



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRIA Y DOCTORADO EN PEDAGOGIA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

*Académicos de Asignatura: El discurso público y el discurso oculto de su
representación social*

Tesis que para obtener el grado de Doctor en Pedagogía

PRESENTA:

José Antonio Mendoza Aguirre

TUTOR

Dr. Alejandro Byrd Orozco

Facultad de Estudios Superiores Acatlán

COMITÉ TUTORAL

Dr. Marcos Mizerit Kostelec

Facultad de Estudios Superiores Acatlán

Dr. Ignacio Pineda Pineda

Facultad de Estudios Superiores Acatlán

Dr. Rafael García García

Facultad de Estudios Superiores Acatlán

Dra. Lucia Elena Acosta Ugalde

Facultad de Estudios Superiores Acatlán

MÉXICO, D. F. 2015



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

Para Elisa y Ana

¡Triste necesidad, que debamos por prudencia lavar nuestros honores en los torrentes de la adulación y hacer de nuestras caras máscaras de nuestros corazones, para ocultar lo que son! ...

William Shakespeare

La realización de este trabajo fue posible gracias a una beca concedida por CONACYT

Resumen

Las últimas décadas del siglo pasado fueron sobresalientes en el estudio de los académicos en México. En los años 80, un grupo de investigadores crearon esa línea de estudio, con trabajos centrados principalmente en el caso de los docentes de carrera asentados en la Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco. Los primeros trabajos generaron muchos más. Los logros alcanzados en el siglo pasado aún se mantienen vigentes en el nuevo milenio. El tema de estudio de esta indagación es el académico de asignatura de la UNAM, de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán. El estudio analiza el discurso público (o Ego) y el discurso oculto (o Id) en la representación social de ese tipo de docente. La metodología usada para alcanzar esa meta es la hermenéutica de Paul Ricoeur, elegida por la concatenación de dos variables: uno, por su riqueza interpretativa y, dos, por la importancia que concede al proceso histórico. Propuesta hermenéutica que concede a la palabra un lugar importante en la comprensión de lo humano. La tesis muestra que el Ego del docente se hace manifiesto tanto en los alumnos y en el estatus dimanado de la actividad docente. Por otra parte, el Id trasluce el deseo de una mayoría importante de docentes por obtener una plaza de carrera.

Índice

Índice	3
Introducción	5
Capítulo 1 <i>El académico de asignatura. Aproximación teórica y conceptual</i>	12
1.1 Estado del arte	12
1.2 Perspectiva sobre el tema, realizada por psicólogos	18
1.3 El académico de asignatura	20
1.4 Comentarios finales a este capítulo	28
Capítulo 2 <i>Política económica, política educativa y sus repercusiones en los académicos de asignatura</i>	29
2.1 ¿Qué es un académico de asignatura? Historia de una categoría laboral	29
2.2 Política económica, política educativa y los académicos de asignatura	33
2.3 Comentarios finales a este capítulo	46
Capítulo 3 <i>Una elección por vocación. El discurso público de ser académico de asignatura</i>	48

3.1 Resultados del trabajo empírico	48
3.2 Comentarios finales a este capítulo	58
Capítulo 4 <i>Seguridad laboral: el discurso oculto de ser académico de asignatura</i>	59
4.1 Información preliminar	59
4.2 Información cuantitativa y gráficas de las entrevistas realizadas	60
4.3 Comentarios finales a este capítulo	81
Capítulo 5 <i>Representación social y autoridad. El discurso público y el discurso oculto</i>	85
5.1 Representación social y discurso público	85
5.2 Autoridad y discurso oculto	93
5.3 Comentarios finales a este capítulo	102
Conclusiones	104
Adenda	110
Anexo 1. Glosario	115
Anexo 2. Memoria Metodológica	118
Anexo 3. Cédula de cuestionario	122
Anexo 4. Determinación del tamaño de la muestra	124
Anexo 5. Cédula de entrevista	128
Fuentes de información	130

Introducción

Men at sometimes are masters of their fates.
The fault, dear Brutus, is not in our stars but in ourselves.
Shakespeare

Desde fines de la década de 1980, el tema de los académicos se convirtió en una importante línea de trabajo. Inicialmente fue desarrollada por un grupo de investigadores asentados en la Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco. A pesar del tiempo transcurrido, la indagación teórica y práctica sobre el tema no se ha detenido.

Sobre los académicos se han estudiado sus trayectorias, sus redes intelectuales, su movilidad y su identidad, entre otros elementos. (*cfr.*, García, 1999; Pérez, *et. al.*, 1991; Ibarra Colado, 1993). Esos estudios convergen en su definición de académico, a saber: el profesionista que ocupa una plaza de tiempo completo en una Investigación de Educación Superior (IES). (Gil Antón, *et. al.*, 1994:36)

La presente sección tiene como propósito mostrar los resultados de una investigación en torno a los docentes. La expectativa ahora no es analizar al profesor de carrera, sino a aquellos que carecen de una plaza laboral aun perteneciendo a una IES, profesores que imparten un número determinado de horas, condición establecida por un contrato laboral; docentes que han convertido su actividad laboral en su principal fuente de ingreso; La figura laboral a la que se refiere la descripción anterior son los académicos de asignatura.

El académico de asignatura analizado es aquel que forma parte de la planta docente de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). El personal contratado por la máxima casa de estudios hasta 2014 suma 38, 060 empleados; los profesores de asignatura representan de ese total un 79%, es decir, son 30 021 docentes. (*cfr.* www.estadistica.unam.mx). En el caso de la FES-Acatlán, para 2013, su planta docente se encontraba integrada por 1899 profesores, de esa cantidad 1663 son de asignatura. (Gaceta Informativa FESA. Informe de gestión 2013. Dr. José Alejandro Salcedo Aquino)

El tema es interesante no sólo por su aspecto numérico, sino especialmente por las condiciones laborales en que esos docentes realizan su actividad, así como por la percepción que los mismos tienen de ella. En torno a las condiciones laborales, ese aspecto se remite al peculiar tipo de contratación que mantiene la UNAM con su personal docente. Situación que tiene que ver con los apartados A y B del artículo 123 que rigen las actividades de los trabajadores de instituciones públicas centralizadas y descentralizadas. Con base en los apartados A y B del artículo 123, establece una relación laboral híbrida con sus trabajadores: existe un personal empleado a través de un contrato colectivo, apartado A, sujeto a La Ley Federal del Trabajo, que tiene derecho a “organización sindical, negociación colectiva y los medios de acción colectiva, como la huelga”; en oposición, se encuentran aquellos empleados que son contratados mediante nombramientos y sujetos a la Ley Federal de Trabajadores al Servicio del Estado, apartado B, contratación que cancela los derechos anteriormente mencionados. (Cfr. Cortiñas-Peláez, 1994: 259-285)

La relevancia de esta investigación se encuentra en aspectos como la fragilidad de su seguridad laboral y la precariedad en sus condiciones de desarrollo académico. Aspectos que hasta este momento no han sido explorados con suficiencia por los contados trabajos que sobre el tema existen en la FESA, aunque tampoco esa fue la intención de esas indagaciones. (cfr. Byrd, 2012 a)

Este trabajo se centra en los profesores de dos licenciaturas de las 17 que son impartidas en la FESA.¹ Se parte del reconocimiento de que los académicos poseen anhelos realizados y expectativas truncadas, sentimientos de naturaleza encontrada que hace suponer que esa ambivalencia es producto de las representaciones sociales con las que esos profesionistas invisten su actividad laboral. Representaciones sociales usadas por sus portadores para arropar su

¹ Se trata de las Licenciaturas de Comunicación y de Sociología. El periodo en estudio comprende los años de 1985 hasta 2010. Una y otra selección se deben, por un lado, a que ambas carreras, durante ese periodo se distinguieron por la vanguardia de su plan de estudios y de su planta docente. Por otra parte, el periodo de tiempo elegido constituye la era de introducción de la política económica neoliberal, una época propicia para generar incertidumbres y desencantos y, a unos pocos, ilusiones, como se muestra en el cuerpo del trabajo.

actividad, para presentarse ante los otros y usadas para conducir su estancia en la institución.

La representación social se torna real en tanto un actor la ejerce y comparte ese ejercicio con otros actores. La pertenencia laboral a una IES es lo que define a un académico y aquello que los unifica es la transmisión de un saber. Lo que establece la diferencia entre los académicos es la posibilidad de alcanzar o no un estatus relevante, proveniente de publicaciones, presentación en foros y en medios masivos de comunicación (en especial, medios escritos y electrónicos). Un mérito alcanzado en contadas ocasiones por todos los profesores, aún en la propia UNAM. (cfr. capítulo 1) Al no contar con las condiciones deseadas, entonces ¿qué proporciona a los académicos de asignatura su representación social?

Carlos Marx proporciona una inestimable ayuda para entender el caso del profesor de asignatura. Al aludir a los campesinos que no cuentan con elementos de articulación que les permitan generar su propia representación social y hacer valer sus intereses; en ese caso, esos campesinos, señala Marx, “no pueden representarse, sino que tienen que ser representados.” (Marx, 1980: 490)

Haciendo una paráfrasis de las palabras de Marx, los docentes de asignatura difícilmente obtendrán el estatus con que cuentan ciertos investigadores ni con las ventajas que éstos poseen, inherentes a su tipo de su inserción al proyecto institucional de la UNAM. (cfr. Sader, 1988: 85) La representación social del profesor de asignatura, siguiendo a Marx y Sader, puede ser develada a través de interpretar y analizar su discurso público y su discurso oculto. Siempre y cuando estos sean entendidos, recurriendo a Merleau Ponty (1981:133), como instrumentos que “sorprende(n) (al interlocutor) y muestran (el) pensamiento (del o los emisores).”

Todo lo anterior ha permitido elaborar una pregunta de investigación y un objetivo general. La pregunta de investigación es ¿cuál es el discurso público y el discurso oculto de la representación social de los académicos de asignatura? Con el objetivo general se pretende analizar los dos tipos de discursos inherentes a la

representación social de los académicos de asignatura para ofrecer elementos de interpretación sobre el objeto de estudio. (cfr. Byrd, 2012 (b y c) y 2013)

Por discurso público se entiende el conjunto de hábitos y expresiones que los seres humanos ponen en práctica cuando interactúan con otros, hábitos y prácticas cuya ejecución se encuentra regida por los usos y costumbres sociales. Con discurso oculto se alude a eso que realmente piensa la persona sobre los otros y sobre los vínculos institucionales que establece con otros, ese tipo de información que no fluye fácilmente debido a imperativos culturales, como la sumisión ante una figura de autoridad, un mecanismo de defensa indispensable para preservar un espacio al interior de un grupo social. Descubrir el discurso oculto no es una tarea sencilla de realizar debido a que la persona cuando es interpelada- como fue el caso del trabajo, a través de la encuesta aplicada- antepone obstáculos para proteger aquello que realmente piensa sobre los otros. Lo que produce dificultades que pueden inducir errores y tergiversaciones. Eso obligó a recurrir para develar el discurso oculto a la realización de entrevistas, técnica de investigación que concede al entrevistado condiciones cómodas para que externe su opinión. La entrevista también demanda tomar con cautela las palabras del sujeto estudiado, en tanto que se trata de profesores de asignatura determinados por una situación concreta, influencia que incide en la manifestación del *Id* de los entrevistados. (En torno a discurso público y oculto cfr. Scott, 2000 y sobre errores en la ciencia cfr. Sennett, 1982: 31-32) El análisis de la representación social permite concebir los dos tipos de discursos, siguiendo a Cornelius Castoriadis (1972:127), como expresión del *Ego* y del *Id*, elaborados por Freud y recogidos por Castoriadis.

La metodología elegida para realizar la indagación es la hermenéutica de Paul Ricoeur (cfr. Ricoeur, 1988: 402-403). Perspectiva que concibe lo humano y a su proceder (sus diversas interacciones) como prácticas que conducen hacia una finalidad (o *télos*, en su sentido griego), un fin que nunca es producto del azar, sino que ese fin se encuentra atado a un origen (o *arché*, en su sentido griego) del cual dimana un sentido que rige ese desarrollo. Por ello es que, supone Ricoeur, para comprender al ser humano es imprescindible situarlo en el contexto histórico

del que es originario y donde transcurren sus interacciones, así como reconocer en ese sujeto la posesión de una subjetividad que le permite reconocerse y establecer diferencias respecto a su medio y respecto a los otros. La posibilidad de establecer una adecuada concatenación entre télos y arché, indica Ricoeur, permite develar y aprehender la esencia del sentido del devenir humano. Una tarea que como proceso de construcción requiere ir de manera dialéctica de lo general a lo particular, dando preeminencia en ese proceso a la historia o arché del tema de estudio, como primera tarea, para construir su arqueología y que ello permita encontrar el télos del objeto de estudio, objeto pensado como algo concreto y tangible que puede ser finalmente captado a través del análisis de información proveniente de técnicas o instrumentos de investigación. (Ricoeur, 1988: 402 a 404)

La metodología es usada como guía para indagar en torno al estado del arte existente sobre el tema de los académicos. En un segundo momento se realiza una arqueología en torno a la figura laboral que define al profesor de asignatura en Estatuto del Personal Académico (EPA); tarea que prosigue con la elaboración de dos cédulas, una para encuesta y otra para entrevistas, por medio de las cuales se recaba información indispensable para elaborar los indicadores que son analizados en la parte final de la tesis. La última ayuda que proporciona la propuesta de metodológica se encuentra en las conclusiones. (Ibid, 402-403). Sobre esto último, se hace manifiesto, por una parte, la existencia en los académicos de asignatura de una representación social cuyo discurso público o *Ego* se encuentra representado por los alumnos y por el estatus que dimana precisamente de la actividad realizada, es decir, del hecho de ser profesor universitario e impartir docencia en la FESA. Por otra parte, el discurso oculto o *Id* evidencia la aspiración de la mayoría de los profesores encuestados y entrevistados por ocupar una plaza de tiempo completo.

En las conclusiones, se sugiere que la UNAM debe realizar cambios en su Estatuto del Personal Académico (EPA), con objeto de adecuar la normatividad a las condiciones actuales, toda vez que el EPA no ha contado con una reforma sustancial desde su creación en los años setenta. Modificación que debe permitir

incorporar al mayor número de profesores como titulares de una plaza y que reconozca que para muchos de ellos la docencia es su principal fuente de ingresos. Un proceso de modificación en el que deben participar no sólo los profesores de asignatura, sino al conjunto de académicos de la UNAM. Un buen principio podría ser retomar los acuerdos surgidos del Congreso Universitario de los años noventa.

La indagación permite establecer un vínculo estrecho en teoría y metodología con el propósito de que ambas permitan captar el discurso público y el discurso oculto que posee la representación social de los docentes de asignatura. La técnica usada para analizar el discurso público es la encuesta, aplicada a un universo de 217 profesores. En el caso del discurso oculto, se usa la técnica de la entrevista aplicada a una muestra de 37 docentes. Ambas técnicas fueron seleccionadas en virtud de que con ellas se captan las características de los dos tipos de discursos mencionados. El lector no debe perder de vista que el tema central son los dos tipos de discursos y no la representación social.

Reconociendo a la educación y la enseñanza como elementos centrales de la Pedagogía (cfr. Durkheim, 1979), la tesis *Académicos de Asignatura: El discurso público y el discurso oculto de su representación social* contribuye a ese campo al proporcionar un mayor conocimiento sobre los efectos de la política educativa de los años ochenta. La tesis es inscrita en línea de la sociología de la educación, eso permite comprender que el contexto educativo estudiado se distingue por la aplicación de medidas cuya pretensión era y sigue siendo imponer un estándar común en la valoración de los distintos niveles que conforman el sistema educativo a través de medidas dictadas por la racionalidad administrativa, con esas medidas se pretende alcanzar la productividad y eficiencia en las instituciones educativas, desdeñando aspectos centrales como la educación y el aprendizaje, temas esenciales de la Pedagogía. (Durkheim, 1979)

La aplicación de medidas de racionalidad administrativa- como la deshomologación salarial, los distintos procesos de diferenciación y distinción entre los académicos expuestos en el trabajo- no han producido los resultados esperados, eso es lo que muestra el análisis de los discursos público y oculto

contenidos en la identidad de los académicos de asignatura. La educación continua siendo, señala Henry Giroux (1990 y 1993), el espacio en donde se hace presente el conflicto social.

La investigación ha sido organizada en cinco capítulos. El primer capítulo tiene como título: El académico de asignatura. Aproximación teórica y conceptual. Su propósito es describir los avances teóricos y metodológicos que poseen los trabajos que conforman el estado de arte presentados, así como sus limitaciones debido a que esas propuestas no fueron elaboradas para el caso del profesor de asignatura.

La intención del segundo capítulo, llamado Política económica, política educativa y sus repercusiones en los académicos de asignatura, es explicar la arqueología de la figura laboral del académico de asignatura de la UNAM, arqueología situada en un contexto socio-histórico afín de mostrar que las definiciones jurídico-laborales son construcciones limitadas al ser confrontadas con momentos de crisis social. La pretensión del tercer capítulo, denominado: Una elección por vocación: el discurso público de ser académico de asignatura, es interpretar la información cuantitativa proveniente de una encuesta aplicada a un universo de 217 docentes de asignatura, información que es tomada como base para crear indicadores que sirvan para construir el imaginario social de los profesores encuestados.

El cuarto capítulo, denominado Seguridad laboral: el discurso oculto de ser académico de asignatura, tiene como pretensión obtener información cualitativa proveniente de 37 maestros pertenecientes a una muestra seleccionada, información indispensable para valorar la esencia de los discursos públicos y ocultos de los profesores de asignatura que fueron encuestados y entrevistados. .

En el último capítulo, intitulado Representación social y autoridad: el discurso público y el discurso oculto, se analiza la información cuantitativa y cualitativa proporcionada por los docentes para dar respuesta a la pregunta de investigación, es decir, responder la inquietud en torno al contenido de los discursos público y oculto implícitos en la identidad de los profesores de asignatura.

En las conclusiones se presentan los resultados de la investigación y se formula una propuesta de solución. Se añade una Adenda donde son descritas las

acciones de protesta de académicos de asignatura. Finalmente, se encuentran los anexos en que aparece información de diverso tipo. Para el lector interesado se recomienda la revisión de los dos primeros anexos. En el primero, se encuentra un glosario con los conceptos más relevantes usados a lo largo de la indagación. En el segundo anexo, se profundiza en aspectos metodológicos.

Capítulo 1

El académico de asignatura. Aproximación teórica y conceptual

Jamás debieran consentirse sino las verdades demostradas.

Pascal

En este capítulo se encuentra, en la primera parte, el estado del arte en torno a los académicos en el país. La descripción del estado de arte se circunscribe a dos tipos de investigaciones: una, *Académicos. Un botón de muestra*, realizada a fines de la década de 1980 por investigadores de la Universidad Autónoma Metropolitana, plantel Azcapotzalco (UAM-A) y, dos, *Memorias e identidades institucionales*, elaborada, en el nuevo siglo, por especialistas de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FES-I). El propósito del capítulo es describir los avances y aportaciones teóricas y metodológicas en torno al tema de los académicos, así como señalar la dificultad que ofrecen las indagaciones señaladas dado que no fueron realizadas para el caso de los profesores de asignatura. En la parte final del capítulo, aparece un cuadro donde son presentados los conceptos más relevantes de cada investigación, elementos que serán tomados para la indagación en curso. La relevancia de los dos tipos de investigaciones analizadas es que ambas han constituido un referente para otros trabajos. (Cfr. Gil Antón, 2008 y Grediaga, *et. al.*, 2004)

1.1 Estado del arte

El estudio de los académicos en México es un tema de breve trayectoria. Los primeros pasos los dieron autores como Olac Fuentes Molinar (1972), Romualdo López y Oscar González (1979), Absael Antelo Montero (1984), Gilberto Guevara (1986), Rafael Santoyo (1988). Autores que sentaron las bases para el estudio institucional de los académicos.

Esa historia se realiza en las instalaciones de la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco (UAM-A). Manuel Gil, Rollin Kent, Rocío Grediaga, Miguel Casillas, Adrián de Garay, Norma Rondero, Lilia Pérez, son algunos de los nombres de aquellos investigadores pioneros.

A todos ellos, el tema les resulta interesante debido a que desde los años sesenta se produce en el país “el periodo más dinámico de la expansión y diferenciación universitaria.” (Gil Antón, de Garay, Grediaga, Pérez, Casillas, Rondero, 1993: 13) En el marco de la modernización del país, para Grediaga este proceso conlleva ventajas, una de las cuales es el crecimiento de la población joven y su demanda de educación

“En números absolutos la matrícula de educación superior pasó de 63,899 estudiantes en 1958 a 840,368 en 1982. Lo anterior implica que se multiplicó por más de trece veces en veinticuatro años.” (Gil Antón, 1993: 34)

La demanda en educación fue resuelta con la creación de más IES. Al mismo tiempo, la expansión de IES constituyó una opción laboral más para los estudiantes recién egresados. La ley de la oferta y la demanda creó un mercado laboral, el mercado de los académicos. (Gil Antón, 1991 y 1999).

Para enfrentar los problemas de sobrecupo y de alta demanda en la UNAM y el Politécnico, los gobiernos a lo largo de los años setenta crearon nuevas IES en el Distrito Federal y en la zona metropolitana. En 1971 y 1973, son creados los Colegios de Ciencias y Humanidades y los Colegios de Bachilleres, respectivamente. En 1974, se inauguró la Universidad Autónoma Metropolitana; En 1975, la UNAM inició su desconcentración con la creación de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, Acatlán, Aragón, Zaragoza y Cuautitlán. En 1978 son abiertas las puertas de la Universidad Pedagógica Nacional.

Este proceso de expansión, en palabras de Rocío Grediaga, generó: “1) La profesionalización de los profesores, 2) una diversificación y reacomodo de la importancia relativa de las distintas actividades que componen este rol ocupacional, 3) la modificación de la composición social entre profesores y estudiantes y 4) la aparición de nuevos actores dentro del ámbito universitario.” (Grediaga, *op. cit.*, 88)

Expansión en las IES, mercado académico y, especialmente, el impulso a la figura laboral del académico, en los últimos años del siglo XX, sentaron las bases para

crear la línea de investigación en torno a los académicos en la UAM-A. Para llevar a cabo sus trabajos, los pioneros retomaron las aportaciones teóricas de Burton Clark (1983), Max Weber (1984), José Joaquín Brunner (1994), Pierre Bourdieu (1984), Talcott Parsons (1966), Robert Merton (1982).

Una de las obras centrales para los investigadores de la UAM-A fue la de Burton Clark. Al principio de su obra, Clark reconoce que existen elementos para el estudio de los Sistemas Nacionales de Educación Superior (SNES). Esos elementos son poco relevantes, según Clark, dadas sus limitaciones heurísticas. Eso motiva al investigador a elaborar su propia propuesta. Una alternativa que tiende a construir un saber sobre los hombros de gigantes. Robert Merton (1977) y Bloom (1991),

La propuesta de Clark pretende “la descripción detallada y sistemática de la manera en que está organizada y se gobierna la educación superior.” (Clark, 1983: 18) Los planteamientos de Clark pueden resumirse de la siguiente manera: a) el SNES es conceptualizado como un sistema; b) la evolución del SNES permitió la especialización y la profesionalización; c) todo lo anterior, propició el arraigo de sus integrantes y el surgimiento de “actores sociales poderosos, o como escribe Tony Becher (2001), nacen tribus; d) esos actores poseen valores propios de una cultura determinada, de los que nace una identidad y un poder que los actores utilizan para negociar, imponer y establecer vínculos con sus pares, la burocracia y el resto de la sociedad; e) son los factores de aprendizaje y desaprendizaje los vehículos que estimulan los procesos de cambio y permanencia en el SNES (Clark, *Ibídem*).

Guiados por esas referencias, los pioneros encontraron que a partir de los años sesenta con la profesionalización del académico:

“Se generó un tipo de profesional nuevo que se dedica de manera central al trabajo académico. Esto quiere decir que la universidad se ha convertido en el centro de referencia más importante de su desempeño laboral, que vive de la academia y en las instituciones educativas construye su identidad. Por profesionalización (se ve al) proceso mediante el cual el trabajo académico es el referente central y la ocupación

principal de los académicos contemporáneos.”(Gil Antón, *et. al.*, 1992: 44)

Pero ¿qué hace a un académico, qué lo define? El académico es definido en función de su condición laboral, es un académico quien ocupa una plaza de tiempo completo en una Institución de Educación Superior y aquello que lo define, en los trabajos pioneros, es su pertenencia laboral a alguna IES. Cabe comentar que años después, uno de los miembros del grupo amplió la noción de académico para comprender la nueva composición heterogénea del mercado, conformada ahora por una mayoría de profesores que no cuentan con una plaza definitiva de trabajo y con las ventajas inherentes al contrato laboral. (Gil Antón, 1992)

De esta manera, el docente,

“establece con las instituciones relaciones laborales que tienden al “full time” –la jornada completa- y en general, sus funciones no se reducen a la impartición de clases sino que abarcan otras actividades asociada a la docencia y, en no pocos casos, referidas a la investigación y la difusión de los conocimientos.” (Gil Antón, *et. al.*, 1994: 36)

El balance del trabajo de los pioneros cristaliza, en un primer momento, en el libro *Académicos. Un botón de muestra*, texto en el que se presentan los resultados del trabajo exploratorio que los pioneros realizan en su centro laboral. Los pioneros publican más resultados en otros medios, uno de ellos es la *Revista Sociológica*, publicada por la UAM-Azcapotzalco. En ese medio son publicados los trabajos Lilia Pérez, *et. al.*, (1991). Miguel Casillas, *et. al.* (1991), Eduardo Ibarra Colado (1993) y Susana García (1999). Este último texto es relevante dado que constituye una exploración en torno a los académicos de la UNAM, línea que la autora ha proseguido. (*cfr.* 2001)

En un segundo momento, los investigadores de la UAM-A, en colaboración con especialistas del tema de otros partes de México (Edgar Armenta (UABCS), Raúl Rodríguez (UNISON), Patricia Camarena (IPN), Lorenza Villa (UNAM). Carolina Avendaño, Martín Patricio Fernández, Miriam Ramírez y Angélica Vences, todos ellos de la UANL. Silvia Aguilar, Héctor Álvarez y Ricardo Moreno de la UAP. Themis Ortega y Jenny Beltrán de la UV. Maikia Campuzano de la UAH y Elia

Hernández del ITP), conforman el Equipo interinstitucional de Investigadores sobre los Académicos Mexicanos (EIIAM). El esfuerzo fructifica con la publicación del libro *Los Rasgos de la diversidad*. Se trata de una obra y de un esfuerzo por comprender las características de los académicos del país. (Gil Antón, *op.cit.*, 1994)

Con el paso del tiempo, al tema de los académicos se agregaron otras líneas de investigación, tales como: identidad y trayectorias generacionales (*cfr.* Chavoya Peña (2001), Gil Antón (1999, 2000), Ibarra Colado (2000), Grediaga Kuri (2000), Landesmann, Hortensia Hickman y Gustavo Parra (2009); también el tema de Políticas Públicas y su efecto en las IES (*cfr.* De Vries y Álvarez Germán (2005), Kent Serna (2005); y el estudio del gobierno en las universidades y el caso del análisis de los estudiantes. (*Cfr.* López Zárate y Rondero López (2011), Mancera Cardós y Miller Flores (2011)

La línea de investigación inaugurada por los investigadores de la UAM-A ha sido productiva. Hoy sabemos: a) qué hacen y quiénes son los académicos; b) se ha indagado en torno a contextos históricos que permiten conocer la trayectoria de los profesionistas. (*cfr.* García, 1999 y 2001); y c) se cuenta con una metodología para el análisis del sujeto de estudio, metodología que ha permitido abrir nuevas líneas de investigación.

El esfuerzo de los pioneros les permitió hacerse acreedores de un *ethos* intelectual y académico. En suma, son un referente intelectual. Por *ethos*, Robert Merton entiende: “ese complejo, con resonancias afectivas, de valores y normas que se consideran obligatorios para el hombre de ciencia.” (Merton, 1977: 357) Principios que para el científico deben ser: “honestidad intelectual, integridad, escepticismo organizado, desinterés e impersonalidad.” (Merton, *Ibidem*, 345) Valores que el propio Merton en la misma obra refuta, cuando da cuenta de la lucha de egos y vanidades que signan el quehacer científico en el mundo. Una actividad, reconoce Merton, producto de una actividad en equipo. Una reflexión interesante sobre esto último se encuentra en Bloom (1991:15-33)

Para finalizar, en el cuadro siguiente aparecen los conceptos más relevantes tomados de los pioneros que serán utilizados en los siguientes capítulos.

Aproximación teórica y conceptual. El académico
Análisis Sociohistórico (El Contexto)
Instituciones de Educación Superior (IES)
Académico es visto como categoría laboral
Metodología
Fuente: Gil Antón, et. al., 1989 y 1994

1.2 Perspectiva sobre el tema, realizada por psicólogos

La línea abierta por los investigadores de la UAM-A concitó otros trabajos, como es el caso del libro *Memorias e identidades institucionales* de Monique Landesmann, Hortensia Hickman y Gustavo Parra (2009a). Entre las causas por las que se eligió la obra mencionada se encuentran: a) sus fuentes teóricas (Pierre Bourdieu, Paul Ricoeur y, especialmente, las ideas de la especialista argentina en temas educativos, Lidia Fernández; b) el análisis de la identidad del profesor de carrera.

Memorias e identidades institucionales es la narración de un ejercicio psicológico experimental aplicado a académicos de carrera de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FES-I). A través de la voz directa de los académicos, los autores recogen el proceso de constitución y fortalecimiento de la licenciatura de psicología en la FES-I, proceso que ha sido vivido de manera diferente por cada uno de los participantes en el ejercicio experimental.

Una condición esencial para la consecución de resultados es que los promotores del proyecto al conceder total libertad a sus entrevistados, permiten el surgimiento de comentarios contrapuestos, de encuentros y desencuentros que muestran la pluralidad y el respeto de ideas que priva en la UNAM.

Una historia narrada directamente por los sujetos, en cuyas evocaciones tienen un papel significativo diversos elementos sociales, tales como: la institución, los vínculos de existencia creados en la misma para propiciar procesos de socialización. Elementos que estrechamente conjugados dan origen a representaciones simbólicas e identitarias, que son expuestas a modificaciones tanto por razones de liderazgo como por momentos críticos. (Landesmann, Hickman, Parra, *Ibíd.*:186-191)

“En este proceso de estructuración de los sujetos juegan un papel importante las representaciones sociales de las instituciones como portadoras de complejos simbólicos e imaginarios capaces de movilizar identificaciones en los sujetos, construir núcleos de pertenencia, y donde se puedan anclar las identidades.” (Landesmann, Hickman, Parra, 2009 b: 3)

Una perspectiva que convierte al sujeto de estudio en actor de una historia, su propia historia. Una propuesta en la que con base en experiencias personales los autores analizan acontecimientos, emociones y sensaciones.

Una propuesta rescatable que otorga a la interacción social un papel esencial en la construcción de identidades. También se trata de un proceso de construcción de representaciones sociales signadas por la presencia del poder y la autoridad, elementos que alteran y modifican los vínculos e interacciones sociales iniciales.

Uno de los aspectos más sobresalientes de la investigación es la consideración del tema del poder. Tema que lamentablemente sólo es mencionado por los autores, pero no suficientemente analizado. (Ibid: 32-45) El tema del poder se refiere al problema que enfrenta la institución durante las décadas de los ochenta y noventa del siglo pasado, un momento caracterizado por la ruptura del vínculo de armonía inicial, esa etapa que los entrevistados llaman el momento del “nos amábamos tanto.” (Ibid: 106) Un vínculo roto por el enfrentamiento y las pugnas entre los miembros de un equipo que en algún momento actuó de manera compacta.

Los autores del texto interpretan el acontecimiento como un momento de crisis. Pero, ese es todo su comentario. No leen el acontecimiento como una pugna de poderes o como una lucha de supremacía de *ethos*. (Merton, op. cit. 345) Los autores no valoran, pues tal no es su objetivo principal, la lucha de egos y vanidades que marcan a los grupos sociales.

La propuesta comentada es valorable: a) debido a que los autores analizan su objeto de estudio, los académicos, como portadores de una identidad de la que son conscientes; b) los autores conciben al maestro como un sujeto poseedor de una historia que define su trayectoria; c) finalmente, crean una tipología de los docentes que los divide en fundadores y herederos.

A continuación son presentados los conceptos más relevantes de la investigación comentada.

Perspectiva sobre el tema, realizada por psicólogos
Representación social: Noción y conciencia
Historia como variable importante
Pioneros y herederos
Fuentes: Landesmann, et. al., 2009 a y b

1.3 El académico de asignatura

El académico de asignatura se encuentra definido en el Estatuto del Personal Académico (EPA) de la UNAM, como un profesional cuyo compromiso es impartir un número determinado de horas-clase por la que recibe una remuneración establecida por el sindicato universitario. (EPA, Capítulo IV, artículo 4 y 11)

Para la UNAM, y para cierta parte de la comunidad científica, el académico de asignatura constituye exclusivamente una categoría laboral, un empleado. Una definición jurídicamente válida que tiene, empero, como tema de estudio limitaciones. Para comprender al académico de asignatura se requiere no sólo de la elección de una propuesta teórico-metodológica, sino también de situar esa elección en el contexto socio-histórico-político de su creación, espacio propiciador de interacciones y de reconocimiento de la representación social, ya que aludir a la categoría laboral académico de asignatura es hacerlo también de una noción socialmente construida. Considerar los planos y elementos mencionados es útil para analizar las condiciones de fragilidad y desarrollo académico a que se encuentran expuestos los académicos de la UNAM.

La opción es formular una propuesta teórica-metodológica útil para comprender, entre otros elementos, la fragilidad que rige la actividad laboral y la precariedad en las condiciones del desarrollo académico de los docentes de asignatura. Por lo anterior, para la comprensión del académico de asignatura se propone partir de la consideración de que el portador de esta categoría es, antes que nada, un ser humano, en cuyo proceso de constitución ha tenido un papel significativo el contexto socio-histórico usado por ese sujeto para conformar su cotidianidad, organizada “alrededor del “aquí” (“yo”) de un cuerpo físico y el “ahora” (“mi”) de un

presente (útiles para incluir) fenómenos que no están presentes “aquí y ahora.” (Berger y Luckmann, 1973: 39) (Comillas en el original)

Lo real adquiere legitimidad a través de un conjunto de elementos simbólicos desde los cuales los sujetos establecen vínculos sociales. Un proceso social que fluye desde dos momentos estrechamente concatenados: lo continuo y lo discontinuo. Una idea que Georges Bataille, explica de la siguiente manera:

“... hay pasajes de lo continuo a lo discontinuo o de lo discontinuo a lo continuo. Somos seres discontinuos, individuos que mueren aisladamente en una aventura ininteligible (...) (Bataille, 1977: 19)

Pero, ¿cómo adquirimos consciencia de la discontinuidad y, cómo es usada para dar continuidad a la existencia? Una respuesta a ambas inquietudes proviene del concepto de crisis, especialmente cuando dejamos de visualizarlas sólo como un fenómeno de índole negativo o catastrófico,

“No todas las crisis asumen su significado del ser la metáfora de las “contradicciones fundamentales”, pero sí de las contradicciones determinadas y del **proyecto** que las genera (...) la crisis debe leerse, **simultáneamente**, como **proyecto político** y como resultante de conflictos entre proyectos políticos:” (Cacciari, 1981:236) (Negrillas en el original)

La crisis, vista en el marco de la cotidianidad, adquiere un papel relevante, por ejemplo, ante la muerte. Ese momento trágico establece para los dolientes un “antes y después”, un momento propicio para generar redefiniciones.

