hacia los gobiernos recientes, específicamente sus políticas modernizadoras en el ámbito de la educación superior, que con la dinámica particular del campo universitario mexicano, con la *posición* ocupada en él y, a través de esta última, con la *representación* que de la universidad y sus funciones se hacen quienes se encargan de darle vida. Dicho de otra forma, la evaluación se relaciona de manera profunda con la estructura de este espacio, con las tensiones que lo atraviesan, y con la posición a partir de la cual sus agentes hacen de ella, la evaluación, *objeto de estudio y práctica*. Y sólo se relaciona coyunturalmente —aunque en forma determinante— con las políticas gubernamentales de las últimas dos décadas.

Así, este trabajo se divide en dos partes. La primera de ellas, *El momento sincrónico: la evaluación como objeto de estudio*, aborda la polémica académico-universitaria desatada a partir de la implementación de mecanismos de evaluación. Partiendo de la sugerencia de Goethe de que las afinidades sólo comienzan a ser verdaderamente interesantes cuando producen separaciones, me aboqué a la tarea de buscar las afinidades subyacentes a la polémica en torno a la evaluación, abandonando la idea de que ésta se agota en posicionamientos “a favor” o “en contra”, y estableciendo que hay entre los discursos académicos una serie de matices y entrecruzamientos que hacen muy complicado formular un juicio con base en este único criterio.

Luego de mostrar que los distintos posicionamientos en torno al “litigio académico” sobre la evaluación pueden observarse a partir de las formas que sus diferentes “modos de conducirse” ponen en juego (formas simétricas e inversas), planteo que las culturas académicas en que se ubican sus autores —ciencias sociales y humanidades, principalmente— no sólo constituyen el espacio al que se ha desplazado, en las últimas décadas, el estudio de la universidad y sus problemáticas (Neave, 2001), sino que sus tensiones específicas, vale decir epistémicas, terminan influyendo en los posicionamientos sobre el tema “evaluación”, aunque sin llegar a condicionarlos. Dicho de otra forma: la evaluación como *objeto de intelección* se entrecruza con dicotomías que arraigan en la estructura de esta particular “región” del campo universitario mexicano, y a las que los autores no son indiferentes.

Haber posicionado a los autores dentro del complejo campo universitario, explicitar “desde dónde hablan” cuando se ocupan de este tema, resultó ser un ejercicio fundamental. Sólo entonces

me pregunté si la polémica en torno a la evaluación podía encontrar un carácter más unitario conforme se desplazase hacia el otro extremo del espectro: la “cultura de las ciencias”, ciencias naturales y exactas, principalmente. ¿No cabía esperar en ese otro campo del conocimiento posiciones más decantadas? La tesis de Robert Merton (2002) sobre la posición “intermedia” de las ciencias sociales —permanentemente tensionada entre las ciencias y las humanidades— y que, según el sociólogo norteamericano, se traduce de manera práctica incluso en los aspectos más íntimos de la investigación académica, sugirió esta hipótesis.

En realidad, no encontré en la cultura de las ciencias un bloque monolítico. En gran parte debido a que, como mencioné, tanto el interés como el grueso de los trabajos que han abordado la evaluación externa se enmarcan, en su mayoría, en las culturas disciplinares (ciencias sociales y humanidades). No obstante, sí pude corroborar que, aunque pocos, el discurso y, en general, el actuar de quienes desde el ámbito científico se posicionaron respecto a este tema, resultaron fundamentales para entender la emergencia y consolidación de la llamada “cultura de la evaluación” en México; principalmente en lo que al surgimiento del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) se refiere, el cual, a decir de algunos autores, constituye un caso “paradigmático” de la evaluación externa en nuestro país. Mi segunda aproximación a la evaluación, una aproximación histórico-sociológica, gira en torno a esta circunstancia.

La segunda parte lleva por título *De lo coyuntural a lo profundo: la evaluación como objeto de práctica* y, en términos generales, pretende dar cuenta de los entrecruzamientos prácticos entre la evaluación y el campo universitario mexicano. Entrecruzamientos operados por algunos académicos al participar en la génesis e implementación del SNI con el objetivo de reconfigurar en favor suyo la dinámica del campo universitario mexicano y cuyos resultados pueden observarse en el hecho de que el sistema haya terminado por beneficiar sólo a aquellos que más se aproximan al *ethos* científico-universitario instaurado por esos académicos, aunque con indiferencia de las condiciones institucionales que lo posibilitan.

Esta segunda parte se compone de tres capítulos. El primero de ellos, “Condiciones previas. La modernización desarrollista: dinámicas y perspectivas de análisis”, se aboca a las principales dinámicas de la institución universitaria a lo largo del período desarrollista, entre la década de los cincuenta y principios de los ochenta. El objetivo es relacionar dos períodos que, en la mayoría de los estudios sobre la educación universitaria, han cobrado la imagen de momentos estancos y claramente diferenciados el uno del otro: la modernización desarrollista y la modernización neoliberal. Pues además de sugerir que al Estado evaluador antecedió un modelo de coordinación anclado en los postulados desarrollistas, el capítulo constituye una primera inmersión en la vida interna de las instituciones universitarias, la cual busca mostrar que las tensiones producidas en tal período, el de la *universidad-para-el-desarrollo* (Brunner, 2007), dieron origen a las disposiciones que décadas más tarde se engarzaron con la puesta en marcha del principal mecanismo de la evaluación externa —el SNI—, dotándolo de la legitimidad necesaria, y,

por tanto, haciendo muy complicado el reducirlo sólo a un criterio “externo”, sea este de carácter económico o político.

La idea de que la élite científico-universitaria nacional se engarzó con un proyecto modernizador que puso en el centro de la reconfiguración del campo universitario a un tipo de evaluación que favorecía justamente las disposiciones de esa “clase universitaria”, tiene como referente la tesis de Brunner (2007) de que los primeros intentos por conformar un mercado académico terminaron produciendo sólo algunos “enclaves”, sobre todo en el ámbito científico. Asimismo, señalo que al conjugarse esta y otras dinámicas operadas en tiempos de la *universidad-para-el-desarrollo* con factores como la centralización de la vida nacional y el carácter *profesionalizante* de las instituciones universitarias, terminaron dando un rostro *sui generis* a ese primer intento modernizador, limitando sus efectos o impactando sólo a algunos sectores de esas instituciones y del campo universitario en general.

Resultado de las tensiones entre esos “enclaves” y los sectores *profesionales* (médicos, abogados e ingenieros, principalmente), se produjo a mediados de los ochenta —aunque más claramente durante la década siguiente— un cambio fundamental, y del cual la evaluación ha resultado ser un medio privilegiado. Me refiero al lento pero progresivo tránsito de una universidad fundamentalmente *profesionalizante* a otra de corte *científico y disciplinar*. Sin embargo, antes de ocuparme de este proceso, cabe destacar que el siguiente capítulo, “Ruptura y cambio. La modernización neoliberal”, aborda de manera esquemática los rasgos de las crisis de los años ochenta en el ámbito universitario y de nivel superior. Ilustra las medidas que se tomaron como respuesta a esa crisis y ejemplifica el surgimiento de los programas de evaluación externa a partir de sus dos grandes referentes: por un lado, aquellos que vincularon la evaluación con la planeación estratégica y, por otro, los que se enfocaron en el personal académico, siendo el Sistema Nacional de Investigadores el más importante. También se ejemplifican de manera esquemática los procesos de privatización y diversificación. La idea es mostrar un panorama general de la modernización neoliberal; señalar que la implementación de mecanismos de evaluación externa no es un asunto aislado, sino que se articula con un proyecto más amplio, uno que enfatiza las virtudes de lo privado, el individualismo y la rentabilidad, significando importantes rupturas con respecto al pasado.

El siguiente capítulo, “El ascenso de los ‘nuevos utopistas’”, pone en el centro de la investigación las tensiones internas generadas entre los polos constitutivos del campo universitario, el *profesional* y el *científico-disciplinar*. Estas tensiones, planteo, se expresan permanentemente a lo largo de la historia específica de este espacio, aunque no fue sino hasta la coyuntura de la crisis económica de los ochenta que se produjo una reconfiguración de las mismas, situándose desde entonces el polo científico-disciplinar en posición dominante, imponiendo al conjunto del campo universitario mexicano sus principios de visión y jerarquización, especialmente en lo concerniente al oficio académico.

Planteo que desde el punto de vista de las prácticas que sus agentes, los académicos, ponen continuamente en juego, la reconfiguración del campo universitario supuso el ascenso de aquellos a los que denomino “nuevos utopistas”: representantes de una élite científico-universitaria en cuya ideología académica, y en la base de sus movilizaciones por materializarla, estaban tanto la conformación de un *sistema de educación superior* como la preponderancia de la investigación y de los procesos que la rodean: la formación de posgrado y la producción escrita, en oposición a la docencia y los niveles directamente involucrados con ésta. Si bien tal ascenso ya ha sido advertidos por otros estudiosos de la educación universitaria, busco darle mayor solidez a la interpretación a través del análisis del perfil de los beneficiarios del SNI según las áreas y los niveles establecidos desde el año de su creación (1984) y hasta el día hoy (2012). De esta forma, los datos permiten constatar que la reconfiguración del campo universitario fue sólo parcial y que, además de consagrar las desigualdades institucionales previas sobre la base de mecanismos nuevos y endógenos, la evaluación ha terminado por constituir una serie de “regiones” al frente de las cuales puede observarse a las universidades más consolidadas.

El capítulo “La lógica de las cosas” es la conclusión de la investigación. Luego de un breve recuento de lo visto a lo largo del escrito, señalo algunas consecuencias teórico-prácticas de la evaluación a la que se sujetan las universidades nacionales. Primero, la legitimidad que adquirieron sus mecanismos tras haberse entrecruzado con las tensiones específicas del campo universitario, ya que la participación de los propios académicos (aunque ciertamente no todos) en la génesis e implementación de la evaluación permitió un acoplamiento nominal a la dinámica de las instituciones universitarias, sentando las bases para una presencia específica del Estado que, a diferencia del pasado, resultó todavía más eficaz.

En segundo lugar, sostengo que esta constatación plantea importantes dilemas al estudio de la evaluación en nuestro país. ¿Acaso no es tiempo de establecer, en el plano de las ideas, los entrecruzamientos verificados al nivel de las prácticas, entre la evaluación y el campo universitario mexicano, y más precisamente, entre la academia y la política? Entrecruzamientos de los que cabe esperar algo más que la división tajante y estática entre lo interno y lo externo. Está claro que la implementación de la evaluación por parte de algunos académicos dificulta el establecimiento de un límite preciso entre estos dos campos, y no sólo por el hecho de que el cuerpo del académico participe simultáneamente y en forma más o menos prolongada de ambos, sino por la lógica que introdujeron en sus mecanismos, especialmente en el SNI, dotándolo de la legitimidad necesaria y dándole sus rasgos definitivos.

En resumen, el trabajo restituir la dinámica específica del campo universitario. Superar la idea de que la evaluación es sólo un impulso externo al que las universidades no han hecho más que adaptarse, pero sin que ello signifique implementar una imagen idealizada del campo universitario, la de una comunidad desinteresada, abandonada a sus propios fines e indiferente a las presiones externas; imagen que, por lo demás, resulta imposible. Por el contrario, lo que he pretendido es mostrar que el campo universitario se estructura en función de conflictos internos y

externos, y en donde los mecanismos de evaluación no sólo son una forma de control basada en una visión estrictamente “productivista” del trabajo académico, sino también unos mecanismos *inseparablemente epistemológicos*, pues tratándose de un campo del saber, en donde aquello por lo que se juega —y con lo que juega— es el capital cultural, parece razonable plantear que su efectividad ha sido tanto mayor cuanto que revistieron esta forma específica: la de una aproximación a ese capital cultural, cuya distinción fue perfectamente advertida —reconocida— porque se fundamenta en los *entrecruzamientos prácticos* operados por los propios agentes del campo universitario. Mecanismos de evaluación, en suma, *nominalmente acoplados* a las dinámicas y prácticas de este espacio, aunque ello no signifique que hayan logrado reconocerlas íntimamente, ya que se fundamentan sólo en una cultura académica particular, la de las ciencias, en las instituciones más consolidadas y no en la diversidad intra e interinstitucional del campo universitario mexicano.

PRIMERA PARTE

EL MOMENTO SINCRÓNICO: LA EVALUACIÓN COMO OBJETO DE ESTUDIO

I. UNA PRIMERA PROBLEMATIZACIÓN

Un pleito público de opiniones, y por ende un litigio académico, puede ser ilegítimo, bien en base al contenido, cuando no se permite debatir públicamente una tesis, al no estar autorizado el pronunciarse en público sobre su antítesis, o bien a causa de la mera forma, cuando el modo de conducirse no se basa en argumento objetivos, dirigidos a la razón del adversario, sino en factores subjetivos tendentes a anclar su juicio en motivaciones determinadas por la inclinación, con el fin de lograr el consenso a través de la astucia (donde también tiene cabida la corrupción) o por la fuerza (amenaza).

IMMANUEL KANT (1999: 12)

“**E**l hecho de que estemos implicados en el mundo —escribe Pierre Bourdieu— es la causa de lo que hay de implícito en lo que pensamos y decimos acerca de él” (Bourdieu, 1999b: 23). Sin embargo, aunque hablamos de un postulado fundamental para la sociología, esta cuestión se vuelve particularmente difícil cuando se trata de explicitar todo cuanto debemos a nuestra posición en el universo escolar, especialmente aquel que nos ha aportado las categorías disciplinares con las cuales pensamos ese mundo. Nos referimos, por supuesto, al campo universitario, pues al ser éste un campo social, y por tanto, un *espacio de lucha*, no es raro que su estudio, y el de sus problemáticas, se vean permeados por las diferencias y tensiones inherentes a cada una sus “regiones”.

Cómplices y aguafiestas de ese universo escolar en que estamos irremediablemente inmersos, las alternativas para abordarlo en tanto objeto de estudio se nos presentan, no pocas veces, bajo la forma de antinomias insalvables que arraigan en las diferentes posiciones de que se compone ese espacio, y contra las cuales es necesario operar una suerte de “doble ruptura” si esperamos obtener una aproximación, lo más cercana posible, a su dinámica particular. Por un lado, con las lecturas internas, más inmediatas y accesibles, pero también a menudo las más ingenuas;¹ por otro, con las lecturas externas, simplificadoras y extremadamente reductoras. En efecto, los obstáculos al conocimiento, dice Gaston Bachelard (1993), se presentan bajo la forma

¹ El principio de la “ciencia infusa” (Bourdieu, 1999a), según el cual bastaría con participar o haber participado de un determinado campo social para conocerlo a profundidad, es más fuerte cuando se trata de campos que, como el universitario, giran en torno a un recurso escaso: el capital cultural. Y no sólo por el hecho de tratarse de un espacio “docto”, sino —y sobre todo— por sus características como *espacio socialmente privilegiado*, es decir, por la desigual distribución de las oportunidades de acceso a él. Un trabajo que aborde los efectos que sobre el pensamiento tiene esta constatación no puede obviar el hecho de que una posición privilegiada otorga atribuciones para producir discursos legítimos, comenzando por aquel que se encarga de objetivar el universo escolar (Cf. Bourdieu, 2008: 11-17).

de “parejas epistemológicas”, las cuales distan mucho de agotarse en la oposición entre lo interno y lo externo, pues se le suman algunas otras como empirismo/racionalismo, diacronía/sincronía, etcétera, y, tan pronto el espíritu científico se aleja de alguno de esos extremos, parece inclinarse inmediatamente hacia su opuesto. Sin embargo, esta disposición no tiene nada de natural, sino que es producto de la historia del campo universitario, y particularmente del momento específico en que se aborda y construye una determinada problemática. El estudio de la evaluación, veremos, no es la excepción.

Estas disyuntivas se inscriben en la objetividad de las cosas, aunque también se encarnan en los cuerpos, bajo la forma de estructuras mentales, y la posibilidad de sortearlas estriba más en develar ese juego de antinomias entre las que se debate el sociólogo, mediante una suerte de *socioanálisis* —que nada tiene que ver con una introspección intimista— (Cf. Bourdieu, 1999b), que en asumir una actitud intermedia, casi siempre asociada a una posición intermedia en el espacio social. Entonces, la ruptura enunciada no sería lo suficientemente efectiva si no lográramos construir, al menos parcialmente, el campo universitario como un mundo gravitante entre estos polos; es decir, en medio de tensiones que se sintetizan en él y se manifiestan a través de las prácticas a las que sirve de soporte. En otras palabras, si no fuéramos capaces de hacer explícita esas *tensiones* a la que permanentemente están sujetos el campo universitario y sus agentes.

*

Así las cosas, comencé esta investigación partiendo de la pregunta de si la evaluación externa, a la que se someten las universidades públicas desde hace dos décadas, constituye un riesgo para su autonomía, principalmente en lo que se refiere a la libertad de cátedra e investigación. Sin embargo, tan pronto inicié el trabajo fue claro que se trataba de un tema complejo respecto al cual no era posible ofrecer un diagnóstico definitivo.

Vista desde una perspectiva sincrónica, la implementación de mecanismos de evaluación externa ha dado lugar a una polémica al interior del campo universitario mexicano, a través de la cual se transmiten puntos de vista diferentes respecto a cuestiones fundamentales para las instituciones que lo conforman. Por ejemplo, si bien una parte considerable de los trabajos revisados mediante un primer acercamiento afirmaban que el escrutinio externo, operado por un Estado que transitó hacia la ejecución de un “control a distancia” de la actividad académica, transgrede las fronteras del ámbito universitario y altera los mecanismos con que se regulaban estas instituciones, vulnerando su condición autónoma y subordinándola a las exigencias de una economía neoliberal, también había quienes se pronunciaban a favor de la implementación de esos mecanismos de evaluación como un medio para elevar y asegurar la calidad de las instituciones educativas y sus agentes.

Contrariamente a lo que pudiera pensarse, esa polémica tiene que ver menos con una simpatía o rechazo hacia los gobiernos recientes, específicamente sus políticas modernizadoras en el ámbito de la educación superior, que con la *dinámica* particular del campo universitario

mexicano, con la *posición* ocupada en él y, a través de esta última, con la *representación* que de la universidad y sus funciones se hacen quienes se encargan de darle vida. Dicho de otra forma, la polémica universitaria en torno a la evaluación externa se relaciona de manera profunda con la estructura de este espacio, con las tensiones que lo atraviesan, y con la posición a partir de la cual sus agentes hacen de ella, la evaluación, *objeto de estudio y práctica*. Y sólo se relaciona coyunturalmente —aunque en forma determinante— con las políticas gubernamentales de las últimas dos décadas.

La implementación de políticas educativas, cuyo componente central es la evaluación externa, ha establecido una serie de tensiones entre universidad y Estado, razón por la cual el grueso de la polémica se ha llevado al terreno de la autonomía universitaria (Cf. Acosta, 2008; Alcántara, 2009; Muñoz, 2010; Ordorika, 2010, entre otros). Sin embargo, intentaré mostrar que esas tensiones no son únicamente externas, sino que encuentran expresión en la “vida interna” (Becher, 2001) de las instituciones universitarias y suelen reactivarse en coyunturas específicas. Así, el enfoque que propongo supone un desplazamiento con respecto a la forma en cómo suelen conducirse quienes hacen de la evaluación externa un objeto de intelección. No a través de las políticas educativas, de sus programas y documentos, sino mediante los discursos académicos que han polemizado en torno a este tema, y, a partir de ahí, hacia las tensiones del espacio que los hace posibles: el campo universitario mexicano. Conducirse de este modo permitirá entender la idea que articula este trabajo: que *el campo universitario es también un espacio de lucha* (Bourdieu, 2009). Él genera sus propias tensiones, y aunque éstas sean mera *transfiguración* de las presiones “externas” que desde siempre buscan empujarlo en determinada dirección, sus especificidades, y la manera en cómo se articulan con las fuerzas del entorno, son elementos que, sin duda, deben observarse para arribar hacia una perspectiva que se corresponda con la complejidad de este espacio.

Es sólo cuando se produce este cambio de perspectiva que el enfoque al que comúnmente se recurre en el estudio de la evaluación externa se revela insuficiente, pues a través de él se ofrece una imagen determinista que subordina, y subestima, tanto la dinámica específica del espacio universitario, como las prácticas que allí se producen.

Algunas propiedades del campo universitario

Este capítulo se enfoca en la polémica universitaria que ha generado la implementación de los mecanismos de evaluación externa. Específicamente en el “modo de conducirse” de quienes han hecho de ella un objeto de estudio. Retomando las palabras de Immanuel Kant (1999) que encabezan el capítulo, esto significaría adentrarse en el terreno de la subjetividad para buscar aquellas *motivaciones* que subyacen a los juicios en torno a esa suerte de “litigio académico” que es la evaluación externa. Empero, la creciente complejidad del campo universitario, su progresiva diferenciación —y distanciamiento— con respecto a otros campos sociales, basada en sus envites

y lógica específicos, y cuyo mejor referente quizás sea su organización disciplinar, hace imposible anclar esas motivaciones en juicios de orden subjetivo, o político, como menciona el filósofo alemán al referirse a la ilegitimidad de los litigios académicos a causa de su “forma” o particular “modo de conducirse”.

En este sentido, es claro que el litigio académico en torno a la evaluación no puede reducirse a una suerte de simpatía con el régimen político en turno, por lo cual resulta imposible enmarcarlo en un horizonte temporal reciente (como veremos más adelante). Antes bien, planteo que a los distintos posicionamientos respecto a la evaluación subyacen, en primer lugar, las tensiones académicas a las que se sujeta el espacio inmediato en el que ellos se ubican, y posteriormente, una serie de entrecruzamientos complejos entre elementos a los que genéricamente podemos llamar “académicos” y “económico-políticos” (externos), pero cuyo arraigo no es sólo coyuntural, es decir, que no se remontan dos décadas atrás —a los inicios de la modernización de la educación superior mexicana—, sino que son constitutivos del campo universitario mexicano. Conforme éste avanza en complejidad, su grado de autonomía es mayor, aunque relativo, y los elementos externos, vale decir “económico-políticos”, adquieren, cada vez más, una forma *transfigurada*. Por el contrario, en las mismas circunstancias, los elementos internos, o académicos, cobran un peso mayor, e incluso se anteponen en cualquier clase de disputa al interior del campo universitario. Razón por la cual este trabajo comienza por los distintos planteamientos académicos respecto a la evaluación, por su particular “modo de conducirse”, y sólo entonces busca engarzarse con la estructura disciplinar que les sirve de soporte, con las disputas o tensiones académico-universitarias que esa misma estructura suscita y con las relaciones que ésta establece con el entorno.

El conflicto es también una propiedad constitutiva de los campos sociales. Y el campo universitario no es la excepción. Si éste es un *espacio de lucha*, es de esperarse que las disputas se reflejen en el conjunto de prácticas que allí se producen, incluidas aquellas mediante las cuales los agentes del campo intentan hacer de su propio espacio un objeto de estudio. Ciertamente se puede afirmar que detrás de un interés académico hay motivaciones políticas, empero, la dinámica específica del campo universitario exige que éstas adquieran una expresión adecuada, que sean puestas “en forma” para poder ser *académicamente decibles* y así ser tomadas en serio. Las luchas al interior del campo universitario son, pues, irreducibles a un criterio político externo, aunque no por ello dejan de ser políticas, en el sentido de la lógica específica de este campo. Esto es tanto más cierto cuanto más nos acercamos a las prácticas que están en la base de las labores sustantivas de las instituciones universitarias, la investigación y la docencia.

Sobra decir que las luchas al interior del campo universitario son estructurales, y que más allá de sus contenidos particulares éstas adquieren formas bien definidas que perduran a lo largo de su historia. La oposición autonomía/heteronomía es, sin duda, la más importante, ya que en torno a ésta se ha articulado el grueso de las disputas, sea que hablemos de los intentos gubernamentales por controlar la universidad (Garrido, 2004), o de los conflictos internos entre los

agentes universitarios por adquirir una posición dominante y buscar un mayor o menor grado de “funcionalización” con el entorno. Pero más importante aún es preguntarse por la manera en cómo los conflictos internos se articulan con el exterior, como es que el campo universitario, como cualquier campo social, es “el sitio de un enfrentamiento constante entre quienes defienden principios autónomos de lo que es un juicio apropiado para ese campo, y aquellos que tratan de introducir estándares heterónomos porque necesitan el apoyo de fuerzas externas para mejorar su situación de dominados de dominados en éste” (Wacquant, 2004: 64).

El recurso de las fuerzas “externas” será, pues, un elemento fundamental para este trabajo; sin él la *búsqueda de poder*, en este caso, del *poder universitario*, no cobra sentido alguno. Sin embargo, es necesario superar una disyuntiva que, a mi parece, es sólo aparente: que las relaciones entre la universidad y su entorno, en este caso, el Estado, o son asequibles desde una *perspectiva política* enfocada sólo a las estructuras de gobierno universitario (Ordorika, 2001), o, de otra forma, intentar buscarlas en el terreno del trabajo sustantivo —en el de la investigación y la docencia— implicaría perder la dimensión del poder y entregarse a una visión desinteresada de la academia.

Una vez enunciadas algunas de las principales propiedades de los campos sociales, sobre las que se articula esta investigación, procederé a mostrar, mediante ejemplos tomados de la polémica universitaria en torno a la evaluación, ciertos aspectos que pretenden ilustrar el particular “modo de conducirse” respecto a este tema. Debe destacarse que el análisis de dicha polémica fue el punto de acceso a una visión algo más profunda del campo universitario mexicano. El de las *afinidades estructurales* subyacentes. Primero, a nivel de sus horizontes tiempo-espaciales, pues los trabajos que han hecho de la evaluación un objeto de intelección suelen enmarcarla en una dimensión coyuntural —el de la globalización y el neoliberalismo— con independencia de las continuidades que ese horizonte mantiene con el pasado. Luego, a partir de las *afinidades situacionales* que derivan, pese a sus diferencias explícitas, de las tensiones disciplinares que atraviesan e influyen, aunque no necesariamente condicionan, el “modo de conducirse” respecto a la evaluación. Podrá observarse que esta *afinidad situacional* trasciende la mera yuxtaposición, fortuita o involuntaria, en el campo universitario mexicano y el ámbito de las ciencias sociales, ya que, en su mayoría, quienes hacen de la evaluación un objeto forman parte de lo que desde hace algunas décadas se conoce como el “campo de la investigación educativa” (Arredondo *et al.*, 1984). En este sentido, la evidencia sugiere que los distintos posicionamientos sobre la evaluación encuentran expresión primaria a partir de las tensiones que atraviesan a este espacio: tensiones disciplinares, geográficas y sectoriales, aunque me referiré principalmente a las primeras.

Empero, mostrar las relaciones entre las maneras de construir un objeto y la posición espacial que las hace posibles no significa romper con el horizonte coyuntural en el que se ha enmarcado el estudio de la evaluación externa. La ruptura con este horizonte temporal se intentará en los capítulos siguientes, cuando me ocupe de las tensiones históricas que se verifican en el campo universitario a lo largo del tiempo. Bastará con mencionar que éstas se refieren, primero, a

las tensiones entre culturas académicas, las cuales suponen visiones diferentes respecto al tipo de universidad que se busca, y luego, a las tensiones que de continuo empujan a los agentes del campo universitario hacia la búsqueda de una mayor “funcionalización” con el entorno, particularmente con el mundo productivo. Para usar la terminología del estructuralismo, del que sin duda me he servido, se puede decir que el presente capítulo supone el “momento sincrónico” de la investigación. Inicialmente atento a las “cosas de la lógica” —al *modo de conducirse* de quienes hacen de la evaluación un objeto de estudio—, busco establecer una relación entre los discursos y la posición de sus autores en el campo universitario mexicano, según los campos del conocimiento y la estructura disciplinar que lo integran. A este respecto, quizás convenga destacar que ya desde las primeras décadas del siglo XX, Karl Mannheim (2004) insistía en la importancia de la posición en el espacio social como un factor determinante en la explicación de nuestros pensamientos. Aunque, a diferencia de lo planteado por el fundador de la sociología del conocimiento, la pertenencia a un espacio intelectual, en este caso el campo universitario mexicano, no parece asegurar la unidad de las observaciones que sus integrantes hacen sobre el mismo. El posicionamiento común, por el contrario, no parece ser otra cosa que una plataforma a partir de la cual se despliegan las diferencias.

Las afinidades electivas

... en realidad los casos complejos son los más interesantes. Sólo con ellos se puede conocer los distintos grados de afinidad, y aprehender los distintos tipos de relaciones, próximas, lejanas, débiles o fuertes. Las afinidades sólo empiezan a ser verdaderamente interesantes cuando provocan separaciones.

GOETHE

¿Quiénes han hecho de la evaluación externa un objeto de estudio? ¿Qué diferencias y afinidades pueden observarse en los distintos trabajos que se ocupan de esta problemática? Hace más de una década, Eduardo Ibarra (2001) se hacía casi las mismas preguntas respecto al conjunto de textos que, entre 1987 y 1995, habían abordado el tema “universidad”. A partir de un trabajo exhaustivo de revisión de casi 1000 textos, nuestro autor pudo determinar la composición de la *textualidad* que, hasta entonces, se había producido en torno a esta institución en los momentos en que transitaba hacia su “modernización”. La *textualidad*, decía, representaba el reflejo de lo que en aquel momento acontecía en el ámbito universitario; de lo que acaecía al nivel de su *textura*. Su trabajo constituye, sin duda, el análisis más importante de los textos que han hecho de la universidad —y la educación superior en general— un objeto de estudio. Inauguró una veta de investigación hasta entonces inexplorada en los estudios sobre educación en México. Los discursos, sus formas y contenidos, las condiciones y actores que le dan soporte y estructura, y, sobre todo, sus silencios, fueron algunas preocupaciones a partir de las cuales Ibarra (2001: 57-

160) logró una imagen bastante completa de una comunidad de investigadores en camino de su consolidación.

Al diferenciar entre *textualidad* y *textura*, el autor nos muestra, por un lado, los distintos grupos cuyas publicaciones se han articulado en torno al estudio de la universidad y la educación superior, y por otro, los principales procesos de los que ésta había sido objeto a lo largo de la última década; siendo los mecanismos de evaluación externa uno de los más importantes.² Sin embargo, cuando se aboca a las “afinidades electivas” entre quienes han hecho de la universidad y sus problemáticas un objeto de estudio, el autor parece subestimar las *afinidades estructurales* que subyacen a las relaciones de oposición que esos discursos establecen. En el terreno de las ideas, a través de sus supuestos tiempo-espaciales, y, a nivel espacial, mediante su posicionamiento común en una “región” bastante precisa dentro del campo universitario mexicano, y que, según parece, influye en la manera en cómo esos discursos plantean y construyen el litigio académico en torno a la evaluación. A este respecto, habría que recordar las palabras de Pierre Bourdieu:

En su conjunto, los agentes congregados en la misma región del espacio se encuentran unidos por lo que Wittgenstein llama un “parecido de familia”, una suerte de fisonomía común, a menudo cercana a aquella que la intuición narrativa aprehende de manera confusa e *implícita*. Y las propiedades que contribuyen a caracterizar esos conjuntos están unidas por una red compleja de relaciones estadísticas que son también relaciones de *afinidad inteligible* —más que de similitud lógica— que el análisis debe *explicitar* tan completamente como sea posible y condensar en una designación a la vez estenográfica, mnemotécnica y sugestiva (Bourdieu, 2009: 41).

Hay que tener en cuenta, desde este preciso momento, las palabras de sociólogo francés, ya que el intento de relacionar a los hombres —sus ideas y acciones— con su posición en el campo universitario será una constante a lo largo del trabajo. En tal sentido, aunque las preguntas planteadas en este capítulo son bastante similares a las formuladas por Ibarra (2001) hace ya una década, pero esta vez abordando sólo la evaluación, el método y los fines son otros.³ A diferencia de su trabajo, donde se descartó cualquier pretensión arqueológica, el ejercicio de explicitar “desde donde hablan” los autores cuando hacen de la evaluación un objeto de intelección, dio pauta a una serie de consideraciones respecto al surgimiento de estos mecanismos en nuestro país, pero

² En su estudio, Ibarra (2001) identifica cuatro “dominios temáticos” en torno a los cuales se agrupa el conjunto de textos sobre la universidad, llegando incluso a determinar el porcentaje que cada uno representaba con respecto al total. Los dominios temáticos y sus porcentajes fueron los siguientes: I. Génesis (29.0), II. Coordinación (24.7), III. Funciones (31.1) y IV. Actores (15.2). Cada uno de estos supone una tensión u oposición específica. En el caso de la evaluación, ésta se ubica en el segundo dominio “Coordinación”, siendo la evaluación el tema más abordado, 32.3% con respecto al total de los textos sobre coordinación de la educación superior (Ibarra, 2001: 73-88).

³ Aunque me he conducido de una manera un tanto diferente —el análisis de la polémica sobre la evaluación a partir de una perspectiva bastante cercana al estructuralismo—, este primer capítulo tuvo como principal referente el trabajo de Ibarra (2001). He considerado muchas de sus observaciones para, en la medida de lo posible, contrastarlas con mis propios resultados. No con el objeto de refutarlas, sino de valorar qué tanto se han modificado la *textualidad* de la universidad a lo largo de una década, y, sobre todo, de observarla a la luz de la estructura del espacio que la hace posible.

estableciendo como unidad de análisis no tanto el campo político como los entrecruzamientos entre éste y el ámbito universitario, su estructura y las tensiones que lo atraviesan.

*

Al menos dos “posturas” pueden advertirse en lo que al estudio de la evaluación externa se refiere. Éstas pueden resumirse como sigue: la primera, postura dominante en el espacio en que se desarrolla la polémica académico-universitaria en torno a la evaluación, enfatiza su dimensión externa y sostiene que ella se encuentra en oposición a la lógica específica del ámbito universitario. Este enfoque, al que denominaré, retomando a Silvie Didou (2000), *exodeterminista*, no sólo es de tipo “macrosocial”, sino que además sitúa sus factores explicativos por fuera del campo universitario y plantea una subordinación del mismo con respecto al Estado. Por otra parte, sin llegar a constituir un enfoque “endodeterminista”, la segunda de estas posturas establece una oposición con respecto a la perspectiva *exodeterminista*. Primero, al abocarse a los procesos internos y sustantivos de los que la universidad se ocupa —especialmente la docencia—, y luego, sin ser ingenuos respecto al contexto y las presiones externas que la hicieron posible, al sugerir que la evaluación puede llegar a ser un medio privilegiado para superar las dificultades que impiden a la universidad acoplarse a las necesidades de un entorno cambiante, pero no pocas veces dejando en claro su relativa independencia con respecto a la forma en cómo estos mecanismos se han venido implementado por el gobierno federal desde la década de los noventa.

El enfoque *exodeterminista* sostiene que los distintos cambios de que ha sido objeto el campo universitario mexicano forman parte de una tendencia mundial a adoptar una lógica de mercado, la cual se traduce en prácticas que, ya representen una vinculación directa con ésta o sean una expresión “blanda”⁴ del mismo proceso, dan cuenta de un hecho preciso: la confrontación entre fuerzas económicas externas y la *dinámica específica* (no económica) de la universidad (Acosta, 2006; Glazman, 2000; González Casanova, 2000; Ordorika, 2004; Pérez-Castro, 2009; Saxe-Fernández, 2000). Este enfoque ligó el estudio de los cambios operados dentro de la universidad, y en particular el de la evaluación externa, con temas más amplios, destacando principalmente las políticas de financiamiento a la educación superior, dejando en claro que entre ambas existe una *relación de necesidad*, y que buena parte de su éxito se debió a esta circunstancia (Acosta, 2004; Ordorika, 2004; Pérez-Castro, 2009). A partir de este hecho, el

⁴ Este enfoque sostiene que una tendencia generalizada en el ámbito de la educación superior es la privatización. Sin embargo, ésta se manifiesta de dos formas: las tendencias “duras”, como el incremento de universidades particulares, fundamentalmente dedicadas a la docencia y acopladas a los requerimientos del mercado laboral; pero también a través de “formas blandas”, como son los cambios en la forma de gobierno de las instituciones, pautadas por el ascenso del *managerialismo* (Ibarra, 2010). En este mismo sentido, retomando los planteamientos de Antonio Guerrero (2003), Casanova escribe: “La privatización no tiene un carácter único, se trata de un proceso que [...] abarca tanto la *exoprivatización* del Estado (por el cual se transfiere la producción de bienes y servicios a la administración privada) como la *endoprivatización* (en la cual el desempeño de la administración pública en la atención a los problemas nacionales es sustituida por la idea y la lógica de la administración privada)” (Casanova, 2009b: 156).

enfoque *exodeterminista* ha establecido relaciones explicativas que trascienden el ámbito nacional, pero manteniendo su índole económica como la principal fuerza impulsora de los mecanismos de evaluación.

Su importancia, me parece, estriba en haber develado los usos ideológicos que las políticas educativas hicieron de los principales términos en torno a los cuales se justificó la implementación de la evaluación, “calidad”, “excelencia”, “eficiencia”,⁵ así como en haber mostrado que el proyecto modernizador del que forman parte se encuentra en línea directa —y subordinada— con respecto a los ordenamientos neoliberales impulsados por sus principales agentes, los organismos internacionales (Ibarra, 1999; Loyo, 1995; Maldonado, 2000; Saxe-Fernández, 2000; Saxe-Fernández y Delgado, 2009), y, en su mayoría, suscritos en los tratados comerciales con América del norte (Aboites, 2007; Didou, 2000). Asimismo, estos trabajos han mostrado que las políticas de evaluación, principalmente aquellas que se concentraron en el personal académico, no han hecho sino actualizar los *principios de la administración científica*, tal y como fueron definidos en la obra de Frederick Taylor (Aboites, 1999; Díaz Barriga, 1999; 2009; Ibarra, 2005; Ibarra y Porter, 2007).

No obstante, conviene detenerse en un punto dado que puede conducir a una interpretación errónea. Sería ingenuo de nuestra parte suponer que esta postura constituye un bloque monolítico, cuando en realidad hay a su interior una serie de distinciones perfectamente claras. Quizás las más importantes sean las introducidas por Imanol Ordorika (2004) y Raquel Glazman (2005). Aquella introdujo la diferenciación entre perspectivas “procedimentales” y “sustantivas”, y aunque se refiere sólo a la evaluación del personal académico, bien puede generalizarse al conjunto de la evaluación externa. A decir de Ordorika, las perspectivas procedimentales argumentan que los mecanismos de evaluación son “esencialmente benéficos” y centran sus críticas únicamente en las “fallas de implementación” de los mismos; por otra parte, la perspectiva sustantiva considera a esos mecanismos como “intrínsecamente nocivos y destructores de la naturaleza esencial del trabajo académico” (Ordorika, 2004: 69-70). Es así como perspectivas procedimentales y sustantivas sitúan sus factores explicativos por fuera del campo universitario y en una relación de subordinación, sin embargo, la primera no parece haber problematizado a fondo los mecanismos de evaluación externa y considera que no hay más que superar sus problemas de implementación; en tanto que la otra plantea diferencias insalvables entre la evaluación, cuya conducción ha corrido a cargo del Estado, y el espacio al que se pretende someter a escrutinio.

Por otra parte, Glazman (2005) establece una diferenciación entre dimensiones pedagógicas, técnicas y políticas, las cuales —dice— orientan las varias formas de evaluación, aunque esas dimensiones se *entrecruzan* de forma compleja, por lo cual resulta imposible

⁵ Para un análisis de estos términos pueden consultarse los trabajos de Lemaitre (2005), Latapí (2007), Latapí y Quintanilla, (2009: 43-45), Schugurensky y Torres, (2001).

distinguir de manera tajante una orientación única. Como puede observarse, el planteamiento de la autora tiene un carácter *heurístico*, dado que radica más en la forma que en el contenido, lo que permite superar las disyuntivas del tipo “a favor” o “en contra” de la evaluación externa (como parece suponer Ordorika, 2004). De hecho, mis planteamientos ulteriores sostendrán que los varios enfoques sobre la evaluación encuentran una primera explicación plausible en los entrecruzamientos disciplinares y culturales que se sintetizan en el campo universitario mexicano, aunque posteriormente me referiré a los entrecruzamientos que se verifican entre ámbitos aparentemente bien diferenciados: el universitario y el político.

Por otra parte, a esta postura *exodeterminista* también subyace una serie de errores u omisiones. Algunos fueron señalados por Eduardo Ibarra (2001) en su estudio sobre la *textualidad* de la universidad. En su mayoría, éstos pueden agruparse en el *epistemocentrismo* referido por Pierre Bourdieu (1999b: 71-122), cuya principal característica es la *universalización de un caso particular*. Y aunque esta no es forzosamente una condición de los enfoques “externalistas” y de dimensiones “macrosociales”, sí es más evidente en el enfoque *exodeterminista* debido a las generalizaciones en las que suele incurrir. Como si se tratase de una entidad monolítica, se atribuyen a la universidad ciertas cualidades con independencia de sus diferencias institucionales, entre ellas y al interior de las mismas. Subsumir al conjunto de la educación superior dentro de la educación universitaria, a las universidades dentro de las instituciones más consolidadas, situadas en su mayoría en el centro del país, y a éstas en la Universidad Nacional (Ibarra, 2001: 67-71), revela un *epistemocentrismo* que sólo se ve superado por la racionalidad que quienes estudian las problemáticas de la(s) universidad(es) imputan a la “universidad” *in abstracto*; a saber: aquella que no es otra sino la suya, y más precisamente, aquella que su posición dentro del campo universitario mexicano produce y estimula.

En efecto, veremos que el hecho de que el litigio académico en torno a la evaluación externa se haya enmarcado en el ámbito de las ciencias sociales y las humanidades, aun cuando —nos dicen sus estudiosos— ésta ha puesto en entredicho a la autonomía universitaria en su totalidad, implica —pese a sus ambigüedades y oposiciones— un punto de vista *necesariamente parcial* y perfectamente situado dentro del campo universitario mexicano. Motivo por el cual surge, de manera casi inmediata, la pregunta de si no hay en el complejo espacio universitario, en el espectro de sus disciplinas y campos del conocimiento en que éstas se circunscriben y ordenan, posiciones más decantadas respecto a los mecanismos de evaluación externa. ¿No será que la “ambigüedad discursiva” en torno a la evaluación externa revela la igualmente ambigua posición de las ciencias sociales dentro del campo universitario mexicano? Intentaré responder a esta pregunta en el próximo apartado, sólo llamaré la atención sobre el hecho de que, efectivamente, tal y como advirtió Robert Merton (2002) desde hace ya algún tiempo, las ciencias sociales ocupan una posición intermedia, *entre las ciencias y las humanidades*, y, dado que se trata de una circunstancia a la vez epistémica y social, es de esperarse que ésta se manifieste también en las relaciones de poder al interior del campo universitario mexicano.

En suma, puede decirse que, a grandes rasgos, esta primera postura enfatiza la dimensión externa de la evaluación y, por tanto, el conjunto de fuerzas que llevaron a las políticas de educación superior a identificarla como el principal medio para lograr una educación de “calidad”. Establece que hay una clara tendencia hacia una mayor heteronomía de las instituciones universitarias, pues la inmersión de la lógica económica en este ámbito conlleva el riesgo de que las instituciones se vuelquen a la búsqueda de la rentabilidad y abandonen funciones como la investigación básica, perdiendo —e incluso abandonando— la posibilidad de señalar por sí mismas los fines y abocarse sólo a los medios (autonomía procedimental, no sustantiva).⁶ También insiste en la condición dependiente del Estado con respecto al entorno internacional, particularmente en lo que respecta a los organismos internacionales, con lo cual ofrece una imagen *realista* de la llamada “sociedad del conocimiento”, subordinada a la lógica económica y a las relaciones de poder en que se sustenta. Pero más importante aún resulta la concatenación de los distintos factores o fuerzas consideradas. Partiendo de la evaluación como un proceso que responde a impulsos externos, este enfoque, al que he llamado *exodeterminista* (Didou, 2000), (re)construye las relaciones explicativas por fuera del ámbito universitario mexicano, con lo que sus demostraciones recaen, casi exclusivamente, en factores del mismo tipo: los organismos internacionales y los compromisos comerciales con América del norte se inscriben entre los principales. Ambos generan líneas de acción que oscilan entre la coerción y la recomendación, y de las que se deriva la principal problemática o punto de tensión respecto a la evaluación externa: el papel del Estado, y más precisamente, el de las relaciones entre éste y la(s) universidad(es).

Aunque sólo interesa destacar el hecho de que el camino recorrido a propósito de la evaluación se ha trazado, en este caso, por *fuera del ámbito universitario y en un sentido ascendente*, y que la postura opuesta lo hace en forma simétrica e inversa,⁷ es decir, por *dentro y hacia abajo*, no podemos dejar de mencionar que si bien este enfoque adoptó —a veces demasiado fácilmente— la fórmula del retiro del Estado y de la incursión no regulada de las fuerzas del mercado, algunas investigaciones han relativizando esas afirmaciones. Especialmente, al decir que el Estado parece transitar hacia una redefinición de sus funciones y que, lejos de retirarse totalmente, al menos en el plazo inmediato, asume una vigilancia permanente del campo universitario. Así lo han expresado algunos autores en lo concerniente a las universidades mexicanas (Ibarra, 1999; 2010; Acosta, 2006; Kent, 2005, Muñoz, 2006).⁸

⁶ Respecto a la autonomía sustantiva y procedimental pueden consultarse el trabajo Alcántara (2009), Barnett (2002), Casanova (2004a), Neave (2001) y Ordorika (2010).

⁷ Esta figura ha sido tomada de las relaciones de oposición que construye el método estructuralista, formulado por el etnólogo francés Claude Levi-Strauss. Un ejemplo de las relaciones simétricas e inversas puede verse en su obra *El pensamiento salvaje* (1964: 35-59, 162-197).

⁸ Para la universidad latinoamericana, confiérase el trabajo de Schugurensky y Torres (2001). En el caso de la universidad europea, véase, principalmente, el ya mencionado trabajo de Guy Neave (2001). Una buena síntesis basada en sus tesis, y abocada al caso de las universidades inglesas, puede verse en Wassser (1997).

No cabe duda que estas tesis sobre la *nueva presencia estatal* en el campo universitario mexicano han significado una mayor aproximación a la *textura* de ese espacio. Sin embargo, parecen continuar sobrestimando los factores políticos y económicos, “externos”, dejando de lado las relaciones estrictamente académicas, o *sustantivas*; por ejemplo, las labores de *transfiguración* y *encubrimiento lingüístico* que ahí se producen, y que han hecho posible la “naturalización” de la evaluación dentro del campo universitario mexicano. Dichas labores, en las que un sector de los académicos cobró un papel fundamental —especialmente aquel cuyas disposiciones mejor se ajustaron al proceso de cambio—, lograron suprimir de forma más o menos efectiva la arbitrariedad que subyace a la implementación de los mecanismos de evaluación; pero sobre todo, lograron hacerlos *académicamente decibles*, al proporcionarles un lenguaje que disimuló las pulsiones en que éstos se fundamentaban. Ciertamente algunos trabajos han intentado dar cuenta de esta circunstancia, pero sus formulaciones no han conseguido trascender la perspectiva “externalista” y unidireccional. Al referirse a los mecanismos de evaluación externa, Suárez y Muñoz escriben: “Sabemos que cualquier estructura que recibe un impacto *externo* y *nuevo*, lo asimila y dirige de acuerdo con la situación interna en que se encuentra, y no es simplemente el resultado de una determinación exterior” (Suárez y Muñoz, 2004: 31, el subrayado es mío).

A esta imagen cabe oponer otra, atenta a las especificidades del campo universitario y a sus interrelaciones con el entorno a lo largo de la historia. Señalarlo es fundamental, pues el enfoque *exodeterminista* ve a la universidad como un espacio homogéneo, y no como un *campo de lucha* dentro del cual determinados agentes recurren a elementos “externos” para esgrimirlos como instrumentos de poder en sus disputas internas y así posicionarse mejor dentro del campo universitario. Por el contrario, la imagen fomentada por la perspectiva *exodeterminista* hace abstracción de la complejidad institucional, planteando una distancia insalvable entre la evaluación como objeto de observación y la evaluación como objeto de práctica, la cual pronto se traduce en la separación entre la academia y el espacio de toma de decisiones e implementación de las mismas: la política y la administración pública. Volveremos sobre este punto en los próximos capítulos, pero antes quisiera esbozar algunas de las principales características de la segunda postura académica en torno a la evaluación externa.

*

Por otro lado figuran aquellos que, centrados en las potencialidades de la evaluación, la han enfocado como un proceso de cambio endógeno, orientado a satisfacer tanto las necesidades del entorno como los retos de estricta índole académica. Sin ser ingenuos respecto al contexto y las presiones externas que condujeron a su generalización, la evaluación puede, sin embargo, representar utilidad en la medida en que es un instrumento técnico —un medio— relativamente indiferente a las relaciones de poder, cuya finalidad es elevar y asegurar la calidad de las instituciones y agentes que participan de ella.

Antes de continuar debemos aclarar que los trabajos que defienden esta perspectiva no necesariamente hacen una apología de las políticas gubernamentales. Aunque la participación simultánea o periódica de ciertos académicos en la administración pública pudiera sugerir esta idea, se trata de un ir y venir que se ha vuelto constante en el campo universitario mexicano, y con el cual hay que contar si no se quiere ofrecer una imagen demasiado simple respecto a él. Por otro lado, hablamos de un movimiento igualmente válido para quienes, habiendo desempeñado un determinado papel en la implementación de las políticas educativas, han asumido, no obstante, una perspectiva crítica respecto a ellas. De hecho, son varias las consecuencias de adoptar la premisa de que el pertenecer, o haber pertenecido, a la administración pública implica necesariamente una posición “a favor” de los mecanismos de evaluación externa. Interesa destacar sólo una, más o menos evidente puesto que constituye el reverso de los errores antes esbozados, pero esta vez atribuyendo al Estado, y no a la universidad, un carácter monolítico. Bastaría recurrir a la tesis gramsciana de la hegemonía estatal⁹ o, más recientemente, a la de “la mano derecha y la mano izquierda del Estado” (Bourdieu, 2003: 11-22; Bourdieu *et al.*, 1999: 162-167), para ejemplificar el conflicto que allí se sintetiza y desestimar esta visión en exceso simple.

No obstante, la situación se complica, pues a diferencia del enfoque anterior, la confianza explícita en la evaluación parece confesar, en este caso, una cierta afinidad de contenido, la cual terminaría por confirmarse de seguir avanzando sobre esta línea, es decir, de asirse a lo inmediatamente perceptible con independencia de sus relaciones profundas. Una manera de zanjar estas dificultades es atendiendo a la forma y no tanto al contenido. Desde tal perspectiva podrá observarse que, al igual que la anterior, esta segunda postura se define en oposición a los mecanismos de evaluación externa tal y como se han venido implementado hasta el momento. Empero, al fundarse en el convencimiento de que la evaluación es un medio efectivo para superar las dificultades enfrentadas por las instituciones de educación superior (especialmente las universidades públicas y autónomas), tanto en lo internacional como en lo local, y al proceder de manera simétrica e inversa —*por dentro y hacia abajo*—, lo que significa un mayor acercamiento a la *textura* de las instituciones universitarias, esta postura termina por oponerse también al enfoque *exodeterminista*.

Por otra parte, el hecho de que hablemos de una polémica o, más precisamente, de una relación de oposición entre los dos enfoques sobre la evaluación, no significa que haya entre éstos una relación explícita o de referencias mutuas. Como señala Bourdieu (2005b), las relaciones

⁹ A decir de Gramsci: “El estado se concibe, sin duda, como organismo propio de un grupo, destinado a crear las condiciones favorables a la máxima expansión de ese grupo; pero ese desarrollo y esa expansión se conciben y se presentan como la fuerza motora de una expansión universal, de un desarrollo de todas las energías “nacionales”, es decir, el grupo dominante se coordina concretamente con los intereses generales de los grupos subordinados, y la vida estatal se concibe como un continuo formarse y superarse de equilibrios inestables (dentro del ámbito de la ley) entre los intereses del grupo fundamental y de los grupos subordinados, equilibrios en los cuales los intereses del grupo dominante prevalecen, pero hasta cierto punto, no hasta el nudo interés económico-corporativo” (Gramsci, 1998: 347).

objetivas no necesariamente pasan por el terreno de lo inmediatamente perceptible. En este sentido, atender el “modo de conducirse” me ha permitido construir una relación de oposición entre dos enfoques: el *exodeterminista* y este otro, *endógeno* y de tipo *cualitativo*. Y aunque se trata únicamente de una posibilidad entre otras, ésta ha resultado útil en la medida en que permite observar las relaciones entre discursos aparentemente inconexos, y cuyas afinidades, veremos, se manifiestan también a nivel espacial.

Entonces, con respecto a los mecanismos de evaluación, tal y como se han venido implementando, este enfoque establece una diferencia fundamental. Al igual que el *exodeterminista*, denuncia la relación simbiótica entre evaluación y estímulos económicos (Rueda 2006; 2009; Porter, 2004). Sin embargo, son varias las diferencias que esta postura establece con respecto a la perspectiva antes descrita. La primera de ellas, evidentemente, es la de ser fundamentalmente endógena. El desplazamiento hacia el interior del campo universitario mexicano se traduce, en primer lugar, en un menor énfasis en los factores externos, especialmente en el contexto internacional, en sus procesos y tendencias generalizadas, para abocarse a la “vida interna” de las instituciones universitarias, anteponiendo el reconocimiento de sus cualidades y diferencias. En tal sentido, este enfoque, al que llamaré *internalista* y *cualitativo*, plantea una serie de distinciones que tanto políticas gubernamentales como perspectivas *exodeterministas* suelen pasar por alto: universidad y entorno no sólo no constituyen unidades homogéneas, sino que, además, dada su heterogeneidad, sus procesos y resultados jamás se encaminan en una dirección unívoca. De aquí se deduce que ciertos procesos puedan adquirir una significación diferente según la perspectiva desde la que se aborden.

Ciertamente el entorno internacional es objeto de atención para este segundo enfoque, pero sólo a condición de establecer una diferenciación (transformación, a decir de Levi-Strauss, 1964) que ilustre la complejidad del mismo. Por ejemplo, respecto al contexto de internacionalización de la educación superior, y su correlato, la transnacionalización, más precisamente, la emergencia de “proveedores” extranjeros de servicios educativos que conciben su actividad desde una perspectiva estrictamente comercial (Cf. Didou, 2000), Carlos Tünnermann ofrece una imagen bastante clara:

Mientras en la *internacionalización* se propugna, siguiendo los lineamientos de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior, por una cooperación internacional solidaria con énfasis en la cooperación horizontal, basada en el diálogo intercultural y respetuosa de la idiosincrasia e identidad de los países participantes, así como el diseño de redes interuniversitarias y de espacios académicos ampliados, en la *transnacionalización* se trata de facilitar el establecimiento en nuestros países de filiales de universidades extranjeras, de una cooperación dominada aún por criterios asistenciales, así como la venta de franquicias académicas, la creación de universidades corporativas, auspiciadas por las grandes empresas transnacionales, los programas multimedios y las universidades virtuales, controladas por universidades y empresas de los países más desarrollados. Este nuevo panorama

que comienza a configurarse en nuestros países, ha hecho surgir voces de alerta por el peligro que representan para nuestra soberanía e identidad (Tünnermann, 2008: 40, el subrayado es mío).

Desde esta perspectiva, la evaluación puede ser un mecanismo que asegure y proteja la posición de los sistemas universitarios como centros del saber, esto tanto en el plano internacional como en el local. Primero, a través de mecanismos de evaluación que faciliten la integración universitaria, haciendo efectivo el carácter *universal* de la institución; y segundo, en el plano local, como medio regulador de la creciente diversificación del sector privado —y algunas veces transnacional— de educación superior, ya que el incremento de este tipo de oferta no ha ido a la par de una mayor calidad del sistema en su conjunto.¹⁰ Así, mientras el enfoque *exodeterminista* ve en la evaluación externa uno de los tantos síntomas del desplazamiento de la universidad (Cf. Ibarra, 2010), este último la concibe como un recurso para superar ese problema y mantenerla en una posición relativamente privilegiada.

Pero las diferencias más claras son las establecidas al interior, entre la docencia y la investigación. A decir de algunos autores, los mecanismos de evaluación se establecieron priorizando a esta última, y teniendo a sus procesos como el principal referente (Luna, Rueda, y Arbesú, 2006; Rueda, 2006: 29). Al abocarse principalmente a la docencia, este segundo enfoque, *internalista* y *cualitativo*, establece una diferenciación básica al interior del campo universitario, a partir de la cual recorre un camino distinto. La evaluación, nos dicen quienes lo conforman, debe contemplar una serie de condiciones que van más allá del desempeño individual de los agentes a los que se pretende someter a escrutinio, pero que, sin duda, influyen en su desarrollo; tales son, por ejemplo, las condiciones socioeconómicas que rodean los procesos de enseñanza-aprendizaje (Rueda, 2006: 34). Y lo mismo vale para el desempeño institucional, ya que los mecanismos de evaluación que se ocupan de las instituciones universitarias y de nivel superior, hacen abstracción de las desigualdades inter e intrainstitucionales, lo que repercute en la falta de acoplamiento entre la evaluación y la dinámica específica de estas instituciones. Aquella, nos dicen, no toma en cuenta ni sus condiciones institucionales, ni las diferencias inherentes a los campos de conocimiento que las conforman. Al referirse a la evaluación de la investigación en ciencias sociales, Teresa Pacheco escribe:

En síntesis, la evaluación debe constituirse como un discurso sobre la investigación que examine los modos en que esta actividad revela, o bien oculta, las condiciones sociales, institucionales y científicas bajo las cuales se desarrolla. El primer problema por resolver es plantearse sobre qué se

¹⁰ Sin embargo, como han mostrado los trabajos de Silvie Didou (2000) y Roberto Rodríguez (2004), la internacionalización ha significado más la conformación de bloques regionales, en la forma de acuerdos para la cooperación con contrapartes seleccionadas, sobre la base de acuerdos comerciales previos y, por tanto, de los requerimientos del mundo productivo, que la conformación de mecanismos que aseguren la internacionalización de la universidad. Para una revisión de general de la internacionalización y transnacionalización de la educación superior en el mundo, véase Altbach y Knight (2006). Ahí podrá observarse cómo esta última es todavía incipiente en nuestro país.

investiga y si tal selección debe atender a la diversidad de los debates existentes sobre las distintas formas como se interpreta la problemática social. El segundo problema es considerar el quehacer cotidiano de la investigación social como diferenciado en la medida en que existen distintos modelos sobre los cuales esta actividad se desarrolla (Pacheco, 1997: 172).

