

Estudios Sociales

Educación
superior

Revista de Investigación del Noroeste, vol. VIII, núm. 13, enero-junio de 1997



ISSN 0188-4557

Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A. C.
El Colegio de Sonora
Universidad de Sonora

ISSN 0188-4557

Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C.

Director: Dr. Inocencio Higuera Ciapara

El Colegio de Sonora

Rector: Mtro. Gerardo Cornejo Murrieta

Universidad de Sonora

Rector: Mtro. Jorge Luis Ibarra Mendívil

Comité Editorial

Dirección: Rodolfo Basurto Alvarez, Guadalupe García de León, Eloy Méndez, José Luis Moreno, Sergio Sandoval, Pablo Wong.

Consejeros editoriales: Alejandro Alvarez Béjar, John Borrego, Ernesto Camou, Enrique de la Garza, Gilberto Guevara Niebla, Guillermo de la Peña, Catalina A. Denman, James B. Greenberg, Esteban Krotz, Diana Liverman, Eduardo Luis Menéndez, Felipe Mora Arellano, Enrique Provencio, Miguel Angel Vázquez.

Coordinación técnica: Inés Martínez de Castro

Coordinadores del número: Rodolfo Basurto Alvarez y Raúl Rodríguez Jiménez

Correspondencia:

El Colegio de Sonora
Av. Obregón 54, Centro, Hermosillo, Sonora.
Teléfonos: 12-65-51 y 13-17-64, fax: 12-50-21

Compuedición: Isabel Rentería Noriega

Pintura de portada: La búsqueda

Autor: Jeanette Kuri

Este número se publica con apoyo de FOMES
Recursos 962705

ESTUDIOS SOCIALES

Revista de Investigación del Noroeste
Volumen VIII, Número 13, enero-junio de 1997

INDICE

Presentación

Las políticas de diferenciación en la Universidad11
Miguel A. Casillas Alvarado

Origen y desarrollo de la educación superior en Sonora55
José Raúl Rodríguez Jiménez

El examen de selección y la calidad en la universidad97
Rodolfo Basurto Alvarez

Otros temas

Modalidades de la integración hacia Norteamérica: corredores
económicos en Sonora133
Carmen Bocanegra Gastélum
Miguel Angel Vázquez Ruiz

De la cultura obrera a las culturas laborales. Una discusión a medias . .157
Rocío Guadarrama Olivera

Reseñas y notas

La teoría del salario eficiente177
Luis Rentería Guerrero

La reestructuración productiva como modernización reflexiva189
Eduardo Ibarra Colado

Documentos

Referencias bibliográficas para el estudio de la educación
superior en Sonora199
José Raúl Rodríguez Jiménez

Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000205

Las políticas de diferenciación en la universidad mexicana

Miguel A. Casillas Alvarado*

* Profesor-investigador del Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco y miembro del Comité Editorial de Universidad Futura.

Una versión más amplia de este trabajo formó parte de la Memoria para obtener el DEA en sociología en la Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales de París.

Resumen

El ensayo analiza la instrumentación de políticas públicas para el sector de la educación superior en México en el periodo comprendido entre 1988 y 1994. Partiendo del análisis y debate de los supuestos simbólicos sobre los que descansaron las políticas públicas de esos años, sobre todo las nociones de calidad y eficiencia del trabajo académico, el estudio profundiza en los efectos de las políticas de diferenciación en los cuerpos académicos del país. Con base en la información generada en un amplio estudio sobre los profesores universitarios en México, llevado a cabo en el año de 1992, el ensayo muestra que los efectos de la política de dife-

renciación en los cuerpos académicos, han sido dos: por una parte la consolidación de una pequeña élite de académicos conformada por profesores experimentados, que poseen los diplomas más elevados, integrados a los circuitos de publicación y que son los beneficiarios directos de los estímulos económicos; y por otro lado un numeroso conjunto de profesores excluidos de los incentivos para la producción académica y que son responsables de la formación de más de un millón de jóvenes estudiantes. Este tipo de políticas ha contribuido a la reconfiguración del campo universitario en México.