En un sentido más amplio, la noción de crisis social adquiere un papel trascendental, ya que constituye el momento en el que los sujetos cuestionan los elementos de cohesión social, un espacio en el que se discute la funcionalidad de las instituciones y el poder simbólico inherente a ellas. Un momento en que lo político sale del ámbito al que lo circunscribe el poder, tales como los poderes ejecutivo, legislativo y judicial. Sale para convertirse en un tema que adquiere vida porque abarca “todo lo que se refiere a la ciudad.” (Bobbio, *et. al*, 1981: 1215)

“Solo cuando los miembros de una sociedad **experimentan** los cambios de estructura como críticos para el patrimonio sistémico y sienten amenazada su

identidad social, podemos hablar de crisis.” (Habermas, 1973: 18) (Cursivas en el original)

Pero, ¿qué es aquello que se encuentra cuestionado en momentos de crisis y qué surge de dicha crisis? Una respuesta tentativa es que lo cuestionado y lo que surge son tanto la cultura como las distintas representaciones sociales poseídas por los sujetos. Para clarificar lo anterior, se recurre a Gilberto Giménez. Para este autor,

la cultura es “el proceso continuo de producción, actualización y transformación de modelos simbólicos (en su doble aceptación de representación y de orientación para la acción) a través de la práctica individual y colectiva; en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados.” (Giménez, 1992: 39)

Las ideas anteriores son pertinentes por tres razones: a) la cultura es vista como algo socialmente creado; b) la cultura adquiere objetivación a través de la práctica o sentido de los sujetos, un proceso de creación circunscrito a un contexto histórico concreto; c) con la definición se cuestiona el mito aún vigente que cree en la existencia sólo de una cultura. Por el contrario, es necesario reconocer la existencia de una diversidad de concepciones del mundo, que coexisten a lo largo del espectro social.

Tesis que son relevantes, pues en el caso de los académicos de la obra *Memorias e identidades institucionales* al enfrentar su diferencias lo hacen desde elementos que constituyen la crisis externa, como son los conflictos en torno a creencias, valores y elementos simbólicos. Es por ello que son la cultura y la concepción del mundo lo que se encuentran expuestas a cambios.

Pero volvamos al punto medular: ¿qué son las representaciones sociales? Los encargados de analizar el fenómeno anterior son, en ese orden, Serge Moscovici y Cornelius Castoriadis. Para el primero,

“La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la

realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, y liberan los poderes de su imaginación” (Moscovici, 1979: 17-18)

En la creación de representaciones sociales los sujetos, sugiere Moscovici, se guían con base en cuatro condiciones: *la dispersión de la información; la focalización del sujeto individual y colectivo; la presión a la inferencia del objeto socialmente definido; expresividad orientacional*. El primero tiene que ver con la ingente e insuficiente información, simultáneamente, de que dispone el sujeto para tomar decisiones, situación que lo coloca en una condición insuficiente para la toma de alguna decisión. (Moscovici, *op.cit*, 176-177) A manera de ejemplo, se piensa en la multiplicidad de comentarios que un sujeto tiene en torno a una catástrofe, información generada por interpósitas fuentes y frente a las cuales el sujeto carece de una propia, debido a que no experimenta directamente el conflicto, lo que dificulta a la persona la adopción de una postura.

La segunda de las condiciones, la focalización del sujeto individual y colectivo, son los acontecimientos que el sujeto o el grupo vive de manera directa, es decir, *los ve*. La tercera de las acciones, la presión a la inferencia del objeto socialmente definido, demandan del sujeto la adopción de una posición ante el acontecimiento. Acción que remite a aquello que *el sujeto cree*. (Moscovici, *op.cit*, 178) Finalmente, la expresividad orientacional alude al peso que sobre el sujeto tienen las actitudes, favorables o no, de los otros.

La debilidad del concepto de Moscovici de representaciones sociales se encuentra precisamente en la importancia que el autor concede a la acción de otros, originada en el sentido común, en la producción de las mismas, es decir, a la expresividad orientacional. Por tanto, reconoce el autor, “es razonable concluir que nos informamos y nos representamos una cosa únicamente después de haber tomado posición y en función de la posición tomada.” (Moscovici, *op. cit.*, p. 49)

En el esquema de Moscovici, los sujetos sólo toman una decisión una vez que se han informado con base en los juicios y opiniones de terceros. Decisión por medio de la que es factible asignar a los otros y a su entorno un sentido y al sentido asignar a su vez figuras. Para nuestros propósitos, la categoría de

representaciones sociales es significativa en tanto su constitución y reformulación se encuentran originadas por momentos de crisis.

Usando la idea tomada de los investigadores de la FES-I, los académicos de carrera y los de asignatura no son seres estáticos carentes de una consciencia, son sujetos que en sus interacciones sociales actúan y toman decisiones guiados por el peso de los valores y normas inherentes a una cultura, patrones sociales desde los que los portadores entienden lo que se espera de ellos o lo que deben socialmente representar, así como establecer una diferencia entre eso que deben realizar y lo que realmente desean representar.

El trabajo de Moscovici ha favorecido el debate y la aportación de nuevas planteamientos, una de ellas es la de Cornelius Castoriadis. Con base en la noción de *representaciones sociales*, Castoriadis construyó su concepto de *imaginarios sociales*. Estos últimos, constituyen

“una invención absoluta, de una historia imaginada en todas sus partes, o de un deslizamiento o desplazamiento de sentido, en el que los símbolos ya disponibles están investidos de significaciones diferentes de sus significaciones "normales" o "canónicas" (Castoriadis; 1972: 219) (Comillas en el original).

Para Castoriadis las significaciones son obra de elementos no racionales o reales, significaciones que adquieren vida a través de su institucionalización. El sujeto encuentra en las instituciones las condiciones para integrarse a la sociedad y convertirse en ser social, pero lo más importante es en las instituciones donde el sujeto encuentra dos condiciones que le permiten identificarse y distinguirse de los otros: *el "decir/pensar" o legein, del "hacer social" o teukhein*. (Castoriadis, *ibid*, 354-377) Por medio del *legein* y del *teukhein la persona se reconoce y diferencia, valora y juzga, establece juicios respecto a los otros y sobre sí*. Ambas categorías permiten a Castoriadis pensar a la sociedad, metafóricamente, como un volcán del cual sale constantemente magma, esto es, un cúmulo de interacciones sociales.

El trabajo de Castoriadis no posee, empero, un actor o una persona real capaz de hacer viable el imaginario. En la visión del autor, el sujeto que aparece es impersonal y anónimo, tales como: “dioses, dios, moral, ciudad, polis, ciudadano,

humano, nación, mercado, mercancía, estado, partido, dinero, capital, tasas de interés, tabú, virtud, pecado, ética, entre muchas otras construcciones imaginarias colectivas que van más allá de los simbolismos representados en ellas.“ (cfr., *op. cit.*, p. 495). A pesar de todo, la obra de Castoriadis sienta las bases para un cúmulo de trabajos elaborados en torno a imaginarios sociales.

Para nuestros fines, el imaginario social de los académicos de asignatura será interpretado, en el capítulo quinto, con base a las nociones de Castoriadis *decir/pensar*” o *legein*, del “*hacer social*” o *teukhein*. A ese capítulo se llegará sabiendo que los académicos poseen una representación social.

La relevancia teórica-metodológica del concepto de representación social permite analizar el proceso de creación de una representación desde dos planos: el individual y el social, así como también entender que esa representación social es producto de un proceso surgido a través de la creación de un concepto y su comprobación frente a la realidad. Una definición compartida, en el campo de la filosofía, con Martín Heidegger (cfr. 1988: 73-75)

Con el primer plano, se reconoce el papel trascendental que poseen el conjunto de instituciones sociales como transmisoras de un legado que es usado por los sujetos en su proceso de conformación y para la conservación de las estructuras sociales. (Parsons, 1966: 193-235). Propuesta calificada por su visión mecánica de lo humano, la de Parsons, como la “del idiota sin juicio.” (Garfinkel, 2006:83)

Frente a esa visión mecanicista, Berger y Luckmann proponen considerar la habituación o reiteración de hábitos como el origen de las instituciones sociales, habituaciones que una vez institucionalizadas favorecen la aceptación de que las sociedades son un producto humano, una creación objetivamente real que los sujetos realizan de manera consciente otorgando con ello legitimidad a su creación. (Berger y Luckmann, 1973: 66-163)

Los académicos de asignatura son quienes ponen en práctica su representación social a través de su deambular por la FESA, especialmente los espacios donde cada uno de ellos imparte su asignatura. Un proceso de apropiación del que forman parte tanto los alumnos, como la propia autoridad. Aspecto que precisa de un acercamiento a la vida cotidiana. Ese acercamiento demanda reconocer el tipo

de comportamiento y lenguaje usado por el académico para establecer una interacción tanto con la autoridad, con los colegas y, por supuesto, con los alumnos.

Por lo anterior, la representación social de un académico de asignatura o su definición jurídica no son simples entelequias, antes bien, la representación social es aquello que surge en el marco de un contexto sociohistórico y que, a su vez, los propios sujetos, individual o colectivamente, se encargan, cuando es necesario, de resignificar.

En este proceso de resignificación tienen un papel fundamental elementos provenientes del análisis sociológico de la cotidianeidad. (*cf.* Marqués, 1980) Una propuesta que permite analizar críticamente la socialización y la representación social desde la óptica del poder. Esto último porque aquello que regula los vínculos entre los seres humanos son las distintas estrategias usadas por los mismos para enfrentar y/o sortear el poder. (*cf.* Foucault, 1979, 2001)

Los profesores también son capaces de usar el bagaje aprendido para establecer diferencias entre épocas y momentos favorables y no satisfactorios. Distinción que tiene que ver con la imagen que los académicos deben proyectar frente a los integrantes de la institución, sean alumnos y autoridades. Esa distinción además tiene que ver con la autorrepresentación del sujeto. Lo anterior permite considerar la posibilidad de que la interacción social en general y las interacciones microsociales en particular, se encuentren atravesadas por la presencia de discursos públicos y discursos ocultos. Discursos útiles para realizar y ocultar de una manera civilizada las diferencias materiales y simbólicas que signan las distintas interacciones que los académicos establecen durante su jornada laboral.

James C Scott usa ambos tipos de discursos para dar cuenta de las relaciones establecidas entre “detentadores del poder y los subordinados”, relaciones que encierran una alta dosis de simulación y engaño que son distinguibles gracias a la aparición del discurso oculto, “ese” que se encuentra tras bastidores. Por esa razón, Scott define al discurso oculto como “la conducta, fuera de escena, más allá de la observación directa de los detentadores del poder.” Ello exige, señala el

autor, a quienes participan en las grandes o pequeñas representaciones conocer y cumplir con el papel que le fue asignado. (Scott, 2000: 23-70)

Scott concibe al discurso público como “el **autorretrato** de las clases dominantes”, es decir, el discurso público hace evidente la forma en que los detentadores de la autoridad se miran a sí mismos. Para los sectores subordinados, en cambio, el discurso público constituye “una guía indiferente de la opinión de los dominados”. (Scott, *Ibíd.*, 42) (Negritillas en el original)

Una manera diferente de decir todo lo anterior, sería hablar de acciones sociales organizadas para alcanzar el funcionamiento de instituciones, esto es, la posibilidad de que la necesaria existencia y confrontación entre los discursos constituya una especie de *juego* en el que cada uno de los sujetos o actores cumplen su papel. (Crozier y Friedberg, 1990) El término actor usado por Crozier y Friedberg posee una connotación teatral como se desprende de la lectura de su obra, pero no se habla de grupos o actores sociales en el sentido político.

Un juego en el que cada uno de los actores, de acuerdo a la posición que ocupe en la relación, recurrirá a cierto tipo de bagaje o fuentes de información para alcanzar su objetivo. Bagaje o fuentes de información convertidas por los sujetos en máscaras y vestimentas que utilizan y cambian de acuerdo a las circunstancias (Goffman, 1989: 13-33)

La actividad del académico es la impartición de una o varias clases, actividad que a lo largo de los últimos años se ha encontrado marcada por los influjos del proyecto neoconservador. Proyecto económico cuya pretensión ha sido imponer n

“currículum tipificado, (en la) elevación de notas de exámenes, criterios de evaluación y cosas semejantes. (Una versión de) la educación tecnológica que ignora la cuestiones filosóficas. Cuantifica el proyecto educacional creyendo que el resultado será una especie de perfección o de competencia económica.” (Giroux, 1997: 24)

Proyecto que detonó, en 1999, una huelga en la UNAM. Un modelo que a pesar de sus pretensiones no ha logrado, como se verá más adelante, cancelar los anhelos y aspiraciones de los académicos de la UNAM contenidos en el discurso

público y el discurso oculto de su identidad, especialmente en el caso de los docentes de asignatura, tema de interés de este trabajo.

1.4 Comentarios finales a este capítulo

La investigación sobre académicos en México tiene una historia reciente, con una edad aproximada de 40 años. A lo largo de ese período, los docentes han sido estudiados desde diversas disciplinas, temáticas y enfoques teóricos diferentes. El elemento que unifica a todas esas investigaciones es que su eje de estudio son los académicos de carrera.

Realizar una investigación sobre otro tipo de académicos ha sido una de lento crecimiento. (*cfr* Gil Antón, 1992 y 2008) En el caso de este trabajo, en la indagación sobre los profesores de asignatura se parte de dos consideraciones: en primer lugar, se considera el concepto de académico como un elemento multivalente que por ello puede propiciar “una restricción de la aplicabilidad.” (Rapoport, 1992:197) En segundo lugar, frente a la dificultad previamente expuesta, se opta, siguiendo a Becher (1993:57-58), por pensar al académico de asignatura desde el ámbito específico de las disciplinas sociales y desde un contexto socioeconómico determinado. Este es punto de partida que guía, por ejemplo, al siguiente capítulo. Un acercamiento realizado con base en indagar el contexto histórico social en que surge la figura del académico de asignatura y el tipo de vínculos establecidos por los docentes a lo largo de ese periodo. Elementos que forman parte del siguiente cuadro de conceptos.

Conceptos propuestos para el análisis del académico de asignatura.

Contexto social-roles sociales
Continuidad-vida cotidiana-discontinuidad
Cultura-representación social-Máscaras Sociales
Imaginario Social- Discurso Público y Discurso Oculto

Fuente: Castoriadis, 1979; Scott, 2007; Goffman, 1981; Giménez, 1992, 2004

Capítulo 2

Política económica, política educativa y sus repercusiones en los académicos de asignatura

By the mere fact he speaks of his objects as cultures, the scientific student takes it for granted that he understands the people whom he studies better than they understood or understand themselves.

Leo Strauss

En este capítulo se analiza la historia de la UNAM durante los últimos años del siglo XX y los primeros del nuevo siglo. Su propósito es explicar la arqueología de la figura laboral del académico de asignatura de la UNAM, arqueología situada en un contexto socio-histórico afín de mostrar que las definiciones jurídico-laborales son construcciones limitadas al ser confrontadas con momentos de crisis social. El comenzar por la historia del problema no es un lugar común, sino una necesidad demandada por la metodología elegida. Necesidad que es satisfecha al indagar la creación de una figura laboral y sus repercusiones. Un segundo momento será conocer cómo los sujetos miran y entienden esas repercusiones, aspectos trabajados en los siguientes capítulos.

2.1 ¿Qué es un académico de asignatura? Historia de una categoría laboral

El doctor Ignacio Chávez es ungido, en 1961, como rector de la UNAM. Para subsanar la serie de conflictos que la Universidad viene enfrentando desde años atrás- como su desmesurado crecimiento y la ineficiente integración del sistema educativo universitario- la nueva administración se propone impulsar un programa de trabajo centrado en tres objetivos: a) frenar el crecimiento de la matrícula universitaria; b) acercar la Universidad a la industria para generar el progreso y desarrollo en el país; c) preparar una planta docente para obtener el objetivo anterior, así como elevar la calidad de la existente. Se trata del primer proyecto de racionalidad administrativa aplicado en la UNAM. (Domínguez y Ramírez, 1993, Domínguez, 2001)

En torno a nuestro tema, el rector pretende que la Universidad cuente con una planta docente conformada por una élite de notables científicos. Esa élite se encontraría compuesta por los 470 maestros de carrera que en aquella época laboran en la UNAM. Una minoría definida por el rector como “el alma de la enseñanza y el factor decisivo para el éxito o el fracaso (por lo anterior, se les beneficia con mejoras económicas) por considerar que ellos viven exclusivamente de la cátedra, en tanto que el resto de los maestros son profesionales y se entiende que por ello tienen otros ingresos fuera de la Universidad...” (Domínguez, *Ibíd.*, 221)

Para los notables, el rector elabora un Estatuto del Personal Docente al servicio de la Universidad Nacional Autónoma de México, (EPA). Documento en el que son definidas las obligaciones y derechos de la planta docente. Entre las primeras, se encuentra cumplir con su trabajo en aras de la formación de sus estudiantes; entre las segundas, la inamovilidad, la libertad de cátedra y el concurso de oposición como vehículo de ascenso.

La Universidad divide a su planta docente en profesores ordinarios, eméritos, extraordinarios. Son maestros eméritos quienes han “prestado servicios” en la Universidad por más de 20 años y tienen más de 65 años de edad. Extraordinarios son quienes laborando en otra institución, se les invita a colaborar en la UNAM. Finalmente, profesores ordinarios son quienes “tienen a su cargo los servicios normales de enseñanza”, a su vez esta clase de profesores son divididos en adjunto, titular y numerario.

La diferencia más relevante entre las tres clasificaciones es que para ser profesor numerario se requiere exista una vacante y el aspirante cuente con estudios de posgrado o con publicaciones de “mérito”. (EPA, 1961) Requisitos que son tomados en cuenta en los siguientes años para diseñar los concursos de oposición para los profesores titulares. Pero, ¿a quiénes se refiere el rector cuando habla de profesionales que “tienen otros ingresos fuera de la Universidad”?

P E R S O N A L	PERSONAS FÍSICAS		
	Total	Hombres	Mujeres
U. N. A. M.	11 036	8 791	2 245
Docente	6 214	5 256	958
De investigación	470	360	110
Profesional	116	64	52
De confianza	128	115	13
Administrativo	1 130	491	639
Auxiliar de Administración	1 456	1 351	105
Especializado	1 011	643	368
Obrero	511	511	—

FUENTE: Cifras correspondientes a las nóminas del 15 de julio de 1961.

Como puede verse en el cuadro anterior (Fuente: *Anuario estadístico* 1961), el rector alude a más del 50% del personal docente que labora en la UNAM. Para los docentes ajenos a la élite, rectoría organiza cursos que les son pagados para actualizar sus conocimientos; rectoría conmina a su personal docente a profesionalizarse, contratando docentes sólo titulados, pero admitiendo excepciones, con el propósito de que el personal contratado obtenga en un año su título universitario. Rectoría establece en 10 pesos el pago de hora clase para los profesores de asignatura, en comparación con los "7 mil pesos mensuales como salario para los trece profesores eméritos, siendo éste el mayor de los emolumentos concedidos por la institución." (Domínguez y Ramírez, 1994: 34)

Para 1960, el salario mínimo es de 14.50 pesos, así que un profesor universitario percibe a la semana con un grupo, el equivalente a más de cuatro salarios mínimos. (*cf.* Banxico) Una cantidad más que suficiente en aquellos años para vivir dignamente, cuando el pasaje costaba 40 centavos o el kilo de azúcar un peso con sesenta centavos. Una época, los años 40 a 70, en que el país vive en una burbuja que será disuelta por la recesión económica.

¿Cuál era entonces la ventaja de laborar en la UNAM? Algunos de los docentes de asignatura al mismo tiempo ocupan puestos directivos en el gobierno, su

trabajo en la UNAM es algo simbólico que usan para detectar futuros talentos, cumpliendo la función de ser “profesores-taxi.” (Babb, 2003: 47)

La gestión de Chávez concluye abruptamente debido a protestas estudiantiles. Su lugar es ocupado por el Ingeniero Javier Barros Sierra, nieto del fundador de la Universidad. La administración de Barros Sierra se encuentra marcada por conflictos sociales ajenos a nuestro tema. Lo que puede consignarse es que Barros Sierra no realiza cambios sustanciales, las reformas universitarias se reanudan en la siguiente administración, la de Pablo González Casanova.

Para González Casanova es indispensable transformar la universidad para convertirla en una institución de mayor excelencia, a través de impulsar una pedagogía activa y crítica mediante la formación interdisciplinaria; se requiere además impulsar la investigación y, por último, propiciar una reforma administrativa. (Ramírez, 2001:300)

En lo tocante a nuestro tema, la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), trae consigo la incorporación a la planta docente de nuevos trabajadores. Se trata de jóvenes docentes con estudios concluidos o en proceso de culminación. Una decisión que, por una parte, permite realizar un cambio generacional en el cuerpo docente y, por otra parte, al privilegiar la formación profesional en la UNAM se logra romper “el viejo vicio del docente.”(Ramírez, 2001:313)

Para enlazar los elementos de su proyecto, en el caso de la docencia, la administración del González Casanova abroga el Estatuto del Personal Docente creado por la administración Chávez; en su lugar se crea, en noviembre de 1970, uno nuevo, llamado Estatuto del Personal Académico (EPA).

Lo más sobresaliente del EPA es que para referirse a trabajadores contratados de manera interina se usan indistintamente las expresiones de académico y de profesor (artículo capítulo 1, artículo 1 y artículos 10-13, respectivamente). La figura laboral creada define al académico de asignatura como un trabajador contratado por medio de uno o varios nombramientos. Además, se delimitan sus funciones, a saber: docencia, investigación y difusión de la cultura, así como participación en las actividades de organización, dirección y administración de

esas mismas actividades. (EPA, 1970). El EPA es un documento significativo, pues ha favorecido el surgimiento de académicos en la UNAM, empero, cabe aclarar que el docente no es *creado* por decreto, sino que su constitución es producto de un proceso en que confluyen diversos elementos, como se verá más adelante.

La pretensión de González Casanova es convertir la figura del académico de asignatura en una figura laboral de tránsito que posibilite la conversión de éste en un académico de carrera. Algo que depende de dos factores: recursos económicos y voluntad política. Factores que paulatinamente irán desapareciendo. En efecto, el fin de la administración de González Casanova es también el principio del fin de una era signada por la aplicación de una política económica caracterizada por la inversión estatal, modelo conocido como de estado benefactor (asistencial o providencial), cuyo principal objetivo es proveer cierto tipo de satisfactores al mayor número de habitantes del país, uno de ellos la educación. El fin de una era cuyo saldo de expectativas incumplidas afecto a toda la planta docente de la institución. En el caso de los académicos de asignatura es el principio de una época de inequidad que aún no concluye, caracterizado porque el desempeño de las actividades laborales de ese sector se encuentran marcadas por su fragilidad, hecho que inhibe el mejoramiento de sus condiciones de desarrollo académico. El fin de la administración de González Casanova es también el nacimiento de una nueva política educativa coincidente con un nuevo modelo económico, la política neoliberal, que tiene como sustento la creación de nuevas IES, la creación de empleos y la politización del sistema educativo a veces con resultados catastróficos.

2.2 Política económica, política educativa y los académicos de asignatura

Con el nuevo rector, Guillermo Soberón Acevedo, arriba a la rectoría de la UNAM un grupo de científicos identificados por su adhesión al nuevo proyecto político-económico que comienza a impulsarse- llamado neoliberal, modernizador o de liberalismo social- un proyecto político que convierte a las variables macroeconómicas en parte esencial de las políticas públicas, usadas para definir

el funcionamiento de las instituciones y definir el sentido de la vida de los seres humanos. Un grupo político cuya obsesión es obtener legitimidad por medio de la aplicación de principios técnicos distantes de la realidad y del sentido común. (Habermas, 1984)

En lo tocante a la masificación, la respuesta del rector es contradictoria, ya que se dispone la creación de nuevas IES, ubicadas fuera de Ciudad Universitaria. Un proyecto de descentralización educativa, también denominado como modernización conservadora, que es calificado así dado que la masificación es vista por el rector como un obstáculo en contra de la eficiencia y la calidad que debía regir en la Universidad. (Kent, 1984 y 1990)

En 1974, el Consejo Universitario crea la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Cuautitlán, en los años siguientes se abren planteles en Acatlán, Iztacala, Aragón y Zaragoza. Las ENEPS son creadas como instituciones que pueden ofrecer “importantes características de innovación académica (a través de) un creciente enfoque interdisciplinario y (que debían propiciar) la optimización de los recursos académicos (y) la reorganización de los planes de estudios.” (Kent, 1990: 40-41)

Los resultados son diferentes. Las ENEPS ofrecen poca o nula diversificación de carreras, los planes y programas de las carreras son copia de los existentes en Ciudad Universitaria, la innovación e interdisciplinariedad son términos “polisémicos”, entendidos y aplicados al gusto de cada director.

En el caso de Acatlán la meta era atender satisfactoriamente una matrícula de 4,964 alumnos, tarea que fue realizada por su planta docente. Para atender esa demanda la ENEP-A contaba con 230 profesores, todos ellos de asignatura. Para 2010, la planta docente de Acatlán suma 1,275 profesores, siendo de ellos 964 profesores de asignatura A y 100 de asignatura B, es decir, en Acatlán más del 80% de su planta docente es ocupada por profesores de asignatura. (Fuente *Anuario Estadístico*, UNAM, octubre de 1976; *Anuario Estadístico*, UNAM, noviembre, 1984; y Bonilla de León y López Mora, *Ibid*: 68)

La planta docente o los fundadores- conceptos tomados de Landesmann Landesmann, Hickman, Parra (2009) y de Bonilla de León y López Mora (cfr.

Capítulo 1, páginas 18 y 19)- se integra por dos vías: invitación o por llegada personal. En el primer caso, los académicos que llegan por vía de una invitación son profesionistas que laboran, por ejemplo, en CU o en la iniciativa privada y que aceptan incorporarse a la ENEP-Acatlán.

En el segundo caso, se trata de docentes que trabajan en otros campos educativos de la UNAM o en la iniciativa privada, y que por deseo propio deciden incorporarse a la IES. Un tercer grupo de maestros pioneros estuvo integrado por los docentes sudamericanos que debido a su militancia política en sus lugares de origen los lleva a ser expulsados, residen en México y se incorporan al personal académico de la ENEP-A.

Los docentes fundadores guiados por sus convicciones, aspiraciones políticas y anhelos de formación participan en la elaboración de los programas de materias e imparten las mismas tanto por la mañana como por la tarde. Fungen, según uno de ellos, como “todólogos”. (cfr. Bonilla de León y López Mora, *Ibíd.*, 54-55.)

Aunque la expresión anterior es aplicada para calificar el trabajo de los integrantes de la Secretaría Particular del Director; un académico fundador, se trata del escritor Óscar de la Borbolla, la usa para evaluar su actividad docente. En sus palabras:

“...los alumnos empezaron a pedirme para otras materias, y terminé impartiendo toda la carrera. Hubo una generación a la que le di todas las materias, daba los seminarios de autor, daba las materias del plan de estudios, recorrí toda la currícula...” (*ibíd.*, 2004:67)

Para aquellos académicos, tanto fundadores como los herederos, la docencia constituye una vía para alcanzar sus anhelos de formación, así como una opción de vida. Un profesor entrevistado, estudiante de la primera generación en Sociología y actualmente académico de carrera, indica lo siguiente:

“Fui académico en la ENEP-A durante los años ochenta, comencé como ayudante de profesor y después me asignaron como titular de un grupo. En aquellos años el salario me permitía comprar libros, traer dinero en los bolsillos para cualquier contingencia. Inclusive la paga

era tan buena que no requería contar con otro empleo.”
(Entrevista realizada el 21 de febrero de 2013)

Si la vida en la ENEP-Acatlán transcurre entre proyectos y anhelos, en Ciudad Universitaria acontecen otras cosas, otra vez, de naturaleza paradójica. Por una parte, rectoría celebra la apertura de nuevos campos y de nuevas opciones para la creciente población juvenil habitante de la zona metropolitana; mientras, por otro parte, el rector Soberón Acevedo se obstina en combatir los excesos de la vida política en los distintos campos de la UNAM. Rectoría de ningún modo se opone al debate político en la institución; le inquietan, en cambio, las prácticas de una política que detone “anarquía y violencia” y el peso exorbitante del sindicalismo. Asimismo, le inquieta al rector la masificación en la Universidad y la creciente burocratización. (Casanova, 1994: 274-277)

En apego a los tiempos de modernización se realizan modificaciones, en 1974, en el EPA. Los cambios convierten al documento laboral en un amasijo de principios burocráticos. La definición del académico no sufre cambios, la modificación aparece en la fracción VII del artículo 6 en el que se limita a 18 el número de horas-clase que un profesor puede impartir. Por eso se habla de medidas paradójicas, ya que la solución de Soberón lejos frenar la masificación, la incrementan. Un problema que la administración del rector puede administrar gracias a que la política económica lo permite. Sin embargo, la época de bonanza se encontraba cerca de su final.

A partir de los años ochenta, empero, las condiciones laborales sufrieron cambios en la UNAM, modificaciones que signan las actividades de las siguientes administraciones, iniciando con la de Octavio Rivero Serrano. La crisis económica iniciada a fines de los años setenta, golpea seriamente al gobierno de Miguel de la Madrid, en 1982, Por lo anterior, rectoría limita sus aspiraciones a una política educativa “centrada en la eficiencia y la organización como la meta principal, una meta que logre vincular cantidad con calidad.” (Casanova, 2001: 290)

Para alcanzar su propósito, en el Plan Rector de Rivero Serrano se establecen como prioridades la planeación y evaluación de las funciones al interior de la Universidad. El proyecto fue objeto de infinidad de críticas tanto al interior como

fuera de la Universidad que cancelaron su aplicación, por el momento. En efecto, el proyecto fue la base en que se asentaron las actividades de los siguientes rectores. (Ordorika, 2006 y Morales, *Ibíd.*)

Se trata de un programa orientado hacia un objetivo: racionalizar recursos para eficientar el funcionamiento en las IES. El origen de dicho propósito se sustenta en nuevo proyecto político-económico, llamado neoliberal. Para dos académicos entrevistados, el modelo neoliberal se caracteriza porque

“La política económica se diferenció en que la política fiscal dejó de ser una política de gasto expansivo, se volvió de gasto público contractivo y se restringió el gasto del gobierno, por dos razones: una, debido a la necesidad del pago de la deuda externa; el otro es un argumento muy ligado con el punto anterior, es decir, la idea de que el gobierno no debía intervenir en la economía. La política monetaria igual se volvió contractiva en lugar de la política expansiva que predominó después del fin de la revolución de 1910. Para encuadrar a la UNAM en el marco del modelo económico se optó por restringir el presupuesto o no aumentarlo. Entre otras cosas, ello se reflejó en la caída de los salarios reales de los académicos.” (Entrevistas realizadas, en ese orden, el 27 de marzo de 2012, el 28 y 29 de marzo de 2013)

Las palabras citadas de los maestros pudieran ser tomadas como una crítica al modelo que responde a la situación laboral de los entrevistados toda vez que ambos docentes son docentes de asignatura. Pero, las palabras de los maestros entrevistados son respaldadas por investigadores eméritos de la máxima casa de estudios, así como por investigadores de centros de estudios profesionales privados. (cfr. Jimenez, 1993 y Tello y Carlos Ibarra, 2013)

Volviendo al tema, las medidas sugeridas por la administración Carpizo son aplicadas a partir de 1985. El nuevo rector de la UNAM, Jorge Carpizo, en su primera declaración manifiesta su preocupación por el exiguo presupuesto que el gobierno federal proporciona a la Universidad. Frente a ese problema, Carpizo conmina a la comunidad estudiantil a ofrecer cuotas voluntarias.

Al comenzar 1986, Carpizo presenta ante el Consejo Universitario los resultados de su primer año de trabajo. En el documento *Programa Académico de 1985*, el

rector reconoce el esfuerzo de la comunidad por alcanzar las metas fijadas por rectoría, a saber: “a) impulsar el proceso de superación académica; b) mejorar la organización de la Universidad; c) vincular más esta Casa de Estudios al país; y d) profundizar su proyección social.” (Carpizo, 1988: 87-88)

Sobre nuestro tema, primer punto, el rector asegura haberlo cumplido a través del fortalecimiento de la planta docente y con la titulación de pasantes y la estabilización del personal docente mediante la apertura de concursos de oposición. En su informe el rector detalla: “se han puesto a concurso 3126 plazas de asignatura.” (Carpizo, 1988: 91)

Cabe destacar, las plazas abiertas para concurso son para el nivel medio superior; en el caso de Licenciatura, a los académicos de asignatura sólo les alcanzó para asistir a cursos de actualización con el propósito de hacer más eficiente su trabajo, “mediante la utilización de diversas estrategias y con énfasis particular en la aplicación de sistemas abiertos.” (Carpizo, 1988: 92)

Mención especial le merecieron a Carpizo los exiguos salarios de los académicos, en especial el rector alude a los salarios del personal académico de carrera. Para incrementar la eficiencia docente, en marzo de 1985, el Consejo Universitario reforma la fracción VII, del artículo 6 del EPA. La reforma reduce de 18 a 15 el número de horas-clase que un profesor podía impartir, (EPA, abril de 1985)

En 1985, el Consejo Universitario aprueba el Reglamento del Sistema de Cátedras y Estímulos de la UNAM, en dicho documento se reconoce las dificultades que enfrentan los científicos en la UNAM para realizar su trabajo. La UNAM convoca a “personas físicas y morales de los sectores público, social y privado” a solidarizarse para crear becas que estimulen el trabajo científico. (Reglamento del Sistema de Cátedras y Estímulos de la UNAM, octubre de 1985)

Una propuesta con la que -aunada a la creación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), en 1984- se pretende incentivar la investigación científica en el país. La pretensión de rectoría es plausible e indispensable, pero ese deseo es excluyente. Los únicos beneficiarios con las medidas tomadas por Carpizo son los académicos de carrera. Un año después, Carpizo presenta el *Programa Académico de 1986*. En este documento, nuevamente se alude a la estabilización

del personal docente, otra vez, sólo de bachillerato. Para licenciatura, la Universidad ofrece nuevamente cursos de actualización. (Carpizo, 1988: 230-232) Los programas citados sientan las bases para la presentación, el 16 de abril de 1986, de un documento que detona conflictos: el documento *Fortalezas y Debilidades de la Universidad Nacional Autónoma de México*. En ese documento, Carpizo reconoce como principal fortaleza de la UNAM la “congruencia de sus funciones y finalidades con el proyecto de crear un México más justo y más libre.”(Carpizo, 1988: 263)

No obstante, se enlistan las 30 debilidades que afectan el funcionamiento de la institución. Los académicos son mencionados en los puntos 12 al 17, las debilidades enlistadas son: la falta de compromiso, la no presentación de programas de trabajo ni de informes anuales de actividades y el excesivo número de maestros.

El balance presentado genera reacciones encontradas. Por una parte, existen voces favorables que resaltan tanto el diagnóstico, así como la eficiencia de las reformas propuestas. (Cfr. Moreno, 1990: 52-53) Por otra parte, surge una protesta estudiantil que detona en 1986 una huelga. Los saldos del conflicto estudiantil son la suspensión de la reforma y la convocatoria para organizar un Congreso Universitario con carácter resolutivo. Sobre esto último aún existe una alta dosis de ambigüedad, ya que los acuerdos tomados aún esperan su momento para ser aplicados.

El Congreso Universitario, realizado en la segunda gestión de José Sarukhán, es considerado por la comunidad universitaria como un vehículo adecuado para solucionar los males que aquejan a la Universidad. Antes del inicio del Congreso Universitario, en enero de 1990, diversos especialistas analizan los temas que serían discutidos durante el Congreso.

En el caso de los académicos, los especialistas² discuten acerca del “desarrollo de la vida académica” y cuestiones que tienen que ver con “las categorías, la evaluación y la promoción de los académicos.” (Cevallos y Chehaibar, 2003: 93)

²Arcadio Poveda Ricalde, Rollin Kent Serna, Ulises Lara, José Bazán Levy, Jorge Cortés Obregón, Larissa Adler, Luis Gómez y José Luis Figueroa.

Luego de los preámbulos (*cf.* Ordorika, 2006. Cevallos y Chehaibar, 2003 y Casanova, 2001), en mayo de 1990, inicia el Congreso Universitario. El tema de los académicos de la UNAM, es discutido en la mesa VII, conformada por profesores e investigadores en los que prevalecen “dos grupos: el Consejo Académico Universitario (CAU, afín al CEU (estudiantil)) y el Frente Académico Universitario (afines a las autoridades universitarias).” (Casanova, 2001: 309)

Los participantes en la mesa acuerdan convertir al concurso de oposición abierto en el mecanismo idóneo de ingreso a la Universidad. Discuten en torno a la elaboración de un nuevo EPA o en la necesidad realizar simples correcciones. El 31 de mayo, se debate sobre la necesidad de profesionalizar la planta académica para “mejorar la calidad de la enseñanza y la investigación.” Se recomienda además “incrementar los salarios y regularizar a los profesores de asignatura.” (Cevallos y Chehaibar, 2003: 113-114)

Los acuerdos finales de la mesa son “la formulación de un nuevo Estatuto de Personal Académico y la evaluación de la labor académica.” (Casanova, 2001:312) En torno a este tema una profesora entrevistada considera que la causa que explica el relegamiento de los académicos de asignatura se encuentra precisamente en la ausencia de cambios reales en el EPA.