Así, sin dejar de reconocer la dimensión política de la evaluación y el conjunto de fuerzas externas que llevaron a su implementación, su “autenticidad” —la autenticidad de la evaluación— se fundamenta en el reconocimiento de la especificidad del campo universitario, en el acercamiento empírico a las prácticas que allí se producen, a su heterogeneidad y complejidad (Luna, Rueda y Arbesú, 2006; Rueda, 2009; 2006), así como también en la idea de que la participación de los sujetos a evaluar es fundamental para dotarla de mayor legitimidad (Rueda, 1999).

La evaluación ha estado históricamente ligada a los directivos y su instrumentación, en el mejor de los casos, ha sido delegada a académicos con conocimientos técnicos; esta situación ha contribuido a que la evaluación sea vista como un sistema de “control” externo que se impone a los establecimientos sin el consentimiento de los afectados y que, por lo mismo, genera una resistencia o da pie a que practiquen estrategias para eludirlo. En estas circunstancias se deja de lado todo el potencial que la evaluación puede generar como instrumento de conocimiento de la actividad y de búsqueda de su perfeccionamiento permanente. Entonces, la participación de los profesores se vuelve crucial para lograr una evaluación auténtica (Rueda, 2006: 15).

La evaluación, nos dice Isabel Arbesú (2004) con respecto a la docencia, supone una serie de distinciones conceptuales que la diferencian de los mecanismos de evaluación externa implementados hasta ahora, y que contribuyen a darle legitimidad al proceso: la evaluación con *propósitos formativos* se opone a la *evaluación sumativa*. Asimismo, el (re)conocimiento de las tantas dimensiones de la evaluación —política, teórica, metodológica y la evaluación de la evaluación— proporciona un mayor control sobre su ejercicio y reduce sus efectos perversos. Por su parte, los mecanismos estatales de evaluación han privilegiado la *evaluación sumativa* y permanecen en la dimensión abstracta de las relaciones entre universidad y Estado, mediada por las políticas educativas, y haciendo escasa o nula referencia a los dos extremos de esa relación: las relaciones de subordinación con respecto a los organismos internacionales y los países centrales,¹¹ y la heterogeneidad de las prácticas académicas.

¹¹ Siendo titular de la SESIC, Antonio Gago respondía a una investigadora que había señalado en carácter dependiente de los mecanismos de evaluación y acreditación durante un foro sobre este tema: “Me llama la atención y me sorprende la inercial simplificación cuando se afirma, implicando el caso de México, que la evaluación, la acreditación, la supervisión del desempeño, el control de la calidad y cualquier otro concepto afín o equivalente son actividades o funciones que constituyen una moda iniciada a principios de la década de los 90 ‘principalmente bajo la influencia de organismos internacionales’, citando al BID y a la UNESCO. Aquí se hace una fácil cosecha de una línea de argumentación que se ha manejado, con sesgos ideológicos, para etiquetar a la evaluación-acreditación (y todas sus variantes) como algo exógeno e impuesto, como algo que somete y perjudica o, incluso, como algo que es ajeno a nuestra educación superior. Mayor sorpresa produce el que la autora pase por alto las experiencias concretas de evaluación-acreditación en las IES mexicanas anteriores a esa fecha y, sobre todo, ajenas totalmente a organismos internacionales.

En suma, dentro de este enfoque se señala la parcialidad de la evaluación externa, o mejor dicho, la ausencia de un acoplamiento a la especificidad y heterogeneidad del campo universitario, así como los efectos negativos del haberse asociado únicamente con estímulos económicos y procesos de certificación. Aunados estos factores a la escasa o nula participación de los agentes, la evaluación estatal cobra la forma de un control burocrático, demeritando sus potencialidades. Sin embargo, al igual que en el caso anterior, sólo me interesa destacar el hecho de que esta segunda postura recorre un camino *simétrico e inverso* con respecto al enfoque *exodeterminista*. Partiendo de las políticas educativas y los programas que, desde la década de los noventa, han buscado conducir la educación universitaria, este enfoque se aproxima al campo universitario destacando su heterogeneidad, la diversidad de sus envites, y por tanto, la imposibilidad de sujetarlo a un criterio único. Su importancia estriba en haber develado una doble arbitrariedad. Por un lado, aquella que subyace a las políticas de evaluación, tal y como lo había hecho el enfoque *exodeterminista*, pero también al mostrar que ni siquiera éste escapa a la visión homogeneizante que suele imputarse al campo universitario. Al fundarse en el convencimiento de que la evaluación, tanto interna como externa, debe incorporar la participación de los agentes a los que se pretende someter a escrutinio, y a partir de ahí, acercarse a ellos para conocer sus opiniones respecto a ese proceso, este enfoque, *interno y cualitativo*, ha dejado en claro las diferentes *disposiciones* con respecto a la evaluación en el ámbito universitario; y más precisamente, ha mostrado que las opiniones acerca de ella no son unívocas, y que, en algunos campos del conocimiento, la implementación de sus mecanismos no necesariamente representa un obstáculo para el desempeño de sus funciones sustantivas.

Por último, pese a que no es la intención de este apartado emitir un juicio definitivo sobre los factores que condicionan el compromiso con un determinado enfoque sobre la evaluación, vale la pena preguntarse sobre la posibilidad de delinear algunos de esos factores con base en “los modos de conducirse” ya explicitados. Son muchas las variables a considerar antes de formular un juicio acerca de esos factores, sin embargo, en el caso de este último enfoque, existen documentos que aportan algo de claridad al respecto, y que dieron pie a las consideraciones de los siguientes apartados. Al referirse a la Red de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (fundada en 1995), tres de sus integrantes explicitaron algunos de los principales rasgos de quienes la conforman: su número y su composición disciplinar; confirmando, por un lado, que se trata de un

Parece olvidarse de que los organismos internacionales suelen declarar y recomendar a menudo algo que observaron en uno o varios países y les pareció positivo.

En el caso de México, el tema de la evaluación-acreditación se ha discutido y promovido por las propias IES y las autoridades educativas con independencia de las similitudes y coincidencias respecto a otros países y los organismos internacionales. Es un hecho en el que se debe hacer énfasis no por afanes chauvinistas, sino para orientar la discusión acerca de la evaluación-acreditación en función de sus propios propósitos, metas y resultados, y sin pretender satanizarla porque se realiza en otros países y la recomiendan organismos internacionales. La legitimación de la evaluación-acreditación por sus ventajas intrínsecas es lo más importante y, con ella, lo que hagan o digan otros países no es más que una referencia útil y conveniente que siempre es necesaria” (Gago, 2002: 26).

enfoque minoritario en el estudio de la evaluación, y luego, que la disciplina parece ser un factor que, si bien no necesariamente determina, sí influye en el modo de conducirse respecto a este tema:

Se inició con un pequeño grupo formado por cinco académicos, número que se ha incrementado; en la actualidad, la RIED está integrada por 18 participantes quienes, por su trayectoria, pueden ser ubicados como investigadores consolidados, en proceso de consolidación y jóvenes. Laboran en siete universidades públicas y privadas, localizadas en diferentes regiones del país, y en un órgano público descentralizado, lo que ha permitido documentar la problemática de interés en distintos contextos institucionales. Las profesiones de origen de cada integrante son diversas, en orden descendente por su número se ubican: psicólogos, pedagogos, una nutrióloga, una comunicóloga y una administradora (Luna, Rueda, y Arbesú, 2006: 979).

¿Puede buscarse un ordenamiento de estos dos enfoques a partir de las diferentes culturas académicas y disciplinares que conforman el campo universitario mexicano? Me parece que sí. Es más, es bastante probable que la preponderancia de psicólogos en este segundo enfoque se vea reforzada por el hecho de que los orígenes de la evaluación escolar —centrada inicialmente en los alumnos— estén ligados al desarrollo de una corriente importante en la psicología (disciplina a la que pertenecen los principales representantes de la Red mencionada), anterior a la emergencia del llamado Estado evaluador, en la primera mitad del siglo XX (Thorndike y Hagen, 1978).¹²

Según parece, una de las dimensiones —aunque no la única ni la más determinante— para entender los distintos posicionamientos con respecto a la evaluación, es la pertenencia a cierta disciplina: educación, sociología y psicología, principalmente. Todas ellas dan forma a posturas encontradas pero cuyos pronunciamientos transfiguran lo que tienen en común: supuestos tiempo-espaciales, básicamente, pero sobre todo la adhesión explícita a lo que desde hace casi tres décadas se conoce como el *campo de la investigación educativa* (Arredondo *et al.*, 1984). Los siguientes dos apartados se ocuparán de estas otras afinidades, tiempo-espaciales y situacionales.

Afinidades tiempo-espaciales y sus consecuencias

Enmarcadas ambas perspectivas en un horizonte temporal estrecho, se encierran en unos límites que fácilmente pueden conducir a error. En el primer caso, omitiendo la lógica específica del campo universitario, al enfocarlo desde un marco “económicamente referencial”, ya que sus

¹² “Tres corrientes principales se combinaron para producir el vigoroso movimiento que se efectuó en la psicología y se propagó al campo de la educación. Cada una de las corrientes aportó algo de su carácter y de su preocupación principal. Estas fueron: 1) la psicología fisiológica y experimental que tuvo su principal desarrollo en Alemania en el siglo XIX; b) la biología darwinista, y c) el interés clínico por el individuo desajustado y mal desarrollado” (Thorndike y Hagen, 1978: 11).

explicaciones se remontan, a lo más, al surgimiento del neoliberalismo y la globalización, enfatizando la dimensión económica de sus causas y consecuencias. Las visiones “externalistas”, pero sobre todo quienes se sirven de ellas, tienen altas probabilidades de sustraerse a una indagación profunda sobre las formas operativas de unos mecanismos de evaluación que, si bien obedecen a un impulso externo, también han significado formas de apropiación específicas y efectivas. Esto en la medida en que esos mecanismos adquieren una dimensión más o menos irreconocible al volverse un tema de discusión evidente al interior del campo universitario.

Para decirlo de otra manera: desde hace algún tiempo, una considerable proporción de la investigación en educación superior (aunque no sólo ella) se acostumbró a hacer de las doctrinas neoliberales y la llamada globalización la fuente de sus explicaciones. No parece exagerado decir que ambas han asumido las funciones de un “paradigma epistémico”, tanto más efectivo cuanto que sus fórmulas, conceptos y temporalidades circundantes se imponen como autoevidentes al momento de establecer las causas de los distintos “problemas” de la educación superior. Así por ejemplo, cuando se ha hecho de la universidad y la evaluación un objeto de estudio, formulas tan triviales como “el retiro del Estado” o el llamado “Estado evaluador”, no sólo se afirman por su aparente evidencia —e inevitabilidad—, sino que deshistorizados, es decir naturalizados, ocultan la arbitrariedad y complejidad que les subyace para incorporarse al ámbito de las ciencias sociales y volverse casi imprescindibles. Convertidos en verdaderos *tópicos* de esa nueva “episteme global”, es decir, “conceptos y tesis *con* los que se argumenta pero *sobre* los que no se argumenta” (Bourdieu, 2003: 20), me parece que la ruptura epistemológica tan necesaria para Pierre Bourdieu (1999a: 27-50) debe operar también contra esa suerte de prenociones que, como definió Emile Durkheim (1988: 70) en *Las reglas del método sociológico*, el mundo social sólo ha creado “en la práctica y para ella”.

De entre las consecuencias que derivan de estas afinidades tiempo-espaciales, la más importante, quizás, es la del seguimiento de las políticas educativas impulsadas desde el exterior, por los organismos internacionales, y, posteriormente, promovidas desde la órbita gubernamental. Sin subestimar el papel de los distintos organismos internacionales que orientan, a su manera, el rumbo de la educación superior en México, especialmente la universitaria, abocarse a los distintos documentos que éstos han producido (y sin duda seguirán produciendo) y, a partir de ahí, descender para ir rastreando las huellas de sus lineamientos en las tantas manifestaciones *textuales* referidas a esta institución, no conduce sino a una visión unidireccional —por no decir simplista— de las relaciones entre el campo universitario y su entorno. Atender únicamente la *textualidad*, el conjunto de textos, de y sobre la universidad, no asegura, planteo, el conocimiento de su *textura*.

El seguimiento de las políticas, a las que se atribuye una eficacia automática, ha producido, además, la imagen generalizada de unos efectos generalizados. Pues aunque es innegable la existencia de tendencias globales que pautan el desarrollo de la universidad, entre las cuales se encuentran los mecanismos de evaluación, es poco probable que su intensidad y relevancia se

determine a partir de la exégesis de sus fuentes documentales. Los efectos diferenciados de un mismo proceso, accesibles sólo a través de la investigación empírica de un campo universitario que dista mucho de ser homogéneo, no hacen sino recordar la presencia de unas *raíces* institucionales cuya profundidad no es en todos los casos la misma. En efecto, hay que tomarse en serio la idea de unas raíces, referida por Sierra hace ya un siglo, así como también la de unas *tensiones específicas* (Casanova, 2006) que atraviesan al campo universitario. Sin éstas, nuestras universidades aparecen como instituciones frágiles, totalmente libradas a las fuerzas del entorno que las contiene. Hay que abandonar, pues, esos enfoques según los cuales el punto de acumulación del poder, cada vez más lejos del Estado y más cerca de los organismos internacionales, determina los cambios al interior del ámbito universitario sin que medie interacción o fricción alguna. Claro, también habría oponerse a esa idea, igualmente errónea pero casi siempre esbozada por los sectores gubernamentales, de que las universidades comportan estructuras estáticas y opuestas al cambio, identificado éste, las más de las veces, con un impulso externo (Cf. Gago, 2000).

Habría que recordar, junto con Luis Porter (2007), que la *universidad de papel*, es decir, aquella que se imagina en las oficinas de planeación y cuyo funcionamiento es teóricamente estable, topa irremediamente con la universidad compleja, la de las múltiples prácticas académicas que, aunque enmarcadas en un espacio específico, también son resultado de unos *habitus* constituidos históricamente y, sobre todo, conformados por disposiciones diferenciadas, y cuyos referentes no son siempre los mismos. *Habitus y prácticas diferenciados e históricamente constituidos*. Poco o nada sabemos respecto a ellos. En gran parte, quizás, porque la imagen que predomina es la de un espacio homogéneo.

Sin embargo, retomar la especificidad del campo universitario a partir de un acercamiento a sus prácticas, no significa entregarse al discurso de la “nueva cultura de la evaluación”. En ese otro extremo, la noción de poder se vuelve cada vez más difusa. Va cediendo el paso al consenso, al universo desinteresado de la academia. Tales enfoques, cercanos a las prácticas académicas y a las relaciones que se establecen en el marco de las instituciones, suelen centrarse en sus aspectos sustantivos, aunque con cierta independencia de las tensiones externas.

En resumen, adelanto que esta investigación intenta superar dos visiones opuestas. Ambas generadas a propósito de la evaluación externa, pero, mostraré a continuación, enmarcadas, en su gran mayoría, en una “región” bastante precisa dentro del campo universitario mexicano: la de las ciencias sociales y las humanidades. A esa “región” debemos nuestros saberes y ocultamientos sobre esta problemática, pues, según parece, ella se ha constituido en la encargada de reflexionar y producir conocimiento acerca del campo universitario en su conjunto. Sin embargo, planteo, la veracidad de sus observaciones, así como la parcialidad de las mismas, es más una consecuencia de su carácter situacional que de su capacidad para abarcarlo en su totalidad. No cabe duda de que posiciones más o menos compartidas suponen un acuerdo básico, elemental, acerca de lo que está en juego, en este caso, la representación legítima de un proceso

de cambio en el ámbito universitario cuyo impulso es fundamentalmente externo, y que, según parece, cobra todas las formas de una ruptura con respecto al pasado. No obstante, habría que agregar que, al ser parte integral del campo universitario (nada menos que *productora de verdad* del mismo), esa región en que se enmarcan las ciencias sociales y las humanidades no sólo está sujeta a las mismas tensiones, sino que incorpora otras tantas, las cuales, planteo, encuentran una explicación plausible en las tensiones académicas que también la atraviesan.

Afinidades situacionales

Quizás la más importante de las afinidades entre los discursos académicos en torno a la evaluación sea su posicionamiento común en el ámbito de las ciencias sociales y las humanidades, a las que me referiré como “culturas académicas” (Becher, 2001). Sin embargo, antes cabe destacar dos cosas. Primero, en realidad las afinidades situacionales van más allá de estas dos culturas, ya que pude corroborar que la mayoría de los investigadores mexicanos que han hecho de la evaluación un objeto de estudio se ubican, además, en el (sub)campo de la investigación educativa en México.¹³ Y más precisamente, en la asociación de investigadores en educación de mayor importancia en nuestro país: el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).¹⁴ Es probable que esta circunstancia sea aún más relevante, empero, admito que no he logrado derivar de ella todas sus consecuencias. Si la menciono no es sólo porque, gracias a que tuve acceso a la base de datos de sus socios, pude constatar las tensiones disciplinares y las afinidades situacionales que subyacen a los enfoques ya referidos, sino porque ella misma forma parte del llamado *contexto de descubrimiento*, cuya relevancia, sostiene la nueva filosofía de la ciencia, se había subestimado hasta hace algunas décadas. Al tratarse de una más de las condiciones

¹³ La denominación “(sub)campo” obedece a un criterio a la vez histórico y conceptual; a saber, que tanto en sus orígenes como en su desarrollo ulterior, la investigación educativa nacional se ha ubicado fundamentalmente dentro del campo universitario, y por tanto, se ha visto permeada por las tensiones de ese espacio, aunque lo ha hecho manteniendo una autonomía relativa e incorporando sus propias tensiones a la polémica sobre la evaluación. Claro que la investigación educativa no necesariamente ha crecido bajo el seno del ámbito universitario. “En algunos países, la comunidad que investiga la educación superior se mueve, en su mayor parte, en las esferas oficiales y sólo unos pocos individuos permanecen fuera de ellas. En términos generales, es lo que ocurre Francia, Italia y Bélgica. En Gran Bretaña, Noruega, Finlandia, Alemania y, por supuesto, en Estados Unidos, el panorama es muy diferente. En estos últimos países, los investigadores tienen su base en la universidad o en instituto de investigación independientes. Antes que ser ‘gente de adentro que mira hacia afuera’, son, en la perspectiva del gobierno, ‘gente de afuera que mira hacia adentro’. Inversamente, si mi mundo está centrado en la universidad, mi perspectiva será la contraria” (Neave, 2001: 26).

¹⁴ El COMIE es una asociación civil fundada en 1993 con el objetivo de promover la investigación educativa en México a partir de tres ejes: 1) la organización, cada dos años, de los Congresos Nacionales de Investigación Educativa; 2) la edición de la Revista Mexicana de Investigación Educativa, publicación trimestral; y 3) la elaboración, cada diez años, del Estado del conocimiento de la investigación educativa en nuestro país. Los antecedentes inmediatos del COMIE pueden ubicarse en 1981, tras la elaboración del primer congreso de investigación educativa (Latapí, 1981; Martínez Rizo, 1996; OCDE-CERI, 2004; Weiss, 2003), sin embargo, no fue sino hasta después del segundo congreso que se conformó esa asociación.

sociales que hicieron posible este trabajo, en modo alguno puede considerársele como algo trivial. Aunque, por otra parte, el referirse al (sub)campo de la investigación educativa en México no significa que pretenda hacer de éste un objeto en sí mismo, sino que, más bien, se trata de un medio al que he recurrido con la esperanza de arrojar un poco de luz respecto a una tesis fundamental para el conocimiento sociológico, y de la cual ni siquiera él mismo parece escapar; a saber: que nuestra posición espacial —dije al abrir este capítulo— está en la base de lo que pensamos y decimos acerca del mundo, incluido el campo universitario y sus problemáticas.

Segundo, adelanto que al referirme a “culturas académicas”, no lo hago con la intención de adherirme a los planteamientos que sugieren la existencia de fronteras infranqueables entre las ciencias y las humanidades, y cuyo referente clásico —no el único, ni el más importante— tal vez sea el texto de C. P. Snow, *The two cultures*; más bien, lo he hecho con la intención de situarme en el terreno de las prácticas académicas, en donde esos límites —así como la posibilidad de transgredirlos— no son sólo cognitivos, es decir, que atañen únicamente a la dimensión epistémica, sino que además son de índole social, y se caracterizan, a decir de Becher (2001), por unas prácticas casi tribales. Según el autor, éstas influyen en aspectos tan importantes como el ingreso o la permanencia a una determinada disciplina o “cultura académica”, pero también, sostengo, implican diferentes representaciones acerca de lo que es, o de lo que *debe ser*, el campo universitario, así como de los criterios sobre los cuales debe fundarse el prestigio académico. Lo que, de manera casi inevitable, se traduce en tensiones internas entre visiones diferentes, y no siempre solidarias.

Estas y otras representaciones, sostendré más tarde, están en la base de las movilizaciones que, en el marco de las tensiones entre culturas académicas que afloraron en tiempos de crisis, buscaron reconfigurar el campo universitario, superar el modelo de universidad *profesionalizante* en favor de uno de tipo científico y disciplinar.

Entonces, si he dicho que los investigadores que hacen de la evaluación un objeto de estudio se ubican en el (sub)campo de la investigación educativa, ¿cuál es la composición de este espacio? ¿Cuáles son las tensiones que lo atraviesan? ¿Influyen en el “modo de conducirse” respecto al tema de la evaluación? Anticipo que no abordaré la historia de este particular espacio,¹⁵ sólo me abocaré a su composición actual a partir de tres aspectos: el disciplinar, el de las culturas académicas en que éstas se enmarcan, el geográfico y el sectorial. Tampoco elaboraré un análisis detallado de la investigación educativa a partir de un acercamiento a sus agentes individuales (para ello, cf. Colina y Osorio, 2004), sino que me referiré a este (sub)campo de una manera general, pues más allá de la pertenencia disciplinar, la adscripción institucional y la concentración geográfica de puñado de investigadores, una aproximación estrictamente individual no parece decir

¹⁵ Para una revisión histórica de la investigación educativa en México, pueden verse, principalmente, los trabajos de Martínez Rizo (1996), Weiss (2003). Para una discusión a partir del concepto de campo a propósito de la investigación educativa, el trabajo pionero de Arredondo *et al.*, (1984), y más recientemente, los trabajos de Colina y Osorio (2003 y 2004).

mucho acerca de las tensiones que atraviesan a este espacio. Es por eso que he considerado de mayor relevancia ilustrar las tensiones generales. En gran parte debido a que, muy probablemente, otras tantas disyuntivas a su interior encuentren una explicación plausible en esas mismas tensiones.

Acercarse, pues, a las afinidades situacionales de quienes hacen de la evaluación un objeto de estudio, es el punto de entrada a una serie de consideraciones encaminadas a dar cuenta de la dimensión social y de poder que está implicada en la tensión entre las culturas académicas que se enmarcan en el ámbito universitario. En tal sentido, y considerando la imagen sugerida por Becher (2001) respecto a las *tribus académicas* al interior de este microcosmos, no parece exagerado aventurar la siguiente hipótesis: al igual que el pensamiento mítico (Cf. Lévi-Strauss, 1964), el litigio académico en torno a la evaluación revela la estructura del espacio que le sirve de soporte, de los elementos de que se sirven quienes intentan explicarla, o, por lo menos, hacerla *académicamente decible*; a través suyo, se reflejan las tensiones específicas de este espacio, expresadas, principalmente, bajo la forma de tensiones disciplinares y entre “culturas académicas”, y, con ellas, también las omisiones en que incurrir esas mismas perspectivas.

A. Tensiones disciplinares

¿Qué son las disciplinas? Sin ánimo de ofrecer una definición absoluta o definitiva, me parece que es claro que éstas no se definen sólo por criterios epistémicos. Es decir, no como espacios delimitados únicamente con base en sus conceptos, métodos, objetivos fundamentales, etc., sino como una suerte de “parcelas” que, sin abandonar su carácter cognitivo, han alcanzado una delimitación y un reconocimiento institucionales (Cf. Becher, 2001; Clark, 1991), y que un grupo de profesionales, también reconocidos institucionalmente, reclaman para sí en tanto objeto de intelección; razón por la cual han desarrollado una serie de mecanismos —formales y no formales— que aseguren su existencia y reproducción como grupo (Becher, 2001). Empero, la cuestión no acaba ahí, pues aun cuando las disciplinas puedan ser relativamente indiferentes entre sí, su mera yuxtaposición supone ya una relación de fuerza. En efecto, vistas desde la perspectiva de los campos sociales, esbozada al inicio de este capítulo, las disciplinas están imbricadas en esas relaciones, las cuales progresivamente se van escalando hasta plasmarse en el campo universitario en su totalidad. Aunque lo hacen, en este caso, a partir de las culturas académicas a las que contribuyen a dar forma.

Así como Becher (2001) ha señalado las luchas por el prestigio y el reconocimiento académico al interior de las diferentes disciplinas, quisiera destacar el conflicto que entre ellas se suscita al interior del campo universitario. Éste puede encontrar un cierto ordenamiento a partir de las culturas académicas a las que me referiré en el siguiente apartado. Aunque aclaro que se trata sólo de una posibilidad entre otras. Si he recurrido precisamente a ésta, es para mostrar que las relaciones de fuerza establecidas entre las disciplinas y, luego, entre culturas académicas,

constituyen una lucha permanente por reconfigurar, a su favor, la dinámica específica del campo universitario. Desde esta perspectiva, el conflicto encuentra expresión primaria a nivel disciplinar, pero de manera progresiva se va engarzando con las dinámicas más amplias del campo que las engloba, alcanzando, por un lado, al conjunto de instituciones que lo conforman y, por otro, entrecruzándose de manera compleja con las relaciones de poder, tanto internas como externas — y no necesariamente académicas— que éste mantiene; especialmente con respecto al Estado.

Entonces, ¿es posible plantear una tensión entre autores y enfoques sobre la evaluación a partir de las disciplinas de que se compone el (sub)campo de la investigación educativa en México? He adoptado esta idea a partir de las observaciones de Pierre Bourdieu (2005b), según las cuales, el funcionamiento de los campos sociales no exige que sus agentes establezcan referencias mutuas de manera explícita para poder plantear que, efectivamente, existen relaciones objetivas —y de oposición— entre ellos. El hecho de que el análisis de los “modos de conducirse” haya mostrado que los enfoques sobre la evaluación recorren caminos *simétricos e inversos*, sugiere la idea de que éstos encuentran una primera explicación en las tensiones disciplinares que atraviesan los distintos discursos en torno a un mismo tema.

Comenzaré, pues, por la composición disciplinar del (sub)campo de la investigación educativa en México. Luego de un primer acercamiento a la base de datos del COMIE,¹⁶ que 2011 contaba con 345 investigadores en educación,¹⁷ puede observarse que tres son las principales disciplinas que lo conforman: educación (43.5%), sociología (18.0%) y psicología (11.6%) (Gráfica 1). Cabe advertir que he considerado sólo la disciplina de formación (u origen), pues, a decir de Colina y Osorio (2004), ésta influye de manera importante en las perspectivas futuras de los

¹⁶ La información aquí analizada corresponde a la base de datos hasta el mes de noviembre de 2011. Aunque a inicios de este año (2012), y luego de haber pasado por un proceso de aceptación, se incorporaron a la asociación nuevos socios que, sin embargo, ya no he contemplado. Por otra parte, las variables consideradas fueron las siguientes: nombre, primera disciplina, segunda disciplina, grado, institución, dependencia, cargo, línea de investigación y entidad federativa. Los resultados obtenidos no varían mucho respecto a los presentados por Colina y Osorio (2004) hace casi una década, aunque, como veremos, al agruparse en la variable “culturas académicas” éstos cobran un sentido diferente, lo que, a mi parecer, refuerza la hipótesis de una tensión entre disciplinas y culturas académicas.

¹⁷ En realidad, no existe un acuerdo respecto al número de investigadores educativos en nuestro país. En 2004, un reporte sobre el estado de la investigación y desarrollo educativos en México planteó que éste oscilaba entre 170, según los investigadores reconocidos por el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), y los poco más de 300 que reportaba un trabajo de Colina y Osorio (2003). Sin embargo, dice el reporte realizado por el Centre for Educational Research and Innovation, perteneciente a la OECD, “estudios del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) —que impulsa y coordina la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica de la Secretaría de Educación Pública— indican que el número de “agentes de investigación educativa” (concepto más amplio que incluye a todos los involucrados en la realización de trabajos de investigación; es decir, también auxiliares o administrativos) llega a las 1 804 personas en todo México. Esa disparidad de cifras se debe a la diferencia de exigencias para ser considerado investigador, así como a la inexistencia de una definición clara del perfil del mismo” (OCDE-CERI, 2004: 519). Un año después, Colina y Osorio (2004) identificaban a 369 investigadores educativos, de los cuales el COMIE concentraba poco más del 70%, lo que, en cierta forma, respalda el que los datos aquí presentados sean una muestra representativa de este (sub)campo.

investigadores educativos, aun cuando sus estudios de posgrado supongan un cierto desplazamiento con respecto a la misma.¹⁸ A este respecto, conviene citar el siguiente testimonio:

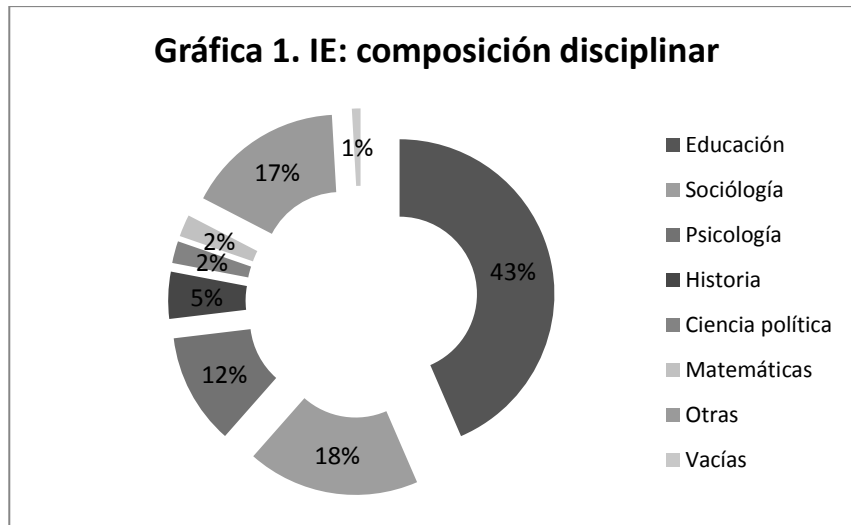
Yo diría que los historiadores se sienten siempre más historiadores que investigadores educativos y a los sociólogos les tiende a gustar más la disciplina de origen, consideran más serio el trabajo en el campo de la sociología que en el campo de la educación. Aunque pueden y se está dando el fenómeno de que buscan estar en los dos campos” (citado en Colina y Osorio, 2004: 98-99).

Muestra de lo anterior es que, en la base de datos del COMIE, son pocos los investigadores que especifican una segunda disciplina. Aunque también hay quienes, por primera disciplina, señalan la que corresponde a su último grado obtenido (básicamente el doctorado), o aquella dentro de la cual suelen encuadrar su trabajo de investigación. Debido a que esto no deja de ser reflejo de su particular enfoque sobre el ámbito educativo y sus problemáticas, no he corroborado ni “corregido” la información contenida en la base de datos. Cuando ésta no existía, simplemente busqué las fichas curriculares de los investigadores en cuestión y, considerando la importancia de la disciplina de formación, completé la base tomando en cuenta sólo sus estudios de licenciatura. Los resultados se observan en la gráfica 1.

Pero qué significación tiene el que sean educación, sociología y psicología las principales disciplinas que conforman el (sub)campo de la investigación educativa en México. Aquí algunas consideraciones.

Mencioné que en el estudio de la evaluación predomina un enfoque *exodeterminista* que, en términos generales, va de las políticas hacia los factores externos que condicionan su implementación, situando sus relaciones explicativas por fuera del campo universitario mexicano, y a éste último en una relación de subordinación con respecto a un entorno que, vimos, no se agota en los límites del Estado nacional, ya que tanto organismos internacionales como tratados comerciales con América del Norte se inscriben entre los principales factores condicionantes. El segundo enfoque, *internalista y cualitativo*, procede en un sentido *simétrico e inverso*, ya que va de las políticas de evaluación a las especificidades del campo universitario, anteponiendo sus diferencias y planteando que sus mecanismos constituyen un medio privilegiado para mejorar el desempeño de los agentes e instituciones que lo conforman. Y aunque en ambos casos existen planteamientos que insisten en la necesidad de lograr un mayor acoplamiento entre los mecanismos de evaluación y la dinámica específica de las instituciones universitarias, el segundo enfoque supone un cierto abandono de las relaciones externas —y de poder— en que se fundamenta la evaluación.

¹⁸ A este respecto, los autores escriben: “Otro de los puntos que debemos tomar en cuenta es que el *habitus* es producto de una historia del agente que incluye su disciplina de origen, la cual sigue presente en el investigador a pesar de que sus posgrados lo califiquen dentro del campo de la educación. Es decir, un licenciado en Física, Biología, Historia, etc., a pesar de tener una maestría y/o un doctorado en Educación o en Ciencias de la Educación, su forma de pensar, sentir y valorar la IE (investigación Educativa) se verá fuertemente matizada por su disciplina de origen” (Colina y Osorio, 2004: 99).



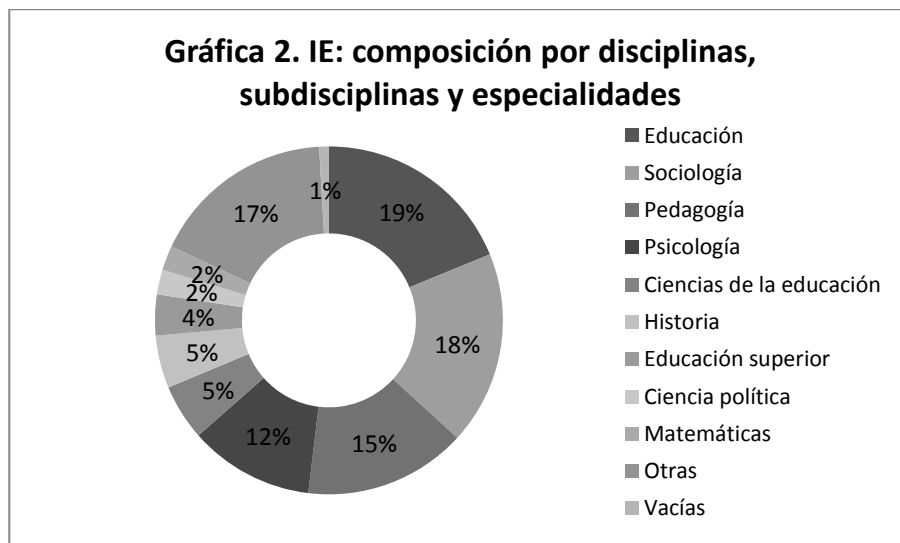
Fuente: Elaborado a partir de la base de datos de socios del COMIE (2011).

Ahora bien, ¿acaso estas diferencias no remiten a dicotomías del tipo micro/macro, individuo/sociedad, etcétera, y entre las cuales se han debatido, prácticamente desde sus inicios, las ciencias sociales? Sin duda alguna, el enfoque *exodeterminista* mantiene una perspectiva “macrosocial” que prioriza las “relaciones objetivas” e impersonales, en tanto que el *internalista* y *cualitativo* se sitúa en una dimensión “micro”, volcado al conocimiento de las condiciones en que individuos e instituciones desempeñan sus labores, a los procesos de los que son objeto y a las diferencias constitutivas del espacio al que se pretende someter a escrutinio. Pero, ¿encuentran, estas diferencias, una expresión todavía más evidente?

Puede observarse que, en términos cuantitativos, la “educación” ocupa una posición claramente mayoritaria, del 43.5%. Sin embargo, detrás de este concepto, en apariencia unívoco, se han agrupado “subdisciplinas” y “especialidades” que si bien tienen en común el girar en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje, todas han incorporado contenidos de investigación (después de todo, es esta práctica la que da sentido al COMIE). La pedagogía, por ejemplo, otrora volcada a la práctica de la enseñanza, lo ha hecho.¹⁹ Y las repercusiones de esta circunstancia, más o menos generalizada, son fundamentales: lentamente, la “educación” se ha ido desplazando de las humanidades al ámbito de las ciencias sociales, debatiéndose entre las dicotomías ya señaladas, incorporándolas, como señalé al referirme a los dos extremos implicados en los enfoques sobre la evaluación (micro/macro, individuo/sociedad); pero también sujetándose a las

¹⁹ Respecto a los cambios operados en el campo de la pedagogía mexicana, dos autores señalan: “La pedagogía, entonces, es un campo dentro del que se han consolidado vertientes claramente identificadas con campos de conocimiento fundados con un interés diferente al educativo; tal vez, las que tienen la identidad más fuerte son la psicología y la sociología. [...] Así, la pedagogía ha incorporado conocimientos y métodos —y por esa vía se ha conformado también— de distintos cuerpos del saber que la han configurado como un espacio no homogéneo, en cuyo seno conviven conocimientos, métodos, preocupaciones diferentes y difícilmente unificables” (Furlán y Pasillas, 1993).

presiones de otras perspectivas disciplinares, las cuales, según la dinámica de los campos sociales, buscan establecer un punto de vista dominante y legítimo respecto a tal o cual problemática. Es decir, *el* punto de vista respecto a *qué* es y *cómo* debe abordarse, en este caso, la evaluación. Así, al introducir un criterio cualitativo, atento a las “subdisciplinas” y “especialidades” que conforman la “educación”, se advierte que ésta no sólo está lejos de ser un concepto unívoco, sino que su peso relativo disminuye, mostrando que la investigación educativa mexicana está fuertemente tensionada por la sociología y la psicología. Vista a partir de las diferencias entre educación, pedagogía, ciencias de la educación y educación superior, poco más del 80% de la investigación educativa en México se conforma de la siguiente manera:



Fuente: elaborado a partir de la base de datos de socios del COMIE (2011).

Las razones de haber establecido estas diferenciaciones serán más claras a la luz de las “culturas académicas” en las que se enmarcan las disciplinas consideradas. Bastará con señalar que, en el estudio realizado por Colina y Osorio (2004), se ha agrupado bajo el término “educación” una serie de disciplinas, subdisciplinas y especialidades cuyos envites no son siempre los mismos. De igual manera, fácilmente se ha enmarcado a la “educación” en el terreno de las humanidades, subestimando el hecho de que, al distanciarse progresivamente de la práctica, y abocarse cada vez más a la investigación, aun cuando su propósito último sea la mejora de la práctica misma, la pedagogía, las ciencias de la educación, etc., van recurriendo a los avances del conocimiento científico social para dar cuenta de su propio objeto, y, sobre todo, van empapándose de las mismas disyuntivas a las que éste se enfrenta.

Sociología y psicología, además de contarse entre las principales disciplinas de formación de los investigadores educativos, tensionan este (sub)campo a partir de los enfoques que ellas plantean, lo cual quedó de manifiesto al explicitar los diferentes “modos de conducirse” respecto al tema de la evaluación.

Entonces, el (sub)campo de la investigación educativa en México, espacio al que se ha desplazado el estudio de la universidad y sus problemáticas, ¿está tensionada por la disyuntiva entre lo macro y lo micro? Sin duda. Aunque no por ello es posible asumir un punto de vista determinista, y, menos aún, igualar esta disyuntiva con las dos disciplinas ya referidas (sociología y psicología), pues ni siquiera el hecho de que su porcentaje de participación en la investigación educativa sea considerable autoriza una afirmación de este tipo. Por el contrario, sostengo que la perspectiva disciplinar influye, pero no necesariamente condiciona, el “modo de conducirse” respecto al tema de la evaluación. Sería un error pensar que la polémica desatada a partir de la implementación de sus mecanismos se agota en esos dos extremos disciplinares, cuando en realidad los matices son varios, y, en algunos casos, los desplazamientos ambiguos. Un buen ejemplo de ello es el que una importante “comunidad” dentro del (sub)campo de la investigación educativa en México, la llamada etnografía educativa, no sólo ha consolidado entre sus líneas de investigación una correspondiente a la evaluación (Gutiérrez, 2003), al frente de la cual se ubican algunos de los principales exponentes del enfoque *internalista y cualitativo*, sino que, en modo alguno, puede considerarse a sus integrantes como “psicólogos educativos”, pues no obstante el que sus más importantes representantes se hayan formado en esta disciplina, o que se sitúen en una dimensión “micro”, puede llevarnos a sugerir esta idea. Por el contrario, señala Weiss, las más de las veces quienes dan forma a esta comunidad se asumen como “sociólogos cualitativos” (Weiss, 2003: 68); lo que, a su manera, reafirma tanto la importancia del enfoque sociológico, como las gradaciones y los matices en que éste se manifiesta.²⁰

Empero, esta no es la única tensión que atraviesa el (sub)campo de la investigación educativa en México. En lo que a culturas académicas se refiere, aquella que se verifica entre humanidades y ciencias sociales es, me parece, de las más importantes. Y no sólo por contribuir a la explicación del porqué los diferentes “modos de conducirse” respecto a la evaluación, sino, porque refuerza la idea de que es sobre la base de las afinidades espaciales que se despliegan las diferencias observadas entre los enfoques ya referidos. Este posicionamiento común en el ámbito de las ciencias sociales y las humanidades, veremos, me ha llevado a plantear la pregunta que articula la última parte de este capítulo, y que da paso a la segunda parte de la investigación; a saber: ¿no hay en el otro extremo del espectro, en las ciencias naturales y exactas, una postura más decantada y unitaria respecto a la implementación de los mecanismos de evaluación?

B. Tensiones y afinidades entre “culturas académicas”

Hasta mediados del siglo pasado, el interés por la universidad se había enmarcado en el ámbito de las humanidades; más precisamente en la filosofía y la historia (Neave, 2001). Sin embargo,

²⁰ De hecho, ya Ibarra (2001) había identificado a la sociología y la educación como las principales disciplinas que articulaban la *textualidad* de la universidad. Aunque puede observarse que allí la psicología no aparece, quizás debido a que entre educación y sociología cubrían más de la mitad de la composición disciplinar de la *textualidad* de la universidad.

mencioné, lentamente la investigación educativa mexicana, en su mayoría volcada al estudio de la educación universitaria y de nivel superior, se fue desplazando al terreno de las ciencias sociales, lo que significó que se viera permeada por las tensiones que, desde un principio, han acompañado al conocimiento científico social. Reflejando, además, el estado de las relaciones de fuerza que, entre las disyuntivas ya referidas (individuo/sociedad, micro/macro, etc.), ha predominado según el momento histórico del que se trate, y que de manera práctica se traduce en el énfasis que se atribuye a alguno de esos extremos.

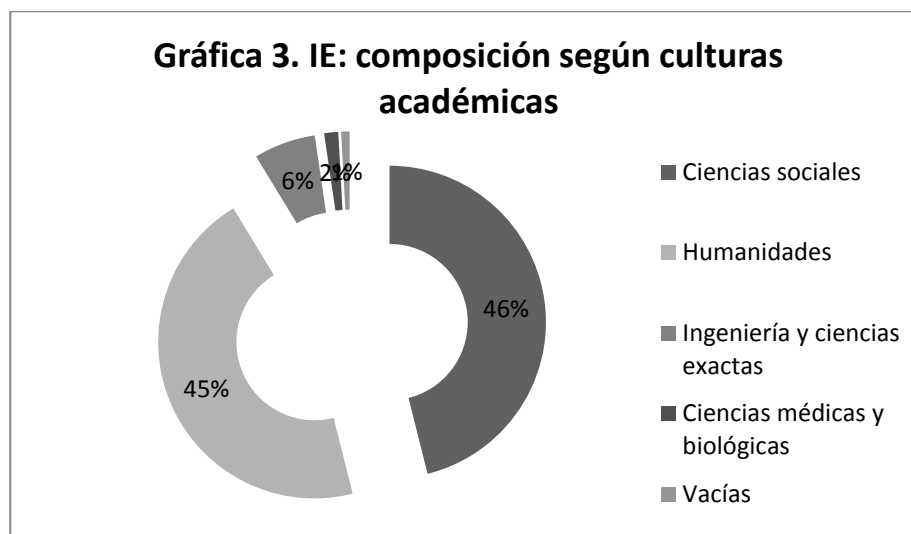
Ya he sugerido que las “culturas académicas” cobran un papel fundamental en la polémica sobre la evaluación. Básicamente tensionada entre lo “macro” y lo “micro”, aunque sin llegar a agotarse en la disyuntiva disciplinar, su estudio, y el de sus mecanismos, también supone una importante tensión al nivel de las “culturas académicas” en que se enmarcan esas disciplinas, lo que resulta fundamental para este trabajo, pues aunque sólo sea por el hecho de tener un carácter abarcador, dichas culturas permitirán tener una visión más clara de las *afinidades situacionales* que están en la base de las divergencias entre los “modos de conducirse” respecto a la evaluación, especialmente aquella que se ha puesto en marcha desde entidades externas a las instituciones universitarias. No hay que olvidar las palabras de Goethe que encabezan este apartado; su objetivo último es evidenciar el *posicionamiento común* entre los enfoques referidos anteriormente: “Las afinidades —dice— sólo empiezan a ser verdaderamente interesantes cuando provocan separaciones”.

Pero, ¿qué es una “cultura académica”? ¿Cuántas “culturas” existen en el campo del saber? Y, todavía más importante, ¿éstas se ven plenamente reflejadas en el ámbito universitario mexicano? Queda claro que cualquier delimitación no deja de ser un tanto arbitraria, pues a pesar de que las diferencias entre los componentes básicos de las llamadas “culturas académicas”, las disciplinas, son, en ciertos casos, por demás evidentes, en algunos otros sus límites son imprecisos, dificultado su agrupamiento en esas unidades más amplias y comprensivas. Una imagen bastante gráfica al respecto, la proporciona Becher:

Son muchas las metáforas que se utilizan para describir el conocimiento. Una de ellas es la imagen de un paisaje. También se lo ha comparado con una gran tela sin costuras. Sin embargo, esta última comparación sugiere una continuidad y una coherencia muy alejadas del estado actual del entendimiento humano. Desde la perspectiva de quienes se ocupan de crearlo, el conocimiento parecía más comparable con un edredón defectuosamente confeccionado a partir de cuadros de distintas telas, con algunos retazos apenas hilvanados, otros desprolijamente superpuestos y otros que parecían haber sido inadvertidamente omitidos, dejando agujeros grandes y sin forma en el tejido (Becher, 2001: 23).

Aquí utilizaré una diferenciación bastante trillada: ciencias, ciencias sociales y humanidades. También quisiera mencionar la necesidad de operar una ruptura con la forma en que, demasiado fácilmente, se ha agrupado a la “disciplina” de mayor adscripción, la “educación”,

en el ámbito de las humanidades (Cf. Colina y Osorio, 2004). Si antes mencioné que ésta no constituye un bloque monolítico, y que las subdisciplinas y especialidades de que se compone han venido incorporando los avances del conocimiento científico social (sociología y psicología, principalmente), alejándose de la práctica para reflexionar en torno a ella, ¿entonces dónde ubicarla? ¿En las humanidades o en las ciencias sociales? Ciertamente se trata de un tema complejo y sobre el cual no he de profundizar, dado que no es el objetivo de este trabajo. Aunque, me parece, sí vale la pena poner en duda la adscripción inmediata de la “educación” en el terreno de las humanidades (como hacen Colina y Osorio, 2004). Después de todo, el solo desplazamiento hacia las ciencias sociales autoriza ya este cuestionamiento.



Fuente: Elaborado a partir de la base de datos de socios de COMIE (2011).

Mi forma de proceder fue bastante sencilla. Quizás poco reflexiva, pero supone, a mi parecer, un enfoque válido. Asumí que las tensiones llegan a reflejarse incluso en las denominaciones, entre la pedagogía y las llamadas ciencias de la educación. Y aunque autores como Furlán y Pasillas (1993) coinciden en que éstas no dicen mucho, pues la “educación” en general ha incorporado conocimientos de las ciencias sociales, he optado por situar a la pedagogía en el ámbito de las humanidades, en tanto que, en el caso de las ciencias de la educación, he dado un mayor peso al nombre, al hecho de que antepongan el vocablo “ciencias”, y las he enmarcado en el terreno de las ciencias sociales.²¹ De igual forma, dado que “educación” no deja de suponer

²¹ El desplazamiento de la pedagogía a las ciencias sociales puede ilustrarse de forma general en el tránsito de una pedagogía normalista a otra universitaria y de corte disciplinar, lo cual, según Rojas (2004), se manifestó también a nivel conceptual, en los varios cambios que a lo largo de este período, que abarca buena parte del siglo XX, la pedagogía fue generando. Aunque también, dice la autora, se plasmó en los cambios de tradiciones de que la pedagogía se ha servido para dar cuenta de su objeto: “la *tradición alemana* representada por Dilthey y Herbart y el enlace entre la pedagogía, la filosofía y las humanidades que predominara hasta principios de los años setenta; la *tradición anglosajona* representada por Dewey y el enlace con la sociología

una cierta ambigüedad, lo mismo que “educación superior” y “educación especial”, las he mantenido en el terreno de las humanidades. Por último, en lo que respecta a la sociología y a la psicología es claro que, pese a sus diferencias, ambas pueden enmarcarse más fácilmente en el ámbito de las ciencias sociales. Aclarado lo anterior, la composición del (sub)campo de la investigación educativa en México, vista desde sus culturas académicas, puede observarse en la gráfica 3.

La principal tensión al interior del (sub)campo de la investigación educativa en México opera entre las ciencias sociales y las humanidades. Ambas mantienen proporciones casi idénticas —del 46 y 45%, respectivamente—, pero que podrían empatarse o ampliarse en caso de “reubicar” algunas de las subdisciplinas o especialidades que conforman la “educación” en cualquiera de esas dos “culturas académicas”. En las humanidades, por ejemplo, tanto historia como filosofía mantienen proporciones exiguas con respecto a las disciplinas relacionadas con la educación. En las ciencias sociales, si bien la sociología y la psicología cubren el 30% de la composición disciplinar de los investigadores educativos mexicanos (Cf. gráfica 2), y el abanico es todavía más amplio (ciencia política, lingüística, etnografía, antropología social y economía, entre otras), las llamadas ciencias de la educación ocupan una posición importante (del 12% del total, según se observa en la gráfica 2).

En lo que a las ciencias se refiere, he establecido una diferenciación que no modifica los resultados: por un lado, ingenierías y ciencias exactas, y ciencias médicas y biológicas por el otro. Pese a que ambas mantienen proporciones inferiores en el (sub)campo de la investigación educativa (6% y 2%, respectivamente), vale la pena señalar que dentro de las primeras predominan las matemáticas, en tanto que la biología y la medicina son las que conforman, prácticamente en su totalidad, a la segunda.

Por otra parte, cabe preguntarse si acaso la demarcación del debate académico en el ámbito de las ciencias sociales y las humanidades dice otra cosa además de que existe una división del trabajo intelectual al interior del campo universitario mexicano. A mi parecer, la importancia de esta constatación responde al hecho de que estas culturas académicas suponen, pese a todo, un punto de vista *necesariamente parcial* dentro de ese complejo espacio en el que se sitúan quienes pretenden hacer de él y sus problemáticas un objeto de estudio. Antes mencioné que a partir de esta condición situacional, no pocas veces se ha imputado al campo universitario, como también lo han hecho las políticas gubernamentales, una homogeneidad que no se corresponde con la diversidad de sus envites. Y pese a la existencia de trabajos que han buscado acercarse a esas otras “culturas académicas” para dar cuenta de sus opiniones respecto a los mecanismos de evaluación, el hecho de que se trate de un enfoque minoritario, en donde la

funcionalista y la psicología experimental en la denominación de ciencia de la educación; así como la *tradición francesa* representada por Debesse y Mialaret y su referencia a las ciencias de la educación” (Rojas, 2004: 458-459).

dimensión de poder se desvanece lentamente, implica un enfoque parcial y subordinado en el debate en torno a la evaluación.²²

Fue entonces que me pregunté si las varias posturas sobre la evaluación externa observadas en el (sub)campo de la investigación educativa —culturalmente enmarcado en las ciencias sociales y las humanidades— podían encontrar un carácter más unitario conforme esta misma polémica se desplazase hacia el otro extremo del espectro: las ciencias (ingenierías y ciencias exactas y ciencias médicas y biológicas). ¿No cabía esperar en esas culturas académicas posiciones más decantadas respecto al tema de la evaluación? La tesis de Robert Merton (2002) sobre la posición “intermedia” de las ciencias sociales —permanentemente tensionada entre las ciencias y las humanidades— y que, según el sociólogo, se traduce de manera práctica incluso en los aspectos más íntimos de la investigación académica, sugirió esta hipótesis.²³

Sin embargo, no encontré en la cultura de las ciencias un bloque monolítico. En gran parte debido a que, como constaté, tanto el interés como el grueso de los trabajos que han polemizado en torno a la evaluación se enmarcan, en su mayoría, en las ciencias sociales y las humanidades. No obstante, sí pude corroborar que, aunque fueron pocos, el discurso y, en general, el actuar de quienes desde el ámbito científico se posicionaron respecto a este tema, resultaron fundamentales para entender la emergencia y consolidación de la llamada “cultura de la evaluación” en México. Principalmente en lo que al surgimiento del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) se refiere, el cual, a decir de algunos autores, constituye un caso paradigmático de la evaluación externa en nuestro país. Si bien en el ámbito de las ciencias las posiciones respecto a la evaluación no resultaban necesariamente favorables, algunos de sus más importantes exponentes, aquellos a los que bien podríamos considerar como la élite científica nacional, tuvieron un papel fundamental en su surgimiento e implementación.

²² No es de sorprender, pues, que en su mayoría, éstos trabajos se enmarquen en el enfoque *internalista* y *cualitativo*, ya que ni siquiera aquellos que Ordorika (2004) denomina como “procedimentales” parecen estar en condiciones de abandonar su punto de vista *externalista* y *homogeneizante* para dar cuenta de las especificidades del campo universitario. Aunque, insisto, las dificultades inherentes a este segundo enfoque: entregarse a la llamada cultura de la evaluación, casi con total indiferencia de las condiciones que la hicieron posible, a la arbitrariedad que le subyace.

²³ “Los sociólogos —escribe Robert Merton—, situados entre los científicos físicos y biólogos y los humanistas, están sujetos a presiones cruzadas en su orientación hacia las aportaciones clásicas y a no adoptar fácilmente el compromiso descrito por Weber [se refiere al carácter efímero de las aportaciones al que se sujeta todo científico (Cf. Weber, 1967), y que Merton opone al conocimiento humanístico]. Sólo unos cuantos sociólogos se adaptan a estas presiones para desempeñar totalmente el papel del científico sugerido por Weber, o el humanístico. Quizás la mayoría oscila entre los dos, y unos cuantos tratan de consolidarlos. Que las ciencias sociales están entre las ciencias físicas y las humanidades en su acumulación del conocimiento se confirma manifiestamente en los estudios denominados citaciones, que comparan las distribuciones de fechas de las publicaciones citadas en los diversos campos. Los hallazgos son notablemente consecuentes. En las ciencias físicas [...], de un 60 a 70% de las citas se refieren a publicaciones aparecidas en los cinco años anteriores. En las humanidades [...], las cifras correspondientes van del 10% al 20%. En medio quedan las ciencias sociales [...] donde 30% a 50% de las citas se refieren a las publicaciones de los cinco años previos” (Merton, 2002: 46-47).

Antes de esbozar las principales consecuencias de esta circunstancia, quisiera destacar ciertos aspectos que, a mi parecer, resultan fundamentales para una mejor comprensión de este trabajo. Pese a que me planteaba la posibilidad de que toda una cultura académica dentro del campo universitario mexicano —la de las ciencias naturales y exactas— se encontrase más a gusto con la implementación de los mecanismos de evaluación, trabajos como el de Díaz Barriga (1997) han mostrado opiniones encontradas a su interior. En este sentido, recurrir a la polémica universitaria en torno a la implementación de los mecanismos de evaluación, no fue un ejercicio trivial. Me permitió identificar, primero, que se trata de un tema perfectamente situado dentro del campo universitario mexicano. Y posteriormente, formular la siguiente pregunta: si lo que está en juego es la autonomía universitaria, ¿no es esta una razón suficiente para interesar a la comunidad universitaria en su totalidad? Si estos mecanismos de evaluación ponen en entredicho la autonomía de las universidades públicas en su totalidad, su implementación, en cambio, no es algo que haya movilizad, o que interese de manera particular, a la mayoría de los agentes a los que se pretende someter a escrutinio. Ciertamente esto es consecuencia de una mayor y cada vez más intensa división del trabajo, tanto al interior de las universidades como en el conjunto de la educación superior, sin embargo, a ese proceso de racionalización va aparejada la conformación de unas *culturas académicas* y unos *envites específicos*, que al ser la plataforma de la organización del trabajo sustantivo de las instituciones universitarias, cobran un peso mayor conforme éstas arriban hacia niveles de complejidad más altos (Clark, 1996), llegando incluso a ir en detrimento de las culturas abarcadoras, como los llamados “mitos institucionales” referidos por Burton Clark (1991). Y la autonomía universitaria en México tiene, en buena medida, todas las características de esos mitos.

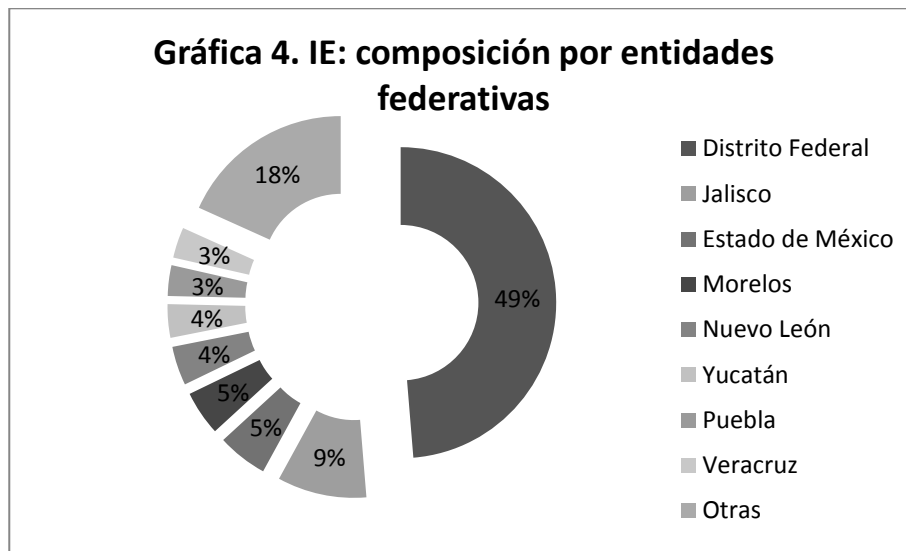
Claro que la división del trabajo al interior del campo universitario mexicano no supone la ausencia de conflicto. Asumir este punto de vista no sólo significaría sobrestimar los presupuestos políticos de los agentes que le dan vida, sino pasar por alto, e incluso echar por tierra, la especificidad del espacio en el que ellos se ubican, de los envites en torno a los cuales se debaten, y de los recursos —el capital cultural— que ellos movilizan en la lucha por posicionarse mejor a su interior. En suma, significaría olvidar que hablamos, ante todo, de un campo cuya principal característica es su dimensión cognitiva. Si algo define a estos espacios, esa es su autonomía relativa y el poder de *refracción* que ejercen respecto a los determinantes externos (Bourdieu, 2012). La pertenencia a un espacio cuyas prácticas giran en torno al *saber*, conlleva una serie de “sobredeterminaciones”, tanto más difíciles de aprehender cuanto que las más profundas y arraigadas se remiten a la *doxa específica* que los constituye (Bourdieu, 1999b).