Abstract

The essay analyzes the mexican implementation of public policies in superior education, in the period between 1988 and 1994. Beginning from the analysis of the symbolic supositions on wich our public policies were based on, in those years, and above all else the notions about quality and efficiency of the academic work, the study shows the effects of the differentiation policies in the academic corps of the country. Based on the information generated in a wide study of the university professors in México, done in 1992, the essay shows two effects of the

diferentiation policies on the academic groups. On one part, the consolidation of a small elite of academics, formed by experienced professors with high level diplomas, integrated to the publication circles, and who are the direct beneficiaries of economic benefits; and on the other hand, a large number of professors excluded from incentives of academic production, and that are responsible fore more than a million young students. This type of policies have contributed on the recontiguration of the university area in Mexico.

*Ils étaient conquis digérés exclus
Par la masse opaque
Des monstres pratiques
Paul Eluard*

Introducción

La preocupación social y universitaria para tener una educación de calidad no es cosa nueva, periódicamente ésta se ha posado sobre las universidades, pero ha tenido diferentes significados. En efecto, la noción de calidad ha sido polisémica y adecuada a las distintas perspectivas, aspiraciones, valores y preocupaciones de cada época histórica. Recuérdese por ejemplo, que uno de los argumentos para clausurar la Universidad Nacional en el siglo XIX fue la apreciación gubernamental de que ahí nada se enseñaba y nada se aprendía (Mendieta 1953). Recuérdese también que durante la primera mitad del siglo XX, una educación superior de calidad era aquella que permitía la movilidad social ascendente y la socialización profesional de una pequeña élite.

La producción social del sentido de la noción de calidad ha gravitado entre las imágenes míticas de la reconstrucción del pasado (todo pasado fue mejor) y las demandas de adecuación de

la producción y los procesos universitarios a las necesidades cambiantes de la sociedad. Sin embargo, como siempre sucede con la construcción de las nociones y conceptos, ésta producción social es fruto de los procesos de imposición, lucha y resignificación que median la construcción del sentido y, de una manera más amplia, la construcción de una hegemonía cultural.

La búsqueda de la calidad y la excelencia fueron los objetivos centrales de las políticas educativas en el sexenio pasado y continúan ejerciendo una importante centralidad en el discurso público hacia la educación superior. Las visiones del mundo que dotaron de sentido a estos objetivos sólo pueden ser reconocidas sobre la base del estudio de los efectos prácticos que resultan del ejercicio gubernamental en su relación con las universidades y con los universitarios. Este trabajo se perfila en esa dirección, busca analizar algunos de los principales procesos que se desarrollaron a partir del predominio del discurso de la calidad y la excelencia, teniendo como referente las políticas de diferenciación que se impulsaron hacia las comunidades de académicos en las universidades mexicanas.

A partir de la segunda mitad de los años ochenta, México entró bajo la cobertura del "mejor alumno del FMI" a la dinámica de los procesos de globalización. *La pensée unique*¹ correspondiente a esta época ha traspasado también el campo universitario. Incapaz de resistir, agobiada por los efectos devastadores del "decenio perdido" y puesta en cuestión por el nuevo sistema de valores, la universidad y particularmente sus cuerpos académicos son sometidos a la presión del mercado, a los criterios de la productividad y a la lógica de la competencia exacerbada. La imposición de sistemas de evaluación, el cambio en las estructuras de reproducción, legitimación y de consagración de las comunidades de académicos son actualmente el espacio de relaciones sociales que definen la recomposición del campo universitario bajo la presión de las políticas gubernamentales.

A través del análisis de las políticas del sexenio del presidente Salinas, se puede encontrar incluso la imposición de un nuevo lenguaje; los conceptos-clave de

la pensée unique están presentes por doquier cuando se habla de educación superior: la excelencia, la competencia, la competitividad, la evaluación y la productividad del trabajo, por ejemplo. La modernización de la enseñanza superior se inscribe en el paradigma del mercado, el cual —como ha escrito Ignacio Ramonet— reemplaza en las sociedades contemporáneas "al de máquina, de organización en la que los mecanismos y el funcionamiento aseguraban la evolución de un sistema. A la metáfora mecánica, heredada del siglo XVIII, le sucede la metáfora económica o financiera. Todo, en lo sucesivo, debe regularse (o desregularse) según los criterios del mercado, entre los cuales se ubican en primer rango: el beneficio, la ganancia, la rentabilidad, la competencia y la competitividad" (Ramonet 1995:7).