“La figura de académico de asignatura es una figura excepcional, que cuando la universidad se masificó, no se cambió, no sé actualizó. Hay programas y políticas para los académicos de carrera y los de asignatura por la figura no entran en los mismos. Me parece que el olvido, empero, no responde ni a la política económica ni educativa, sino a la figura que continua siendo excepcional.”³

Palabras que podrían ser tomadas como subjetivas debido a que la profesora entrevistada es académica de asignatura, pero también se trata de una opinión que coincide con el acuerdo final del Congreso Universitario.

Regresando al tema. Otros acuerdos más son: precisar la figura de profesor de asignatura, proponiéndose al respecto lo siguiente: “aquel profesionista dedicado a

³ Entrevista realizada el 27 de marzo de 2013

su actividad profesional fuera de la Universidad y que participa en ésta sólo mediante la impartición de un número limitado de clases”; además, se propone regularizar la estabilidad laboral por medio de concursos de oposición abiertos; finalmente, se reconoce como indispensable retabular “los sueldos de las diferentes categorías y niveles.” (Cevallos y Chehaibar, 2003: 254)

Frente al deterioro salarial de los académicos de carrera rectoría toma cartas en el asunto inmediatamente con la creación de un nuevo programa. Para cumplir su objetivo, en abril de 1991, la UNAM, “por conducto de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA), invita a todos los profesores, investigadores y técnicos académicos de tiempo completo a participar en el Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico.” (Gaceta UNAM, 04-04- 91)

El Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico (PREPAC) -posteriormente llamado Programa de Primas al Desempeño Académico del Personal de Tiempo Completo (PRIDE)-, es la respuesta de rectoría a acciones de protestas realizadas por investigadores tanto en Ciudad Universitaria, como en los medios escritos. Protestas escuchadas y atendidas con celeridad por el rector Sarukhán. Protestas que dan origen, primero en la UNAM, a la aplicación de programas tendientes a la deshomologación salarial, es decir, a procesos de diferenciación y distinción entre los académicos. (cfr. Gil, 2004; Ibarra, Eduardo y Rondero, Norma: 2006)

Antes de las protestas de los académicos de carrera, otros académicos, incluyendo de asignatura, realizaron movilizaciones que no contaron con la misma respuesta, dada su situación laboral característica. (Canales, 2001: 108-112) Para subsanar su olvido, rectoría dos años después del nacimiento del PREPAC, en marzo de 1993, anunció “la ampliación del Programa de Estímulos a la Productividad y el Rendimiento Académico, para mejorar las condiciones de los profesores de asignatura.” (Gaceta UNAM, 15-03-93)

Se “convoca a los profesores de asignatura y a los técnicos académicos que imparten clase a participar en el programa de estímulos a la productividad y al

rendimiento del personal académico de asignatura, de acuerdo a las bases señaladas.” (Gaceta UNAM, 20-08-93)

¿Cuáles son las bases señaladas? Para percibir y conservar el Programa de Estímulo a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura (PEPRASIG, posteriormente llamado PEPASIG): el profesor de asignatura debía “contar con mínimo de un año de antigüedad, 90% de asistencia, haber cubierto el programa del curso. La evaluación está a cargo del consejo técnico o comisiones del mismo: Su vigencia es anual y otorga \$100.00 al mes por cada tres horas semanales frente a grupo, a partir de un mínimo de tres horas y con máximos para bachillerato y licenciatura.” (Canales, 2001: 115)

Pero qué son los Programas de Estímulos (PREPAC Y PREPRASIG), a saber: “un programa de recuperación salarial para los próximos cuatro años el cual estribó en presentar a las instancias gubernamentales la propuesta de transformar una proporción de los ingresos derivados de los estímulos al desempeño académico en parte definitiva del salario, con las repercusiones correspondientes a prestaciones y jubilación.” (Gaceta UNAM, 22-02-93)

Se trata entonces de una opción con la que rectoría intenta exista una recuperación salarial para su personal, una decisión tomada al margen de las negociaciones salariales impulsadas a través de los Pactos Económicos.⁴ Una opción con la que se intenta resarcir los daños provocados en los salarios reales de 1970 a 1991, una caída estimada en aproximadamente 70%. (Ordorika, 2004: 51)

Una alternativa que al convertirse en PEPASIG (es decir al eliminar las expresiones productividad y rendimiento), abandona el objetivo inicial de la evaluación, evaluar la productividad y el rendimiento, para devenir un instrumento administrativo consistente en solicitar a los interesados en percibir ingresos extras, todos los académicos, la entrega de calificaciones en tiempo y forma, puntualidad al firmar asistencias y la impartición de clases. Una solución que aplicada en

⁴ En el gobierno de Miguel de la Madrid, en 1986, se crean los Pactos Económicos, modalidad usada para que los “representantes de los trabajadores”-obreros y campesinos- y los de los empresarios y del gobierno “discutan y acuerden” el incremento anual del salario mínimo.

primera instancia en la UNAM es impuesta con posterioridad en otras IES (Canales, 2001). Un programa que acentúa el trato de inequidad de la UNAM hacia su personal contratado por horas debido “a que mientras que el 80% del personal de carrera recibía incentivos, para los de asignatura el porcentaje era de 50%.” (Canales y Luna, 2003:4) Finalmente, se trata de una decisión que muestra la desconfianza de la burocracia oficial y universitaria sobre el desempeño de parte de sus empleados, los docentes. (Acosta, 2004)

En el caso de la UNAM, los PEA (Programas de Estímulos Académicos) generan reacciones encontradas. Ángel Díaz Barriga (1996), por ejemplo, realiza una interesante investigación entre sus iguales, cuyos resultados muestran voces a favor y en contra de los PEA. El predominio recae, empero, en las voces de rechazo, voces que hacen manifiesta la angustia y tensión generadas por la evaluación. Una experiencia similar, en otras entidades, son narradas por Galaz (2003) y Acosta (2004).

En el caso de los académicos de asignatura, como para amplios sectores de la población del país, las medidas provenientes de la política económica lejos de aliviar los efectos de la recesión económica los acentuaron. Provocando la disminución en los índices de calidad de vida.

En aquellos años la población en el país se incrementó en un 13.95 %. En 1980 la población sumaba 69.550 millones de habitantes, en 1994 población se había incrementado en 89.079 millones. (Fuente *Inegi*). Un dato sobresaliente es que, de acuerdo con datos del INEGI, la pirámide de la población indicó un crecimiento del 2.0%, con una población cuyas edades fluctuaban preponderantemente entre los 0 a los 35 años.

Se trata de un país golpeado además por una inflación en constante crecimiento. Con De la Madrid la inflación acumulada fue de 3,709%, con Salinas de 139.12% y con Zedillo es de 225.98. Con Salinas y Zedillo no hay avance alguno, salvo que la moneda no cuenta ya con tres ceros. (*Banco de México*)

El poder adquisitivo de los salarios tuvo una pérdida, en comparación de los años setenta, de alrededor del 64.56%, un hecho agravado por los magros incrementos salariales. El salario con De la Madrid tuvo una pérdida de -43.45, con Salinas de

34.68 y con Zedillo -34.42. Además no debe olvidarse que en los sexenios referidos surgen los Pactos Económicos- firmados por el gobierno, los empresarios y los sindicatos oficiales.

Al comparar el consumo de alimentos con el ingreso de las personas entre los años ochenta y noventa, se encuentra que la población se ve obligada a aprender a maximizar los ingresos optando por un consumo económico de alimentos, al margen de la calidad nutricional de éstos.

A lo largo del periodo en estudio los precios sufren incrementos diversificados, pero con una constante: un incremento tope a los salarios mínimos, producto de los Pactos Económicos. El incremento al salario mínimo, por cierto, es tomado como referente para fijar el incremento salarial para el resto de los servidores públicos. Una decisión que a lo largo de tres décadas, 1985-2010, ha provocado en los salarios mínimos una pérdida, respecto a 1970, de un -69.23%.

Durante la gestión de Sarukhán, en los años noventa, la planta docente se encontraba compuesta en su mayoría por académicos jóvenes. En el caso de Acatlán, los interesados en la docencia debían cumplir con los requisitos establecidos en el artículo 36 del capítulo III del EPA, es decir: poseer un título universitario y contar con aptitud para la docencia.

Excepciones pudieron existir hasta la primera mitad de los años noventa, cuando aún era factible encontrar a pasantes como profesores. En cuanto al segundo de los requisitos, en la FESA se crea, en primer momento, el Programa de *Formación para la Docencia* y, posteriormente, a partir de los años noventa el *Programa Institucional de Ayudantías*, programa aún vigente.

Una constante común en esos docentes es que su oportunidad llegó por alguna de las tres razones siguientes: a) fueron invitados por algún profesor o exprofesor que era funcionario; b) solicitaron empleo y el encargado de atenderlos era alguno de sus profesores o exprofesores; c) no realizaron estudios en la FESA, especialmente durante los años ochenta y la primera mitad de los noventa, pero tuvieron oportunidad de incorporarse a la planta docente.

En cualquiera de los tres casos anteriores, la oportunidad de la docencia permitió establecer un vínculo caracterizado por la amistad y la lealtad, un vínculo que con

el paso del tiempo se debilitó y, en algunas ocasiones, se rompió, como se explica en el apartado Autoridad y Discurso oculto, del capítulo 5.

La meta era concatenar la meta económica con el proyecto educativo para estimular la despolitización al interior de la sociedad. (Jimenez, 1993: 46). Incidiendo en tanto en la “esfera de la vida cotidiana, de la esfera pública, y al modo del proceso de producción.” (Giroux, 1992:24). Esa era la pretensión, saber si lo consiguieron o no es lo que se muestra en los siguientes capítulos.

Personal Académico de la UNAM, por Edad y Tipo de Nombramiento o Contrato.

Edad (años cumplidos)	TOTAL	Tipo de Nombramiento o Contrato			
		Definitivo	Interino ó a Contrato	Prestación de Servicios	Otro 1/
TOTAL	31557	10909	19864	762	22
Hasta 24	847	5	740	102	
25 - 29	3210	144	2938	125	3
30 - 34	5291	760	4423	98	10
35 - 39	6136	1887	4191	54	4
40 - 44	5471	2521	2922	26	2
45 - 49	4200	2148	2034	18	
50 - 54	2729	1411	1281	37	
55 - 59	1658	895	722	40	1
60 - 64	979	565	358	56	
65 - 69	584	338	170	75	1
70 y más	452	235	85	131	1

Incluye: 3 profesores y 3 investigadores visitantes, y 16 académicos egresados del Programa de Becas de la D.G.A.P.A.

Fuente *Anuario Estadístico* 1993, UNAM

De acuerdo con la anterior gráfica, la edad de esos académicos, en un 80%, se ubicaba entre los 24 a los 49 años; un 63% de esos académicos ocupan plazas como interinos.⁵ Profesores que se habían incorporado a la docencia motivados

⁵ La Dirección General de Planeación de la UNAM, contabiliza para 2000: 29, 380 académicos, de los cuales 23,009 son profesores de asignatura; diez años después, la UNAM cuenta con 36, 172 académicos y con 27,733 profesores de asignatura.

por interés propio, por invitación o también como producto de la *necesidad*, es decir, como producto del estancamiento económico y la incapacidad del gobierno federal por crear nuevas fuentes de empleo. Al margen de la lo anterior y de la posible disparidad de las cifras, lo único cierto es que algo acontecía en la UNAM. Especialmente porque la reducción del poder adquisitivo del salario y, como ya se mostró, el número limitado de concursos oposición ha obligado a buena parte de esos académicos jóvenes a buscar empleo fuera de la UNAM o en otros planteles de la misma institución otras fuentes de ingreso.

2.3 Comentarios finales a este capítulo

Las figuras laborales de académico de carrera y de asignatura tienen su origen en los años setenta, una época en la que la UNAM experimenta condiciones de transformación que las décadas siguientes se han encargado de convertir en historia. Se trata de décadas que concitaron en el país el cambio del modelo económico y la transformación en las condiciones de vida de los trabajadores, como se muestra en el siguiente cuadro:

- 1970 Nuevo EPA: Académico-Profesor de asignatura A y B. Derechos y Obligaciones
- 1973. Masificación. Creación de CCH's y ENEP's
- 1980 Masificación, Presupuesto y Cuotas.
- 1990. Congreso Universitario: Nuevo EPA, Regularización de los profesores de asignatura y salarios
- Reducción en la calidad de vida

En el caso de la UNAM, esos años propician el crecimiento de la planta docente, especialmente del sector de académicos de asignatura. Una figura laboral creada para ubicar de manera provisional a los nuevos profesores en tanto se creaban plazas para nuevos investigadores. (Ramírez, 1994).

Esos anhelos fueron trastocados por los efectos del nuevo modelo económico. Los anhelos de cambio que guiaron a la administración de Pablo González son

radicalmente trastocados tanto por las propias medidas impulsadas durante su administración, como por factores externos, entre ellas: las constantes crisis económicas y la adopción de un nuevo programa económico.

En el caso de la FESA y de manera particular en las dos carreras en estudio, se encuentra con tres tipos de profesores: uno, aquellos que participan de la fundación de la institución, llamados como fundadores; dos, aquellos que atraídos por la docencia o que poseen talento son invitados por sus maestros para incorporarse a dicha actividad; tres, aquellos que se incorporan a la docencia a partir de 1985, guiados ya sea por la vocación, el interés o por la necesidad laboral. En el caso de los fundadores y los herederos encontrar estabilidad laboral pudo haber sido satisfecha; en el caso del tipo del tercer tipo de satisfacer esa posibilidad es algo que no podido ser realizada. El tercer tipo de maestros son aquellos que se incorporan a la actividad, otra vez, producto de invitación o por necesidad económica ante la reducción de fuentes laborales, iniciada en la década de los años ochenta. Tres tipos de docentes en la FESA que nacieron siendo docentes, sino que han devenido profesores a lo largo de años sinsabores y logros. No obstante, ello no inhibe que hayan sido los fundadores y sus herederos los principales beneficiados a lo largo de los años.

Es por ello que es dable interrogarse ¿por qué los académicos de asignatura que se incorporan a partir de segunda mitad de los ochenta han hecho antigüedad en la FES-Acatlán? ¿Cuáles son los resultados de esa actividad laboral?

Capítulo 3

Una elección por vocación: el discurso público de ser académico de asignatura

El propósito de este capítulo es interpretar la información cuantitativa proveniente de una encuesta aplicada a un universo de 217 docentes de asignatura, información que será usada para crear indicadores para identificar el imaginario social de los profesores encuestados, universo de académicos de las licenciaturas de Comunicación y de Sociología de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FESA).⁶

La cédula de cuestionario fue tomada en algunos aspectos de Manuel Gil (1993).⁷ Ese estudio respondió a una necesidad particular: el académico de carrera de la UAM-Azcapotzalco. Los investigadores diseñaron una cédula que les permitió conocer aspectos como género, edad, formación educativa, fechas de incorporación y movilidad al interior de la institución. Aspectos relevantes aunque también limitantes dado el peso concedido a la información cuantitativa, limitación corregida con el paso de los años por algunos de aquellos investigadores o por otros. (cfr. García, 1999, 2001; Gil, 1999, 2004, 2008; Landesmann, Monique, Hickman, Hortensia y Parra, Gustavo, 2009 a y b)

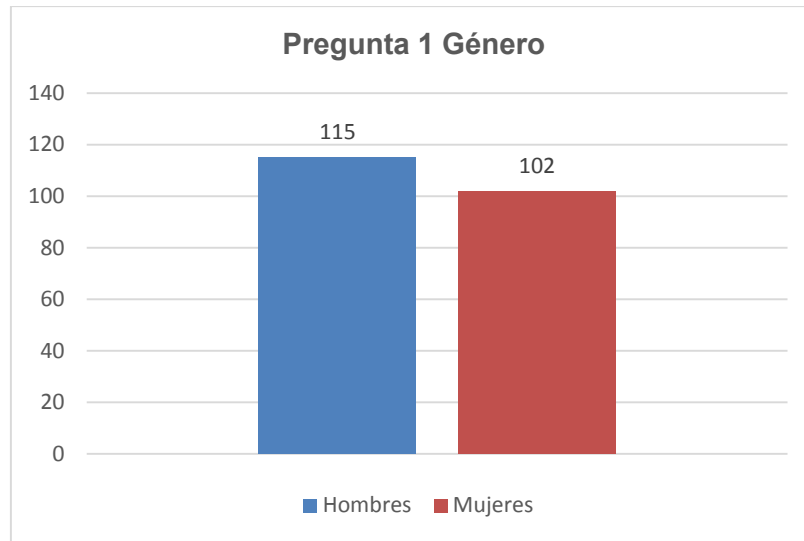
En este trabajo, la cédula de cuestionario aplicada en la UAM-A fue usada (preguntas 1 a 7) como una guía. Con el resto de las inquietudes planteadas se pretende crear indicadores para elaborar una cédula de entrevista.

En el diseño de la cédula de cuestionario, así como en el resto de los capítulos, ha tenido un papel central la propuesta hermenéutica de Ricoeur. Propuesta que demanda situar al objeto de estudio- en este caso, los docentes de asignatura- en el marco de su contexto histórico y la comprensión que estos poseen del mismo.

⁶ Tanto la cédula de cuestionario como una relatoría de la aplicación de la misma se encuentran en el Anexo Uno.

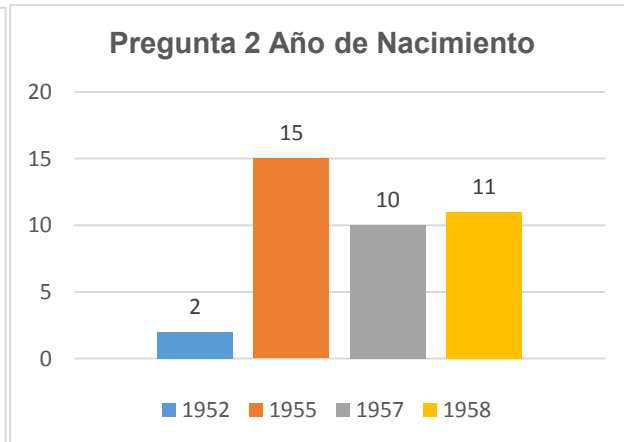
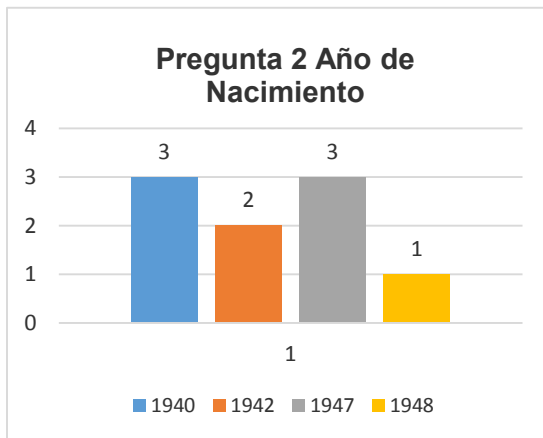
⁷ 1992, 97-134

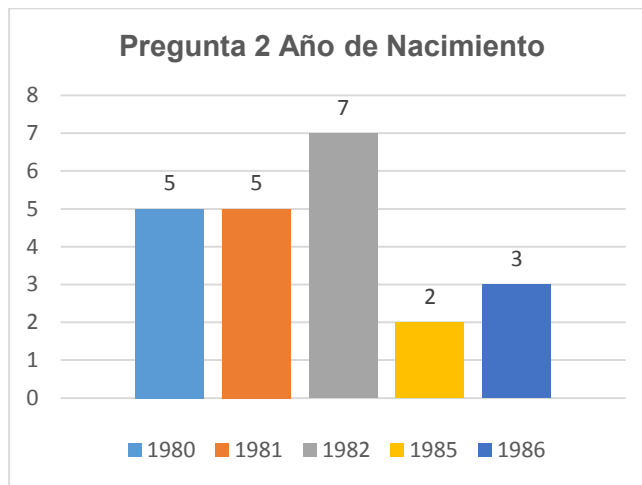
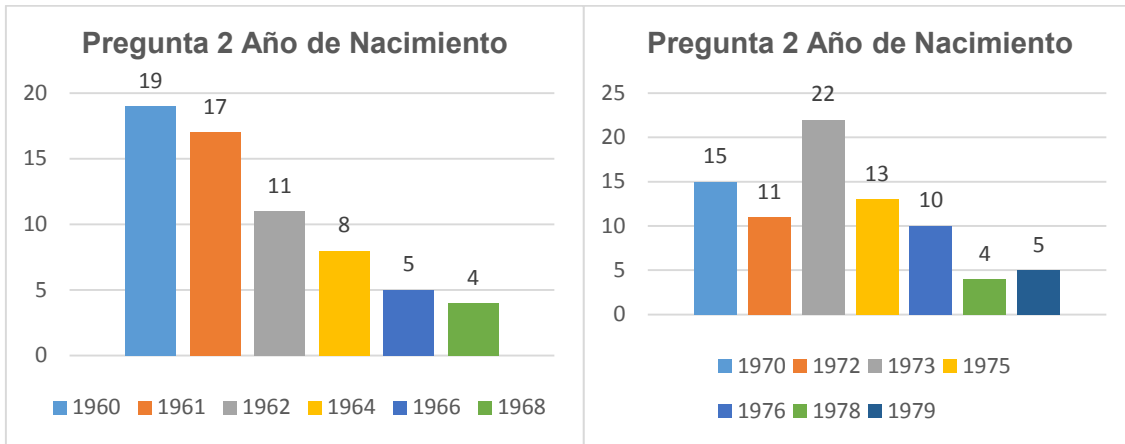
3.1 Resultados del trabajo empírico



Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo realizado

La diferencia entre hombres y mujeres del universo encuestado es reducido los hombres suman un 53% y las mujeres un 47%. Lejos de tomar los datos como un inútil debate de equidad o de género, se opta por mirar los resultados como un esfuerzo, en nuestra máxima casa de estudios, por reducir posibles diferencias entre su comunidad.



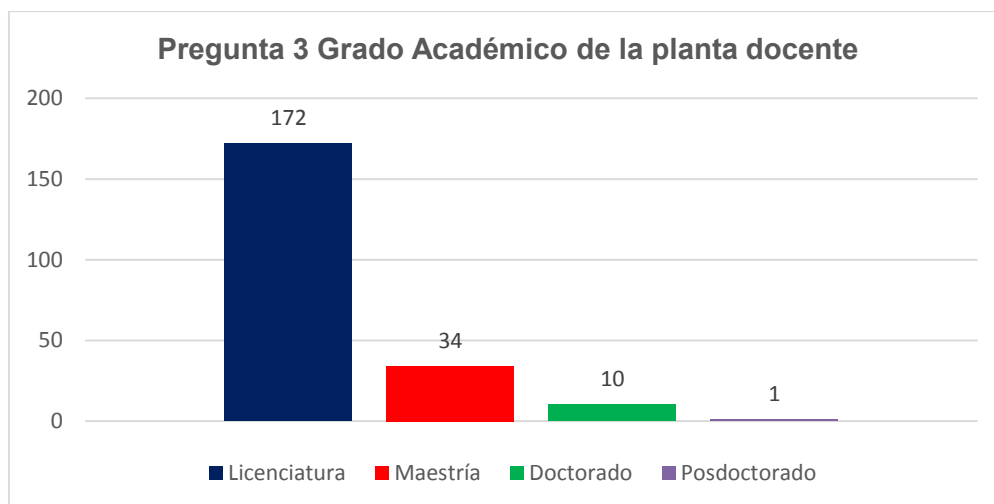


Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo realizado

Los académicos nacidos en los años cuarenta de la muestra, hoy cuentan con alrededor de 70 años, el 4%; los nacidos en los años cincuenta se encuentran en los 60 años, el 17%; en el caso de los nacidos en los años sesenta poseen cerca o más de 50 años, el 29%. La media del año de nacimiento se ubica en el año de 1966 con 8 meses y la mediana corresponde al año de 1968. Los nacidos en los setenta, el 40%, cuentan con un poco más de 40 años. La moda corresponde al año de 1973, con 26 nacidos en ese año. Finalmente los nacidos en los años ochenta, el 10%, poseen alrededor de 30 años.

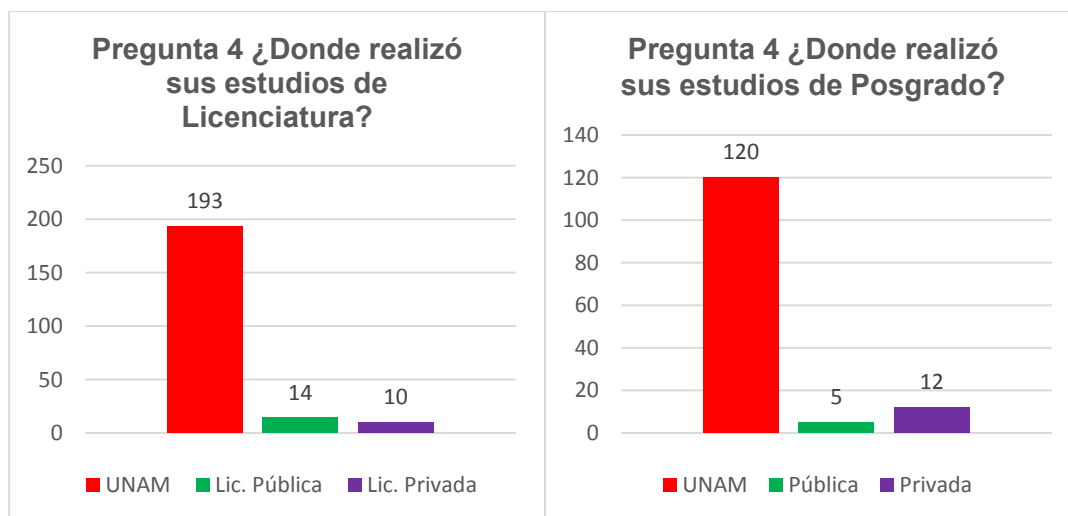
Un elemento distintivo de estos datos es que los académicos nacidos entre las décadas de los años 60, 70 y 80 se han convertido en profesores de la institución por invitación de cuando menos uno de sus maestros. Los fundadores de la institución eligen y preparan a sus herederos. Un hecho surgido de la amistad y la

empatía intelectual que, como se verá en el capítulo 5, enfrenta en algunos casos dificultades.



Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo realizado

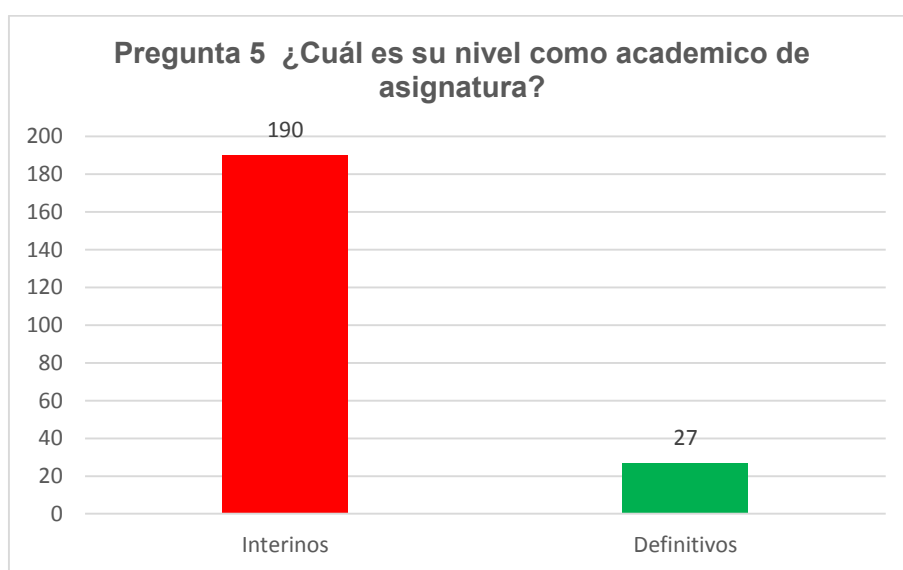
Un 79% de los académicos encuestados cuentan con Licenciatura, ya que su posesión es un requisito indispensable para impartir clases en las carreras de la UNAM. Un 15.5 % ha cursado estudios de Maestría y sólo un 5% estudios de doctorado y sólo un académico de sociología, esto es apenas un 0.5 %, ha concluido su formación profesional realizando estudios de posdoctorado, en los Estados Unidos.⁸



Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo realizado

⁸Información proporcionada fuera de la encuesta por el propio académico.

El 89% de los académicos cursó sus estudios de licenciatura en la UNAM; un 6% lo hizo en otras universidades públicas; por último, un 5% estudió en universidades privadas. Un 88% ha realizado posgrados en las instalaciones de la UNAM; un 9% en cambio lo ha hecho en instituciones privadas y sólo 3% se ha especializado en alguna otra universidad pública, verbigracia, como la UAM. Con base en los datos obtenidos, es posible saber que la FESA se ha convertido en un centro educativo autosuficiente, paulatinamente ha dejado de depender de los cuadros académicos provenientes de Ciudad Universitaria.



Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo realizado

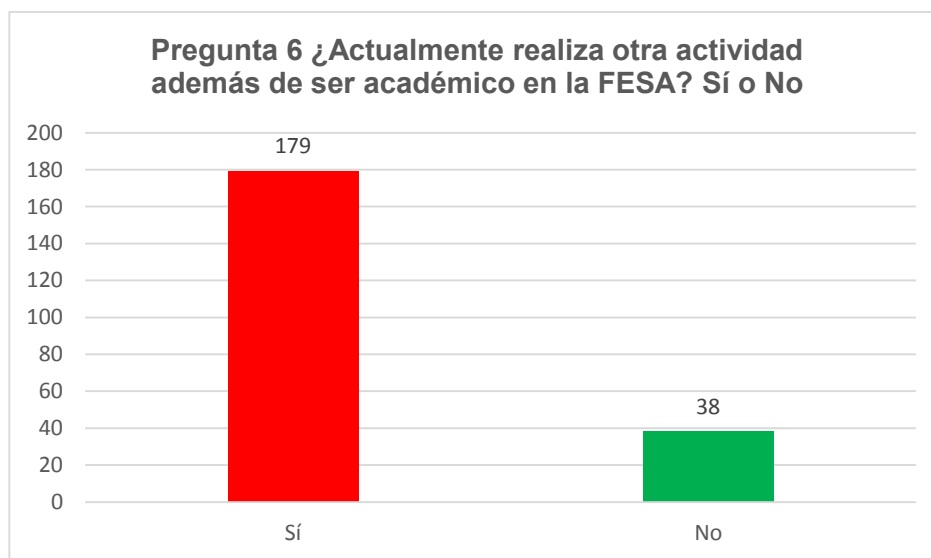
Un 88% de la planta docente de ambas carreras labora en la FESA como académico de asignatura; en cambio, un 12% es propietario de una definitividad en la materia que imparte. A lo largo de 15 años ,1985-2010, en la FESA se han abierto 63 concursos para definitividad de materia.

Las convocatorias aparecieron en noviembre y diciembre de 1987, con 5 plazas. Las pruebas correspondieron a materias del área metodológica y contextual; en febrero de 1990 y abril de 1991, con 9 concursos. En esa ocasión se trató de materias de las áreas de metodología y de talleres; en agosto y noviembre de 1993 hubo 16 concursos. Los concursos correspondieron a materias de las áreas de metodología, talleres y técnico instrumental; en agosto de 1996 y enero de

1997 los concursos abiertos fueron 15 para materias de las áreas de metodología y técnico instrumental; finalmente, en octubre de 2003 con 18 plazas, los concursos fueron para materias pertenecientes a las áreas de teoría y técnico instrumental.⁹

Cada 3 años y 4 meses es el promedio en que se realizan en la FESA exámenes de oposición. Un promedio de tiempo que beneficia, con base al número de concursos abiertos, a un número limitado de académicos de asignatura.¹⁰ Lo que varía poco es el porcentaje de académicos sin definitividad, pues el porcentaje no desciende de 90%. Por qué se mantiene tan alto ese porcentaje es sobre todo responsabilidad de los docentes, como se explicará en el segundo apartado del capítulo 5. De ese problema se minimiza la responsabilidad de las autoridades, pues no es obligación de ellas abrir concursos, es compromiso del Consejo Técnico.

Por último, es necesario aclarar que en ocasiones la convocatoria puede aparecer en un año y el concurso realizarse tiempo después. Fue el caso de la convocatoria del año 2003, cuyas pruebas se verificaron en 2005. Además, existen concursos sin que haya ganador.

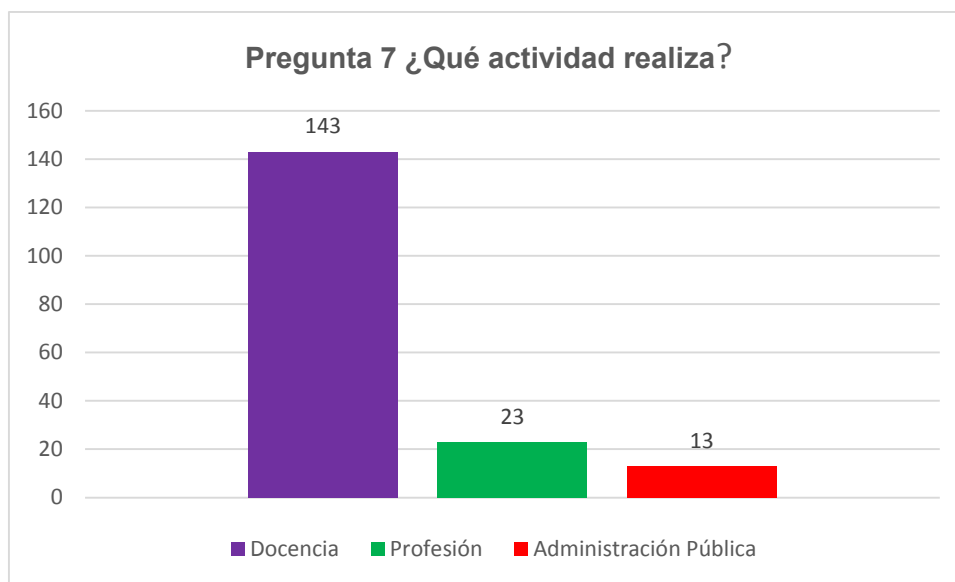


Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo realizado

⁹Información proporcionada por la Secretaría de la dirección de la FES-Acatlán

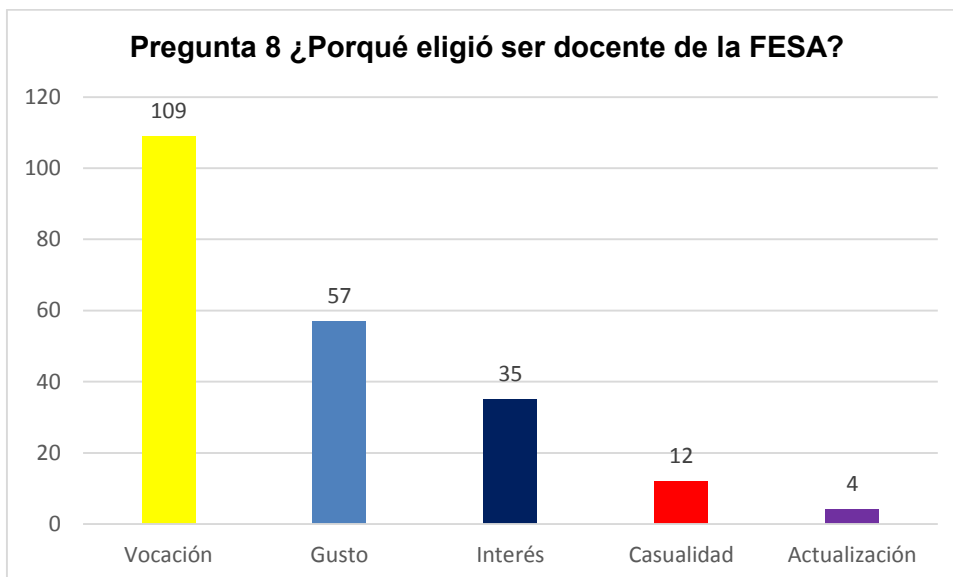
¹⁰ En el periodo estudiado el promedio oscila de 4% en los años ochenta a 25% en los años noventa, para caer a 9% en el nuevo siglo.