Luego abordaré las consecuencias del hecho de que la élite científica nacional haya participado de forma determinante en el surgimiento de la evaluación externa en México. Por el momento, bastará con destacar la idea de aquel particular conflicto al interior del campo universitario para dar paso a la concentración geográfica, institucional y sectorial de la investigación educativa en México. Todas ellas fundamentales, pues, tal y como podrá observarse

en la segunda parte de este trabajo, permitirán una mayor comprensión, primero, de que las *afinidades situacionales* no son sólo de carácter cognitivo; y segundo, que éstas se engarzan de manera compleja con otras tantas dinámicas cuya naturaleza no es necesariamente académica.

C. Afinidades geográficas, institucionales y sectoriales

La composición geográfica del (sub)campo de la investigación educativa en México no arroja demasiadas sorpresas. La gráfica 4 muestra que, al día de hoy, ésta se ha concentrado en el centro del país, específicamente en el Distrito Federal, aunque también destaca el estado de Jalisco y, en menor medida, Nuevo León, Yucatán y Veracruz. Señalarlo es significativo, pues hace ya una década, Ibarra (2001) mostraba que la *textualidad* de la universidad tenía como su principal referente a las universidades “del centro”, específicamente a la Universidad Nacional. Luego de diez años (veinte si consideramos que el primer diagnóstico elaborado por Latapí en 1981 sobre la investigación educativa nacional apuntaba ya la centralización de la misma) las cosas no han cambiado mucho: casi la mitad de los investigadores educativos nacionales, 168 para ser precisos, se concentran en el Distrito Federal; 129 de los cuales lo hacen en cuatro instituciones: la Universidad Nacional Autónoma de México (69), la Universidad Pedagógica Nacional (23), el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN (21) y la Universidad Autónoma Metropolitana (16).



Fuente: Elaborado a partir de la base de datos de socios del COMIE (2011).

Si el trabajo de Ibarra (2001) señaló las omisiones en que incurría la *textualidad* de la universidad, y que retomando a Bourdieu (1999b) consideré una forma más de *epistemocentrismo escolástico*, los datos referentes a la composición geográfica del (sub)campo de la investigación educativa sugieren una explicación a estas omisiones a partir del posicionamiento común de sus

agentes, los investigadores. Dicho posicionamiento no se agota en su dimensión cognitiva, como mostré en los apartados anteriores en que me referí a los supuestos espaciales y a las afinidades y tensiones disciplinares y entre culturas académicas, sino que también parece corroborarse a un nivel geográfico e institucional.

Sobra decir que los investigadores que conforman ese espacio al que se ha desplazado el estudio de la universidad y sus problemáticas, se ubican mayoritariamente en *universidades del sector público*, lo que sugiere una explicación del porqué el grueso de los trabajos se ha volcado, casi exclusivamente, al estudio de las universidades, y no al de esas otras instituciones que Surgieron como resultado del proceso de diversificación puesto en marcha desde los años noventa (Cf. Casanova, 2009a; Muñoz y Rodríguez, 2000).

No he abordado la cuestión de si la pertenencia al sector privado influye en el “modo de conducirse” respecto a la polémica universitaria sobre la evaluación. Ello no significa que los académicos adscritos a universidades e institutos privados no se hayan pronunciado respecto a este tema. Sin embargo, a excepción del SNI, que en 2007 abrió la posibilidad de incluir entre sus beneficiarios a investigadores de estas instituciones (De Ibarrola, 2007), los programas de evaluación externa no han incluido a las instituciones privadas. De igual forma, la composición sectorial del (sub)campo de la investigación educativa muestra que el sector gubernamental está escasamente representado.

Para finalizar, aclaro que en modo alguno he pretendido determinar cuáles son los condicionantes en la polémica sobre la evaluación, más precisamente, decir que las afinidades señaladas son un factor determinante. Bastará con señalarlas y dejar abierta la posibilidad de que estos influyen, en la medida en que vamos de los determinantes académicos, tales como los supuestos tiempo-espaciales hasta las afinidades geográficas, las cuales dejan ver que la especificidad del campo universitario, de las distintas culturas de que se compone, implica la puesta en forma de cualquier polémica a su interior. Aquí radica su sentido de diferencia con respecto al público lego. Esta puesta en forma, pese a sus diferencias y al carácter polémico, supone acuerdos básicos, como los supuestos, pero también afinidades situacionales, que en este caso se verifican al nivel de las culturas, pero incluso a un nivel geográfico e institucional.

*

Los próximos capítulos abordarán, desde una perspectiva histórica, el surgimiento de la evaluación externa en nuestro país a partir de sus referentes “paradigmáticos”, especialmente a través del surgimiento del Sistema Nacional de Investigadores (SNI); programa respecto al que señalaré un hecho fundamental: el que un grupo de científicos mexicanos se haya desplazado a los límites del campo universitario, transgrediéndolos y acercándose al campo político nacional con el objetivo de buscar el reconocimiento que les permitiese “regresar” para reconfigurar, a su favor, la lógica específica del campo universitario y de las instituciones que lo conforman. Es claro que estas circunstancias dificultan el establecimiento de límites precisos entre campo universitario y campo

de la evaluación en México; desautorizan cualquier crítica fácil sobre la externalidad de los mecanismos a los que se someten las universidades y sus agentes; y, sobre todo, tienen implicaciones que trascienden el nivel de la constatación empírica, en cierta forma evidente —y por demás conocida—, para acceder a la problematización teórica de un concepto que se ha vuelto lugar común en el estudio de la educación superior, particularmente entre quienes se enfocan en las políticas educativas. Me refiero al llamado “Estado evaluador”. A través de éste, planteo, se ofrece una imagen unidireccional y externa de sus mecanismos que no parece corresponderse con el actuar de quienes los ponen en marcha, de quienes, de manera simultánea, participan del campo universitario y del campo de la evaluación en nuestro país. Describir este complicado proceso implica comprender las relaciones de oposición entre las varias culturas académicas desde las que puede observarse el campo universitario mexicano. Primero, entre aquellas que refieren al carácter *profesionalizante* y *científico-disciplinar* de la universidad. Luego, al interior de ésta última, a las que se establecen entre ciencias naturales y sociales, o más precisamente, entre ciencias duras y blandas, y por último, a la dimensión pura o aplicada de las mismas.

Si las afinidades referidas se manifiestan en “las cosas de la lógica”, es decir, en las estructuras mentales que se ponen en juego a la hora de construir la evaluación como un problema de intelección —a la hora de hacerla *académicamente decible*—, ¿no había razones suficientes para también buscar esas afinidades en la “lógica de las cosas”, en las estructuras sociales de las prácticas universitarias que ponen en juego al cuerpo, sea individual o colectivo, al hacerlo partícipe de las interacciones entre campo universitario y campo de la evaluación, y, quizás, más profundamente, entre *la academia y la política*? Veremos que entre ambas, academia y política, se verifican relaciones duraderas de las que cabe esperar no sólo un pensamiento complejo, capaz de sintetizar lógicas en apariencia contradictorias, sino también unas prácticas tensionadas, situadas en los límites de ambos espacios. De estos entrecruzamientos, cabe esperar unos *habitus* contruidos a partir de ese ir y venir característico de las tensiones entre la *endopraxis* y la *exopraxis* (Levi-Strauss, 1964: 175).

Este cuestionamiento se vio reforzado por otro, relativo al surgimiento y consolidación de la evaluación externa en nuestro país. Se ha argumentado que el hecho de que ésta haya ido de la mano de estímulos económicos, y que su puesta en marcha no haya implicado modificaciones sustanciales a la ley y a las formas de gobierno de las instituciones universitarias, determinó su aceptación generalizada. Empero, independientemente del peso, por demás indiscutible, que estos elementos tienen como factores explicativos, ellos no aseguran una total comprensión del porqué la aceptación e implementación generalizada de la evaluación externa. Nada nos dicen respecto a las *pre-disposiciones* y *adaptabilidad* de las diferentes culturas académicas frente a un proceso homogeneizante (como sin duda lo es el de la evaluación promovida desde las políticas gubernamentales); pero, sobre todo, respecto a cómo esos mecanismos, con su lógica estrictamente productivista (Díaz Barriga, 2009), lograron implantarse en un ámbito cuyos envites simplemente son otros. A este respecto, veremos que los mecanismos de evaluación externa, con

todo y la aparente neutralidad que transmiten, encubren sus afinidades con unos agentes universitarios posicionados al interior del campo universitario mexicano, los que, desde la cultura de las ciencias, buscaron imponer un nuevo modelo hegemónico de universidad.

Describir este complicado proceso, dije, implica comprender las relaciones de oposición entre las culturas académicas ya señaladas, pero que en el capítulo siguiente enfocaré desde un punto de vista algo diferente: entre aquellas que refieren, por un lado, al carácter *profesionalizante* de la universidad, y por otro, las de corte *científico* y *disciplinar*.

SEGUNDA PARTE

DE LO COYUNTURAL A LO PROFUNDO: LA EVALUACIÓN COMO OBJETO DE PRÁCTICA

II. CONDICIONES PREVIAS. LA MODERNIZACIÓN DESARROLLISTA: DINÁMICAS Y PERSPECTIVAS DE ANÁLISIS



Principio de educación: la escuela, como institución normal de un país, depende mucho más del aire público en que íntegramente flota que del aire pedagógico artificialmente producido dentro de sus muros. Sólo cuando hay una ecuación entre la presión de uno y otro aire la escuela es buena.

Consecuencia: aunque fuesen perfectas la segunda enseñanza inglesa y la Universidad alemana, serían intransferibles, porque ellas son sólo una porción de sí mismas. Su realidad íntegra es el país que las creó y mantiene.

JOSÉ ORTEGA Y GASSET (1982: 28-29)

Antes de arribar a la pregunta de qué es el Estado evaluador y cómo se ha puesto en marcha dentro del campo universitario mexicano, quisiera ofrecer un panorama general sobre dos puntos que son el preámbulo de esta investigación: cuáles son las características del proyecto que, luego de haber entrado en crisis, produjo el tránsito hacia esa “nueva” forma de coordinación y regulación de la educación universitaria; y cómo repercutió ese proyecto en los estudios sobre la universidad y sus problemáticas. En este sentido, es necesario remontarse al período de la *universidad-para-el-desarrollo*, debido a las tensiones que éste generó al interior de las instituciones universitarias y que, sostengo, tienen una importancia fundamental para la emergencia del llamado Estado evaluador. De hecho, el que esas tensiones se hayan subestimado en los estudios sobre la universidad está íntimamente ligado con el período desarrollista. A lo largo de éste el interés por la universidad se desplazó a unas ciencias sociales entonces dominadas por el paradigma funcionalista, dejando una huella profunda cuyos efectos son todavía perceptibles, pues aun cuando el interés ya no sea sólo económico, o esté necesariamente anclado en esa perspectiva teórica, el enfoque predominante sigue siendo de tipo “macrosocial” (como se vio en el capítulo anterior), abocado principalmente a las relaciones entre el Estado y el ámbito universitario, pero desde una perspectiva subordinada, y, casi siempre, mediada a través de las políticas educativas destinadas a este sector, dejando de lado los procesos internos a los que se sujetan las instituciones universitarias.

No obstante, cabe destacar dos aspectos relevantes de este enfoque. El primero es de tipo metodológico, y puede resumirse como sigue: el haber enfatizado el carácter *relacional* de la educación universitaria, pues su trayectoria, momentos de estabilidad y cambios de rumbo resultan incomprensibles sin la presencia de un entorno que posibilite u obstaculice su desarrollo, pero que

invariablemente contribuye a definir su estado actual; y no sólo en lo concerniente a sus problemáticas recientes. El segundo es más una constatación empírica, y en cierta forma producto de las mismas “políticas educativas” que ese enfoque promovió: se trata de los varios intentos por conformar un sistema de educación superior, más acorde a las representaciones teóricas que el enfoque funcionalista transmitía en los años del desarrollismo. Su efecto más visible, sin duda, es el crecimiento y la progresiva diversificación de la educación superior en México; un proceso tanto horizontal como vertical, según la estructura planteada por Clark entre sectores y niveles (1991: 66-112); empero, la cuestión no acaba ahí, a este proceso va aparejado un *conflicto de valores*, y no sólo entre un pasado profundamente arraigado y un primer intento “modernizador”, según el cual la universidad tendría que asumir una *función exclusivamente económica*, sino, y sobre todo, entre representaciones internas, directamente relacionadas con la dinámica sustantiva, y específica, de esta institución, y por mediación de las cuales se hace explícita la tensión con el entorno. Un breve repaso al período de la *universidad-para-el-desarrollo* servirá para identificar la relación entre estas dos afirmaciones y derivar algunos puntos de tensión que, más tarde, a propósito de la evaluación externa, se desbordarán para dar paso a un importante cambio en el campo universitario mexicano.

La universidad-para-el-desarrollo

La universidad es —y ha sido siempre— una institución articulada a su tiempo y a su espacio (Casanova, 2006; 2004b). Sin embargo, a pesar de ser hoy una tesis ampliamente aceptada por los especialistas en educación superior, el estudio sistemático de las relaciones entre ésta y su entorno es relativamente nuevo (Casanova, 2004b). Aunque clásicos de nuestra disciplina, como Max Weber, hicieron de la universidad objeto de reflexiones por demás relevantes (Cf. Weber, 1967: 181-133), algunas de las cuales servirán de soporte para este trabajo, lo cierto es que el interés específico por la educación universitaria y de nivel superior, ya sea en la forma de una sociología de la educación (Brunner, 2009) o de ese espacio más amplio llamado investigación educativa (Landsheere, 1996), se remonta apenas una décadas atrás, en la segunda mitad del siglo XX. Todo ello consecuencia del nuevo e importante papel asignado a estas instituciones en el proceso de modernización de sus respectivas sociedades.

Claro que hay suficientes razones para pensar que la importancia asignada a las universidades en el conjunto de lo social antecede la segunda mitad del siglo XX. Destacados teóricos de las ciencias sociales y de la educación superior han señalado que la universidad se consolidó como una institución fundamental desde tiempo atrás.²⁴ Sin embargo, no fue sino hasta

²⁴ Para Pierre Bourdieu se trataría de un proceso de *larga duración*, en el que la enseñanza universitaria constituye un factor cardinal en la explicación de un hecho de la mayor relevancia: “El paso del Estado dinástico al burocrático”, es decir, “el movimiento por el cual la nobleza de Estado (de toga), expulsa a la vieja nobleza, la nobleza de sangre”; y de manera más general, “el paso de un modo de reproducción familiar

ese momento que el modelo de universidad moderna, articulado con base en el binomio investigación-docencia (Clark, 1997), trasciende el ámbito estrictamente europeo para expandirse en forma generalizada.

Si bien este proceso de expansión geográfica u horizontal (para usar la terminología de Karl Mannheim, 2004: 39-45) no significó inicialmente problema alguno debido a que, hasta los inicios del siglo XX, el “modelo universitario” que se implantó en la región latinoamericana seguía teniendo un carácter elitista (Brunner, 2007; Santos, 2005), no sucedió lo mismo cuando se le sumó un proceso de expansión vertical, el de la “masificación” de la educación universitaria y de nivel superior, el cual planteaba dilemas que iban más allá de las preocupaciones de un grupo reducido. Como apunta José Joaquín Brunner:

A medida que la universidad perdía su conexión orgánica con el reducido grupo que hasta entonces le había proporcionado sus alumnos; a medida que otros grupos disputaban el derecho de acceder a ella y reclamaban una formación útil y especializada, es decir, certificados que sirvieran para ascender socialmente a través del escalonamiento de posiciones ocupacionales; a medida, en suma, que la universidad empezaba a modernizarse y que cambiaba su función social, fue resultando claro que ella no obedecía a un diseño modelístico (Brunner, 2007: 7).

Esa nueva *función social* a la que se refiere nuestro autor era la de contribuir a la modernización de sus respectivos estados nacionales. Más todavía, constituirse en una “institución axial” (Wittrock, 1996: 332, 355, 365) en ese proceso que, sin duda, adquirió todos los rasgos de un paradigma después de la segunda guerra mundial, o como menciona Immanuel Wallerstein, de un “mito organizativo” (1999: 57-70), que puso en el centro del debate el tema de la *universidad-para-el-desarrollo* (Brunner, 2007: 19), y al *estado nacional* como su principal unidad de análisis. Entonces, el interés por la educación universitaria experimentaría un cambio sustancial: de manera progresiva, la universidad fue abandonando el ideal de una institución volcada hacia la búsqueda desinteresada de la verdad, y la formación holística que había caracterizado al modelo humboldtiano en el que parecían inspirarse los primeros reformadores latinoamericanos, pero que,

(que no conoce la división ente lo público y lo privado) a un modo de reproducción burocrático de competencia escolar, fundado sobre la intervención de la escuela en el proceso de reproducción” (Bourdieu, 2005a: 55-56; también *cf.* Bourdieu, 1997: 91-125). Por su parte, Immanuel Wallerstein atribuye un importante papel a la universidad a lo largo del siglo XIX al haber sido ésta la plataforma institucional de las ciencias sociales, las cuales “se institucionalizaron mediante la diferenciación de la estructura universitaria tradicional europea que en 1789 se encontraba casi moribunda”, convirtiéndose “cada vez más en un instrumento para gobernar de manera inteligente un mundo donde el cambio era normal [se refiere al mundo que emergió de la revolución francesa] y, por lo tanto, ayudaron a limitar el alcance de dicho cambio” (1999: 21-23; también *cf.* Wallerstein, 2005b: 23-35). Burton Clark, destacado investigador en temas de educación superior, menciona que con el surgimiento del modelo universitario alemán en las primeras décadas del siglo XIX, aquel que hizo del vínculo entre investigación y docencia el núcleo de las funciones sustantivas de esta institución, no sólo se rompió con el carácter dogmático que la había caracterizado hasta entonces, sino que le permitió mirar hacia el futuro y contribuir a la solución de problemas prácticos sobre la base de un conocimiento científico de estructura disciplinar (Clark, 1997: 9-30). Abordaremos esta cuestión en el capítulo siguiente.

a decir de algunos autores, sólo era posible en el contexto de una sociedad oligárquica (Ben-David y Zloczower, 1966: 13-37; Brunner, 2007: 7-8), para engarzarse, aunque no siempre de manera exitosa, con la dinámica de la modernización desarrollista y el espíritu planificador de mediados del siglo XX.

Así, en teoría, la *universidad-para-el-desarrollo* implicaba una doble subordinación: con respecto a las tesis desarrollistas, que la concebían desde una perspectiva estrictamente económica; y con respecto a la planeación, pues, se pensaba, ésta constituía un instrumento de política económica privilegiado en la inducción de aquellos cambios internos que operarían en favor de ese modelo de universidad. En la práctica, sin embargo, esas pretensiones se vieron truncadas por una serie de factores, los cuales iban desde el apremio más inmediato, como la urgencia de legitimación y amortiguamiento del conflicto, hasta otros de corte histórico y cuya duración puede sentirse aún en nuestros días; la herencia universitaria tradicional y la dinámica centralista de la vida nacional se inscriben entre los principales.

Interesa destacar los rasgos característicos de estos dos elementos a los que teóricamente habría de subordinarse la universidad. Pese a no ser el propósito de este trabajo exponerlos a detalle, una breve mirada a sus aspectos distintivos —y al conjunto de circunstancias que rodearon su emergencia y consolidación— contribuirá a ordenar de manera coherente los procesos internos a los que hubo de sujetarse el conjunto de la educación superior mexicana, particularmente la universitaria, para poder cumplir con la función modernizante que le fue asignada a partir de la segunda mitad del siglo XX. Sobre todo, contribuirá a la comprensión del hecho de que, más allá de las diferencias ideológicas que permearon el ambiente internacional después de la segunda guerra mundial, la validez de estas ideas haya sido, al menos durante este período, prácticamente incuestionable.

La pieza fundamental de las tesis desarrollistas era la sustitución de importaciones, y su principal difusor fue la Comisión Económica de las Naciones Unidas para la América Latina, mejor conocida como CEPAL. Estas tesis, y sus defensores, “suponían que los problemas económicos y sociales que aquejaban a la formación social latinoamericana se debían a una insuficiencia de su desarrollo capitalista, y que la aceleración de éste bastaría para hacerlos desaparecer” (Marini, 1973: 57). En términos prácticos, las recomendaciones de la CEPAL no eran tanto la protección de la industria y el mercado interno, que, por lo demás, no eran sino incipientes, como la creación, el impulso y fortalecimiento de los mismos. A partir de la puesta en marcha de este proceso, planteaban sus defensores, comenzaría el tránsito hacia una economía de tipo industrial, dejando de lado, e incluso abandonando, la economía basada en la exportación de materias primas y en la importación de productos manufacturados. Alcanzar a los países más avanzados implicaba, pues, superar, tal y como ellos lo habían hecho, una serie de etapas que conducían hacia el último estadio de un desarrollo cuya trayectoria sería lineal y progresiva.

“Es así como se llega a postular de manera sistemática que la educación puede servir al desarrollo económico, ya no por medio de una conexión cualquiera sino, precisamente, mediante

su contribución a incrementar el capital (humano) dentro de la sociedad” (Brunner, 2007: 20). Las conexiones son evidentes si se considera que de los tres sectores del modelo de producción fordista, científico-tecnológico, cuadros calificados y mano de obra sin cualificación (Dávila, 2010), el cual, sin duda, constituía el mejor referente en la industria mundial, la educación superior, entonces fundamentalmente universitaria, estaba directamente involucrada en al menos dos de ellos. Y aun cuando en realidad sólo se consolidó el último de estos sectores, y apenas se rozó el segundo (*Ibidem*), no hay duda de que la función económica de la universidad dio forma al discurso dominante desde la década de los cincuenta, pues la premisa sobre la que se fundó la llamada *universidad-para-el-desarrollo*, era de orden estrictamente económico. Según ésta, la educación universitaria constituía una *inversión* cuyos beneficios no serían sólo individuales, sino que de esa manera, con una mano de obra cada vez más calificada, se sentaban las bases para la modernización nacional (Brunner, 2007: 21). Aunque subordinada, y en cierta forma reducida a una única función, fue así como se forjó una *relación necesaria* entre universidad y desarrollo (económico).

Nuevamente debe destacarse el papel de la CEPAL en la difusión de las teorías del capital humano, pues si bien sus orígenes se encuentran en autores como Schultz, Mincer y Gary Becker, ellos tuvieron una expresión auténticamente latinoamericana en los trabajos de la Comisión (Brunner, 2007: 21; Casanova, 1995), la cual sirvió de respaldo a las políticas destinadas a la educación superior en la región, aunque, como señalan Casillas y De Garay (1992), su influencia fue diferenciada, según la disposición de cada país para adoptar sus propuestas.

La aplicación de esas políticas educativas y, por tanto, la mediación entre agencias internacionales e instituciones de educación superior, implicaba un fuerte papel regulador por parte del gobierno, así como de una planeación centralizada. A partir de ésta, sería posible señalar los fines y buscar los medios más racionales para alcanzarlos, estableciendo, además, las bases de una relación programática entre universidad y Estado. Veremos que uno de los objetivos fundamentales de esta suerte de ingeniería social era la “supracoordinación” estatal (Brunner: 2007: 27), la cual se haría operativa a través de estructuras intermedias, o niveles de coordinación, que irían descendiendo hasta llegar al ámbito universitario.

Llegado a este punto, quizás convenga señalar que aunque se le conoció como un instrumento de política económica, la planeación pronto se expandió hacia otros ámbitos, entre ellos el de la educación superior (Casanova, 1995). El que desde un principio se le haya concebido como una “técnica” que imprimiría una mayor racionalidad a las decisiones, que llegaría incluso a subordinar el poder ante el saber (*Ibidem*), y de esa forma conduciría a la economía en determinada dirección, *con independencia de las relaciones de poder y dominio*, favoreció, sin duda, esa expansión. Sin embargo, también recuérdese que la planeación tiene su origen en el convencimiento de que la intervención estatal en la esfera económica es un elemento necesario en la búsqueda del desarrollo de las naciones, y que, por tanto, ella no estuvo exenta de las circunstancias políticas que permeaban el ambiente internacional por aquel entonces. A decir de

autores como Eric Hobsbawm (2004) y Massimo Pivetti (2010), fueron estas circunstancias, y no los avances en la teoría económica (estos quedaron plasmados en la obra de Keynes y constituyeron la plataforma intelectual del llamado *Welfare State*), los que subyacieron a ese convencimiento. El temor por la existencia de un sistema alternativo, que desde su triunfo en 1917 había demostrado un crecimiento sostenido,²⁵ así como por una crisis económica mundial, como aquella que en 1929 llevó al sistema capitalista al borde del colapso y, por supuesto, el clima de inconformidad que de ahí podría derivar, terminarían siendo las mejores pruebas en favor de la planeación y la intervención estatales:

Determinados objetivos políticos —el pleno empleo, la contención del comunismo, la modernización de unas economías atrasadas o en decadencia— gozaban de una prioridad absoluta y justificaban una intervención estatal de la máxima firmeza. Incluso regímenes consagrados al liberalismo económico y político pudieron y tuvieron que gestionar la economía de un modo que antes hubiera sido rechazado por ‘socialista’. [...] Todos querían un mundo de producción creciente, con un comercio internacional en expansión, pleno empleo, industrialización y modernización, y todos estaban dispuestos a conseguirlo, si era necesario, mediante el control y la gestión gubernamentales sistemáticas de economías mixtas, y asociándose con movimientos obreros organizados, siempre que no fueran comunistas. La edad de oro del capitalismo habría sido imposible sin el consenso de que la economía de la empresa privada (‘libre empresa’ era la expresión preferida) tenía que ser salvada de sí misma para sobrevivir” (Hobsbawm, 2004: 275-276).

Aunque estuvo lejos de desenvolverse en forma homogénea —pues la diferenciación jerárquica entre centro y periferia constituye la condición de su existencia— ese capitalismo de la posguerra, “reformado hasta quedar irreconocible”, tomando incluso “prestamos sustanciales de la URSS, pionera en planeación económica” (Hobsbawm, 2004: 273), abrió el paso a lo que se denominó como una “edad de oro” en la historia del siglo XX. Cerca de tres décadas, desde mediados de los cincuenta y hasta finales de los años setenta, en las que habremos de ubicar las principales dinámicas operadas en el ámbito universitario mexicano: aquellas que resultaron de esa doble subordinación sintetizada en el proyecto de la *universidad-para-el-desarrollo* (con respecto a los impulsos desarrollistas y al espíritu planificador). Y todo ello con miras a dar cumplimiento al nuevo papel que les fue asignado a estas instituciones.

²⁵ “La existencia de un modo de producción y de un sistema social alternativo, caracterizado por una drástica reducción de las desigualdades y por el pleno empleo, que había logrado derrotar al nazismo y estaba atrayendo hacia su órbita un número creciente de países, daba, de manera objetiva, fuerza a las organizaciones políticas y sindicales de inspiración socialista, que operaban en muchos de los principales países capitalistas y, en general, reforzaba a los trabajadores en la lucha de clases. En estas condiciones, mantener la estabilidad social al interior del capitalismo avanzado terminó por depender, en gran medida, de la eficacia del sistema para demostrar ser efectivamente capaz de curar sus más grandes defectos históricos. El mismo Keynes, por cierto, había reconocido que la existencia de la Rusia soviética podría estimular un impulso para mejorar el funcionamiento del capitalismo; asimismo, en sus escritos de los años veinte y treinta, continuamente reitera la importancia de abandonar la ortodoxia financiera, así como de redimensionar a fondo el *money motive* en el funcionamiento general del sistema, para defender la victoria del orden burgués en la lucha de clases” (Pivetti, 2010: 26).

Cabe mencionar que en el ámbito educativo mexicano, ese período —aunque con algunas variaciones en cuanto a su temporalidad— ha sido denominado por otros autores como de “unidad nacional” (Latapí, 1998; Ornelas, 1995). Si no he presentado una revisión exhaustiva de las particularidades del contexto nacional que hicieron posible su emergencia, y, por el contrario, me he servido de un marco de análisis centrado en la región latinoamericana, siendo que este trabajo se ocupa del campo universitario mexicano, es porque, con toda la importancia que ellas pudieran revestir, no se puede obviar el hecho de que, durante ese período, los gobiernos latinoamericanos se condujeron más o menos por los mismos caminos; y no sólo en lo que a la educación universitaria se refiere. La expansión mundial de un sistema económico capitalista, y de todos aquellos *ámbitos, procesos y dilemas* que sin ser de índole económica también le acompañaron, han generado circunstancias relativamente comunes. Sin embargo, es igualmente cierto que esas similitudes resultan comprensibles, y significativas, cuando se las observa a la luz de las formas particulares en que llegan a concretarse.

En un intento por superar esta disyuntiva, he optado por presentar en los siguientes apartados, referentes a las dinámicas de la universidad, ejemplos concretos que atañen al caso mexicano. Proceder de esta manera responde a un doble propósito. Primero, mostrar que al ser las universidades instituciones *sui generis*, su estructura se acompaña de las “huellas genéticas” (Clark, 1997) de un pasado profundamente arraigado, pero, al mismo tiempo, estas instituciones están sujetas a las tendencias —y contingencias— de su entorno inmediato. Segundo, dejar en claro que en las sociedades contemporáneas, donde la diferenciación entre ámbitos específicos constituye un *proceso sin retorno*, las tendencias generalizadas, por muy intensivas que sean, no sólo no pueden comprenderse con independencia de las condiciones ya señaladas, sino que, además, ellas adquieren toda su relevancia únicamente cuando se observan sus efectos específicos; cuando, al haber pasado por el tamiz de los *envites* en torno a los cuales giran los ámbitos en que esas tendencias se implantan (algunas veces en formas irreconocibles), y dotadas de toda la legitimidad que ese proceso de *transfiguración* les brinda, están en condiciones de hacerse verdaderamente efectivas. Sea que hablemos de *sistemas* o *campos sociales*, cualquier consideración sobre las tendencias de cambio a las que se sujeta el espacio universitario no puede obviar este hecho. De otra forma, no haríamos sino caer en una serie de generalidades y lugares comunes sin avanzar en la comprensión de aquellos cambios que dichas tendencias marcan al interior de cada uno de los ámbitos en que se desarrollan

Entonces, ¿cuáles fueron las dinámicas que el proyecto de la *universidad-para-el-desarrollo* puso en marcha al interior de las instituciones universitarias? Para José Joaquín Brunner (2007), éstas fueron generalizables a la región latinoamericana y pueden ser comprendidas a partir de un esquema básico que combine su dimensión económica y política con su naturaleza interna o externa, vista desde la perspectiva de la universidad. Se trata de un esquema al que habremos de recurrir únicamente para ejemplificar las distancias entre el proyecto de la *universidad-para-el-desarrollo* y los resultados obtenidos. Aunque, a diferencia del sociólogo chileno, aquí nos

referiremos exclusivamente a la universidad mexicana. Para ello nos hemos servido de una serie de trabajos —algunos inspirados en la obra del propio Brunner— que, sea que las aborden en su totalidad o se concentren en una en particular, han hecho de estas dinámicas un objeto de estudio; dando forma a un campo de investigación que, en la últimas décadas, dejó en claro que la perspectiva desarrollista —como sucede con cualquier perspectiva— omitió el estudio de ciertos procesos y generó sus propios vacíos conceptuales.

DIAGRAMA 1. Dinámicas de la universidad latinoamericana

		CONTENIDOS	
		ECONÓMICOS	POLÍTICOS
FACTORES	INTERNOS	A Profesionalización del oficio académico	B Burocratización y gobierno universitarios
	EXTERNOS	B Masificación	D Sistema de educación superior

Fuente: Brunner (2007).

A. Profesionalización del oficio académico

En estos apartados podrán observarse más detalladamente las distancias entre el proyecto de la *universidad-para-el-desarrollo* y sus resultados obtenidos. Y en este en particular, algunas de las tensiones que surgieron con el primer intento de profesionalizar la planta de académicos, constituida hasta entonces por la figura del catedrático (Brunner, 2007; Gil Antón *et al.*, 1994). En concordancia con el esquema mencionado, debe decirse que esta dinámica es interna y de contenido económico. A grandes rasgos, significaba el surgimiento de un mercado académico, constituido por un grupo específico que si bien no vive *para* la cultura, sí vive de ella (Brunner, 2007: 11). De tal forma, si la universidad quería contribuir al desarrollo de sus sociedades, los académicos —su volumen y composición— tendrían que ajustarse a los nuevos requerimientos, aunque esto significara el rompimiento de patrones largamente constituidos.

En respuesta al incremento de la matrícula universitaria que se impulsó desde la esfera gubernamental, los puestos académicos crecieron exponencialmente, pero sin grandes modificaciones en lo que se refiere a la contratación de personal de tiempo completo y a su grado máximo de estudio. A decir de Manuel Gil, este proceso al que se sujetó la profesión académica en México puede dividirse en cuatro etapas, las cuales van desde la década de los sesenta hasta

nuestros días, momento en que el crecimiento no sólo se ha venido estancando, sino que la regulación del trabajo académico ha estado marcada por la evaluación de su desempeño (Gil Antón, 2010; Gil Antón *et al.*, 1994). El siguiente cuadro, tomado íntegramente de un trabajo de Manuel Gil (2010), ilustra el incremento cuantitativo correspondiente a tres de las cuatro etapas identificadas por el autor.

CUADRO 1. Etapas del desarrollo de la profesión académica en México

Etapas	Puestos académicos		Crecimiento
	1960	1970	
Expansión inicial "moderada" del sistema	10, 799	25, 000	132%
Expansión acelerada sin regulación académica	25, 000	79, 000	216%
Período de la crisis	79 000	113, 238	43%

Fuente: Gil Antón (2010); el mismo cuadro se encuentra en Gil Antón *et al.* (1994).

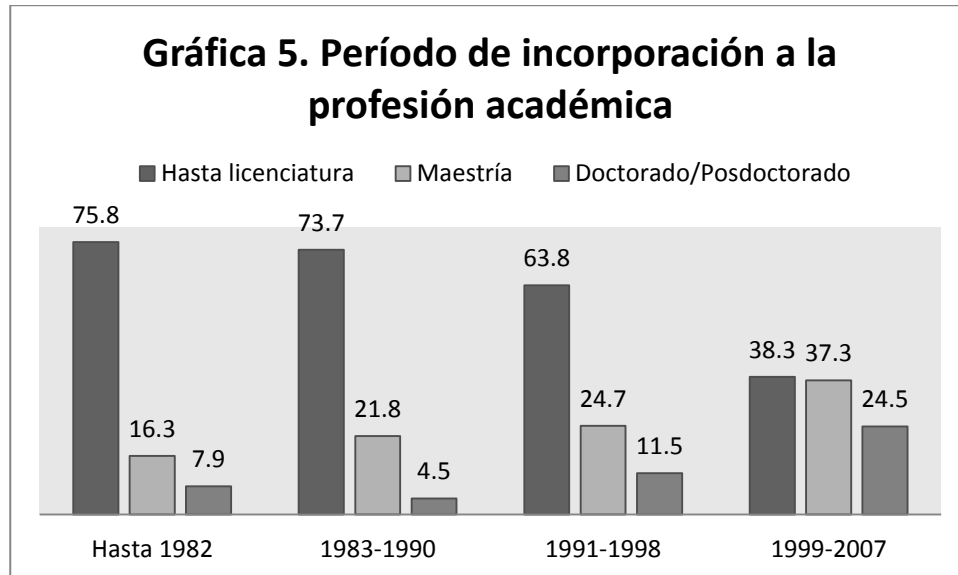
La modernización de la universidad suponía la conformación de una planta de profesores prácticamente inexistente hasta entonces, es decir, de tiempo completo, dedicados tanto a la investigación como a la docencia. Sin embargo, factores como el incremento cuantitativo de la matrícula y la ausencia de estudios de posgrado en la planta académica, ejemplos de la orientación *profesionalizante* de la universidad mexicana, terminaron por privilegiar su función docente. Un claro ejemplo de estas circunstancias son los porcentajes de la planta académica según el tipo de contratación y el grado máximo de estudios de quienes la integraban. El cuadro 2 podrá observarse que si bien ambos aspectos se modificaron a lo largo de las tres décadas en cuestión, la magnitud y el ritmo de los cambios no fueron los esperados.

CUADRO 2. Plazas académicas por tipo de contrato, 1966-1997

Año	Tiempo completo	Medio tiempo	Por horas
1966	6.90	4.30	88.80
1970	7.40	4.30	88.30
1976	9.90	7.80	82.30
1981	18.07	8.05	73.88
1985	20.88	8.28	70.85
1990	25.09	8.31	66.60
1995	29.04	7.95	63.01
1997	27.35	8.06	64.58

Fuente: Gil Antón (2000).

Por último, la demanda de académicos no sólo se reflejó en el acelerado ritmo de crecimiento de los puestos en las instituciones universitarias y de educación superior, sino también en que el grado máximo de estudios al momento de incorporarse a la profesión académica haya sido el de licenciatura (Gráfica 1). De hecho, no fueron pocos los casos en que el ingreso a la profesión se dio antes de haber concluido los estudios universitarios. Esta circunstancia no comenzó a modificarse sino hasta la década de los noventa, aunque, según la gráfica siguiente, los cambios más drásticos se produjeron a principios del siglo XXI.



Fuente: Galaz Fontes y Gil Antón (2009).

Quizás la consecuencia más importante de este primer intento de consolidar un mercado académico sean las tensiones, no siempre explícitas, desatadas al interior de la planta de profesores universitarios: entre el nuevo académico y la vieja figura del catedrático; entre el académico *tendiente* al trabajo de tiempo completo, cuya remuneración y prestigio se ubicarían en la universidad, y el catedrático, que obtenía ambos del ejercicio externo de su profesión y sólo se dedicaba parcialmente a la enseñanza. Estas tensiones no hacen sino reflejar el inicio de un sistema de oposiciones al interior de las universidades y, sobre todo, el difícil proceso en el que la universidad “profesionalizante” intentó transitar hacia una institución de estructura científica y disciplinar, basada en el vínculo investigación-docencia, tal y como éste quedó definido en la universidad norteamericana (Cf. Clark, 1997). Esa transición, lejos de ser absoluta y definitiva, dejó ver cuán profundo y complicado de superar resultaba un modelo universitario que, ante todo, arraigaba en unas estructuras mentales que tanto la universidad como su entorno continuaron estimulando aun después de que explícitamente se buscó abandonarlas.

Al dispersarse de manera desigual por el espacio universitario y arraigar diferenciada, pero no aleatoriamente, entre sus agentes, los intentos de modernización de la planta académica

terminaron generando “enclaves de profesionalización” (Brunner, 2007: 24; Casillas, 2002), pues no afectaron sino a ciertas instituciones, e incluso, dentro de éstas, sólo a algunas facultades e institutos. Posteriormente sostendré que fue aquí, en estos espacios, donde se constituyeron —y reprodujeron— las *disposiciones* que décadas más tarde habrán de engarzarse con un proceso de modernización de la educación universitaria y superior que hizo de la evaluación, especialmente la del personal académico, su principal mecanismo, pero teniendo como referente la dinámica específica de estos “enclaves”; razón por la cual, este grupo de académicos impulsó y legítimo la evaluación externa al interior de las universidades. Bastará con mencionar que los intentos por conformar un mercado académico afectaron primordialmente al ámbito científico y disciplinar de las universidades más consolidadas, y que éste, dadas sus dinámicas específicas, incluida su vinculación internacional, no sólo logró acoplarse a las nuevas circunstancias, sino que también resultó ser un elemento interno fundamental para comprender su emergencia.

También debe destacarse que estas nuevas disposiciones se vieron favorecidas al encontrar reconocimiento institucional ya en los primeros años del período de la *universidad-para-el-desarrollo*. En la Universidad Nacional, por ejemplo, la figura del profesor e investigador de tiempo completo se estableció desde 1945, aunque no fue sino hasta finales de la década siguiente que estos cargos comenzaron a ocuparse de manera importante, aunque por demás desigual. Los datos proporcionados por Domínguez pueden aportar algo de luz acerca de los enclaves de profesionalización referidos:

Hacia finales de la década, la UNAM contaba ya con más de cien académicos de tiempo completo, distribuidos de manera marcadamente dispareja; así por ejemplo, en 1957, la Facultad de Filosofía y Letras, tenía en su nómina a 26 profesores de tiempo completo y uno solo de medio tiempo, la Escuela Nacional de Arquitectura, a 34 de medio tiempo y ninguno de tiempo completo, la de Economía a tres y tres respectivamente, Comercio y Administración a seis de medio tiempo, mientras que otros planteles como Artes Plásticas, Música, Odontología y Enfermería, disponía sólo de personal por asignatura. En Ingeniería, Medicina y Derecho, las cantidades correspondientes de tiempo completo y medio tiempo eran entonces de tres y ocho, cuatro y dos y seis y 19, en el mismo orden. Esta situación contrastó con la de los institutos, que resultaron los mayores beneficiarios del programa, sólo con investigadores de tiempo completo: 19 en el de Biología, 16 en el de Química, diez en Física, ocho en Estudios Médicos y Biológicos, siete en Matemáticas, también siete en Filosóficas y en Investigaciones Sociales, cinco en Derecho Comparado, seis en Históricas, cuatro en Geografía, etc., con lo cual se consolidó la UNAM como un centro casi exclusivo de investigación científica en el país (Domínguez, 2001: 205-206).

Como podrá observarse en el siguiente apartado, no obstante la creación de la figura del profesor-investigador de tiempo completo benefició principalmente a los ámbitos científicos y disciplinares, ello no significó una mayor representación de éstos en las estructuras de gobierno universitario. Por el contrario, su participación continuó siendo exigua, e incluso nula. Pasarían dos décadas antes de constituir una fuerza considerable, y casi tres para lograr una reconfiguración del

campo universitario con base en unos criterios de valorización acordes a las disposiciones e intereses de esta particular cultura académica. Sin embargo, planteo en la segunda parte, ese cambió también significó un conflicto al interior de los ámbitos científicos y disciplinares, al entrecruzarse la dimensión política y académica en la génesis de la evaluación externa.

B. Burocratización y gobierno universitarios

Se trata, en este caso, de una dinámica interna y de contenido político. Como se mencionó en las páginas anteriores, la puesta en marcha del proceso de modernización universitaria significó la conformación de un aparato de gobierno fuerte y centralizado. Entre sus principales funciones estaría la planeación institucional, la cual se articularía con los proyectos de desarrollo nacional, haciéndolos operativos al interior de las universidades, pero enfatizando, al menos formalmente, la autonomía de estas instituciones. La aparición de oficinas de planeación, así como de un cuerpo burocrático encargado de la conducción centralizada de la universidad y, sobre todo, la existencia de amplios márgenes de autonomía, dejan ver la “confianza” en que las instituciones podían operar por sí mismas los cambios o reformas necesarias. Sin embargo, la impresión de que los gobiernos universitarios, acoplados a los requerimientos del entorno, podían orientar a la institución en la dirección buscada, no hubiera sido posible sin un cierto desplazamiento de los agentes antes involucrados en la conducción de la universidad, aunque no siempre de manera integral. Tal es el caso de los catedráticos, los directores de facultades y, por supuesto, de los estudiantes.

En medio de este juego de relaciones surge la figura del administrador universitario, el catedrático pierde por lo general parte de su poder, los jefes de las facultades deben negociar y coaligarse para hacer frente a la autoridad central, los profesores tienden a organizarse para expresar sus intereses corporativos y los estudiantes —que en América Latina habían obtenido tempranamente formas de *cogobierno*— por lo general pierden parte de su poder en este sistema más diversificado, burocratizado y fragmentado de autoridad. En adelante, su fuerza volverá a ser de tipo “extra-parlamentaria” o “anti-sistémica”, más que de representación y de participación formal es esta peculiar arena política (Brunner, 2007: 26).

Así pues, entre las tensiones que deben destacarse en este caso, pueden distinguirse dos; ambas relacionadas con la distribución de poder, aunque cada una presenta un sentido específico. La primera de ellas es fundamentalmente interna. Tiene que ver con un desplazamiento del poder, que fue de la base del trabajo sustantivo, hasta entonces anclado en la cátedra y las facultades, hacia las estructuras de gobierno burocrático. No se trató tanto de un sistema de contrapesos como de la consolidación de un aparato de gobierno centralizado y de una cultura administrativa que enfatizaba el todo antes que las partes, no pocas veces en detrimento de los agentes directamente involucrados en los niveles básicos de la organización institucional, incluidos los estudiantes. Pese a que el siguiente ejemplo no deja de ser un tanto arbitrario, lo sucedido en la

Universidad Nacional puede arrojar algo de luz al respecto: la formulación de su actual Ley Orgánica, establecida en 1945, y cuya diferenciación entre lo técnico y lo ejecutivo constituyó un “paradigma” para las universidades que vendrían más tarde (Alcántara, 2009; Pallán, 2004), no sólo favoreció el surgimiento de un aparato de gobierno central y el incremento de una burocracia en la cual éste se respaldaba, sino que también fue al parejo de la pérdida de influencia de profesores y alumnos en la toma de decisiones respecto a los destinos de la institución. Hasta antes de 1945, y debido a influencia de las luchas que condujeron al reconocimiento de la autonomía universitaria en 1929, los estudiantes tenían un mayor peso dentro de la Universidad Nacional al haber adquirido tempranamente una representación importante en el gobierno universitario, la cual disminuiría al conformarse, en 1945, una estructura —la junta de gobierno— con mayor peso e influencia en la conducción de la universidad, y de la cual los estudiantes no participaban (Ramírez, 2001).

Las consecuencias de estas nuevas circunstancias son evidentes. En la práctica, las universidades comenzaron a volverse una arena política de lucha y negociación interna, a la que había que recurrir si se buscaba impulsar tal o cual cambio. Sin embargo, esto no necesariamente significó una mayor democratización institucional. Algunas veces sucedía todo lo contrario, y no sólo por el hecho de que los proyectos encontraban oposición en las propias estructuras de gobierno y, por tanto, debían pasar por unos procesos de negociación cada vez más necesarios, sino porque importantes actores quedaron relativamente marginados de esas estructuras. Ya he mencionado brevemente el caso de los estudiantes, cuya representación se vio mermada luego de haber adquirido tempranamente formas de co-gobierno, pero algo similar podría decirse de los trabajadores universitarios, ya que el reconocimiento a su organización sindical no vendría sino hasta la década de los setenta (Cf. Ordorika, 2006).

También se ha mostrado que la conformación de un aparato de gobierno universitario resultó ser una manera efectiva de ir induciendo un proyecto estatal que hacía de los incrementos presupuestales y de la matrícula un elemento legitimador, aun cuando éstos sólo se hayan relacionado parcialmente con el proyecto modernizante de la *universidad-para-el-desarrollo*. El lector perdonará nuevamente la arbitrariedad de los siguientes dos ejemplos, referentes a la Universidad Nacional, aunque, por otra parte, conviene señalar que dada la composición del campo universitario mexicano, constituido hasta entonces por un puñado de instituciones, dicha universidad se vuelve una referencia obligada; y en algunos casos, la única referencia. En primer lugar, según Domínguez (2001), a pesar de las *presiones internas* por establecer límites en el acceso a la Universidad Nacional por medio de una serie de filtros, tales como el examen de ingreso o la capacidad de su infraestructura, así como por mejorar la situación financiera de la institución a través del aumento de cuotas, el gobierno universitario se apegó a una “política” estatal de libre acceso, con la consecuencia de haber llegado a concentrar la mitad de la matrícula universitaria nacional (volveré sobre este punto en el siguiente apartado).

Por otra parte, es probable que el apego a esa suerte de “política de libre acceso” se haya vista favorecida por la orientación política de las estructuras del gobierno universitario. A este respecto, puede mencionarse la situación descrita por Javier Barros Sierra al inicio de su período como rector de la UNAM, entre 1966 y 1970. Tal situación tiene que ver con la composición de la junta de gobierno de esta institución, la cual contaba con una mayoría de miembros cuya participación simultánea en el gobierno federal parece haber asegurado la orientación política de este importante órgano:

Antes y después de aquella ocasión [se refiere a los sucesos de 1968] se demostró varias veces que había miembros de la junta de gobierno que hacían de fiel eco de los pensamientos y de los deseos del gobierno [...] No recuerdo con precisión el número, pero seguramente de los quince miembros había una mayoría de funcionarios gubernamentales de distintas jerarquías; al salir yo de la rectoría, seguramente esa mayoría se había convertido en una minoría; pero esto no fue por acción mía, sino por un consenso general de los universitarios que se reflejó en las elecciones que, sucesivamente, se hicieron en el Consejo de la Universidad (Barros Sierra, 1998: 102).

Quizás más importante sea el hecho de que la formación académica de los integrantes de este importante órgano de gobierno se haya realizado en facultades de tipo profesional que favorecían un estrecho vínculo con el aparato estatal; reflejando, además, la preponderancia del modelo universitario *profesionalizante* y la posición subordinada de los sectores científico-disciplinarios, cuya representación fue exigua, e incluso nula, durante el período de la *universidad-para-el-desarrollo*. El siguiente cuadro, tomado íntegramente del exhaustivo trabajo de Ordorika (2006), ilustra esta circunstancia de manera clara.

CUADRO 3. Miembros de la Junta de Gobierno por disciplina académica o profesión, 1945-1973 (años en la junta de gobierno)

Afiliación profesional o disciplina	1945-1966	%	1967-1973	%
Arquitectura	21	6.38	13	8.67
Ciencias exactas	13	3.94	20	13.33
Ciencias médicas y biológicas	73	22.12	26	17.33
Ciencias sociales	0	0.00	7	4.67
Contaduría y administración	15	4.55	10	6.67
Derecho	115	34.85	14	9.33
Economía	22	6.67	10	6.67
Humanidades	25	7.58	10	6.67
Ingeniería y Química	41	12.42	34	22.67
Desconocida	5	1.52	6	4.00
Total	330	100.00	150	100.00

Fuente: Ordorika (2006)

En cierto sentido, la dinámica legitimadora del Estado mexicano permeó la vida universitaria, y al igual que aquel, ésta terminó oscilando entre el proyecto de la *universidad-para-el-desarrollo* y la legitimación política a la se veía impelida. Sin embargo, en modo alguno es posible decir que esta circunstancia se reflejó tal cual en el ámbito universitario, sino que, más bien, se engarzó de manera compleja con su estructura: la división del trabajo y las culturas académicas que ésta lleva aparejadas. Como podrá observarse en el siguiente capítulo, aspectos como la composición disciplinar y académica de los miembros de la junta de gobierno a lo largo del período desarrollista dejan ver el carácter *profesionalizante* de la institución universitaria y una cierta unidad para con el régimen político con el que, de una u otra forma, comulgaban.

Por último, la segunda de estas tensiones está directamente relacionada con la anterior. He dicho que el proyecto modernizador implicó una planeación racional por parte de un cuerpo administrativo *orientado por normas burocráticas*. Asimismo, planeación de “recursos humanos” y presupuestales, ambos en constante incremento, significaron el establecimiento de las bases para una relación programática entre el Estado y las instituciones universitarias. No obstante, resultado del ejercicio de sus funciones, de las fricciones al interior y al exterior, la administración terminó dando forma a una cultura específica que, pese a no identificarse totalmente con las culturas estrictamente académicas, como las disciplinares, o aquellas correspondientes a sus establecimientos, las facultades, sí terminó afirmando su pertenencia institucional, al enfatizar el todo antes que las partes y consolidarse como una *fuerza centrípeta* que daba unidad y coherencia a la universidad (Cf. Clark, 1991). Para Burton Clark, esta “cultura administrativa” ejerce su propia presión, pues aun cuando, en teoría, habría de subordinarse al conjunto de relaciones jerárquicas que harían operativas las políticas gubernamentales, sus intereses suelen estar más cercanos a las necesidades institucionales que a las de los ministerios de educación; comenzando por el hecho de que suelen enfatizar la autonomía institucional. En cambio, escribe, los ministerios “están necesariamente empapados de la necesidad de la vinculación regional y nacional, de los cánones de trato igual hacia diverso tipo de instituciones, así como de la necesidad de operar en áreas donde se tocan la administración pública nacional y la política nacional” (Clark, 1991: 138). En suma, además de una vía de comunicación e inducción de aquellos cambios definidos desde la esfera gubernamental, la administración universitaria fue un foco de tensión con la administración pública, dejando ver, por momentos, la oposición entre lo interno y lo externo.

C. “Masificación” de la universidad

La masificación será vista aquí como una dinámica económica de naturaleza externa que ha marcado su influencia en el desarrollo de la universidad. Al igual que en los apartados anteriores, a partir de este proceso pueden ejemplificarse las distancias entre el proyecto desarrollista y el funcionamiento real de las instituciones universitarias. No obstante, a diferencia del trabajo de Brunner (2007), también he de referirme, aunque sólo sea de manera superficial, al presupuesto

destinado a este nivel educativo, pues entre ambos factores se podrá mostrar de una mejor manera la importancia de los elementos políticos e históricos con los que tuvo que lidiar el proyecto de modernización universitaria en México.

CUADRO 4. Crecimiento de la matrícula en educación superior/UNAM y porcentaje de ésta con respecto al sistema

Año	Matrícula ^a		Crecimiento		% UNAM/ Educación superior
	Educación superior	UNAM	Educación superior (%)	UNAM (%)	
1950	29, 892	17, 271			57.8
1960	83, 065 ^a	39, 213	177.9	127.0	47.2
1970	271, 275	64, 639	226.6	64.8	23.8
1980	935, 789	145, 799	245.0	125.6	15.6
1990	1, 252, 027	147, 373	33.8	1.1	11.8
2000	2, 047, 895	151, 442	63.6	2.8	7.4
2010	2, 981, 313	204, 088	45.6	34.8	6.8

^a Incluye posgrado. Para la educación superior, a partir de 1990, y para la UNAM, desde 1970.

^b Se utiliza el año de 1961 debido a que, según las fuentes, en 1960 no se dispuso de información sobre las escuelas dependientes de la Universidad Nacional Autónoma de México y del Instituto Politécnico Nacional. Fuentes: Elaboración propia con base en los siguientes datos: para educación superior, Estadísticas Históricas 1893-2010, en SEP (2010); para matrícula de la UNAM he utilizado las Series Estadísticas aparecidas en el Portal de Estadística Universitaria (2012a).

Como puede observarse en el cuadro 4, a lo largo del período en cuestión, es decir, entre las décadas de los cincuenta e inicios de los ochenta, la educación superior mexicana, entonces fundamentalmente universitaria, experimentó el mayor incremento en toda su historia, siendo los años setenta los que registraron el mayor porcentaje (245%). Al mismo tiempo inició un proceso de desconcentración institucional y geográfica de la matrícula universitaria, ejemplificado en las proporciones cada vez menores de la Universidad Nacional con respecto al total de estudiantes de educación superior en México. Tras haber llegado a concentrar casi el 60% de la matrícula universitaria nacional en 1950, la UNAM terminaría el período desarrollista (1980) con el 15% de los estudiantes universitarios del país. De hecho, en comparación con el sistema, la población estudiantil aumentó moderadamente en la UNAM, aunque, en ambos casos, experimentarían una desaceleración drástica en los años ochenta, a consecuencia de la crisis económica.

Es evidente que, además del paradigma de la *universidad-para-el-desarrollo*, los sucesos de 1968 influyeron en los incrementos presupuestales que hicieron posible tanto el incremento de la matrícula como una primera diversificación institucional (Varela, 1996). Dado que no es objeto de este trabajo abordar a detalle las circunstancias de este movimiento social, cuya importancia es y

seguirá siendo fundamental en la historia del país, nos abocaremos únicamente a los dilemas que éste planteó al proyecto universitario desarrollista.

Varios autores han planteado que la educación universitaria en América Latina no logró acoplarse del todo a las tendencias que insistían en desarrollar un “capital humano” plenamente vinculado a las necesidades de una sociedad cada vez más industrializada y a los requerimientos de su mercado laboral, es decir, proporcionando los cuadros técnicos que ese proceso demandaba (Acosta, 2008: 72; Brunner, 2007: 27-31). Es en este sentido que la dimensión política de la universidad cobra un peso importante, pues esta institución parece haber seguido un camino *sui generis* que constantemente osciló entre ambas dimensiones.²⁶

CUADRO 5. Porcentaje de crecimiento de la matrícula según niveles, 1950-2010

Período	Primaria	Secundaria	Media superior	Superior
1950-1960	78.2	237.9	184.5	177.9
1960-1970	73.1	369.1	247.7	226.6
1970-1980	58.6	175.3	275.9	245.0
1980-1990	-1.8	38.1	51.3	33.8
1990-2000	2.7	27.7	40.7	63.6
2000-2010	0.6	14.7	41.7	45.6

Fuente: Elaboración propia con base en datos de la SEP (2010).

Quizá el mejor ejemplo de la función política de la universidad sean las inconsistencias y contradicciones de la planificación inspirada en las tesis desarrollistas a las que se plegaron los gobiernos latinoamericanos durante la segunda mitad del siglo XX. Con respecto a la educación en general, por un lado, puesto que el sistema educativo en su conjunto creció de manera simultánea y no por etapas (Cuadro 5), como podría esperarse debido a que ese fue el camino recorrido por los países centrales, a los que se pretendía emular. Por otro, en lo que al ámbito de la educación universitaria se refiere, el crecimiento de la matrícula siguió —y aún sigue— concentrándose en carreras tradicionales y de corte profesional, como son las económico-administrativas, la medicina y la ingeniería, y no en las áreas técnicas y científicas que, según esas tesis, proporcionarían el

²⁶ Como menciona Adrián Acosta: “con todos los diversos sectores se mantuvieron relaciones paradójicas: así por ejemplo, a pesar de la celosa distancia con el Estado a través de la libertad política práctica que amparó la autonomía teórica, las universidades públicas alimentaron con profesionales buena parte del funcionariado público nacional y local. Con el mercado, a pesar de la insuficiencia o ausencia de vínculos explícitos entre empresas y universidades, se crearon varias generaciones de profesionista que se insertaron exitosamente en muchas empresas y organizaciones productivas a través de mecanismos como el servicio social, comunitario o las prácticas profesionales. Y con la sociedad, produciendo los liderazgos políticos y culturales que desarrollaron procesos que tuvieron un impacto no menor en la configuración de nuestro régimen político y sus varias y complejas transiciones, pero también acrecentaron de manera importante el estudio y la difusión de las dimensiones simbólicas, científicas y culturales de nuestra sociedad” (2008: 72).