Después de más de veinte años (entre los años 60 y 80) de expansión no regulada y de la desaparición de la cátedra como modelo de referencia, las comunidades de académicos han sido objeto de políticas dirigidas a

¹ *La pensée unique*, (el pensamiento único) es una expresión generalizada en la discusión política francesa. Cf. Jean-François Kahn (1995), *La pensée unique*, Paris, Fayard; ver también los diferentes ensayos de Ignacio Ramonet en *Le Monde Diplomatique*.

construir un sistema de reproducción de su profesión segmentado y excluyente. Bajo el discurso del mérito individual y de la defensa de la elevación de la calidad de la enseñanza, se esconde en realidad, el intento de imposición universal de criterios de productividad y de trabajo propios a ciertas disciplinas y a ciertos grupos de profesores.

Tradicionalmente dominantes (por su tradición, por su número, por su peso político, por su poder simbólico), los profesores de las escuelas estrechamente ligadas al campo económico y a la enseñanza de las profesiones liberales, son actualmente el blanco de las políticas que favorecen preferentemente a los investigadores y profesores de las escuelas científicas. De la misma manera, son los profesores más experimentados, aquellos que poseen los diplomas más altos y que tienen condiciones propicias para publicar, quienes se oponen a los

más jóvenes, a los poseedores de un débil capital escolar y social, a los profesores por hora.²

Una profunda recomposición de las posiciones, de las estructuras de reproducción y de los sistemas de reconocimiento opera en la universidad pública por la influencia externa de las políticas gubernamentales; la tradicional gestión autónoma de las carreras al seno de cada institución está confrontada a una racionalidad que interviene con las leyes de la competencia y de la recompensa a los mejores, es el Estado quien da los criterios de la diferenciación. Ideológicamente neutral, el discurso que reivindica solamente la defensa y la recompensa del "mérito individual" —sin tener en cuenta las profundas desigualdades que caracterizan al conjunto de disposiciones y de volúmenes de capital cultural y social— es en realidad la justificación de la defensa de un privilegio.³

² La metáfora de San Mateo utilizada por Merton es pertinente para comprender el fenómeno: de un lado se puede encontrar el segmento más fuerte en capital escolar, en capital social y capital simbólico cerca del polo de la producción científica y de las redes internacionales de investigadores, claramente beneficiado por las políticas del Estado; pero del otro lado, se encuentran la mayor parte de los profesores universitarios, sin aliento alguno para jugar el juego de la competencia, sin oportunidades de valorización de su trabajo y sin condiciones de sobrevivir en el seno de la universidad.

³ Sobre la noción de campo desarrollada por Pierre Bourdieu véase: (1991), *El sentido Práctico*, Madrid, Taurus; (1990) *Sociología y cultura*, México, Grijalbo; (1984), *Homo Academicus*, Paris, Minuit; (1988), *Cosas dichas*, Buenos Aires, Gedisa; (1989), *La noblesse d'Etat*, Paris, Minuit; (1991): "Le champ littéraire", *Actes de la recherche en sciences sociales* no.9, Paris, Minuit; (1992), *Reponses*, Paris, Seuil. Sobre la noción de capital cultural, véase (1987): "Los tres estados del capital cultural", *Sociológica*, no.5, México, UAM-A.

I. La modernización en la excelencia 1988-1994

A diferencia de otros periodos sexenales, sobre todo en alto contraste con el sexenio 1982-1988, el cual se caracterizó por la falta de iniciativas y la ineficacia en la conducción política del sistema, la política educativa de los últimos años (1988-1994) ha sido bastante clara y sus precisiones conceptuales fueron ampliamente difundidas.⁴

Las principales líneas de la política se han construido alrededor de dos criterios centrales: calidad y pertinencia. "Por calidad se entiende una educación e investigación de excelencia, el despliegue pleno de las funciones, los servicios y los resultados de las instituciones de educación superior. La pertinencia se asocia con el ajuste y congruencia institucional con las necesidades y satisfactores que la sociedad requiere, con la intención de fomentar aquellas acciones que

permanezcan y coadyuven a transformar las condiciones de vida de esa población", afirmaba el subsecretario de educación superior de la SEP (Gago 1993:23-24).