Un 82% de la planta docente además de ocuparse de preparar sus clases y de realizar otras actividades (evaluar tareas), cumple otras diligencias para completar su salario. Sólo un 18% respondió que exclusivamente se dedica a la docencia en Acatlán. Pero, ¿qué hacen?



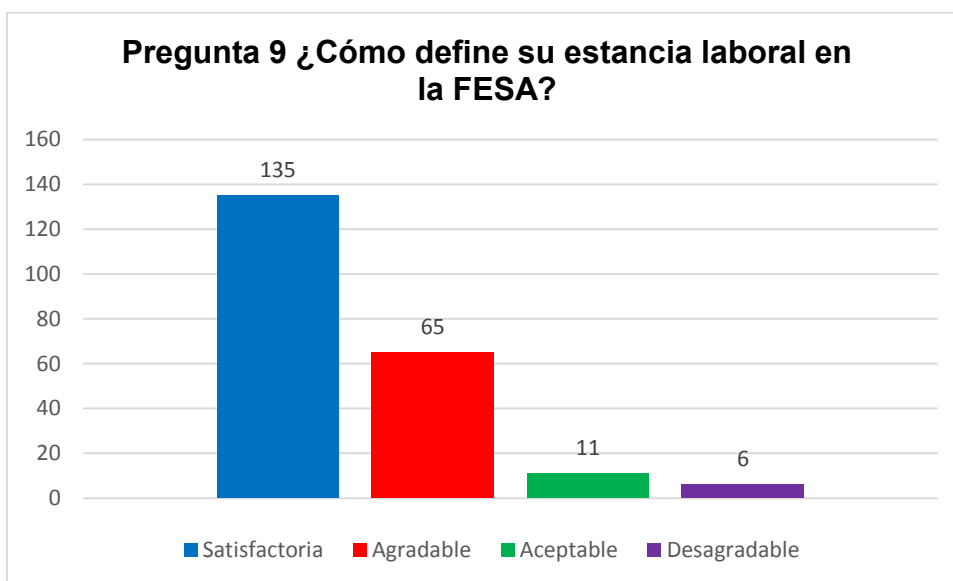
Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo realizado

Además de cumplir su trabajo en la FESA, los académicos de asignatura se encuentran empleados en actividades educativas, un 75%. Un 17%, ejerce su profesión y un 9% labora ya sea en la administración pública o privada. La importancia de este porcentaje será relevante en la comprensión de las últimas gráficas, ya que se trata de un segmento de académicos que han laborado, mínimo 10 años, como docentes de asignatura con percepciones salariales precarias.



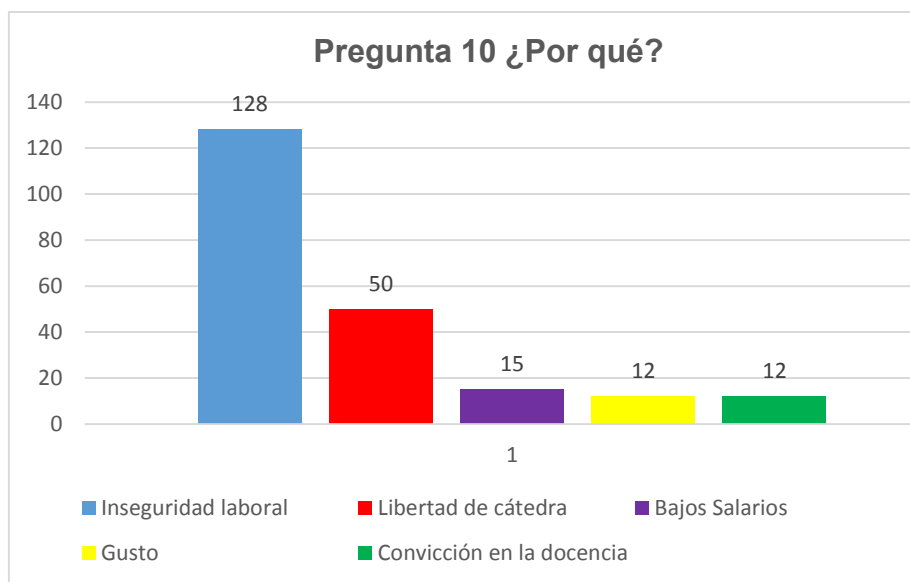
Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo realizado

Un 50% de los académicos eligieron esa actividad guiados por la vocación; un 26% motivados por el gusto; un 16% la adoptaron impulsados por interés; otros respondieron que su elección es producto de la casualidad, un 6%; finalmente, un 2%, señaló su anhelo por actualizarse.



Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo realizado

Los académicos calificaron su estancia laboral en la FESA como satisfactoria, en un 62%; un 30% la considera agradable y un 5% la estimaron como aceptable: Llama la atención que un 3% la consideraron como desagradable. Quienes respondieron de esa manera fueron cuatro académicos de Comunicación y dos de Sociología.



Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo realizado

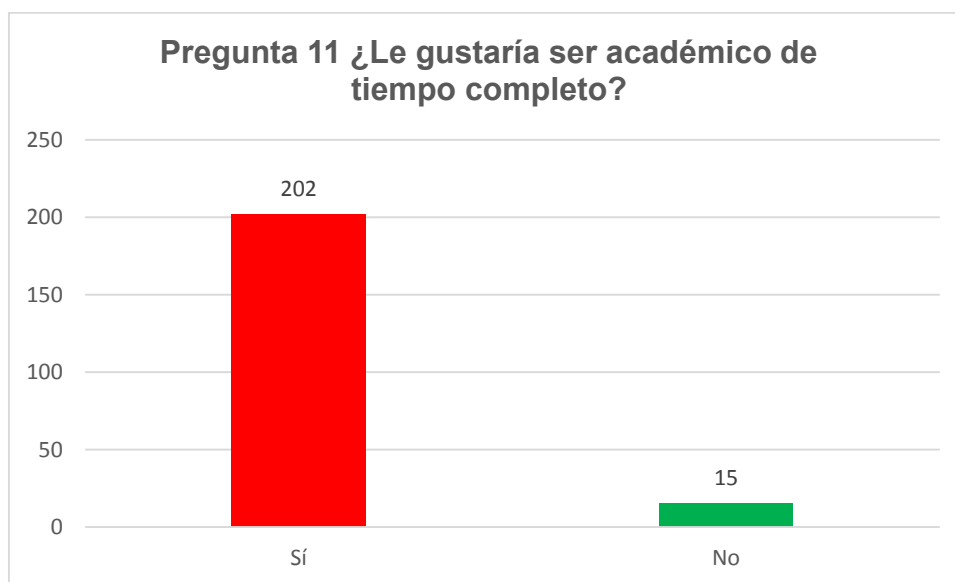
La respuesta que de manera mayoritaria proporcionaron los académicos fue inseguridad laboral, con un 59%. Una respuesta comprensible dadas las características económicas y laborales imperantes de la realidad en nuestro país. El Instituto Nacional de Estadística y Geografía estimó, en agosto de 2013, la tasa de desempleo en México en 4.9%, cifra que se traduce en 2 millones 528 mil desempleados de la población que integra la población económicamente activa¹¹. De ahí que aunque resulte inverosímil, los académicos conciben su pertenencia a la FES-Acatlán como agradable dada la inseguridad laboral.

Otros consideraron a la libertad de cátedra, en un 23%, como una variable que hace agradable y aceptable su estancia en la FESA. Un 7% eligieron bajos salarios para mostrar su desagrado por las percepciones económicas que tienen

¹¹El Universal, 10 de octubre de 2013

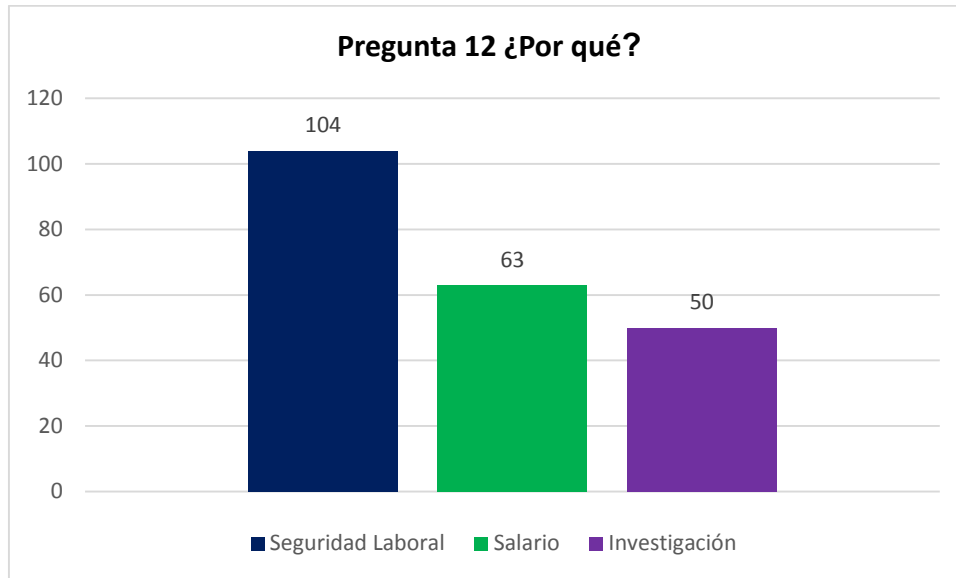
en escuelas privadas.¹² Los bajos salarios que perciben los maestros no sólo son para ellos una fuente constante de molestia, sino que deviene instrumento de comparación entre la UNAM y su trabajo en escuelas privadas. El maestro sabe que la máxima casa de estudios paga poco, pero que hay otro tipo de compensaciones; en cambio, en escuelas privadas la ausencia de compensaciones convierte la docencia en una pesada carga.

Por último, con porcentajes similares se encuentran aquellos académicos que optaron por gusto y por convicción en la docencia, con un 6%, cada una de ellas, ambas reconocidas como aceptables.



Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo realizado

¹²Un académico mencionó que la escuela ICEL se paga la hora clase en 50 pesos, sin importar grado de estudios.



Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo realizado

Las siguientes dos respuestas deben ser interpretadas de manera conjunta. Los académicos desean ocupar una plaza de tiempo completo, en un 93%. Quienes respondieron que no lo desean son académicos nacidos entre los años 40 y 50, un 7%, profesionistas empleados en la administración pública o privada donde gozan de mayores ingresos y donde pueden encontrarse próximos a su jubilación.

Los académicos consideran la seguridad laboral como la primera causa para ocupar una plaza de tiempo completo, en un 48%; otros eligieron en función del dinero, en un 29%; algunos más lo hicieron motivados por la investigación, con un 23%.

3.2 Comentarios finales a este capítulo

La encuesta aplicada permite obtener algunos resultados. La diferencia de género entre los académicos, de un 3%, es reducida comparada con la de otras épocas, un logro atribuible a las propias académicas y a las distintas autoridades que han ocupado cargos tanto en la FESA como en la UNAM.

Se trata de un universo que en cuanto promedio de edad vive su mejor momento. La FESA es autosuficiente en lo tocante a planta docente y cuenta con profesores con un alto nivel formativo. Académicos que en un alto promedio ocupan puestos

laborales como interinos y definitivos en la materia que imparten. Docentes que además realizan otras actividades laborales, preferentemente en la docencia.

Los académicos encuestados iniciaron su actividad docente guiados preferentemente por la *vocación* y eso los ha llevado definir su estancia laboral como *satisfactoria y agradable*. Un universo cuyo anhelo sería ocupar una plaza de tiempo completo, motivados, en ese orden, por su aspiración de contar con *seguridad laboral, percibir mayores ingresos e investigar*.

¿Por qué esos académicos han hecho antigüedad en la FESA? ¿Cuáles han sido sus experiencias y los efectos en sus vidas? Además, ¿qué fue de la vocación?, luego de que la mayoría, un 48%, desean una plaza de tiempo completo en virtud de seguridad laboral. Son preguntas que serán respondidas en los siguientes capítulos.

Capítulo 4

Seguridad laboral: el discurso oculto de ser académico de asignatura

*Todos, en cierta medida, hacemos la farsa, la traducción, la falsificación
de lo que llevamos dentro, al tratar de comunicarlo*

Alfonso Reyes

Este capítulo tiene como pretensión mostrar la información cualitativa proveniente de 37 entrevistas¹³ realizadas al mismo número de profesores de una muestra representativa, información indispensable para valorar la esencia de los discursos públicos y ocultos de los profesores de asignatura que fueron encuestados y entrevistados.

La elaboración de las gráficas se hizo, una vez realizado el registro de datos de las respuestas con el interés de formular categorías e indicadores útiles para el análisis. Categorías e indicadores que serán usados en siguiente capítulo 5 para dar respuesta a la pregunta de investigación

4.1 Información preliminar

Por espacio de cuatro meses se realizaron 37 entrevistas a académicos de asignatura de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FESA), número representativo de la muestra del universo de académicos de las licenciaturas de Sociología y de Comunicación. Los académicos integrantes de la muestra fueron seleccionados en función de las áreas casi similares¹⁴ en que se encuentran organizados los planes de Estudio de cada licenciatura, a saber: áreas teórica, metodológica, contextual, talleres y técnico instrumental.

En lo tocante a la realización de las entrevistas¹⁵ es necesario señalar, sólo como anécdota, que en la Carrera de Sociología un número significativo de académicos

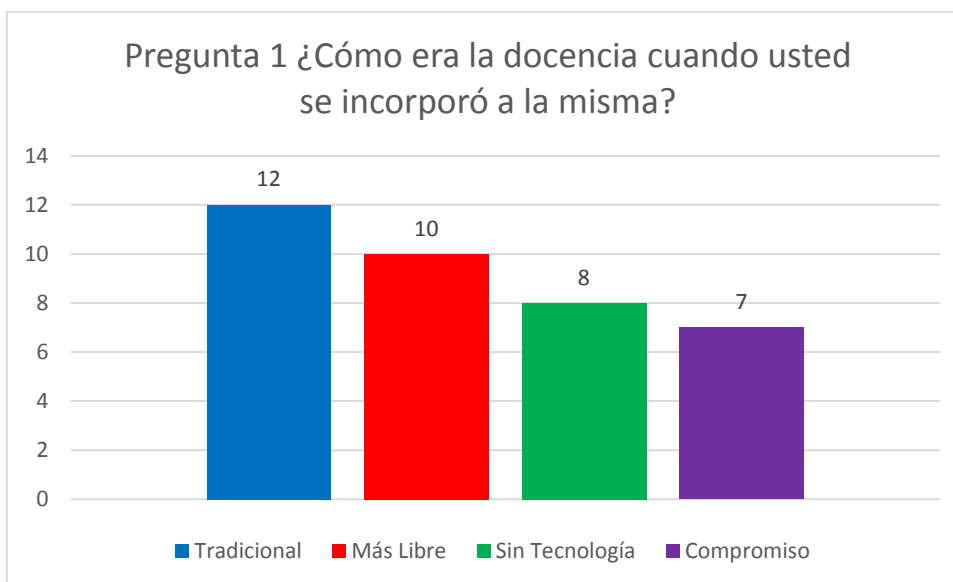
¹³El procedimiento utilizado para elegir la muestra se encuentra en el anexo 2

¹⁴Casi similares ya que en la carrera de Sociología no existe el área de técnico instrumental

¹⁵En el tercer anexo se encuentra la cédula que fue usada para las entrevistas.

prefirió mantener el anonimato. Situación que, en cambio, se presentó en menor medida en la licenciatura de Comunicación.

4.2 Información cuantitativa y gráficas de las entrevistas realizadas



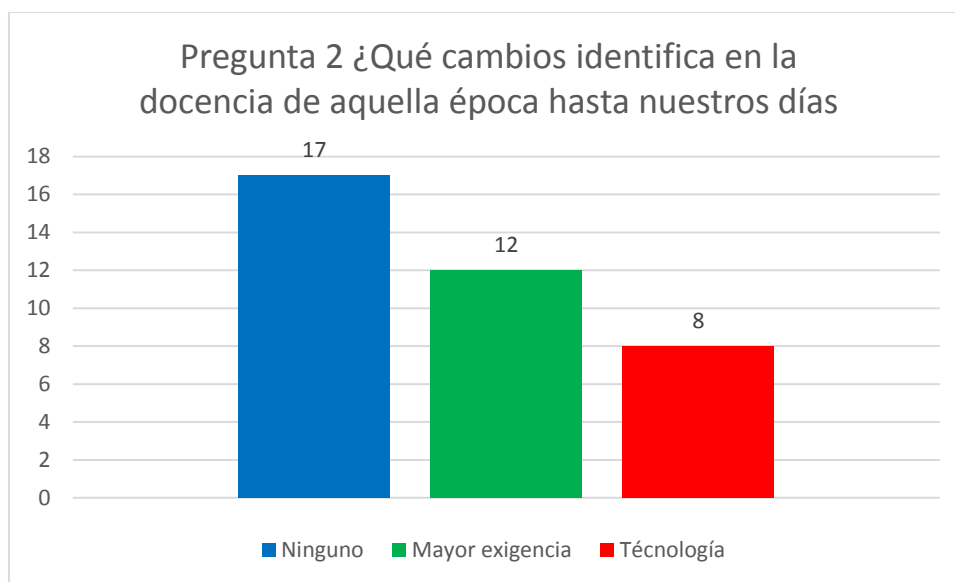
Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo realizado

Con esta pregunta se intentó conocer cómo y qué recuerdan los académicos acerca de las condiciones en que iniciaron su inserción en la docencia. Los resultados indican que un 32% de los entrevistados consideró tradicional al proceso educativo en que se formaron. Por tradicional, los académicos entendieron *la exposición del profesor; uso de pizarrón y copias; una participación con base en lecturas; prácticas tradicionales con resistencia a incorporar nuevas tecnologías o tradicional debido a la dinámica de estrategias-didácticas.*

Un 27% calificó como más libre su ingreso a la docencia debido a que *antes era más libre, no tan desagradable por aspectos extra académicos, no había presión por parte de las autoridades, La libertad de cátedra era una constante, hoy hay más competencia.*

El 22% de los entrevistados tomó más en cuenta la presencia o no de la tecnología en sus salones de clases, sobre ello indicaron que en sus primeros años como docentes existió mayor *resistencia para usar nuevas tecnologías o bien que percibí molestia y temor de los maestros ante las nuevas tecnologías.*

Finalmente, un 19% rememoró su etapa de ingreso como una época signada por el compromiso, con expresiones como las siguientes: *compromiso del profesor con la institución, antes se notaba compromiso de los profesores, había mayor libertad con la bibliografía o mayor compromiso social y mejor pago para los académicos.*



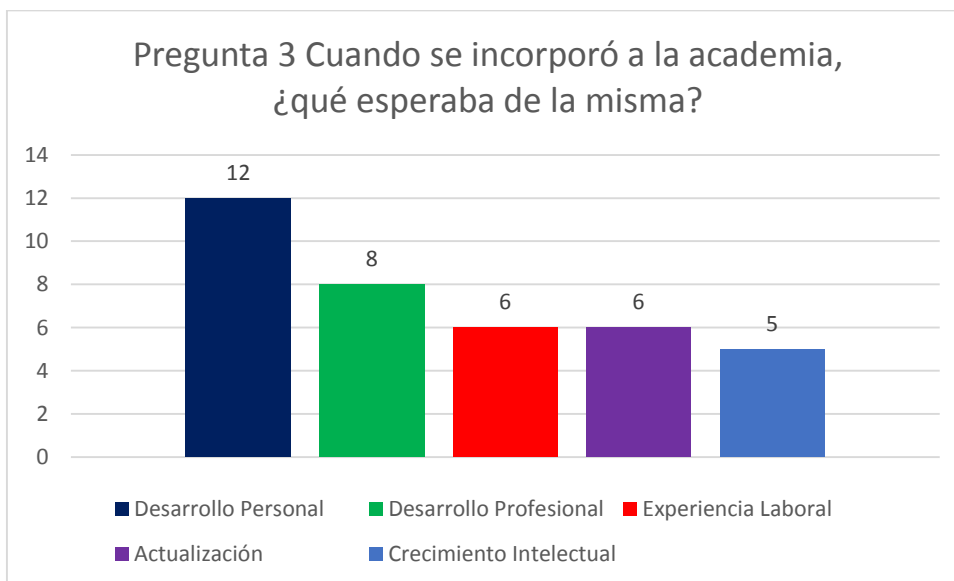
Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo realizado

El propósito de esta interrogante era comparar, en cuanto a la docencia, dos tipos de saberes en los académicos: uno, proveniente de la experiencia acumulada a lo largo de los años como docentes frente a las expectativas que existieron al iniciar dicha actividad. Un 46% de los entrevistados no percibió ningún cambio hasta este momento. Se afirmó *seguimos siendo tradicionales. Alguien más señaló para empezar el ejercicio docente tiene que ver con la existencia o no de un proyecto educativo. Los académicos de mi generación se volvieron más conservadores, la crítica ha ido perdiendo terreno*

Un 32% estimó que la academia es ahora una actividad signada por la presencia de criterios de mayor exigencia, proveniente de que en estos momentos *las autoridades son más exigentes, hoy en día la actividad docente está supeditada a*

cuestiones extraacadémicas, o que ahora está más enfocada a las competencias académicas y con menor referencia al pensamiento crítico.

Acercas de la tecnología un 22% manifestó opiniones encontradas, existen voces de rechazo en tanto que existe una *docencia de la práctica instrumental (hoy)*, como voces favorables en tanto los académicos encuentran que existe un *gradual paso de la pedagogía centrada en la enseñanza a la pedagogía centrada en el aprendizaje, a través del uso de computadoras, cañones y de software y, aunque predomina algo de tecnología, ésta está mal utilizada.*

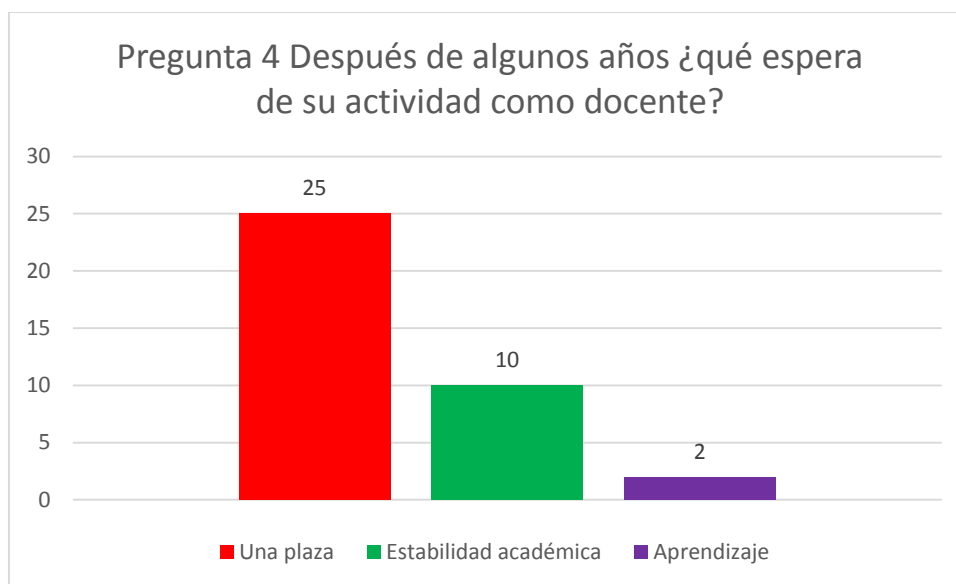


Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo realizado

La expectativa de los académicos al inicio de su actividad se centró, en primer lugar, en la búsqueda de un desarrollo personal, con un 32%. Sobre *desarrollo personal* los académicos entienden *Obtener una manera digna de vivir, Primero una fuente de ingresos o un “crecimiento.*

En segundo lugar, un 22% de académicos esperó *desarrollo profesional*”. Pensado como *La docencia y la investigación son actividades que siempre me interesaron. Cierta prestigio; Retroalimentar constantemente a mis alumnos; En 1985 la profesionalización de la docencia implicaba, sobretudo, investigación.* En tercer lugar, un 16% han buscado *actualización*, su noción de la misma es *Seguir aprendiendo cada día, Mantenerme informado y actualizado y lograr una*

estabilidad; en cuarto lugar, un 16% desearon adquirir *experiencia laboral*. Vista como *el deseo de impartir clases, Aplicar mis conocimientos, Consolidar mi aportación en la formación de estudiantes*; por último, un 14% esperaban crecimiento intelectual, para *seguir aprendiendo cada día*. “*La UNAM me ayudó en mi preparación como joven y gracias a que pertenezco a ella me sigue ayudando*”.



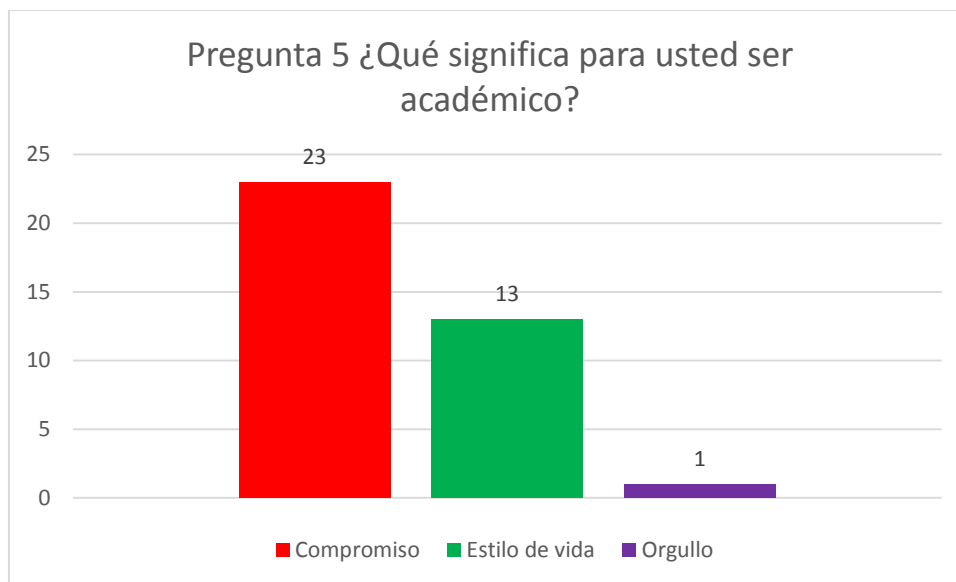
Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo realizado

Después de algunos años, por lo menos diez, en el caso de los más jóvenes un 68% de los académicos sólo espera una plaza de tiempo completo, esto es, *pasar a ser investigador-docente, El reto de la investigación constante, Tener mejores condiciones de trabajo, una plaza de tiempo completo. Realizar mi anhelo de aportar al país y a la UNAM*.

Un 27% opinó: *Mantenerme en esta línea vital, Seguir desempeñándola lo mejor posible, Tener continuidad y seguridad académica de mi contratación, Seguir manteniéndome vigente con mis materias y Mantenerme como docente, a pesar de que las posibilidades de estabilizarse sea menor*.

Un 5%, consideró la docencia como una actividad que aún le permite aprender: *El aprendizaje constante a través de la aplicación de nuevas tecnologías y el deseo*

de que pueda seguir aprendiendo para dar más a mis alumnos. La UNAM me exige y, especialmente los jóvenes, a continuar con mi preparación.

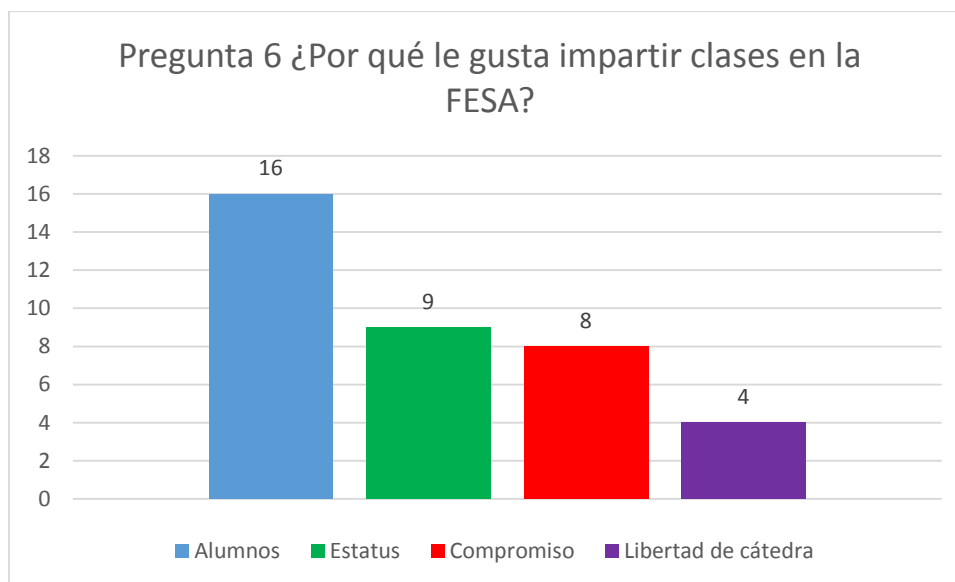


Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo realizado

Sobre esta pregunta, un 62% de los académicos aún realiza y concibe su trabajo como un *compromiso* y como una satisfacción. Lo constata el hecho de que este porcentaje de maestros concibe su actividad como *Ser parte de la única vía para que este país progrese, un compromiso con los alumnos. Abrir espacios para la reflexión, Porque soy un egresado de la FES Acatlán, La oportunidad para formar universitarios humanistas o Adquirir conocimientos para socializar a los alumnos, al igual que valores. Formar mejores mexicanos para hacer un mejor México, Para que este país progrese.*

Estilo de vida fue la opción elegida como por un 35% de los académicos. *Estilo de vida* significa: *Compartir, socializar y desarrollarme en la esfera del conocimiento; Un estilo de vida que me permite desarrollarme profesional y académicamente, es lo que me gusta hacer, Es una forma de vida y de existir, no sólo académica, todos los ámbitos se relacionan y Un proyecto de vida que siempre me reta. La oportunidad de aportar a los demás y de construirme a mí mismo. Vale la pena*

resaltar, que uno de los profesores expresó: *Ser académico de la UNAM es para mí un orgullo.*



Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo realizado

La predilección por impartir clases en la FESA son los *alumnos*, así lo considera un 43% de los académicos entrevistados; el *estatus* fue elegido por un 24%; *compromiso* por un 22%, y un 11% optaron por *libertad de cátedra*.

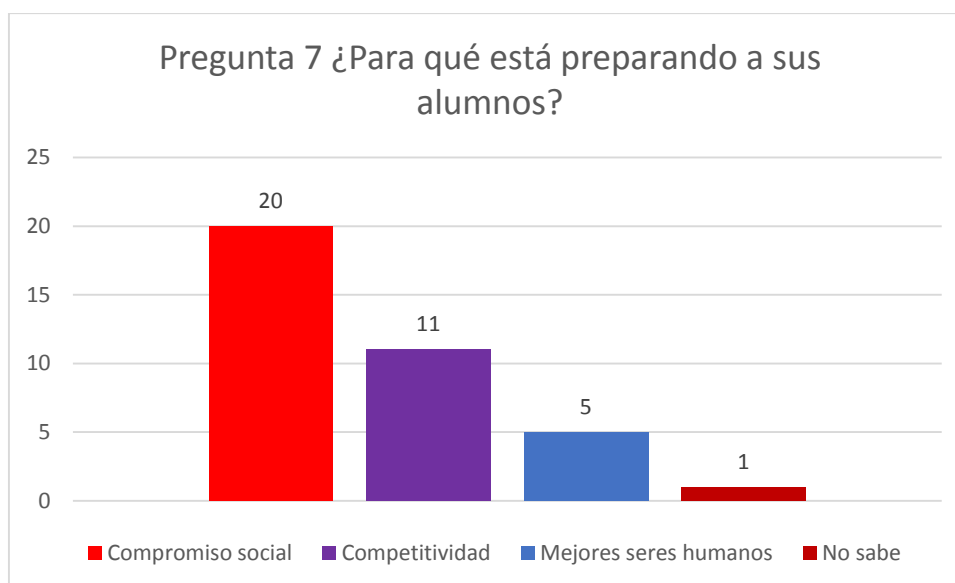
En cuanto a los alumnos, los académicos refirieron: *Porque los alumnos sean más comprometidos y cuenten con un nivel académico suficiente para formarse; A diferencia de otras universidades, entre ellas particulares; la UNAM elige a sus alumnos. Algo mejor resulta de trabajar con alumnos mejor preparados; Porque los alumnos siempre están dispuestos a aprender y colaborar con mi actividad trabajo; En contacto con la juventud, su capital simbólico y su crecimiento como sujetos y ciudadanos.*

En cuanto a *compromiso*, los académicos la entendieron como una *Responsabilidad y compromiso con los alumnos y personalmente terminar un ciclo con dignidad, Lo de siempre formar mejores mexicanos, hacer un mejor México y La oportunidad de aportar a los demás y de construirme mí mismo.*

Vale la pena considerar que cuando un 22% de los académicos eligió *estatus* con ello se hizo referencia, como lo indica la *Real Academia Española*, al estado o

condición dimanado por el lugar donde realizan una actividad, es decir, su satisfacción proviene de ser integrantes de la FESA y, por ende, de la UNAM. En palabras de los académicos, ello significa *Cuando ingresé fue por una casualidad; ahora tengo amigos profesores y me siento parte de la comunidad académica, Porque es una institución sólida, dinámica y que da al docente la oportunidad de expresarse libremente y Por lo que representa trabajar en la UNAM.*

Además, a un 11% le gusta impartir clases debido a la *libertad de cátedra*, sustento principal de esta Universidad. Alguno dijeron: *En mi clase puedo hablar con franqueza sobre lo que pasa en mi país o sobre lo que veo y puedo hacerlo porque las autoridades lo permiten. Es mi derecho, pero mi obligación es no abusar de esa libertad.*



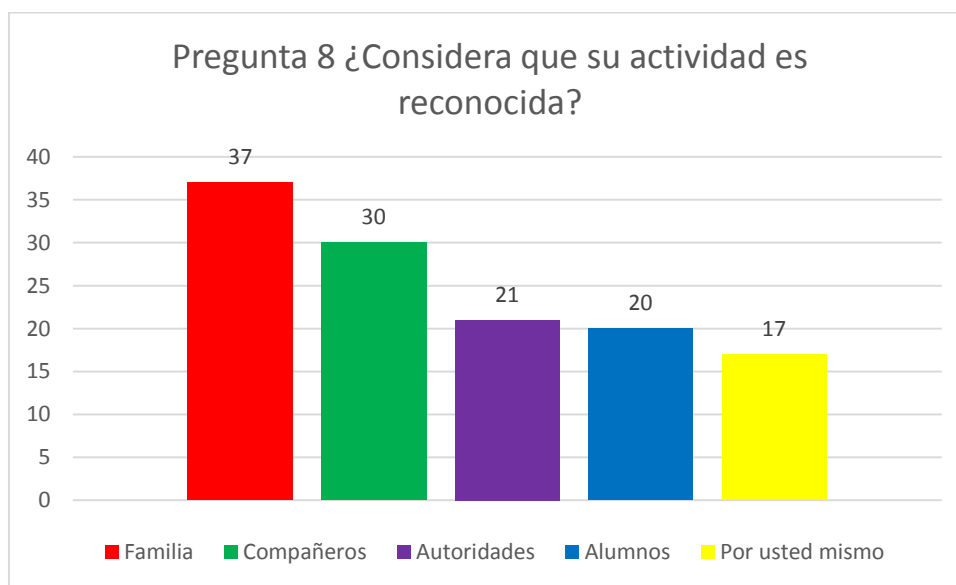
Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo realizado

Con base al orden de las columnas, el 54% de los académicos desea que su actividad laboral se transforme en algo positivo para sus alumnos, generando en ellos un *compromiso social*; un 30% optó por reconocer que su trabajo tiene como finalidad preparar a sus discípulos para competir en el mundo laboral; un 13% desearían contribuir en la formación de *mejores seres humanos*; finalmente, el 3% restante, es decir un profesor, no sabe cuál es el la finalidad de su actividad laboral.