“capital humano” necesario para la modernización de los Estados nacionales. A ese fenómeno, José Joaquín Brunner lo denominó “masificación contra el mercado” (2007: 28),²⁷ y se trata de una constatación fundamental porque deja en claro que la trayectoria de esta institución, la segunda más antigua del mundo occidental (Rothblatt y Wittrock, 1996: 7; Wittrock, 1996: 331), no se explica con recurrir únicamente a la dimensión económica y externa del complejo entramado de relaciones en las que ella participa. En este sentido, resulta imperativo destacar el papel que la educación universitaria cumplió en la legitimación de sus respectivos Estados (Fischman, 2008; Schugurensky y Torres, 2001); en México, por ejemplo, aspectos tan relevantes como son el crecimiento y composición de la matrícula universitaria, lo mismo que las formas de financiamiento predominantes durante este periodo, no adquieren toda su relevancia sino a la luz de esta y otras consideraciones de orden político (Muñoz, 2006; Martínez Vilchis, 2007; Mendoza, 2010).

También cabe destacar que esa misma constatación —la de “masificación contra el mercado”— demuestra que la “funcionalización” de la universidad, sobre la que se escribe desde hace tanto tiempo, es una cuestión que sólo puede determinarse empíricamente, y no de forma retórica, como se ha hecho la mayoría de las veces. Bastaría recordar las palabras de uno de los mejores y más importantes exponentes del análisis funcional para demostrar que el postulado de la “funcionalización” implica un alto grado de compromiso con la “textura” del mundo social:

Parece razonablemente claro que la idea de la unidad funcional no es un postulado que esté fuera del alcance de la comprobación empírica. Todo lo contrario. El grado de unificación es una variable empírica, que cambia para la misma sociedad de tiempo en tiempo y que difiere en sociedades diferentes. Que todas las sociedades humanas deben tener algún *grado* de unificación es cuestión de definición, y es una petición de principio, pero no todas las sociedades tienen ese alto grado de unificación en que toda actividad o creencia culturalmente estandarizada es funcional para el conjunto de la sociedad y uniformemente funcional para las gentes que viven en ella (Merton, 2002: 100).

Y más adelante:

La armazón teórica del análisis funcional debe requerir expresamente que se especifiquen las unidades para las cuales es funcional una manifestación social o cultural dada. Tiene que admitir en forma expresa que una manifestación dada tenga consecuencias diferentes, funcionales y

²⁷ “La gran paradoja de esta etapa de la universidad latinoamericana —con su pretensión de racionalidad, de programación y de estrecha vinculación con el desarrollo económico de nuestras naciones; vinculación que encontraba en el planeamiento de recursos humanos su instrumento predilecto— es que durante el mismo periodo ella se masificó “contra el mercado”. Dicho en términos más exactos, la universidad se masificó conforme a unas dinámicas que sólo recientemente empiezan a comprenderse, pero que no parecen haberse ajustado a los requerimientos de la economía, expresados a través del sistema combinado de señales provisto por el mercado y por los cálculos de demanda preparados por los organismos públicos de planificación nacional. En breve, la masificación de la enseñanza superior, que tiene su indicador más patente en la explosión de la matrícula que ocurre con posteridad a 1950, no fue *racional* desde el punto de vista de la economía ni reprodujo las tendencias de desarrollo de la matrícula que se habían observado en fases similares del sistema de enseñanza superior europeo y norteamericano” (Brunner, 2007: 28).

disfuncionales, para los individuos, los subgrupos y la estructura y las culturas sociales más amplias (*Ibidem*: 103).

De hecho, si nos apegáramos a la diferenciación introducida por el propio Merton entre funciones manifiestas y latentes,²⁸ concluiríamos que las funciones económicas asignadas a la universidad, aquellas que dieron forma al discurso dominante y que postulaban a la educación universitaria como parte integral del crecimiento económico, se mantuvieron en el orden de lo manifiesto; en tanto que sus funciones latentes parecen haber girado en torno a la estabilidad política y la consolidación de un Estado fuerte y cada vez más profesionalizado. Pues, al parecer, las urgencias de legitimación y amortiguamiento del conflicto se inscriben entre las principales razones que explican la utilización de la nómina estatal para dar solución a esas circunstancias de crecimiento y concentración de la matrícula universitaria. Como ha apuntado Roberto Rodríguez: “La lógica de la expansión no encuentra explicación, en este caso, en mecanismos de mercado ni tampoco en apremios de desarrollo endógeno de la institución universitaria como tal. Responde, en cambio, a dinámicas de orden político desarrolladas en el plano de la negociación entre el Estado, los grupos sociales demandantes y las universidades” (1995: 76). Por su parte, Daniel Levy, destacado analista de la educación superior latinoamericana, se refiere casi en los mismos términos al incremento de la matrícula en las universidades de la región:

Este aumento fue menos consecuencia de reformas planificadas que calcularan su alcance, ritmo y perfil que de una variedad de fuerzas básicamente no planeadas y sin guía, cuando no imprevistas; y, de hecho, a menudo abrumó y frustró a los planificadores. A la cabeza de estas fuerzas estaba una poderosa demanda social, impulsada a su vez por una serie de factores económicos, culturales, sociales, políticos y psicológicos” (Levy, 1997).

Como veremos en el siguiente apartado, más allá de los matices ideológicos que permearon los intentos de planificar racionalmente la educación universitaria mexicana a lo largo del siglo XX, la tensión entre articularla en un sistema relativamente homogéneo y orientado en forma exclusiva al desarrollo económico, o satisfacer las urgencias de legitimación política fue una constante desde finales de la década de los treinta (Casanova, 1995). Empero, sería un error atribuir sólo a esta disyuntiva la interrupción de las funciones económicas que los gobiernos buscaron satisfacer mediante la masificación de la educación universitaria. Factores históricos

²⁸ No he considerado necesario exponer de manera pormenorizada la definición de las dos funciones introducidas por Robert Merton, pues hace tiempo que los conceptos de *función manifiesta* y *función latente* pasaron a formar parte del acervo teórico de cualquier estudiante de sociología. Quizás sólo sea necesario recordar que las primeras son “relativas a las consecuencias objetivas para una unidad especificada (persona, subgrupo, sistema social o cultural), que contribuyen a su ajuste o adaptación y se esperan así; las segundas relativas a las consecuencias inesperadas y no reconocidas del mismo orden”. En este sentido: “El concepto de función latente amplía la atención del observador más allá de la cuestión de si la conducta consigue o no su finalidad confesada. [...] La distinción entre funciones manifiestas y latentes sirve además para dirigir la atención de los sociólogos precisamente hacia las esferas de la conducta, las actitudes y las creencias en que pueden aplicar más con mayor provecho sus especiales pericias” (Merton, 2002: 138-141).

duraderos, como la herencia universitaria tradicional o la dinámica centralista de la vida nacional, también han tenido un peso considerable en la conformación del campo universitario mexicano. Así lo demuestra la marcada orientación profesional de la universidad mexicana, la cual se ha asociado con el modelo francés, o napoleónico (Alcántara, 2009; Marsiske, 2011: 59-63), y la concentración de la matrícula en el centro del país, la cual, como mostró un importante trabajo de Enrique Florescano y Alejandra Moreno (1977), ha sido un ejemplo más de las tensiones históricas entre centro y periferia al interior del territorio nacional.²⁹

La evolución de la matrícula en educación superior, según datos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), parece haber seguido, durante este período, un camino fuertemente influido por el modelo universitario francés, o “profesionalizante”, en donde unas instituciones fuertemente centralizadas se abocan, en lo fundamental, a la formación para el servicio del Estado —el derecho, la medicina y, posteriormente, la ingeniería—, en tanto que las labores de investigación se llevan a cabo en instituciones separadas de aquellas cuya única función es la docencia (Ben-David y Zloczower, 1966). Así pues, orientada hacia la formación profesional, y con total independencia de los requerimientos del desarrollo tecnológico, la universidad mexicana creció en contra de los postulados del mercado. La matrícula se concentró en las ciencias sociales y administrativas, así como en las ingenierías y, en menor medida, la medicina. De hecho, los datos más recientes muestran que la situación no ha cambiado mucho, y ni siquiera el nivel de posgrado parece haber observado una variación considerable en este sentido. Como se muestra en el cuadro 6, las políticas de modernización que se implementarían más tarde, en los años noventa, no han logrado superar del todo el arraigo del modelo napoleónico, o “profesionalizante”.

La concentración de la matrícula universitaria nacional, según las áreas de conocimiento establecidas por la ANUIES, ha ido fluctuando a lo largo de las últimas cuatro décadas. No obstante, son las “ciencias sociales y administrativas” las que continúan albergando el mayor porcentaje de alumnos; a excepción de la década de los ochenta, siempre han estado por encima del 40%. Una proporción menor la ocupa el área de “ingeniería y tecnología”, casi siempre por encima del 30%, y, por último, las “ciencias de la salud”, la cual presenta las variaciones más drásticas en estos cuarenta años. Así, en la década de los setenta, el período de mayor expansión

²⁹ “De Guadalajara aún no se tiene estudios que expliquen su función como centro comercial de una amplia zona durante la época colonial. Así que por el momento sólo podemos considerar el papel que jugó en la integración de su región analizando la información disponible sobre su influencia como centro de educación superior. Los datos disponibles sobre la procedencia del alumnado del Colegio Seminario de Señor San Pedro de Guadalajara, otro centro importante de educación superior fundado por Carlos IV en 1791, encontró una oposición constante de la Universidad de México cuando aquella solicitó otorgar grados en los estudios mayores que se realizaban en ella. En este problema importa destacar que a pesar de que la audiencia de Guadalajara era una unidad política y administrativa que tenía autonomía respecto de la gobernación de México, sólo hasta 1791 consigue fundar su Universidad, fecha que curiosamente coincide con la erección del Consulado de Comerciantes de Guadalajara, cuya creación también había encontrado una tenaz oposición por parte del centro, y en particular, por los comerciantes de México” (Florescano y Moreno, 1977: 22-23).

de la matrícula universitaria en México, estas áreas concentraron más del 90% de la misma (aunque las cosas no han variado mucho desde entonces). Sin embargo, dado que estos datos no precisan la concentración según carreras, pudiera resultar un tanto aventurado decir que efectivamente se privilegiaron el derecho, la ingeniería y la medicina. Aunque, por otra parte, la escasa diversificación de aquellos años parece respaldar esta hipótesis.

CUADRO 6. Concentración de la matrícula universitaria y tecnológica según áreas de conocimiento

Año	Ciencias agropecuarias	Ciencias de la salud	Ciencias naturales y exactas	Ciencias sociales y administrativas	Educación y humanidades	Ingeniería y tecnología	Total
1970	3.5	18.7	2.9	40.7	2.5	31.7	100
1980	9.2	21.2	2.7	37.6	2.5	26.8	100
1990	5.2	10.3	2.6	47.1	3.1	31.7	100
2000	2.5	9	2.1	49.8	4.2	32.4	100
2008	2.4	10.1	2	45.6	6.1	33.7	100

Fuente: elaborado con base en los Anuarios estadístico de ANUIES (2002; 2009).

Con todo, una cosa es segura: la concentración de la matrícula universitaria en las llamadas “ciencias sociales y administrativas” contradujo los postulados desarrollistas; además, dejó ver la ambigüedad del campo universitario para con los distintos sectores con los que estableció vínculos a lo largo de este período.

Otro paralelismo con el modelo de educación superior francés fue la centralización de la vida académica en unas cuantas instituciones de élite. Claro que una afirmación de este tipo amerita algunas precisiones. Aunque, efectivamente, la vida universitaria mexicana se centralizó en unas cuantas instituciones, especialmente en la Universidad Nacional, a diferencia del sistema francés, en donde la investigación y la docencia se concentró en entidades separadas, y ésta última desarrolló una educación de élite a través de escuelas no universitarias, las *Grandes Écoles*, en México todo esto ocurrió al interior de la universidad. Primero, al establecer las actividades de investigación y docencia a su interior, pero en entidades claramente diferenciadas y más o menos independientes entre sí; luego, al desarrollar al interior de las facultades de formación profesional mecanismos de selección para la incorporación a la élite política e intelectual.

Si bien la escasa participación de la población en la educación universitaria deja ver que se trataba de instituciones francamente elitistas,³⁰ la política gubernamental de libre acceso, a la que

³⁰ La cobertura en educación superior en 1950, según Javier Mendoza (2010), se estimaba en 1.4%; veinte años más tarde, en 1970, ésta apenas se había elevado hasta alcanzar el 5.3% de los jóvenes en edad de cursar este nivel. De hecho, los incrementos más importantes en las tasas de cobertura comenzaron después de los noventa, momento en que suele fecharse el inicio de la modernización de la educación superior. Según datos de la SEP, en 1990 la tasa de cobertura en este nivel para jóvenes entre 19 y 24 años de edad, incluyendo el

se recurrió como mecanismo de legitimación del régimen, llevó al establecimiento de mecanismos no formales de reclutamiento. Bastaría echar una mirada a los trabajos de Roderic Camp (1988) para mostrar cómo la Universidad Nacional se volvió el principal espacio de socialización y formación de una élite tanto política como intelectual.³¹

Así pues, la arraigada dinámica centralista de la vida académica se vio reforzada por un modelo de universidad que promovía el ascenso social a través de unas cuantas instituciones. Esta concentración institucional y geográfica comenzaría a modificarse en la década de los setenta, cuando un incremento del presupuesto designado a este sector posibilitó tanto una incipiente descentralización de la matrícula como una primera diversificación institucional. En este sentido, cabe destacar que el financiamiento de la educación universitaria tampoco pareció corresponderse con el discurso de la *universidad-para-el-desarrollo*. Fue en este período, que va de los años cincuenta hacia inicios de la década de los ochenta, donde se gestó un “modelo de financiamiento inercial y negociado” (Mendoza, 2010) que contradecía los postulados desarrollistas. Al depender de la negociación política y de la capacidad de las instituciones por establecer una situación favorable a sus intereses, se terminó por supeditar la utilidad económica de la universidad a las relaciones de fuerza en el campo político; constituyéndose el financiamiento en un elemento más en el complicado y contradictorio proceso de legitimación del Estado mexicano, tal y como quedó de manifiesto en la década de los setenta.

posgrado, era de tan sólo el 12.3%. En este sentido, cabe recordar que Trow (1973) estableció tres fases a partir de las cuales sería posible identificar las transiciones de la educación superior; se trata, dice, de una suerte de “tipos ideales”, irreductibles a un sistema en particular, aunque abocados únicamente a las sociedades industriales avanzadas. Las fases son: *educación superior de élite*, cuando la cobertura es inferior al 15%; *de masas*, cuando es superior al 15%, pero menor al 50; y *educación superior universal*, por encima del 50%. A cada una de estas fases van aparejadas problemáticas específicas, tales como la función social del sistema; el *currículum* y las formas de instrucción; la diversidad institucional; el gobierno interno; los mecanismos de acceso y selección de estudiantes, entre otros. De tal forma, si nos apegáramos a las fases introducidas por Trow (1973), hay que decir no fue sino hasta finales del siglo XX que la educación superior mexicana logró superar su fase elitista, al situarse por encima del 15% para entrar a una situación de masificación, en la que hoy todavía se encuentra.

³¹ Las comparaciones con la educación superior francesa podrían ir todavía más lejos. Comenzando por el hecho de que, a diferencia de países como Alemania, Inglaterra y los Estados Unidos, México y Francia llegaron a clausurar su universidad durante algún tiempo, en el siglo XIX; sobreviviendo únicamente escuelas profesionales que no se agruparon bajo la figura de la universidad, pero que sí se estimaron necesarias para el desarrollo y consolidación de sus respectivos Estados. Asimismo, el restablecimiento de esta institución y, sobre todo, la idea de que ésta debería ponerse al día y “proveer las necesidades de las distintas clases sociales” (Ben-David y Zloczower, 1966: 67), corrió a cargo de los respectivos gobiernos nacionales y no de grupos directamente involucrados con la población que podría demandar un mayor acceso. Quizás convenga recordar las palabras de Justo Sierra a propósito de la iniciativa de ley para crear la Universidad Nacional: “Este proyecto no es popular, en el rigor de acepción de esta palabra. Es gubernamental” (citado por Suárez, 2010). La fuerte presencia del gobierno en el ámbito de la educación superior es uno de los aspectos más notables en ambos casos, lo que muy probablemente ha influido en el desarrollo de profesiones para el servicio del Estado, pues aunque la Universidad Nacional llegó a tener influencia del modelo alemán, tal y como deja ver el propio Sierra en sus discursos, no logró superar la herencia francesa, y la universidad, una vez reabierto, funcionó como un conglomerado de instituciones profesionales.

Quizás la gran paradoja del financiamiento de la educación superior mexicana es que, a lo largo del período en cuestión, éste parece haber crecido o disminuido en relación indirectamente proporcional a la situación económica del país. Hacia inicios de la década de los sesenta, en que la economía nacional experimentó el mayor auge de lo que se conoció como el “milagro mexicano”, el presupuesto a las universidades públicas presentó una disminución que contradecía el importante papel que se le otorgaba en el discurso político; en tanto que, en la década siguiente, cuando esta misma economía comenzaba a dar signos del agotamiento del modelo de desarrollo seguido hasta entonces, el gasto en educación superior se incrementó de manera notable (Pallán, 1995), favoreciendo no sólo el crecimiento de la matrícula sino el de nuevas instituciones. Fue en medio de esta serie de contradicciones que se dieron los primeros pasos hacia la diversificación institucional, sentándose las *condiciones necesarias* para comenzar a planear el conjunto de la educación superior mexicana.

D. Hacia un sistema de educación superior

Si antes mencioné que la pretensión de articular un sistema de educación superior fue una constante desde los años treinta, década en la que Casanova (1995) ubica los primeros intentos por planificarla en forma centralizada en nuestro país, esto no fue posible sino hasta los años setenta, momento en que comienza a operar un proceso de descentralización que, sin duda, era condición necesaria para dicha planificación. No obstante, al igual que en los casos anteriores, esta dinámica —de naturaleza externa e índole política— ilustra las distancias entre los propósitos enunciados y los resultados obtenidos; es decir, muestra que la universidad permanentemente osciló entre la *universidad-para-el-desarrollo* y aquella otra que terminó respondiendo más a la lógica de la legitimación del poder político y las pautas históricas de larga duración. En palabras de Brunner (2007), este período significó una contradicción, pues mientras el discurso político insistía en la conformación de un sistema de educación superior, orientado mediante una planeación plenamente articulada a las necesidades del desarrollo económico, en la práctica, la educación superior creció de forma anárquica y, como ya fue señalado, en contra de los postulados desarrollistas.

En México, la planeación sistémica no fue una prioridad para los gobiernos; por el contrario, imperó un punto de vista pragmático que privilegió la estabilidad política antes que la planeación centralizada y la “supracoordinación” encaminadas a la búsqueda del desarrollo económico.³² Por el contrario, los primeros intentos por conformar un sistema de educación

³² De hecho, el conjunto de la política nacional parece haberse orientado, al menos durante este período, por este punto de vista. Uno de observadores extranjeros más destacados de la política nacional, escribía así a finales de la década de los ochenta: “Los líderes políticos de México están comprometidos con una filosofía pragmática, más bien que con una ideología o con normas legales rígidas, y es este pragmatismo lo que determina el comportamiento flexible del Estado. Entre las generaciones de líderes políticos que han

superior parecieron venir, más bien, de las propias instituciones, las cuales terminaron configurando una asociación suprainstitucional (la ANUIES) cuya importancia, señala Carlos Pallán (1995), radica en haber realizado los primeros ejercicios de planeación nacional de este sector. En sus documentos de trabajo de finales del período de la *universidad-para-el-desarrollo* se advierten, entre otras cosas, las consecuencias del plan de once años que se puso en marcha en los años setenta, la necesidad de generar un sistema capaz de dar cabida a un número cada vez más grande de estudiantes, así como de contar con una planta de profesores capaces de hacerse cargo de su preparación.

Por otra parte, a pesar de que la ANUIES jugó un importante papel de intermediación con los gobiernos, especialmente a partir de la década de los setenta, esto no significó una forma de colaboración para con una política universitaria y de educación superior que, por lo demás, simplemente no existía (Barros Sierra, 1998: 78-79, 153). Antes bien, señala Rodríguez (2002), la ANUIES fungió como un elemento más en la complicada arena de negociaciones entre el gobierno y las universidades. En este sentido, ya Javier Barros Sierra (1998) insistía en la necesidad de consolidar la Asociación para obtener una mayor capacidad de defensa con respecto a un gobierno al que, no obstante sus “posturas favorables” hacia la educación universitaria, ejercía a través del presupuesto una presión constante que, año tras año, colocaba a estas instituciones en condiciones de franca incertidumbre. A decir del propio ex rector de la UNAM, esto mostraba no sólo la falta de interés del Estado para con un proyecto que, en teoría, debería arribar hacia la conformación de un sistema de educación superior, sino, además, la falta de claridad en lo que respecta a todos aquellos conceptos con los que se relacionaba el proyecto de la *universidad-para-el-desarrollo*:

No hay una comprensión de lo que es la educación superior ni tampoco un entendimiento de lo que es la planeación, entonces es imposible, absolutamente, que haya una planeación. Desde luego, ya vimos [...] que, si la planeación no la hace el Estado, es absolutamente imposible que la haga quien no tiene la autoridad ni los recursos ni siquiera el conocimiento de los problemas mediante un inventario de los mismos. Es muy fácil decir que la educación debe ser para el desarrollo, pero eso nos lleva a plantear otro problema: ¿Qué vamos a entender por desarrollo?, porque está bien configurado que el desarrollo no puede, simplemente, ser el crecimiento económico, ni aunque ese crecimiento económico se traduzca en un aumento en el ingreso por cabeza cada año, ya que ese ingreso puede estar, como está en México, repartido con una enorme injusticia; entonces, ese crecimiento, en términos del producto nacional y crecimiento *per capita*, no significa un desarrollo en el sentido que lo podemos entender sin meternos en tecnicismos de la ciencias económica. Desarrollo político, desarrollo social, desarrollo económico, sí, todo eso, más lo primero que debe

desarrollado la teoría y la práctica de la política mexicana, construyendo así una cultura política que moldea a los discípulos más jóvenes, el único compromiso firme desde 1920 parece haber sido una preocupación universal por el cambio pacífico y la continuación de un sistema que realiza un desarrollo evolutivo” (Camp, 1988: 26-27).

hacerse es definirlo, en lo cual estamos tan en pañales como en la definición de la educación superior y de sus objetivos (Barros Sierra: 1998: 153-154).

El desplazamiento hacia las ciencias sociales

Concomitante a estas dinámicas fueron los cambios en el interés por la universidad como objeto de reflexión. En un contexto en que la teoría económica hegemónica postulaba el gasto social como una medida que garantizaría la estabilidad económica y política de los estados nacionales, surge la universidad como institución fundamental en la promoción del cambio social; y con ella, también un conjunto de descripciones que, sea que apoyen o busquen refutar esta perspectiva, priorizan las mismas relaciones entre la universidad y su entorno. Si como menciona Karl Mannheim, “la importancia del conocimiento social aumenta en la misma proporción que la necesidad, cada vez más apremiante, de una intervención reguladora en el proceso social” (2004: 34), no hay duda de que, hacia mediados del siglo XX, la principal fuente de ese conocimiento eran las universidades. Y si éstas se volvieron “imprescindibles” para la modernización de sus respectivas sociedades no fue únicamente por haber proporcionado los cuadros profesionales y el avance científico-tecnológico que ese proceso demandaba, sino también, y sobre todo, por vincularse con ese proceso a un nivel más profundo: como soporte intelectual y plataforma de difusión de un “paradigma de desarrollo nacional” que puso a la enseñanza superior en una posición fundamental.

La *universidad-para-el-desarrollo* conformó un verdadero paradigma, el cual se desplegó en dos formas: un proyecto modernizador, al que se hizo referencia en los apartados anteriores, y uno crítico, que enfatizaba la necesidad de superar la dependencia de la región como condición necesaria para acceder al verdadero desarrollo nacional (Cf. Brunner, 2007: 34-39). Éste último significó una réplica a ese paradigma modernizante, fundada, sobre todo, en una perspectiva marxista que pronto adquiriría una dimensión auténticamente latinoamericana. Claro que esta polémica no se redujo al subcontinente, y menos aún al ámbito educativo, sino que fue síntoma de una oposición que dio forma al total de las discusiones ideológicas desde finales de la segunda guerra mundial (Hobsbawn, 2004; Wallerstein, 2005a), y en la que el mundo universitario tuvo un papel fundamental. Como ha planteado Immanuel Wallerstein: “En las universidades del mundo, el desarrollo pasó a ser el nuevo tema organizador intelectual. En los años cincuenta se elaboró un paradigma liberal, la ‘teoría de la modernización’, que tuvo como respuesta un contraparadigma *dependista marxizante* elaborado en los años sesenta” (2005a: 118). De esta forma, las universidades latinoamericanas se vincularon con esas discusiones a un nivel más profundo. No sólo como simples receptoras de estas perspectivas, sino como generadoras de las mismas, ya que al igual que el paradigma de la *universidad-para-el-desarrollo*, su contraparte marxista, aquella que derivó de la teoría de la dependencia, tuvo como principal plataforma a estas instituciones.

Pero primero, un desplazamiento: el interés por la universidad se alejaría cada vez más del ámbito de las humanidades, especialmente de la filosofía y la historia, para anclarse de manera

definitiva, y casi exclusiva, en unas ciencias sociales cuyo desarrollo fue parejo a la conformación de los Estados nacionales en los que esas disciplinas se enmarcaron, y a los que directa o indirectamente contribuyeron a legitimar. Nuevamente el caso mexicano ilustra esta situación de manera precisa: lejos quedarían los discursos de Justo Sierra y Antonio Caso que veían a la universidad como una “comunidad”, del saber (Sierra) o cultural (Caso), pero volcada a la búsqueda desinteresada de la verdad; también cederían el paso a esa concepción “utilitarista” que demandaba el proceso de modernización en que se involucraron los gobiernos latinoamericanos.

La primera sociología mexicana, es decir, aquella que se institucionalizó bajo la figura de Lucio Mendieta y Núñez, entre 1939 y 1965 (Olvera, 2004), adoptó claramente esa concepción “utilitarista” a partir de su vinculación con los regímenes revolucionarios. Sin embargo, también debe mencionarse que a dicha vinculación no subyacieron únicamente afinidades políticas. El convencimiento de que la sociología podía contribuir a la solución de “los grandes problemas nacionales”, tal y como quedó plasmado en la fundación del Instituto de Investigaciones Sociales en 1930 (Loyo, Guadarrama, y Weissberg, 1990: 5; Sefchovich, 1989: 6), significó un entrecruzamiento complejo con elementos teóricos que hicieron muy complicado discernir las pulsiones que empujaban a la disciplina hacia una mayor cercanía con el régimen. Factores como la tradición positivista, que habría de recoger el funcionalismo norteamericano, sin duda el principal referente teórico en los primeros años de la disciplina, determinaron no sólo “el modo de conducirse” de los primeros trabajos sociológicos nacionales, sino también su particular “modo de comprometerse”, y hasta sus ausencias, destacando principalmente la de un análisis crítico del régimen político y de las nuevas estructuras en que comenzaba a fundamentarse (Beltrán y López-García, 2010). Precisamente en los momentos en que la sociología mexicana se alejaba tanto del funcionalismo como del régimen —comenzando a hacer de este último un objeto de estudio—, González Casanova señalaba algunos rasgos que la habían caracterizado hasta entonces:

En América Latina de la posguerra, la sociología empirista obra con una agresividad semejante a la de sus antepasados positivistas, aunque con una pedantería más sofisticada y cuidadosa. [...] El nuevo movimiento buscó crear un especialista, un profesional de las ciencias sociales, técnico y empleado. Usó toda la retórica y los medios de desprestigio académico, y sus razonamientos válidos —la necesidad de una mayor especialización, de un entrenamiento estadístico, de realizar trabajos de campo, de acabar con la antigua retórica— le permitieron introducir elementos inválidos —como la fobia a la historia, a la filosofía, al buen español, al análisis político, y no se diga ya a la lucha contra el *status quo*, que en los países subdesarrollados y dependientes, es sin duda un requisito mínimo de reflexión y conducta, sin el cual se empobrece todo marco teórico y toda acción o medida de política social (1970: 24-25).

Claro que el desplazamiento hacia las ciencias sociales no fue exclusivo de la región latinoamericana. Se trató, en realidad, de un movimiento generalizado que pudo verificarse en las universidades de todo el mundo, pero cuyas causas sólo son comprensibles a la luz del

surgimiento y consolidación tanto de un modelo hegemónico de educación superior, el norteamericano,³³ como del paradigma teórico que orientó la organización y reflexión de la universidad sobre sí misma, el funcionalismo (Wittrock, 1996: 359-360). Éste, escribe Björn Wittrock, no sólo “permitió a los representantes universitarios alcanzar una autocomprensión que pareció dar perfecto sentido a las necesidades de su situación institucional” (1996: 360), sino que también condujo buena parte de las investigaciones sociológicas acerca del papel de la universidad en la sociedad.³⁴ De hecho, el propio autor escribe:

Ni siquiera el actual fallecimiento del funcionalismo en la ciencia social ha podido sacudir, en general, su papel destacado dentro de la investigación de la educación superior. Del mismo modo, ni la ‘teorización de elección racional’, ni el estructuralismo, ni la etnometodología, ni la teoría de la estructuración, ni cualquier otra tendencia intelectual más o menos de moda, parece aportar una clave tan buena para comprender las complejidades de las instituciones de educación superior vistas en su conjunto (Wittrock, 1996: 360).

A grandes rasgos, las investigaciones que se generaron durante este período se inscribieron dentro de una perspectiva “macrosocial” que enfatizaba las relaciones entre la universidad y su entorno; de manera más precisa, la influencia que las dinámicas sociopolíticas ejercían sobre este ámbito específico. Destacando, principalmente, tres grandes áreas de interés: “la transición de una educación de élite a una de masas; los cambios en las relaciones entre el gobierno y las universidades, con intereses concomitantes en torno al gobierno y la autoridad universitaria, y la integración y diferenciación de sistemas de educación superior” (Clark, 1998). Estas prioridades, centradas en lo que Metzger y, posteriormente, Burton Clark (1998) han llamado *crecimiento reactivo*, es decir, en respuesta a dinámicas “externas”, y en oposición al *crecimiento sustantivo*, aquel que deriva del conocimiento y de su organización disciplinar, representaron, no obstante, un avance en lo que a la investigación de la educación superior se refiere.³⁵ La idea de que la universidad está “irremediamente articulada a su tiempo y a su espacio” (Casanova, 2004b) es, en definitiva, deudora del contexto en el que la *universidad-para-el-desarrollo* adquirió un carácter prioritario.

³³ “A partir de la posguerra la educación superior estadounidense consolida su presencia internacional y logra extenderse como un objeto fundado en la articulación de una serie de factores entre los que destacan: a) la atención masiva a la demanda social y un consecuente proceso de expansión, b) el proceso de diversificación en todos sus niveles, c) la estructura departamental en su organización, d) la existencia de mecanismos externos de supervisión, e) el estímulo diferenciado a las funciones de investigación, f) el impulso a la competencia entre las diversas instituciones y g) el predominio del mercado en la orientación del conjunto universitario y sus instituciones” (Casanova, 2004b: 200).

³⁴ Quizás convenga mencionar que para Parsons, la revolución educativa, cuyo mejor ejemplo era el del sistema universitario norteamericano, representaba, junto con la revolución industrial y la revolución política, unos de los tres grandes cambios de las sociedades modernas.

³⁵ Esas dinámicas sociopolíticas permearon a tal punto la estructura universitaria que se vieron reflejadas en las primeras preocupaciones sobre la pertinencia de los currículos universitarios y los métodos de enseñanza. Según Gilbert de Landsheere (1996), ellas constituyeron el punto de partida de la investigación educativa en el mundo.

Empero, a ese mismo contexto debemos la ausencia de trabajos de investigación respecto a ciertos procesos que, dadas las circunstancias, carecieron de interés. Mientras la investigación avanzaba en el conocimiento de las relaciones entre la universidad y un entorno cuyos límites eran los del estado nacional, también fue en detrimento de otros procesos, tanto internos como externos. Temas como la profesión y las comunidades académicas, su composición —e incluso sus dimensiones—, sus relaciones de poder y comunicación, el vínculo entre investigación y docencia, en suma, aquellos relacionados con el ya mencionado *crecimiento sustantivo* (Clark, 1998), fueron relegados por su naturaleza interna o por el enfoque “micro” que implicaba su estudio. Así pues, la sociología de la educación superior en América Latina pronto se topó con las antinomias interno/externo y micro/macro, las cuales terminaron por organizar y jerarquizar este campo de investigación en áreas de mayor y menor prestigio (Cf. Brunner, 2009). Y aunque fueron los enfoques “macrosociales” los que predominaron, éstos se enmarcaron dentro de los límites de sus respectivos estados nacionales, contribuyendo al fortalecimiento de un enfoque nacional y en menoscabo del conjunto de relaciones que trascendían esa dimensión (habremos de volver sobre este punto en el siguiente capítulo).

Por supuesto sería ingenuo pensar que las condiciones de la época favorecieron un enfoque distinto al que se priorizó durante el período de la *universidad-para-el-desarrollo*. La investigación predominante no parece haber sido otra cosa que una expresión de las condiciones objetivas en que operaban las instituciones universitarias. La ausencia de estudios sobre la profesión y las comunidades académicas se debió, en gran parte, a la escasa consolidación de este sector específico, y de manera más general, a la preponderancia de un modelo de universidad volcado casi exclusivamente a la formación de cuadros profesionales. Por otra parte, la orientación nacionalista y la falta de una perspectiva internacional son el resultado de la prácticamente inexistente información al respecto, la cual sólo podría obtenerse décadas más tarde, cuando las nuevas condiciones así lo demandarían. Todo esto, me parece, es una muestra clara de la hegemonía de los enfoques centrados en el desarrollo nacional.

Esta situación cambiaría en la década de los noventa, propiciada principalmente por las reformas y los cambios puestos en marcha desde una entidad externa: el Estado. Pasaré a describir los rasgos característicos de este nuevo contexto y las políticas educativas que, desde entonces, han venido marcando la evolución de la educación superior en México, para luego mostrar algunas de sus repercusiones en el campo de la investigación educativa, especialmente en lo que al estudio de la evaluación externa se refiere.

*

Resumiendo, el período desarrollista (que fue, aproximadamente, de la década de los cincuenta hasta los primeros años de los ochenta) suponía la puesta en marcha de una serie de dinámicas tanto al interior como al exterior del ámbito universitario que, en teoría, generarían un mayor acoplamiento entre éste y el desarrollo económico. No obstante, la particular dinámica de

crecimiento las instituciones de educación superior parece haber ido en un sentido distinto: la orientación *profesionalizante* de las instituciones universitarias, la concentración de la matrícula en un puñado de instituciones y la lógica legitimadora en que incurrió el Estado nacional, luego de los sucesos de 1968, pusieron resistencia a ese primer intento modernizador, limitando sus efectos o impactando sólo a algunos sectores o “regiones” dentro del campo universitario mexicano, como el caso de los llamados enclaves de profesionalización, los cuales, veremos a continuación, resultan fundamentales en la década de los ochenta, ya que serían ellos lo que se engazarían con un segundo impulso modernizador, un anclado en la lógica de los postulados neoliberales, que hizo de la evaluación su principal instrumento.

III. RUPTURA Y CAMBIO. LA MODERNIZACIÓN NEOLIBERAL

En el actual estadio líquido de la modernidad, la demanda de las funciones directivas ortodoxas de “disciplinar y vigilar” se agota rápidamente. [...] Ahora es responsabilidad de empleado en funciones o del que aspira a serlo “monitorearse” para poder estar seguro de que su forma de actuar es convincente y tiene probabilidades de hallar aprobación no sólo en el presente sino en cualquier ocasión, en caso de que el gusto de quien lo examina cambie. Ya no es tarea de los jefes moderar las idiosincrasias de sus empleados, homogeneizar sus comportamientos ni mantener sus acciones dentro del rígido marco de la rutina.

ZYGMUNT BAUMAN (2007: 38)

Si algo caracterizó a la década de los ochenta y noventa en materia de educación universitaria, esa fue la profunda desconfianza respecto a sus potencialidades (Acosta, 2009; Kent, 2005; Muñoz; 2007; 2010; Ordorika, 2010). Claro que esta impresión fue consecuencia del agotamiento del modelo de desarrollo que había prevalecido hasta entonces; ni siquiera, o al menos no totalmente, de una crisis económica que impactó negativamente el presupuesto de las universidades (Kent, 2005; Mendoza, 2010). La idea de que la educación universitaria se encontraba en crisis, y que su solución no estaba ya en manos de quienes la conformaban, fue el detonador de una serie de políticas gubernamentales y reformas institucionales cuyas repercusiones están lejos de conceptualizarse a detalle.

El proyecto de la *universidad-para-el-desarrollo* no logró consolidarse. No en su totalidad. Ya he señalado algunos factores que determinaron la conformación de una universidad que, a fin de cuentas, quedó lejos del modelo al que se pretendía emular. Desde este punto de vista, la institución puede caracterizarse por su oscilación permanente entre el proyecto desarrollista, fundamentalmente económico, y las tensiones derivadas de las condiciones políticas e históricas del país, algunas de ellas bastante arraigadas. Al referirme brevemente a la diferenciación introducida por Robert Merton (2002) entre funciones *manifiestas* y *latentes*, consideré que fueron estas últimas las que marcaron de una manera decisiva la trayectoria de la universidad mexicana. Dejando ver, por un lado, las dificultades inherentes a la importación del modelo de *universidad-para-el-desarrollo* (destaca la indiferencia hacia las condiciones específicas que propiciaron su emergencia) y, por otro, la “originalidad” de los productos y problemáticas que resultaron de ese proceso de importación. Instituciones *sui generis*, o simplemente “copias originales” (Brunner, 2007), su explicación ha planteado retos insoslayables al estudio de la educación superior en México y América Latina.

Sin embargo, en el tránsito hacia la llamada modernización de la educación superior mexicana, nuevamente se ha oscilado entre lo manifiesto y lo latente; en buena medida debido a que, otra vez, se ha recurrido a la importación de modelos con indiferencia de las condiciones específicas en las que éstos buscan implantarse. En tal sentido, la emergencia del llamado Estado evaluador, cuya metáfora es la del “timoneo a distancia”, parece representar una nueva versión de los afanes desarrollistas que marcaron las décadas anteriores (Kent, 2005; 2009), pero esta vez teniendo como referente la lógica del libre mercado y no ya una amplia participación estatal, así como la conducción de tipo gerencial, que enfatiza el “liderazgo institucional” (Levy, 1997), en detrimento de la vida colegiada. Empero, antes de asumir la idea del progresivo retiro del Estado baste un par de consideraciones. Primero, su nueva presencia; una presencia casi paradójica al interior del campo universitario mexicano, pues aun cuando, en teoría, se ha planteado su progresivo retiro, éste —el Estado— ha conservado su influencia e incrementado su presencia merced a una serie de circunstancias que culminarían en una forma de control más sofisticada. Segundo, ese grado de sofisticación tiene que ver con un mayor acoplamiento con las funciones sustantivas de las instituciones universitarias, principalmente con la investigación, lo que inevitablemente conduce a dirigir la mirada hacia las condiciones internas del campo universitario.

Desplazamiento de la universidad

Al inicio de este trabajo apunté tres factores que han sido considerados como los detonantes de una crisis universitaria que, en las décadas de los ochenta y noventa, condujo al surgimiento de un Estado evaluador: la masificación de la universidad, la cual —mostré— se efectuó *en contra de* y no *en correspondencia con* el mercado; la escasez de recursos para su financiamiento, los cuales se mantuvieron por debajo de los requerimientos institucionales, quedarían sujetos a la negociación política y a las necesidades de legitimación del régimen y, veremos a continuación, disminuirían dramáticamente durante la década de los ochenta; y por último, la redefinición que de las funciones y formas de operar del Estado exigió su progresiva inserción en la economía mundial. Me ocuparé de estos dos últimos puntos, pero no sin antes señalar que las tensiones derivadas de las dinámicas internas, y que también fueron abordadas en los apartados anteriores —los primeros intentos por consolidar la profesión académica en nuestro país y las consecuencias del proceso de burocratización de la universidad— han sido subestimadas en los estudios sobre esta institución dada su naturaleza interna. En el mejor de los casos, se han supeditado a unos enfoques “externalistas” y de corte político-económico, que si bien generaron una visión “desencantada” del campo universitario, terminaron por subordinar su lógica de operación a la de otros ámbitos, la del mercado y el Estado, con independencia de su especificidad y hasta de la resistencia que ellos pudieran oponer a esa intervención.

Tratándose de la creciente inserción del Estado mexicano en la economía mundial, debe considerarse el ascenso generalizado de las doctrinas neoliberales y su renovada insistencia en la

no intervención del Estado en la esfera económica. Más aún, debe insistirse en la postulación de la primacía del mercado con respecto al Estado, imprimiendo en éste la lógica de aquél. En efecto, quizás a consecuencia del fin de la oposición política que había marcado el escenario mundial a lo largo de las últimas tres décadas,³⁶ o como resultado “ideológico” de una fase de declive (fase B) inherente a la dinámica de un *sistema-mundo* capitalista (Wallerstein, 2005^a; 2007), el ascenso del neoliberalismo en los años ochenta supuso la introyección y exaltación de los valores de lo privado, el individualismo y la rentabilidad dentro de la órbita estatal (Guerrero, 2003). De forma agresiva, y por demás descarnada, se postuló que los mecanismos de mercado eran los más efectivos en la conducción de las sociedades, las que en adelante serían consideradas como un “negocio” (Bauman, 2001). Esto no significó tanto una separación o delimitación, entre el Estado y la economía, como una *inversión radical*: la inmersión de lo privado en la vida pública, a decir de Casanova (2009b). Siendo la educación universitaria sólo uno de los ámbitos afectados, ya que se trató de un proceso de alcances amplios, que involucró principalmente a aquellos sectores que hasta entonces habían sido objeto de las llamadas “políticas sociales”: la educación, la salud, la vivienda, y, en un sentido más amplio, la seguridad social, es decir, todo aquello que Pierre Bourdieu identificó como la dimensión social del Estado, y a la que consideró su “mano izquierda” (2003: 11-22; Bourdieu *et al.*, 1999: 162-163).

Si antes señalé la profunda desconfianza respecto a las potencialidades de la educación universitaria para contribuir al desarrollo del país, y para reformarse a sí misma con el objeto de cumplir con este propósito, no es menos cierto que esta impresión tiene su origen en el ascenso del neoliberalismo.

Luego, aunque se trata de una crisis general de las instituciones públicas, el caso de la universidad presenta sus propias especificidades. La crisis por la que atravesó en los años ochenta puede interpretarse como un doble desplazamiento de la misma: al empezar a perder su posición privilegiada en el conjunto de la sociedad, convirtiéndose progresivamente en *una institución más entre las otras* (Barnett, 2002; Fischman, 2008; González Casanova, 2000; Ibarra, 2002; 2010), pero también al fundirse cada vez más en la categoría menos romántica de *educación superior* (Rothblatt y Wittrock, 1996: 7), en este caso, un complejo sistema de instituciones, tanto públicas como privadas, cuyas principales características serían, además de su crecimiento y diversificación, la *planeación estratégica*, operada por las mismas instituciones, pero bajo la constante supervisión del Estado, y la *evaluación*, enfocada a los resultados y orientada mediante criterios de mercado.

³⁶ Todo esto resultó ser una consecuencia directa del fin de la oposición política (capitalismo *versus* socialismo) que dividió el escenario mundial durante décadas; aun cuando Immanuel Wallerstein (2005a; 2007) ha mostrado que ésta operó sobre una base de acuerdos tácitos entre ambas partes. Por otro lado, Eric Hobsbawm (2004), pese a considerar que esa oposición fue el origen del convencimiento de la intervención estatal en la esfera económica (*Vid supra*: 27-28), también plantea que sólo fue efectiva hasta finales de la década de los sesenta. A partir de entonces no habría sido más que una oposición discursiva y poco verídica en el ámbito político internacional.

En este sentido, básicamente son tres los procesos que se han puesto en marcha a través de las políticas “neoliberales” destinadas a la educación superior en México y que, en su conjunto, reflejan el progresivo desplazamiento de la institución universitaria: la *privatización* (a través de sus dos rostros: *endoprivatización* y *exoprivatización*), la *diversificación* de la oferta y la *evaluación* (Kent, 2009). Aquí me ocuparé de esta última a partir de sus dos referentes “paradigmáticos” (la planeación estratégica sujeta a evaluación y la evaluación de los académicos con base en su desempeño), aunque no sin antes ilustrar de manera general esos otros dos procesos que, luego de más de dos décadas de modernización neoliberal, parecen haber contribuido a la constitución del tan anhelado sistema de educación superior; además de mostrar los cambios en el complejo entramado de relaciones entre instituciones universitarias y gobierno, y cuyos alcances abordaré al final de este capítulo.

Privatización de la educación superior en la “modernización neoliberal”

La privatización ha operado, básicamente, a través del estímulo y la escasa regulación de un sector privado de educación superior. Aunque también lo hizo mediante la introducción de los códigos de la administración privada en las instituciones de carácter público (Acosta, 2009; Ibarra, 2010); proceso al que Guerrero (2003) y Casanova (2009b) denominan “endoprivatización”. Ya varios autores han escrito al respecto, es por eso que únicamente me interesa destacar que la introducción de esos códigos, fenómeno caracterizado por el ascenso del “gerencialismo” o *management* (Ibarra, 2010), ha significado la apropiación de los términos “calidad”, “productividad”, entre otros (Cf. Gago, 2002: 23),³⁷ y, de manera práctica, la implementación de mecanismos encaminados a “propiciarlas”, y en la medida de lo posible, “asegurarlas”. A decir de Aboites, esto ha repercutido en la aplicación de unos procedimientos de verificación cuya naturaleza industrial y comercial resulta bastante cercana a la visión del ISO 9000 (Aboites, 2003: 238n). De hecho, entre las “justificaciones” de los programas gubernamentales que vinculan planeación estratégica y evaluación, se ha hecho explícita la necesidad de acreditar bajo esta norma los procesos de gestión de las propias instituciones universitarias y de nivel superior (Cf. Hanel, 2003).

En lo que concierne a la *exoprivatización*, entendida aquí sólo como la conformación y crecimiento de un sector privado de educación superior, destaca que hasta la década de los ochenta, la matrícula y el número de escuelas e instituciones se mantuvieron, prácticamente en su

³⁷ Abordaré brevemente el tema de la “calidad” en el próximo capítulo, cuando me refiera a las *condiciones sociales* que subyacen a esa suerte de “ideología” que a lo largo de la modernización neoliberal ha insistido, a veces de manera francamente compulsiva (Díaz Barriga, 2009; 2008b), en arribar hacia una educación de “calidad”; ello a pesar de que, nos dicen destacados estudiosos, todavía, es decir, luego de más de dos décadas, se carece de un concepto claro de la misma (Latapí, 2007). Bastará con señalar que a través de este término se han introducido algunos otros como “eficacia”, “eficiencia”, “relevancia” y “equidad”, generando, además, el común acuerdo de que, en su dimensión estructural, una educación de “calidad” es aquella que satisface, cuantitativamente hablando, cada uno de estos rubros (Cf. Muñoz Izquierdo, 2009).

totalidad, dentro del sector público. A partir de entonces, la educación superior privada ha experimentado un rápido crecimiento, al punto de que hoy cubre una considerable proporción del sistema. Según datos de Tuirán y Muñoz (2010: 364), en 1979 se contaban 135 instituciones privadas de educación superior en nuestro país; diez años después éstas habían crecido más del doble (341 instituciones). Sin embargo, este incremento resulta bastante moderado en comparación con la evolución posterior del sector privado. Hoy en día, por ejemplo, la cifras de la SEP (2011), correspondientes al ciclo escolar 2010-2011, muestran que el número de escuelas con sostenimiento privado, tan sólo en el subsistema universitario y tecnológico, es mayor a dos mil, en tanto que son casi mil quinientas las instituciones que conforman este subsistema.

Como se observa en el cuadro 7, el número de escuelas privadas en el subsistema universitario y tecnológico constituye prácticamente el 60% del total. Esa tendencia hacia la privatización puede verificarse ya en los años ochenta, aunque tuvo su más rápido avance en la década siguiente, estabilizándose, o avanzando cada vez más lento, a lo largo de los últimos diez años (Casanova y López, de próxima aparición).

Algo similar puede decirse sobre la evolución de la matrícula universitaria y tecnológica en el sector privado. Ésta experimentó un crecimiento a partir de los años ochenta, pero más notablemente durante la década siguiente. Datos proporcionados por la ANUIES (2000) muestran que hasta 1980, luego de haber concluido el período de mayor expansión de la matrícula en educación superior (Cuadros 4 y 5), el sector privado concentraba poco más del 13% de la matrícula universitaria y tecnológica a nivel licenciatura. Diez años después, la proporción sería del 17.4% (ANUIES, 2000), y seguiría aumentando hasta alcanzar, en 2010, el 31.5% del total (Cuadro 7). No obstante las proporciones alcanzadas en el nivel de licenciatura universitaria y tecnológica son inferiores en comparación con el número de escuelas e instituciones en el sector privado, es claro que ambos factores constituyen una tendencia cuya relevancia es fundamental. Y no sólo por el hecho de estar anclada en las virtudes de lo privado y la competitividad (Cf. Gago, 2002: 22), sino porque el incremento referido ha estado marcado, en lo fundamental, por las llamadas escuelas de “bajo perfil” (Silas, 2005), es decir, aquellas que han asumido la función (latente) de absorber una demanda que, por una u otra razón, no se incorpora al sector público o a las instituciones privadas de medio y alto perfil.³⁸

³⁸ Silas (2005) ha establecido una tipología de las instituciones de educación superior privada a partir de tres perfiles, alto, bajo y medio, misma que le ha permitido corroborar el crecimiento de estas últimas, también llamadas instituciones de “absorción de la demanda”. Al respecto, el autor escribe: “Las instituciones de alto perfil son aquellas que cumplen con al menos dos de los siguientes mecanismos: *a*) pertenece a la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), *b*) pertenece a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), *c*) tiene al menos un programa académico acreditado por alguno de los organismos acreditadores validados por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), *d*) ha recibido la acreditación de la Southern Association of Colleges and Schools (SACS) de Estados Unidos. Las instituciones de perfil medio son aquellas que cumplen con uno de los criterios señalados y las instituciones de bajo perfil son aquellas que no cumplen con

CUADRO 7. Alumnos, docentes y escuelas de educación superior según niveles y tipo de sostenimiento, ciclo 2010-11

Tipo de servicio y/o nivel	Total			Público			Privado		
	Alumnos	Docentes	Escuelas	Alumnos	Docentes	Escuelas	Alumnos	Docentes	Escuelas
SUPERIOR	2,981,313	308,061	4,689	68.3%	59.9%	42.4%	31.7%	40.1%	57.6%
Técnico Superior	113,272	11,121	256	94.7%	86.2%	68.8%	5.3%	13.8%	31.3%
Normal	128,891	15,501	466	72.9%	72.9%	55.8%	27.1%	27.1%	44.2%
Universitaria y tecnológica	2,530,925	250,531	3,661	68.5%	58.5%	40.3%	31.5%	41.5%	59.7%
Posgrado	208,225	38,026	1,906	49.6%	56.3%	47.0%	50.4%	43.7%	53.0%
TOTAL	32,835,292	1,761,865	246,173	87.7%	79.3%	85.5%	12.3%	20.7%	14.5%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la SEP (2011).

De hecho, como se observa en ese mismo cuadro (Cuadro 7), el incremento de la matrícula y el proceso de “fuga hacia adelante” (Muñoz y Rodríguez, 2000: 134) que ha llevado aparejado, es decir, hacia el nivel de posgrado, ha terminado beneficiando al sector privado de educación superior. Abordaré este punto en el siguiente apartado.

Diversificación

La diversificación fue puesta en marcha mediante la conformación de “subsistemas” claramente jerarquizados (Muñoz y Rodríguez, 2000), destacando el impulso a los “subsistemas” técnico superior y al posgrado (Kent, 2009). Entre los propósitos esgrimidos en la creación del primero, se observa, además de la diversificación de la oferta, el intento de favorecer la generación de cuadros técnicos plenamente acoplados a los requerimientos de un mercado laboral también en proceso de modernización y la promoción de la equidad mediante el acceso a la educación superior por parte de los sectores marginados (Flores Crespo, 2010). Empero, más allá de la pregunta de si esta modalidad educativa ha cumplido sus propósitos, queda claro que su crecimiento, no obstante ocupar una proporción ínfima con respecto al total de la matrícula en educación superior (apenas 3.8% en 2010), ha sido el más rápido a lo largo de la última década. El cuadro 8 ilustra este proceso iniciado ya en los años noventa, mostrando que entre 2002 y 2010 la matrícula en el subsistema “técnico superior” creció a un ritmo mayor (72%) que cualquier otro en el sistema educativo superior, incluida la educación universitaria y tecnológica. Aunque, claro está, esta última

ninguno de ellos, teniendo únicamente el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (REVOE) por parte de la Secretaría de Educación Pública, la secretaria estatal de la entidad a que pertenezca, esté incorporada a la UNAM, UAM, IPN o a la universidad pública autónoma de su entidad” (Silas, 2005: 31-32).

continúa manteniendo el mayor porcentaje de alumnos de la educación superior mexicana (84.9 en 2010).

CUADRO 8. Crecimiento y porcentajes de la matrícula según los niveles del sistema de educación superior, 1998-2010

Año/Tipo o nivel	Técnico superior	Normal	Universitario y tecnológico	Posgrado	TOTAL
1998	21, 995 1.3	206, 292 11.9	1, 392, 048 80.6	107, 149 6.2	1, 727, 484 100.0
2002	65, 815 2.9	166, 873 7.5	1, 865, 816 83.4	138, 287 6.2	2, 236, 791 100.0
2010	113, 272 3.8	128, 891 4.3	2, 530, 925 84.9	208, 225 7.0	2, 981, 313 100.0
Crecimiento 2002-10^a	72%	-23%	36%	51%	33%

^a El ritmo de crecimiento se calculó sólo para 2002-2010 con el objetivo de mantener cierta coherencia, debido a que los datos correspondientes a 1998 pertenecen a una fuente institucional distinta.

Fuente: Elaboración propia a partir de los siguientes documentos: para 1998, se utilizaron los datos de ANUIES (2002), para 2002 y 2010, las principales cifras de la SEP (2003 y 2011, respectivamente).

Por su parte, el posgrado también creció a un ritmo importante, del 51% a lo largo de la última década (2002-2010). El incremento de este subsistema, denominado por Tedesco como “fuga hacia adelante” (Muñoz y Rodríguez, 2000: 134) obedece tanto a las condiciones del mercado laboral como a la demanda de cuadros de alto nivel, incluso al interior de la academia. En el caso de México, Muñoz y Rodríguez (2000: 139) señalan que el crecimiento del posgrado es resultado de “la necesidad de los estudiantes por prolongar los períodos de estudio frente a la falta de trabajo” (ya que existen becas económicas para su realización), pero también de las “nuevas condiciones de contratación, evaluación y estímulos en el sector académico”. Al respecto, cabe apuntar, primero, que aun cuando el período de mayor expansión del posgrado se presentó durante los años noventa, en números absolutos la matrícula se incrementa año con año; segundo, la relación público/privado ha comenzado a invertirse lentamente en este nivel, al punto de que, por vez primera, el número de alumnos es superior en el sector privado: 104 924 y 103 298, según cifras de la SEP (2011); y tercero, luego de que las políticas gubernamentales favorecieran, mediante programas específicos, la formación de posgrado de una planta académica constituida mayoritariamente por profesores con grado de licenciatura (Gráfica 5), se ha modificado el perfil del académico mexicano, aunque ello no necesariamente signifique una mejora en su desempeño. Los datos indican que, a lo largo de las últimas dos décadas, los académicos del país han avanzado hacia una mayor profesionalización, al menos desde el punto de vista de su composición según los grados académicos con que cuentan, pues sea que se les observe en su totalidad, o a partir de sus

períodos de ingreso a la profesión, lo que se confirma es que los estudios de posgrado se han vuelto una condición necesaria para el ingreso a la profesión académica (Galaz y Gil Antón, 2009; Gil Antón, 2010).

A diferencia de los subsistemas anteriores, la educación normal parece haber sufrido una disminución significativa. No abordaré a detalle esta cuestión. Baste con señalar que descendió de 206 292 hasta 128 891 alumnos, es decir, 23% menos entre 2002 y 2010 (Cuadro 8).

Mención aparte amerita la educación universitaria, y no sólo por el hecho de ser el objeto de esta investigación, sino porque, a excepción del número de escuelas (que es del 83.5%), sus alumnos y profesores representaban, en 2010, más del 90% de la educación superior mexicana. Ciertamente las últimas décadas no han significado el incremento más espectacular en la historia de la educación universitaria (éste se produjo en la década de los setenta), pero sí constituyen, por las cualidades que llevan aparejadas, un momento significativo en el sistema de educación superior. Al ser éste consecuencia directa de un *proyecto modernizador* cuyos orígenes pueden ubicarse a finales de los años ochenta y principios de los noventa, en las sucesivas administraciones de Carlos Salinas y Ernesto Zedillo (Casanova y Rodríguez, 2005), la educación superior se caracteriza, desde entonces, por su evolución diferenciada y desigual; por sus incrementos constantes, algunos francamente espectaculares, pero también por sus declives, y hasta por sus estabilidades (Casanova y López, de próxima aparición). En lo que respecta al ámbito universitario, tanto a nivel licenciatura como en posgrado, los cambios parecen apuntar más hacia la modificación de las relaciones entre las instituciones y el gobierno, alcanzando varios niveles de la organización institucional. Tal es el caso de la evaluación. Me referiré al contexto de su aparición y a sus dos referentes paradigmáticos para señalar, al final de este capítulo, algunas de sus consecuencias. Antes conviene destacar, desde este preciso momento, mucho de estos cambios hubiesen resultado imposibles, e impensables, en los tiempos de la universidad-para-el-desarrollo.

Evaluación: dos referentes “paradigmáticos”

En México, los primeros planteamientos gubernamentales sobre planeación y evaluación de las instituciones de educación superior pueden ubicarse en el *Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988*. Éste serviría de marco para los sucesivos programas y líneas de acción encaminadas a mejorar el desempeño de las instituciones universitarias, incluido, por supuesto, el programa sectorial educativo. Debe destacarse que el *Plan Nacional de Desarrollo* significó el inicio de un nuevo período en la administración pública federal, el cual quedó plasmado en la reforma del artículo 26 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, estableciendo como requisito para las sucesivas administraciones federales la elaboración de un plan nacional al que habrían de sujetarse los programas de la administración pública federal. Este nuevo período, al que en constantes ocasiones se le llamó de “Renovación Nacional”, significó el esfuerzo más sostenido y

duradero por establecer mecanismos formales de planeación de la vida nacional, y, en el caso de la educación superior, por arribar a la “supracoordinación” tan anhelada en las décadas anteriores, pues si bien en 1978 la aprobación de *Ley para la Coordinación de la Educación superior* formalizó el papel del Estado en la conducción de la educación superior, es claro que no fue sino hasta la década siguiente que se sentaron las bases para su realización.