En ese sentido, son varios los ejes diagnósticos sobre los cuales se definieron las líneas prioritarias de política educativa. Para el gobierno, las universidades resultaban un conjunto de establecimientos que —a pesar de años de políticas planificadoras— no resultaban "funcionales" para los retos modernizadores que se pretendían impulsar. Las universidades eran —según esta visión— "autocomplacientes", permitían la "simulación", no se conocía el "resultado" de sus procesos educacionales ni el destino efectivo de los recursos que se invertían; los académicos de la educación superior habían vivido años de deterioro salarial y de homologación contractual, la cual había acabado por "indiferenciar" el trabajo académico. La crítica era fuerte: las universidades no for-

⁴ Destacan sobre todo algunos documentos oficiales como el *Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994* y el *Programa para la Modernización Educativa* editados por el Poder Ejecutivo Federal en 1989; hay documentos de la campaña electoral de Carlos Salinas que marcarían las líneas del sexenio, como el publicado por Antonio Gago (1989), *Veinte telegramas por la educación superior y una petición desesperada*; en el mismo sentido fueron importantes las comparecencias del subsecretario de educación superior y del Secretario Ejecutivo de la ANUIES ante la Cámara de Diputados; Antonio Gago y Casillas García de León, (1992); y finalmente, documentos programáticos como las "Tesis para una política en la Educación Superior", Gago (1993).

maban profesionistas adecuados a "las exigencias del mercado", contribuían muy escasamente a las demandas de una educación de alta "calidad" y se habían convertido en entidades sin legitimidad social. Frente a ese escenario, las universidades precisaban elevar la "calidad" de sus productos y la "eficacia" de sus procesos.

De varias maneras, el Estado había sido corresponsable de este deterioro, principalmente a través de un financiamiento benevolente (Brunner 1990) no académicamente competitivo e incrementalista (los presupuestos se aumentaban anualmente hasta 1985 por el número de estudiantes y se negociaban políticamente, a partir de 1985 se definían a partir del número de plazas de profesor autorizadas por la SEP). Sin embargo, esta forma de relación benevolente no sólo perdió su legitimidad ideológica, sino hasta su propia base económica de sustentación (Casillas 1991). Así en el marco de la reforma del Estado, se generó una nueva actitud gubernamental hacia la educación superior, muy a tono con las políticas educativas impulsadas entre los países de la OCDE y América Latina (Neave y Van Vught 1994, también Courard 1993):

"Un Estado que parte por reconocer la autonomía y

diversidad de las instituciones de enseñanza superior y el carácter de bien público de los servicios que ellas ofrecen, y que por tanto contribuye a su financiamiento, pero que a la vez se hace cargo —por medios diversos— de promover la evaluación y autoevaluación de las acciones y los resultados obtenidos por las universidades y de orientarlas desde 'la distancia'" (Brunner 1990:172).

"Son varias las razones que pueden explicar el cambio de la actitud gubernamental hacia la educación superior. Desde luego, hay cambios internacionales que han influido en el panorama nacional, como la creciente preocupación por la calidad en la mayoría de los países desarrollados durante los años ochenta. La apertura económica, la crisis fiscal del Estado y la creciente insatisfacción con los modos de regulación y financiamiento de los sistemas de educación superior condujeron en esos países a reformulaciones importantes en lo tocante a las relaciones entre los gobiernos y las instituciones de educación superior. En términos generales, estos cambios se refieren, por ejemplo, a

los siguientes aspectos: el abandono de políticas orientadas a satisfacer la demanda de servicios educativos y la adopción de una lógica en que las políticas sean conducidas por los montos y modalidades del financiamiento; una búsqueda de formas racionales de regulación, en sustitución de la coordinación basada en negociaciones políticas; y la aparición de lo que se ha llamado un Estado evaluador (Neave et Van Vught 1991; Neave 1990)" (Kent 1994:13).

En el impulso a las políticas, el gobierno cuenta con varias posibilidades: el financiamiento, el carácter subordinado a los controles burocrático-legales de las instituciones no autónomas, y el control sobre el registro y autorización de los estudios para la mayoría de las instituciones privadas. Hasta ahora, el objeto prioritario de las políticas ha sido el sector público de instituciones. Prácticamente, el nivel de intervención efectivo de las políticas ha estado concentrado en las instituciones que dependen financieramente del estado. Para casi todos los efectos, las "orientaciones a la distancia" de las cuales habla Brunner, se han reducido al condicionamiento presupuestal.