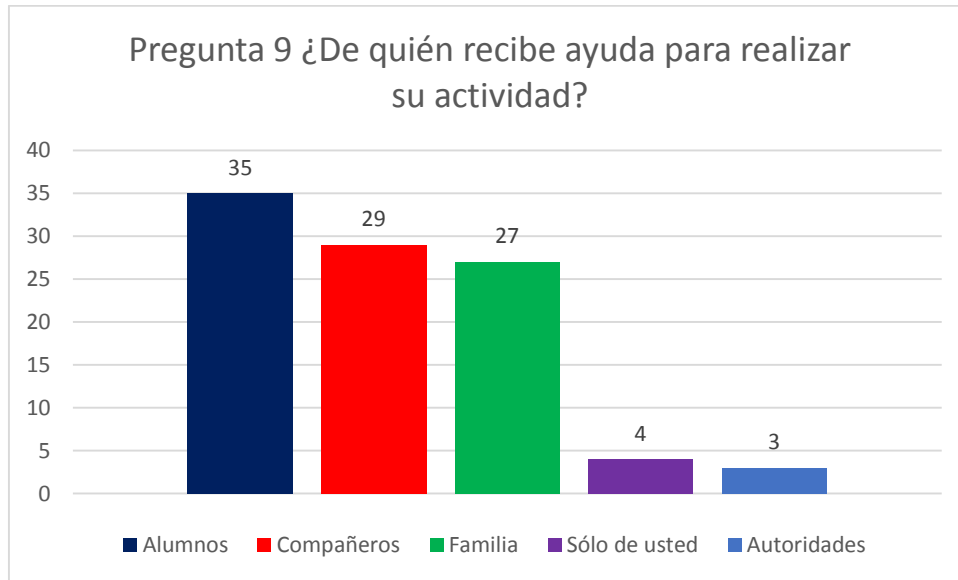
Acerca de lo primero, *compromiso social*, los académicos dijeron: *Para que pongan en práctica un ejercicio ético de su profesión; Para que se incorporen a una sociedad que requiere justicia y avance social; Aparte de los contenidos de la asignatura, para que desarrollen un pensamiento crítico; Para que no sean mediocres y estorbos sociales.*

En cuanto al tema de la *competitividad*, algunos docentes externaron: *Para entrar en el campo laboral y que sean exitosos; Para desarrollarse en cualquier ámbito laboral; Para desempeñarse eficientemente en su vida profesional; “Para que cuenten con los elementos para enfrentar un campo laboral muy acotado.*

En cuanto a la elección *mejores seres humanos* los académicos dijeron: *Para que aporten a sus familias y para que ellos cuenten con un mejor nivel de vida. Para que sean mejores seres humanos y buenos profesionales.* Por último, cabe destacar que, en torno a nada, alguien respondió: *Francoamente, no sé si en realidad (a los alumnos) los estoy un preparando para algo.*



Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo realizado



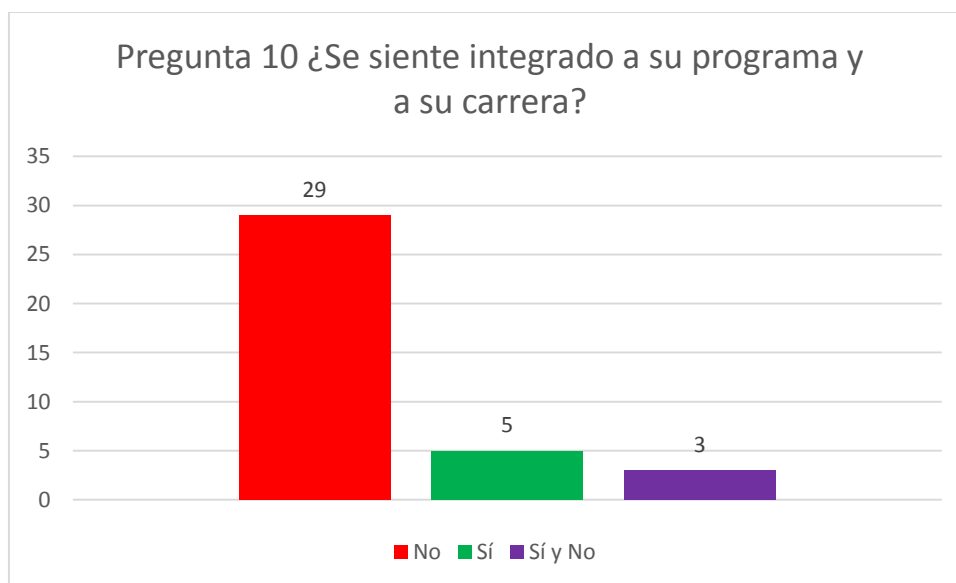
Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo realizado

Las categorías en esta pregunta- *alumnos, compañeros, familia, autoridades y sólo de usted o por usted mismo*- fueron propuestas por el que suscribe, Se trata de categorías cercanas y reales al mundo laboral y privado de los académicos entrevistados, éstos tuvieron oportunidad de elegir más de una opción, conjuntando 125 y 98 respuestas en las preguntas 8 y 9, respectivamente. La conclusión surgida al combinar las gráficas 8 y 9 es que todos los académicos estiman que su esfuerzo laboral es valorado por alguien, pero quién proporciona ese reconocimiento es lo que establece diferencias.

En la gráfica 8, un 29% de los académicos eligió en primer lugar a su *familia* como la principal fuente de reconocimiento a su trabajo. Llama la atención que en la gráfica 9 ésta opción ocupa el tercer lugar con un 27%; el primer lugar en la gráfica 9 es ocupado, con un 36%, por los *alumnos*. Tanto en las respuestas 8 y 9 el segundo lugar es ocupado por los *compañeros* con un 24% y 29%, respectivamente. Porcentaje comprensible dado que en ocasiones los académicos comparten entre sí grupos, propiciando con ello un intercambio de información con base en la cual establecen comentarios críticos o de aprobación hacia el trabajo o la persona de algún académico, comentarios que incluyen por supuesto a los alumnos compartidos.

En el cuadro 8, el tercer lugar es ocupado por las *autoridades*, con un 17%, posición que en el cuadro 9 se modifica, ya que éstas ocupan el último lugar, sólo con un 3%. Por *autoridades* los académicos no aluden a los directivos de la FESA o a las autoridades asentadas en la rectoría de Ciudad Universitaria, por *autoridades* los docentes entienden al funcionario (a) encargado (a) de asignarle clases cada semestre, un funcionario que antes de ser eso es para el maestro un conocido, un amigo o inclusive un ex compañero de formación.

En cuarto lugar, se encuentran los *alumnos* con un 16% y 36%, respectivamente. Lo anterior se debe a que en ciertas ocasiones los *alumnos* son poco dados a mostrar un abierto reconocimiento al desempeño de un docente, no es que no suceda, si no que no es muy frecuente. Finalmente, con un 14% y con un 4% algunos académicos eligieron *Por usted mismo* o *Sólo de usted*. Las respuestas anteriores son relevantes en tanto muestran, se recuerda al momento de escribir esto, el lenguaje no verbal de quienes así se respondieron. Un lenguaje no verbal del cual se puede inferir que los entrevistados consideran que si ellos mismos no valoran su actividad en primer término, otro u otros tal vez no lo harán.



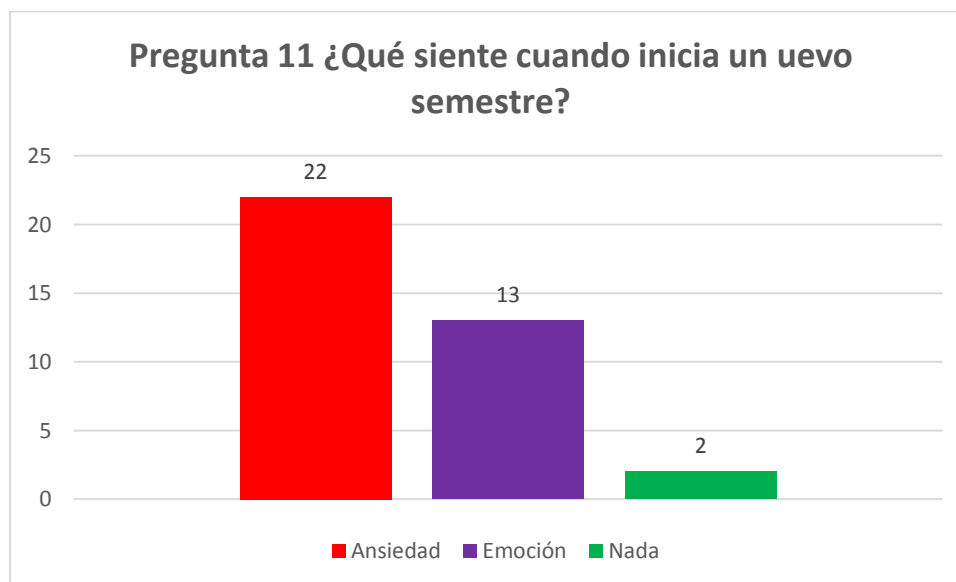
Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo realizado

En esta pregunta un 78% de los académicos respondió con un *No* a la pregunta planteada. Algunas respuestas que explican lo anterior son: *No, los considero mis*

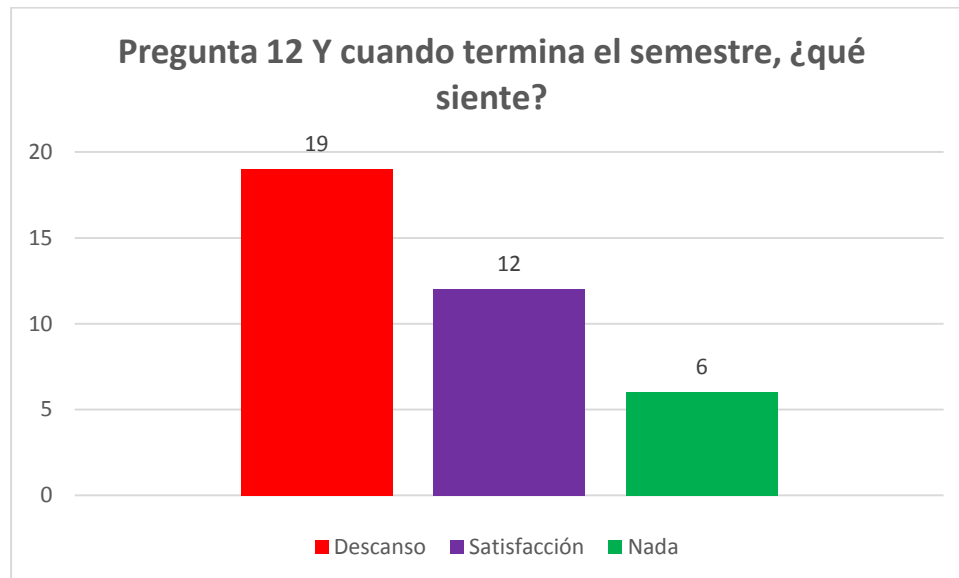
enemigos; No; ¿Mi programa? ¿Mi carrera?; Hace tiempo que desapareció la empatía que mantuve con las autoridades; No, cumplo únicamente con mi trabajo y me retiro; Se perdió el contacto, producto de los yerros de mis conocidos; A los sociólogos sólo les importa el poder; No encuentro alicientes; Procuro no involucrarme con las autoridades.

En oposición, un 14% de los entrevistados respondió con un Sí. Algunas de sus razones fueron: *Sí por la participación que tenemos los profesores del área de géneros en los programas de académicos; Siempre; Si las autoridades nos auxilian, prestándonos el proyector, los Cd para dar la clase y la llave del salón. Voy comenzando y sólo he encontrado apoyo y un trato estimulante; Amigos me invitaron y sólo he recibido apoyo de ellos; No frecuento demasiado a los jefes de mi jefatura, pero cuando he necesitado alguna tipo de ayuda he recibido apoyo suficiente y necesario.*

Finalmente, el 8% restante respondió con un Si y No, su elección fue explicada de la siguiente manera: *Más o menos, Por mi trabajo, sí; por la institución, no; En este momento si, aunque antes no fue así, hace unas tres administraciones, específicamente después de la huelga de 1999, que el ambiente se volvió tenso y eso nos dividió.*



Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo realizado



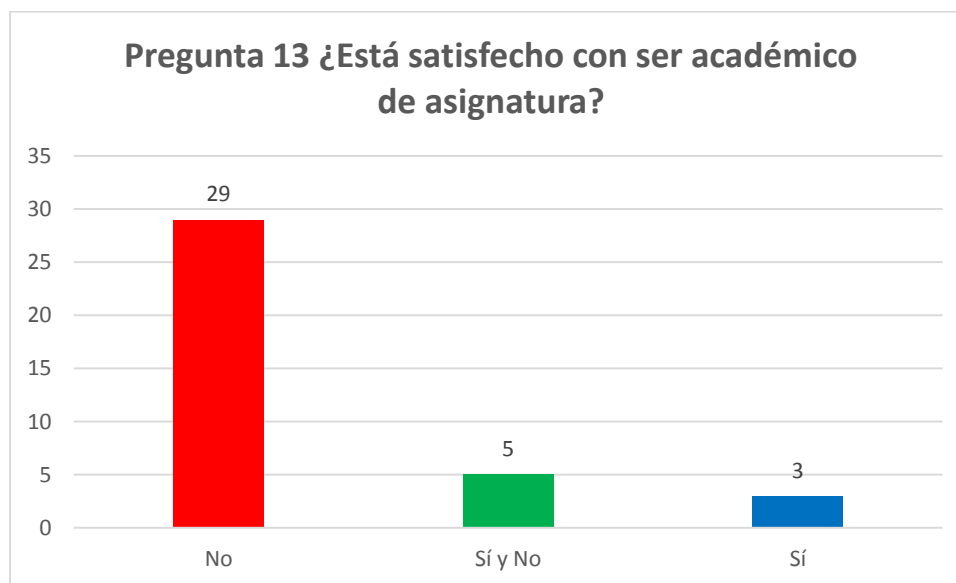
Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo realizado

Las gráficas 11 y 12 son analizadas juntas para establecer una comparación, ya que los resultados traslucen emotividad y subjetividad. Cuando en la gráfica 11, un 60% respondió con la categoría *emoción* o un 35% con la categoría *ansiedad* ello manifiesta que los académicos aún realizan su actividad recurriendo a sus sentimientos, una actitud típicamente humana. Esas respuestas humanas tienen que ver con: *Me da gusto conocer gente nueva; Hacer vida académica o Nervios por el tipo de alumnos que me tocarán; Por la duda del tipo de alumnos que me tocarán; Mariposas en el estómago, siempre es un reto cada semestre ya que tengo muchas expectativas respecto al curso; Ansiedad, claro desaparece una vez iniciado el semestre; Emoción, por preparar un mejor curso; Ganas de conocer el nivel académico de los alumnos; Motivación por aportar mis conocimientos; Gusto e inquietud por iniciar un nuevo curso; Una nueva oportunidad de hacer mejor las cosas; Los deseos por hacer un trabajo mejor que el anterior.*

Llama la atención que dos académicos, uno de cada carrera en estudio, es decir un 5%, hayan respondido con un *nada*, respuesta que tiene su origen en que se

trata de docentes cuya trayectoria académica se ha visto afectada por decisiones de lo que los entrevistados denominaron como cúpulas de poder, presentes en las carreras de Sociología y Comunicación. Información que fue proporcionada, solicitando se conservara el anonimato.

En los resultados de la gráfica 12, un 51% mencionó *descanso* y un 32% lo hicieron de *satisfacción*. Lo sorprendente es que el número de respuestas acerca de *nada* se haya incrementado en hasta alcanzar un 16% de la muestra. El número de académicos que respondieron *nada* correspondió a 4 en Comunicación y 2 en Sociología. La razón del cambio se debe a que cuando las entrevistas fueron realizadas, los académicos enfrentaban diversos conflictos. En cuanto a las emociones expresadas al final del curso, la mayoría de los académicos indicaron la satisfacción de haber cumplido su *compromiso con la UNAM* y, especialmente, *con los alumnos*.



Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo realizado

En torno a esta pregunta, un 78% respondió con un *No*, argumentando: *Me gustaría ser académico de carrera y no estar con la preocupación de que no me den asignación académica; Por supuesto que no, eso impide alcanzar otro estatus, es el camino, dadas las circunstancias que implica ser académico de*

asignatura y principalmente que no cuentas con ninguna seguridad o estabilidad laboral; Por supuesto que no.

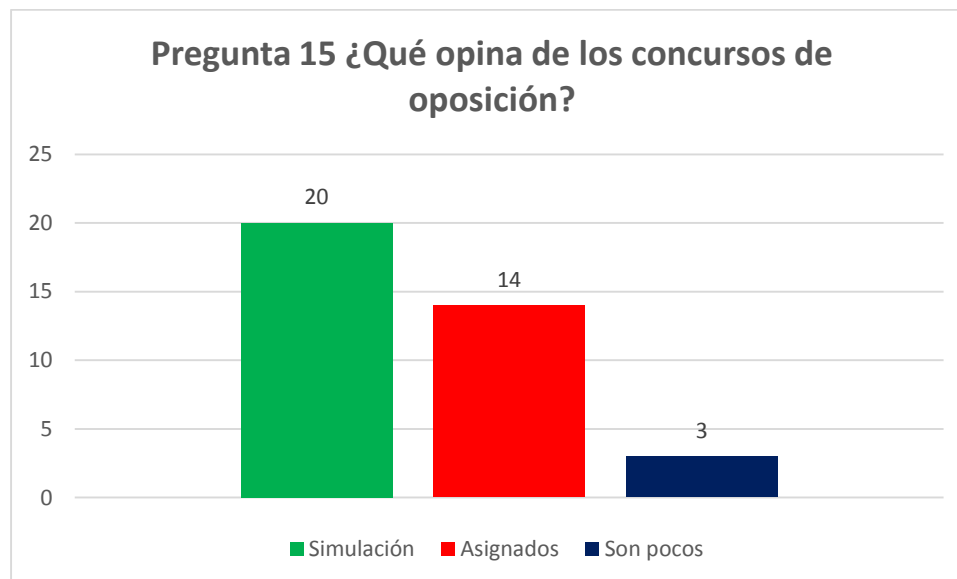
El sí y no fue elegido por un 14%, con argumentos como los siguientes: *En virtud de cómo debieran ser las cosas, no; en virtud de cómo realmente son, sí; Académicamente sí, laboralmente no; Sí en términos de la propia labor docente, no en términos salariales; Sí, aunque por cuestiones económicas quisiera ser profesor de carrera.*

Por último, un 8% respondió con un sí, es decir, tres académicos, argumentando: *Sí, estoy satisfecho. De lo contrario no estaría aquí; No seguiría aquí después de 18 años, de no ser así.* La última respuesta fue un contundente: *Sí.*



Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo realizado

La gráfica muestra que un 62% de los académicos ha participado, por lo menos, en un concurso de oposición. Mientras que un 38% no lo han hecho por diversos motivos, el más conocido es que la mayoría de los casos pasan algunos años para que se abran concursos de oposición. Por ejemplo, en la carrera de Sociología 10 de los 17 académicos entrevistados nunca ha participado en un concurso de oposición; en el caso de Comunicación los cuatro académicos que respondieron *No* cuentan con más diez años de actividad académica.



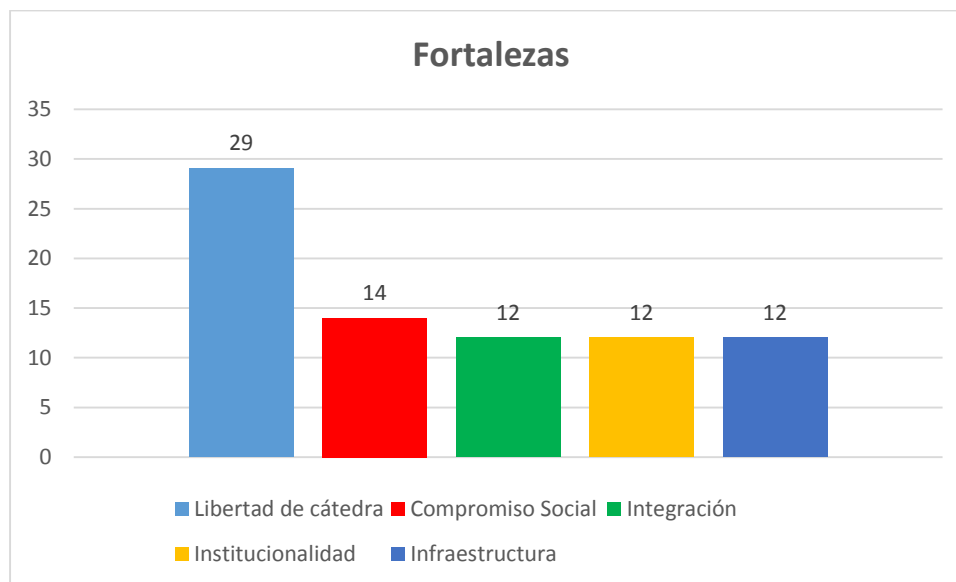
Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo realizado

Un 54% de académicos consideró los concursos de oposición como una *simulación* al señalar: *Hay mucha simulación; Que no se toma en cuenta, no se valora académicamente a los profesores participantes; Casi siempre salen con nombre y apellido; Un procedimiento académico-administrativo que no siempre se convoca con las condiciones más justas, posibilita a algunos profesores a tener estabilidad y condena a otros seguir a la deriva; Son muy burocráticos a veces amañados; No se evalúa los rubros importantes; Uno no vive aquí, salen los concursos y no se cuenta con información de los mismos.*

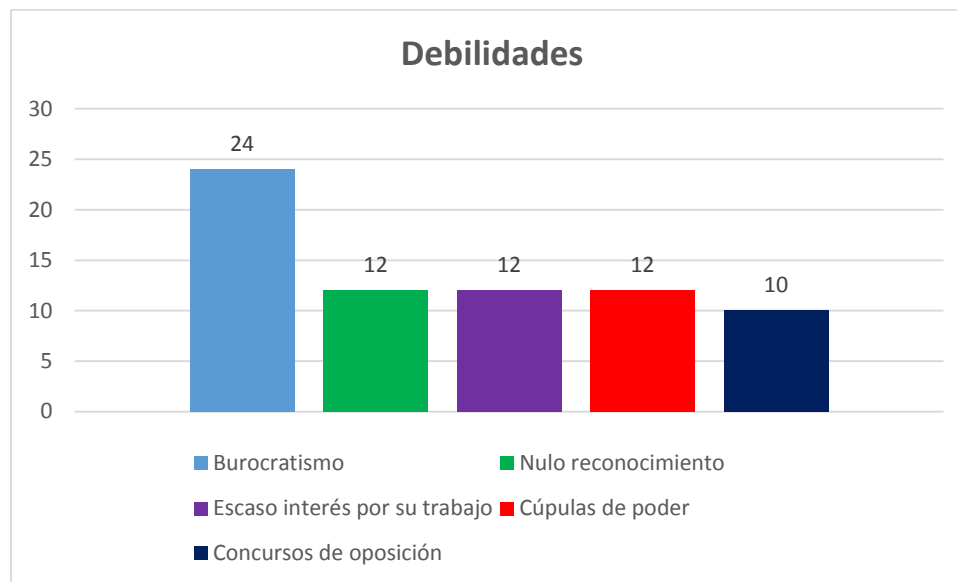
Un 35% los denominó como *asignados* de antemano debido a que a juicio de los entrevistados: *Están amañados y son controlados por las cúpulas de poder o mafias de las comisiones dictaminadoras; Hay grandes niveles de injusticia y falta de veracidad entre dictaminadores y por tanto de la institución; Ya están otorgados; Amiguismo cuando un concursante conoce a parte del sínodo; Hace falta mayor transparencia de los procesos y mayor claridad en los criterios; Que son tramposos y preparados para favorecer a familiares, parientes, socios y cómplices; son vacíos y grotescos.*

El restante 27% optó por *son pocos*. Al respecto indicaron: *Urge renovar mecanismos y criterios, Son pocos y en lapsos muy largos; Que debería haber más, en estos 18 años ha salido uno de mi área y gané una definitividad.*

Pregunta 16 Desde su perspectiva, ¿cuáles son las fortalezas y debilidades de la FESA y de la UNAM?



Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo realizado



Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo realizado

Sobre esta pregunta puede comentarse que los académicos pudieron enlistar el número de opciones que estimaran pertinente para dar cumplimiento a lo solicitado, por ello se conjuntaron 70 respuestas. En la primera parte, un 37% eligió como principal fortaleza de la FESA y de la UNAM: *la libertad de cátedra*, explicando: *La libertad de cátedra es una de nuestras principales fortalezas, algo que se debe procurar se mantenga; La UNAM y la FESA me permiten todavía emitir comentarios, claro con responsabilidad, sin sufrir persecuciones, La libertad de cátedra es una fortaleza.*

En segundo lugar, un 18% se inclinó por *compromiso social*, indicando: *A pesar de sus dificultades, la UNAM y la FESA mantienen su vínculo con la sociedad y con el país; En la UNAM y en la FESA se trabaja para las personas; A pesar de los acciones de la dirección, como torniquetes, salones cerrados y todo eso, aún no percibo un divorcio de la FESA y de la UNAM de la sociedad; Más que de las autoridades o inclusive de las coordinaciones el compromiso y la solidaridad lo sigo percibiendo de las distintas comunidades de estudiantes con los que he trabajado a lo largo de mi estancia en la FESA; En el siglo pasado me tocó ver el espíritu del compromiso social de los estudiantes durante las catástrofes naturales de aquellos tiempos, inclusive algunas autoridades se sumaron a aquellas tareas.*

Un 15% habló de *integración*, sobre ello se indicó: *Me agrada ver como los alumnos, incluyendo a los de los últimos semestres visten con orgullo sus playeras deportivas, suéteres, chamarras o sudaderas con el puma al frente. Especialmente me gusta escuchar en los alumnos de los primeros semestres hablar con orgullo de la FES-Acatlán; Es interesante mirar a las nuevas generaciones durante su recorrido antes de iniciar el semestre. Se trata de rostros medrosos. Pero, es más agradable mirar los rostros de los alumnos en su primer día de clases, se nota su orgullo, su identidad. Algo similar miro en las generaciones cuyo ciclo ha concluido; Dado el tiempo que tengo aquí, he visto a alumnos pasar a ser académicos o incorporarse a tareas administrativas, en todos ellos y ellas sigo viendo su empatía con la institución, su identidad; A pesar de que es mercadotecnia, es agradable mirar la identidad creada a través de la indumentaria del equipo de futbol y el orgullo de los estudiantes al portarla.*

Otros académicos, también en un porcentaje de 15%, hicieron referencia a *institucionalidad e infraestructura*. Sobre esto último se indicó: *Son instituciones que han crecido mucho por la voluntad de nosotros; A pesar del color de los edificios, evocativos de prisiones, la FES-Acatlán cuenta con áreas verdes, una diferencia importante respecto a otras facultades; Según mis recuerdos, de los años setenta a este momento, claro, la facultad ha cambiado para bien; Gracias a nuestros ingenieros, diseñadores, entre otros, la escuela tiene un rostro agradable, no obstante, el color de sus edificios; El verde de las plantas le da vida a la escuela; La escuela es un pequeño mundo que tal vez ya no crezca más, pero como se encuentra es funcional para nuestras necesidades.*

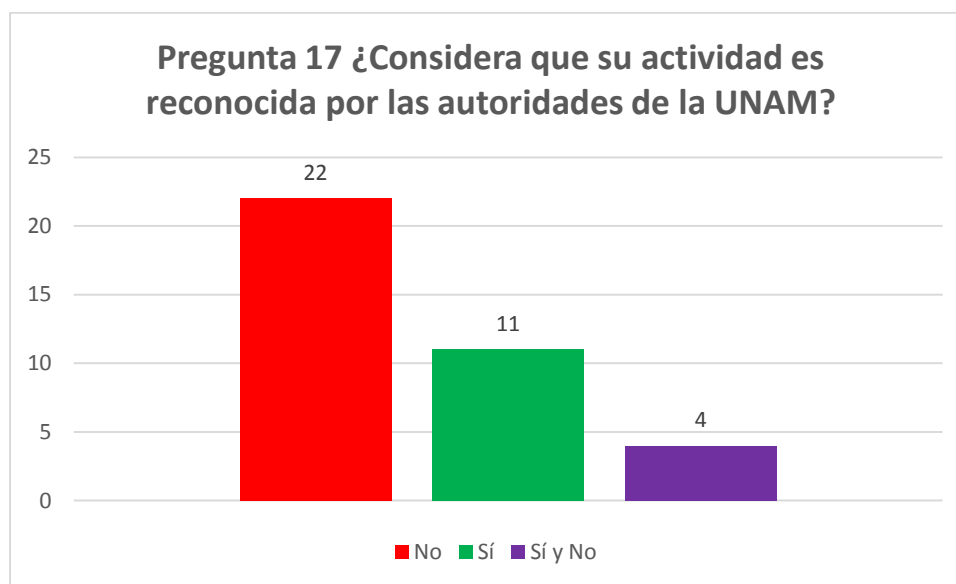
En la segunda parte de la pregunta se mencionan aspectos interesantes, un 34% consideró como principal debilidad de la institución la *burocracia*, algunos de sus argumentos fueron: *La parte administrativa suele ser muy engorrosa y complicada; Las debilidades son la burocracia, la corrupción y la ineptitud; Tener que plegarse a las imposiciones, gradual y sutilmente, del sistema.*

En segundo lugar, un 17% se refirió a *nulo reconocimiento* y señalaron: *No hay promoción a los concursos; Se debe procurar de una manera eficiente la*

estabilidad de los académicos de asignatura; No se reconoce al académico de asignatura; No da valor al trabajo del académico de asignatura.

En tercer lugar, otra vez, con un 17% los académicos sugirieron la existencia de cúpulas de poder e indicaron: *Existe una política vertical diseñada por algunos cuantos académicos de tiempo completo; cúpulas de poder enquistadas en la burocracia; Es un problema de inequidad estructural.*

Por último, un 14% aludió a concursos de oposición y externaron: *Los concursos de oposición son inequitativos; Cada año meto mi petición para que se abra mi concurso y la respuesta sigue siendo el silencio o que en cuanto haya oportunidad el concurso se abrirá.*

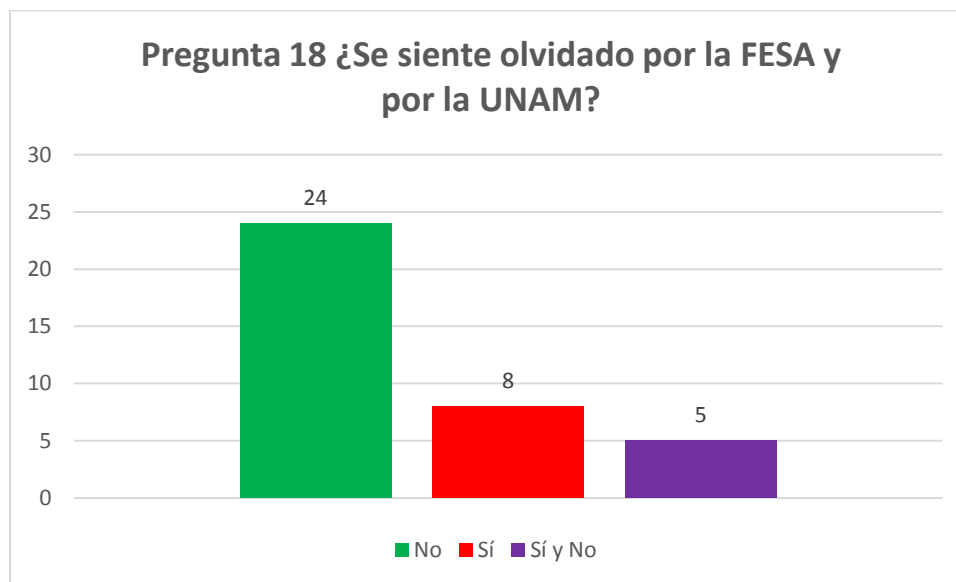


Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo realizado

En esta pregunta un 60% de los académicos eligieron *No* como respuesta. Respuesta explicada por medio de *No, hace falta el reconocimiento al profesor de asignatura; No, me gustaría que hubiera continuidad y no estuviéramos preocupados porque se nos quitara la o las materias que impartimos; No, sólo mínimamente; No, como tendría que reconocerme; Hay ausencia de plazas de trabajo.*

La segunda opción, con un 30%, fue para *Sí*. Los académicos opinaron: *Sí, en lo mínimo, pero sí; En cierto grado; De manera burocrática, sí.;* Por último, se

encuentran las opiniones de un 11% de académicos quienes eligieron una respuesta mixta de *Sí y No*, tales como: *En documentos, no en el pago, En el aspecto administrativo cada cinco años (después de los diez) te dan un reconocimiento; desde el punto de vista académico sólo cuentan los profesores de carrera, Genéricamente sí, como a todo profesor; en lo particular, no; Como comunidad docente, sí, de manera individual, no; Relativamente; Más o menos, parcialmente; No lo sé; No del todo.*



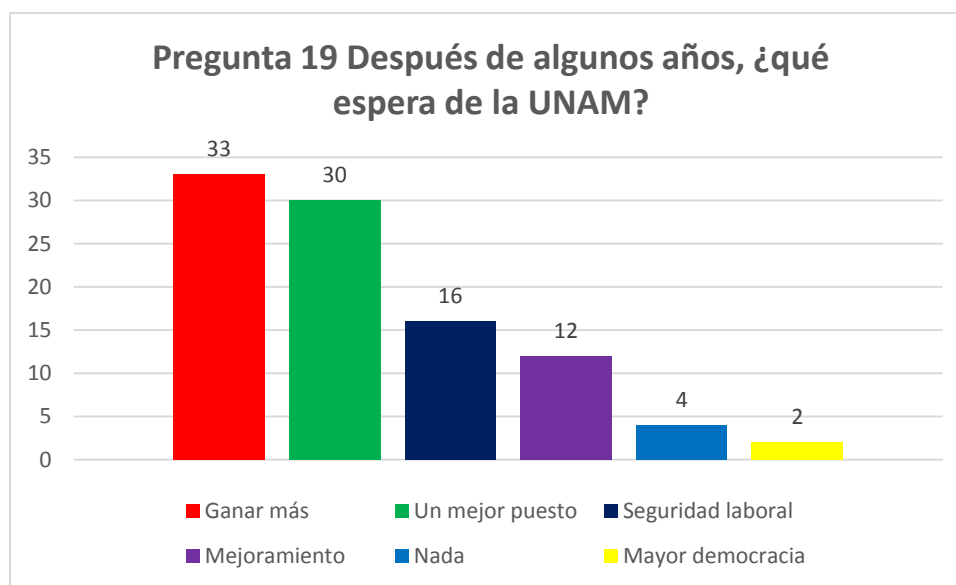
Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo realizado

Un 65% de los entrevistados respondió que *no se siente olvidado* ni por la FESA ni por la UNAM; un 22% optaron por *Sí*; el “*Sí y No*” fue elegido por un 13%.

La segunda parte de esta pregunta fue conocer la causa o el porqué de su preferencia. Quienes eligieron *No*, justificaron: *No me siento olvidada dado que hay un lugar para mí, No, me siento integrado; Me siento integrado; Estoy satisfecho; El trato con los coordinadores es agradable, me estimula a seguir adelante; Los funcionarios son amigos míos y el buen trato es un aliciente para cumplir con mi tarea; Amigos me invitaron y amigos me han ayudado a mantenerme, ese es un compromiso que me fortalece y alienta; Olvidado, no. Sé que me detestan y quisieran que me diera un infarto.*

En cuanto al Sí, dijeron: *Llegué hace 20 años y no hay grandes cambios, hay pocos apoyos y no con tu desarrollo; Porque no se toman medidas para beneficio de la economía de sus académicos; Salario raquítico y horarios difíciles, sin alternativa para acomodar horarios y días en función de los intereses y gustos de la cúpula de poder de mi carrera; Pasan los años y no percibo cambio alguno; La FESA me provoca desilusión; Es frustrante proseguir; La época de fascinación y entrega se acabó.*

Respecto al Sí y No, los académicos señalaron: *Desde el punto de vista empresarial si lo eres, un número que firma asistencias y que recibe por ello un salario; .Desde el punto de vista académico sólo cuentan los profesores de carrera; Soy un número en la nómina, pertenezco a una división, tengo mis grupos y soy titular de algunas materias; No lo sé, me pagan puntualmente mi quincena; NO; Más o menos; Poca; Escasa; Débil promoción; No del todo, el salario es bajo, pero hay otro tipo de prestaciones; Relativamente, no hay estímulos suficientes ni un ambiente proclive hacia la creatividad.*



Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo realizado

En esta pregunta los académicos proporcionaron más de una respuesta, por lo que se obtuvieron 97 respuestas en total. En primer lugar, se encuentra con un 34% *ganar más*; en segundo lugar, con un 31% *un Mejor puesto*; en tercer lugar,

Seguridad laboral con un 17%; en cuarto y quinto lugares, con un 4%, se encuentran *Mejoramiento y Mayor Democracia*; finalmente, con 2% algunos académicos mencionaron *Nada*.