Empero, la crisis económica de la década de los ochenta hizo imposible llevar a flote todos esos cambios. La escasez de recursos dificultó cualquier intento por modificar la lógica de operación de las instituciones universitarias debido a los costos económicos y políticos que dichos cambios representaban. No sólo por la oposición que los distintos sectores universitarios pudieran presentarles, sino, sobre todo, porque cualquier intento de controlar a las universidades mediante la evaluación implicaba, en principio, de los incrementos presupuestales necesarios para mejorar la precariedad de las instituciones, especialmente de sus académicos, cuyo poder adquisitivo venía disminuyendo en forma dramática.³⁹ Dado que esos recursos no estuvieron disponibles, pues los primeros recortes presupuestales para equilibrar las finanzas públicas afectaron de manera importante el gasto en desarrollo social (Mendoza, 2010),⁴⁰ las relaciones entre la universidad y el Estado cayeron en una situación a la que Olac Fuentes denominó como de “negligencia benigna”.

Si bien los pronunciamientos del primer plan nacional de desarrollo generaron programas específicos, tales como el Programa Nacional de Educación Superior (PRONAES) en 1984, sustituido dos años después por el Programa Integral de Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES),⁴¹ ambos con el firme propósito de articularse con el Plan Nacional de Desarrollo para alcanzar sus metas —imprimir mayor racionalidad al sistema de educación superior mediante la

³⁹ Son varios los trabajos que han abordado el tema de los salarios de los académicos a lo largo de la década de los ochenta y noventa. Aunque en su mayoría se han abocado a casos específicos, una buena descripción puede verse en los trabajos de García (1999), Ordorika (2004) y Muñoz (2007). En lo referente a la pérdida de poder adquisitivo, Manuel Gil (2010: 426) sostiene que el salario de los académicos de tiempo completo cayó cerca del 60%. Por su parte, García señala: “En aquel momento [1982], los salarios del personal académico no sólo perdieron su poder adquisitivo, sino que, en opinión de muchos, perdieron también su dignidad: un profesor o investigador de carrera Titular “C”, esto es, de la categoría más alta, percibía en 1981 un sueldo base de \$47 904, que en ese momento equivalía a 1819 dólares; en 1982, con la devaluación el mismo académico percibía 320 dólares, que para el final del período bianual estipulado en el Convenio Colectivo, el mismo sueldo base equivalía a 300 dólares. Con el incremento de 1983 logró recuperarse a 541 dólares” (1999: 68). Por su parte, Ordorika (2004) constata que los salarios del personal académico disminuyeron a un ritmo mayor que el salario mínimo, de lo cual deduce que los programas de estímulos que se implementaron en respuesta a la crisis de los ochenta fue una estrategia preparada con antelación; hipótesis que Muñoz (2007) también respalda.

⁴⁰ Un panorama general de la década de los ochenta en México, de los recortes al gasto social, aunque con prácticamente nula información sobre el sector educativo, puede verse en Medina Peña (1995).

⁴¹ Pese a no ser la intención de este trabajo hacer una descripción pormenorizada de los programas establecidos en la década de los ochenta, debe decirse que su importancia estriba, dice Rodríguez (2002), en que, por vez primera, se planteó la estrategia de ofrecer apoyos extraordinarios y condicionar la renovación de los mismos a la evaluación de resultados. También puede destacarse la articulación de estos programas, especialmente del PRONAES, con respecto al Plan Nacional de Desarrollo, pues si bien ellos tuvieron una existencia efímera es claro que la coordinación centralizada era, desde entonces, un propósito explícito del gobierno federal.

planeación y la evaluación—, la crisis económica dificultó ese proceso de “supracoordinación”. Tan sólo entre 1982 y 1984, es decir, los primeros dos años del sexenio de Miguel de la Madrid, el subsidio federal destinado al sector educativo superior pasó de 0.72% del PIB a 0.53% (Mendoza, 2010). Los contrastes son todavía más drásticos cuando se observan las variaciones del gasto y la matrícula en la educación superior pública a lo largo de la década:

El saldo neto [...] arroja que mientras el gasto federal decreció 22%, la matrícula aumentó 41%, lo que significó la mayor crisis presupuestal de los últimos 30 años. Visto a través del indicador del gasto por alumno, el retroceso fue dramático: disminuyó 55% su valor al pasar de 60 000 a 30 000 pesos (convertidos a pesos de 2010)” (*Ibidem*: 399).

La “renovación” de la vida académica tendría que esperar mejores tiempos. En realidad, ésta vendría fuertemente condicionada por los recursos extraordinarios y sujetos a concurso. Y aunque a lo largo de los años ochenta se avanzó en el establecimiento de mecanismos de control, éstos serían más de naturaleza económica que académica. Primero, mediante la modificación de criterios para la asignación presupuestal, operada en 1988, dejando de descansar en la matrícula de las instituciones y siendo, en adelante, el número de personal contratado en las mismas, pero con la aprobación de la entonces Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESI) (De Vries, 2000).⁴² Y posteriormente, en 1989, ya durante la administración de Carlos Salinas, con el establecimiento de la Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA), la cual dependería de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), establecida desde 1978, y habría de servir de plataforma para los distintos mecanismos de evaluación a lo largo de la década siguiente.⁴³

De esta forma, la evaluación se institucionalizaría en la década de los noventa en el marco del *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*. A través de la CONAEVA se buscó

⁴² Con esto, señala Wietse de Vries, “la SESI empezó a ejercer cierto control sobre el crecimiento, dándose así las primeras señales de que el Estado no estaba dispuesto ni en condiciones de aumentar el subsidio en función del crecimiento de la matrícula. Este control central sobre el número de plazas y el monto de los sueldos implicó, en los hechos, una delimitación importante de la autonomía universitaria” (De Vries, 2000: 82). Por su parte, Rubio Oca escribe algunos de los motivos que llevaron a esa modificación: “Como ocurre con la aplicación de fórmulas de una sola variable, la aplicación de ese modelo dio lugar no sólo al crecimiento desmesurado y poco planeado de casi todas las instituciones, con un impacto negativo en la calidad, sino también a distorsiones en las estadísticas escolares básicas en algunas universidades” (Rubio Oca coord., 2006: 194).

⁴³ Para una descripción algo más detallada de la CONPES y la CONAEVA véase Rodríguez (2002) y de Vries (2000); un panorama general puede verse en el trabajo coordinado por Rubio Oca (2006, capítulo VIII). Aquí bastará con señalar que ya desde 1978, producto de un grupo de trabajo ANUIES-SEP, se formuló la propuesta de un Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación (SINAPPES), aprobado en la Asamblea General de la ANUIES ese mismo año. Éste quedaría compuesto por una coordinación nacional (CONPES), 31 comisiones estatales (COEPES), ocho consejos regionales (CORPES) y 117 unidades institucionales. Aunque su funcionamiento fue intermitente, especialmente en los niveles regional y estatal, en la CONPES se generaron los primeros ejercicios de planeación, además de aprobarse el PRONES y PROIDES (este último propuso la generación de planes en los niveles nacional, regional y estatal) y, en 1989, la creación de la CONAEVA.

implementar la evaluación en tres líneas de acción paralelas y simultáneas: la evaluación que llevarían a cabo las propias instituciones (autoevaluación), la evaluación interinstitucional de programas académicos y funciones de las instituciones mediante el mecanismo de evaluación de pares calificados de la comunidad académica, y la evaluación del sistema y subsistemas a cargo de especialistas e instancias (metaevaluación) (Rodríguez, 2002; Rubio Oca coord., 2006: 226). No obstante, como podrá observarse, entre financiamiento y evaluación se establecería una relación simbiótica que marcaría los cambios operados en los años noventa y que llega hasta nuestros días, desvaneciéndose así, lentamente, la idea de “renovación” de la vida académica. De hecho, ya hacia finales de la década de los ochenta, las propuestas de Antonio Gago, las de mayor influencia a decir de algunos autores (Aboites, 1999; Kent, 2009; 2005),⁴⁴ parecían estar marcadas más por el pesimismo que por el entusiasmo y el convencimiento de que la renovación universitaria correría a cargo de las propias instituciones. Un claro ejemplo de estas circunstancias fue que, luego de que la CONAEVA señalara la autoevaluación y la evaluación del sistema (metaevaluación) como los principales instrumentos para la valoración de la educación superior, los siguientes programas enfatizaron la planeación estratégica —sujeta fundamentalmente a evaluación externa— y los estímulos al desempeño del personal académico como los mejores mecanismos en la inducción de los cambios buscados. “Así, sin ser anunciada su desaparición, la evaluación institucional y la metaevaluación salieron de la agenda gubernamental” (De Vries, 2000: 95).

A decir de Rollin Kent (2005), esto significó el inicio de una segunda etapa en el proceso de modernización de la educación superior mexicana. Luego de que se percibieran las dificultades de implantar la evaluación “a contrapelo de la opinión de la mayoría de los actores institucionales”, la primera etapa (1989-1994) habría tenido un carácter “benevolente”. No obstante, la segunda etapa (1994-2000) significaría, además de la introducción de nuevos mecanismos como la acreditación, el ajuste y mejoramiento de los programas ya implementados (Kent, 2005), y cuyos referentes paradigmáticos, gestados desde la primera etapa, trazaron el desarrollo ulterior de la evaluación en nuestro país; éstos fueron el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES) y el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) (Kent, 2009). Es decir, aquellos programas que vincularon la evaluación con la planeación estratégica, adquiriendo toda su fuerza de la articulación

⁴⁴ Para Rollin Kent (2005; 2009) y Hugo Aboites (1999) las políticas educativas formuladas en la era de la modernización estuvieron claramente marcadas por los planteamientos de Antonio Gago. En este sentido, el propio Gago se refiere así a su texto “Veinte telegramas por la Educación Superior y una Petición Desesperada”, presentado en un foro dedicado a la educación superior durante la campaña del candidato a la presidencia Carlos Salinas de Gortari: “Las propuestas fueron incorporadas al programa sectorial y a partir de entonces, el tema de la evaluación ha sido prioritario en los planes de gobierno. Lo que ahí se planteó no fue sino lo que desde años antes veníamos discutiendo en la ANUIES y en la SEP, cuando rectores y autoridades gubernamentales decidimos planear y evaluar conjuntamente la educación superior en México. Desde entonces es mucho lo que hemos avanzado en la función de evaluar la educación. No niego con falsa modestia la satisfacción que todavía me produce haber participado en ese tránsito hacia la *cultura de la evaluación*” (Gago, 2002: 16, el subrayado es mío).

con las nuevas formas de financiamiento a concurso (extraordinario)⁴⁵ implementadas para inducir el cambio institucional; y los mecanismos de estímulos del personal académico (Kent, 2009; Ibarra, 2001: 352). Aquí me ocuparé sólo de esos dos referentes “paradigmáticos”.

Respecto al primero, debe decirse que aunque la intención de introducir apoyos extraordinarios y condicionar su renovación a la evaluación de resultados puede ubicarse unos años antes, en el Programa Integral de Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES) (*Vid supra*: nota 39), el primer instrumento de esta clase fue el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES). Implementado en 1990, el FOMES introdujo por vez primera la planeación estratégica al interior de las instituciones universitarias y de nivel superior. La elaboración y entrega oportuna de un informe de autoevaluación y definición de proyectos prioritarios, así como la valoración de la SESIC respecto a la calidad y pertinencia de estos últimos, se constituyeron en las condiciones de acceso a los recursos del programa, aunque a partir de 1992 la SESIC integró comités de pares, de manera análoga a como lo había hecho, durante la década anterior, el CONACYT en la valoración de proyectos de investigación, para la evaluación de los proyectos institucionales (Díaz Barriga, 2008a: 45; Kent, 2009: 47).

Debe destacarse que no obstante los recursos del FOMES, y subsecuentes programas, tuvieron como propósito la mejora y el aseguramiento de la calidad de las instituciones universitarias y de nivel superior, ésta se entendió sólo como el cumplimiento de una serie de indicadores cuantitativos, con total indiferencia hacia la dimensión sustantiva de las funciones institucionales (Díaz Barriga, 2008). Asimismo, los recursos se distribuyeron a partir de once rubros, y en áreas diversas como la actualización curricular, el mejoramiento del perfil del profesorado, la revisión y readecuación de la oferta educativa, la definición de la identidad institucional, la ampliación y modernización de la infraestructura académica (laboratorios, talleres,

⁴⁵ No me referiré aquí al modelo de financiamiento de la educación superior en México. Una explicación exhaustiva de su funcionamiento y desarrollo puede verse en Mendoza (2011). Sólo mencionaré que a lo largo de las últimas dos décadas los sucesivos gobiernos han buscado consolidar un modelo que supere el mecanismo de asignación inercial que, como señalé en el capítulo anterior, se forjó durante el período desarrollista. Tomando como principal referente el trabajo de Mendoza (2011), se puede decir que, a grandes rasgos, el modelo actual se compone por un subsidio ordinario y otro extraordinario, ya que a partir de 2007 el subsidio asociado a la ampliación y diversificación de la oferta educativa, cuya procedencia era tanto federal como estatal, se integró dentro del subsidio extraordinario (p. 18; un esquema de la integración del presupuesto hasta antes de esa modificación puede verse en Rubio Oca, 2006: 194). El subsidio público ordinario cubre el gasto corriente de las instituciones y se calcula en función de los costos, previamente homologados, de la nómina y de los gastos de operación. En el caso de las universidades públicas estatales, su procedencia fue, en promedio, del 65.1% federal y 34.9% estatal, según cifras de 2010, aunque las aportaciones de los estados van desde el 6 hasta el 56% (p. 44). Por su parte, el presupuesto extraordinario se destinó desde un principio a la mejora y el aseguramiento de la calidad de la educación superior, aunque después se crearon fondos con el propósito de incrementar la matrícula y atender el problema de los pasivos financieros de las instituciones de educación superior. El primer fondo de financiamiento extraordinario fue, precisamente, FOMES, aunque ya en 2010 se contaban 16 fondos, ocho de los cuales se compactaron en cuatro durante el año siguiente (p. 19). Una vez integrados el subsidio ordinario y extraordinario, en el conjunto de la educación superior (en todos y cada uno de sus niveles y tipos de servicio) mantiene las siguientes proporciones: federal 82%, estatal 18%, y las variaciones a lo largo de la última década han sido mínimas (p. 78-79).

etc.), el establecimiento de sistemas de información, el mejoramiento de los procesos de gestión, la diversificación de las fuentes de financiamiento y la difusión de la cultura, entre otros (Díaz Barriga, 2008a; Mendoza, 2011: 61). Aunque, según Díaz Barriga (2008a: 47), el 50% de los recursos se ocuparon en infraestructura.

En suma, a partir del FOMES la elaboración de proyectos a mediano plazo, y sujetos a evaluación externa, se constituyó en *el* medio para acceder a los recursos extraordinarios. Posteriormente, en la “tercera etapa” del proceso de modernización de la educación superior mexicana, la planeación estratégica encontraría —al menos en teoría— una versión más acabada e integral, al agruparse, en 2001, algunas de las evaluaciones externas dentro de la lógica de operación del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI).⁴⁶ Con ello, se ha intentado superar la dispersión de los mecanismos externos de evaluación, considerando sus resultados para integrarlos en programas de desarrollo institucionales, definidos internamente, pero cuya aprobación depende, en última instancia, de la valoración externa. También se considera —aunque nuevamente, en teoría— el grado de articulación de estos proyectos institucionales de desarrollo con planes que trascienden el ámbito académico.⁴⁷ No obstante, sólo interesa destacar que el FOMES, antecedente inmediato del PIFI (Díaz Barriga, 2009; 2008a), constituye uno de los programas paradigmáticos mediante los cuales la evaluación externa se introdujo en el campo universitario mexicano. En este sentido, Rollin Kent escribe:

La creación del Fondo para la Modernización de la Educación Superior constituyó —quizá— la primera herramienta de políticas que prohijó un nuevo acercamiento productivo entre la SESIC y las universidades y acabó por dejar una huella duradera en la metodología de la asignación de fondos adicionales al subsidio ordinario mediante el concurso de propuestas de desarrollo sometidas a evaluación (Kent, 2009: 47).

El segundo gran referente en la evaluación externa de la educación superior en México han sido los programas de estímulos al desempeño académico. Mención aparte amerita la creación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), en 1984, pues, tal y como señalan algunos autores

⁴⁶ Para una revisión crítica de la lógica de operación del PIFI, pueden verse los trabajos de Ángel Díaz Barriga (2008a y 2009) y Luis Porter (2004). Una buena revisión de este mismo programa desde el punto de vista del financiamiento extraordinario a lo largo del Sexenio pasado (2000-2006), la proporciona Armando Labra. Las posturas gubernamentales, evidentemente, pueden consultarse en los varios documentos que este programa ha generado a partir de su implementación. No obstante, un trabajo descriptivo que ejemplifica la “postura gubernamental” respecto al programa luego de un año de su aparición, puede verse en Hanel (2003).

⁴⁷ Luis Porter ha transcrito fragmentos de las reuniones que representantes de la entonces SESIC sostenían con altos funcionarios de una universidad pública para promover las virtudes del PIFI y explicar sus procedimientos: “Después de la información básica producida internamente, el insumo más importante para el PIFI son las recomendaciones externas: SESIC dice qué hacer, CIEES también. Los organismos acreditadores se agregan a esta contraloría: FOPAES, las organizaciones certificadoras de procesos, ANUIES, UNESCO, OUI, etc. [...] Son múltiples las fuentes externas que se deben considerar, incluyendo el Plan de Desarrollo Estatal, o del gobierno de Estados colindantes [...] Insumos como el resultado de la aplicación del examen general de egreso de licenciatura hecho por el CENEVAL: aunque se tengan datos hay que contextualizar: ¿cómo estamos respecto al promedio nacional?” (Porter, 2004: 601).

(García, 1999; Gil Antón, 2010; Kent, 2009; Muñoz, 2007; Suárez y Muñoz, 2004, entre otros), éste constituyó el primer intento por instaurar un sistema de evaluación externa basado en la lógica del *merit pay*. En este sentido, el SNI “dejó huella y marcó escuela” (Kent, 2009: 49), pues se volvió un referente para los programas de evaluación del desempeño académico que vendrían más tarde, tanto externos como internos: “A raíz de la creación del Sistema Nacional de Investigadores y de su muy selecta membresía, la protesta continua de los académicos obligó a la creación de programas nacionales e institucionales” (De Ibarrola, 2007: 239).

Los programas de evaluación del personal académico, señalan Muñoz (2007), Gil Antón (2010) y Ordorika (2004), constituyeron la plataforma ideal para dar inicio a un proceso de deshomologación de los salarios, además de poner freno a un incremento que a lo largo del período desarrollista resultó francamente explosivo. Recuérdese que entre 1970 y 1985 el ritmo de crecimiento de los puestos académicos universitarios fue superior al 200% (Ver cuadro 1). De igual forma, la puesta en marcha de mecanismos externos de evaluación permitió, al mismo tiempo, “anclar los salarios y elevar los ingresos de los académicos selectivamente” (Muñoz, 2007: 354; también *cf.* Suárez y Muñoz, 2004), pues mientras aquellos se estancaban, los estímulos, entregados bajo la forma de becas y sin repercusión alguna en el salario, supusieron aumentos que han llegado a oscilar entre dos terceras partes (Gil Antón, 2010) y el 80% de los ingresos de los académicos de tiempo completo (Pérez-Castro, 2009).⁴⁸

Ya varios autores han señalado las consecuencias o “efectos perversos” de este tipo de programas. Para abordarlos, recurriré a la diferenciación introducida por Max Weber (1967) entre lo *interno* y lo *externo* de la academia. Así, en lo que respecta a la dimensión externa, aquella que remite básicamente a las consecuencias económicas, debe apuntarse, en primer lugar, que la implementación de estos mecanismos ha beneficiado sólo a unos cuantos académicos (De Ibarrola, 2007; Didou y Gérard, 2011; Pérez-Castro, 2009). Como ha mostrado Ordorika (2004), fueron pocos los académicos de tiempo completo que mantuvieron un nivel de ingresos similar al que tenían antes de la implementación del SNI y de los subsiguientes programas de estímulos que operaron las propias instituciones universitarias. A propósito de la Universidad Nacional, el autor escribe:

A partir de los datos de pertenencia al SNI puede señalarse que no más del 3.5 por ciento de los académicos de tiempo completo de la UNAM mantiene un nivel de ingresos equivalente al de 1975.

⁴⁸ Cabe aclarar, sin embargo, dos cosas. Primero, si bien, en el caso del SNI, no hay cláusula que determine que sólo pueden acceder al sistema los académicos de tiempo completo, es claro que éstos tienen más posibilidades que los demás; aunque en los programas federales que vinieron después, como el PROMEP, ser académico de tiempo completo es un requisito necesario. Segundo, las proporciones con respecto al ingreso mensual varían según el número de programas en los que participan los académicos e investigadores en sus respectivas instituciones. En lo que el SNI se refiere, González Brambila (2005) establece que éste significa, en promedio, el 30% de los ingresos totales de quienes pertenecen al sistema. Baste señalar que en otros países, programas similares sólo han llegado a constituir cerca del 10% de los ingresos de los académicos (Díaz Barriga, 1999).

El resto de los profesores universitarios perciben hasta menos de un 60 por ciento en términos reales (en el caso de los que no tienen estímulos ni SNI) en un nombramiento equivalente comparado con ese mismo año” (Ordorika, 2004: 61-62).

De esta circunstancia puede derivarse otra, todavía más importante puesto que refiere al aumento de las desigualdades en el conjunto de la educación universitaria y superior. Desigualdades económicas, sin duda, pero cuyos efectos repercuten en el desempeño académico, tanto individual como institucional; generando, además, una particular dinámica: aquella a la que Robert Merton (1985) denominó “efecto Mateo” y que, en términos concretos, no es otra cosa que el incremento de las desigualdades sobre la base de unas desigualdades preexistentes.⁴⁹ Ya María de Ibarrola (2007) ha señalado esta circunstancia a propósito del SNI. En tanto que Martínez Vilchis (2007), situándose en un nivel institucional, ha hecho lo propio al referirse al más importante de los actuales programas de financiamiento extraordinario que vinculan la evaluación con la planeación estratégica: el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI). Sin referirse explícitamente al “efecto Mateo”, el autor parece ilustrar claramente esa dinámica al establecer que:

Si bien los esquemas de financiamiento a la educación superior por parte del gobierno se diversifican, la generalización de criterios mantiene la tendencia a beneficiar a las universidades que han recibido más recursos [mediante el financiamiento ordinario] descuidando a aquellas que se encuentran en proceso de consolidar su nivel académico (Martínez Vilchis, 2007: 23).

En efecto, sucede que a partir de las puesta en marcha de esos dos mecanismos de evaluación (institucional y de académicos), ambos vinculados con recursos extraordinarios —sea mediante la planeación estratégica o en función del desempeño individual—, parece haberse beneficiado a las instituciones y agentes más consolidados en el ámbito de la educación universitaria y superior, es decir, aquellos a los que el modelo de financiamiento ordinario otorga ya los mayores recursos; produciéndose, además, una suerte de *reforzamiento mutuo*, en el que la pertenencia a un programa determina el éxito en los otros. En este sentido, algunos trabajos han mostrado el incremento de las distancias entre las instituciones y los agentes que logran acceder a los recursos extraordinarios y el resto de los que conforman la educación terciaria en México, dejando en claro que esos recursos no sólo resultan prácticamente inalcanzables para la gran mayoría (Pérez-Castro, 2009), sino que la implementación de programas para acceder a ellos ha terminado por generar una suerte de jerarquización interna. En el caso específico del SNI, Didou y Gérard (2011: 35) han mostrado que incluso “el acceso a la cúpula está filtrado por mecanismos

⁴⁹ El “efecto Mateo” o “principio de Mateo” fue acuñado por Merton (1985) a partir de un pasaje del Nuevo Testamento (Evangelio de San Mateo), y que a la letra dice: “Porque al que tiene se le dará y tendrá en abundancia; pero al que no tiene incluso lo que tiene se le quitará”. Cabe destacar que el sociólogo norteamericano formuló este *efecto* a propósito, precisamente, de la producción científica, aunque lo hizo sólo a nivel individual, al señalar que los científicos de renombre generan. Un ejemplo del mismo al interior de las instituciones de educación superior puede observarse en Becher (2001, capítulo 4).

excluyentes de selección”. Y no únicamente debido a su estructura en categorías o áreas del conocimiento, como podría pensarse en primera instancia, sino por su composición etaria y de género.

Por su parte, los programas que vinculan evaluación y planeación estratégica también parecen haber generado su propia jerarquía. No es mi intención elaborar una estadística precisa, pero vale la pena mencionar que, en 2011, la “población objetivo” del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), es decir, aquella que delimitada mediante una serie de criterios podía aspirar a los recursos del programa, era de 156 instituciones, pertenecientes todas a los subsistemas “universitario y tecnológico” y “técnico universitario”. Sin embargo, aunque el 74% de esa población se benefició de los recursos disponibles, cabe apuntar que ambos “subsistemas” agrupan más de 750 instituciones en el sector público, y que apenas el 14% de la “población potencial” tuvo acceso a los recursos del PIFI.⁵⁰ También destaca que sólo diez instituciones captan el 47% de los recursos de este mismo programa, cinco de las cuales se encontraban entre las diez universidades más beneficiadas del presupuesto ordinario en 2010, aborbiendo el 36.5% del mismo.⁵¹

De hecho, si observamos los últimos datos disponibles sobre la distribución del presupuesto ordinario entre las universidades públicas estatales (Cf. Mendoza, 2011), y los comparamos con el padrón de beneficiarios de los recursos del PIFI, tanto de 2011 como de 2012, y con el número de investigadores nacionales que las mismas universidades reportaron a la Dirección General de Educación Superior Universitaria el año pasado, se advierte que de las diez instituciones más favorecidas con el presupuesto ordinario, el cual cubre prácticamente la totalidad de los recursos de la educación superior (Martínez Vilchis, 2007; Mendoza, 2011; López Zárate, *et al.*, 2011; Rubio Oca coord., 2006), cuatro de ellas —UdeG, UANL, BUAP, UAEMex— se

⁵⁰ La “población objetivo” de este programa para 2011 puede observarse en las “Reglas de Operación del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional”, aparecidas en el *Diario Oficial de la Federación* el 29 de diciembre de 2010. En lo referente a la delimitación de la “población potencial”, el documento de evaluación del diseño del PIFI 2011 es muy claro: “La población potencial se define como *todas las Instituciones de Educación Superior* (IES); que se conforman por Universidades Públicas Estatales (UPES), Universidades Públicas Estatales con Apoyo Solidario (UPEAS), Universidades Politécnicas (UPOL) y Universidades Tecnológicas (UT). [...] La población objetivo puede ser igual a la población potencial cuando todas las IES participan [...] pues el problema de falta de calidad se presenta a nivel nacional”. Aunque, señala más adelante: “La metodología para la cuantificación de la población objetivo se basa en las Instituciones que anualmente presentan proyectos para concursar por los recursos económicos que otorga el Programa” (Subsecretaría de Educación Superior, 2012, el subrayado es mío).

⁵¹ El cálculo se elaboró considerando el Padrón de beneficiarios del PIFI en 2011 (disponible en <http://pifi.sep.gob.mx/>) y los datos sobre la distribución del presupuesto ordinario (2010) entre las universidades públicas estatales, aparecidos en Mendoza (2011: 43), pues la información financiera sobre educación superior disponible en la página electrónica de la Subsecretaría de Educación Superior corresponde sólo al período 1994- 2006. Por otra parte, las primeras diez instituciones beneficiadas con los recursos del PIFI en 2011 fueron, en orden de descendente, las universidades de **Nuevo León, Guadalajara, Puebla, Yucatán, Baja California, Sonora, Hidalgo, Estado de México, San Luis Potosí** y Guanajuato. Aquellas señaladas en negritas se encuentran entre las primeras diez con más altos presupuesto ordinario aprobado en 2010.

encuentran también entre las primeras diez instituciones que captaron los recursos del principal programa de financiamiento extraordinario, el PIFI (2011 y 2012) y entre las diez universidades estatales con más académicos en el Sistema Nacional de Investigadores (Cuadro 9).

CUADRO 9. Primeras diez instituciones en el presupuesto ordinario (2010), y su participación en el PIFI (2011 y 2012) y en el SNI (2012)

Primeras diez instituciones en el presupuesto ordinario aprobado, 2010	PIFI 2011	PIFI 2012	SNI 2012
Universidad de Guadalajara			
Universidad Autónoma de Nuevo León			
Universidad Veracruzana			
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla			
Universidad Autónoma de Sinaloa			
Universidad Autónoma de Tamaulipas			
Universidad Autónoma del Estado de México			
Universidad Autónoma de Baja California			
Universidad Autónoma de Coahuila			
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo			

Fuente: Elaboración propia a partir de los siguientes datos: 1) para el financiamiento ordinario, los datos presentados por Mendoza (2011: 43); 2) el padrón de beneficiario del PIFI 2011 y 2012, ambos disponibles en la página electrónica del programa (<http://pifi.sep.gob.mx/>); y 3) el número de investigadores nacionales que las universidades estatales reportan a la Dirección General de Educación Superior Universitaria (2012).

Además de sugerir que el progresivo tránsito de un “modelo de financiamiento inercial y negociado” (Mendoza, 2010) hacia otro fundado en la evaluación del desempeño no ha logrado superar las diferencias históricas que acompañan al campo universitario desde sus inicios, sino que, por el contrario, ha terminado por llevarlas al terreno de los recursos extraordinarios, este breve ejercicio (Cuadro 9) busca avanzar en el conocimiento del “efecto Mateo” que opera entre las instituciones que conforman este particular espacio. De hecho, el capítulo siguiente mostrará que esas cuatro universidades (UdeG, UANL, BUAP, UAEMex), junto con sus académicos, encuentran una posición dominante en cada una de las regiones de que se compone el campo universitario mexicano.

Empero, la cuestión no acaba allí, pues los académicos beneficiados con los distintos programas de evaluación (interna y externa) todavía enfrentan una serie de consecuencias que vale la pena destacar. Al referirse a los “efectos perversos” de los programas de estímulos, tanto para los académicos en lo individual como para sus instituciones de adscripción, María de Ibarrola (2007) destaca, por un lado, el hecho de que éstos sólo paguen impuestos por un porcentaje menor al total de sus ingresos, incluidas las prestaciones laborales de ley; lo que significa que los recursos provenientes de esta clase de programas no generan contribución alguna a las jubilaciones y

pensiones. Por otro lado, señala la excesiva dependencia de los académicos hacia los ingresos extraordinarios, tanto más cuanto mayor es su productividad o los beneficiarios avanzan en edad, pues al estar basados en el “rendimiento” estrictamente individual, cualquier “mala racha” o la jubilación suponen una cancelación de los mismos. A nivel institucional, la autora establece que la desigual distribución de los ingresos es un factor *desmotivante*, causante de la falta de compromiso por parte de los académicos que no se benefician de los estímulos; los cuales, además de “inhibir” la creación de nuevas plazas, han terminado prolongando la vida laboral de aquellos que sí se ven beneficiados, retrasando el ciclo renovación del personal académico y acrecentando el problema de las jubilaciones (De Ibarrola, 2007: 242).

Claro que además de las consecuencias estrictamente económicas (*externas*, para usar la terminología weberiana), la fragmentación de la vida académica e institucional se apunta entre las más importantes. Ésta va desde aspectos básicos como el desentendimiento de las labores sustantivas, producto de la manera compulsiva en que, año con año, las instituciones se vuelcan a las labores de evaluación y elaboración de los planes de desarrollo institucional, ya que “no existe tiempo para reflexionar, para revisar lo que se está realizando”, pues apenas “se concluye el llenado de un formato cuando ya está en espera uno nuevo” (Díaz Barriga, 2008b: 32), hasta el hecho de que la evaluación se haya reducido al “check up” de una serie de indicadores cuantitativos, con total indiferencia hacia las discusiones teóricas implicadas en su operar y hacia la propia complejidad de las funciones de la institución universitaria (investigación, docencia y difusión), de la forma en que éstas se despliegan a lo largo de las diferentes “regiones” de que se compone el campo en el que se insertan y de las diferencias interinstitucionales que se verifican a lo largo del mismo.

En lo que a los programas externos de evaluación del desempeño académico se refiere, los efectos *internos* apuntan hacia el incremento del ya de por sí inestable equilibrio entre las funciones manifiestas de la universidad. Clark (1997) plantea que la dinámica de las universidades modernas opera en medio de factores —tanto internos como externos— que suponen la ruptura o el estrechamiento del *binomio investigación-docencia*, el cual, señala junto con otros autores (Ben-David y Zloczower, 1966; Ben-David, 1974; Geiger, 1996; Wittrock, 1996), se estima fundamental desde la renovación de la institución universitaria en el siglo XIX. En este sentido, De Ibarrola (2007), Gil Antón (2010) y Pérez-Castro (2008), señalan que programas como el SNI o el PROMEP contribuyen todavía más a la ruptura de ese vínculo en permanente tensión. Al dar prioridad a la investigación en detrimento de la docencia y la difusión —a los procesos, productos y ritmos que la rodean—, terminan por plantear importantes dilemas a los académicos mexicanos. Dilemas que encuentran una solución pragmática al verificar éstos el “valor” o “puntaje” otorgado a cada uno de los productos y actividades considerados para seguir beneficiándose de los estímulos económicos que dichos programas otorgan, pues no obstante el reglamento del SNI contempla investigación, docencia, difusión, e incluso desarrollo institucional, está claro que el sistema establece una jerarquía, y no sólo de la investigación con respecto a las demás funciones, sino al interior de ésta.

Tal es el caso de las publicaciones, especialmente del artículo en revista internacional, y que, a decir de algunos especialistas (De Ibarrola, 2007; Díaz Barriga, 1997), goza de una prioridad absoluta, misma que se ve reflejada en el “puntaje” otorgado a éste en comparación con otros productos a la hora de evaluarse.⁵²

También se ha planteado que a través de los programas de evaluación del desempeño académico, con su ya mencionado sesgo hacia las funciones de investigación, se privilegian las prácticas y los tiempos de determinadas culturas disciplinares. Esto con total independencia de los diferentes campos del conocimiento que se concentran en el ámbito universitario. Así por ejemplo, algunos trabajos mencionan que tanto los productos favorecidos como los tiempos para su realización se acercan más a los criterios de las llamadas “ciencias duras” (Díaz Barriga, 1997; Gil Antón, 2010). Aunque me ocuparé de esta cuestión en el capítulo siguiente, cabe recordar que uno de los enfoques referidos en la primera parte, el *interno y cualitativo*, plantea que los distintos mecanismos de evaluación del personal académico no han logrado superar un sesgo disciplinar que, veremos, se presenta desde la génesis de su referente paradigmático —el SNI— y hasta el día de hoy.

De esta forma, además de ciertas consecuencias como el individualismo y la dinámica de competencia introducidos en el ámbito universitario, o la frustración y los dilemas éticos que de ésta han derivado (Díaz Barriga, 1997, Ibarra, 1999; 2001; 2002; Ibarra y Porter, 2007),⁵³ intentaré

⁵² Las palabras de un destacado investigador nacional dejan en claro la jerarquía que a través del SNI se ha instituido: por un lado, nos dice, “la producción primaria”, y que a decir suyo consiste en la publicación, pues “un investigador que no publica es como si no trabajara”; por otro “la producción secundaria”, la cual “ha sido objeto y sigue siendo objeto de una enorme variedad de propuestas —los que hacen divulgación, los que hacen docencia, etc.” El autor concluye que al ser el SNI un sistema fundado en la investigación, “la producción primaria no se puede sustituir por nada. Por abundante que sea la producción de alguien en divulgación eso no equivale a nada [*sic*] en investigación” (Peña Díaz: 2005: 26).

Asimismo, De Ibarrola señala que no obstante haberse determinado en 2004 once formas de concretar productos de investigación, “el ‘artículo en revista internacional con arbitraje estricto’ sigue imponiendo su peso como el criterio por excelencia, incluso en las áreas de Ciencias sociales y Humanidades y ciencias de la conducta en las que el libro de autor ha alcanzado un lugar muy importante” (2007: 247). En este mismo sentido, en un trabajo realizado por Díaz Barriga sobre los efectos que los programas de estímulos tenían sobre el trabajo académico, uno de los entrevistados respondía: “Tengo un libro terminado, pero voy a terminar cada capítulo como artículo. Por un libro me dan tres mil puntos, por cada artículo, mil quinientos” (Díaz Barriga, 1997: 50).

⁵³ Respecto a los dilemas éticos, Loyola y Zubietta establecen que tanto las demandas del mercado como la introducción de la competencia al interior de las instituciones encargadas de producir investigación desbordan los clásicos cuestionamientos sobre los usos de ésta. Los dilemas planteados por esas nuevas condiciones, dicen, “van desde el investigador, pasando por las publicaciones, hasta los organismos académicos”, haciendo urgente “debatir sobre la ética del evaluador” (2009: 181). En este mismo sentido, Aluja y Birke (2004) han elaborado un listado de las *conductas éticamente cuestionables* implicadas en el proceso de publicación, principal producto de los programas de evaluación del desempeño académico. Y aunque muchas de esas conductas ya han sido abordadas por otros autores (Díaz Barriga, 1997; Ibarra, 1999; 2001; 2002; Ibarrola, 2007), interesa destacar que éstas se refieren, en términos generales, a la *maximización* de un texto escrito, sea a través de su fragmentación para lograr la mayor cantidad de publicaciones, a la duplicación del mismo (no pocas veces con títulos diferentes); al abuso del proceso de arbitraje, al echar mano de las relaciones personales para lograr la aprobación o al declarar a las comisiones evaluadoras como en prensa o aceptado un texto cuando no es la situación; y a la autoría injustificada, entre otros (Aluja y Birke, 2004: 105-109).

mostrar que la preponderancia de la investigación, de sus productos y ritmos, tiene como fundamento los entrecruzamientos entre la academia y la política, la cual terminó privilegiando más a ciertas culturas académicas que a otras.

Claro que también hay quienes justifican la implementación de esos dos referentes paradigmáticos de la evaluación externa en nuestro país. Entre los argumentos esgrimidos se señala que, no obstante sus “efectos no deseados”, a partir de su puesta en marcha la educación universitaria y superior se ha dinamizado, mejorando los indicadores que, se dijo, eran ejemplos de una educación superior de calidad: las tasas de egreso y titulación, el perfil de los académicos y su número de publicaciones, entre otros (Díaz Barriga, 2008b; Hanel, 2003; Kent, 2009). Asimismo, se ha dicho que las disposiciones necesarias para operar este importante cambio —la llamada “modernización”— no existían al interior de las instituciones educativas, que éstas eran incapaces de generarlas, lo que hizo del Estado la única entidad capaz de propiciarlas y, por tanto, de inducir los cambios requeridos para superar la crisis en que dichas instituciones se encontraban en la década de los ochenta (Kent, 2009). En este sentido, Kent (2009) señala que, a diferencia de los países centrales, las universidades latinoamericanas carecían de las condiciones para generar una revolución “académica”, un proceso endógeno que fundara la profesión académica sobre las bases del mérito y la evaluación de pares. Al referirse al caso mexicano, el autor señala que esas condiciones sólo estaban presentes en el “sector de investigación científica”. Como mostraré en el capítulo siguiente, la dinámica de esta particular cultura académica y la exposición de sus más importantes representantes a ciertas condiciones académicas y sociales están en la base de esa circunstancia constatado por Kent (2009). Aquí sólo interesa destacar lo siguiente:

La cuestión crítica de los programas de estímulos no radica, solamente, en las múltiples distorsiones ya señaladas por los críticos sino en el hecho de que los criterios de la carrera académica —que típicamente se reconocen como atributo esencial de las instituciones universitarias— hubiesen provenido del Estado y no emergido orgánicamente desde las universidades (Kent, 2009: 51-52).

En el próximo capítulo señalaré que además de su particular “modo de conducirse” (haberse vinculado con recursos extraordinarios), y del cual los mecanismos de evaluación adquirieron toda su fuerza, la fragmentación de la vida institucional producida por su puesta en marcha también tiene sus orígenes en prácticas endógenas, *académicas*. Éstas, sostendré, proporcionaron a la evaluación la legitimidad necesaria, señalando además, aunque casi siempre en forma *tácita*, el “modelo” de universidad que ha buscado emularse a lo largo de las últimas dos décadas, y que quedó reflejado en la preponderancia que se dio, en franca oposición a la docencia, a la investigación y a cada uno de los procesos y ritmos que la rodean.

En este sentido, cabe ir avanzando sobre un tema fundamental. Es evidente que a través de la evaluación se ha buscado orientar el desarrollo de las instituciones universitarias y de sus agentes con base en el cumplimiento de una serie de indicadores y criterios susceptibles de cuantificarse; “fiscalistas”, escribe uno de sus estudiosos (Díaz Barriga, 2008a), al tiempo que

insiste en el carácter “productivista”, ajeno a la lógica de las instituciones universitarias, que ha definido a los varios mecanismos de evaluación. Empero, no puede obviarse el hecho de que el modelo que sirve de referente y que subyace a esos mecanismos, aunque no siempre de manera explícita, supone una serie de condiciones y fundamentos académicos específicos. Ambos se interiorizaron en el campo universitario mexicano a través de algunos de sus agentes, aquellos cuya exposición a esas condiciones y fundamentos terminaron por configurar una suerte de “ideología académica” que, en la coyuntura de la crisis económica, se engarzó de manera compleja con el proceso de modernización de la educación universitaria, reconfigurando en favor de esos agentes, y de sus instituciones, la dinámica del campo universitario en su totalidad.

Todo este proceso resulta observable, e inteligible, a condición de dirigir la mirada hacia la *vida interna* de las instituciones universitarias; poniendo en entredicho la imagen de que la implementación de mecanismos de evaluación, al menos en el caso de los académicos, es sólo el producto de un impulso externo al cual las instituciones no han hecho más que adaptarse, incluso a pesar suyo. Volcarse a las tensiones internas me ha llevado a plantear la pregunta de si antes que el mejoramiento de la calidad vía la permanente fiscalización de su desempeño, la evaluación de los académicos significó, más bien, el ascenso e institucionalización de una oligarquía académica dentro del campo universitario mexicano, entre y al interior de las instituciones que lo conforman. A este respecto, en el próximo capítulo sostendré que el SNI significó, además de una medida coyuntural, como se ha querido ver desde un principio (Cf. Flores Valdés, 2005), el inicio de un cambio profundo: quizás el lento pero progresivo alejamiento del modelo de universidad “profesionalizante” y, por tanto, la consolidación de una universidad disciplinar y de investigación, cada vez más cercana al tipo norteamericano; proceso que se extendió diferenciada, pero no aleatoriamente, a lo largo del campo universitario mexicano.

*

A grandes rasgos, el proceso modernizador se caracteriza, entonces, por la diversificación de la oferta, la conformación de un sector privado de educación superior y la puesta en marcha de mecanismos de evaluación, institucionales y del personal académico, que si bien tienen por metáfora la del “timoneo a distancia”, han logrado tocar “fibras muy sensibles de la tradición universitaria de nuestro país” (Mendoza, en Kent, 2009):

Mientras el Estado flexibiliza sus controles de carácter administrativo frente a las instituciones, fortalece su capacidad de conducción real del sistema a través de la instrumentación de programas que combinan la evaluación, la asignación diferencial de recursos a personas e instituciones y la inducción hacia una mayor competitividad. El énfasis se traslada del proceso a los resultados, y cada vez más se diseñan mecanismos para valorar a estos últimos. En el modelo, obviamente, se redefine la autonomía de las universidades, en cuanto que pueden hacer uso de ella, pero con las nuevas reglas del juego establecidas por el Estado (Mendoza, 2002: 31).

A decir de Neave y van Vught (1994), el surgimiento de un Estado evaluador que se desplazó del control del proceso al control del producto ha significado una manera todavía más eficaz de conducir y regular a la educación universitaria y superior. Además de ir cediendo el paso a otros actores en la determinación de sus metas institucionales, acercándose al tan anhelado vínculo entre la educación y el mundo de la empresa, el otorgamiento diferencial de los recursos se constituye en un mecanismo a través del cual las instituciones y sus agentes van arribando hacia la *autoregulación*. Como señala Bauman (2007) en el epígrafe que encabeza este capítulo, el actual estadio de la modernidad demanda esa clase de disposiciones. Aunque, en el caso de las universidades mexicanas, hay una serie de especificidades que vale la pena tener en cuenta. Por ejemplo, más allá de si es o no deseable la participación de otros actores, especialmente del ámbito empresarial, en la determinación de las metas de la educación superior, ésta ha sido históricamente débil (Ordorika, 2010), pues no obstante tratarse de una pretensión constante en las políticas educativas de las últimas décadas, el Estado mexicano ha mantenido su presencia e incrementado su influencia al erigirse en la principal fuente de financiamiento. De hecho, algunos autores han establecido que lejos de ausentarse, la puesta en marcha de un proceso de modernización marcado por la desregulación y la evaluación externa ha significado una presencia todavía mayor del Estado mexicano en la vida institucional. En este sentido, no pueden subestimarse las palabras de Rubio Oca respecto a que si bien el subsidio extraordinario cubre, en promedio, un 11% del subsidio total (federal y estatal) de las universidades públicas estatales, “su porcentaje de participación en el subsidio total destinado exclusivamente a los gastos de operación (no incluyendo el gasto en nómina), puede llegar a representar al menos 40%” (Rubio Oca coord., 2006: 197).

Es decir que, aunado al hecho de que la aprobación de esos recursos extraordinarios depende —en última instancia— de agentes externos a las instituciones que los compiten, y cuyo conocimiento de sus especificidades no siempre está asegurado (Porter, 2004; 2007), lo anterior es sólo una muestra de cuán profundo han llegado a trastocar los distintos mecanismos de evaluación la *vida interna* de las universidades mexicanas.

Así, el llamado Estado evaluador ha resultado bastante efectivo en el control de las labores sustantivas de las instituciones universitarias, especialmente en lo que toca a la investigación, pues aun cuando los recursos extraordinarios mantienen proporciones exiguas con respecto al total del presupuesto (López Zárate *et al.*, 2011; Rubio Oca coord., 2006), se han destinado al desarrollo de infraestructura y proyectos directamente relacionados con esta función, asegurando para el Estado un cierto control sobre la misma. Por su parte, los programas de estímulos no sólo cubren una considerable proporción de los ingresos de los académicos nacionales, sino que han llegado a condicionar el desempeño de éstos a los requerimientos que dichos programas exigen para seguir otorgando sus recursos. También parecen estar ampliando la brecha entre investigación y docencia, pues fomentan aquella en detrimento de las actividades directamente relacionadas con esta última, y aún dentro del ámbito de la investigación han terminado por favorecer algunos de

sus “productos” —los artículos científicos en revistas de prestigio internacional—, llegando a plantear dilemas que llegan al terreno de lo ético. En suma, el Estado evaluador ha adquirido una presencia, si no mayor, cuando menos más *específica y efectiva*, en el sentido de que sus intervenciones, antes marcadas por sus rasgos políticos (Cf. Garrido, 2004), hoy adquieren una dimensión académica, relativamente acoplada a las labores sustantivas de las instituciones universitarias, aunque sólo sea nominalmente.

Es por eso que si bien textos como el de Bauman (2007) muestran que la tendencia hacia la *autoregulación* tiene sus orígenes en el mundo productivo, encontrando equivalencias en las varias esferas de la vida social, en el caso de la educación universitaria y superior en México, el surgimiento de un Estado evaluador encuentra sus propias especificidades, oscilando entre la *necesidad* y la *legitimidad*, entre las condiciones económicas que dieron origen a sus mecanismos y la legitimidad que les proporcionaron los académicos que participaron en su emergencia. El próximo capítulo abordará esta cuestión, pero no sin antes mencionar que la importancia de la evaluación se vio reflejada no sólo en los contenidos e intencionalidades de los programas implementados, sino también en su número y dispersión a lo largo de la educación universitaria y superior. En las primeras páginas de este trabajo apunté que la evaluación se ha vuelto, cada vez en mayor medida, parte integral en la vida cotidiana de la educación en general. Hasta hace unos años, Díaz Barriga (2009) contaba, tan sólo en el nivel superior, casi una docena de programas de evaluación dirigidos a sus distintos actores y procesos, pero sin que por ello pueda asegurarse que se ha logrado consolidar un *sistema nacional de evaluación* que articule de manera coherente esos programas. Antes apunté que, en cierta forma, el PIFI tiene esa función, pero lo cierto es que él no han simplificado ni los tiempos ni las evaluaciones (Díaz Barriga, 2009; 2008a), razón por la cual no deja de resultar significativo el que, luego de dos décadas de evaluación externa, y pese a los pasos dados en tal dirección, se haya avanzado poco en la conformación de ese sistema: “En México coexisten distintas instituciones encargadas de evaluar y acreditar programas e instituciones sin que todavía se haya formado un sistema articulado” (Tuirán y Muñoz, 2010: 380-381).

IV. EL ASCENSO DE LOS “NUEVOS UTOPISTAS”

La organización es la que da origen al dominio de los elegidos sobre los electores, de los mandatarios sobre los mandantes, de los delegados sobre los delegadores. Quien dice organización, dice oligarquía.

ROBERT MICHELS (1969, Vol. I: 189)

La pregunta de si el desempeño académico —tanto individual como institucional— ha mejorado a partir de la implementación de los mecanismos de evaluación es otra cuestión. Las opiniones al respecto son encontradas, y la pertenencia al campo universitario, vimos en el primer capítulo, no parece asegurar una representación unitaria de ese proceso. Según parece, el único consenso gira en torno a que hasta antes de la aplicación de esos mecanismos la educación universitaria estaba en crisis, y la puesta en marcha de un proceso modernizador, en donde la evaluación tuvo un papel preponderante, fue la respuesta inmediata y necesaria a esa circunstancia (Kent, 2009). Sin embargo, vale la pena preguntarse acerca de la naturaleza de dicha crisis, cuyo efecto más visible fue la descapitalización de la universidad, pues no fueron pocos los que la consideraron desde una *perspectiva temporal estrecha* y en función de una *dimensión técnico-financiera* (Cf. Gago, 2002). En contraparte, hubo quienes vieron en esta coyuntura una oportunidad única para poner en marcha un cambio profundo al interior del campo universitario mexicano: superar el modelo de universidad *profesionalizante* que favorecía tanto un determinado perfil del académico, como unos criterios de reconocimiento *ad hoc* a las disposiciones e intereses que ese mismo modelo estimulaba.

Ya en el segundo capítulo mencioné que los primeros intentos por modernizar la planta de profesores generaron “enclaves de profesionalización” (Brunner, 2007) dentro de los cuales se configuraron las *disposiciones* que, en la coyuntura de los años ochenta, vieron la oportunidad para posicionarse mejor dentro del campo universitario y cambiar los criterios de valorización dominantes. También señalé que esas disposiciones correspondieron, fundamentalmente, a las culturas científicas y disciplinares del campo universitario mexicano, y que su reconocimiento institucional puede observarse ya en la creación de la figura del profesor-investigador de tiempo completo, de la cual se beneficiaron, en su mayoría, esas mismas culturas. Toca el turno de abordar con algo más de detalle ese proceso, atendiendo, principalmente, la pregunta respecto al papel que dichas culturas tuvieron en la coyuntura que terminó configurando una nueva relación entre el Estado y las instituciones universitarias. Pero, sobre todo, toca el turno de ir delineando las

repercusiones teóricas y prácticas que esa nueva relación tiene para los estudios sobre la universidad y la educación superior en general.

*

Autores como Casillas (2002), Gil Antón (2010) y García (1999; 2000; 2010) sostienen que, efectivamente, fueron esos “enclaves” los que iniciaron la reconfiguración del campo universitario mexicano a mediados de la década de los ochenta. Al ser el conflicto el motor de cambio de cualquier campo social, Casillas (2002) señala a la tensión entre los polos *profesionales* y *científico-disciplinarios* como el foco a partir del cual es posible identificar la génesis de ese tránsito, y cuyo mejor referente es el que los criterios de valorización del trabajo académico se hayan ido anclando en los postulados de estos últimos sectores. Retomando los planteamientos de Pierre Bourdieu (2009) respecto a la estructura de los campos sociales, el autor sugiere que la oposición entre dominantes y dominados no es dada de una vez y para siempre, sino que obedece al estado de las relaciones de fuerza que, según el momento específico, dotan de contenido a esa tensión, mostrando quiénes se sitúan en una posición dominada, y quiénes, por el contrario, son reconocidos como dominantes al interior del campo universitario mexicano.

El campo universitario —escribe— es una configuración donde se expresan dos polos, el científico y el profesional, que representan dos maneras opuestas de pensar los objetivos, funciones y sistemas de mérito en la universidad. Se piensa que estos dos polos sostiene una relación donde en ocasiones uno de ellos resulta predominante y el otro queda subordinado, lo que no necesariamente implica su desaparición. Entre ellos se ejerce una tensión dinámica, un juego de fuerzas que es el sustrato de las principales definiciones sobre el rumbo universitario. De esta manera el cambio institucional puede ser reconocido como producto de esas luchas fundamentales, por los conflictos de definición donde los agentes universitarios se confrontan para valorizar sus peculiares especies de capital, sus creencias y sus intereses (Casillas, 2002: 144-145).

Claro que esa tensión no se agota en los agentes universitarios, pues aunque sean éstos la principal unidad de análisis, y, en algunos casos, el mejor referente en la explicación del cambio institucional, también están implicadas las facultades universitarias encargadas de dotarlos de reconocimiento institucional. Al respecto, ya Immanuel Kant (1999), en su clásico texto *La contienda entre las facultades de filosofía y teología*, había caracterizado una importante tensión entre las facultades tradicionales, superiores (teología, derecho y medicina), y la facultad de filosofía, o facultad inferior. Aquellas, decía el filósofo, tenían una vocación práctica e instrumental que se materializaba tanto en el ejercicio externo de la profesión como en un “fuerte y duradero influjo sobre el pueblo”; en tanto que reservaba para la facultad de filosofía el privilegio de mantenerse al margen de cualquier utilidad práctica, y así cuestionar todo cuanto se relacionaba con la verdad, es decir, con la ciencia (Kant, 1999: 3-4).

Fácilmente puede deducirse que las diferencias entre estos dos conjuntos de facultades, profesionales y científico-disciplinarios, no se agotan en posicionamientos académicos, sino que,

por el contrario, suponen entrecruzamientos complejos entre la academia y la política, y más precisamente, entre la posición de los agentes en las distintas regiones o polos que conforman el campo universitario y sus “tomas de postura” en el campo político. El siguiente apartado muestra algunas reflexiones en torno a esa importante relación, pero sólo para ilustrar, posteriormente, cómo esos entrecruzamientos fueron puestos en práctica a propósito del Sistema Nacional de Investigadores, referente paradigmático de la evaluación externa en nuestro país.

Algunas reflexiones en torno a los entrecruzamientos entre academia y política

Si bien Kant (1999) se ocupó de los respectivos objetos de estudio y práctica de las facultades superiores y la facultad de filosofía, así como de sus conflictos internos, también lo hizo de sus posicionamientos y grados de sometimiento para con el orden temporal, con el gobierno, señalando incluso que las coordenadas del espacio político encontraron expresión en el ámbito universitario; proceso que, pese a todo, el filósofo juzgaba como necesario. Al respecto, escribe:

El conjunto de Facultades superiores (ala derecha del parlamento de la ciencia, defiende los estatutos del gobierno. Pero en una constitución tan libre como ha de ser aquella que se erija en aras de la verdad, debe haber también un partido opositor (el ala izquierda), cuyos escaños corresponden a la Facultad de Filosofía, ya que sin contar con el severo examen y las críticas de ésta el gobierno no se hallaría satisfactoriamente informado respecto de aquello que puede resultarle ventajoso o perjudicial (Kant, 1999: 16-17).

En este mismo sentido, al referirse a sus años de juventud, a sus estudio de filosofía en la Universidad de Paris, Levi-Strauss (2006) ha expuesto lo que bien podríamos denominar las *disposiciones* y los *aspectos de personalidad* que van aparejados a cada una de las dos “especies” referidas por el etnólogo, la profesional y la científico-disciplinar, y que, a decir suyo, pueden sintetizarse en la oposición entre lo “extrovertido” y lo “introvertido”. Señala que la pertenencia a cada una de esas “especies” supone conductas particulares, así como cierta tendencia hacia determinados posicionamientos políticos, pues mientras aquellos, los estudiantes que se preparaban para el ejercicio “externo” de la profesión, mostraban una actitud ruidosa, agresiva — extrovertida— y una inclinación hacia la extrema derecha (de la época), los de letras y ciencias, pertenecientes al ámbito científico-disciplinar, “introvertidos” y habitualmente a la izquierda, se interesaban más en prepararse para hacerse admitir entre los “adultos”. La explicación a estas circunstancias, dice, es bastante simple:

Los primeros, que se preparan para el ejercicio de una profesión, festejan con su conducta la emancipación de la escuela y una posición ya tomada en el sistema de las funciones sociales. Ubicados en una situación intermedia entre el estado indiferenciado del alumno de liceo y la actividad especializada a la que se destinan, se sienten marginales y reivindican los privilegios contradictorios propios a una y a otra condición.

Por el contrario, en letras y ciencias, las salidas habituales: profesorado, investigación y ciertas carreras imprecisas, son de otra naturaleza. El estudiante que las elige no dice adiós al universo infantil, más bien queda pegado a él. El profesorado ¿no es acaso el único medio que se ofrece a los alumnos para permanecer en la escuela? El estudiante en ciencias o en letras se caracteriza por una suerte de rechazo que opone a las exigencias del grupo. Una reacción casi conventual lo lleva a replegarse temporarily o duraderamente en el estudio, preservación y transmisión de un patrimonio independiente del tiempo. En cuanto a los futuros sabios, su objeto es conmensurable solamente a la duración del universo. Por lo tanto, nada hay más vano que persuadirlos para que se comprometan; aun cuando creen hacerlo, su compromiso no consiste en aceptar un hecho, en identificarse con una de sus funciones, en asumir sus probabilidades y riesgos personales, sino en juzgarlo desde afuera y como si ellos no formaran parte; su compromiso es una manera más de permanecer desligados. Desde este punto de vista, la enseñanza y la investigación no se confunden con el aprendizaje de un oficio. Su grandeza y su miseria consisten en ser o bien un refugio o bien una misión (Lévi-Strauss, 2006: 66-67).

Por último, mencioné que los planteamientos de Casillas (2002) sobre el proceso de reconfiguración del campo universitario mexicano a partir del conflicto entre los polos profesional y científico-disciplinar tienen como principal referencia la obra Pierre Bourdieu (especialmente, 2009). Sólo agregaré que él —Bourdieu— establece que el campo universitario francés, que pese a sus diferentes envites no deja de girar en torno al capital cultural, mantiene, en su conjunto, una posición subordinada con respecto a otros campos sociales, aquellos que ponen en juego otras especies de capital, básicamente el económico y social.⁵⁴ Como resultado de esta circunstancia, el campo universitario introduce, y con ello contribuye a reproducir, aquellas oposiciones que atraviesan el “campo del poder”, las cuales, dice, encuentran una particular expresión en los dos polos ya definidos por Immanuel Kant (1999). A este respecto, menciona:

Homólogo del campo del poder, el campo universitario tiene su propia lógica y los conflictos entre las fracciones de clase cambian completamente de sentido cuando revisten la forma específica de un “conflicto de las facultades” —para hablar en términos de Kant—. Si los dos polos del campo universitario se oponen fundamentalmente según su grado de dependencia con respecto al campo del poder y a sus coerciones o a las incitaciones que éste propone o impone, las posiciones más heterónomas jamás son libres de las exigencias específicas de un campo oficialmente orientado hacia la producción y la reproducción del saber, y las posiciones más autónomas jamás se libran completamente de las necesidades externas de la reproducción social (Bourdieu, 2009: 76).

No obstante, esas “necesidades”, o determinaciones externas, resultan tanto más difíciles de aprehender cuanto más nos acercamos al conjunto de facultades cuyas prácticas suponen una mayor autonomía para su desempeño y valoración, es decir, aquellas ubicadas en el polo

⁵⁴ En términos muy generales, el “campo del poder” es ese espacio donde se ponen en juego las diferentes especies de capital (económico, social y cultural), lo que implica unas relaciones de oposición (dominantes/dominados) entre diferentes campos sociales, aquellos cuyos envites giran en torno a cada una de esas especies (Bourdieu, 2000; 2012).

científico-disciplinar. El propio Bourdieu (2012) denomina “transfiguración” o “refracción” al proceso mediante el cual tales determinaciones son encubiertas, puestas en forma o adecuadas a la dinámica específica del campo en cuestión (en este caso, el campo universitario); proceso no necesariamente deliberado, pero que tanto los campos como sus agentes ponen continuamente en marcha.

Al retomar, pues, los planteamientos de Kant (1999) sobre las facultades superiores e inferiores, significarlos a través de la estructura y funcionamiento de los campos sociales, sirviéndose además de abundante material empírico, tanto cuantitativo como cualitativo, Bourdieu (2009) menciona que existe, primero, una tensión, pero también un *entrecruzamiento*, entre el campo universitario —un espacio abocado al saber, cuyas prácticas giran, pese a sus diferentes envites, en torno al capital cultural— y el “mundo exterior”; y no sólo bajo la forma de esas presiones que la política y la economía ejercen sobre el ámbito universitario para lograr con éste un mayor acoplamiento, y cuyo mejor ejemplo puede observarse en los reclamos del campo económico para la generación de un “capital humano” *ad hoc* a sus exigencias siempre cambiantes (más evidentes, sin duda, en el caso de las facultades profesionales), sino también, mediante la continua reproducción de la estructura social, de clase, que se introduce y engarza con la dinámica específica del campo universitario para legitimar unas diferencias sociales preexistentes, pero esta vez sobre la base del mérito, transformando, dice el sociólogo francés, “las diferencias heredadas en diferencias merecidas” (Bourdieu, 2009: 76).

En segundo lugar, menciona el conflicto interno entre los polos profesional y científico-disciplinar, el cual tiene por objeto la imposición de sus respectivos principios de visión y jerarquización al conjunto del campo universitario. Sin embargo, a decir de Bourdieu (2009), este conflicto es sólo una expresión *transfigurada* de las disputas que el campo universitario mantiene en el “campo del poder”, entre las diferentes especies de capital (cultural, económico y social), y en donde cada uno de sus dos polos se define por sus afinidades con esos “capitales”. Así, puede observarse que además de la dinámica reproductiva que caracteriza a la institución universitaria, la de las fracciones de la clase dominante, sea cultural, económica o política, y cuya especificidad se determina tanto por el volumen como por la composición del capital (cultural, económico o político), el dominio temporal de un polo repercute en el grado de autonomía del campo universitario en su totalidad. Por ejemplo, mientras el dominio del polo profesional supone, en teoría, la preponderancia de criterios heterónomos, dado que su naturaleza plantea una mayor subordinación con respecto a las demandas del entorno, especialmente las del Estado; el dominio del polo *científico-disciplinar* encuentra sus determinaciones en exigencias endógenas, las de sus culturas académicas y disciplinares, repercutiendo en un mayor grado autonomía (aunque ésta sea siempre relativa), o por lo menos forzando a que las presiones externas adquieran una expresión cada vez más sutil, tanto más cuanto que deben fundarse en la dinámica específica del campo universitario.

Aquí me ocuparé fundamentalmente del conflicto entre los polos, o culturas académicas, que conforman el campo universitario, pero señalando, en la medida de lo posible, los cambios e invariencias en las tensiones y entrecruzamientos entre el campo universitario y el “entorno” con el que, irremediablemente, éste se articula. Podrá observarse que se trata sólo de una primera elaboración que deberá ser complementada en trabajos posteriores, cuando la información empírica necesaria permita arrojar algo de luz sobre todos esos puntos que aquí han quedado en relativa oscuridad, especialmente el referente a la interiorización de las tensiones del entorno en el campo universitario mexicano. Abordar este proceso significaría desplazarse, pero sin abandonarlo, del estudio de las condiciones —hoy más o menos evidentes— que favorecieron la reconfiguración del ámbito universitario mexicano, y que terminaron planteando nuevas demandas a sus instituciones, hacia la pregunta de si el reposicionamiento de las facultades científico-disciplinarias supuso un cambio en la lógica reproductiva que ha caracterizado a la universidad; o si, por el contrario, se trató sólo de un cambio parcial operado sobre la base de unas condiciones distintas, acordes a las nuevas exigencias del Estado y el mercado. En este sentido, una pregunta fundamental, y sobre la que volveré al final del capítulo, es si acaso mecanismos como el SNI, además de reflejar ese proceso de reconfiguración del campo universitario mexicano, no han hecho sino continuar legitimando unas desigualdades sociales heredadas, las cuales posibilitan tanto una trayectoria como un determinado perfil del investigador; justamente aquel que se busca beneficiar con esta clase de mecanismos. Lo que, por lo demás, no significaría otra cosa más que la puesta en marcha de una serie de encubrimientos (lingüísticos, simbólicos, técnicos) que han brindado un carácter cada vez más racional y endógeno a una serie de desigualdades “externas”, todas ellas fundadas en la arbitrariedad del mundo social, pero consagradas en el ámbito de la academia.

Así pues, aunque sin abordar el tema de la reproducción de las desigualdades sociales operada a través del microcosmos universitario, Casillas (2002) se ha servido del “modelo bourdiano”, pero sólo para mostrar un “moderno conflicto de las facultades” al interior del campo universitario mexicano, y del cual, dice, surgió un cambio fundamental. Uno que a lo largo de las últimas décadas no ha hecho más que consolidarse. Refiriéndose a esos dos conjuntos de facultades, el autor sostiene que cada uno supone visiones encontradas respecto al carácter de la universidad en su totalidad, de las funciones que ésta debería favorecer, reconocer como importantes y sobre las que debería fundarse el prestigio académico. Por un lado, vimos, está un conjunto de facultades *profesionales*, volcadas a la formación de cuadros para el servicio del Estado (abogados, médicos e ingenieros), y que algunos autores han identificado con el modelo universitario francés (Alcántara, 2009; Marsiske, 2011; Tünnermann, 2008). Por otro, se observa a unas facultades de corte científico y disciplinar, siendo tal vez el modelo universitario norteamericano el mejor referente; entre las carreras pertenecientes al sector científico se encuentran la física, las matemáticas, la biología, etc., en tanto que en el sector disciplinar, pueden ubicarse a la filosofía y la sociología, entre otras. Empero, cabe señalar que si es posible hablar de

un “modelo” universitario mexicano, es sólo porque éste depende del resultado de ese particular litigio académico, en donde agentes e instituciones que resultan dominantes terminan por imponer a las demás su perspectiva de la universidad.

Así, entre las consecuencias más visibles del desplazamiento del campo universitario mexicano hacia las pautas del polo científico-disciplinar está la reconfiguración de los criterios de valorización del trabajo académico (Casillas, 2002; García, 1999; 2000; Gil Antón, 2010). En términos prácticos, ésta significó el desplazamiento de los abogados, ingenieros y médicos, es decir, de aquellos que obtenían su prestigio e ingresos del ejercicio externo de su profesión, por unos académicos cuyas labores se enmarcarían, en lo fundamental, al interior del campo universitario, pero, además, estableciendo una jerarquización de sus funciones sustantivas, privilegiando a la investigación, sus procesos, productos y niveles directamente implicados (el posgrado) por sobre la docencia y la difusión. Lo que implicó no sólo de una mayor autonomía institucional, como ya sugería Kant (1999) al referirse a la filosofía, sino también de las condiciones necesarias para la reproducción material y simbólica de ese *cuerpo social* que buscó reconfigurar, a su favor, la dinámica del campo universitario mexicano, y que a lo largo de casi tres décadas había buscado hacer de la carrera académica una forma de vida (García, 1999; 2000).

Breve génesis de la reconfiguración del campo universitario mexicano

La reconfiguración del campo universitario puede ilustrarse claramente en el ámbito de la investigación, consagrándose inicialmente ese proceso al exterior del campo, como sucedió a través del surgimiento del SNI, e inmediatamente después a su interior, al poner en marcha las instituciones sus propios programas de evaluación. Es bastante probable que el lento pero progresivo desplazamiento del polo profesional se vea reflejado también en la composición de los órganos de gobierno universitario, plasmándose en el orden político el dominio de las facultades antes dominantes sólo en el orden *cultural* (Bourdieu, 2009). Y aunque aquí no me ocuparé de esta cuestión, sí sostendré que la reconfiguración del campo universitario mexicano comenzó en la más importante de sus instituciones, justamente allí donde las tensiones entre culturas profesionales y científico-disciplinarias alcanzaron un grado más alto para luego extenderse a lo largo del mismo, y que, al menos en este caso, la composición de la junta de gobierno de esa institución, la Universidad Nacional, permite ilustrar este importante cambio.

Ordorika (2006) parece haber constatado esa situación al referirse a la composición profesional y disciplinar de la junta de gobierno de la Universidad Nacional, precisamente en los momentos en que ésta transitaba por una coyuntura que terminó generando una profunda ruptura dentro del polo científico-disciplinar, otrora dominado y en situación de “oposición académico-política”. En este caso, los complejos entrecruzamientos entre la universidad y el campo político mexicano resultaron más evidentes conforme ciencias y disciplinas se posicionaban mejor dentro de ese importante órgano de gobierno, llegando a su límite o punto de inflexión en 1973, durante la

elección del nuevo rector, luego de la salida de Pablo González Casanova al frente de la institución tras las presiones ejercidas por varios actores y el clima de violencia que éstos suscitaron; todos, sin duda, parte del saldo de los sucesos de 1968.

Sin entrar en mayores detalles sobre esas complejas circunstancias,⁵⁵ cabe destacar que la elección de Guillermo Soberón como rector de la Universidad Nacional para el período 1973-1977 (y reelecto nuevamente para 1977-1981), significó la ruptura de una alianza histórica entre la izquierda universitaria liberal y los “científicos populistas”. Estos últimos, escribe Ordorika (2006), decidieron la elección al inclinarse en favor de un candidato que a los ojos de la “comunidad universitaria” aparecía como “políticamente neutral”. Además de Soberón, médico, doctor en química fisiológica por la Universidad de Wisconsin, y quien se desempeñaba como coordinador del área de ciencias, la terna estuvo conformada por Víctor Flores Olea, abogado, pero entonces director de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, y que siendo un hombre de izquierda, partidario del proyecto de González Casanova, era considerado el principal continuador del mismo; así como también por Carlos Graef Fernández, físico de prestigio internacional y perteneciente a ese sector de “científicos populistas” con quienes la izquierda universitaria había mantenido una suerte de alianza contra los sectores profesionales, buena parte de cuyos miembros, vimos en el segundo capítulo, mantenían importantes vínculos con el gobierno federal.

Al final, escribe Ordorika (2006), la decisión de la junta de gobierno por el doctor Soberón estuvo cargada de simbolismo, pues además de haberse deshecho esa alianza histórica entre el sector científico de orientación popular y la izquierda académica, buena parte de cuyos miembros se ubicaba en las culturas disciplinares, dicha decisión significó una suerte de “restauración” entre la universidad y el gobierno federal, pero cuyo carácter tendría tintes francamente conservadores. Todo esto en la medida en que la inclinación de los científicos por un candidato “políticamente neutral” supuso un alejamiento del proyecto de universidad de su antecesor, y más precisamente, de la *función social* que González Casanova buscaba dar a la institución. Como señaló el propio Soberón:

En la división social del trabajo, a la Universidad le toca enseñar. El ejercicio de la política, la organización de la empresa, la práctica de los cultos o la administración de la justicia, por ejemplo, son otras tantas tareas que no incumben a la Universidad; corresponden a ámbitos de competencia distintos del universitario (Soberón, citado en Ordorika, 2006).

La opción soberonista representó la puesta en marcha de una universidad *volcada sobre sí misma*, atenta sólo al desempeño de sus funciones manifiestas (investigación, docencia y difusión); decisión motivada, sin duda, por el clima de violencia que privaba en la vida universitaria, pero que, no obstante, implicó una suerte de renuncia a las funciones sociales —latentes— que buscaron

⁵⁵ Aunque estas circunstancias puedan ser fundamentales en el cambio que abordaré en este capítulo, no haré una descripción pormenorizada. Ésta puede encontrarse en trabajos como el del propio Ordorika (2006), Casanova (2001), entre otros.

consolidarse durante el período de González Casanova. Al respecto, interesa destacar dos cosas: primero, el estado de las relaciones de fuerza sobre las que se explicitaron las diferencias políticas y académicas entre culturas profesionales y científico-disciplinares, así como las existentes al interior de estas últimas, en el marco de la Universidad Nacional; y segundo, que estas diferencias emergieron al parejo del proceso de reconfiguración entre esos polos o culturas académicas, pero sólo a condición de una importante labor de *encubrimiento* de sus posicionamientos políticos mediante justificaciones de estricta índole *académica*.

Las relaciones de fuerza al interior de la Universidad Nacional pueden observarse en el cuadro 10. Allí se especifican las posiciones relativas de cada una de estas culturas académicas en la junta de gobierno de dicha institución. En lo que a las labores de encubrimiento (o transfiguración) se refiere, la tarea es todavía más complicada, ya que no se trata de un proceso cuantificable. Abordarlo supone un acercamiento distinto, uno atento a las prácticas universitarias; a la vida interna de las instituciones implicadas. En este caso, a la UNAM, la cual resultó fundamental en el proceso de reconfiguración del campo universitario mexicano, pues algunos de sus más destacados científicos pusieron en práctica unos entrecruzamientos entre la academia y la política, al posicionarse momentáneamente en el campo político nacional, haciendo posible el surgimiento del SNI —referente paradigmático de los mecanismos de evaluación externa en nuestro país—, y, sobre todo, dotándolo de una lógica de funcionamiento que, pese a la arbitrariedad del “modelo universitario” que buscó emularse, recayó en criterios anclados en la estructura de los *habitus* de esa élite científico-universitaria; criterios endógenos y, por lo tanto, legítimos.

CUADRO 10. Miembros de la Junta de Gobierno por disciplina académica o profesión, 1945-1997

Afiliación profesional o disciplina	1945-1966	%	1967-1973	%	1973-1997	%
Arquitectura	21	6.38	13	8.67	14	4.44
Ciencias exactas	13	3.94	20	13.33	45	14.29
Ciencias médicas y biológicas	73	22.12	26	17.33	75	23.81
Ciencias sociales	0	0.00	7	4.67	30	9.52
Contaduría y administración	15	4.55	10	6.67	21	6.67
Derecho	115	34.85	14	9.33	25	7.94
Economía	22	6.67	10	6.67	1	0.32
Humanidades	25	7.58	10	6.67	50	15.87
Ingeniería y Química	41	12.42	34	22.67	48	15.48
Desconocida	5	1.52	6	4.00	6	1.90
Total	330	100.00	150	100.00	315	100.00

Fuente: Ordorika (2006).

Fue esa misma élite científica la que llevaría más tarde al plano nacional, es decir, al campo universitario mexicano, el proceso de reconfiguración que tuvo inicio en la más importante de sus instituciones, aquella donde las tensiones entre culturas profesionales y científico-disciplinarias habían alcanzado un grado más alto. Empero, veremos que no obstante la expansión horizontal tanto de ese proceso como del SNI, que sin duda lo hizo posible, al final fueron —y siguen siendo— la élite científica y sus instituciones las principales beneficiarias, confirmando el funcionamiento del “efecto mateo” (Merton, 1985) al que me referí en el capítulo anterior. Sin embargo, la cuestión no acaba ahí, ya que la puesta en marcha del SNI, y de los programas de evaluación del personal académico que vendrían más tarde, hicieron emerger las diferencias al interior del polo científico-disciplinar, estableciendo la preponderancia de los criterios y estándares de las ciencias sobre las disciplinas; e incluso, dada la evolución del sistema en la última década, de las ciencias “aplicadas” sobre las carácter “puro”.

En suma, si mencioné que el proceso de reconfiguración del campo universitario mexicano tiene su génesis en la Universidad Nacional, es porque los entrecruzamientos prácticos (y no sólo discursivos) puestos en marcha por algunos de sus más importantes científicos en la creación del SNI, así como los datos estadísticos sobre sus beneficiarios tras casi tres décadas de operación, parecen corroborar esta especie de hipótesis; tratándose no sólo de un punto “simbólico” de inflexión, sino de un momento coyuntural a partir del cual se ha venido generando un cambio profundo: el lento pero progresivo desplazamiento del modelo universitario *profesionalizante* hacia otro de tipo *científico y disciplinar*. En este sentido, ciertamente la decisión de la junta de gobierno de la UNAM de inclinarse por un científico cuyo proyecto enfatizaba la naturaleza *estrictamente académica* de la institución, estuvo cargada de simbolismo, al haber reflejado el triunfo del polo científico-disciplinar sobre el profesional y mostrar las oposiciones al interior del nuevo polo dominante, entre ciencias y disciplinas, y entre la *neutralidad* y el *compromiso* político-social de la universidad para con el entorno, pero, sobre todo, al trascender los límites de la Universidad Nacional para plasmarse en el campo universitario en su conjunto, dando inicio al ascenso de los “nuevos utopistas”. Me referiré a ellos al final del capítulo. Bastará decir que se trata menos de un grupo o “comunidad” que de un segmento de una “clase universitaria” cuyo sedimento básico es más el resultado de su posición (académica e institucional) en el campo universitario mexicano que de las relaciones personales que entre sus miembros pudieran establecerse, como lo han querido ver algunos trabajos que, al abordar el proceso de modernización de la educación superior, han atribuido a esos grupos o comunidades (Maldonado, 2005; Moreles 2010a) unas potencialidades que desbordan su verdadero alcance.

Entrecruzamientos prácticos: el Sistema Nacional de Investigadores

El proceso de reconfiguración del campo universitario inició en la década de los ochenta, cuando la crisis económica, a la que me referí en el capítulo anterior, puso a los académicos cuyas labores se

mantenían dentro de los márgenes del campo universitario en una situación que contrastaba con el período inmediatamente anterior. Si bien las primeras dos décadas de la *universidad-para-el-desarrollo*, entre 1950 y 1970, significaron un esfuerzo por consolidar los primeros “enclaves de profesionalización”, la segunda parte (1970-1980, aproximadamente) contó con los incrementos presupuestales que posibilitaron un aumento explosivo en cuanto a la contratación de académicos se refiere, especialmente de los de tiempo completo (*vid supra*: 63, cuadros 1 y 2). Así por ejemplo, durante la primera etapa en la conformación de la carrera académica en México, en tiempos de la *universidad-para-el-desarrollo*, los “fundadores”, aquellos que se beneficiaron de las primeras plazas de tiempo completo, no sólo lograron la constitución del grupo de académicos de carrera, sino que, poco después, fueron quienes promovieron un nuevo y fuerte impulso a las áreas de conocimiento y a las disciplinas en las que ellos se adscribían, al punto de que “el cerrado universo de la formación profesional comienza a confrontarse con la teoría, la crítica y la sensibilización hacia el quehacer científico”. La segunda etapa representa la aparición de la “generación del sueño dorado”, que al verse beneficiada de la dinámica legitimadora en que incurrió el Estado mexicano luego de los sucesos de 1968, logró estructurar “las condiciones de trabajo que constituyen a la carrera académica como un medio de vida” (García, 2000: 49). Al respecto, Manuel Gil escribe:

Si antes ser profesor universitario era una opción laboral no prevista, en este caso la oportunidad laboral inesperada se magnificó y esta ocupación, no imaginada por la mayoría, ofrecía salarios y prestaciones incomparables con los requisitos de entrada e ingresos propios de los mercados profesionales de referencia “naturales” (por cierto, ya no tan abundantes ni accesibles como 20 años antes) (Gil Antón, 2010: 425).

Sin embargo, ya instalados en la crisis económica de los años ochenta, se produjo una ruptura con esa relativa estabilidad con la que contaban aquellos científicos que mediante una serie de mecanismos —no pocas veces de carácter informal— se habían logrado insertar dentro del selecto grupo de las “familias científicas” mexicanas (Lomnitz, en Camp, 1988: 175-176).⁵⁶ Ya he mencionado algunos datos referentes a la caída de los salarios en la década de los ochenta, cuyo porcentaje osciló alrededor del 60% (Gil Antón, 2010: 426); no obstante, las palabras de uno de los principales protagonistas en el proceso de reconfiguración del campo universitario mexicano resultan todavía más significativas. Refiriéndose a la situación de los investigadores mexicanos

⁵⁶ Al referirse a un trabajo de Larissa Lomnitz respecto a la importancia del capital social en las instituciones universitarias, Roderic Camp (1988) plantea una semejanza con las formas de reclutamiento que él utiliza para caracterizar al sistema político mexicano, y a las que denomina “cultura política”. Al respecto, escribe: “El meticuloso examen que hace Lomnitz de la relación mentor-discípulo entre los científicos es revelador de la forma como ocurren tales patrones y, lo que es igualmente importante, de sus graves implicaciones para la cooperación intelectual y la adquisición de conocimientos. Los instructores reclutan a los científicos jóvenes, de ordinario cuando están a punto de graduarse. Una vez que sus profesores lo aceptan como asistentes, pasan a formar parte de lo que llama Lomnitz una “familia científica”, un grupo perteneciente a un investigador o tutor establecido” (Camp, 1988: 175).

justo un par de años antes de la conformación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), punto de partida de ese proceso, uno de sus más importantes impulsores menciona lo siguiente:

Unos años antes, en 1981, podíamos darnos el lujo de convocar a investigadores de todo el mundo, por medio de anuncios publicados en *Nature and Science*. En ese momento los salarios en la UNAM eran suficientemente competitivos como para atraer investigadores recién doctorados de buena calidad, que pensarán en iniciar una carrera académica activa y que se sintieran atraídos por el nivel del salario y las condiciones de trabajo en México. Pasaron solamente dos años para que entráramos en una espiral inflacionaria que impactó los salarios de todo el mundo, particularmente de quienes recibíamos un salario de recursos públicos, también repercutió en una pérdida enorme en la capacidad de compra de equipo, y quienes trabajábamos en investigación supimos lo amargo que ello significaba para el desempeño de nuestra función. No era nada más tener salarios claramente insuficientes, sino la incapacidad de trabajar a un nivel digno (Sarukhán, 2005: 32).

En respuesta a esta circunstancia, y con el objetivo de hacer frente a sus dramáticas consecuencias —la fuga de cerebros y la búsqueda de un segundo empleo fuera del campo universitario, y, en algunos casos, totalmente ajeno a las labores de investigación—, surge el SNI. Aunque el acuerdo presidencial que decretaba su establecimiento se publicó el 26 de julio de 1984, el programa se había dado a conocer el 6 de diciembre del año anterior, durante la entrega de los premios de la entonces Academia de la Investigación Científica (Cf. De Ibarrola, 2007; Flores Valdés, 2005; Malo, 2005; Sarukhán, 2005). No he considerado necesario hacer una descripción pormenorizada de lo ocurrido en la creación de este importante programa, sólo quisiera señalar que entre ambas fechas se realizó una suerte de consulta entre la comunidad científica mexicana, ya que sería ella la encargada de generar las reglas y estatutos del nuevo sistema (De Ibarrola, 2007). Empero, aunque es posible decir que en su conformación fue la élite científica nacional la que se movilizó,⁵⁷ y que, a fin de cuentas, lograría reconfigurar, a su favor, la dinámica del campo universitario mexicano, importantes científicos como Jorge Flores Valdés, Salvador Malo, Daniel Reséndiz y el propio José Sarukhán no sólo se cuentan entre los principales protagonistas en la creación del SNI, sino que, en su mayoría, sus trayectorias se han construido a partir de un ir y venir entre ámbitos aparentemente bien diferenciados, y cuya lógica se representa, las más de las veces, como mutuamente excluyente. En calidad de hombres de ciencia, no cabe duda de que su participación fue parte integral en la generación de los criterios académicos sobre los que se erigieron los estímulos económicos implicados en la pertenencia al sistema: la evaluación de pares, la prioridad de la investigación sobre la docencia, la importancia de las publicaciones por sobre

⁵⁷ Quizás convenga señalar que anterior a la presentación del SNI por parte del presidente De la Madrid, ya en la reunión de la Academia Mexicana de Ciencias, en octubre de 1983 (es decir, dos meses antes) se había gestado esta idea: “El propósito central de ese encuentro era revisar varios de los esquemas que otras naciones tenían para apoyar el desarrollo de su ciencia y tecnología. Es en esa reunión cuando surgió la idea de proponer en marcha un mecanismo relativamente simple, sencillo y directo para apoyar a los investigadores dentro de las difíciles condiciones que pasaba México” (Malo, 2005: 37).

otros productos, la “calidad” de las revistas y el número de citas, entre otros. Pero también, en algunos casos, como el de los doctores Flores y Malo, convenciendo

[...] al Lic. Jesús Reyes Heróles (entonces Secretario de Educación Pública) de las bondades del esquema y además, muy importantemente, del hecho de que ésta era una propuesta que se tendría que discutir *en el seno de la comunidad académica*, que era objeto de este programa, para afinarlo en lo que fuese necesario, y de que *este hecho le daría al proyecto una legitimidad que de otra manera no tendría*” (Sarukhán, 2005: 33, el subrayado es mío).

Son varias las consecuencias del hecho de que estas trayectorias se hayan construido a partir de una tensión entre la *endopraxis* y la *exopraxis* (Lévi-Strauss, 1964: 175), es decir, entre la academia y la política. Exploraré sólo una que considero fundamental, pues, a mi parecer, remite a una dimensión prácticamente inexplorada en el estudio de la evaluación. Ésta tiene que ver con las disyuntivas que el campo político mexicano planteó a los científicos que, en la coyuntura del SNI, ocupaban, momentáneamente, cargos a su interior. Dejando ver, por un lado, las representaciones que los políticos —los habitantes naturales de ese espacio— se hacían de la creación del sistema, y por otro, los “efectos del lugar”, más precisamente, la forma en que la participación de los científicos se interpretó como totalmente librada a la dinámica del campo político, haciendo abstracción de esas disyuntivas y de los entrecruzamientos complejos entre un *habitus* científico-universitario que, veremos, se construyó a partir de una movilidad internacional que también resultó fundamental, y una posición un tanto paradójica dentro del campo político nacional.

Luego de un período de consulta entre la comunidad académica, y de los trabajos de una comisión técnica constituida por científicos que habían alcanzado importantes cargos en la administración pública, se determinó que el SNI estaría compuesto por cuatro categorías (Candidato, Nivel 1, 2 y 3), a cada una de las cuales correspondería un número fijo de salarios mínimos. Llegaba, pues, el momento de ocuparse de cuestiones técnico-económicas, pero fundamentales desde el punto de vista que aquí nos interesa: ¿cuántos investigadores integrarían el sistema, y cómo se les entregarían los recursos?

Ahí es donde entraba el que después fue presidente de México, el Lic. Carlos Salinas de Gortari, a la sazón Secretario de Programación y Presupuesto. Él nombró a María de los Ángeles Moreno, que era su Subsecretaria, para que discutiera conmigo cuáles iban a ser las condiciones de carácter económico y financiero del Sistema. Había dos puntos clave: uno era que ella quería que fuera número *clausus*, es decir, que se dijera desde el principio que había un cierto número de miembros del Sistema Nacional de Investigadores; el otro era que quería que fuera parte del salario y que, por lo tanto, una fracción se fuera a impuestos y eso, como todo el mundo sabe, significaba esencialmente, reducir el estipendio a la mitad. Afortunadamente, logre convencerla de ambas cosas: no hubo un número cerrado y se consideró *como una beca* —como todos sabemos— que no causa impuestos (Flores Valdés, 2005: 24, el subrayado es mío).

Primero que nada, resulta inevitable recordar las palabras de Robert Merton (1985) sobre el “fenómeno del sillón 41^o”, descrito por el sociólogo norteamericano a propósito de lo ocurrido en

la Academia Francesa, cuando se decidió que sólo un grupo de cuarenta personas podían ser miembros de la misma y, por tanto, ascender a la “inmortalidad”. Las consecuencias de esta clase de decisiones fueron claramente descritas por el sociólogo norteamericano:

Lo que vale para la Academia Francesa vale también en grados diversos para toda otra institución destinada a identificar y recompensar el talento. En todas ellas hay ocupantes del sillón 41º, hombres ajenos a la Academia que tienen al menos un talento del mismo rango que los pertenecientes a ella. En parte, esta circunstancia proviene de errores de juicio que llevan a la inclusión de los menos talentosos a expensas de los más talentosos. La historia sirve como corte de apelación, dispuesta a invertir los juicios de las cortes inferiores, limitadas por la miopía de la contemporaneidad (Merton, 1985: 556).

En este sentido, la propuesta de la Secretaría de Programación y Presupuesto recuerda, sin duda, esa “miopía de la contemporaneidad” que caracteriza a la racionalidad burocrática. A diferencia de la propuesta gubernamental de un número limitado de investigadores y una suerte de incremento salarial que generaría los impuestos correspondientes, lo que disminuiría los beneficios económicos y simbólicos buscados, la solución planteada por Flores Valdés (2005), entonces Subsecretario de Educación Superior e Investigación Científica, apuntaba hacia el desbordamiento del limitado punto de vista de los agentes políticos. Permitió la consolidación de un “sector” o “clase” universitaria que no se articularía únicamente en función de su exposición a la crisis económica, pues si bien con ambas propuestas se procuraba brindar un impulso a la investigación, independientemente de la cuestión generacional y de las relaciones personales, es claro que un número abierto favorece la conformación de un *cuero social* que trasciende la mera coyuntura, además de proyectar en el tiempo y el espacio, es decir, hacia el futuro y a lo largo del campo universitario mexicano, la imagen de que los beneficios económicos y simbólicos del SNI no dependían de una cláusula administrativa, sino de que el desempeño en la investigación se ajustase a criterios académicos, endógenos, y por lo tanto legítimos; ciertamente definidos de manera arbitraria, ya que en su elaboración participó sólo la élite científica nacional, y en cuya “ideología académica” el modelo universitario a seguir era el norteamericano (Gil Antón, 2010), sin embargo, a fin de cuentas, esos criterios se encontraban plenamente acoplados a las culturas científicas y disciplinares del campo universitario, y en oposición a las culturas profesionales otrora dominantes.

CUADRO 11. Disyuntiva a propósito del surgimiento del SNI

Condiciones/Agentes	Políticos	Científicos
Integrantes del sistema	– <i>numerus clausus</i>	+ <i>numerus apertus</i>
Repercusiones en el ingreso	+ salario, causante de impuestos	– beca, no causante de impuestos

Asimismo, si bien desde un punto de vista político es evidente que la creación del SNI puede verse como el resultado de la voluntad de los actores interesados en paliar una situación que se definió como crítica, vista desde la lógica de los campos implicados, de sus envites específicos y sus disputas estructurales, el surgimiento del SNI plantea un importante dilema para los científicos situados en el campo político. Dilema fuertemente anclado en las diferentes imágenes que de este paradigmático programa se hacían unos agentes cuyos *habitus*, científico o político —no obstante ambos ocupaban posiciones relativamente cercanas dentro del campo político nacional—, les empujaban hacia posturas encontradas. La solución práctica a este dilema constituyó una clara oposición con respecto a la propuesta planteada por los “políticos”, aquellos cuya estancia en el campo no sería sólo momentánea. Sin embargo, los “efectos del lugar” hicieron lo propio y dieron a esa solución un sentido que pasó por alto esta circunstancia. El cuadro 11 ilustra las oposiciones entre la propuesta de los políticos y la alternativa planteada por uno de los principales científicos involucrados en ese proceso.

La solución planteada por Flores Valdés (2005) a la propuesta de los “políticos” remite, sin duda, a una visión de *cuerpo social* de largo plazo que buscó superar la dimensión estrictamente coyuntural, bien ejemplificada en las palabras de Robert Merton (1985) sobre el “fenómeno del sillón 41º”. Sin embargo, la cuestión no acaba ahí, ya que el hecho de que el SNI operara, finalmente, a través de la opción planteada por los representantes “científicos”, con todo lo que ello implicó después, sólo haría emerger las diferencias al interior del polo científico-disciplinar, pero que sólo entonces fueron evidentes. Me ocuparé de ellas en el siguiente apartado. Aquí bastará con decir que, contra la interpretación proporcionada por Salvador Malo, según la cual el surgimiento del SNI “no fue resultado de un proceso ordenado y deliberado sino producto de la *serendipia*, de la coincidencia en el tiempo y el espacio de un conjunto de personas que interactuaron de manera sinérgica” (2005: 37), he intentado oponer una visión que pondere la importancia del conflicto al interior del campo universitario mexicano, entre las culturas *profesionales* y *científico-disciplinares*. Ciertamente, en lo que a la génesis de SNI se refiere, no es posible hablar de un proceso intencionalmente concertado, pero sí de un *conflicto estructural* dentro del cual los agentes se posicionan de manera casi inevitable, ya que la sola pertenencia a cualquiera de esas dos culturas académicas genera un conjunto de disposiciones para *hacer* y *pensar* la universidad. No sólo fue al interior de estas culturas donde se formaron los agentes que dieron origen al SNI, y del que terminaron siendo los principales beneficiarios, sino que ahí se construyeron trayectorias comunes que generaron un acuerdo tácito respecto al modelo al que, pensaban, debería aferrarse en adelante el campo universitario mexicano.

Es por eso que resulta imposible reducir ese proceso de reconfiguración, en el que la evaluación externa resultó ser un instrumento privilegiado, sólo a cuestiones de estricta índole económica o política (externas). Si bien, como señala García (1999), el principal impulso fueron las incertidumbres en las condiciones de reproducción de los “científicos”, el hecho de que hayan sido éstos los principales implicados en la génesis e implementación del más importante referente de la

evaluación externa en nuestro país tiene una significación que bien vale la pena abordar. Me referiré a ella en el último capítulo. Ahora mostraré algunos datos que reflejan el ascenso de esta “clase universitaria”, a cuyos representantes he denominado, retomando a Boguslaw (1965) y a Bertalanffy (1976), los “nuevos utopistas”. Luego, sugeriré que los patrones observados en cuanto a su trayectoria académica, específicamente su paso por el sistema norteamericano de educación superior, sugieren una explicación al hecho de que en la base de su “ideología académica” se encuentre la imagen de un sistema educativo superior diferenciado, entre sectores y niveles, y en donde la investigación tiene una importancia prioritaria, pues, a decir suyo, el prestigio académico debería fundarse, en adelante, sobre esta función.

A. Beneficiarios del SNI: tensiones entre culturas académicas (1984-2012)

He planteado que el surgimiento del SNI puede observarse como un cambio en los criterios de valorización del trabajo académico. Una muestra del lento pero progresivo alejamiento de la universidad *profesionalizante*, y del dominio de las facultades que se agrupaban bajo esa suerte de modelo, para dar paso a un campo universitario de carácter *científico y disciplinar*. El inicio, sin duda, de un cambio profundo. Al respecto, cabe hacer una serie de consideraciones que permitan introducir una diferenciación al interior del sector científico-disciplinar, pues en modo alguno puede considerársele como un bloque monolítico.

Recuérdese que al referirme a ese espacio al que se desplazó el estudio de la universidad y sus problemáticas observé que, en su mayoría, éste se enmarca en culturas académicas bastante precisas, aunque ciertamente diferentes: las ciencias sociales y las humanidades, en tanto que las ciencias naturales y exactas ocupan una posición exigua. No obstante, vistas desde la dicotomía entre lo *profesional* y lo *científico-disciplinar*, es claro que el estudio de la universidad se ubica, aunque en proporciones variadas, dentro de este último polo, sin embargo, mencioné desde entonces, existe a su interior una serie de especificidades que bien vale pena tener en cuenta. En este sentido, si bien Casillas (2002) ha señalado algunos aspectos comunes entre quienes conforman el polo científico-disciplinar, tales como su inclinación a dar mayor importancia a la investigación y a los procesos que la rodean, no podemos obviar el hecho de que fueron las culturas científicas las que resultaron más claramente favorecidas con la implementación del SNI, dejando a las culturas disciplinares en una posición francamente ambigua: dominantes-dominados, o mejor dicho, en posición dominada dentro del polo científico-disciplinar, ahora dominante. Emergiendo, entonces, las diferencias a su interior. Para algunos autores, éstas se ejemplifican en la oposición entre las llamadas ciencias duras y las ciencias blandas. Al respecto, Gil Antón (2010) escribe que el SNI se trató de un

[...] ensayo, promovido por un sector de élite y concentrado en las áreas de las (mal)llamadas ciencias duras ante el gobierno, a fin de generar un sistema que paliara —para ellos, dedicados a la

investigación— el destrozó salarial: es así que surge el SNI, ya señalado, a mediados de los ochenta. Por otro lado, dada la influencia de este grupo de académicos, es desplazada la antigua dirección, la vieja “clase” conductora de la educación superior mexicana —basada en abogados, médicos, ingenieros— por la de estos científicos, los cuales proyectan la imagen que tienen de sí, la consideran impecable, coincide con modificaciones generales en los mercados laborales (flexibilización y precariedad) y van a desarrollar políticas que modifiquen el perfil de los académicos (que se hicieron cargo de la expansión y sobrevivieron la crisis) hacia su propia percepción y lo que, derivado de su falta de conocimiento sobre la educación superior en el mundo, consideran que es la academia en Estados Unidos. Todo esto en una mutación de la noción del Estado hacia la educación superior. La mezcla y relación orgánica de estos factores creó un polo de dominación distinto sobre los académicos y propuso un perfil de académico a conseguir lo más pronto posible: el “normal” y convertido en universal (deseable [*sic*] de los profesores e investigadores de las ciencias naturales y exactas. Estos rasgos novedosos y quizás no adecuados para muchas áreas del saber, sobre todo el aplicado, como el doctorado a toda costa y la publicación como signo de adecuación a la norma y fuente de prestigio, orientaron las políticas de diferenciación de los ingresos (Gil Antón, 2010: 428-429).

De hecho, es posible esbozar un perfil de las culturas académicas beneficiadas con la implementación del SNI en 1984. Una breve mirada a los datos proporcionados por María de Ibarrola (2007) revela que, efectivamente, fueron los “científicos” los principales favorecidos. Como se observa en el cuadro 12, en sus inicios el SNI estableció tres áreas del conocimiento, las cuales, además de revelar un poco del “imaginario académico y científico” que subyacía a sus impulsores, agruparon a la mayor proporción de sus miembros (1396 en total) en las de tipo científico: poco más del 80% en las áreas I y II, aunque la escasa diferenciación entre físico-matemáticas e ingenierías, por un lado, y ciencias biológicas y humanidades, por otro, no permite afirmaciones definitivas. Éstas sólo son posibles a la luz de la evolución del SNI en las siguientes décadas, al arribar éste hacia un mayor grado de diferenciación, permitiendo así un análisis más detallado sobre su composición científica y disciplinar, e incluso, quizás, sobre los rasgos de la misma a partir de dicotomías como duro/blando y puro/aplicado.

CUADRO 12. Composición del SNI según sus áreas del conocimiento, 1984

Año	ÁREA			TOTAL
	I. Físico Matemáticas e ingenierías	II. Ciencias biológicas y Humanidades	III. Ciencias sociales	
1984	585 (41.9)	600 (42.9)	211 (15.1)	1396 (100.0)

Fuente: Ibarrola (2007).

Sobra decir que el crecimiento del SNI tras casi tres décadas de existencia, ha sido por demás rápido; de 1163% entre 1984 y 2012, aunque el porcentaje de sus miembros con respecto

al total de académicos en el nivel superior continúa siendo exiguo (Didou y Gérard, 2011; Pérez-Castro, 2009; Rueda y de Diego, 2012). Menos del 6% para ser más precisos.⁵⁸ Dos años bastaron para duplicar el número de investigadores nacionales, confirmando la solución de los “científicos” participantes en la génesis del sistema acerca de un número abierto de miembros, condicionados sólo al cumplimiento de criterios académicos, endógenos, y no administrativos, o externos. Pero además del rápido ritmo de crecimiento y el mayor grado de diferenciación —al pasar de tres a siete áreas—, la evolución del SNI muestra variaciones significativas. En el caso de las ciencias sociales, la participación relativa no ha hecho más que disminuir desde 1984, al pasar del 15 al 14.80% en 2012 (Cuadros 12 y 13), y ello a pesar de su recuperación luego de haber experimentado disminuciones francamente drásticas, como la que en el año 2000 las llevó a ocupar sólo el 10.85% con respecto a las demás áreas (Cuadro 13). En otras palabras, no obstante ser el área con el mayor crecimiento durante la última década (239%), hoy se ubica por debajo de los porcentajes alcanzados en 1984, año de creación del sistema.

CUADRO 13. Composición del SNI según áreas del conocimiento y ritmo de crecimiento, 2000-2012

Año	ÁREA							TOTAL
	I. Ciencias físico-matemáticas y de la tierra	II. Biología y Química	III. Medicina y ciencias de la salud	IV. Humanidades y ciencias de la conducta	V. Ciencias sociales	VI. Biotecnologías y ciencias agropecuarias	VII. Ingenierías	
2000	1,569 (21.02)	1,435 (19.22)	765 (10.25)	1,269 (17.00)	810 (10.85)	700 (9.38)	918 (12.30)	7,466 (100.0)
2005	1,968 (18.05)	1,776 (16.29)	1,168 (10.71)	1,798 (16.49)	1,369 (12.56)	1,257 (11.53)	1,568 (14.38)	10,904 (100.0)
2012	3,004 (16.19)	3,162 (17.04)	1,914 (10.32)	2,773 (14.94)	2,747 (14.80)	2,177 (11.73)	2,778 (14.97)	18,555 (100.0)

2000-2012	I	II	III	IV	V	VI	VII	TOTAL
% de crecimiento	91.46	120.35	150.20	118.52	239.14	211.00	202.61	148.53
Diferencia en participación relativa	-4.83	-2.18	0.07	-2.05	3.96	2.36	2.68	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados en el Informe General del Estado de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación (CONACyT, 2012, Anexo estadístico, Cap. 2).

⁵⁸ El cálculo es aproximado, calculado a partir del número de miembros del SNI (CONACyT, 2012) y de académicos en educación superior (SEP, 2012), ambos correspondientes al año 2012. Visto así, el porcentaje de investigadores nacionales con respecto al total de académicos es del 5.6%. Debe recordarse que dado que no es necesario ser académico de tiempo completo para solicitar el ingreso al SNI, el universo de potenciales beneficiarios es el del total de los académicos pertenecientes a la educación superior, incluidas las instituciones privadas.

Si a lo anterior agregamos que las humanidades y ciencias de la conducta, agrupadas ya en un área específica (área IV), han disminuido su participación relativa en un 2% en comparación con el año 2000 (Cuadro 13), es posible decir que la evolución del SNI ha significado el dominio de las ciencias sobre las disciplinas (en este caso, ciencias sociales y humanidades).

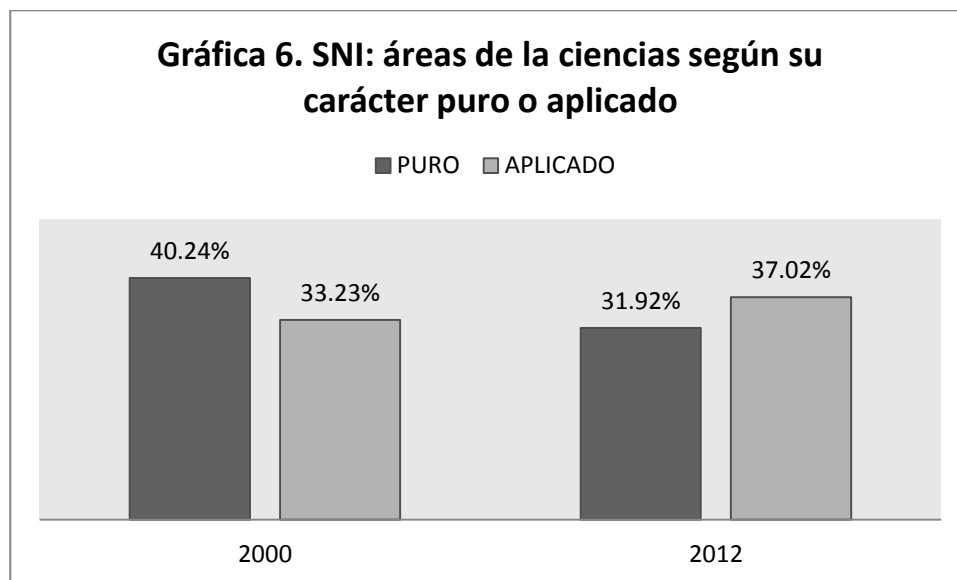
También mencioné que los datos proporcionados por el sistema, luego de haber alcanzado un mayor grado de diferenciación, permiten observaciones más precisas sobre las culturas académicas y disciplinares favorecidas con la implementación de este particular mecanismo de evaluación externa, desde sus inicios y hasta el día de hoy. Por ejemplo, a partir de criterios que enfatizan otros rasgos sobre su composición, como aquellos introducidos por Becher (2001) para referirse a las “culturas disciplinares” al interior de las instituciones de educación superior: duro/blando y puro/aplicado. Aquí me ocuparé sólo de esta última dicotomía, pues no obstante el mayor grado de diferenciación del sistema, está claro que un análisis sobre su naturaleza “dura” o “blanda” supone de unos datos todavía más depurados.

Quizás busque entenderse el dominio de las ciencias sobre las disciplinas que conforman el SNI desde el punto de vista de la oposición duro/blando, empero, una serie de consideraciones —como que difícilmente puede ubicarse a las ciencias de la tierra (área I) o a la biología (área II) en el terreno de las ciencias “duras”, o, por el contrario, a la econometría de lado de las “blandas”— me han llevado a apegarme a la diferenciación (sin duda arbitraria, pero *heurística* para los fines de este trabajo) entre ciencias y disciplinas. Por su parte, el análisis de la composición del SNI según el carácter puro o aplicado de sus distintas áreas resulta más factible.

En este sentido, es notable el hecho de que la participación relativa de las áreas I y II haya disminuido en 4.83 y 2.18 puntos porcentuales a lo largo de la última década, en tanto que la de las áreas VI y VII se haya incrementado en 2.36 y 2.68 puntos durante ese mismo lapso de tiempo (Cuadro 13). ¿Acaso esto no refleja una tensión dentro de la propia cultura de las ciencias, entre lo puro y lo aplicado? ¿Será posible establecer una relación de oposición entre las áreas implicadas, es decir, entre ciencias físico-matemáticas y de la tierra (I) e ingenierías (VII), por un lado, y biología y química (II) y biotecnología y ciencias agropecuarias (VI), por el otro? A este respecto, destaca que tras haber agrupado al 40% de los investigadores nacionales en el año 2000, las áreas I y II disminuyeron su participación siete puntos porcentuales en los últimos doce años, en tanto que las VI y VII la incrementaron en cinco puntos, lo que parece corroborar la idea de que no obstante la preponderancia inicial de las ciencias puras, aunada a la escasa diferenciación del sistema, las de tipo aplicado ocupan una posición cada vez más significativa. Lo que sin duda representa una tendencia más a tono con las demandas del mercado, y que, veremos a continuación, se verifica más claramente en las universidades públicas estatales.

Vista desde las dicotomías señaladas, la evolución del SNI, referente paradigmático de la evaluación externa en nuestro país, puede caracterizarse de manera clara. Por un lado, las humanidades y ciencias de la conducta, que junto con las ciencias sociales (áreas IV y V) han mantenido una posición subordinada con respecto a las demás áreas, reflejando el permanente

dominio de las ciencias sobre las disciplinas (pero sin que éste pueda traducirse en el dominio de las ciencias duras sobre las blandas), el cual, además de verificarse desde la creación del SNI y hasta el día de hoy, se incrementa progresivamente en favor de aquellas, las ciencias, ya que si bien las disciplinas (áreas IV y V) tienen actualmente una participación relativa mayor a la de hace doce años (27.85% en 2000 y 29.74% en 2012), mencioné, primero, que las ciencias sociales sólo se han recuperado tras experimentar disminuciones drásticas, pero sin alcanzar la participación del primer año del sistema, y segundo, que las humanidades y ciencias de la conducta, agrupadas ya en un área específica, tienen una participación menor en comparación con la de hace una década. Por otro lado está la tensión entre lo puro y lo aplicado, más evidente conforme nos acercamos a las áreas ubicadas en el polo científico. Aunque la información perteneciente a 1984 impide un análisis con base en esta dicotomía, los datos ulteriores parecen corroborar la idea de que tras favorecer inicialmente a las áreas puras, la última década ha significado un incremento de las de tipo aplicado. Es cierto que, vistas de manera aislada, las áreas I y II continúan manteniendo los mayores porcentajes de participación en el SNI, sin embargo, al agruparlas en función de la dicotomía “puro/aplicado” se advierte una tendencia hacia el incremento de estas últimas. Como puede observarse en la gráfica 6, las áreas III, VI y VII, todas ellas de carácter aplicado, han sido las más favorecidas a lo largo de los últimos doce años, dejando en claro que la última década ha significado una suerte de “inversión” de la situación entre esas dos culturas académicas: puras (áreas I y II) y aplicadas (III, VI y VII).



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de CONACyT (2012, Anexo estadístico, Cap. 2).

Entonces, el Sistema Nacional de Investigadores no es sólo el reflejo del proceso de reconfiguración del campo universitario mexicano al que se refiere Casillas (2002), es decir, aquel mediante el cual las culturas científico-disciplinares fueron desplazando a las de tipo profesional,

constituyéndose ahora en el polo dominante dentro de la estructura de este particular espacio, sino que, además, el SNI es el espacio donde se reflejaron las tensiones al interior de las propias culturas científico-disciplinarias, emergiendo las diferencias entre ciencias y disciplinas (así llamadas a falta de conceptos más precisos). Diferencias antes veladas por la posición subordinada de ambas, pues hasta antes del proceso de reconfiguración parecían constituir un bloque monolítico, instituidas posteriormente en los criterios de evaluación y realizadas en la composición del sistema según sus áreas del conocimiento, al favorecer más a unas que a otras. En síntesis, el surgimiento del SNI significó el dominio de las culturas científico-disciplinarias sobre las profesionales, otrora dominantes; el de las ciencias sobre las disciplinas, situando a estas últimas en una posición ambigua: dominantes-dominados; e incluso, tras observar la evolución del sistema en la última década, significó el dominio de las áreas aplicadas sobre las que agrupan a las llamadas ciencias puras. Claro que aún está pendiente un análisis detallado de este último proceso. Después de todo, no puede obviarse el hecho de que el ascenso de las áreas aplicadas ha significado un reposicionamiento de disciplinas profesionales bastante cercanas al dominio de las ciencias, tal es el caso de las ingenierías y la medicina. Empero, el propósito de este apartado, me parece, se ha cumplido: mostrar cuáles son las culturas académicas que se beneficiaron con la implementación de la evaluación externa puesta en marcha por el SNI, haciendo énfasis en las tensiones que, al interior del sistema, se entrecruzan y superponen de manera compleja, y que he buscado explicitar recurriendo a una serie de dicotomías sencillas. Estas tensiones revelan relaciones de dominación —dominación académica—, que resulta ser doble si consideramos la posición de las disciplinas dentro del SNI, con respecto a las ciencias, pero además, y cada vez en mayor medida, con respecto a las áreas aplicadas. Todo lo anterior, veremos a continuación, cobra una significación aún mayor cuando se le mira a partir de las concentraciones institucional y espacial de los investigadores nacionales.

B. Tensiones institucionales y espaciales

Sobra decir que las tensiones institucionales muestran la concentración de los investigadores nacionales en unas cuantas universidades, y que a su vez ésta se traduce en la concentración espacial de los mismos, modificándose muy lentamente la dinámica centralista que advertí al referirme a la *universidad-para-el-desarrollo*. Sin embargo, quizás a causa de su obviedad, el estudio de la reconfiguración del campo universitario mexicano ha pasado por alto estas circunstancias. Sea que se le aborde a partir de la naturaleza de sus polos constitutivos (Casillas, 2002), o mostrando cómo las tensiones entre éstos se plasmaron en las sucesivas generaciones y etapas de la conformación del oficio académico (García, 2000; Gil Antón, 2010), parece haberse partido del supuesto de que el campo universitario es un espacio homogéneo. En algunos casos, se muestran las tensiones dentro de una sola institución, generalizando sus particularidades y haciendo abstracción de las diferencias cualitativas propias del campo universitario; en otros,

simplemente se da por hecho que esos polos, cuya naturaleza es estrictamente académica, operan con independencia de las tensiones externas que acompañan a este espacio desde sus inicios.

Pero, ¿qué significación tienen las concentraciones institucional y espacial en el proceso de reconfiguración del campo universitario mexicano? ¿Qué importancia revisten cuando de lo que se trata es del estudio de la evaluación externa, y más precisamente, de ese referente paradigmático que es el SNI? A los datos sobre el dominio del polo científico-disciplinar cabe agregar la constatación acerca de las desigualdades y diferencias institucionales y espaciales consagradas mediante los mecanismos de evaluación. Todo con el objetivo de responder a una pregunta fundamental: ¿quiénes se han beneficiado con su puesta en marcha? ¿Acaso no aquellas instituciones que aun antes de iniciarse la modernización de la educación superior se encontraban ya entre las más consolidadas? Es claro que de atenerse únicamente a la evolución en el tiempo y actual composición del SNI la respuesta no sería sino parcial. Las ciencias, responderíamos, pero omitiendo el hecho de que la estructura del sistema según sus distintas áreas se engarza con tensiones externas, acoplándose, reforzándose mutuamente, y revistiendo estas últimas un carácter académico (endógeno).

Por un lado, veremos, se observa el operar del “efecto Mateo” al que me referí en el capítulo anterior; por otro, y quizás más importante, el que la reconfiguración del campo universitario a través de la evaluación haya significado la consagración de las diferencias preexistentes mediante mecanismos cada vez más racionales, *ad hoc* a la lógica académica de este campo específico, aunque sólo sea por su acoplamiento a las prácticas de esa “clase universitaria” que resultó más claramente favorecida con su implementación.

CUADRO 14. Distribución de miembros del SNI según las principales instituciones federales de educación superior, 2012

Institución	Total	%
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	3,633	19.6
Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)	946	5.1
Instituto Politécnico Nacional (IPN)	831	4.5
Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV)	688	3.7
Total	6,098	32.9

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de CONACyT (2012, Anexo estadístico, Cap. 2).

En este sentido, destacaré dos aspectos. Quizás bastante trillados, pero no por ello menos importantes: las concentraciones institucional y espacial de los investigadores nacionales. Según

datos proporcionados por el CONACyT (2012), las principales instituciones federales de educación universitaria y superior agrupan casi al 33% de los miembros del sistema (Cuadro 14), la mayor parte de los cuales se ubica en el Distrito Federal, pues aunque la mayoría de esas instituciones cuentan con “dependencias” en otras entidades de la república, el grueso de sus académicos se ubica aquí.

De hecho, vista desde el punto de vista de la distribución espacial del total de los investigadores nacionales, la preponderancia del Distrito Federal se incrementa algunos puntos, hasta alcanzar el 41% del total, si se consideran instituciones privadas de educación superior, centros de investigación del propio CONACyT y otras dependencias gubernamentales (Instituto Nacionales de Salud, Instituto Mexicano del Seguro Social, Instituto Mexicano del Petróleo, entre otros). Bastaría recordar que en 1984 el 80% de los investigadores nacionales se ubicaba en el Distrito Federal (CONACyT, 2012: 61) para entonces constatar que, a lo largo de sus casi tres décadas de existencia, se ha venido produciendo la desconcentración espacial del sistema, principalmente mediante estímulos económicos que favorecen la salida de los investigadores a otras entidades (De Ibarrola, 2007); sin embargo, cuando se le mira desde la óptica de su dimensión académica, de sus distintas áreas y niveles, dicho proceso avanza más lentamente, pues no obstante un cierto reposicionamiento de las universidades estatales en ciertas áreas, como las aplicadas y, en menor medida, las ciencias sociales, el SNI preserva, vía la evaluación, la estructura jerárquica del campo universitario mexicano. Ejemplificaré esta circunstancia a partir de las diferencias entre la más importante de las instituciones de este espacio —la Universidad Nacional— y las universidades públicas estatales. La idea es irse desplazando hacia la periferia del campo universitario para ilustrar cómo las dinámicas extraacadémicas son “puestas en forma”, cómo se engarzan con la estructura académica y revisten una forma *transfigurada*, razón por la cual introduciré nuevamente los criterios “ciencias/disciplinas” y “puro/aplicado”, significando la composición del SNI a través de su variada concentración espacial.

CUADRO 15. Concentración de investigadores nacional UNAM y universidades públicas estatales según áreas del SNI, 2012

Instituciones	ÁREA							Total
	I	II	III	IV	V	VI	VII	
Universidad Nacional Autónoma de México	25.66	26.05	4.58	18.74	13.55	4.19	7.23	100.00
Universidades Públicas estatales (total)	14.61	14.35	8.30	17.47	17.42	11.90	15.96	100.00

Fuente: elaboración propia a partir de los siguientes documentos: 1) para la Universidad Nacional se tomaron los datos del Sistema Dinámico de Estadísticas Universitarias (UNAM, 2012b); 2) para las universidades públicas estatales se utilizaron los datos proporcionados por el CONACyT (2012, Anexo Estadístico, Cap. 2).