Sobre la elección *Ganar más*, los académicos dijeron: *Una estabilización laboral que me permita ganar más, por parte de la FESA. Por parte de la UNAM, becas en el extranjero para retribuir a la Universidad; Es lo justo, después de años; No es un premio, es una obligación de las autoridades.*

En cuanto a un *Mejor Puesto*, indicaron: *Ocupar un mejor cargo, mejor paga o de menos apoyos para investigar; Lo mismo que hace trece años; Un espacio para aportar, un trabajo digno y lleno de satisfacciones, estabilidad y aprendizaje.*

Sobre *seguridad laboral*, comentaron: *Que me sigan contratando y ojalá que hubiera una oportunidad de un tiempo completo; Que se reconozca mi trabajo y una plaza de tiempo completo; Seguridad en la contratación y ser definitivo; Seguir estando vigente en la planta docente y poder incrementar mis horas.*

Respecto a *Mejoramiento y Mayor Democracia*, señalaron *Un desarrollo humano y profesional; Apoyo y consideración; Más horas; Que no se siga deteriorando la vida institucional, que se reforme para tener una vida más democrática y más oportunidades para sus profesores; Finalmente, sobre Nada, expresaron: No espero Nada; Si hubiera honestidad esperarí una plaza de tiempo completo.*

4.3 Comentarios a este capítulo

Los académicos han aludido a una *educación tradicional*, una educación ejercida con *compromiso* y de una educación, aquella en la cual se formaron y la compararon con los años en que han impartido clases, dos momentos diferentes por el auge de la poca o mucha *tecnología* y por la disminución del *autoritarismo*.

Los entrevistados han hecho referencia a expectativas provenientes de anhelos de *desarrollo personal y profesional* y de ahí han pasado a un anhelo futuro de *estabilidad académica; de aprendizaje y de una plaza*. Ese recorrido los ha llevado a generar otras expectativas tan reales como: *Ganar Más, Un mejor Puesto y Seguridad Laboral. Expectativas que conviven con los anhelos de apego y aprecio por la docencia y por sus alumnos. .*

Expectativas o intereses surgidos luego de años de actividad, o como lo indicó uno de los entrevistados¹⁶, luego de *años de espera por la apertura de un concurso de oposición*. Expectativas en cuya germinación se encuentra presente tanto la historia personal de cada uno de los entrevistados, así como la lectura que cada uno de ellos hace de su propia experiencia.

Dos interpretaciones que son recuperadas en el siguiente capítulo para hacer manifiesto el discurso público y oculto de los académicos de asignatura. Toda vez que la comprensión de la justicia o lo injusto, parafraseando al doctor Antonio Marino, no nacen “automáticamente ni por decreto.” (Bonilla de León y López Mora, 2004: 62)

¹⁶Cfr. página 25 de éste capítulo

Capítulo 5

Representación social y autoridad: El discurso público y el discurso oculto

El desterrado no tiene libertad de palabra

Eurípides

El propósito de este capítulo es analizar la información cuantitativa y cualitativa proporcionada por los docentes para responder la pregunta de investigación, inquietud en torno a los discursos público y oculto implícitos en la representación social de los profesores de asignatura. En el análisis de la información recabada tiene un papel central la hermenéutica de Paul Ricoeur toda vez que se ha indagado la genealogía de la figura laboral del académico de asignatura, se han aplicado dos cédulas, una de encuesta y otra de entrevista, para obtener información cuantitativa y cualitativa, Información que ha permitido saber quiénes son los profesores de asignatura y la manera como ellos miran y entienden su rol laboral frente a un grupo y a la institución donde laboran. Resta analizar la información obtenida, tarea que será realizada a continuación.

5.1 Representación social y discurso público

Los académicos de asignatura, encuestados y entrevistados poseen una representación social. En la introducción de este trabajo se ha indicado que la anterior noción es indispensable como punto de partida, pero que no será necesariamente el punto de llegada Pero, qué es una representación social.

Serge Moscovici, nos ayuda al señalar que

“La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, y liberan los poderes de su imaginación” (Moscovici, 1979: 17-18)

La definición anterior es significativa en virtud de que en ella se resalta: a) que la representación social se encuentra manifiesta tanto en los comportamientos y la comunicación usada por los individuos; b) para hacer manifiesta su presencia en la sociedad; c) incorporación social realizado de manera consciente, proceso del cual fluyen intercambios de creación imaginativa no por su carácter utópico o ideal, sino porque tienen su origen en aquello deseado por sus propios productores.

La posibilidad de ser entendido, por lo menos en el plano del cara a cara, es producto de que los que participan del proceso de interacción comparten un mismo imaginario, es decir códigos pautas y patrones culturales. Frente a frente los participantes deben cumplir con las pautas establecidas, con miras a recibir respuestas de aceptación. Una práctica que concita como necesario la existencia del disenso, que será tolerado y a veces enfrentado inclusive a través del uso de la violencia física y simbólica. Disenso y aceptación muestran el sentido del concepto de imaginario social de Castoriadis, citado en el primer capítulo, a saber:

“una invención absoluta, de una historia imaginada en todas sus partes, o de un deslizamiento o desplazamiento de sentido, en el que los símbolos ya disponibles están investidos de significaciones diferentes de sus significaciones "normales" o "canónicas" (Castoriadis, op. cit, 219) (Comillas en el original).

Siguiendo a Castoriadis, se observa que los académicos de asignatura son capaces de utilizar el bagaje social que poseen para conducirse con apego al contexto en que conviven. Ejercen su actividad como docentes motivados principalmente- cedula de encuesta, pregunta 8- por la vocación. En la pregunta referida, sólo un 6% respondió que eligió la actividad laboral por casualidad.

Excluyendo a un 6% de profesores que eligieron serlo en virtud de la casualidad, un 96% hizo una elección que coincide con la creencia social proveniente de la época del México postrevolucionario. Los profesores hablaron de vocación, gusto, interés y actualización. Elementos que constituyeron, en mayor o menor medida, los motores que llevaron a niños y jóvenes, primero, a incorporarse a las normales y posteriormente a las universidades y escuelas técnicas. (cfr. Raby 1974;

Santiago, 1973; Ramírez, 1994). Imaginario que, a pesar de su pretensión, el modelo neoliberal no ha logrado, por el momento, destruir. (Tello e Ibarra, 2013) Los conceptos “*decir/pensar*” o *legein*, del “*hacer social*” o *teukhein*, como se indicó en el primer capítulo, tomados de Castoriadis, son propicios para demostrar que ese imaginario se hace manifiesto a través de los elementos formación universitaria o preparación, así como en el compromiso social y la libertad de cátedra. Es momento de demostrarlo

Formación Universitaria o Preparación

Con base en la información proveniente de la encuesta aplicada, se sabe que los profesores de asignatura cuentan por obligación con estudios de licenciatura, otros además poseen maestría y doctorado y uno ha realizado un postdoctorado. La convicción por proseguir su formación o preparación confirma aseveraciones de especialistas:

“De ahí que la formación docente sea un proceso continuo y complejo, que no puede resolverse únicamente mediante el aprendizaje de teorías pedagógicas o psicológicas en abstracto o por el entrenamiento de competencias puntuales descontextuadas.” (Díaz Barriga, 2002: 6)

Por medio del bagaje adquirido y por los años de trabajo, los profesores calificaron como tradicional el modelo educativo en que se formaron.

Exposición del profesor,

Uso de pizarrón y copias

Una participación con base en lecturas

*Prácticas tradicionales con resistencia a incorporar
nuevas tecnologías*

*Tradicional debido a la dinámica de estrategias-
didácticas*

Al valorar el modelo educativo imperante en nuestro tiempo, los profesores especialmente se refirieron a la forma en que es realizada la actividad docente:

*Para empezar el ejercicio docente tiene que ver con la
existencia o no de un proyecto educativo.*

*Los académicos de mi generación se volvieron más conservadores, la crítica ha ido perdiendo terreno
Las autoridades son más exigentes
Hoy en día la actividad docente está supeditada a cuestiones extraacadémicas
Más enfocada a las competencias académicas y con menor referencia al pensamiento crítico.*

Compromiso

Los profesores entienden su actividad como un compromiso en términos personales y en función de las expectativas que depositan en sus alumnos:

*Ser parte de la única vía para que este país progrese
Un compromiso con los alumnos
Abrir espacios para la reflexión
Porque soy un egresado de la FES Acatlán
La oportunidad para formar universitarios humanistas
Adquirir conocimientos para socializar a los alumnos, al igual que valores
Formar mejores mexicanos para hacer un mejor México
Para que este país progrese
Para que pongan en práctica un ejercicio ético de su profesión
Para que se incorporen a una sociedad que requiere justicia y avance social
Aparte de los contenidos de la asignatura
Para que desarrollen un pensamiento crítico
Para que no sean mediocres y estorbos sociales
Por mejores seres humanos
Para que aporten a sus familias*

Para que sean mejores seres humanos y buenos profesionales.

Los maestros conciben a la universidad como una herramienta de movilidad y transformación social, una idea que ha nutrido permanentemente el imaginario social de este país. Una visión que fue vigente hasta la última parte del siglo XX y de la que cada uno de los profesores fue beneficiario. Asumir la docencia como un compromiso es una idea que tiene un origen común: el contexto social. Para los nacidos en los años 40 y 50, es la época de la rebeldía estudiantil y el anhelo de transformación, inclusive a través de la violencia; para los nacidos en los 60 y 70, es la era del inicio del desencanto y crítica de las aspiraciones de cambio, el abandono de un discurso crítico y la gestación de una visión conservadora.

Los anhelos de cambio pueden aún existir al interior de la FESA, aunque fuera de ella el ambiente ha sufrido un cambio, hoy ya “no basta con tener acceso a la educación, es necesario también que las capacidades adquiridas puedan ser aprovechadas para convertir el capital humano en ingresos monetarios y es aquí donde la educación está perdiendo su papel como mecanismo de movilidad.” (Rodríguez Solera, 2006: 70)

Libertad de cátedra

Libertad de cátedra es un concepto elusivo, su historia así lo muestra. Durante el medievo, significó la libertad del profesor para ejercer su actividad en su área de conocimiento sin sujetarse a un control externo. “Siglos después Alexander Von Humboldt contribuyó a precisar el contenido del concepto, pues su propuesta englobó las ideas de *Lehrfreiheit* y *Lernfreiheit*: libertad para enseñar y para aprender.” (Altbach, 2000: 8) A pesar de los siglos transcurridos desde el medievo hasta nuestra época, la libertad de cátedra, pensada en función de lo establecido por Von Humboldt, continua siendo una constante, así lo suponen las respuestas de los académicos de asignatura.

La UNAM y la FESA me permiten todavía emitir comentarios, claro con responsabilidad, sin sufrir persecuciones

La libertad de cátedra es una fortaleza.

A pesar de sus dificultades, la UNAM y la FESA mantienen su vínculo con la sociedad y con el país

En la UNAM y en la FESA se trabaja para las personas.

Representación Social

Una pregunta central, la número 6. Se preguntó a los docentes ¿Por qué le gusta impartir clases en la FESA? Los entrevistados respondieron, en ese orden, los alumnos, el prestigio (o estatus) que significa (o proporciona) ser académico, y, finalmente, el compromiso social.

Un 43% respondió:

Porque los alumnos sean más comprometidos y cuenten con un nivel académico suficiente para formarse

A diferencia de otras universidades, entre ellas particulares la UNAM elige a sus alumnos

Algo mejor resulta de trabajar con alumnos mejor preparados

Porque los alumnos siempre están dispuestos a aprender y colaborar con mi actividad trabajo

En contacto con la juventud, su capital simbólico y su crecimiento como sujetos y ciudadanos.

Los educandos constituyen para los docentes un compromiso en cuanto a su formación y preparación. Los maestros desean que sus estudiantes realicen su anhelo de movilidad social, deseo que no constituye sólo una meta de índole económica y material. Hasta que el mercado diga otra cosa.

Vale la pena considerar que cuando un 22% de los académicos eligió *estatus* con ello hicieron referencia, como lo indica la *Real Academia Española*, al *estado o condición dimanado por el lugar donde realizan una actividad*, es decir, su satisfacción proviene de ser integrantes de la FESA y, por ende, de la UNAM. En palabras de los maestros:

Cuando ingresé fue por una casualidad ahora tengo amigos profesores y me siento parte de la comunidad académica

Porque es una institución sólida, dinámica y que da al docente la oportunidad de expresarse libremente

Por lo que representa trabajar en la UNAM.

Compromiso social fue elegido por un 30%, con comentarios como los siguientes:

Responsabilidad y compromiso con los alumnos y personalmente terminar un ciclo con dignidad

Lo de siempre formar mejores mexicanos

Hacer un mejor México

La oportunidad de aportar a los demás y de construirme mí mismo.

Para que pongan en práctica un ejercicio ético de su profesión

Para que se incorporen a una sociedad que requiere justicia y avance social; Aparte de los contenidos de la asignatura, para que desarrollen un pensamiento crítico

Para que no sean mediocres y estorbos sociales.

A pesar de que los resultados presentados hasta este momento tienen como origen la percepción inmediata, el sentido común de los encuestados, esos comentarios ratifican la tesis de Edgar Morin cuando establece que sentido común y buen sentido coinciden y marchan juntos (declarado en entrevista al diario español *El País* del 13 de marzo de 2012). Con sus palabras, los docentes

resaltaron lo que a su juicio constituyen las fortalezas de la institución donde laboran. Conciben la libertad de cátedra y el compromiso social como esencia de la UNAM. Ideas convertidas por cada uno de los profesores en parte central de su representación social y de su imaginario social.

Por tanto, es dable establecer que los maestros encuestados poseen una representación y un imaginario social sobre sí mismos, su actividad laboral, la institución para la que laboran y, sobretodo, sus alumnos. ¿Pero qué significa esa representación social? En torno a ambos elementos, se indicó que su origen se encuentra tanto en la profesión, Casillas, et. al., 1991, como del campo disciplinario. (cfr .Salord, 1999). La variable ausente en los estudios citados son precisamente los alumnos. La representación social y el imaginario social del académico de asignatura dimanan de dos variables; una, que guarda cierta similitud con la profesión, es decir, el ejercicio de la actividad docente; la segunda variable son los alumnos. Variable que demanda mayor atención.

La representación y el imaginario social crean una distinción entre los académicos de la UNAM, diferencia borrada por el contrato o nombramiento laboral firmado por todos ellos pues ese documento convierte a todos ellos en “anónimos de la nómina” (Salord, Ibid. 6) Se trata de un proceso de cosificación que puede conducir a interpretaciones erróneas en torno a las diferencias entre la planta docente, como ubicar el punto medular en la disparidad salarial, sin reparar en el tipo de contratación que comparten, en mayor o menor medida, todos los académicos de la máxima casa de estudios. Aspecto central que será abordado en la parte final del capítulo.

Un 43% eligió a *los alumnos* debido a la expectativa que los académicos depositan en aquellos. Una expectativa nacida de la convivencia con grupos numerosos y situados habitualmente en los primeros semestres. Condición que puede dar pie al surgimiento de vínculos cercanos a la admiración intelectual. Vínculo que puede reforzarse en otros semestres si existe la posibilidad de coincidencia, aunque también cabe la posibilidad de que los lazos iniciales sufran modificaciones, trastocando con ello la representación social surgida al principio.

Representaciones sociales múltiples y diversas debido a las características sociales y culturales de los roles que discípulos y profesores cumplen tanto al interior como fuera de la institución. La elección de la imagen que cada uno de ellos pone en práctica a lo largo del proceso de interacción es una elección subjetiva.

Esto permite descubrir cierta dosis de invención en las palabras de los docentes entrevistados, pregunta número 6, ya que cuando 23 maestros de 37, el 62%, eligieron *alumnos* es válido preguntarse si esa respuesta incluye a todos los estudiantes o sólo a una parte. Se estima que la respuesta *alumnos*, es una respuesta retórica que incluye criterios de inclusión y exclusión. Sobre lo anterior, Erving Goffman (1989: 20-33), proporciona elementos de ayuda.

Las representaciones sociales al mismo tiempo que son mecanismos útiles para el conocimiento social son máscaras que los partícipes en toda interacción social usan para alcanzar ventajas y favores de los otros. Cuando un profesor hace referencia a sus educandos, puede hacerlo pensando en aquellos que ofrezcan la respuesta esperada o deseada. Cuando los académicos muestran predilección por los alumnos, en realidad hacen referencia sólo a unos cuantos, aquellos que han cumplido con la imagen que el docente espera o desea de ellos.

Lo anterior permite también entender las respuestas obtenidas en las preguntas 8 y 9 del cuestionario exploratorio. En la pregunta 8 se identificó que la actividad de los académicos de asignatura es reconocida, según ellos, en ese orden, por *la familia, los compañeros, las autoridades, los alumnos y por ellos mismos*, Con la pregunta 9 se identificó que los académicos reciben ayuda para realizar su actividad, en ese orden, de *los alumnos, los compañeros, la familia, sólo de ellos y de las autoridades*.

Los resultados de la pregunta 8 muestran que los académicos aprecian a sus *alumnos*, pero los sitúan en cuarto lugar de cinco opciones, como generadores de reconocimiento a su actividad. Es la *familia* quien ocupa el primer lugar. Por ello es que las representaciones sociales acompañan a sus portadores a todos los lugares por donde transiten y eso incluye al medio familiar. Pero los miembros del núcleo familiar, salvo contadas excepciones, permanecen ajenos al salón de

clases. La representación social surgida entre el docente y algunos alumnos, (como señala Remedi, *et. al.*, 1987:3) se encuentra centrada en “la subjetivación de lo que socialmente significa ser maestro o ser alumno.”

El docente lo es aún en su hogar como lo sigue siendo fuera del salón de clases, por lo que el reconocimiento en estos espacios es algo deseado y necesario. En la pregunta nueve, en cambio, *los educandos* ocupan el primer lugar y lo son debido a que para cumplir con su tarea el profesor requiere contar con la ayuda de sus discípulos, ya que, se piensa, la docencia tiene sentido siempre y cuando se cuente con un auditorio participativo y comprometido. Los académicos entrevistados hacen manifiesta la existencia de sensaciones y ánimos contrapuestos. Emociones que traslucen la coexistencia de múltiples máscaras usadas no sólo por los académicos, sino también por todos aquellos con quienes establecen algún vínculo. La docencia, siguiendo a Goffman (1989: 25-33) y a Crozier y Friedberg, (1990,54-75 y 161-184), puede ser pensada como una *Mise-en-scène* en que cada uno de los participantes- estudiantes, docentes, funcionarios, personal administrativo- recurre para interactuar a máscaras adecuadas para cada circunstancia.

Relaciones signadas por el poder que poseen quienes participan en esa *Mise-en-scène*, una relación que suele durar uno o varios semestres y en otras ocasiones el periodo de vida laboral de un funcionario o de un académico de asignatura. Situación que da pie a cierto tipo de vínculo entre éstos, la institución y ciertas percepciones de olvido.

En las preguntas 6 y 7 de la cédula de encuesta, un 82% de profesores respondieron que realizan otra actividad y que esa actividad, con un 75%, es la docencia, pregunta 7. El dato llama la atención debido a que las respuestas proporcionadas por los académicos son un ejemplo del discurso público. Los maestros están satisfechos con su elección laboral. En la pregunta 8 los académicos respondieron que fueron la vocación, con un 50%, el gusto, con un 26%, y el interés, con un 16%, lo que los llevó a incorporarse a la FES-Acatlán. En la pregunta 9, los profesores calificaron como *acceptable* su estancia laboral en la

institución, con un 62%, debido a la inseguridad que rige fuera de la misma, pregunta 10.

Las últimas preguntas de la cédula de encuesta se refieren a la aspiración mayoritaria, con un 93%, de los docentes por ser académicos de carrera. La razón que los lleva a esa aspiración tiene que ver, con un 48%, con la seguridad laboral. En cuanto a éste apartado puede concluirse que los académicos poseen una representación social y comparten un imaginario social. Los docentes lo son debido a su vocación y se mantienen en esa actividad tanto por los alumnos como por el estatus social que proporciona ser profesor de la UNAM. Respuestas que puedan dar origen a un ambiente de satisfacción y felicidad, estilo película hollywoodense, pero cabe recordar que se trata de un discurso público, esto es, opiniones nacidas de la emoción y la nostalgia. Opiniones que son modificadas al ser contrastadas, siguiente apartado, con la indócil y terca realidad.

Inclusive en la pregunta 18 formulada en las entrevistas, un 65% de los maestros respondieron que no se sienten olvidados por la FESA ni por la UNAM. Esto a pesar de que las propias IES han convertido a sus académicos de asignatura en individuos relegados de la política educativa. Los profesores de asignatura poseen las mismas prestaciones que los académicos de carrera, la diferencia consiste en que esas prestaciones son recibidas en primer término por éstos últimos. (Sobre la noción de relegados *cfr* Nun, 1969 y Bauman, 1998 y 2001)

Se ha mostrado que la representación y el imaginario social hacen manifiesta la existencia de máscaras para interactuar en un juego en el que cada uno de los participantes procura sacar la mayor ventaja, un juego en el que pueden o no existir coincidencias. Las nociones de representación social y de imaginario social poseen la debilidad de presuponer que su existencia es ajena a sus portadores. Algo similar al concepto de hecho social elaborado por Emile Durkheim, (1981).

Saber que los académicos de asignatura tienen una representación y un imaginario social y que ello dimana de los alumnos es una respuesta limitada para concluir este trabajo. Respuesta que podría dar origen a reclamos críticos y amistosos, como el de Glaucón a Sócrates respecto a la sociedad de cerdos. (*cfr.* Bloom, 1968: 372 d)

Aunque no debe soslayarse que ese tipo de pregunta es de otra época. En nuestro tiempo, George Balandier (1988), con su propuesta de azar y de caos aspiró a dar una solución. Los profesores externaron la forma en que perciben a la FESA al indicar las fortalezas de la misma. Pero los maestros también hicieron referencia a sus debilidades. Son capaces de captar las dos caras de una moneda, pues no son seres unidimensionales. De ahí que sea relevante saber que un 50% de docentes eligió ser docente por vocación, una decisión que, empero, ha sufrido modificaciones, producto tanto de la madurez de los docentes, como de situaciones ajenas a ellos, circunstancias que tal vez no sean tan azarosas como se piensa. La vocación continúa siendo relevante como también lo es la aspiración por ocupar una plaza de tiempo completo. Es momento de abandonar el discurso público de la representación social de los académicos de asignatura para pasar a mirar la dimensión oculta de dicha representación social.

5.2 Autoridad y discurso oculto

La vida útil de las instituciones sociales, como la de cualquier ser humano, se encuentra expuesta a un ineluctable proceso de desgaste permanente, un fenómeno que en la termodinámica se ha denominado como entropía, fenómeno de estudio en el campo de la física que ha generado trabajos estupendos. (cfr. Asimov, 1990)

La UNAM como toda creación humana también se encuentra expuesta a los efectos de la entropía. Así lo indican las respuestas de algunos de docentes entrevistados. Por ejemplo, en la pregunta 15, el 54% (20 maestros, de 37) respondió que consideran a los concursos de oposición como una *simulación*; un 35% (14 docentes) como *asignados* y un 27% (3 académicos) que *son pocas las convocatorias*. En la opinión de esos 3 docentes existe desconfianza: *Urge renovar mecanismos y criterios, Son pocos y en lapsos muy largos, Que debería*

haber más, en estos 18 años ha salido uno de mi área y gane una definitividad.
¿Qué reflejan las opiniones transcritas? ¹⁷

Las expresiones usadas por los profesores, como *simulación, asignados y como pocos, así como de la urgencia de renovar mecanismos y criterios*, hace olvidar a esos docentes que la UNAM funciona, como todo organismo social, con base en reglas institucionales. En el caso que nos ocupa, el artículo 66 del Estatuto del Personal Académico (EPA) permite entender a los concursos de oposición como un medio de movilidad para los docentes, un derecho que cada académico tiene de solicitar para obtener definitividad en la materia impartida, artículo 67.

Asimismo, los comentarios provenientes de las entrevistas muestran opiniones encontradas. Por una parte, un 14% respondió que aún solicita la apertura de un concurso de oposición para su materia. Por otra parte, existen docentes que dejaron de ejercer ese derecho o que nunca lo han hecho. Existen profesores que cuentan con una o varias definitividades al haber ganado uno o varios concursos de oposición. Lo anterior no invalida que el EPA no ha sufrido hasta este momento una transformación que lo actualice para responder a las nuevas condiciones sociales y tampoco existe la posibilidad de eso sucederá pronto.

En torno a las opiniones que aluden a *simulación y asignación* es indispensable reconocer una realidad: en la UNAM los concursos de oposición son procedimientos públicos, como lo indica el artículo 71 del EPA. El EPA exige que la comunidad universitaria y del exterior sean informadas a través, en caso de la UNAM, de todos los medios de comunicación internos. Inclusive los funcionarios de cada programa tienen la responsabilidad de invitar a participar a sus profesores y éstos de firmar la invitación expedida. Fuera de la UNAM, en periódicos de circulación nacional es publicada la convocatoria correspondiente. Por último, las pruebas de evaluación son las mismas para todos los concursantes, como lo indica el artículo 74 del EPA.

¹⁷ En las entrevistas realizadas algunos entrevistados hicieron uso de dicterios dirigidos a terceros para fundamentar sus opiniones. Citar esos comentarios sería incorrecto al no contar con la opinión de aquellos que involuntariamente fueron involucrados. Esa ausencia será suplida con la revisión del EPA, instrumento que permitirá validar o no la veracidad de los insultos proferidos.

Puede darse el caso de que algunas de las pruebas de evaluación- verbigracia, el tema del trabajo de investigación y de la exposición- hayan sido sugeridas por alguno de los participantes, pero ello de ningún modo es una ventaja para el promotor del tema, ya que se parte de la idea de que todos los profesores inscritos son especialistas de la materia. En el caso de que hubiese alguna inconformidad, el artículo 67 del EPA proporciona todos los instrumentos para demandar justicia. Algunos de los entrevistados emitieron juicios condenatorios acerca de sus colegas de carrera y sobre las cargas de trabajo de los mismos, pero esas opiniones olvidan que la FESA, como toda IES, funciona con base en el respeto de las jerarquías. (Rothblatt y Wittrock, 1996)

Noción presente en el propio EPA, ya que se concede al personal de carrera la posibilidad de que divida sus actividades en la impartición de clases y en asesorías. Concesión que el Consejo Técnico de la IES, en este caso de la FESA, aprueba, rechaza o enmienda en beneficio de la propia institución. En cuanto al número de horas que cada académico de carrera tiene, el límite son 3 horas y el máximo 18 horas, dependiendo de la categoría del académico de carrera. Las tareas que un trabajador de carrera debe cumplir son docencia y asesoría, pero no investigación. Esta última es la actividad realizada sólo por unos cuantos, precisamente los investigadores. (cfr. EPA, artículo 61)

Con lo señalado hasta este momento, no se intenta condenar la opinión de los académicos entrevistados, su propósito es situar esos comentarios en su justa dimensión. No se pretende soslayar la existencia de ventajas favorable para unos cuantos, la minoría, en perjuicio de otros, la mayoría. Además, de que en cada uno de los polos, tanto entre el personal de asignatura como en el de carrera, usando criterios institucionales, existen profesores que cumplen puntualmente las reglas institucionales y quienes no lo hacen. Elementos que cumplen adecuadamente su usando como principios de actuación la honestidad, así como hay profesores impuntuales, irresponsables, intolerantes, autoritarios, acosadores y de comportamientos venales.

Tal vez lo más relevante es cuestionar ¿por qué los profesores de asignatura emitieron esas respuestas? Al respecto, el sociólogo norteamericano Richard

Sennett ofrece ayuda. Sennet sugiere que el estudio de las instituciones debe ser realizada a través del reconocimiento de que en el interior de las mismas se encuentra presente la autoridad. Sennett no responde qué es la autoridad, pero afirma su presencia a lo largo de la sociedad, haciéndose manifiesta a través del miedo y de la disciplina. O por lo menos, eso fue adecuado durante la infancia de las sociedades y de los seres humanos, señala el autor. (Sennet, 1982: 23-25)

Max Weber aspiró en el siglo XIX a proporcionar una respuesta al proceso de legitimación de la autoridad. Para el sociólogo alemán, la legitimidad de la autoridad provino, en un primer momento, de la tradición, como fue el caso de las sociedades primitivas; posteriormente, dimanó del carisma del líder político; por último, en las sociedades modernas, disuelta la fascinación por las figuras carismáticas, creyó Weber, la legitimidad de la autoridad se inclinó hacia las normas y las leyes, al cuerpo jurídico. (Weber, 1984: 170-201) La relevancia científica de las aportaciones de Weber son innegables, señala Sennett, hasta que algunas sociedades votaron por gobiernos o por gobernantes poseedores de legitimidad, pero guiados por aspiraciones totalitarias.

Una contradicción que obliga a recurrir de nueva cuenta Richard Sennett. El sociólogo norteamericano usa la expresión *vínculos de rechazo* para aludir a una relación en la que uno de los participantes manifiesta oposición sea a una relación o hacia el otro miembro de la misma, expresado inclusive por medio de violencia simbólica o física. A pesar de las muestras de rechazo el quejoso, empero, no desea disolver el vínculo. El ejemplo clásico se encuentra en la relación de pareja. (Sennett, op. cit., 34-45)

Otro ejemplo, tiene que ver con sociedades de régimen autoritario, como fue el caso de la Unión Soviética. Sociedades funcionales gracias a la presencia de una figura dominante que encarnó la figura del *padre de todos los ciudadanos*. Paternalismo que en *las sociedades libres* se convirtió en prácticas de patrimonialismo. La diferencia entre paternalismo y patrimonialismo radica en que en el primer caso es que son los lazos sanguíneos o no sanguíneos lo que explica la dependencia a una figura dominante, como sucedió con José Stalin en la Unión Soviética; en cambio, en sociedades con una cultura patrimonialista la

dependencia entre sus miembros proviene de prácticas institucionales centradas en relaciones de un jefe y sus subordinados. (Ibid, 66-75) Un problema que no data exclusivamente del siglo pasado, pues otro autor logra identificarlo en la sociedad inglesa a lo largo de los siglos XVIII y XIX. (Thompson, 1984 13-61)

Con el ejemplo descrito es dable realizar un símil con la FES-Acatlán. La época de bonanza del paternalismo mexicano llega a su fin en los años ochenta, una época en la FES-Acatlán en que se abrió un:

“número considerable de concursos de oposición para dar estabilidad a su planta docente. Hubo maestros que ganaron concursos de tiempo completo, pero fuera de la escuela se ganaba más, mucho más. Esos maestros prefirieron irse. Cuando vino la recesión quisieron volver, pero ya entonces las condiciones habían cambiado.”
(Entrevista realizada 21 de febrero de 2013)

Las generaciones formadas después de los años ochenta lo hacen en un contexto socio-económico adverso y diferente. A modo de ejemplo, en la Rusia soviética-ambiente descrito admirablemente por Alexander Solzhenitsin, (1972)- el arribo de un conocido a un puesto de dirección podría significar para los conocidos, una posibilidad de mejora social. Un fenómeno similar, reconociendo las diferencias, aconteció en la FES-Acatlán.

En los años noventa los puestos de dirección en algunas carreras son ocupados por funcionarios que fueron jefes de antiguos compañeros de estudio, de exalumnos y de alumnos. Esa situación implicó que la legitimidad de las nuevas autoridades entró en predicamento, pues el nuevo funcionario debía legitimar su autoridad frente a colegas que lo consideraban como un igual, carecía de tradición y de carisma. Relación laboral que fue funcional gracias a las máscaras (lealtades y amistades fingidas) usadas por cada uno para interactuar. De ahí que, señala Sennett, el recuento de esa época tiene que ser hecho a partir de la satisfacción o no de las expectativas de los participantes. (Ibid., 115-118)

Para unos, los funcionarios, pudo existir la certeza de cumplir a cabalidad con la tarea encomendada; para otros, los excompañeros de estudios, la lealtad fue valorada con base en la satisfacción o no del anhelo de movilidad. Hecho que deteriora o preserva los vínculos creados, pero lo hace con base en el progreso

laboral y económico de cada uno de los partícipes de la relación. Los lazos no se rompen debido a las máscaras usadas por cada quien, lo que se fractura son los años de vínculos y tal vez de amistad.

El estancamiento económico del país y los intentos del cuerpo de funcionarios asentados en rectoría intentan, en su visión patrimonialista, preservar la condición de vida de la planta docente. Las medidas de solución no han sido, empero, equitativas para las dos partes dado que los beneficios han sido mayores y concedidos de manera preferencial a una de las partes, los académicos de carrera.

El hecho de que algunos profesores de asignatura invoquen la vocación como la causa que los lleva a elegir la docencia como proyecto de vida, es una respuesta válida, aunque se trata de una idea llena de romanticismo. Un anhelo que los propios maestros ponen en duda al demandar seguridad laboral. La vocación no ha desaparecido, pero los años de trabajo y los anhelos frustrados por la condición salarial han convertido, en términos de ubicación política, en conservadores a esos maestros.

No sólo de pan vive el hombre. En el campo científico, Carlos Marx a lo largo de su obra concedió a la variable económica un papel destacado en su comprensión de lo social. En la novedad bibliográfica de estos momentos, se indican los efectos perniciosos que ha provocado en el capitalismo del nuevo siglo la desigualdad económica. (Piketty, 2014)

No es que los profesores desdeñen su actividad al mostrar interés por ocupar una plaza, pero ese anhelo corresponde a un imaginario social que paulatinamente ha comenzado a perder vigencia. Burgués fue la palabra usada por Jean Jacques Rousseau para referirse a ese tipo de sujetos que abandonaron, en la Europa del siglo XVIII, las aspiraciones de conquista, heroicidad, más legítimas para el ginebrino, por actividades prudentes y ausentes de heroicidad, como el comercio. Un Ideal de vida fortalecido a lo largo del siglo XX por el Estado Asistencialista. Un tipo de modelo económico por el que transcurre la etapa formativa de todos los profesores encuestados y entrevistados. Un modelo que no volverá. (cfr. Rousseau, 1990, libros I y II, y 1992, libro I)

De ahí que una de las causas esgrimidas por los académicos de asignatura al aludir a la existencia de cúpulas de poder tiene que ver con la inequidad salarial, los horarios y otro tipo de actividades inherentes a la docencia. Se ha hablado ya de horarios y de otro tipo de actividades inherentes a la docencia, en cuanto al reclamo por las percepciones económicas es difícil saber con precisión cuánto percibe al mes un académico de asignatura debido a la diversidad de variables que lo definen.¹⁸ Lo que puede saberse, al revisar el Contrato Colectivo de Trabajo firmado por la UNAM y la AAPAUNAM, es cuánto percibe un académico de carrera Titular C.T.C., con base en el tabulador percibe al mes más 24,000.¹⁹ Una percepción que se incrementa con base en el PRIDE y otro tipo de pagos diferenciales. Eso es lo que algunos profesores de asignatura observan, comentan con sus pares, cuando reciben su cheque o su talón de pago en los días de quincena.

Vale la pena preguntarse si la situación en que viven los académicos de asignatura es culpa integral del modelo neoliberal y de *teorías conspirativas* o si también los propios docentes de asignatura son responsables. Un 14% de docentes manifestaron su rechazo a los concursos de oposición, rechazo que muestra dudas respecto a la legitimidad de ese instrumento de movilidad; una opinión diferente es la de aquellos académicos que a través de un concurso de oposición han ganado una plaza.