Lo que se observa no es sólo la inequitativa distribución de miembros del SNI a lo largo de todo el campo universitario, sino también diferencias en cuanto a la participación de los mismos en cada una de las áreas que conforman el sistema. Al ordenar los datos que sobre sus respectivos investigadores nacionales proporcionan tanto la Universidad Nacional como las universidades públicas estatales, pueden observarse variaciones significativas. A diferencia de los investigadores adscritos a estas últimas, y cuya composición es bastante similar a la del sistema en su conjunto, los pertenecientes a la Universidad Nacional se distribuyen de manera inversa. La distribución de los investigadores pertenecientes a estas instituciones según las culturas científicas y disciplinares a las que me referí antes ejemplifica claramente esta circunstancia.

CUADRO 16. Miembros del SNI por universidades estatales y áreas de la ciencia, 2012

Institución	Subtotal	I	II	III	IV	V	VI	VII
U. Guadalajara	680	10.74	9.56	13.68	24.12	23.53	6.47	11.91
U. A. Nuevo León	481	8.52	15.38	15.38	9.56	14.76	14.76	21.62
B. U. A. Puebla	422	27.01	13.27	5.21	21.33	14.45	3.32	15.40
U. Michoacana	346	16.18	13.58	2.31	14.16	23.12	11.56	19.08
U. Veracruzana	312	10.58	21.79	3.85	26.92	17.63	9.94	9.29
U. Guanajuato	307	19.22	18.57	6.19	13.68	15.64	7.49	19.22
U. A. San Luis Potosí	299	20.07	13.38	13.38	9.03	8.36	9.36	26.42
U. A. Estado de México	298	10.07	9.40	2.68	17.45	30.54	17.11	12.75
U. A. Sonora	239	32.22	8.79	3.77	12.13	8.37	15.90	18.83
U. A. Morelos	238	13.45	28.15	3.36	19.33	9.24	8.40	18.07
U. A. Baja California	236	19.92	9.32	1.27	11.86	27.12	11.02	19.49
U. A. Hidalgo	190	13.68	26.32	7.37	10.53	12.63	13.16	16.32
U. A. Yucatán	179	12.29	22.91	10.06	23.46	7.82	14.53	8.94
U. A. Querétaro	175	6.29	12.00	5.14	16.57	14.29	17.14	28.57
U. A. Sinaloa	150							
U. A. Colima	142	14.79	14.79	14.08	20.42	21.13	4.93	9.86
U. A. Zacatecas	135	22.22	6.67	2.96	24.44	17.78	11.85	14.07
U. A. Ciudad Juárez	117	6.84	8.55	3.42	29.06	24.79	9.40	17.95
U. A. Tamaulipas	78	2.56	2.56	5.13	23.08	24.36	30.77	11.54
U. A. Aguascalientes	71	8.45	8.45	12.68	26.76	19.72	12.68	11.27
U. J. A. Tabasco	69	17.39	11.59	7.25	4.35	15.94	23.19	20.29
U. A. Coahuila	67	13.43	5.97	10.45	5.97	19.40	14.93	29.85
U. A. Tlaxcala	64	4.69	34.38	4.69	18.75	17.19	12.50	7.81
U. A. Chihuahua	63	7.94	9.52	11.11	7.94	11.11	36.51	15.87
U. A. Chiapas	61	22.95	3.28	8.20	21.31	26.23	16.39	1.64
U. J. Durango	56	0.00	16.07	28.57	10.71	12.50	28.57	3.57
U. A. Guerrero	52	21.15	5.77	25.00	17.31	21.15	9.62	0.00

U. A. Nayarit	47	4.26	12.77	6.38	6.38	27.66	34.04	8.51
U. A. Campeche	47	10.64	12.77	14.89	19.15	8.51	17.02	17.02
U. Quintana Roo	43	2.33	25.58	0.00	25.58	39.53	0.00	6.98
U. A. Baja California Sur	32	6.25	28.13	0.00	15.63	21.88	28.13	0.00
U. A. B. J. Oaxaca	27	18.52	33.33	7.41	25.93	11.11	0.00	3.70
U. A. del Carmen	26	30.77	7.69	0.00	0.00	11.54	7.69	42.31
I. T. Sonora	24	8.33	8.33	0.00	12.50	0.00	45.83	25.00

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por las universidades públicas estatales a la Dirección General de Educación Superior Universitaria (2012).

En lo que se refiere a la posición de las culturas disciplinares, hay que decir que si bien la participación relativa de las áreas IV y V es similar tanto en la Universidad Nacional como en las universidades estatales (32 y 34%, respectivamente), reflejando la posición subordinada que en ambos casos éstas mantienen con respecto a las culturas científicas, la Universidad Nacional presenta un mayor número de miembros en el área de las humanidades, en tanto que las universidades estatales lo hacen en las ciencias sociales (Cuadro 15). De hecho, estas últimas (área V) parece mostrar una suerte de patrón, pues conforme nos desplazamos hacia la periferia del campo universitario, que en términos de la reconfiguración de la que éste ha sido objeto significa aquellas instituciones cuyo número de académicos miembros del SNI es cada vez menor, las diferencias con respecto al centro, la Universidad Nacional, se amplían y hacen más frecuentes, pero no en el sentido de favorecer a esta última institución, sino todo lo contrario. Como se observa en el cuadro 16, el desplazamiento hacia las universidades con menos investigadores nacionales supone un incremento porcentual de sus científicos sociales (área V) y, por tanto, una ampliación de las distancias con respecto a la concentración de sus homólogos de la Universidad Nacional, en donde éstos alcanzan una participación del 13.5%. De hecho, instituciones como la Universidad Autónoma del Estado de México, la de Nayarit o la Universidad de Quintana Roo mantienen proporciones superiores al 27% en el área V, aunque las diferencias en cuanto al total de sus investigadores entre éstas y la UNAM, así como entre ellas mismas, son por demás considerables.

Por su parte, las Humanidades no muestran un comportamiento similar. Salvo el hecho de que el área de mayor concentración de la institución con más miembros del SNI a nivel estatal —la Universidad de Guadalajara— es justamente la de Humanidades y ciencias de la conducta (área IV), no parece haber elementos sólidos para sugerir la existencia de un patrón análogo al que se observa en las ciencias sociales. Sin embargo, hay aspectos que no se pueden subestimar, como que al ordenar a las universidades estatales en función de la participación de sus investigadores nacionales en las culturas disciplinares (área IV y V), las universidades de Quintana Roo y la Autónoma de Ciudad de Juárez resultan ser las principales, al concentrar a más de la mitad de sus miembros del SNI en las áreas IV y V (65 y 53%, respectivamente). Aunque, vistas a partir del total de sus investigadores nacionales, ambas instituciones se ubican claramente en la periferia del

campo universitario mexicano. En este sentido, obviamente resulta aventurado decir que se trata de instituciones a la vez dominantes y dominadas, es decir, dominantes desde el punto de vista de las culturas disciplinares pero dominadas por las culturas científicas, pues no obstante la importante participación relativa de sus académicos en las áreas IV y V, su posición absoluta en el sistema es bastante menor cuando se les compara con universidades como la de Guadalajara o la Autónoma del Estado de México, que teniendo un número todavía mayor de investigadores nacionales (680 y 298), mantienen proporciones cercanas al 50% en esas mismas áreas. Empero, tampoco se puede pasar por alto el que universidades como las de Nuevo León, Puebla, Guanajuato, San Luis Potosí, Sonora y Morelos, todas ellas ubicadas entre las primeras diez universidades estatales con más miembros del SNI, se vean desplazadas hacia las posiciones inferiores cuando se les ordena a partir de este criterio. Todo ello, mostraré a continuación, como resultado de su mayor participación en el área de ciencias; participación también diferenciada, ya que está sujeta a las tensiones que señalé antes, al referirme a la trayectoria y composición del Sistema Nacional de Investigadores en su conjunto: entre lo puro (áreas I y II) y lo aplicado (III, VI y VII). Al final de este apartado sugeriré que la evaluación externa puesta en marcha por el SNI, y que reconfiguró a favor del polo científico-disciplinar la dinámica del campo universitario mexicano, no sólo supuso la consagración de un centro y una periferia ya existentes, sino que cada una de las culturas académicas que lo constituyen, es decir, científicas —tanto puras como aplicadas— y disciplinares, termina por generar su propio centro y su propia periferia, pero sólo hasta cierto punto, ya que factores como el número absoluto de investigadores contribuyen a determinar la posición absoluta de las diferentes instituciones dentro del campo universitario.

La concentración de los investigadores nacionales pertenecientes a las universidades estatales en las áreas I y II, y que consideré como culturas científicas “puras”, exhibe un patrón inverso al de las culturas disciplinares, específicamente al de las ciencias sociales, pues cuanto más nos desplazamos hacia la periferia del campo universitario menor es la participación de sus investigadores en las ciencias puras. Si bien aquí las diferencias entre Universidad Nacional y universidades estatales no se hacen más frecuentes conforme se produce ese desplazamiento hacia la periferia, ya que la gran mayoría de las universidades estatales presenta una concentración inferior a la de la Universidad Nacional, sí se van incrementando notablemente en favor de ésta. Excepciones como las universidades de Puebla y Sonora en el área I, o la de Morelos en el área II, en donde la concentración de sus investigadores es superior a la de la UNAM, se ubican entre las instituciones estatales con más miembros del SNI; sin embargo, al sumarse la participación de sus respectivos investigadores en esas dos áreas, es decir, al agruparse como una cultura científica de carácter puro, ninguna de ellas alcanza porcentajes similares a los de la Universidad Nacional, en donde áreas I y II ocupan el 51.7%. Mención aparte amerita la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, pues aun cuando concentra a casi el 52% de sus investigadores nacionales en estas mismas áreas, ubicándose como la universidad estatal con el más alto porcentaje de participación en las áreas puras, el total de su académicos

pertenecientes al sistema es bastante inferior en comparación con las demás; de apenas 27 miembros.

En suma, si en las culturas disciplinares (ciencias sociales y humanidades) las diferencias entre la Universidad Nacional y las universidades estatales se amplían en favor de éstas conforme nos desplazamos hacia las instituciones con menos miembros del SNI, en las ciencias puras ocurre todo lo contrario, ya que ese mismo desplazamiento supone una concentración comparativamente menor a la de la Universidad Nacional en las áreas I y II, incrementándose las diferencias en favor de esta última institución. Mostrando, además, que la llamadas ciencias puras han encontrado mejores condiciones para su desarrollo en las instituciones más consolidadas, en tanto que las culturas disciplinares se constituyen como un espacio en el que las universidades estatales se van posicionando luego de un proceso de reconfiguración del campo universitario que da una importancia prioritaria a su polo científico-disciplinar. En un contexto de ascenso de las prácticas y procesos que rodean a este polo, pero no necesariamente de las instituciones situadas de antemano en desventaja, algunas universidades se incorporan a esa reconfiguración a través de las áreas que parecen ofrecerles mayores posibilidades de éxito, ya que si bien esta tendencia se verifica en todas las culturas académicas a las que me he referido, y desde las cuales he intentado *significar* la composición del Sistema Nacional de Investigadores, los casos más notables se observan en las ciencias sociales y, sobre todo, en las áreas aplicadas.

En efecto, arriba mencioné que ciertas universidades estatales se desplazaban hacia posiciones inferiores cuando se les ordenaba según su porcentaje de participación en las culturas disciplinares; algunas —Puebla, Sonora y Morelos— regresan a su posición central en el campo universitario mexicano cuando se les mira en función de la concentración de sus investigadores nacionales en las culturas científicas puras; otras, Nuevo León y San Luis Potosí, lo hacen debido al porcentaje de sus miembros del SNI en las áreas aplicadas (III, VI y VII). Estas últimas presentan una participación relativa cercana o superior al 50% en dichas áreas, y aunque el Instituto Tecnológico de Sonora y las universidades de Chihuahua, Durango y Coahuila presentan porcentajes superiores, el total de sus investigadores pertenecientes al SNI es ínfimo, e incluso se sitúa por debajo del promedio de los observados en el conjunto de las universidades estatales públicas (que es de 169 investigadores).

Claro que tampoco puede obviarse el hecho de que, vistas en su conjunto, las 34 universidades estatales aquí consideradas mantienen una participación bastante superior a la de la Universidad Nacional en la cultura de las ciencias aplicadas (36 y 16%, respectivamente) (Cuadro 15), ya que esta circunstancia parece aportar datos fundamentales para entender el incremento de esta cultura a lo largo de la última década; incremento referido en el apartado anterior y respecto al cual sugerí que se trató, básicamente, de un impulso de las universidades estatales. De hecho, quizás pueda decirse algo similar de lo ocurrido en las ciencias sociales durante los últimos diez años, pues, como también mencioné, la recuperación del área V, luego de un decremento drástico,

parece encontrar una explicación plausible en el cada vez mayor número de miembros del SNI que, adscritos a las universidades estatales, se ubican en tal área.

Sin embargo, no obstante la incorporación al proceso de reconfiguración del campo universitario mexicano por parte de las instituciones que lo conforman, sólo parece haberse reforzado el papel de las históricamente dominantes, acoplándose estas últimas a ese proceso, dejando en claro tanto la parcialidad del mismo como las nuevas *dificultades académicas* que hoy se plantean a las instituciones que busquen salir de la periferia del campo universitario. Más allá de los desplazamientos y reposicionamientos observados al ordenar a las instituciones universitarias según la concentración de sus investigadores nacionales en las culturas académicas referidas, las instituciones centrales encuentran siempre una participación dominante, sea a través del número de sus investigadores nacionales o de la concentración de los mismos en dichas culturas. Es decir que independientemente de los propósitos que le dieron origen, el Sistema Nacional de Investigadores parece haber adquirido una función latente: mantener y consagrar en el polo científico-disciplinar, ahora dominante, la jerarquía tácita e inherente al campo universitario mexicano.

Así, la reconfiguración entre polos constitutivos y culturas académicas no significó necesariamente una reconfiguración entre instituciones. Por el contrario, el proceso encontró en la evaluación del SNI, aun sin buscarlo, una manera específica (endógena) de compensar a las universidades más consolidadas, eludiendo, o por lo menos reduciendo al mínimo, la sospecha de criterios externos que pudieran intervenir en las recompensas financieras a las que, en adelante, se asociarían los distintos mecanismos de evaluación en nuestro país.

Si bien el SNI posibilitó el reposicionamiento de ciertas instituciones periféricas a través de áreas que les ofrecían mayores posibilidades de éxito —las ciencias aplicadas y las ciencias sociales—, bien pronto esas instituciones terminan por ocupar su lugar dentro de la estructura jerárquica del campo universitario mexicano. De tal forma, la implementación del sistema (aunque quizás pueda decirse lo mismo de otros programas de evaluación externa, como el PIFI) significó sólo una “salida parcial”, accesible sólo a algunas instituciones, y cuyas condiciones deberán determinarse mediante estudios específicos.

Pero además de la estrategia, seguida por las universidades estatales, de posicionarse a partir de ciertas áreas (quizás debido a los costos que otras implican), también deben considerarse los “candados” que las instituciones más consolidadas pudieran poner al resto. La distribución de los investigadores nacionales según los distintos niveles de que se compone el SNI ejemplifica claramente esta circunstancia. Después de todo, son los de nivel 3 los encargados de poner en marcha la “evaluación de pares” en que se fundamenta la legitimidad de éste particular mecanismo. En este sentido, bastará con volver a señalar las diferencias entre la Universidad Nacional y las universidades estatales a propósito de los niveles en que se ubican sus respectivos investigadores nacionales.

Tal y como se observa en el cuadro 17, las diferencias entre la Universidad Nacional y las universidades estatales son notables. De hecho, éstas se invierten e incrementan conforme nos desplazamos hacia los niveles más alto del SNI, pues mientras los candidatos a investigador nacionales y los de nivel I son mayores en las universidades estatales, las cosas cambian en los niveles dos y tres. Al punto de llegar a ser dos y siete veces mayor. Cabe agregar que apenas tres universidades estatales, Guadalajara, Nuevo León y Puebla, cuentan con el 46% de los investigadores nacionales de nivel 3 con que cuentan todas universidades estatales.

CUADRO 17. Distribución de investigadores nacionales según los niveles del sistema, 2012

Institución	Candidato	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Total
Sistema Nacional de Investigadores	3,604 19.42	10,059 54.21	3,311 17.84	1,581 8.52	18,555 100.00
Universidad Nacional Autónoma de México	324 8.92	1,594 43.88	1,028 28.30	687 18.91	3,633 100.00
Universidades estatales	1,555 25.30	3,732 60.72	694 11.29	165 2.68	6,146 100.00

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de CONACyT (2012, Anexo Estadístico, Cap. 2).

El propósito de este capítulo ha sido mostrar que la evaluación operada por el SNI se engarzó con la dinámica de un campo universitario cuyas culturas académicas produjeron una apropiación específica, y así valorar el verdadero alcance de la reconfiguración del que fue objeto, de la modernización de la educación superior mexicana y de la evaluación que ésta puso en marcha. Sin embargo, las diferencias observadas a lo largo de este capítulo permitirán trazar en un espacio teórico unas relaciones de dominación académica e institucional que, aunque reales, sólo resultan inteligibles a la luz de las dicotomías referidas: ciencias/disciplinas y puro/aplicado. Esbozar ese espacio es el propósito del siguiente apartado.

C. Hacia una geografía de las prácticas científico-universitarias

Pese a que se trata de un ejercicio todavía incompleto, uno que deberá ir mejorando en trabajos posteriores, el cuadro 18 intenta conjugar las dimensiones individual e institucional para arribar hacia ese espacio teórico que permita dar cuenta de las relaciones de dominación académica a las que se sujeta el campo universitario mexicano. Decir que se trata de un ejercicio incompleto es dejar en claro que hay factores que no he considerado y que también revisten una importancia fundamental. Tales son, por ejemplo, la edad y el género de los investigadores nacionales, considerados por Didou y Gérard (2011) y que, a decir suyo, terminan por darle al SNI una

estructura piramidal. Si no los he contemplado es debido a que los datos existentes atañen al sistema en su conjunto y no hay manera de desagregarlos según las instituciones universitarias que aquí he considerado. Esta circunstancia puede dar la impresión de que he sobrestimado la dimensión académica, puesto que, a excepción de las tensiones institucionales, he dejado de lado los “factores externos” señalados por otros autores. Aunque, por otra parte, también es cierto que esa dimensión académica no ha sido lo suficientemente explorada. A excepción de trabajos como los de Casillas (2002), García (1999) y Gil Antón (2010), en donde se abordan las tensiones entre polos profesionales y científico-disciplinares y se destaca el dominio de las ciencias, aunque moviéndose todavía en un alto nivel de generalidad, la importancia de las condiciones internas en el proceso de “apropiación” de la evaluación ha carecido de interés.

Aclarado lo anterior, toca el momento de abordar el contenido del cuadro 18. El comentario será breve, pues, en sí mismo, el espacio teórico que presenta no es otra cosa que la síntesis de lo que he venido diciendo a lo largo del capítulo. Para su elaboración se dividió, en primer lugar, el espacio de forma horizontal con la intención de ejemplificar gráficamente el resultado de las diferencias que emergieron al interior del nuevo polo dominante —el científico-disciplinar— tras la puesta en marcha de la evaluación operada por el SNI. Los datos analizados muestran que las ciencias resultaron más beneficiadas que las disciplinas, así que estas últimas se identificaron con el signo menos (-) y se situaron en la parte inferior; en tanto que las ciencias lo hicieron en la parte superior, señaladas con el signo más (+). Posteriormente, considerando las tensiones al interior de cada una de las culturas académicas anteriores, elabore una subdivisión vertical. En la cultura de las ciencias, entre lo puro y lo aplicado; en las disciplinas, entre ciencias y sociales y humanidades.

El plano cartesiano resultante permite ir posicionando a las instituciones universitarias según su dominio “relativo” y “absoluto” en el polo universitario científico-disciplinar. He tomado en cuenta tanto la participación relativa de las universidades en cada una de las culturas académicas como el total de sus investigadores nacionales. Aquí muestro únicamente a las instituciones estatales que presentaron los porcentajes más altos en cada una de las culturas académicas mencionadas, pero cuyo número absoluto de miembros del SNI estuvo por encima del promedio de los investigadores nacionales adscritos a universidades públicas en 2012 (mencioné que éste es de 169), aunque, evidentemente, el mapa puede cubrir al total de las universidades estatales públicas. En cada caso, se escribe entre paréntesis tanto el número de investigadores que las universidades tienen en la cultura académica en que se sitúan como el porcentaje que éstos representan con respecto al total de los miembros del SNI adscritos a la institución. Por ejemplo, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) concentra a 170 de sus investigadores nacionales en el dominio de las ciencias puras (áreas I y II), los cuales representan el 40.28% del total de miembros del SNI adscritos a esa institución. En lo que respecta a la UNAM, dado que se trata de la institución con más miembros del SNI, el número de sus investigadores nacionales se acompaña de un signo que, según la cultura de la que se trate, permite identificar las tensiones a su interior.

CUADRO 18. Regiones del campo universitario mexicano, 2012

Puro	Aplicado
Áreas I y II	Áreas III, VI y VII
UNAM (1874) + BUAP (170: 40.28%)	UNAM (580) - UANL (249: 51.77%)
U. de Guadalajara (138: 20.29%)	U. de Guadalajara (218: 32.06%)
U. de Guanajuato (116: 37.79%)	U. A. de San Luis Potosí (147: 49.16%)
UANL (115: 23.91%)	BUAP (101: 23.93%)
Veracruzana (101: 32.37%)	U. de Guanajuato (101: 32.90%)
U. A. de San Luis Potosí (100: 33.44%)	U. A. del Estado de México (97: 32.55%)
U. A. del Estado de Morelos (99: 41.60%)	U. de Sonora (92: 38.49%)
U. de Sonora (98: 41.0%)	U. A. de Querétaro (89: 50.86%)
Ciencias +	+ Ciencias
Disciplinas -	- Disciplinas
UNAM (679) + U. de Guadalajara (164: 24.12%)	UNAM (491) - U. de Guadalajara (160: 23.53%)
BUAP (90: 21.33%)	U. A. del Estado de México (91: 30.54%)
U. Veracruzana (84: 26.92%)	UANL (71: 14.76%)
U. A. del Estado de México (52: 17.45%)	U. A. de Baja California (64: 27.12%)
UANL (46: 9.56%)	BUAP (61: 14.45%)
U. A. del Estado de Morelos (46: 19.33%)	U. Veracruzana (55: 17.63%)
U. de Guanajuato (42: 13.68%)	U. de Guanajuato (48: 15.64%)
U. A. de Yucatán (42: 23.46%)	U. A. de San Luis Potosí (25: 8.36%)
Área IV	Área V
Humanidades	Ciencias sociales

Fuente: Elaboración propia a partir de los siguientes datos: 1) para la Universidad Nacional, el Sistema Dinámico de Estadísticas Universitarias (UNAM, 2012b); para las universidades públicas estatales, los datos reportados por éstas a la Dirección General de Educación Superior Universitaria (2012).

Lo que puede observarse, entonces, es que además de ser la Universidad Nacional la institución hegemónica dentro del campo universitario mexicano, tres instituciones estatales (BUAP, UANL y UdeG) se ubican al frente de las cuatro “regiones” de que se compone este espacio. Regiones definidas tanto por sus especificidades como por las relaciones de oposición que se establecen entre ellas; constituidas por criterios epistémicos y sociales (Becher, 2001) y atravesadas por relaciones de poder, algunas de las cuales se remontan bastante tiempo atrás, como señalé al referirme a las tensiones entre la Universidad Nacional y la Universidad de Guadalajara (*Vid supra*: 75n). Ocuparse de estas cuestiones rebasa, sin duda, las capacidades de este trabajo. Abordarlas implica adentrarse en la “noche de los tiempos” (Braudel, 1968), hacia una temporalidad histórica poco explorada en los estudios sobre la educación universitaria y superior. Quizás haya oportunidad de hacerlo en trabajos posteriores, ahora sólo señalaré la necesidad de contemplar esa dimensión histórica si lo que se busca es arribar a una *geografía de las prácticas científico-universitarias*, y de la que únicamente he logrado esbozar sus principios.

De tal forma, a la cabeza del campo universitario mexicano se encuentra la Universidad Nacional, aunque son las áreas puras (I y II) y las humanidades (IV) las que concentran el mayor porcentaje de sus investigadores nacionales. En el caso de las universidades públicas estatales, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla se sitúa al frente de la región de las culturas científicas “puras”, seguida de las universidades de Guadalajara, Guanajuato y Nuevo León, pues dado el número de sus miembros del SNI en esta misma región ocupan una posición importante. Por debajo de estas instituciones puede observarse a las universidades de Morelos y Sonora, que aunque tienen un número de investigadores nacionales menor, la participación relativa de los mismos es considerable, e incluso superior a las demás.

En lo que respecta a las áreas aplicadas (III, VI y VII), la Universidad Autónoma de Nuevo León se encuentra claramente al frente. Más de la mitad de sus investigadores nacionales se ubican en esta “región”. En tanto que las universidades de San Luis Potosí y Querétaro alcanzan proporciones similares, pero con un número de investigadores bastante menor. Antes mencioné que las áreas aplicadas han experimentado el mayor crecimiento en el SNI a lo largo de la última década (ver gráfica 6). En este sentido, el espacio teórico trazado en el cuadro 18 parece sugerir que ese crecimiento ha sido focalizado, es decir, que ha involucrado sólo a algunas universidades públicas estatales. No es el propósito de esta investigación corroborar esta circunstancia. Bastará con señalarla e intentar profundizar sobre ella en trabajos posteriores.

Algo diferente ocurre en las dos “regiones” correspondientes a las culturas disciplinares. Tanto en humanidades como en ciencias sociales, la Universidad de Guadalajara mantiene una posición dominante; en ambos casos con un número de investigadores nacionales bastante similar (164 y 160, respectivamente). En lo que se refiere a la “región” de las humanidades, puede observarse que las universidades de Puebla y Veracruz ocupan una posición importante, aunque situándose por debajo de la Universidad de Guadalajara. Y al igual que en las regiones “puras” y “aplicadas”, otras instituciones han logrado adquirir una presencia significativa; destaca, por

ejemplo, la Universidad Autónoma de Yucatán, que si bien cuenta con un número de investigadores nacionales menor a las principales instituciones, la participación de los mismos en el área de humanidades es considerable.

Por su parte, las universidades del Estado de México y Baja California tienen una participación importante en la “región” de las ciencias sociales. Ambas por debajo de la Universidad de Guadalajara, pero con una participación relativa superior a la de esta institución. Cabe recordar, nuevamente, que junto con las ciencias aplicadas, las ciencias sociales han significado un espacio de crecimiento y a partir del cual las universidades públicas estatales se han ido posicionando durante la última década, aunque, al igual que como ocurre con aquellas, este incremento parece focalizado en unas cuantas instituciones.

Entonces, ¿quiénes se han beneficiado con la implementación de los distintos mecanismos de evaluación? Al referirme, en el capítulo anterior, a los principales programas de evaluación externa, mencioné que el número de instituciones y académicos favorecidos es ínfimo en comparación con el “universo de los posibles”; corroborando la idea de que sólo una minoría se ha beneficiado con la puesta en práctica de la evaluación externa en nuestro país. Luego, ya en este capítulo, la aproximación al Sistema Nacional de Investigadores arrojó que la ciencias se han visto más favorecida, en tanto que las culturas disciplinares (ciencias sociales y humanidades) apenas han logrado mantener su participación dentro del sistema. Sin embargo, advertí que dentro de la cultura de las ciencias, las de tipo aplicado presentan el mayor incremento durante la última década, al punto de que hoy concentran el mayor porcentaje de investigadores nacionales; lo que además de corroborar un cierto sesgo disciplinar operado por la evaluación, plantea una reconfiguración dentro de ciertas carreras profesionales, como la ingeniería y la medicina, aunque no abordé ese tema. Por último, al observar la distribución espacial e institucional de los investigadores nacionales, se advierte, nuevamente, un importante sesgo, ya que las instituciones más consolidadas son las que presentan el mayor número de miembros del sistema, y las que tienen más probabilidades de incorporar nuevos integrantes al mismo.

Asimismo, la información disponible permitió determinar que el campo universitario mexicano, luego del proceso de reconfiguración del que fue objeto, se constituye por regiones definidas a partir de las tensiones académicas e institucionales que atraviesan a este espacio. Interesa destacar los rasgos de los agentes que ocupan dichas regiones y que a través de sus prácticas posibilitan su continua reproducción. Está claro que al referirme a esos agentes no hablo de grupos o “comunidades” de académicos articulados únicamente en función de las relaciones personales que entre sus miembros pudieran establecerse. En este sentido, el cuadro 18 tiene un doble propósito: por un lado, posibilitar el arribo hacia una geografía de las práctica científico-universitarias en México, enfatizando el hecho de que el campo universitario es un “espacio cognitivo” (Martínez, 2003), pero cuyo soporte institucional debe explicitarse si lo que se busca es conocer sus diferencias cualitativas; por otro, mostrar que abocarse sólo a los “grupos” de académicos, con independencia de las tensiones en que éstos se enmarcan, supone un punto de

vista limitado, ya que omite la existencia del sedimento académico e institucional que los desborda, articulándolos, dándoles unidad y posibilitando sus encuentros. En otras palabras, el espacio teórico aquí trazado sugiere que la dinámica del campo universitario es el sustrato detrás de las interacciones entre sus agentes; interacciones heterogéneas pero *necesariamente finitas*, constreñidas por las tensiones específicas a las que sujeta este ámbito, entre los polos, culturas e instituciones que lo constituyen. De tal forma, además de proporcionar a los académicos sus envites, la dinámica del campo universitario señala las posibilidades y los límites de su agrupación. En este sentido, planteo que más allá de su articulación voluntaria en grupos o “comunidades”, los académicos beneficiados con la implementación del SNI deben considerarse, primero, como parte de una “clase universitaria” que los rebasa y que se funda tanto en su pertenencia al polo *científico-disciplinar* como en las culturas académicas implicadas en éste.⁵⁹ Sólo entonces, dichos académicos pueden verse como una élite universitaria (Didou y Gérard, 2011; Gil Antón, 2010) y a los “nuevos utopistas” (aquellos que se movilizaron para poner en marcha el proceso de reconfiguración ya referido) como sus representantes.

Los “nuevos utopistas”: su ideología académica (una aproximación)

La vida universitaria alemana se americaniza, como se americaniza nuestra vida entera en puntos muy importantes, y estoy convencido de que esta evolución ha de afectar también con el tiempo a aquellas disciplinas en las que, como hoy sucede en gran parte con la mía, el artesano mismo es propietario de los medios de trabajo (esencialmente de la biblioteca) del mismo modo que en el pasado era el artesano propietario de su taller.

MAX WEBER (1967: 186)

Así, “clase universitaria”, élite y grupos académicos cobran significado a partir de sus relaciones mutuas. Todos y cada uno deben entenderse en función de la dinámica y estructura del campo universitario que los contiene. Sin embargo, menciono aparte amerita la reflexión sobre el hecho de que ciertos académicos, pertenecientes a la élite científico-universitaria, hayan cobrado un papel fundamental en la reconfiguración del campo universitario mexicano, pues fueron éstos quienes pusieron en marcha los *entrecruzamientos prácticos* ya referidos. Básicamente, al traspasar los límites del ámbito de su competencia, acercarse al campo político nacional y participar en el surgimiento del principal referente de la evaluación externa en nuestro país. Dichos entrecruzamientos no harían sino escalarse en las décadas siguientes; al instituirse, a través del SNI, un *ethos* científico-universitario, generalizado a nivel nacional, pero fundado en las disposiciones de un cuerpo de científicos, un *cuerpo social*, que sin haber mantenido

⁵⁹ El haber sugerido la existencia de una “clase universitaria” tiene como fundamento la tesis bourdiana de que el campo universitario transfigura y reproduce las disputas que las diferentes especies de capital mantienen en el espacio social y a las que continuamente contribuye a reproducir, pero sin que ello signifique la pérdida de su especificidad (Bourdieu, 2009).

necesariamente relaciones personales o profesionales previas, como señala el propio Sarukhán (2005) al referirse a los agentes involucrados en la creación del sistema,⁶⁰ sí habían recorrido trayectorias académicas similares, a partir de las cuales lograron definir unos intereses comunes y, sobre todo, establecer un acuerdo *tácito* respecto al rumbo por el que, pensaban, debía conducirse el conjunto de las instituciones universitarias mexicanas.

Denominé a los representantes de esa élite científico-universitaria “nuevos utopistas”. Al llamarlos de esa forma no he hecho más que retomar las palabras de Karl Mannheim (2004), según las cuales la utopía trasciende a la ideología en la medida en que aquella busca materializar su visión del mundo; aunque en este caso en particular, hablamos de la visión del microcosmos universitario. A este respecto, conviene recordar las palabras del fundador de la sociología del conocimiento:

Un estado de espíritu es utópico cuando resulta incongruente con el estado real dentro del cual ocurre. La incongruencia es siempre evidente por el hecho de que semejante estado de espíritu, en la experiencia, en el pensamiento y en la práctica, se orienta hacia objetos que no existen en una situación real. Sin embargo, no deberíamos considerar como utópico cualquier estado de espíritu que es incongruente con la inmediata situación y las trasciende (y, en este sentido, se “aparta de la realidad”). Sólo se designarán con el nombre de utopías aquellas orientaciones que trascienden la realidad cuando, al pasar al plano de la práctica, tiendan a destruir, ya sea parcial o completamente, el orden de cosas existente en determinada época (Mannheim, 2004: 229).

Cuando mencioné que la evaluación no es sólo un proceso impuesto desde fuera, sino también el resultado de las movilizaciones de algunos académicos para reconfigurar en favor suyo la dinámica del campo universitario mexicano, la idea era mostrar que estos “nuevos utopistas” trascendieron la ideología de la “clase de universitaria” y de la “élite científica” de la que formaban parte; poniendo en práctica los entrecruzamientos entre la evaluación externa y el campo universitario, al trasgredir los límites de este último para acercarse al campo político nacional y generar desde allí un mecanismo —el SNI— que progresivamente fue anclando el prestigio académico y universitario en la lógica del polo en el que ellos se posicionaban, el *científico-disciplinar*. A lo largo de los últimos dos capítulos he ido mostrando algunos elementos que dan forma a esa ideología académica. A manera de síntesis, puede destacarse la preponderancia de la investigación sobre la docencia y la difusión; de los procesos, productos y ritmos que la rodean, y

⁶⁰ En efecto, las palabras de Sarukhán (2005) dejan en claro la importancia de la posición académica e institucional para entender el proceso de reconfiguración del campo universitario mexicano a través del SNI: “La iniciativa que el Dr. Jorge Flores, cuando tenía la responsabilidad en la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, y el Dr. Salvador Malo tuvieron de idear el Sistema Nacional de Investigadores fue verdaderamente muy acertada y ahí fue donde verdaderamente hice contacto con ellos. Aunque los tres pertenecemos a la misma generación de la Facultad de Ciencias de la UNAM, yo no había tenido, por razones profesionales y de trabajo, ninguna relación con ellos, hasta que salió a flote la iniciativa del SNI” (Sarukhán, 2005: 32).

que van desde la importancia otorgada a los artículos en revistas internacionales hasta la prioridad dada al posgrado, e incluso a la edad de ingreso a éste.⁶¹

Sin embargo, igual de importante resulta el hecho de que en la base de la ideología académica de los “nuevos utopistas” —y de sus esfuerzos por materializarla—, haya estado la imagen de un *sistema nacional de educación superior*. También he señalado algunos rasgos que definen ese sistema. Los principales, sin duda, la diversificación de la oferta y el impulso al sector privado. Ambos procesos derivados del supuesto de que la competencia entre instituciones deviene en un aumento de la calidad de sus servicios (Gago, 2002; Zubirán, 2005). Aunque al suponer delimitaciones fundamentales, tanto del espacio de intervención de las instituciones como de las funciones sociales que la educación superior en general lleva aparejadas, se observa que diversificación y privatización van más allá del tema de la amplitud y calidad de la oferta educativa, dejando entrever importantes características del sistema al que se ha intentado arribar (aunque ello no signifique que éste se haya consolidado del todo). Sin ánimo de ser exhaustivos, pueden señalarse: la pretensión de que las instituciones educativas se aboquen únicamente al nivel superior, abandonando su función docente en el nivel medio, ya que esta circunstancia impide la consolidación de sistemas plenamente diferenciados y plantea dificultades para la coordinación gubernamental del bachillerato debido al carácter autónomo de las universidades que ofrecen sus servicios en este nivel; la diversificación institucional como medio para la atención de las “masas” sin llegar a una situación de “masificación”, razón por la cual resulta importante la creación de nuevas instituciones y el establecimiento de límites al acceso; por último, la diferenciación jurídica y financiera de las instituciones del sistema para que ni todas realicen “en forma espontánea y arbitraria” las funciones de docencia, investigación y difusión, “ni todas pretendan quehaceres en todos los campos de conocimiento y la cultura” (Gago, 2002: 24). En este sentido, la utopía del sistema educativo superior queda ejemplificada en una de las principales voces de los agentes que pusieron en práctica los entrecruzamientos referidos a lo largo de este capítulo: “Las IES, organizadas en varios sistemas regionales, serían de distinto tipo y tenderían a especializarse complementándose unas a otras. El posgrado y la investigación podrían ser el eje fundamental de esa diferenciación” (*Ibidem*).

A través de ese ideal de un sistema de educación superior, constituido por sectores o subsistemas diferenciados (jerarquizados) y articulados a las especificidades regionales del país, se transmite una imagen de las funciones sociales que éste habría de asumir. El que la docencia,

⁶¹ En efecto, como señalaba hace unos años un funcionario de la UNAM ubicado en la cultura de las ciencias “puras”, uno de los rasgos que define la “excelencia” que se ha intentado plasmar al dar la universidad una importancia prioritaria a la investigación es la edad de ingreso de los estudiantes al doctorado: “Tenemos una decidida preferencia por estudiantes jóvenes, recién egresados los cuales tengan aproximadamente entre 23 y 24 años, para nosotros es nuestro ideal [...] En ideal estaríamos hablando de un estudiante de licenciatura que llega entre 22 y 23 años, se recibiría en un tope de cuatro años, en el doctorado tendría 26 o 27 años e iniciaría su posdoctorado a los 27 o 28 años; ésa es la idea [...] francamente después de los 30 años uno cambia”. (Mireles, 2003: 179).

la investigación y la difusión se definieran como las únicas labores de la institución universitaria dentro de la división social del trabajo implicó, a decir de Ordorika (2006), un intento por despolitizar la vida académica. Tal intento, planteé, tuvo su origen en la Universidad Nacional una vez que el rector Soberón se distanciara del proyecto de su antecesor, es decir, del reconocimiento de la dimensión política de la institución como la base para poner en marcha un proceso de apertura democrática al interior, y cuyos efectos buscarían trascender los límites de la universidad (Casanova, 1995; Ordorika, 2006). De esta forma, el proyecto soberonista enfatizaría sólo la dimensión académica de la institución; una universidad *volcada sobre sí misma*, atenta únicamente al desempeño de sus funciones manifiestas y, por tanto, con un ámbito de intervención estrictamente delimitado. La universidad pasaría a ser, pues, *una institución más* dentro del conjunto de la sociedad, abandonando la posición hegemónica que la había caracterizado (Sousa, 2005) y fundiéndose en la categoría menos romántica de educación superior (Rothblatt y Wittrock, 1996: 7), constituyéndose esta última, a su vez, en un sistema más —parcial— dentro de un complejo de sistemas funcionales, y cuyas instituciones tendrían atribuciones perfectamente delimitadas:

[...] se busca operar una institución que se dedique a atender sus propias finalidades específicas, *al margen de cualquier contaminación política*. Las universidades deberán ocuparse de *producir y transmitir conocimientos, y de atender las necesidades que les planteen sus realidades locales más específicas*. De acuerdo con esta nueva lógica, ellas deberían orientarse por *estrictos criterios de eficiencia técnica, con la finalidad de cumplir adecuadamente con sus nuevas funciones* (Ibarra, 2001: 83-84, el subrayado es mío).

Así, el proyecto soberanista, que por mi parte he situado como *génesis* del proceso de reconfiguración del campo universitario mexicano, supuso la reorganización de la Universidad Nacional en subsistemas distintos y jerarquizados, en donde la investigación tenía prioridad sobre la docencia, y el posgrado sobre la licenciatura (Ordorika, 2006: 223-225). No obstante, también mencioné que estas circunstancias trascendieron las fronteras de la Universidad Nacional, expandiéndose y dando forma a una “ideología académica” que buscó materializarse en un sistema nacional de educación superior; sistema igualmente constituido por sectores y niveles claramente jerarquizados.

La perspectiva sistémica, señala su fundador (Bertalanffy, 1976), abandonó bien pronto el ámbito de la ciencia en que surgió para insertarse en otras esferas, incluidas las del gobierno y la administración, transitando con ello de la reflexión a la acción; *de la ideología a la utopía* (Mannheim, 2004). Apenas unos años después de su enunciación, Bertalanffy (1976) advertía la existencia de “sistemas por doquier”, y no sólo como un enfoque teórico capaz de dar cuenta de los cambios acaecidos en un mundo cada vez más complejo, sino como punto de partida de la reorganización del mismo, e incluso de la construcción de uno nuevo; proceso que, a decir del autor, significó el ascenso de una *tecnocracia* dispuesta a trascender las cubiertas de los libros y

participar activamente en la construcción de ese mundo nuevo, feliz o no, pero nuevo al fin y al cabo, y a cuyos representantes denominó, retomando a Boguslaw (1965), “nuevos utopistas”.

En lo que respecta al campo universitario mexicano, he retomado este concepto —“nuevos utopistas”— con la intención de mostrar que, al encargarse de la formación de cuadros encaminados a hacer posible la conformación de esos sistemas, dicho campo generó las condiciones para su propia reconfiguración organizacional. Y aunque en México la pretensión de arribar hacia un sistema nacional de educación superior puede observarse desde los tiempos de la *universidad-para-el-desarrollo* (*Vid supra*: 78-79), las condiciones para su conformación no se dieron sino en la coyuntura económica que dio origen al SNI, cuando algunos académicos, nuestros “nuevos utopistas”, trasgredieron los límites de su ámbito específico para poner en marcha un mecanismo que comenzó a reconfigurar, en favor suyo, la dinámica del campo universitario en su totalidad.

Representantes de una élite universitaria, la *científico-disciplinar*, los “nuevos utopistas” se caracterizan, entonces, por haber trascendido el plano ideológico, al pasar al terreno de la acción con el objetivo de materializar una ideología académica que, mencioné, encuentra explicación tanto en el posicionamiento de esos agentes dentro del propio campo universitario como en la similitud de sus trayectorias. Ya he mencionado algunos elementos contenidos en la ideología académica de los “nuevos utopistas” que pueden derivarse de la posición de los mismos en el campo universitario mexicano. En lo que respecta a su trayectoria, toca el turno de apuntar, aunque sólo sea brevemente, una circunstancia que permitirá obtener una visión algo más completa de este particular cuerpo social. Me refiero a su paso por el sistema educativo superior norteamericano, ya que éste se convirtió en el modelo a emular para quienes tuvieron un papel fundamental en la reconfiguración del campo universitario mexicano a través del SNI. Es decir, no sólo en referente para la formulación de políticas educativas (Schugurensky y Torres, 2001), sino en un modelo cuya hegemonía terminó manifestándose en las más variadas prácticas académicas —endógenas—, tanto en México como prácticamente en todo el mundo (Marginson y Ordorika, 2010). Advierto, sin embargo, que la aproximación será breve.

A partir de datos proporcionados por los propios investigadores nacionales como parte de las aspiraciones del CONACyT por consolidar un Currículum Vitae único, Medrano (tesis de maestría, en proceso) constata que si bien históricamente no puede identificarse una institución receptora de estudiantes mexicanos en el extranjero, una considerable proporción de miembros del SNI cursaron estudios de posgrado (doctorado, principalmente) en alguna institución de educación superior norteamericana. E incluso vista desde el punto de vista generacional, las instituciones norteamericanas continúan ocupando una considerable proporción en la formación de los investigadores nacionales.

Aunque no abordaré todas las consecuencias derivadas de esta circunstancia, interesa destacar que fue a través del paso de los “nuevos utopistas” por las instituciones norteamericanas que se transmitió la imagen de un sistema nacional de educación superior volcado únicamente a

sus funciones manifiestas, es decir, enfatizando sólo su dimensión académica y abandonando la naturaleza política que las había caracterizado hasta entonces. Un claro ejemplo de las diferencias establecidas por esta nueva forma de concebir a la educación superior lo proporciona uno de los más destacados analistas de la realidad mexicana. A propósito de las diferencias entre dos importantes instituciones, justamente en los momentos en que se ponía en marcha el proceso de reconfiguración del campo universitario mexicano impulsado por los “nuevos utopistas”, el autor escribe:

La influencia de la educación en el extranjero, sobre la comunidad intelectual en México, puede observarse también en la perspectiva institucional. También aquí pueden ser decisivos los procesos metodológicos de una cultura extranjera. Por ejemplo, la mayoría de los mexicanos creen que las dos instituciones de financiamiento público más prestigiosas de México, El Colegio de México y la Universidad Nacional Autónoma, representan claramente dos modelos educativos. El Colegio de México emula en su estructura a la escuela norteamericana de graduados elitistas: utiliza casi exclusivamente profesores a tiempo completo y provee a casi todos los estudiantes de ayuda suficiente para estudiar a tiempo completo. Su orientación ideológica es objetiva, académica y, excepto por el hecho de que sus publicaciones aparecen en español, refleja las metodologías más modernas utilizadas por los norteamericanos. Además, hace hincapié en las ciencias sociales y la historia, no en la literatura y las otras humanidades. [...] En cambio, la Universidad Nacional Autónoma de México, o simplemente la Universidad Nacional, como se le conoce más comúnmente, ha seguido un curso diferente. Utiliza predominantemente a profesores de tiempo parcial, una característica típica de las universidades públicas latinoamericanas; a menudo padece huelgas y batallas violentas entre facciones ideológicas y políticas contrarias; y muchos de sus libros de texto tienen un tono y una orientación marxista, con exclusión de cualesquiera otros. En términos estructurales, la Universidad Nacional imita al modelo europeo, nativo de América Latina y de México. En términos ideológicos, se ve fuertemente influida por supuestos filosóficos y metodologías igualmente extraños a sus tradiciones y necesidades, pero que tienen pocas probabilidades de provenir de los Estados Unidos, excepto en ciertas escuelas (Camp, 1988: 83-84).

La ideología académica de los “nuevos utopistas” es parte fundamental de un proceso de reconfiguración del campo universitario que, lenta pero progresivamente, ha ido abandonando su carácter *profesionalizante*, al menos en lo concerniente a los criterios para determinar el prestigio y reconocimiento académicos. No obstante, el referente a emular es, nuevamente, un modelo ajeno, indiferente a las condiciones en que ha intentado implantarse. Sucede que el norteamericano es, desde hace décadas, *el modelo universitario hegemónico* (Marginson y Ordorika, 2010), pero encuentra su fundamentación en una serie de condiciones que trascienden el terreno educativo. Y al igual que como sucedió con la *universidad-para-el-desarrollo*, la puesta en marcha de un modelo de coordinación basado en la evaluación de resultados y el “monitoreo a distancia” terminó por generar un tipo *sui generis* de educación universitaria y superior. Antes mencioné que no obstante las regularidades verificadas en Europa y los Estados Unidos (Cf. Neave y van Vught, 1994), el

surgimiento de un Estado evaluador en México ha generado sus propias especificidades, quizás a consecuencia de la participación de los “nuevos utopistas” en su emergencia. También dije que importantes estudiosos del tema han señalado que, a diferencia de lo ocurrido en esos países, se ha arribado a una situación ambigua, en donde a la dependencia económica de las instituciones universitarias y superiores se le han sumado las funciones de un “Estado evaluador” que, lejos de retirarse, parece asumir una actitud de *vigilancia* constante, aunque cada vez más específica, respecto a las mismas.

En este sentido, el análisis abordado a lo largo del presente capítulo permite avanzar sobre una serie de cuestiones fundamentales acerca del proceso modernizador operado desde hace poco más de dos décadas y en el que la evaluación, especialmente la de tipo externo, ha jugado un papel preponderante.

Se advirtió que en la génesis del principal referente de la evaluación externa en nuestro país —el SNI—, la participación de algunos académicos mexicanos, los “nuevos utopistas”, resultó imprescindible. A lo largo del presente capítulo se mostró que aunque las políticas y programas gubernamentales busquen encaminar al campo universitario en determinada dirección, ello no significa que los cambios sean sólo el resultado de un impulso externo al que las instituciones universitarias tengan que adaptarse en forma pasiva. El que mecanismos como el SNI se hayan ajustado mejor a las *disposiciones* e *intereses* de algunos académicos sugiere, ciertamente, un proyecto definido desde la órbita gubernamental con el propósito de paliar una crisis económica que afectaba, entre otros, a la élite científica nacional (Didou y Gérard, 2011); empero, también significó la participación de esa misma élite en la conformación de este particular mecanismo, y, por tanto, del nuevo modelo universitario que le subyacía. Uno más *ad hoc* a las disposiciones e intereses de los “nuevos utopistas”.

Desde esta perspectiva, la coyuntura que llevó al surgimiento del SNI, y que se ha visto como un caso ejemplar de política pública en el ámbito científico (De Ibarrola, 2007; Didou y Gérard, 2011), tuvo la virtud de dirigir la mirada hacia las especificidades del campo universitario mexicano, hacia sus disputas estructurales; dejando en claro que si éste es un *espacio de lucha* (Bourdieu, 2009) es porque la conformación de un modelo universitario dominante, legítimo, supuso no sólo la consolidación de un grupo dentro del campo universitario, aquel cuyas prácticas se estiman como igualmente legítimas (en la medida en que se impusieron “naturalmente”), sino, y sobre todo, la producción, por parte de ese grupo, de la *justificación académica* de su propia existencia; una suerte de “sociodicea” (Bourdieu, 2000) que se definió al hacer de la investigación, de sus productos, niveles y ritmos la medida de todas las “buenas prácticas” universitarias.

Está claro que sólo una investigación empírica puede dar cuenta de estas circunstancias. Fue así que abordar los entrecruzamientos prácticos entre la evaluación y el campo universitario mexicano permitió observar que la reconfiguración de este último, operado a través de aquella, ha favorecido más a algunas de las culturas académicas e instituciones que lo conforman. Y si bien aún falta mucho por hacer, el análisis elaborado hasta ahora permite decir que los distintos

mecanismos de evaluación terminaron llevando al plano de los recursos extraordinarios, con que se ligaron desde un principio, las desigualdades internas preexistentes en el campo universitario mexicano, aunque posibilitando, al mismo tiempo, un cambio en los criterios para la determinación del prestigio y reconocimiento académicos; favoreciendo el perfil del académico-investigador de tiempo completo, ubicado principalmente en las llamadas “ciencias duras”.

No obstante el campo universitario y la educación superior en general se han dinamizado, ni todas las instituciones ni todos sus agentes se incorporan de la misma forma al proceso de reconfiguración. Después de todo, si la evaluación es, como han señalado algunos autores, sólo un impulso externo, producto de las nuevas exigencias del entorno (principalmente del mercado), ésta pasa necesariamente por el tamiz del ámbito académico; proceso de “naturalización” o “transfiguración” que en modo alguno opera sobre un espacio homogéneo. Incluso si se omitiera el hecho de que algunos académicos participaron activamente en la génesis de la evaluación externa, ello no significaría que sus mecanismos dejaran de funcionar en un campo universitario cargado de desigualdades (algunas bastante arraigadas) y tensiones entre los polos, cultura académicas e instituciones que lo constituyen.

Asimismo, al ser el campo universitario un *espacio de lucha* (Bourdieu, 2009), el conflicto al interior de cada uno de esos componentes (polos, culturas académicas e instituciones) no sólo forma parte integral de su estructura, sino que también es el motor de los procesos de cambio o reconfiguración a su interior. Circunstancia que invariablemente deviene en la oposición entre dominantes y dominados, como cuando me referí al señalar el dominio del polo científico-disciplinar sobre el profesional; o entre centro y periferia, como constatare al trazar el espacio teórico una vez incorporada la dimensión institucional. Aunque los contenidos de esas relaciones de oposición son siempre temporalmente definidos.

Si bien la reconfiguración del campo universitario mexicano supuso el ascenso de una minoría que se vio beneficiada con la implementación de programas de evaluación externa, especialmente a través de los abocados al desempeño académico, el análisis elaborado a lo largo del presente capítulo muestra que se trató de un proceso algo más complejo. Primero que nada, tales programas significaron un nuevo dominio, el del polo *científico-disciplinar* y, con éste, el de una “clase universitaria” cuyo prestigio e ingresos se obtienen al interior de la universidad y no a partir del ejercicio externo, como sucedía, en lo fundamental, con los académicos situados en el polo *profesional*. Empero, no obstante esa primera reconfiguración, los mecanismos de evaluación también dejaron en claro que en modo alguno puede considerarse al nuevo polo dominante —el científico-disciplinar— como un bloque monolítico, ya que su puesta en marcha hizo evidentes las diferencias a su interior, consagrando la preponderancia de las culturas científicas sobre las disciplinares y haciendo emerger, incluso, sus respectivas tensiones internas: *puro/aplicado* y *ciencias sociales/humanidades*. Tensiones que se han ido modificando a lo largo del tiempo, especialmente durante la última década, que encuentran expresión particular a nivel institucional, pero que llevadas al plano del campo universitario han terminado por configurar una suerte de

regiones al frente de las cuales se encuentran las universidades más consolidadas; incrementándose así las desigualdades interinstitucionales preexistentes, consagradas a través de los mecanismos de financiamiento ordinario y ahora llevadas al terreno de los recursos extraordinarios con los que se vinculó desde un principio a la evaluación.

En este sentido, cabe recordar las palabras de Robert Michels (1969), según las cuales los procesos de reorganización institucional generan inevitablemente su propia oligarquía, y ni siquiera los espacios volcados a la búsqueda de la verdad —espacios aparentemente “diferenciados”— pueden escapar a esta *ley de hierro*, como ciertamente la llamaba el sociólogo alemán. Como señala él mismo:

La organización implica una tendencia a la oligarquía. En toda organización, ya sea de partido político, de gremio profesional, u otra asociación de ese tipo, se manifiesta la tendencia aristocrática con toda claridad. El mecanismo de la organización, al conferirle solidez de estructura, induce algunos cambios importantes en la masa organizada, e invierte completamente la posición respectiva de los conductores y los conducidos. Como consecuencia de la organización, todos los partidos o gremios profesionales llegan a dividirse en una minoría de directivos y una mayoría de dirigidos (Michels, 1969, Vol. I: 78).

Sin embargo, pese a las equivalencias advertidas por Michels (1969) en diferentes ámbitos sociales, la vida universitaria presenta sus propias especificidades. El ascenso de una oligarquía o élite universitaria (y de sus representantes, los “nuevos utopistas”) no puede explicarse sino en términos del campo en el que ésta se ubica. Es decir, en términos académicos y, más precisamente, a partir de las tensiones que atraviesan al campo universitario mexicano. A este respecto, el presente capítulo ha dejado en claro que el ascenso de una élite universitaria, luego de un proceso de reconfiguración vía los mecanismos de evaluación, no puede explicarse recurriendo únicamente a factores externos, sean estos de naturaleza económica o política. Por el contrario, se mostró que hubo una activa participación de algunos académicos en la implementación de dichos mecanismos; situación que, me parece, lleva a abandonar la idea de una simple apropiación por parte del campo universitario y a enfatizar las circunstancias de *entrecruzamiento* operado por sus propios agentes. El mejor ejemplo de esas circunstancias, sin duda, es el hecho de que a través del SNI se haya instituido a nivel nacional un *ethos* científico-universitario que, aunque fundado en las disposiciones de un pequeño cuerpo de académicos, desborda las relaciones estrictamente personales —necesariamente finitas— y, sobre todo, encuentra su justificación y legitimidad en la dinámica y los envites que el campo universitario suscita. Acoplándoseles, aunque sólo sea nominalmente.

Las conclusiones ahondarán un poco más sobre esta circunstancia, señalando algunas de sus consecuencias.

V. LAS LÓGICA DE LAS COSAS: CONCLUSIONES



No hay crítica epistemológica sin crítica social.

PIERRE BOURDIEU (2002: 11)

Comenzaré por hacer una breve recapitulación de lo visto hasta este momento con miras a integrarlo en forma coherente y brindar cierta unidad a las partes de que se compone esta investigación. Primero, mencioné que buena parte de los trabajos que abordan el tema de la evaluación en el nivel universitario y superior han atribuido a los recursos extraordinarios, con los que se asoció desde un principio, la explicación del porqué su aceptación generalizada, volviéndose así, desde hace más de dos décadas, parte de la vida cotidiana de las instituciones universitarias y superiores. También señalé que este trabajo buscaría problematizar esa idea ya que hace abstracción de la dinámica específica del campo universitario, mostrándolo como totalmente librado a las presiones del entorno que lo contiene y adaptándose pasivamente a los impulsos externos que buscan determinarlo. Para ello, planteé, la investigación tendría el objetivo mostrar que, lejos de adaptarse, la estructura de este espacio cobra un papel fundamental, y no tanto por poner en marcha una suerte de apropiación específica, sino porque entre él y la evaluación externa se producen entrecruzamientos complejos que influyen incluso en la manera en cómo solemos abordar a esta última en tanto objeto de intelección. Entrecruzamientos *teóricos* y *prácticos*, pues tanto el estudio como la puesta en marcha de la evaluación se engarzan con el campo universitario mexicano. Dar cuenta de esta circunstancia requirió de un acercamiento a la estructura de este particular campo social, a su división del trabajo y a los polos y culturas académicas y disciplinares que lo constituyen.

Fue así que en la primera parte, luego de ejemplificar que los posicionamientos en torno al “litigio académico” sobre la evaluación pueden observarse a partir de las formas que sus diferentes “modos de conducirse” ponen en juego (formas simétricas e inversas), sostuve que las culturas académicas y disciplinares en que se ubican los estudiosos de este tema —ciencias sociales y humanidades, principalmente— no sólo constituyen el espacio al que se ha desplazado, en las últimas décadas, el estudio de la universidad y sus problemáticas, sino que sus tensiones específicas —académicas— terminan influyendo en sus posicionamientos sobre la evaluación, aunque sin llegar a condicionarlos. Es decir, la evaluación como objeto de intelección vuelve a poner en juego dicotomías que arraigan en la estructura de esta particular “cultura” dentro del

campo universitario, y a las que los autores no son indiferentes; las oposiciones micro/macro e interno/externo se inscriben entre las más importantes. Así, la idea que atraviesa toda la primera parte es que más allá de la veracidad de las observaciones o posicionamientos en torno a la evaluación, éstos son también una consecuencia del carácter *situacional* de sus autores.

Posteriormente, tras abordar los antecedentes y principales dinámicas del proceso de modernización neoliberal iniciado hace más de dos décadas, mostré que las tensiones o disputas estructurales entre los polos constitutivos del campo universitario —*profesional* y *científico-disciplinar*— pueden plantearse como punto de partida de un proceso de reconfiguración que hizo de la evaluación su principal instrumento. Si bien este proceso trasciende la coyuntura de los años ochenta, ambos se engarzaron para reconfigurar en favor de la “clase científica” la dinámica del campo universitario mexicano. Las tensiones entre esos dos polos pueden observarse desde los inicios de este espacio, aunque más claramente durante los primeros intentos de modernizarlo, en los años del desarrollismo, alcanzando su punto de inflexión durante la crisis económica de los ochenta, misma que puso a los académicos mexicanos en condiciones francamente precarias, empujando a los “nuevos utopistas” (representantes de la élite científico-universitaria) a poner en práctica unos entrecruzamientos con el campo político para dar una solución a esta circunstancia de crisis. Dichos entrecruzamientos, planteé, comenzaron en 1985 con el surgimiento del Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

Respecto a este último, referente paradigmático de la evaluación externa (Kent, 2009) y de la reconfiguración del campo universitario mexicano (Casillas, 2002), el análisis de su composición (1985-2012) reveló que en modo alguno puede considerarse al nuevo polo universitario dominante —el científico-disciplinar— como un bloque monolítico, ya que la evaluación externa implementada por el SNI se engarzó con sus tensiones específicas, haciendo emerger las diferencias a su interior, entre ciencias y disciplinas, favoreciendo principalmente a aquellas, es decir, a las disposiciones, prácticas y productos que mejor se ajustaron —y se ajustan— a los estándares de la élite científico-universitaria. Asimismo, el análisis mostró que, vista a la luz de la composición institucional del campo universitario, la evaluación operada por el SNI terminó por favorecer a las universidades más consolidadas, modificándose muy lentamente las diferencias previas al proceso de reconfiguración y dando lugar a una suerte de “regiones” al frente de las cuales puede ubicarse a las instituciones centrales (Cuadro 18, *Vid supra*: 135).

La evaluación y las “culturas académicas”

Así, mientras *el estudio de la evaluación* supone una participación mayoritaria de las ciencias sociales y las humanidades, a las que he denominado “culturas disciplinares”, *su puesta en práctica*, especialmente a través del SNI, las ha situado en franca desventaja con respecto a las “culturas científicas”. Ciertamente esta circunstancia parece sugerir que la polémica y el “malestar” de los académicos con respecto a los mecanismos de evaluación externa tienen un componente

situacional, es decir, que se fundamentan en la posición subordinada —aunque ambigua— de las ciencias sociales y las humanidades: *dominantes-dominados*, como señalé al referirme al hecho de que además de haber significado el dominio del polo científico-disciplinar sobre profesional, la reconfiguración del campo universitario mexicano dejó a las culturas disciplinares en posición dominada con respecto a las ciencias. En este sentido, las críticas a la evaluación y a sus mecanismos, en su mayoría provenientes del terreno de las ciencias sociales y las humanidades, serían una consecuencia de la posición desventajosa de estas culturas a través de la evaluación.

Sin embargo, pese a esta constatación, está claro que el debate en torno a la evaluación no puede agotarse ahí. Después de todo, la progresiva división del trabajo al interior de las instituciones universitarias, proceso que no parece tener ya marcha atrás (Clark, 1991; 1996), no sólo ha implicado una mayor diferenciación y distanciamiento entre las culturas académicas y disciplinares de que se componen esas instituciones, sino también la emergencia de teorías, métodos y técnicas de investigación que, en el caso particular de las ciencias sociales, han ido consolidando un saber en torno al mundo social; saber conquistado en contra del conocimiento lego y que, sin entrar en polémicas sobre si es o debe ser idiográfico o nomotético, exclusivo o emuladorio, arroja también su luz sobre los procesos a los que se sujeta el ámbito universitario, sobre sus problemáticas. Saber, en suma, del que me he servido para dar cuenta de los mecanismos de evaluación a los que se someten, desde más de dos décadas, las universidades mexicanas, y en donde la advertencia acerca de sus “efectos perversos” no es una cuestión menor. Bastaría recordar, por ejemplo, las palabras de Robert Merton (2002) respecto a la anomia para así ponderar las repercusiones negativas de haberse vinculado la evaluación con los recursos extraordinarios:

La teoría dice que *toda* importancia que toda importancia extrema dada al éxito —ya sea éste la productividad científica, la acumulación de riqueza personal o, con un pequeño esfuerzo de la imaginación, las conquistas de un Don Juan— atenuará la conformidad con las normas institucionales que gobiernan la conducta dirigida a conseguir la forma particular de “éxito”, en especial entre quienes resultan socialmente perjudicados en la carrera de la competencia. Es el conflicto entre las metas culturales y la posibilidad de emplear medios institucionales —sea cual fuese el carácter de las metas— lo que produce la tendencia hacia la anomia (Merton, 2002: 245).

Antes me ocupé brevemente de esta cuestión, por lo que ahora sólo quisiera señalar que han sido justamente los instrumentos de las ciencias sociales los que han permitido advertir, sobre la base de sus observaciones, los “efectos perversos” de los mecanismos de evaluación, ilustrando la existencia de una paradoja fundamental, y de la cual todavía falta derivar sus consecuencias. Paradoja que, a decir de Pierre Bourdieu (2012), recuerda nuevamente la complicada posición de la sociología con respecto a las demás disciplinas científicas y universitarias: ciencia capaz de relativizar socialmente el conocimiento que éstas producen, pero cuyas tesis son también susceptibles de relativizarse.

En efecto, la sociología, dije desde el principio, es al mismo tiempo *cómplice y aguafiestas*; del campo universitario y, con ello, también de sí misma. Así, al relativismo de su posición cabe atribuir afirmaciones relevantes —verdaderas— y que sólo esa condición situacional puede hacer emerger; develando, en este caso, la arbitrariedad que subyace a unos mecanismos de evaluación aparentemente homogéneos y neutrales. Mostrando, en suma, cómo éstos se engarzaron con cambios en el mundo productivo, ajenos al campo universitario mexicano, y entrecruzándose luego con las culturas científicas, cuyas prácticas y productos, especialmente los de tipo “aplicado”, mejor se ajustan a esos cambios externos.

Entrecruzamientos teóricos y prácticos

Aunque, por otra parte, el estudio de la evaluación no se agota sólo en sus efectos. Ya a largo del capítulo primero pudo observarse que la implementación de sus mecanismos ha dado origen a varios enfoques y “modos de conducirse” que enfatizan aspectos diferentes y no siempre compatibles. Esos enfoques cobran la forma de una polémica universitaria que por momentos parece reducirse en posicionamientos del tipo “a favor” o “en contra”, pero en donde la posibilidad de sortear tal disyuntiva estribó, en este caso, en la capacidad de construir el espacio que la posibilita y no tanto en asumir una posición intermedia; situando a sus protagonistas en el campo universitario, explicitando “desde dónde hablan”, destacando el carácter situacional de ese “litigio académico” y contrastándolo luego con una dimensión poco estudiada en lo que a la evaluación se refiere: la manera diferenciada en que sus beneficios se dispersaron por el campo universitario mexicano, pero visto éste desde el punto de vista de los polos, culturas académicas e instituciones que lo constituyen.

Este particular “modo de conducirse” se originó a partir de la pregunta de si la polémica en torno a la evaluación —enmarcada en las ciencias sociales y las humanidades— podía encontrar un carácter más unitario conforme se desplazase hacia el otro extremo del espectro: la “cultura de las ciencias”. Y si bien no encontré en ésta un bloque monolítico, corroboré que, aunque pocos, destacados académicos a su interior resultaron ser importantes protagonistas en la emergencia y consolidación de la llamada “cultura de la evaluación” en México. Especialmente de uno de sus programas paradigmáticos: el Sistema Nacional de Investigadores. De tal forma, el hecho de que algunos representantes de la élite científica nacional hayan tenido un papel imprescindible en el surgimiento e implementación del SNI, dio pauta para observar la manera diferenciada en que se benefician a través de la evaluación las diferentes regiones del campo universitario mexicano, constatando así las relaciones de poder a su interior.

Resultado de todo este análisis es la tesis de que existen *entrecruzamientos teóricos y prácticos* entre evaluación y campo universitario mexicano. En el caso de la puesta en marcha de los mecanismos de evaluación, dichos entrecruzamientos suponen mucho más que la apropiación, por parte del campo universitario, de un impulso externo (sea éste de naturaleza económica o

política). El que hayan sido académicos los encargados de dotar al principal referente de la evaluación externa en México —el SNI— de los lineamientos para la entrega de los recursos económicos con que se vinculó desde un principio, dejó una huella profunda en el proceso de reconfiguración del campo universitario, pues además de beneficiar sólo a aquellos cuyas disposiciones y prácticas mejor se ajustaron a las de la élite científica nacional, dotó de legitimidad a un mecanismo que aunque tiene sus referentes en el mundo productivo (Ibarra, 2005; Ibarra y Porter, 2007), logró introducirse *transfigurando* esa arbitrariedad original. Poniendo de relieve que, como cualquier campo social, el universitario antepone su dinámica específica, exigiendo a sus agentes que discursos y prácticas sean *puestos en forma*, es decir, que revistan un carácter académico.

Si algo define a los campos sociales cuyos envites giran en torno al saber, esa es su autonomía relativa y el poder de *refracción* que ejercen respecto a los determinantes externos (Bourdieu, 2012).

Espacio de posiciones y disputas regidas por su propia lógica, el concepto de *campo* permitió condensar las distintas fuerzas que se articulan en el microcosmos universitario. *Matriz de tensiones múltiples* (Casanova, 2006), el campo universitario gravita permanentemente entre lo interno y externo, lo profundo y lo episódico... entre *lo sagrado y lo profano*, siendo complicado discernir claramente cada una de esas fuerzas en las prácticas y discursos a las que sirve de soporte. Igualmente tensionados, acoplados a un escenario complejo, ambos parecen embarcarse en una labor constante de *transfiguración*, haciendo *académicamente decibles* las pulsiones que allí convergen. Esta propiedad de refracción ha sido por demás descuidada en el estudio de la evaluación, especialmente la de tipo externo, generando la impresión de que el campo universitario es transparente, totalmente librado a las fuerzas del entorno que lo contiene y que, desde siempre, buscan determinarlo.

Restituir la dimensión específica del campo universitario ha sido el propósito de esta investigación. Complicada empresa si se toma en cuenta que sus académicos parecen ir abandonando esa dimensión al priorizar los beneficios económicos con que se vincularon, desde un principio, los mecanismos de evaluación a los que se sujetan ellos y sus instituciones. Mecanismos que recuerdan cuán supeditado se encuentra el ámbito universitario respecto al Estado y que, a su manera, han hecho cobrar conciencia de las condiciones de posibilidad establecidas por éste, de los límites de lo posible y lo pensable. Situación, en suma, que ha terminado por sacar a los académicos de la situación de “resguardo” en que los puso el campo universitario durante el periodo anterior a la modernización neoliberal y cuyas condiciones económicas y políticas resultaron fundamentales en el proceso de conformación del oficio académico (García, 1999; 2000; Gil Antón, 2010).

No obstante, nada más lejos de mis intenciones que intentar restituir una imagen idealizada del mundo académico: la de una comunidad desinteresada, abandonada a sus propios fines e indiferente a las presiones externas; imagen que, por lo demás, resulta imposible en nuestras

condiciones de franca dependencia sistémica. Por el contrario, lo que he pretendido es mostrar que el campo universitario se estructura en función de conflictos internos y externos, y en donde los mecanismos de evaluación no sólo son una forma de control basada en una visión “productivista” (Díaz Barriga, 2009) del trabajo académico, sino también unos mecanismos *inseparablemente epistemológicos*, pues tratándose de un campo del saber, en donde aquello por lo que se juega —y con lo que juega— es el capital cultural, parece razonable plantear que su efectividad ha sido tanto mayor cuanto que revistieron esta forma específica: la de una aproximación a ese capital cultural, cuya distinción fue perfectamente advertida —reconocida— porque se fundamenta en los *entrecruzamientos prácticos* operados por los propios agentes del campo universitario. Mecanismos de evaluación, en suma, *nominalmente acoplados* a las dinámicas y prácticas de este espacio, aunque ello no signifique que hayan logrado reconocerlas íntimamente, ya que se fundamentan sólo en una cultura académica particular, la de las ciencias, en las instituciones más consolidadas y no en la diversidad intra e interinstitucional del campo universitario mexicano.

Cómo explicar la introducción *no problemática* de la “cultura de la evaluación” en el campo universitario, espacio históricamente difícil, si no es recurriendo a esos entrecruzamientos, complemento indispensable de los argumentos que priorizan el hecho de que ésta se introdujo exitosamente debido a los estímulos económicos implicados en un contexto de depresión salarial y extendidos bajo la forma del *merit pay*. Vista desde esta perspectiva, puede observarse que los mecanismos de evaluación legitimaron, en el orden económico, diferencias consagradas en el plano académico-universitario, y precisamente con base en criterios internos y, por lo tanto, legítimos.

Consecuencias teórico-prácticas de la evaluación

En este sentido, me parece que las consecuencias de los entrecruzamientos referidos son por demás claras. La más evidente, sin duda, es el que la participación de los académicos en la génesis de la evaluación posibilitó una intervención directa del Estado en las funciones sustantivas de las universidades públicas y autónomas. Y no sólo por el hecho de que los recursos extraordinarios con que se vinculó desde un principio afecten de manera directa a esas funciones, especialmente a la investigación (*Vid supra*: 102), sino porque los entrecruzamientos prácticos le proporcionaron los criterios necesarios para legitimar la intervención estatal.

En efecto, la posibilidad de que el llamado Estado evaluador tocara fibras muy sensibles de la vida universitaria estriba, al menos en el caso mexicano, en la participación de los propios académicos en la puesta en marcha de unos mecanismos que se fundamentan en las prácticas y disposiciones de aquellos a quienes se dirigen, aunque sólo sea nominalmente, pues, como mostré, terminaron beneficiando sólo a quienes más se aproximan al *ethos* científico-universitario institucionalizado por los “nuevos utopistas”, pero con indiferencia de las condiciones que posibilitan ese *ethos*.

Es decir que más allá de las visiones que imputan a la evaluación una lógica estrictamente “productivista”, hay que considerar que sus mecanismos tienen una dimensión *nominalmente acoplada* a la lógica de una cultura académica en particular, la de las ciencias, y que gracias a sus entrecruzamientos con el campo político en la coyuntura de los años ochenta, cuando se puso en marcha el proceso de reconfiguración del campo universitario vía la evaluación, estos lograron introducirse de manera legítima.

Por otra parte, ¿no es tiempo de establecer, en el plano de las ideas, los entrecruzamientos ya verificados al nivel de las prácticas entre la evaluación y el campo universitario mexicano, y más precisamente, entre la academia y la política? Entrecruzamientos de los que cabe esperar algo más que la división tajante y estática entre lo interno y lo externo, pues está claro que la implementación de mecanismos de evaluación por los propios académicos (aunque ciertamente no todos) dificulta el establecimiento de un límite preciso entre estos dos campos, y no sólo por el hecho de que el cuerpo del académico participe simultáneamente y en forma más o menos prolongada de ambos, sino por la lógica que introdujeron en esos mecanismos, especialmente en el SNI, dotándolo de la legitimidad necesaria y dándole sus rasgos definitivos.

Sin embargo, aun cuando las fronteras entre la academia y la política puedan ser bien definidas, el hecho de que, vistas desde la óptica de las prácticas universitarias, muestren un tránsito constante, casi permanente, todavía plantea cuestiones por resolver. En el caso específico de la evaluación, sus consecuencias teóricas apuntan hacia la consideración del complemento específico —*académico y epistemológico*— que los mecanismos de evaluación adquirieron gracias a la participación de los académicos en su génesis e implementación, lo que lleva a abandonar cualquier crítica fácil sobre su carácter productivista y a reformular nuestros instrumentos conceptuales con base en esos entrecruzamientos, pero sin perder de vista la especificidad del campo que los propicia.

Por ejemplo, sería importante profundizar más adelante sobre cómo las tensiones al interior del campo universitario, entre sus polos y culturas académicas, sólo adquieren inteligibilidad a la luz del espacio que las hace posibles, a la luz de su estructura. Cómo ésta hace la de un marco referencial para las prácticas universitarias también en lo concerniente a las disputas por un poder específico, el poder académico-universitario. Y cómo esa búsqueda del poder (Levi-Strauss, 2006: 45-53), a la que sería más conveniente enfocar en términos de la lógica del campo universitario que la motiva e impulsa, orilla al cuerpo —*tanto individual como colectivo*— a los límites de ese espacio, lo lleva a transgredirlos, incluso poniendo en juego la integridad del cuerpo, a costa del “desprestigio” que pudiera acarrear el recurrir a otros campos, en este caso el campo político, y todo ello como consecuencia de una disputa práctica e intelectual perfectamente situada, aunque, insisto, imposible de reducir en un conflicto sólo político, o externo.

Claro que el desplazamiento de agentes universitarios hacia el campo político nacional no es un fenómeno nuevo. La historia de las relaciones entre el ámbito universitario y el Estado mexicano está repleta de ellos. Bastaría echar una mirada a los trabajos de Marsiske (2010; 2011),

Bartolucci (2000) y Camp (1988) para mostrar que importantes procesos como la creación de la principal universidad del país, la modernización de las ciencias —la astronomía, por ejemplo— en este ámbito y la generación de destacados intelectuales son producto de un tránsito constante y profundamente arraigado entre la academia y la política, mismo que da forma a un patrón histórico con el que hay que contar si no se quiere ofrecer una imagen demasiado simple respecto al campo universitario mexicano.

Sin embargo, en lo que respecta al estudio de la evaluación, esta circunstancia parece estar por demás descuidada. El enfoque dominante (*exodeterminista*, lo llamé en la primera parte) no ha hecho más que reforzar la idea de que la evaluación es producto de un impulso externo, sea de naturaleza económica o política, y al que las universidades no han hecho más que adaptarse, reforzando la idea de que entre la academia y la política las distancias son absolutas e insalvables. Y si bien es cierto que en la última década —luego de la llamada transición democrática— la distancia entre el ámbito universitario y algunos sectores del Estado es cada vez mayor (Ordorika, 2006) (proceso advertido ya por Camp, 1988), la existencia de los entrecruzamientos señalados en la génesis del SNI han dejado una huella profunda.

Por supuesto hay excepciones. Los trabajos de Latapí (2008), Maldonado (2005) y Moreles (2010a; 2010b) constituyen un ejemplo al respecto. El primero (Latapí, 2008) intenta establecer una tipología del académico que contempla esos entrecruzamientos con el campo político. En tanto que los otros buscan abordar el impacto que los académicos o sus investigaciones han tenido en el proceso modernizador de la educación superior mexicana durante la década de los noventa, especialmente en la formulación o reorientación de las políticas educativas destinadas a este sector (Maldonado, 2005; Moreles 2010a; 2010b). No obstante, aunque la importancia de estos trabajos estriba en haber reconocido y antepuesto la especificidad del espacio en el que se sitúan esos académicos, espacio desde el cual se movilizan y que les proporciona sus envites, constituyéndose así en “comunidades epistémicas” y no en grupos políticos (o al menos no primordialmente), no podemos dejar de advertir la capacidad limitada de ese enfoque *cuasi* atomista, así como la necesidad de superarlo dada la prioridad que otorga a las relaciones estrictamente personales, con independencia de las relaciones más profundas que subyacen a las diferentes comunidades que se entrecruzan con otros campos sociales, el campo político nacional en este caso. Ello sin mencionar la dimensión francamente anecdótica en la que, por momentos, parecen mantenerse esta clase de estudios.

Asimismo, aunque me he remontado a una temporalidad anterior a los trabajos de Maldonado (2005) y Moreles (2010b), la importancia del enfoque propuesto no estriba en haberse articulado con el período previo al de la modernización neoliberal en que se pusieron en marcha los mecanismos de evaluación, y menos aún en identificar el grupo o comunidad de académicos más influyente en la puesta en marcha de esos mecanismos, pues no obstante del SNI en el proceso de reconfiguración del campo universitario, de lo que se trata es de dar una expresión teórica capaz de *ponerse al día* con las particularidades que hoy adquiere la relación entre la academia y la

política, proporcionando un referente para investigaciones posteriores y que, sin duda, habrán de develar otros tantos entrecruzamientos entre ambos espacios.

En este sentido, abocarse a los entrecruzamientos teóricos y prácticos entre evaluación y campo universitario permitió observar una serie de *afinidades* que, en ambos casos, trascienden diferencias explícitas. Primero, mostrando que detrás del “litigio académico” desatado tras la implementación de mecanismos de evaluación está la pertenencia a las culturas disciplinares — ciencias sociales y humanidades—, las cuales influyen en los “modos de conducirse” que los académicos ponen en juego al momento de hacer de la evaluación un objeto de intelección. Y luego, develando que la puesta en marcha del paradigma de la evaluación externa en México —el SNI— ha beneficiado principalmente a aquellos cuyas capacidades más se aproximan a las de quienes participaron en su génesis.

Visto así, el “modo de conducirse” que se implementó para dar cuenta del ascenso de los “nuevos utopistas” no sólo permitió sortear algunas disyuntivas con las que se topa el estudio de la evaluación, sino que también dejó ver las *afinidades situacionales* que mantienen esos grupos o “comunidades” y que, sin establecer necesariamente relaciones mutuas, tienen en común el haberse aproximado a los límites del campo universitario, transgredirlos y acercarse al campo político para luego regresar y reconfigurar en favor suyo, y de la clase científico-disciplinar a la que pertenecen, que los engloba y brinda sus envites específicos, la dinámica de las instituciones que conforman el microcosmos universitario. Aunque en modo alguno esa reconfiguración fue total, ya que al operar sobre un espacio cargado de desigualdades institucionales y no sólo de tensiones académicas entre polos constitutivos, como sostuvieron algunos autores, ese proceso que hizo de la evaluación su principal instrumento volvió a reproducir sobre la base de mecanismos nuevos y legítimos las desigualdades institucionales previas a su puesta en marcha.

Bibliografía

- Aboites, H. (1999). La cultura de la evaluación en México y la evaluación de los académicos. En M. Rueda, y M. Landesmann (coords.), *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* (págs. 34-55). México: CESU-UNAM.
- Aboites, H. (2003). La acreditación de los programas de formación profesional para las instituciones de educación superior: las estrategias de la comercialización. En T. Bertussi (coord.), *Anuario Educativo Mexicano: visión retrospectiva* (págs. 229-246). México: Universidad Pedagógica Nacional/La Jornada Ediciones.
- Aboites, H. (2007). Tratado de libre comercio y educación superior. El caso de México, un antecedente para América Latina. *Perfiles Educativos*, XXIX(118), 25-53.
- Aboites, H. (2008). El futuro de la universidad en América Latina. *Revista de Acción educativa*, enero(8), 6-16.
- Acosta, A. (2004). El soborno de los incentivos. En I. Ordorika (coord.), *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México* (págs. 75-89). México: CRIM-UNAM/Miguel Ángel Porrúa.
- Acosta, A. (2006). Señales cruzadas: una interpretación sobre las políticas de formación de cuerpos académicos en México. *Revista de la Educación Superior*, XXXV(139).
- Acosta, A. (2008). La autonomía universitaria en América Latina: problemas, desafíos y temas capitales. *Universidades*, LVIII(36), 69-82.
- Acosta, A. (2009). Sobre la flexibilidad de mármol: los (nuevos) límites de la universidad. *Revista de la Educación Superior*, XXXVIII(149), 61-72.
- Alcántara, A. (2009). La autonomía universitaria en las universidades públicas mexicanas: vicisitudes de un concepto y una práctica institucional. En H. Muñoz (coord.), *La universidad en el México de hoy*. México: UNAM/Miguel Ángel Porrúa.
- Altbach, P., y Knight, J. (2006). Visión panorámica de la internacionalización en la educación superior: motivaciones y realidades. *Perfiles Educativos*, XXVIII(112), 13-39.
- Aluja, M., y Birke, A. (2004). Panorama general sobre los principios éticos aplicables a la investigación científica y la educación superior. En M. Aluja, y A. Birke (coords.), *El papel de la ética en la investigación científica y la educación superior* (2a ed., págs. 87-143). México: Fondo de Cultura Económica/Academia Mexicana de Ciencias.
- ANUIES. (2000). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- ANUIES. (2002). *Anuario estadístico 2002. Población Escolar de Licenciatura. Resúmenes y Series Históricas*. México: ANUIES.
- ANUIES. (2009). *Anuario Estadístico 2008-2009*. México: ANUIES.
- Arbesú, M. I. (2004). Evaluación de la docencia universitaria: una propuesta alternativa que considera la participación de los profesores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(23), 863-890.
- Arredondo et al., M. (1984). La investigación educativa en México. Un campo científico en proceso de constitución. *Revista Mexicana de Sociología*, 46(1), 25-41.
- Bachelard, G. (1993). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo* (19a ed.). México: Siglo XXI Editores.
- Barnett, R. (2002). *Claves para entender la universidad. En una era de supercomplejidad*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Barros Sierra, J. (1998). *1968. Conversaciones con Gastón García Cantú*. México: Coordinación de Humanidades-UNAM.
- Bartolucci, J. (2000). *La modernización de la ciencia en México: el caso de los astrónomos*. México: CESU-UNAM/Plaza y Valdés.
- Bauman, Z. (2001). *En busca de la política*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.

- Beltrán, F., y López García, J. C. (2010). La democracia en México de Pablo González Casanova. Hacia una sociología de la democracia. En J. M. Calderón, y A. Vadillo (coords.), *Capitalismo y democracia. Encrucijadas y dilemas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ben-David, J. (1974). *El papel de los científicos en la sociedad. Un estudio comparativo*. México: Trillas.
- Ben-David, J., y Zloczower, A. (1966). Universidades y sistemas académicos en las sociedades modernas. En J. Ben-David et al., *La universidad en transformación*. Barcelona: Seix Barral.
- Bertalanffy, L. v. (1976). *Teoría general de los sistemas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (1991). *La ontología política de Martin Heidegger*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1999a). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. México: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P. (1999b). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bourdieu, P. (2002). *Lección sobre la lección*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2003). *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia neoliberal*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2005a). De la casa del rey a la razón de Estado. Un modelo de la génesis del campo burocrático. En L. Wacquant (coord.), *El misterio del ministerio. Pierre Bourdieu y la política democrática*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (2005b). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario* (4 ed.). Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2009). *Homo academicus*. Argentina: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P. (2012). *Intelectuales, política y poder*. Madrid: Eudeba.
- Bourdieu, P., Accardo, A., Balazs, G., Beaud, S., Bourdieu, E., Bourgois, P., y otros. (1999). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Boguslaw, R. (1965). *The New Utopians: A Study of System Design and Social Change*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Braudel, F. (1968). *La historia y las ciencias sociales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Brunner, J. J. (1997). Educación superior, integración económica y globalización. *Perfiles Educativos*, XIX(76/77).
- Brunner, J. J. (2007). *Universidad y sociedad en América Latina*. Xalapa: Universidad Veracruzana-Instituto de Investigaciones en Educación.
- Brunner, J. J. (2009). Apuntes sobre sociología de la educación superior en contexto internacional, regional y local. *Estudios Pedagógicos*, XXXV(2), 203-230.
- Camp, R. (1988). *Los intelectuales y el Estado en el México del Siglo XX*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Casanova, H. (1995). *Planeación universitaria en México. La administración pública y la UNAM, 1970-1976*. México: CESU-UNAM.
- Casanova, H. (2004a). La autonomía universitaria y el gobierno universitario: la Universidad Nacional. *Perfiles Educativos*, XXVII(105-106), 180-187.
- Casanova, H. (2004b). La universidad hoy. En H. Casanova, y C. Lozano (eds.), *Educación, universidad y sociedad: El vínculo crítico*. Barcelona: Publicacions i edicions de la Universitat de Barcelona.
- Casanova, H. (2006). Universidad y cambio: las tensiones del porvenir. En R. M. Romo (coord.), *Reflexiones y propuestas universitarias en la sociedad del cambio*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Casanova, H. (2009a). Educación superior y sociedad en México: Los retos del siglo XXI. *Temps d' Educació*(36), 261-280.
- Casanova, H. (2009b). La universidad pública en México y la irrupción de lo privado. En H. Muñoz (coord.), *La universidad en el México de hoy*. México: UNAM/Miguel Ángel Porrúa.
- Casanova, H., y López García, J. C. (de próxima aparición). La educación superior en el neoliberalismo. En T. Bertussi (coord.), *Anuario Educativo Mexicano: visión retrospectiva*.

- Casanova, H., y Rodríguez, R. (2005). Modernización incierta. Un balance de las políticas de educación superior en México. *Perfiles Educativos*, XXVII(107), 40-56.
- Casillas, M. Á. (2002). Notas sobre el campo universitario mexicano. Homenaje a Pierre Bourdieu (1930-2002). *Sociológica*, 17(49), 131-162.
- Casillas, M. Á., y De Garay, A. (1992). El contexto de la constitución del cuerpo académico en la educación superior, 1960-1990. En M. Gil Antón et al., *Académicos: un botón de muestra* (págs. 13-60). México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
- Clark, B. (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Nueva Imagen/ Universidad Futura-UAM Azcapotzalco.
- Clark, B. (1996). Complejidad de los sistemas de educación superior. En S. Rotblath, y B. Wittrock (comps.), *La Universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la Universidad*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Clark, B. (1997). *Universidades modernas: espacios de investigación y docencia*. México: Coordinación de Humanidades-UNAM/Miguel Ángel Porrúa.
- Clark, B. (1998). Crecimiento sustantivo y organización innovadora: nuevas categorías para la investigación en educación superior. *Perfiles Educativos*(81).
- Colina, A., y Osorio, R. (2003). Los agentes de la investigación educativa en México. En E. Weiss (coord.), *El campo de la investigación educativa, 1993-2001* (págs. 97-120). México: COMIE/SEP/CESU-UNAM.
- Colina, A., y Osorio, R. (2004). *Los agentes de la investigación educativa en México. Capitales y habitus*. México: CESU-UNAM/Plaza y Valdés.
- COMIE. (2011). *Base de datos de socios*.
- CONACyT. (Octubre de 2012). *Informe General del Estado de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación*. México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Dávila, N. (2010). El desarrollo latinoamericano: la interpretación de Albert O. Hirschman. En J. M. Calderón, y A. Vadillo (coords.), *Capitalismo y democracia. Encrucijadas y dilemas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- De Ibarrola, M. (2007). El Sistema Nacional de Investigadores a veinte años de su creación. En D. Cazés, A. Didriksson, J. Gandarilla, E. Ibarra, y L. Porter (coords.), *Disputas por la universidad: cuestiones críticas para confrontar su futuro*. México: CEIICH-UNAM.
- De Vries, W. (2000). La evaluación en México: una década de avances y paradojas. En H. Casanova et al., *Diversidad y convergencia. Estrategias de financiamiento, gestión y reforma de la educación superior*. México: CESU-UNAM.
- Díaz Barriga, Á. (1997). Los programas de evaluación (estímulos) en la comunidad de investigadores. Un estudio en la UNAM. En Á. Díaz Barriga, y T. Pacheco (coords.), *Universitarios: institucionalización académica y evaluación* (págs. 37-52). México: CESU-UNAM.
- Díaz Barriga, Á. (1999). Carrera magisterial y evaluación de profesores. Entre lo administrativo y lo pedagógico. En M. Rueda, y M. Landesmann (coords.), *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* (págs. 83-102). México: CESU-UNAM.
- Díaz Barriga, Á. (2008a). El Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) y su impacto en la dinámica de las instituciones de educación superior. En Á. Díaz Barriga (coord.), *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales* (págs. 39-128). México: IISUE-UNAM/ANUIES/Plaza y Valdés.
- Díaz Barriga, Á. (2008b). La era de la evaluación en la educación superior. El caso de México. En Á. Díaz Barriga (coord.), *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales* (págs. 21-38). México: IISUE-UNAM/ANUIES/Plaza y Valdés.
- Díaz Barriga, Á. (2009). La era de la evaluación en la educación mexicana. La gestación de un sistema burocrático de control bajo la bandera de la calidad. En T. Bertussi (coord.), *Anuario Educativo Mexicano: visión retrospectiva 2006*. México: Universidad Pedagógica Nacional/Miguel Ángel Porrúa/H. Cámara de Diputados, LX Legislatura.
- Didou, S. (2000). Globalización y educación: una interrelación multifacética. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXX(001), 67-87.

- Didou, S., y Gérard, E. (2011). El Sistema Nacional de Investigadores en 2009. ¿Un vector para la internacionalización de las élites científicas? *Perfiles Educativos*, XXXIII(132), 29-47.
- Dirección General de Educación Superior Universitaria. (2012). *Datos de matrícula y de calidad de las Universidades Públicas Estatales (UPES) y de Apoyo Solidario (UPEAS)*. Recuperado el 20 de septiembre de 2012, de Dirección General de Educación Superior Universitaria: <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Principal/universidades/matriculaupes.aspx>
- Domínguez, R. (2001). Historia de la UNAM 1945-1970. En R. Marsiske (coord.), *La Universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente* (págs. 187-260). México: CESU-UNAM/Plaza y Valdés.
- Durkheim, É. (1988). *Las reglas del método sociológico y otros escritos sobre filosofía de las ciencias sociales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Fischman, G. (2008). Las Universidades Públicas en el Siglo XXI. Grandes expectativas, algunas promesas y muchas incertidumbres. *Universitas Humanística*(66), 239-270.
- Flores Crespo, P. (2010). Las universidades tecnológicas: ¿un modelo educativo históricamente desfasado? En A. Arnaut, y S. Giourgoli (coords.), *Los grandes problemas de México* (Vol. VII. Educación, págs. 449-475). México: COLMEX.
- Flores Valdés, J. (2005). Participación en la Mesa redonda "El SNI: Creación evolución y evaluación de los investigadores". En *Una reflexión sobre el Sistema Nacional de Investigadores a 20 años de su creación* (págs. 23-24). México: Foro Consultivo Científico y Tecnológico/Academia Mexicana de las Ciencias.
- Florescano, E., y Moreno, A. (1977). *El sector externo y la organización espacial y regional de México (1521-1910)*. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Furlán, A., y Pasillas, M. Á. (1993). Investigación, teoría e intervención en el campo pedagógico. *Perfiles Educativos*(61), 79-94.
- Gago, A. (2002). *Apuntes acerca de la evaluación educativa*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Galaz, J. F., y Gil Antón, M. (2009). La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2).
- García, S. (1999). Evaluación académica: recuento curricular y balance histórico. En M. Rueda, y M. Landesmann (coords.), *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* México: CESU-UNAM.
- García, S. (2000). La carrera académica: escalera de posiciones y laberinto de oportunidades. En D. Cazés, E. Ibarra, y L. Porter (coords.), *Encuentro de especialistas en educación superior. Re-conociendo a la universidad, sus transformaciones y su por-venir* (Vol. 3. Los actores de la universidad: ¿Unidad en la diversidad?, págs. 43-60). México: CEIICH-UNAM.
- García, S. (2010). Notas sobre la significación sociológica de la autonomía universitaria. *Perfiles Educativos*, XXXII(Número especial), 50-78.
- Garrido, L. J. (2004). La disputa por la universidad. En H. Casanova, y C. Lozano (eds.), *Educación, universidad y sociedad*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Geiger, R. (1996). Investigación, educación de graduados y la ecología de las universidades en Estados Unidos: una historia interpretativa. En S. Rothblatt, y B. Wittrock (comps.), *La Universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la Universidad* (págs. 256-284). Barcelona: Ediciones Pomares.
- Gil Antón et al., M. (1994). *Los rasgos de la diversidad*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
- Gil Antón, M. (2000). El oficio académico en México (1960-2000) (primera versión de un intento de pasado en claro). En D. Cazés, E. Ibarra, y L. Porter (coords.), *Encuentro de especialistas en educación superior. Re-conociendo a la universidad, sus transformaciones y su por-venir* (Vol. 3. Los actores de la universidad: ¿unidad en la diversidad?, págs. 23-42). México: CEIICH-UNAM.
- Gil Antón, M. (2010). El oficio académico: los límites del dinero. En A. Arnaut, y S. Giourgoli (coords.), *Los grandes problemas de México* (Vol. VII. Educación, págs. 419-447). México: El Colegio de México.
- Ginzburg, C. (2004). *Tentativas*. Rosario, Argentina: Prehistoria Ediciones.

- Glazman, R. (2000). Autonomía del conocimiento y evaluación. En D. Cazés, E. Ibarra, y L. Porter (coords.), *Encuentro de especialistas en Educación superior. Re-conociendo a la universidad, sus transformaciones y su por-venir* (Vol. 3. Los actores de la universidad: ¿unidad en diversidad?, págs. 7-22). México: CEIICH-UNAM.
- Glazman, R. (2005). Orientaciones pedagógicas y sociopolíticas de la evaluación. En R. Glazman (coord.), *Las caras de la evaluación educativa* (págs. 15-43). México: FFyL-UNAM.
- González Brambila, C. (2005). Conferencia "Los determinantes de la productividad científica: el caso del Sistema Nacional de Investigadores". En *Una reflexión sobre el Sistema Nacional de Investigadores a 20 años de su creación* (págs. 89-97). México: Foro Consultivo Científico y Tecnológico/Academia Mexicana de Ciencias.
- González Casanova, P. (1970). Los clásicos latinoamericanos y la sociología del desarrollo. En P. González Casanova, E. de Moraes Filho, y J. Martínez Ríos, *Sociología del desarrollo latinoamericano, una guía para su estudio* (págs. 7-37). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- González Casanova, P. (2000). La nueva Universidad. En D. Cazés, E. Ibarra, y L. Porter (coords.), *Encuentro de Especialistas en Educación Superior. Re-conociendo a la universidad, sus transformaciones y su por-venir* (Vols. I. Estado, universidad y sociedad: entre la globalización y la democratización, págs. 19-33). México: CEIICH-UNAM.
- Gramsci, A. (1998). *Escritos políticos (1917-1933)* (6 ed.). México: Siglo XXI.
- Guerrero, O. (2003). Nueva gerencia pública: ¿gobierno sin política? *Revista Venezolana de Gerencia*, 8(23), 379-395.
- Gutiérrez, N. G. (2003). Comunidades académicas especializadas interinstitucionales de la investigación educativa. En E. Weiss (coord.), *El campo de la investigación educativa, 1993-2001* (págs. 151-167). México: COMIE/SEP/CESU-UNAM.
- Hanel, J. (2003). Programa Integral de Fortalecimiento Institucional. En T. Bertussi (coord.), *Anuario Educativo Mexicano: Visión retrospectiva* (págs. 311-319). México: Universidad Pedagógica Nacional/La Jornada ediciones.
- Hobsbawn, E. (2004). *Historia del siglo XX, 1914-1991* (7 ed.). Barcelona: Crítica.
- Ibarra, E. (1999). Evaluación, productividad y conocimiento: barreras institucionales al desarrollo académico. *Sociológica*, 14(41), 41-59.
- Ibarra, E. (2001). *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*. México: UNAM/UAM-Iztapalapa/UDUAL.
- Ibarra, E. (2002). La "nueva universidad" en México: transformaciones recientes y perspectivas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(14), 75-105.
- Ibarra, E. (2005). Origen de la empresarialización de la universidad: el pasado de la gestión de los negocios en el presente del manejo de la universidad. *Revista de la Educación Superior*, XXXIV(134), 13-37.
- Ibarra, E. (2010). Exigencias de organización y de gestión de las Universidades Públicas Mexicanas: de su pasado político a sus mercados presentes. En D. Cazés, E. Ibarra, y L. Porter (coords.), *Las Universidades Públicas Mexicanas en el año 2030: examinando presentes, imaginando futuros*. México: CEIICH-UNAM.
- Ibarra, E., y Porter, L. (2007). El debate sobre la evaluación: del homo academicus al homo economicus. *Reencuentro*, abril(048), 34-39.
- Kant, I. (1999). *La contienda entre las facultades de filosofía y teología*. Madrid: Editorial Trotta.
- Kent, R. (2005). La dialéctica de la esperanza y la desilusión en políticas de educación superior en México. *Revista de la Educación Superior*, XXXIV(134), 63-79.
- Kent, R. (2009). La economía política de la educación superior durante la modernización. En R. Kent (coord.), *Las políticas de educación superior en México durante la modernización. Un análisis regional* (págs. 39-91). México: ANUIES.
- Labra, A. (s.f.). Balance, perspectivas y agenda del financiamiento de la educación superior, la ciencia y la tecnología en México. En T. Bertussi (coord.), *Anuario Educativo Mexicano*. México.
- Landsheere, G. d. (1996). *La investigación educativa en el mundo. Con un capítulo especial sobre México*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Latapí, P. (1998). Un siglo de educación nacional: una sistematización. En P. Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México* (págs. 21-42). México: Fondo de Cultura Económica/CONACULTA/Fondo de Estudios e Investigaciones Ricardo J. Zevada.
- Latapí, P. (2007). Conferencia magistral al recibir el doctorado Honoris Causa de la Universidad Autónoma Metropolitana. *Perfiles Educativos*, XXIX(115), 113-122.
- Latapí, P. (2008). ¿Pueden los investigadores influir en la política educativa? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1).
- Latapí, P., y Quintanilla, S. (2009). *Finale prestissimo. Pensamientos, vivencias y testimonios*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lemaitre, M. J. (2005). La calidad colonizada: universidad y globalización. *Revista de la Educación Superior*, XXXIV(133), 123-134.
- Lévi-Strauss, C. (1964). *El pensamiento salvaje*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lévi-Strauss, C. (2006). *Tristes trópicos*. Barcelona: Paidós.
- Levy, D. (1997). El liderazgo institucional y su papel en la reforma de la educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2(4), 205-221.
- López Zárate, R., González Cuevas, O. M., Mendoza Rojas, J., y Pérez Castro, J. (2011). El rol de los rectores en la gobernabilidad de las universidades públicas mexicanas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XVII(51), 1021-1054.
- Loyo, A. (1995). La importancia estratégica de los organismos internacionales en la modernización educativa. En R. Cordera, y D. Pantoja (coords.), *Políticas de financiamiento a la educación superior en México*. México: CESU-UNAM/Miguel Ángel Porrúa.
- Loyo, A., Guadarrama, G., y Weissberg, K. (1990). El Instituto de Investigaciones Sociales y la sociología mexicana (1930-1990). En *La sociología mexicana desde la Universidad*. México: Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM.
- Loyola, R., y Zubieta, J. (2009). La ética en la investigación global: una agenda por desarrollar. En T. Bertussi (coord.), *Anuario Educativo Mexicano: visión retrospectiva 2006* (págs. 163-181). México: Universidad Pedagógica Nacional/Miguel Ángel Porrúa/H. Cámara de Diputados, LX Legislatura.
- Luna, E., Rueda, M., y Arbesú, I. (2006). Constitución y desarrollo de una red de investigadores sobre evaluación de la docencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(30), 971-993.
- Maldonado, A. (2000). Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial. *Perfiles Educativos*, enero-marzo(87).
- Maldonado, A. (2005). Comunidades epistémicas: una propuesta para estudiar el papel de los expertos en la definición de políticas en educación superior en México. *Revista de la Educación Superior*, XXXIV(134), 107-122.
- Malo, S. (2005). Participación en la Mesa redonda "El SNI: Creación, evolución y evaluación de los investigadores". En *Una reflexión sobre el Sistema Nacional de Investigadores a 20 años de su creación* (págs. 37-46). México: Foro Consultivo Científico y Tecnológico/Academia Mexicana de Ciencias.
- Mannheim, K. (2004). *Ideología y utopía. Introducción a la sociología del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Marginson, S., y Ordorika, I. (2010). *Hegemonía en la era del conocimiento. Competencia global en la educación superior y la investigación científica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Marini, R. M. (1973). *Dialéctica de la dependencia*. México: Era.
- Marsiske, R. (2010). La autonomía universitaria. Una visión histórica y latinoamericana. *Perfiles Educativos*, XXXII(Número especial), 9-26.
- Marsiske, R. (2011). *Universidades, clases medias y movimientos estudiantiles en América Latina (1918-1929)*. México: Tesis de doctorado en Estudios Latinoamericanos.
- Martínez Rizo, F. (2001). Federalización y subsistemas estatales de educación superior. Las políticas educativas mexicanas en los años noventa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(13), 425-453.
- Martínez Vilchis, J. (2007). Financiamiento y relación de la universidad pública con los congresos de la unión y estatales. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, XLIX(199), 15-33.

- Martínez, S. F. (2003). *Geografía de las prácticas científicas*. México: Instituto de Investigaciones Filosóficas-UNAM.
- Medina Peña, L. (1995). *Hacia el nuevo Estado. México, 1920-1994* (2 ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Mendoza, J. (2010). Tres décadas de financiamiento de la educación superior. En A. Arnaut, y S. Giorguli (coords.), *Los grandes problemas de México* (Vol. VII. Educación, págs. 391-417). México: El Colegio de México.
- Mendoza, J. (2011). Financiamiento Público de la Educación Superior en México. Fuentes de información y cifras del período 2000 al 2011. *Cuadernos de trabajo de la Dirección General de Evaluación Institucional*, 1(5).
- Merton, R. K. (1985). *La sociología de la ciencia. Investigaciones teóricas y empíricas* (2 ed., Vol. 2). Madrid: Alianza Editorial.
- Merton, R. K. (2002). *Teoría y estructura sociales* (4 ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Michels, R. (1969). *Los partidos políticos. Un estudio sociológico de las tendencias oligárquicas de la democracia moderna*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mireles, O. (2003). Excelencia en el trabajo científico. Representaciones de los agentes del posgrado. En J. M. Piña (coord.), *Representaciones, imaginarios e identidad: actores de la educación superior* (págs. 145-216). México: CESU-UNAM/Plaza y Valdés.
- Moreles, J. (2010a). Científicos y políticos. Aproximación a las experiencias de investigadores educativos en la toma de decisiones políticas. *Revista de la Educación Superior*, XXXIX(3), 43-58.
- Moreles, J. (2010b). El uso o influencia de la investigación en la política. El caso de la evaluación de la educación superior en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(46), 687-712.
- Muñoz Izquierdo, C. (2009). *¿Cómo puede la educación contribuir a la movilidad social? Resultado de cuatro décadas de investigación sobre la calidad y los efectos socioeconómicos de la educación (1968-2008)*. México: Universidad Iberoamericana.
- Muñoz, H. (2006). Universidad pública y gobierno: relaciones tensas y complejas. En H. Muñoz (coord.), *Relaciones universidad gobierno*. México: UNAM/Miguel Ángel Porrúa.
- Muñoz, H. (2007). Consideraciones sobre la política de deshomologación salarial del trabajo académico. En D. Cazés, A. Didriksson, J. Gandarilla, E. Ibarra, y L. Porter (coords.), *Disputas por la universidad: cuestiones críticas para confrontar su futuro* (págs. 351-374). México: CEIICH-UNAM.
- Muñoz, H. (2010). La autonomía universitaria. Una perspectiva política. *Perfiles Educativos*, XXXII(Número especial), 95-122.
- Muñoz, H., y Rodríguez, R. (2000). Educación superior en México. Diferenciación y cambio hacia el fin de siglo. En H. Casanova et al., *Diversidad y convergencia. Estrategias de financiamiento, gestión y reforma de la educación superior* (págs. 127-150). México: CESU-UNAM.
- Muñoz, H., y Rodríguez, R. (2004). *La educación superior en el contexto actual de la sociedad mexicana*. México: UNAM/Miguel Ángel Porrúa/H. Cámara de Diputados, LIX Legislatura.
- Neave, G. (2001). *Educación superior: historia y política*. Barcelona: Gedisa.
- Neave, G., y van Vught, F. A. (1994). Conclusión. En G. Neave, y F. A. van Vught (comps.), *Prometeo encadenado. Estado y educación superior en Europa* (págs. 377-399). Barcelona: Gedisa.
- OCDE-CERI. (2004). Revisión nacional de investigación y desarrollo educativos. Reporte de los examinadores sobre México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 515-550.
- Olvera, M. (2004). *Lucio Mendieta y Núñez y la institucionalización de la sociología en México, 1939-1965*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco/Miguel Ángel Porrúa.
- Ordorika, I. (2001). Aproximaciones teóricas para un análisis del conflicto y el poder en la educación superior. *Perfiles Educativos*, XXIII(091), 77-96.
- Ordorika, I. (2004). El mercado de la academia. En I. Ordorika (coord.), *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*. México: CRIM-UNAM/Miguel Ángel Porrúa.

- Ordorika, I. (2006). *La disputa por el campus. Poder, política y autonomía en la UNAM*. México: CESU-UNAM/ Plaza y Valdés.
- Ordorika, I. (2010). La autonomía universitaria. Una perspectiva política. *Perfiles Educativos*, XXXII(Número especial), 79-94.
- Ornelas, C. (1995). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México: Centro de Investigación y Docencia Económicas/Nacional Financiera/Fondo de Cultura Económica.
- Ortega y Gasset, J. (1982). *Misión de la universidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pacheco, T. (1997). La evaluación de la investigación universitaria. El caso de las ciencias sociales. En Á. Díaz Barriga, y T. Pacheco (coords.), *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*. México: CESU-UNAM.
- Pallán, C. (1995). Consideraciones y recomendaciones sobre el financiamiento de la educación superior. En R. Cordera, y D. Pantoja (coords.), *Políticas de financiamiento a la educación superior en México*. México: CESU-UNAM/Miguel Ángel Porrúa.
- Pallán, C. (2004). La larga (y a veces poco fructífera) marcha de la Autonomía universitaria en México. *Revista de la Educación Superior*, XXXIII(129).
- Peña Díaz, A. (2005). Participación en la Mesa redonda "El SNI: Creación, evolución y evaluación de los investigadores". En *Una reflexión sobre el Sistema Nacional de Investigadores a 20 años de su creación* (págs. 25-26). México: Foro Consultivo Científico y Tecnológico/Academia Mexicana de Ciencias.
- Pérez-Castro, J. (2009). El efecto Frankenstein: las políticas educativas mexicanas y su impacto en la profesión académica. *Espiral*, XVII(46), 61-95.
- Pivetti, M. (2010). Capitalismo sin "adversario" y bienestar social: análisis de un binomio improbable. En J. M. Calderón, y A. Vadillo (coords.), *Capitalismo y democracia. Encrucijadas y dilemas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Porter, L. (2004). La planeación de la autoridad. La planeación de la libertad. Inconsistencias e incompatibilidades del Programa de Fortalecimiento Institucional (PIFI). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(22), 585-615.
- Porter, L. (2007). *La universidad de papel. Ensayos sobre la educación superior en México*. México: CEIICH-UNAM.
- Ramírez, C. (2001). La Universidad Autónoma de México. En R. Marsiske (coord.), *La Universidad de México. Un recorrido histórico desde la época colonial al presente* (págs. 163-185). México: CESU-UNAM/Plaza y Valdés.
- Rodríguez, R. (1995). El financiamiento de la educación superior en México, elementos para la discusión. En R. Cordera, y D. Pantoja (coords.), *Políticas de financiamiento a la educación superior en México*. México: CESU-UNAM/Miguel Ángel Porrúa.
- Rodríguez, R. (2002). Continuidad y cambio de las políticas de educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(14), 133-154.
- Rodríguez, R. (2004). Acreditación, ¿ave fénix de la educación superior? En I. Ordorika (coord.), *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México* (págs. 175-222). México: CRIM-UNAM/Miguel Ángel Porrúa.
- Rojas, I. (2004). La transición de la pedagogía como campo del conocimiento. Una mirada desde el análisis conceptual de la producción discursiva. *Revista Mexicana de la Investigación Educativa*, IX(021), 451-476.
- Rothblatt, S., y Wittrock, B. (1996). Introducción: las universidades y la educación superior. En S. Rothblatt, y B. Wittrock (comps.), *La Universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la Universidad*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Rubio Oca coord., J. (2006). *La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: Un balance*. México: Fondo de Cultura Económica/Secretaría de Educación Pública.
- Rueda, M. (1999). Evaluación académica vía los programas de compensación salarial. En M. Rueda, y M. Landesmann (coords.), *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* México: CESU-UNAM.
- Rueda, M. (2006). *Evaluación de la labor docente en el aula universitaria*. México: CESU-UNAM.
- Rueda, M. (2007). La investigación etnográfica y/o cualitativa y la enseñanza en la universidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XII(34), 1021-1041.
- Rueda, M. (2009). Presentación al documento de la Red Iberoamericana de Investigadores de la Evaluación de la docencia (RIIED). *Perfiles Educativos*, XXX(122), 128-135.

- Rueda, M., y de Diego, M. (2012). Las políticas de evaluación de los académicos universitarios. *Perfiles Educativos*, XXXIV(Número especial), 93-106.
- Santos, B. d. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. México: CEIICH-UNAM.
- Sarukhán, J. (2005). Participación en la Mesa redonda "El SNI: Creación, evolución y evaluación de los investigadores". En *Una reflexión sobre el Sistema Nacional de Investigadores a 20 años de su creación* (págs. 32-36). México: Foro Consultivo Científico y Tecnológico/Academia Mexicana de Ciencias.
- Saxe-Fernández, J. (2000). Globalización, poder y educación pública. En D. Cazés, E. Ibarra, y L. Porter (coords.), *Encuentro de especialistas en educación superior. Re-conociendo a la universidad, sus transformaciones y su por-venir* (Vols. 1. Estado, universidad y sociedad: entre la globalización y la democratización, págs. 51-80). México: CEIICH-UNAM.
- Saxe-Fernández, J., y Delgado, G. C. (2009). Educación superior y Hacienda: contagio de condicionalidad. En T. Bertussi (coord.), *Anuario Educativo Mexicano: visión retrospectiva 2006*. México: Universidad Pedagógica Nacional/Miguel Ángel Porrúa/H. Cámara de Diputados, LX Legislatura.
- Schugurensky, D., y Torres, C. A. (2001). La economía política de la educación superior en la era de la globalización neoliberal: América Latina desde una perspectiva comparatista. *Perfiles Educativos*, XXIII(92), 6-31.
- Sefchovich, S. (1989). Los caminos de la sociología en el laberinto de la Revista Mexicana de Sociología. *Revista Mexicana de Sociología*, LI(1), 5-101.
- SEP. (2003). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras, ciclo escolar 2002-2003*. México: Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto, Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (29 de diciembre de 2010). Reglas de Operación del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional. *Diario Oficial de la Federación*.
- SEP. (2010). *Sistema Nacional de Información Estadística Educativa*. Recuperado el 15 de Febrero de 2012, de Sistema Nacional de Información Estadística Educativa: http://www.snie.sep.gob.mx/estadisticas_educativas.html
- SEP. (2011). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras, ciclo escolar 2010-2011*. México: Dirección General de Planeación y Programación, Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2012). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras, ciclo escolar 2011-2012*. México: Dirección General de Planeación y Programación, Secretaría de Educación Pública.
- Silas, J. C. (2005). Realidades y tendencias de la educación superior privada. *Perfiles Educativos*, XXVII(109-110), 7-37.
- Suárez, H. (2010). Consideraciones políticas sobre la autonomía universitaria. *Perfiles Educativos*, XXXII(Número especial), 27-49.
- Suárez, H., y Muñoz, H. (2004). Ruptura de la institucionalidad universitaria. En I. Ordorika (coord.), *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*. México: CRIM-UNAM/Miguel Ángel Porrúa.
- Subsecretaría de Educación Superior. (Junio de 2012). *Programa Integral de Fortalecimiento Institucional S235. Evaluación en materia de diseño 2011*. Recuperado el 5 de septiembre de 2012, de PIFI: www.pifi.sep.gob.mx.
- Thorndike, R. L., y Hagen, E. (1978). Test y técnicas de medición en psicología y educación. México: Editorial Trillas.
- Trow, M. (1973). *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. Berkeley, California: Carnegie Commission on Higher Education.
- Tuirán, R., y Muñoz, C. (2010). La política de educación superior: trayectoria reciente y escenarios futuros. En A. Arnaut, y S. Giorguli (coords.), *Los grandes problemas de México* (Vol. VII. Educación, págs. 359-390). México: El Colegio de México.
- Tünnermann, C. (2008). La autonomía universitaria en el contexto actual. *Universidades*, LVIII(36), 19-46.
- UNAM. (2012a). *Series Estadísticas UNAM 2000-2013*. Recuperado el 25 de Febrero de 2012, de Portal de Estadística Universitaria: http://www.estadistica.unam.mx/series_inst/index.php

- UNAM. (2012b). *Sistema Dinámico de Estadísticas Universitarias*. Recuperado el 25 de Agosto de 2012, de Portal de Estadística Universitaria:
<http://www.estadistica.unam.mx/sideu/html/2012/investigacion.php>
- Varela, G. (1996). *Después del 68: respuestas de la política educativa a la crisis universitaria*. México: Coordinación de Humanidades-UNAM/Miguel Ángel Porrúa.
- Wacquant, L. (2004). Claves para leer a Bourdieu. En I. Jiménez (coord.), *Ensayos sobre Pierre Bourdieu y su obra* (págs. 53-78). México: CESU-UNAM/Plaza y Valdés.
- Wallerstein, I. (1999). *Impensar las ciencias sociales* (2 ed.). México: Siglo XXI.
- Wallerstein, I. (2005a). *Después del liberalismo* (6 ed.). México: Siglo XXI.
- Wallerstein, I. (2005b). *Las incertidumbres del saber*. Barcelona: Gedisa.
- Wallerstein, I. (2007). *Geopolítica y geocultura. Ensayos sobre el moderno sistema mundial*. Barcelona: Kairós.
- Wasser, H. (1997). Redefinición de la autonomía de las universidades. *Revista de la Educación Superior*(octubre-diciembre).
- Weber, M. (1967). *El político y el científico*. Madrid: Alianza Editorial.
- Weiss, E. (2003). Diagnóstico, panoramas y estados del conocimiento. En E. Weiss (coord.), *El campo de la investigación educativa, 1993-2001* (págs. 57-79). México: COMIE/SEP/CESU-UNAM.
- Wittrock, B. (1996). Las tres transformaciones de la universidad moderna. En S. Rothblatt, y B. Wittrock (comps.), *La Universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la Universidad*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Zubirán, A. (2005). Índices de eficiencia terminal y calidad en las instituciones de educación superior. En T. Bertussi (coord.), *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva 2003* (págs. 213-231). México: Universidad Pedagógica Nacional/Miguel Ángel Porrúa.