Cierto es que a lo largo de 15 años, en la FES-Acatlán se han abierto pocos concursos para definitividades de maestros, 8 concursos para ser exactos. Un número de convocatorias limitado, con un promedio de 3.4% entre ellas, frente al crecimiento de la planta docente, en el período señalado, de un 67%.²⁰ Situación que permite entender el desgaste y pérdida de legitimidad de ese instrumento de

¹⁸ Con base en el Contrato Colectivo de Trabajo del Personal Académico firmado con AAPAUNAM, algunas variables son categoría del académico, número de horas, antigüedad, estímulo por asistencia, pago de exámenes extraordinarios y en cuanto al PEPASIG el nivel de estudios.

¹⁹ En el tabulador de salarios, capítulo VI, cláusula No. 38- se encuentran las percepciones mensuales de los académicos de medio y de tiempo completo, así como su clase de categorías.

²⁰ En 1985 el universo total de profesores fue de 130; en los años 1991-1997 el crecimiento de 23%; para el período 2000-2005, el crecimiento fue de 25%; finalmente, para los años 2006-2010 el crecimiento fue de 67%. Crecimiento de la planta docente que puede ser atribuido a la demanda estudiantil que la carrera de Comunicación tuvo durante la época en estudio. Datos proporcionados por las Licenciaturas en estudio.

movilidad, ya que si bien su número ha crecido al pasar de 5 en los años 80 a 15 durante la primera década del nuevo siglo, el número de maestros beneficiados fue mínimo, de 4% a 25%, en oposición a quienes no obtuvieron una plaza, con un porcentaje de alrededor de un 75% a un 90% dependiendo del número de plazas en concurso.

En los concursos para definitividad de materia habitualmente sólo participan quienes imparten la asignatura, todos participan con base en las mismas reglas y la posibilidad de ganar el concurso son iguales para todos, lo que puede marcar cierta diferencia es la experiencia, el manejo de las emociones y la formación del participante. Esto en cuanto a los concursos para definitividad de materias.

A favor de los académicos de asignatura, debe señalarse que en la FESA la burocracia universitaria ha devenido en un entramado que crea e impone reglas. Cómo funciona en su interior es una inquietud difícil de responder para quienes no forman parte de esa estructura. Puede enunciarse siguiendo a Max Weber, en cambio, los efectos producidos por el aparato burocrático. Para el sociólogo alemán, en las sociedades modernas “el verdadero dominio (...) se encuentra necesariamente en manos de la burocracia, tanto militar como civil.” (Weber, op. cit., 1060). Un “verdadero dominio” cuya efectividad dimana de reglas aplicadas en cada actividad que deben ser cumplidas estrictamente por cada integrante de la institución. La meta perseguida es sencilla: las reglas pretenden homogeneizar a los sujetos, con la intención de atenuar o borrar en ellos su capacidad crítica para que devengan eficientes empleados, como suele suceder en cualquier tipo de empresa o expectativa descrita en la literatura de ficción. Una expectativa que llevó a Weber a vivir los últimos años con pesimismo. (Weber, *Ibíd.*, 1061-1063)

En el caso de la UNAM, contando con la connivencia de las AAPAUNAM, el EPA ha devenido un instrumento de regulación de carácter burocrático que ha cosificado las aspiraciones del conjunto de sus profesores. El profesor puede solicitar la apertura de un concurso, en el caso de la FESA, el director amablemente emitirá una respuesta donde explique que la petición ha sido recibida y que la respuesta favorable depende tanto del Consejo Técnico, así como de los recursos económicos. En cualquier caso, siguiendo a Weber, con

base en el conjunto de disposiciones contenidas en el EPA la burocracia universitaria puede desanimar a su personal, al mismo tiempo que de manera inversa puede generar en otros empleados ilusiones.

En torno a esto último, verbigracia, es el caso de las fechas en que las convocatorias para exámenes son publicadas, se trata de periodos que corresponden a la mitad o al último año de la gestión de los directores de la FESA.²¹ Un dato funcional, políticamente hablando, en una sociedad como la mexicana tan habituada a una cultura paternalista y patrimonialista. Con el PEPASIG, la burocracia universitaria consiguió, siguiendo a Giroux, 1997: 24), estimular la recompensa de méritos. Al incrementar su formación educativa, un profesor universitaria alcanza la meta de percibir, una vez al mes, un ingreso mayor. Un mérito económico ilusorio que provoca un fenómeno de simulación que lleva elegir la formación no exclusivamente por el saber, sino preferentemente por los ingresos económicos. Ingresos económicos que cuando llegue el momento de la jubilación de los profesores universitarios se verán disminuidos en tanto estímulos como PRIDE o PEPSIG no formaran parte del momento que cada profesor perciba mensualmente en su pago de jubilación. Un hecho que ha obligado a algunos maestros a posponer su retiro, concitando que rectoría tome soluciones al respecto. (cfr. Adenda).

Los funcionarios de la UNAM pueden ser responsables del desastre comentado, pero son sólo uno de los responsables. Otros son los propios académicos de asignatura. En 15 años, no ha existido el caso de que un grupo de docentes presenten unidos sus solicitudes para que se abra un concurso de oposición. En un siguiente momento, ese grupo de profesores, si no tuviesen una respuesta favorable, haya presionado a la autoridad, especialmente en CU, de manera presencial o mediante las redes sociales. Los profesores saben o deben saber que aquello que no se hace público es inexistente. Eso no ha sucedido y los profesores continúan esperando, si llega, que el cambio provenga de la autoridad.

²¹ 1985-1989 José Pedro Agustín Valera Negrete; 1989-1997, Víctor José Palencia Gómez; 1997-2001, José Núñez Castañeda; 2001-2009, Hermelinda Osorio Carranza

Por último, el peculiar tipo de contratación que tienen todos los académicos con la máxima casa de estudio, el personal docente forma parte tanto de los Apartados “A” y “B” del artículo 123, figuras creadas por el Constituyente Permanente en los años sesenta. Por imperio de las decisiones (*actos, reglas supremos*) del Poder Constituyente Permanente, se establece que el Apartado “B” tiene respecto del “A” sus particularidades, a saber:

1. Que sirve para diferenciar las relaciones de trabajo entre las patrones y los trabajadores del sector privado por decirlo de alguna forma, y
2. Que mediante los principios del Apartado “B” está el de que regula las relaciones de trabajo entre los poderes de la unión y sus trabajadores, en este caso, del sector privado.

Con base en esos parámetros, el Constituyente Permanente determinó que en el artículo 3º se estableciera en que régimen debían quedar las relaciones entre las universidades públicas y sus trabajadores y académicos (para conflictos laborales son lo mismo), dándose así de nueva cuenta un sistema confuso de relaciones laborales. Los docentes universitarios quedaron sujetos por mandato constitucional a una normatividad especial y por materia, pero además originando un sistema mixto (híbrido) de relaciones que se hallan amarrados por los dos apartados.

¿Son los profesores universitarios del sector productivo en especial, y por ello, beneficiarios de los derechos de los obreros según el apartado “A”? o ¿son del sector público y por ello, se ven constreñidos en los derechos que los obreros ejercen? O ¿se mueven en el campo de la incertidumbre dada la naturaleza jurídica de la UNAM, en este caso, por ser ésta un organismo público descentralizado con autonomía constitucional, con personalidad jurídica propia y patrimonio propio? Los apartados “A” y “B” del artículo 123 rigen, en algunas circunstancias, las actividades de los trabajadores (servidores públicos) de instituciones públicas y la regla es: para el caso de las dependencias centralizadas federales (Secretarías de Despacho) están sometidas al régimen del Apartado “B” salvo su posible excepción. Pero en el ámbito de las paraestatales federales en

las que se hallan los organismos públicos descentralizados, se mueven en el Apartado “A” o “B” según la materia de que se trate.

En este punto es que de acuerdo al artículo 3º, el Constituyente Permanente adiciono a dicho artículo, que la naturaleza de la UNAM (se refiere a todas las públicas de carácter federal, y a las locales de acuerdo a su normatividad interna que no necesariamente es la misma) cambiaba respecto de la que ostentaba cuando estuvo sectorizada a la Administración pública Federal. Tal artículo sólo completaba ya a la preexistente normatividad: la ley Orgánica de la UNAM en la que se hallan todos los principios, procedimientos y misiones que justificaban su organización y funcionamiento. En ese tono es como en dicha ley, se le da a la UNAM la facultad para legislar, para organizarse como mejor le acomode, manejar su presupuesto con autonomía, establecer todos los procedimientos técnicos que deseara siempre y cuando se identificaran con su objeto de ley. Así aparece un sistema normativo *sui generis*, pues se puede crear mediante órganos universitarios creados *ex profeso* normas de carácter jurídico-laboral (artículo 123) y académico (artículo 3º). Por ello es que la relación laboral de los académicos con la UNAM no soslaya también la de trabajadores, y ante esto, se han creado estatutos que regulan la actividad profesional en las aulas y ante las cuales la Junta Federal de Conciliación y Arbitraje no es competente y, por otro lado, en el marco de las reglas del artículo 123, un contrato colectivo de trabajo que permita a dicha Junta, resolver los conflictos laborales que no impliquen una de las misiones constitucionales de la UNAM según el Artículo 3º. Es ésta precisamente la relación híbrida. Hay la existencia de personal empleado a través de un contrato colectivo (los administrativos) sujeto a La Ley Federal del Trabajo, que tiene derecho a “organización sindical, negociación colectiva y los medios de acción colectiva, como la huelga”; que en oposición, tiene y se encuentran otros contratados (académicos) mediante nombramientos y sujetos a la Ley Federal de Trabajadores al Servicio del Estado. Pero aún más, de manera derivada se hallan en la normatividad particular (con sustento en la Ley Orgánica de la UNAM), una serie de mecanismos para poder ostentarse como académico. En efecto, basta corroborarlo con el Estatuto de Personal para fijar las maneras y las formas en

cómo puede uno ingresar a una relación jurídico-académica que no es necesariamente jurídico-laboral, pero que no impide que devenga en ésta. Por lo anterior, parecería que los derechos constitucionales de los académicos universitarios son nugatorios por el simple hecho de que están diferenciados de las organizaciones privadas.

5.3 Comentarios finales a este capítulo

La opinión proporcionada por un 54% de académicos muestra que la FESA, como el resto del país, hace tiempo que dejó de ser una comunidad, si alguna vez lo fue, para devenir un espacio donde convergen múltiples estados de ánimo que traslucen, por una parte, satisfacción por la tarea realizada y, por otra parte, desencanto y resignación. Desencanto ante el estancamiento después de años de trabajo. Resignación ante la limitada movilidad alcanzada. Los académicos, especialmente los de asignatura podrán mostrar una actitud pasiva ante su realidad, pero esa calma puede encerrar sorpresas. Especialmente porque se trata de profesionistas que se encuentran en constante cercanía con el saber, éste último un elemento que potencializa la inconformidad. (Giroux, 1992: 62-63)

Una situación que refleja al interior de la FESA y la UNAM, como fuera de ella, la existencia de una crisis en ciernes, crisis de la autoridad que ineluctablemente desembocará en la quiebra de paradigmas. Para concluir, es necesario recurrir nuevamente a Richard Sennet para explicar lo anterior:

“Las crisis de autoridad se construyen en torno a las modulaciones del reconocimiento de la libertad y la esclavitud en el interior de uno mismo, el reconocimiento de ambas cosas en otros seres humanos y el reconocimiento de uno mismo en otros seres humanos. Cada crisis ocurre cuando se deja de creer en lo que se creía antes. Pero estos actos de dejar de creer no son fines en sí. Son medios de nuevas pautas de creencias”. (Ibid., 124)

Conclusiones

En el capítulo 5 se indicó que los académicos encuestados y entrevistados poseen una representación social. Noción encontrada tanto en la empatía intelectual que sienten por sus alumnos, como por el estatus social que les proporciona impartir clases en las instalaciones de la UNAM. Esa información fue el punto de partida para responder la pregunta de investigación de este trabajo, a saber: ¿cuál es el contenido del discurso público y del discurso oculto de la representación social de los académicos de asignatura?

Para responder esa pregunta, en el primer capítulo, se revisó el estado del arte existente sobre el tema de los académicos. El resultado permitió saber que los profesores de carrera cuentan con una representación social y con un imaginario social, definido por un contrato laboral, la adscripción a un programa y la realización de cierto tipo de actividades que deben cumplir, dimanadas de un programa institucional. Elementos que los docentes de asignatura no poseen en su totalidad. Al carecer de algunos elementos, la contratación de los docentes de asignatura se torna frágil y limita además el desarrollo académico de los propios profesores.

El hecho de que los docentes de asignatura no cuenten con una plaza de tiempo completo, demandó elaborar una aproximación teórica y conceptual diferente y adecuada para su estudio. La propuesta consistió en destacar la importancia de las variables de discurso público y discurso oculto inherentes a cualquier tipo de interacción social. El paso siguiente fue indagar el origen socio-histórico de la categoría académico de asignatura, una indagación que exigió hacer una revisión por la historia de la UNAM desde los años setenta hasta la primera década de nuevo siglo; lo cual se realizó en el segundo capítulo.

Con base en la aproximación teórica y conceptual, se diseñaron dos cédulas, una para encuestar a un universo de 217 profesores de asignatura de las carreras de Comunicación y de Sociología de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán; otra, fue usada para entrevistar a una muestra representativa de 37 docentes.

Con la encuesta, capítulo 3, se confirmó que la representación social con que cuentan los académicos dimana de sus alumnos y del estatus social que les proporciona ser profesores. Representación social que comparten los maestros encuestados, además el estudio permitió saber que para esos docentes la vocación constituye el principal factor que los llevó a elegir la docencia como actividad laboral, una decisión que estiman correcta y de la que, después de un tiempo, por lo menos 10 años, no se arrepienten. Representación social e imaginario social que los ha llevado a valorar las fortalezas que los académicos encuentran en la institución donde laboran.

Asimismo, se conoció que la diferencia de género entre los académicos es reducida, que la FESA es autosuficiente en lo tocante a planta docente y sus profesores cuentan con un alto nivel formativo. Profesores que laboralmente ocupan puestos como profesores de asignatura interinos y definitivos, docentes que realizan cuentan con otras actividades laborales, preferentemente en la docencia.

Cada uno de los académicos iniciaron su actividad guiados preferentemente por la *vocación* y eso los ha llevado definir su estancia laboral como *satisfactoria* y *agradable*. Un universo cuyo anhelo es ocupar una plaza de tiempo completo, motivados, en ese orden, por su aspiración de contar con *seguridad laboral*, *percibir mayores ingresos* e *investigar*. Estos fueron los principales resultados de la encuesta, resultados que muestran el discurso público de los profesores.

En las entrevistas, capítulo 4, los maestros ampliaron sus comentarios, factor que permitió acceder al discurso oculto contenido en la representación social de los mismos. Los entrevistados se sienten a gusto en su trabajo aunque también han surgido signos de inconformidad por el estancamiento laboral y la precariedad salarial. Para no hacer manifiesta su inconformidad, los entrevistados recurren al uso de máscaras. El uso de máscaras lo comparte cada uno de los docentes con sus alumnos, creando empatías y, en ocasiones, lazos de amistad, nudos y lazos tejidos por medio de lecturas e interpretación común de las mismas. Pero también donde existe empatía hay diferencias. Ante esa situación, profesores y alumnos

han aprendido a poner en práctica su bagaje cultural para salir airoso de las relaciones de poder presentes al interior de los salones de clase.

Caretas que los académicos llevan consigo cuando conversan con sus colegas y, por supuesto, con sus jefes inmediatos. En ambos casos, también existen coincidencias y diferencias, solventarlas exitosamente ha sido producto de los años, las expectativas personales y la sagacidad de cada uno de ellos. Disfraces con los que cada uno de los académicos y la autoridad inmediata defiende aquello que estima como lo bueno o lo correcto. Visto de esa manera las luchas de y por el poder que se presentan al interior de la FESA, en realidad son confrontaciones en las que lo que realmente se encuentra en juego es la diversidad de nociones acerca de lo correcto, acerca de aquello que se considera como justo o bueno. Y la diversidad de nociones que existe es muestra del ambiente de pluralidad que existe en la FESA. En el caso de los profesores de asignatura, la noción de justo o bueno se traduce en el deseo de contar con una plaza de tiempo completo, con el propósito de contar con mayor estabilidad y seguridad. La vocación por la docencia aún existe junto al anhelo mencionado.

El discurso oculto inherente en la representación social mostró la inconformidad de los docentes frente a los concursos de oposición, precisamente el vehículo de movilidad institucional con que cuentan los profesores. Los concursos son calificados como amañados y favorables para unos cuantos, pero la revisión cuidadosa del Estatuto del Personal Académico (EPA) indicó que ese tipo de opiniones poseen poco sustento. Algo similar sucedió con los reclamos de un 17% de docentes en torno a lo que llamaron *cúpulas de poder*.

No pudo comprobarse la existencia de las mencionadas *cúpulas de poder*, aunque el propósito de este trabajo tampoco era ello, esa clase de opiniones- más producto de rumores- fueron contrastadas frente al EPA para comprobar que la UNAM favorece a un sector limitado de su población, a su personal académico de carrera. Protección que no tiene nada que ver con favores personales, sino con la expectativa de que esa minoría devenga una élite que aspire a la excelencia por sus investigaciones, por la transmisión en sus clases de un saber de calidad, así como por ofrecer un trabajo de asesoría eficiente que produzca trabajos de tesis

con resultados trascendentales para el país. Esa es la aspiración, si sucede o no, es un tema que no constituyó la esencia de esta indagación. .

La protección de esa minoría al interior de la UNAM ha generado un trato diferenciado de inequidad económica. A ello se refiere la expresión de relegados usada para definir lo que son los profesores de asignatura para la UNAM. Una profesora entrevistada externó, capítulo 2, que el relegamiento de los académicos de asignatura es real aunque su origen se encuentra en la definición anacrónica usada en el EPA para definirlos, artículo cuarto.

Si la solución puede ser esa, es factible sugerir que, como se hizo en el capítulo 5, el punto de partida deben ser las condiciones vigentes que rigen al país, a la UNAM y a los propios académicos de asignatura. En el caso de éstos últimos se trata de profesionistas que en su gran mayoría, un 82%, se dedica íntegramente al ejercicio de la docencia, tanto en la FESA como en otras IES. Una situación que contrasta las existentes durante la segunda mitad del siglo pasado. Para ese porcentaje de profesores la docencia es su principal o única fuente de ingresos.

Además, la sinergia posible debe ser usada para que autoridades y docentes trabajen con la pretensión de realizar cambios significativos en el EPA; cambios similares a una profunda transformación que posibiliten la incorporación de esos académicos a tareas de investigación de medio tiempo o de tiempo completo. En los capítulos 2 y 5, se indicó que el mejor de los principios podría ser: retomar los acuerdos surgidos durante el Congreso Universitario en los años noventa para convertirlos en realidad, sólo falta la disposición.

No se trata de la puesta en práctica de medidas con una lógica patrimonialistas, sino de una tarea racional con sentido humano que valore el talento y la capacidad, no un premio paternalista inútil, oneroso e improductivo. Una aspiración que demanda una pronta atención debido a que los docentes de asignatura llevan años en el ejercicio y pronto se enfrentarán al deseo de alcanzar su jubilación. Cuando el destino alcance a los profesores y a la UNAM surgirán nuevas dificultades. .

Una transformación de ese tipo debe permitir a la UNAM salir de la ficción en que ha vivido desde hace 40 años. Los anhelos de cambio y mejora para los

académicos de asignatura pueden verse frenados si la administración de José Narro realiza modificaciones en Programas o Subprogramas que pueden afectar los intereses de los académicos de asignatura. (cfr. siguiente apartado)

La UNAM también debe tomar medidas para frenar el crecimiento desproporcionado de su aparato burocrático, ese maquina institucional que se dijo, capítulo 5, provocó el desencanto y el pesar de un intelectual como Max Weber. El freno que se sugiere no tiene que ver con el despido de personal, sino con la conducción de la UNAM con apego a criterios de administración racional que prioricen la eficiencia y la calidad del saber y no de medidas de racionalidad tecnocráticas.

Como parte de ese cambio, la UNAM debe iniciar medidas para ofrecer estabilidad laboral y económica a su personal académico, someter a concurso las plazas de carrera que han quedado vacantes. Una decisión que reconozca que el destino nos alcanzó y el promedio de vida de la población se incrementó, se trata de un aumento que también puede verse acompañado de una mayor productividad, a pesar de los años que posean los aspirantes a una plaza. Se utiliza el presente indicativo del poder, debido a que nunca debe ser soslayada la presencia del azar. Se trata de un momento trascendental, un momento adecuado para esa clase de fundadores, de creadores, como los personajes de Plutarco. Un momento no propicio para simples funcionarios. Un momento extraordinario con contados ejemplos en el pasado, dado que a lo largo de su historia la UNAM sólo ha tenido en limitadas ocasiones personalidades como José Vasconcelos, Manuel Gómez Morín y Javier Barros Sierra.

Por tanto, el resultado de esta investigación permite concluir, lo siguiente:

1. El estudio de los académicos de asignatura requiere de la adecuada elección de una o varias teorías que permitan captar en su especificidad al tema de estudio. Elementos de aproximación teórica y conceptual que tomen como punto de partida aquello que hace distintivo al profesor de asignatura, es decir, la carencia y el deseo por obtener una plaza de tiempo

completo, situación que considere la fragilidad inherente en la figura laboral como las limitaciones que establece para el desarrollo de sus portadores.

2. Los académicos de asignatura poseen una representación social, derivada de los alumnos y del hecho mismo de impartir clases en la UNAM. Lo anterior es aquello que hace manifiesto el discurso público de esos académicos. Una actividad que les llena de orgullo y satisfacción. Eso fue mostrado por la encuesta aplicada.
3. Al discurso público se opone el discurso oculto. Al ser entrevistados los profesores reiteraron su empatía con la institución y sus alumnos, pero también hicieron evidente su desencanto a la actividad que realizan, así como a la institución donde laboran. La plaza de tiempo completo es la causa de ese desencuentro. Los docentes tienen razón en sus quejas, pero se trata de una razón limitada. Los profesores de asignatura aún se encuentran anclados a prácticas paternalistas y patrimonialistas,
4. Tal vez los académicos no pretendan ni deseen cambiar o modificar aquello que conocen y con lo que han vivido. Ante tal panorama, esa tarea correspondería llevarla a cabo a la propia UNAM de consuno con especialistas y, por supuesto, con los directamente interesados, todos los docentes. Un ejercicio de sinergia posible en la UNAM. El punto de partida sería crear un nuevo Estatuto del Personal Académico (EPA), nacido del reconocimiento de que los tiempos han cambiado y que ser docente de asignatura es ahora, al mismo tiempo, una actividad laboral y un proyecto de vida, una aspiración realizada en estos momentos por un número considerable de profesionistas, profesores que cuentan con un mayor número de grados escolares. Una situación que hace injusta para los docentes, la relación que mantienen con la UNAM, la llamada máxima casa de estudios. Replantear esa relación debe partir de recuperar para convertirlos en realidad los acuerdos, en lo tocante a académicos, nacidos del Congreso Universitario de los años noventa.

Adenda

En la *Gaceta de la UNAM* fue publicado, el 8 de noviembre de 2012, la *Convocatoria para el retiro voluntario del personal académico de carrera*. El propósito del programa, como su nombre lo indica, era propiciar el retiro voluntario de 200 miembros de la planta docente de carrera. La UNAM ofreció a los interesados “adicionalmente a la pensión otorgada por el ISSSTE, una renta mensual vitalicia cuyo monto será de 20,000 pesos.” (*Gaceta de la UNAM*, 8 de noviembre de 2013, pág. 22)

Una semana después, el 12 de noviembre de 2012, se publicó en la misma fuente un artículo con el título *Impulso a la renovación de la planta académica*. La tesis central del documento alude al anhelo de las autoridades universitarias por contar con una planta docente que tenga “balance entre juventud y experiencia”. (*Gaceta de la UNAM*, 12 de noviembre de 2012, pág. 7).

La *Convocatoria para el retiro voluntario del personal académico de carrera* fue todo un éxito, más de 200 académicos solicitaron su inscripción. Días después, la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA), dio a conocer el *Subprograma de Incorporación de Jóvenes Académicos de Carrera a la UNAM*. Para jóvenes con “una edad menor de 39 años para mujeres y menor de 37 años para hombres”, académicos con maestría o doctorado que cubrirían “las necesidades y las vacantes generadas por el *Subprograma de Retiro Voluntario por Jubilación* y por la reasignación de plazas de profesor o de investigador emérito.”(*Gaceta de la UNAM*, 12 de noviembre de 2013, pág. 9) La felicidad, empero, duro poco.

El 22 de noviembre de 2013, académicos del Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Azcapotzalco, en un mitin realizado frente a rectoría indicaron que el *Subprograma de Incorporación de Jóvenes Académicos de Carrera a la UNAM*

“(…) lejos de promover “un verdadero equilibrio entre la planta académica en términos de experiencia y juventud”, el programa resulta “excluyente y discriminatorio de los profesores y profesoras de

asignatura en activo mayores a los 37 y 39 años, respectivamente”. (Periódico *Contralínea*, 24 de diciembre de 2013)(Comillas en el original)

Por su parte, profesores de la Escuela Nacional Preparatoria rechazaron el subprograma propuesto por rectoría debido a que

“al establecer un límite de edad para tener derecho a participar en un programa docente donde se desempeñan labores propias de la UNAM se está sentando un grave precedente de discriminación laboral por motivos de edad”. (Ibid.)

Los opositores del *Subprograma de Incorporación de Jóvenes Académicos* coincidieron en su rechazo, pues a su juicio el documento violenta la Legislación Universitaria vigente; los artículos del Contrato Colectivo de Trabajo del Personal Académico 2013-2015 (art. 68 y 69); la Ley Federal del Trabajo y la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.²²

El documento concitó más cartas dirigidas al rector Narro de otras Preparatorias, adheridas a la sección sindical del STUNAM; y de académicos de otros Colegios de Ciencias y Humanidades. Documentos similares y novedosos. Lo primero por la coincidencia en el reclamo y la fundamentación jurídica de las quejas; lo segundo, debido a que- salvo la carta de los académicos sindicalizados al STUNAM, cuya carta evoca la retórica clasista prevaleciente del siglo pasado- el

²²**Artículo 68** “señala los criterios de valoración que deberán tomar en cuenta las comisiones para formular sus dictámenes, y ninguno de ellos establece un límite de edad; Artículo 69 señala que serán tomados en cuenta en los concursos de oposición, y nuevamente ninguno de ellos establece un límite de edad. El Contrato Colectivo no es respetado en su cláusula 16, “referente a los requisitos para ingreso, definitividad y/o promoción del personal académico. La Ley Federal del Trabajo es violentada en su artículo 3, donde se prohíbe expresamente la discriminación entre los trabajadores por axones de edad. Finalmente, se trasgrede el artículo primero. Capítulo I, De las Garantías Individuales de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, referente a la prohibición a toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad (...) que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y las libertades de las personas.” (carta dirigida al Doctor José Narro Robles, 20 de noviembre de 2013)

resto de las cartas se distinguen por el uso de la retórica del rector Narro para cuestionarlo con sus propias palabras. Mostrar la falacia de sus palabras frente a sus acciones.

Con el nuevo año 2014, la inconformidad de los académicos de asignatura no menguó. La Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA), a través de Dante Morán, “negó que exista algún tipo de discriminación y aclaró que la idea de este programa es abrir otro carril para brindar experiencia académica a jóvenes graduados del posgrado.”(*La Jornada*, 23 de enero de 2014)

Las palabras del funcionario universitario justifican correctamente las medidas tomadas por la institución, empero, no dan respuesta a la preocupación central de los académicos inconformes, a saber: por qué la exclusión de los académicos de más de 40 años.

“A nombre de la que llamaron Asamblea de Académicos, los profesores de las preparatorias 3 y 4, Antonio Buitrón y Margarito Clavellina; y María de la Luz Arriaga, de la Facultad de Economía, señalaron que al imponer un límite de edad se vulnera la Legislación Universitaria, el Contrato Colectivo de Trabajo del Personal Académico, la Ley Federal del Trabajo, la Constitución y diversos tratados internacionales. Informaron que el 23 de enero realizarán un mitin en la explanada de la rectoría y convocaron a una nueva asamblea para el 30 de este mes a fin de que un mayor número de compañeros se sumen a la oposición al programa. Informaron que de no recibir una respuesta positiva de las autoridades acudirán ante la Comisión Nacional de Derechos Humanos y la Defensoría de los Derechos Universitarios.” (Ibid)

El mitin del día 23 fue seguido por la mayoría de los medios impresos. Al finalizar el mitin, los participantes enviaron una nueva carta a rectoría. Signada por representantes de las Preparatorias 1, 2, 3, 4, 5,7; los CCH's Sur, Oriente, Vallejo y Azcapotzalco; las Facultades de Economía, Arquitectura, Ciencias, Ingeniería, Filosofía; las Facultades de Estudios Superiores Acatlán y Zaragoza; y las Escuelas Nacional de Artes Plásticas y la Nacional de Música.

En el documento enviado se reiteró el rechazo porque el *Subprograma de Incorporación de Jóvenes Académicos*, es

- “a) Ilegal porque contraviene la Legislación Universitaria y violenta los requisitos que el Estatuto del Personal Académico establece para acceder a las plazas de carrera.
- b) Fomenta la discrecionalidad de directores para la asignación de plazas
- c) Es discriminatorio, al imponer límites de edad sin justificación alguna. “ (Carta enviada a rectoría el día 23 de enero de 2014)

Se solicitó también “la derogación inmediata y permanente del *Subprograma de Incorporación de Jóvenes Académicos*, y el establecimiento de una mesa de diálogo para abordar los siguientes puntos para

- 1) Avanzar en la implementación inmediata de un programa de regularización y profesionalización del personal académico que comprenda su incorporación, permanencia y promoción. Este programa debe incluir la apertura de plazas de tiempo completo, la integración de los estímulos a la productividad al salario y un aumento salarial digno.
- 2) Implementar un programa de renovación de la planta, que considere un retiro digno para profesores de asignatura y de carrera, que tengan las condiciones para ello y lo deseen, así como un programa de incorporación de jóvenes académicos apegado al EPA y la Legislación Universitaria.” (Ibid)

En conferencia de prensa, otra vez Dante Morán, de DGAPA, respondió que “El programa de Renovación de la Planta Académica de la Universidad Nacional Autónoma de México se quedará como está (...) es una vía alterna para la incorporación de jóvenes a la docencia y la investigación (...) se abrirán “interinatos” por tres años, y al final de ese período la plaza de tiempo completo se designará mediante un concurso de oposición abierto, como marca el Estatuto del Personal Académico, y en este proceso podrán participar docentes de cualquier edad, por lo que no se violan las leyes universitarias (...) además de esta estrategia para cubrir plazas en la institución, la “vía tradicional” no se ha suspendido, y en ésta pueden participar todos los que cubran el perfil solicitado por las entidades universitarias.” (*La Jornada*, 24 de enero de 2014) (Comillas en el original)

El 24 de febrero de 2014, en la *Gaceta de la UNAM* fue publicada una *Convocatoria para el Programa de Retiro Voluntario por Jubilación de Personal Académico de Asignatura*. El *Programa de Retiro* contiene 9 puntos, referidos a definir las características que deberán poseer los sujetos destinatarios del programa, los beneficios y a dotar de legalidad jurídica a los mismos. Por razones de nuestro trabajo, son especialmente relevantes los puntos 2 y 3

“2. Podrá participar el personal académico de asignatura que cuente al menos con 70 años de edad.

3. Deberán contar con un mínimo de 25 años de antigüedad académica en la UNAM de los cuales por lo menos siete años deberán haberse desempeñado como personal académico con un mínimo de 20 horas-semana-mes contratadas.” (*Gaceta UNAM*, 24 de febrero de 2014)

Son relevantes los puntos citados, debido a que el *Programa de Retiro* alude a académicos de asignatura, pero no a todos. El destinatario real del *Programa* son los académicos de asignatura de Preparatorias y de Colegios de Ciencias y Humanidades, que cumplan con los requisitos solicitados. ¿Cuántos son ellos? Es difícil saberlo. Se trata de un tema para otra investigación.

Lo que se sabe es que los académicos de asignatura de la FESA cuentan laboralmente con una restricción, no pueden impartir más de 18 horas-clase, artículo 43 del EPA. Por lo tanto, es lógico que los funcionarios de rectoría tuvieron en mente un destinatario para su programa, serán encontrados y serán pocos los beneficiados. Algo que acentuará las diferencias existentes entre los académicos de la UNAM.

¿Cuál será la respuesta de los académicos y cuál la respuesta de rectoría? Es algo difícil saberlo en estos momentos. Además, la administración del rector Narro comienza a vivir sus últimos meses. Involucrar a la UNAM en un conflicto interno una vez recuperado en buena medida el prestigio perdido, sería una apuesta suicida. La moneda está en el aire y el rector Narro como funcionario principal se encuentra en la libertad de pedir en el volado.

Anexo 1

Glosario

Académico: Profesionista que establece con las instituciones relaciones laborales que tienden al “full time” –la jornada completa- y en general, sus funciones no se reducen a la impartición de clases sino que abarcan otras actividades asociada a la docencia y, en no pocos casos, referidas a la investigación y la difusión de los conocimientos.” (Gil Antón, *et. al.*, 1994: 36)

Académico de Asignatura: Profesional cuyo compromiso es impartir un número determinado de horas-clase por la que recibe una remuneración establecida por el sindicato universitario. (EPA, Capítulo IV, artículo 4 y11)

Arché: En la antigua Grecia arché expresaba el principio u origen de las cosas que regularon la vida en esa sociedad

Ego: En la teoría psicoanalítica la figura del ego representa la figura del yo en la tipología de elementos usados por Sigmund Freud para explicar su sistema de personalidad. Para Cornelius Castoriadis la figura del yo individual es convertida en un consciente general, es decir, na expresión del sentir de una sociedad.

Id: En la teoría psicoanalítica el Id personifica al ello freudiano, figura que aloja los aspectos que los sujetos han reprimido a lo largo de su vida. En Castoriadis, el Id representa el aspecto de heteronomía que ciñe al sujeto a ley o los imperativos del otro.

Ethos: Ese complejo, con resonancias afectivas, de valores y normas que se consideran obligatorios para el hombre de ciencia.” (Merton, 1977: 357)

Discurso Ocullo: La conducta, fuera de escena, más allá de la observación directa de los detentadores del poder. (Scott, 2000: 23-70)

Discurso Público: El **autorretrato** de las clases dominantes, es decir, el discurso público hace evidente la forma en que los detentadores de la autoridad se miran a sí mismos. Para los sectores subordinados, en cambio, el discurso público constituye “una guía indiferente de la opinión de los dominados”. (Scott, *Ibid.*, 42) (Negrillas en el original)

Hermenéutica. En la antigua Grecia se designó a la hermenéutica como el arte basado en la interpretación de textos. En el siglo XX, Hans Georg Gadamer convirtió a la hermenéutica en un método y una ciencia encargada de develar la interpretación de textos desde las fuentes históricas del texto. Esto último fue retomado Paul Ricoeur, influido por Gadamer, realizó un estudio histórico de la génesis del psicoanálisis. Tesis recuperada en su realización en esta indagación.

Imaginario Social: “una invención absoluta, de una historia imaginada en todas sus partes, o de un deslizamiento o desplazamiento de sentido, en el que los símbolos ya disponibles están investidos de significaciones diferentes de sus significaciones “normales” o “canónicas” (Castoriadis; 1972: 219) (Comillas en el original).

Máscaras Sociales: En la perspectiva de Erving Goffman la sociedad es vista como un gran escenario en que cada uno de los participantes debe conocer de manera integral el papel asignado a los otros, su propio papel el ámbito en unos y otro serán escenificados, aspectos tales como “insignias del cargo o rango, el vestido, el sexo, la edad y las características raciales, el tamaño y el aspecto, el porte, las pausas del lenguaje, las expresiones faciales, los gestos corporales y otras características semejantes” (Goffman, 1956: 35)

Paternalismo: “Indica una política social, tendiente al bienestar del pueblo y de los ciudadanos, que excluye la directa participación de los mismos. (Bobbio, 1981: 1160-1161)

Patrimonialismo: Forma de gobierno en la que todo el poder dimana directamente de un líder.

Profesionalización académica: Por profesionalización (se ve al) proceso mediante el cual el trabajo académico es el referente central y la ocupación principal de los académicos contemporáneos.”(Gil Antón, *et. al.*, 1992: 44)

Representación social: La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una

relación cotidiana de intercambios, y liberan los poderes de su imaginación”
(Moscovici, 1979: 17-18)

Decir/pensar o legein: Es la designación, es la separación y reunión de objetos y signos.

Hacer social o teukhein: Realiza las mismas funciones que el decir/pensar o legein, la diferencia entre ambos se encuentra en que la acción del *teukhein* se realiza en el plano social.

Télos: Para la Grecia de la antigüedad Télos expresaba el fin o sentido de las cosas. Los modernos usaron la expresión para crear la expresión teleología con la que buscamos, como en la antigüedad el fin último del devenir social y no social

Anexo 2

Memoria Metodológica

En torno al vínculo entre teoría e investigación durante el siglo XX se produjeron algunas polémicas intelectuales interesantes, el punto medular de una de ellas fue la confrontación entre dos formas antagónicas de entender y hacer la ciencia: la positivista y la marxista. Polémica que enfrenta a miembros destacados del neopositivismo con personalidades de la llamada escuela de Frankfurt.

La pretensión de la siguiente memoria metodológica es mostrar la importancia de la polémica anteriormente mencionada tanto en la elección de una propuesta metodológica, como a lo largo de la construcción del objeto de estudio. Al finalizar, el lector habrá comprendido que la elección de una metodología, preferentemente en las ciencias sociales, es una decisión que es al mismo una decisión científica como política.

a) La función de la teoría

En 1961, Karl Popper y Theodor Adorno inician en Alemania un diálogo al que, en 1968, se incorpora Jürgen Habermas. Se trata de una discusión distinguida por la confrontación de dos visiones en torno a problemas epistémicos y metodológicos. Un diálogo sobresaliente, indica Hans Georg Gadamer, pues Karl Popper realiza al positivismo una adecuada crítica; en cambio, la Escuela de Frankfurt pone “al descubierto las implicaciones ideológicas que subyacen en la teoría positivista del conocimiento y, sobre todo, en su pathos científico-social.” (Gadamer, 1998:168)

En ese debate, Karl Popper postula la existencia de una distancia entre nuestra ingente ignorancia y el conocimiento científico producido. Un problema que lleva a Popper a proponer un límite a la producción de nuevos conocimientos, a fin de que la ciencia moderna se encargue sólo de verificar la validez de las hipótesis y teorías existentes con el propósito de reducir el tamaño del saber científico. Para ello, Popper propone que la ciencia se rija a través de un principio de verificación de teorías e hipótesis, actividad que salvaguarda, al mismo tiempo, la veracidad y objetividad científica. (Popper, 1972)

En su réplica a Popper, Adorno comparte con éste, su visión acerca del carácter contradictorio que distingue a la sociedad, un carácter que hace a lo social, a pesar de todo, comprensible y determinable. Adorno opone a Popper su certeza de que no existe un ideal metodológico per se; antes bien, “los métodos no dependen del ideal metodológico sino de la cosa.” (Adorno, 1972: 125)

Por su parte, Habermas contrapone a Popper una propuesta que guiada por la dialéctica demanda “que los instrumentos analíticos y las estructuras sociales se entrecrucen como ruedas dentadas.” (Habermas, 1972: 152) Frente al problema de la neutralidad valorativa tanto Adorno como Habermas refutan la tesis de Popper, al señalar que su pretensión metodológica de objetividad es en sí misma una valoración, una propuesta que no resuelve nada.” (Ibíd., 175)

Para Adorno y Habermas presentar al método científico como la única panacea óptima para el trabajo científico, como lo hace Popper, es una solución inadecuada e insuficiente. Ese problema demanda, a juicio de ambos, la elaboración de una propuesta que visualice lo social y humano desde una

“una referencia vital fijada en el lenguaje cotidiano y estampada en ciertas normas sociales (útiles para captar como) enjuiciamos tanto cosas como seres humanos (pues) los *valores* se constituyen dialécticamente en la relación entre unos y otros.” (Ibid, 175)

La sugerencia epistémica y metodológica de dos miembros de la prestigiada Escuela de Frankfurt fue relevante para el mundo intelectual europeo. La hermenéutica francesa hace uso de la propuesta de los intelectuales alemanes para dar un vuelco en sus tareas de análisis, entre otras esta es una razón por las cuales se acude al método hermenéutico como guía a lo largo del proceso de investigación de la tesis Académicos de asignatura: el discurso público y el discurso oculto de su identidad, es decir, la hermenéutica de Paul Ricoeur condice con la demanda de establecer un nexo estrecho entre teoría y realidad o la *cosa*, como lo sugiere Habermas.

Otra de las razones que validan la elección de la obra de Ricoeur, tiene que ver con que la hermenéutica favorece, para realizar su tarea de interpretación no sólo

de textos escritos, situar el tema de estudio en el contexto socio-histórico del cual es originario. Una ventaja que posibilita concatenar estudios de índole cuantitativos con estudios cualitativos. Ambas ventajas son útiles para superar una limitación surgida en torno al estudio de los académicos.

“Datos, números, tablas comparativas, relación de cambios formales, fechas, leyes, normas (...) Suelen así iniciar los escritos para dar cuenta del perfil de la profesión académica en algún país o en el mundo. Así se estila. Y no está mal.” (Gil, 2009: 120)

Limitación cuyo resultado es que, siguiendo al autor del texto referido, los trabajos sobre académicos concedan mayor peso a aspectos estrictamente cuantitativos que minimizan aspectos cualitativos del tema. Por lo anterior, es que para el estudio del académico de asignatura se elabora una propuesta teórico-metodológica que permite analizar al objeto de estudio en el marco del contexto socio-histórico-político del que es producto, una realidad a la que responde como no como un sujeto inerte, sino como un ser que se esfuerza por comprender las características de su entorno y en la medida de sus posibilidades ejercer algún tipo de influencia para transformar el ambiente social del que es partícipe, tarea realizada a través del proceso de formación a sus alumnos.

La hermenéutica de Ricoeur inclusive estimula la vinculación entre perspectivas teóricas o incluso con otras metodologías. A lo largo de la investigación lo primero, el cruce entre teorías es realizado para responder a la pregunta de investigación, la única restricción usada para propiciar el cruce de planteamientos teóricos fue precisamente la pregunta de investigación.

En el primer capítulo la metodología fue usada para analizar cómo las propuestas que integran el estado de arte respondieron las preguntas siguientes: qué estudiaron, cómo lo hicieron y con qué resultados. La indagación permitió encontrar aspectos relevantes en cuanto a aportaciones, tales como aportaciones cuantitativas y cualitativas útiles para conocer los elementos que componen la identidad de los académicos de carrera. Pero también el estado de arte sirvió para encontrar en el mismo una de sus limitaciones, es decir, su dificultad de ser usada para el estudio del profesor de asignatura.

En el segundo capítulo, la metodología permitió analizar la génesis de la categoría laboral del docente de asignatura. Génesis situada en un contexto socio-histórico determinado. Asimismo, se identificó como el cambio de un modelo económico a otro a partir de los años ochenta evidencia signos de inconformidad en los docentes de la UNAM.

En el tercer capítulo, la metodología sirve para elaborar una cédula de encuesta para recabar información en torno a la obtener indicadores que permitieran responder la pregunta de investigación. Indicadores que mostraron el ego o discurso público de los docentes encuestados.

El cuarto capítulo es una continuación del anterior apartado debido a que en ésta sección se procuró profundizar en la recolección de información, pero ahora cualitativa. La hermenéutica permitió separar lo esencial de lo irrelevante. En el último capítulo, con base en la metodología se asignó a la información cuantitativa un lugar subordinado cuya importancia provino tanto del esfuerzo hermenéutico como del marco analítico. Finalmente, la metodología condujo a un resultado concreto que de ningún modo es una respuesta acabada en torno a la problemática en estudio. El trabajo de ningún modo tuvo tal pretensión, su pretensión fue más bien de carácter zetético afín de que propicie nuevas indagaciones, siendo la única certeza que la comprensión del todo es un esfuerzo y una ambición poco viable de ser alcanzada.

Anexo 3

Cédula de cuestionario

1. Género
 2. Año de nacimiento _____
 3. ¿Cuál es su nivel de estudios?
Licenciatura Maestría Doctorado Posdoctorado
 4. ¿Dónde realizó sus estudios de Licenciatura y de Posgrado?
 5. ¿Cuál es su nivel como académico?
Académico de Asignatura Interino Académico de Asignatura Definitivo
 6. Actualmente realiza otra actividad además de ser académico en la FESA
Sí () No ()
 7. ¿Qué actividad realiza?
Profesor ()

Ejercicio de su profesión de manera particular ()
Ejercicio de su profesión en la Administración
Pública o Privada ()
Otra ()
 - 8.- ¿Por qué eligió ser docente de la FESA?
 9. ¿Cómo define su estancia laboral en la FESA?
Satisfactoria Aceptable Desagradable
 10. ¿Por qué?
 11. ¿Le gustaría ser académico de tiempo completo?
Sí No
 12. ¿Por qué?
- Muchas gracias por su ayuda

Relatoría de la aplicación de la cédula de cuestionario

Encuestar a 217 académicos no es una tarea fácil. Esta actividad inició el lunes 7 de agosto de 2012. Por la mañana, las carreras de Comunicación y Sociología inician sus labores a las 7.00 AM, por esta razón era necesario llegar a la FESA

cuando mucho a las 6:50 de la mañana. El encuestador debía levantarse a las 5:00 AM para cumplir con las actividades programadas.

Se esperaba a los profesores cerca de su salón de clase, empero, debido a que algunos llegaron apresurados a atender a sus grupos, en estos casos los académicos entrevistados se comprometían a dejar la cédula de información en sus respectivas coordinaciones. Un hecho que a veces era cumplido satisfactoriamente y en otras fue necesario buscar a los académicos para recoger el cuestionario. Al margen de la hora, algunos mostraron molestia ante la solicitud de contestar el cuestionario, cuando esto sucedió, se optó por retirarse y volver en otro momento o esperar el final de la clase para insistir en solicitar el apoyo de los docentes. Las opciones elegidas fueron correctas, el semblante y la actitud de los académicos habían cambiado.

A las 9:00 de la mañana, las dificultades eran menores. Se esperaba en los pasillos a los académicos, se les explicaba el propósito del cuestionario y se pedía su ayuda. Buena parte de ellos aceptaban responder inmediatamente, esto permitió desplazarse hacia otros edificios para aplicar más cuestionarios. Dados los buenos resultados obtenidos a las 9 de la mañana, se decidió seguir la misma práctica con los profesores de las 11 de la mañana. Cuando un académico faltó a su trabajo, se eligió posponer la aplicación de la cédula para otro momento.

Por la tarde, las actividades en las carreras de Comunicación y de Sociología inician con una hora de diferencia. A las 15:00 se optó por aplicar los cuestionarios a los académicos de Comunicación que imparten clase en los edificios A-8 y A-9. En aquellos casos en que los académicos respondieron de manera inmediata eso permitió recoger el cuestionario y rápidamente salir a esperar a otro académico en los pasillos.

A las 16:00 horas se acudió a los edificios A-5 y A-6 para aplicar los cuestionarios a los académicos de la carrera de Sociología. A las 17:00 se regresaba a los edificios A-8 y A-9 para proseguir la actividad con los académicos de Comunicación. A las 18:00 horas se regresaba a los edificios donde se imparte Sociología y así por espacio de tres semanas.

Anexo 4

Determinación del tamaño de una muestra.

La determinación del tamaño de una muestra representativa de un universo.

Depende de los siguientes factores:

- Del error o margen de imprecisión permitido.
- Del nivel de confianza.
- Del carácter finito o infinito de la población.

Para poblaciones infinitas (más de 100.000 habitantes), se aplica la expresión matemática siguiente:

$$n = \left(\frac{z}{E} \right)^2 pq \quad \text{--- (1)}$$

Donde:

n: Tamaño de la muestra

E: Error de la estimación deseada

z: porcentaje de confiabilidad de la distribución normal de probabilidades

p: Proporción favorable asociada al resultado éxito de la(s) variable(s)

q: Proporción desfavorable al resultado fracaso de la(s) variables(s)

Para poblaciones finitas (menos de 100.000 habitantes), se aplica la expresión matemática siguiente:

$$n = \frac{n_o}{1 + \frac{n_o}{N}} \quad \text{--- (2a)}$$

donde

$$n_o = p(1-p) \left[\frac{z \left(\frac{1-\alpha}{2} \right)}{E} \right]^2 \quad \text{--- (2b)}$$

Donde:

n: Tamaño de la muestra

N: Tamaño del universo o población

n_0 : factor de “error-confianza-ocurrencia-probabilidad” de la muestra

E: Margen de error de la estimación deseada

z: Validez de la medición

p: Probabilidad de ocurrencia de muestras desfavorables

\square : Nivel de confianza

Antes de plantear una solución numérica es necesario establecer algunos criterios importantes

El margen de error o imprecisión (E), promedio en un estudio de investigación es de +/- 5%, y depende directamente del tamaño de la muestra. El máximo normalmente aceptado es de 10%. Nosotros emplearemos para el cálculo de la muestra un error del 10%. Matemáticamente lo expresaremos como 0.1.

La confiabilidad o nivel de confianza, matemáticamente (\square), se refiere al grado de certeza acerca de si los resultados son o no representativos de la población en estudio, y a la magnitud de este acercamiento. Por ejemplo: el porcentaje más común es de 95% de confianza, lo cual indica que si investigamos 100 muestras iguales, un 95% de ellas nos brindarían resultados similares a los obtenidos, con una desviación estándar previamente determinada. Utilizaremos 90% y matemáticamente se expresa 0.9.

La validez de la medición (z), se refiere a si medimos o no lo que queremos. Este es un aspecto muy crítico en un estudio de investigación. Para tener un valor acertado consideraremos un valor de 33 que es muy aceptado para muestras representativas en universos finitos, es decir en universos menores a 200 integrantes, lo cual ajusta adecuadamente a nuestro caso.

La probabilidad de ocurrencias de muestras desfavorables (p), es un valor que nosotros estimaremos, lo más adecuado es decir que el 0%, lo que ajustaría nuestros cálculos, pero adicionalmente aumentaría nuestras muestras a casi el total de los cálculos, por lo cual en este caso consideraremos solo un 10% y lo expresaremos como 0.1.

Debido a lo anterior tendremos los siguientes datos:

	N	E	z	p	□
Universo Comunicación	130	0.1	33	0.1	0.9
Universo: Sociología	60	0.1	33	0.1	0.9

Lo primero que tenemos que encontrar es el factor de “error-confianza-ocurrencia-probabilidad” de la muestra (n_o), utilizando la fórmula marcada como 2b

Sustituyendo los valores anteriores tenemos que el factor de “error-confianza-ocurrencia-probabilidad” de la muestra es el mismo para ambos universos ya que consideramos la misma validez para los mismos

$$n_o = p(1-p) \left[\frac{z \left(\frac{1-\alpha}{2} \right)}{E} \right]^2 = 0.1 * (1-0.1) * \left[\frac{33 * \left(\frac{1-0.9}{2} \right)}{0.1} \right]^2$$

$$n_o = 0.1 * (0.9) * \left[\frac{33 * \left(\frac{0.1}{2} \right)}{0.1} \right]^2 = 0.09 * \left[\frac{33 * 0.05}{0.1} \right]^2$$

$$n_o = 0.09 * \left[\frac{1.65}{0.1} \right]^2 = 0.09 * (16.5)^2 = 0.09 * 272.25 = 24$$

El valor del factor de “error-confianza-ocurrencia-probabilidad” para ambos universos es 24, lo sustituiremos en la fórmula 2a,

Para el universo Comunicación tenemos

$$n = \frac{n_o}{1 + \frac{n_o}{N}} = \frac{24}{1 + \frac{24}{130}} = \frac{24}{1 + 0.185} = \frac{24}{1.185}$$

$$n = 20.25$$

El resultado de la muestra representativa es de 20 profesores a entrevistar de la carrera de Comunicación

Para el universo de Sociología tenemos

$$n = \frac{n_o}{1 + \frac{n_o}{N}} = \frac{24}{1 + \frac{24}{60}} = \frac{24}{1 + 0.4} = \frac{24}{1.4}$$

$$n = 17.14$$

El resultado de la muestra representativa es de 17 profesores a entrevistar de la carrera Sociología

Anexo 5

Cédula de entrevista

Estimado Académico:

1. ¿Cómo era la docencia cuando se incorporó a la FESA?
2. ¿Qué cambios identifica que ha tenido la docencia de aquella época hasta nuestros días?
3. Cuando se incorporó a la vida académica, ¿qué esperaba de la misma?
4. Después de algunos años, ¿qué espera de su actividad como docente?
5. ¿Qué significa para usted ser académico?
6. ¿Por qué le gusta impartir clases en la FESA?
7. ¿Para qué está preparando a sus alumnos?
8. ¿Considera que su actividad es reconocida?
(Si lo desea puede marcar más de una opción)
 - a) Por usted mismo
 - b) Por sus alumnos
 - c) Por sus compañeros
 - d) Por las autoridades
 - e) Por otras personas, como su familia
 - f) Por nadie
9. ¿Recibe apoyo constante para la realización de su actividad de parte de?
(Si lo desea, marque las opciones que estime pertinentes)
 - a) Sólo de usted mismo
 - b) De sus alumnos
 - c) De sus compañeros
 - d) De las autoridades
 - e) De otras personas, como su familia
 - f) De nadie
10. ¿Se siente integrado al programa de su carrera?
11. ¿Qué siente cuando inicia un nuevo semestre?

12. Y cuando termina el semestre, ¿qué siente?

13. ¿Está satisfecho con ser académico de asignatura?

14. ¿Ha participado en concursos oposición o de carrera en la FESA?

Sí

No

15 ¿Qué piensa de los concursos de oposición o los concursos de carrera?

15. Desde su perspectiva, ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de la FESA y de la UNAM?

16. ¿Considera que su actividad académica es reconocida por la UNAM?

17. ¿Se siente usted olvidado por la FESA y por la UNAM?

Sí

No

¿Por qué?

18. Después de algunos años como académico, ¿qué espera usted de la FESA y de la UNAM?

FUENTES DE INFORMACIÓN

Acosta, Adrián (2004), "El soborno de los incentivos", en Imanol Ordorika (coord.), *La Universidad en jaque: perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*, CRIM-UNAM/Miguel Ángel Porrúa, México.

Adorno, Theodor (1973), "Sobre la lógica de las ciencias sociales", en *La disputa del positivismo en la filosofía alemana*, Theodor Adorno, et. al., Grijalbo, México

Altbach, Philip G. (2000), "Libertad académica: realidades y cambios en el ámbito internacional", en *Perfiles Educativos*, Vol. 22 No. 88, México.

Asimov, Isaac (1954), "*La última pregunta*", en *Cuentos completos 1*, Ediciones B, España

Babb, Sarah (2003), *Proyecto México. Los economistas del nacionalismo al neoliberalismo*, FCE, México.

Balandier, George (1988), *El desorden*, Gedisa, Barcelona.

Bataille, Georges (1977), *El erotismo*, Tusquets, México.

Bauman, Zygmunt, (1998), *La Globalización. Consecuencias Humanas*, FCE, México.

_____ (2001), *Community: Seeking Safety in an Insecure World*, Cambridge.

Becher, Tony (1993), *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, Gedisa, Barcelona.

Berger, Peter y Luckmann, Thomas (1973), *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires.

Byrd Orozco, Alejandro (2012a), "Mejores prácticas docentes", Primera Parte y Segunda Parte, en *La hoja Volandera*, FESA, 10 y 25 de agosto.

_____ (2012b), *La pregunta de investigación 1*, en <http://mediacampus.cuaed.unam.mx/node/2388>.

_____ (2012c) *La pregunta de investigación 2*, en <http://mediacampus.cuaed.unam.mx/node/2416>.

_____ (2013), *El Guión Metodológico*, en <http://mediacampus.cuaed.unam.mx/node/2492>

- Bloom, Allan (1968), *The Republic of Plato*, Basic Books, USA.
- _____ (1991), *Gigantes y enanos*, Gedisa, Buenos Aires.
- Bobbio, Norberto, Nicola Matteucci y Gianfranco Pasquino (1981), *Diccionario de Política, Vol. 2*, Siglo XXI, México.
- Bonilla de León, Laura y López Mora, (2004), *Relatos para la historia de una facultad: Acatlán, UNAM*, Facultad de Estudios Superiores Acatlán, México.
- Bourdieu, Pierre (1984) *Homo Academicus*, Siglo XXI, México.
- Brunner, José Joaquín (1994). Estado y Educación Superior en América Latina.: Cambios y desafíos, FCE, México.
- Cacciari, Massimo, et.al. (1981), *Teoría marxista de la política*, Pasado y Presente, México.
- Canales, Alejandro (2001), *La experiencia institucional con los programas de estímulos académicos: La UNAM en el período 1990-1996*, DIE-IPN, México.
- Canales, Alejandro y Luna, Edna (2003), “Cuál política para la docencia”, en *Revista de la Educación Superior*, ANUIES, No. 127, Vol. 32, julio-diciembre, México.
- Carpizo, Jorge (1988), *Obras*, UNAM, México.
- Casanova, Hugo (1994), “Planificación universitaria y movilización estudiantil del Congreso Universitario UNAM, 1986-1990”, en Rodríguez Roberto y Hugo Casanova, *Universidad Contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*, Vol. 2, CESU-UNAM-Editorial Porrúa, México.
- Casanova, Hugo (2001), “La UNAM entre 1970 y 2000 Crecimiento y complejidad”, en Marsiske, Renate (coord.), *La Universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente*, CESU, Plaza y Valdés-UNAM, México.
- Casillas, Miguel, et. al., (1991), “Siete aportes a la investigación sobre académicos. Área de sociología de las universidades”, en *Revista Sociológica*, UAM-Azcapotzalco, año 6, No. 15, enero-abril.
- Castoriadis, Cornelius (1972), *La institución imaginaria de la sociedad*, vol. 2, Tusquets, Madrid.
- Cevallos, Julieta y Lourdes Chehaibar (2003), *El Congreso Universitario de 1990 y las reformas en la UNAM de 1986 a 2002*, UNAM-CESU, México.

Chavolla Peña, María Luisa (2001), "Organización del trabajo y culturas académicas. Estudio de dos grupos de investigadores de la Universidad de Guadalajara, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 11, enero-abril, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.

Clark, Burton (1983), *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*, UAM-Azcapotzalco-Nueva Imagen, México.

Cortiñas-Pelaéz, León, et. al. (1994), *Introducción al derecho administrativo*, Porrúa Hnos. S.A., México

Crozier, Michael y Friedberg, Erhard, (1990), *El actor y el sistema, Las restricciones de la acción colectiva*, Alianza Editorial Mexicana, México.

De Vries, Wietse y Álvarez, Germán (2005), "Acerca de las políticas, la política y otras complicaciones en la educación superior mexicana", *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXIV, No. 134, abril-junio.

Díaz Barriga, Ángel (1996), "Los programas de evaluación (estímulos al rendimiento académico) en la comunidad de investigadores. Un estudio en la UNAM.", en *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 1, No. 2, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, julio-diciembre México.

Díaz Barriga, Frida (2002), "Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente del bachillerato, en *Perfiles Educativos*, vol. XXIV, número 98, IISUE, México.

Domínguez, José Raúl y Ramírez, Celia (1993), "El rector Ignacio Chávez. La Universidad entre la utopía y la realidad", en "Racionalidad política y administración de la educación superior", en Rodríguez Gómez, Roberto y Hugo Casanova. (Coords) *Racionalidad política y vinculación social*, Porrúa-UNAM.

Domínguez, José Raúl (2001), "Historia de la UNAM (1945-1970)", en Marsiske, Renate (coord.), *La Universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente*, CESU, Plaza y Valdés-UNAM, México.

Durkheim, Emile (1979), *Educación y Sociología*, Editorial Linotipo, Colombia

_____ (1981), *Las reglas del método sociológico*, Premiá editora, México.

Foucault, Michael (1979), *Microfísica del poder*, La piqueta, Madrid.

Fuentes, Olac (1972), "Un modelo de estructura académica para el ciclo superior de la enseñanza media", en *Revista de la Educación Superior*, No. 4, octubre-diciembre, ANUIES.

Gadamer, Hans Georg (1998), *Verdad y Método*, Vol. 1, Sígueme, Salamanca.

Galaz, Jesús, et. al. (2003), "La evaluación de la heterogeneidad de los perfiles educativos por medio de un programa de estímulos académicos al personal académico. Experiencia de una Universidad pública estatal." en *Revista de Investigación Educativa*, septiembre-diciembre, Vol. 8, número 019, Consejo Mexicano d Investigación Educativa, México.

García, Susana (1999), "Los académicos de la UNAM. Un viejo problema y dos retos para un nuevo milenio", en *Revista Sociológica*, UAM-Azcapotzalco, No. 41, año 14, septiembre-diciembre.

_____ (2001), "Las trayectorias académicas: de la diversidad a la heterogeneidad", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 6, No. 11, enero-abril

Garfinkel, Harold (2006), *Estudios en Etnometodología*, Anthropos Editorial, México-Universidad Nacional de Colombia.

Gil, Manuel, *La Formación del Cuerpo Académico en México: 1960 – 1990*, Reporte de Investigación del Proyecto Esal, mayo de 1991.

_____, et.al. (1993), *Académicos. Un botón de muestra*. Colección Ensayos UAM-A.

_____ et.al. (1994), Los rasgos de la diversidad, UAM-A.

_____ (1999), Los académicos en los noventa: ¿actores, sujetos, espectadores o rehenes? en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Volumen 1, No.2, Universidad Autónoma de Baja California, México.

_____ (2000), "Un siglo buscando doctores", en *Revista de la Educación Superior en Línea*, ANUIES, marzo, No. 113, México.

_____ (2004), El ocaso del gurú. La profesión académica en el tercer mundo en Philip D. Altbach (coord.), UAM, Col. Universitaria/Serie Ensayo, 77, México.

_____ (2008), "Los académicos en instituciones privadas que captan demanda. Una aproximación a otros actores, hoy en la sombra." en *Revista de la Educación Superior* Vol. XXXVII (1), No. 145, Enero-Marzo, pp. 115-121, México.

_____ (2009), "¿Segmentación o diversificación? Una aproximación a las condiciones de la profesión académica en México", en *La profesión académica en la globalización: seis países, seis experiencias*, ANUIES.

Giménez, Gilberto (1992) "La identidad social o el retorno del sujeto en sociología", en *Versión 2*, UAM- X, abril, México.

_____ (2004), "Cultura e identidades", en *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 66, octubre.

Giroux, Henry (1990), *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós, Barcelona.

_____ (1993) *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*, Siglo XXI Editores, México.

_____ (1997), *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*, Paidós Educador, Barcelona.

Goffman, Erving (1989), *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Amorrortu editores, Buenos Aires.

Grediaga Kuri, Rocío (2000), *Profesión académica, disciplinas y organizaciones: procesos de socialización académica y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*, ANUIES, México.

_____, et. al. (2004), *Políticas públicas y cambios en la profesión académica en la última década*, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-Universidad Autónoma Metropolitana-Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, México.

Guevara, Gilberto (1986), "Masificación y profesión académica en la Universidad Nacional Autónoma de México", en *Revista de la Educación Superior*, No. 58, abril-junio, ANUIES.

Habermas, Jürgen (1973), "Teoría analítica de la ciencia y dialéctica", en *La disputa del positivismo en la filosofía alemana*, Theodor Adorno, et. al., Grijalbo, México.

_____ (1984), *Ciencia y técnica como ideología*, Editorial Tecnos, Madrid.

Heidegger, Martin (1988), *El principio de identidad*, Antrhopos, Barcelona.

Ibarra, Eduardo (1993), "Lo que un botón demuestra. Notas para una discusión desinteresada", *Revista Sociológica*, Número 23, UAM-Azcapotzalco, septiembre-diciembre.

_____ (2000), "Claroscuros de la evaluación de los académicos. ¿Qué sabemos? ¿Qué nos falta?", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. V, Núm. 10.

_____ y Rondero, Norma (2006), "Regulación del trabajo académico y deshomologación salarial: balance general de sus ejes problemáticos" En *Anuario Educativo Mexicano*, en coautoría con Eduardo Ibarra Colado, México, UPN-Miguel ángel Porrúa.

Jimenez, Edgar (1993), "Neoliberalismos, reforma del estado y modernización", en *Cuadernos de Liberalismo Socia*, Vol.1, Fundamentos Teóricos, Cambio XXI, México

Kent, Rollin (1984), "Los profesores y la crisis universitaria", en *Cuadernos Políticos*, No. 46, México, D.F., Ediciones Era, abril-junio.

_____ (1990), *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*, Nueva Imagen, México.

_____ (2005), "La dialéctica de la esperanza y la desilusión en políticas de educación superior en México", en *Revista de la Educación Superior*, No. 134, abril-junio, ANUIES.

Landesmann, Monique, Hickman, Hortensia y Parra, Gustavo (2009a), *Memoria e identidades institucionales. Fundadores y herederos en Psicología Iztacala*, Juan Pablos editor, UNAM, Conacyt, México.

_____ (2009b), "Estrategias teórico-metodológica para el estudio de las identidades institucionales en dos generaciones de académicos de psicología", Ponencia presentada en el *X Congreso Nacional de Investigación Educativa; área 16: sujetos de la educación*, Veracruz, Veracruz.

Latapí, Pablo (1980), *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976*. Editorial Nueva Imagen, México.

López, Romualdo y González, Oscar (1979), "Un modelo para estimación de recursos en instituciones de educación superior", en *Revista de la Educación Superior*, No. 32, octubre-diciembre, ANUIES,

Maffesoli, Michael (2004), *El tiempo de las tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*, FCE, México.

Mancera, Cárδος E. y Miller, D. (2011), "Los jóvenes estudiantes de Educación Superior: Actores diversos y en movimiento" en López Zárate R y Grediaga Kuri R. (coord.) *Aportaciones a la Agenda de investigación sobre educación 2010-2020*. Universidad Autónoma Metropolitana, México.

Marqués Josep-Vicent (1980), *No es natural. (Para una sociología de la vida cotidiana)*, Anagrama, Barcelona.

Marx, Carlos (1980), *El dieciocho brumario de Luis Bonaparte*, Obras Escogidas, Editorial Progreso, Moscú.

Merton, Robert (1977), "La estructura normativa de la ciencia", en *La Teoría de la ciencia 2*, Alianza Editorial, Madrid.

_____ (1982), *Teoría y Estructura sociales*, FCE, México.

Montero, Absael Antelo, "En búsqueda de excelencia académica", en *Revista de la educación Superior*, No. 52, octubre-diciembre, ANUIES,

Moreno, Rafael (1990), *La reforma universitaria de Jorge Carpizo y su proyección actual*, UNAM, México.

Moscovici, Serge (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Editorial Huemul, Buenos Aires.

Nun, José (1969), "Superpoblación relativa, ejército industrial de reserva y masa marginal", en *Revista Latinoamericana de Sociología* 6912, Buenos Aires

Ordorika, Imanol (coord.) (2004), *La Universidad en jaque: perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*, CRIM-UNAM/Miguel Ángel Porrúa.

_____ (2006), *La disputa por el campus. Poder, política y autonomía en la UNAM*, UNAM y Plaza y Valdés, México.

Parsons, Talcott (1966) *El sistema social*, Alianza Universidad, Madrid.

Piketty, Thomas (2014), *Capital in the Twenty-First Century*, Harvard University Press.

Pérez, Lilia, *et.al.* (1991), “Los académicos de la universidad mexicana. Contexto, discusión conceptual y dimensiones relevantes para la investigación”, en *Revista Sociológica*, Número 15, año 6, UAM-Azcapotzalco, enero – abril, México.

Popper, Karl (1972), “La lógica de las ciencias sociales”, en *La disputa del positivismo en la filosofía alemana*, Theodor Adorno, et. al., Grijalbo, México.

Puiggrós, Adriana (1987), *Imperialismo y educación en América Latina*, Editorial Nueva Imagen, México.

Raby, David (1974), *Educación y revolución social en México*, Sep-setentas, México.

Ramírez, Liberio (1994), “El proyecto universitario de Pablo González Casanova. Un intento de renovación democrática”, en Rodríguez Roberto y Hugo Casanova, *Universidad Contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*, Vol. 2, CESU-UNAM-Editorial Porrúa, México.

Rapoport, Anatol (1992), “Algunos enfoques sistémicos de la teoría política, en David Easton compilador, *Enfoques sobre teoría política*, Amorrortu, Argentina

Remedi, Eduardo, *et. al.*, (1987), “La libertad y el censor. Dos imágenes en la identidad del maestro”, en *Perfiles Educativos*, julio-agosto-septiembre, No. 37, CESU-Iresie, páginas 37-42.

Rodríguez Solera, 2006, “La vigencia de la educación como mecanismo de movilidad social en la sociedad del conocimiento, en *Revista Regional de Investigación Educativa*, otoño, año 2, no. 3, Universidad de Guanajuato.

Rondero López, Norma y López Zarate, Romualdo (2011), “La gobernabilidad en las instituciones de educación superior” en López Zárate R y Grediaga Kuri R. (coord.) *Aportaciones a la Agenda de investigación sobre educación 2010-2020*. Universidad Autónoma Metropolitana.

Rondero, López Norma y Romualdo López Zarate, (2011) “La gobernabilidad en las instituciones de educación superior” en López Zárate R y Grediaga Kuri R.

(coord.) *Aportaciones a la Agenda de investigación sobre educación 2010-2020*.
Universidad Autónoma Metropolitana, México.

Rothblatt, Sheldon y Bjorn Wittrock (1996), *La Universidad europea y americana desde 1800: las tres transformaciones de la Universidad moderna*, Pomares-Corredor, Barcelona.

Rousseau, Jean Jacques (1990), *Emilio o de la Educación*, Alianza editorial, Madrid.

_____ (1992), *Discurso sobre las ciencias y las artes*, Alianza editorial, Madrid.

Sader, Eder (1988) *Quando novos personagens entraram em cena*, Paz e Terra, Rio de Janeiro, Brasil.

Santiago, Augusto (1973), *Las misiones culturales*, Sep-setentas, México.

Santoyo, Rafael (1988), "Notas acerca de la valoración educativa y evaluación del trabajo académico", en *Revista de la educación Superior*, No. 66, abril-junio, ANUIES.

Scott, James (2000), *Los dominados y el arte de la resistencia*, ERA, México.

Sennett, Richard (1982), *La autoridad*, Alianza, España.

Solzhenitsin, Alexander (1972), *El primer círculo*, Editorial Bruguera, España.

Tello, Carlos y Jorge Ibarra (2013), *La revolución de los ricos*, UNAM-FE, México.

Thompson, Edward P (1984), *Tradición, revuelta y consciencia de clase. Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial*, Editorial Crítica, Barcelona.

Touraine, Alan (1984), *Le retour de l'acteur. Essai de Sociologie*, Bibliothèque Paul Émile-Boulet, Université du Quebec.

Weber, Max (1984), *Economía y Sociedad*, FCE, México

Reglamentos y Estatutos

Anuario Estadístico, UNAM, octubre de 1976

Anuario Estadístico, UNAM, noviembre, 1984

Reglamento del Sistema de Cátedras y Estímulos de la UNAM, *Gaceta de la UNAM*, octubre de 1985

Estatuto de Personal Docente, 1961

Estatuto de Personal Académico, 1970

Estatuto del personal Académico, 1985

Revistas y Periódicos

La Jornada, México, 23 y 24 de enero de 2014, Sección política

Morin, Edgar (2012, 13 de marzo), "Los indignados denuncian; no pueden enunciar", El País, España, El País Cultura

Revista Contralínea, www.contralinea.com.mx

Revista Gaceta de la UNAM, 04 de abril 1991. www.dgcs.unam.mx/gacetaweb

_____, 22 de febrero 1993. www.dgcs.unam.mx/gacetaweb

_____, 15 de marzo 1993. www.dgcs.unam.mx/gacetaweb

_____, 20 de agosto 1993. www.dgcs.unam.mx/gacetaweb