Tanto por los tipos de génesis diferenciales, como por las diferentes independencias y autonomías del campo político, el efecto de las políticas públicas ha sido muy variable entre los distintos tipos de instituciones. La herencia de desamparo e inoperancia en el terreno de las políticas públicas que derivó del sexenio delamadridista respecto de la educación superior también estuvo gravitando alrededor de las definiciones de prioridad en este sexenio. Se decidió —dada su factibilidad y cobertura— atender primero al sector público de instituciones de educación superior.

En efecto, las líneas principales de la política educativa se han venido orientando alrededor de la evaluación, el control presupuestal de las instituciones y el impulso a procesos de diferenciación del trabajo académico. Veámoslas muy sucintamente:

1. La evaluación de la educación superior es una práctica novedosa que no había sido aplicada en nuestro país (Fuentes 1991a y Gago 1989). Sus objetos son varios, desde el nivel institucional, hasta el proceso específico del trabajo académico. Los ejes de la evaluación han sido el reconocimiento del desempeño y su efecti-

vo servicio para la sociedad (Gago 1992). De esta manera, se han impulsado procedimientos de autoevaluación institucional, evaluación de "pares" y evaluación externa. En la evaluación institucional se busca construir,

"una mayor capacidad de acreditación pública de las ...instituciones.., única forma de asegurar que los establecimientos serán dignos de la fe pública que en ellos se deposita y que los diplomas que otorguen tendrán el respaldo de un proceso formativo de calidad y adecuado a las necesidades y exigencias del mercado laboral" (Brunner 1990:175).

La evaluación institucional ha estado dirigida desde el gobierno y sus órganos de "especialistas"; ahí se construyen los indicadores (CONAEVA 1991), se procesa la información que brindan

las instituciones y se delimitan las orientaciones de políticas. La información no ha sido pública (no se conocen los resultados más que entre un selecto grupo de funcionarios gubernamentales e institucionales) y a nivel de las instituciones ha servido para elaborar proyectos de desarrollo que luego son negociados para obtener recursos extraordinarios, complementarios al subsidio normal.

A nivel del posgrado, un resultado concreto de estas iniciativas es la definición del Padrón de Programas de Excelencia de Posgrado elaborado por el CONACYT.⁵ Este Padrón, a pesar de sus impugnaciones y problemas, es un instrumento de evaluación con reglas claras que abarca (de manera excepcional y por primera vez en México) a instituciones públicas y privadas.

2. Alrededor del financiamiento público hacia las instituciones, se ha generado un conjunto amplio de modificacio-

⁵ Esta selección de programas y escuelas de posgrado a nivel nacional e internacional (CONACYT 1991 y 1992) ha funcionado como criterio obligatorio para el otorgamiento de recursos y becas de estudio. Un programa de posgrado de "excelencia" necesita contar con las siguientes características: planta de profesores permanente de tiempo completo con doctorado; investigadores en activo, miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI); profesores con amplia trayectoria en investigación, evaluados a partir de sus publicaciones; logros en cuanto a la graduación de sus estudiantes y su incorporación como investigadores en activo; a partir de su cumplimiento, un comité de expertos (nombrados por el propio CONACYT) evalúa cada programa, Ibarra, (1993), *La universidad ante el espejo de la excelencia, en Juegos organizacionales*, México, UAM-I.

nes en lo que respecta a las orientaciones tradicionales de la política educativa. Durante este sexenio hubo un incremento importante del gasto federal en educación, sin embargo, los salarios de los universitarios estuvieron limitados por los "topes salariales" (definidos por el gobierno para todos los asalariados del país con la intención de "controlar" la inflación), la centralidad estuvo en el impulso a distintas formas de financiamiento a proyectos particulares, que definen metas precisas alrededor de las cuales hipotéticamente se puedan evaluar los resultados. La principal de ellas ha sido el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES).⁶

En la medida que las instituciones vieron —durante la época de la crisis— reducirse sus presupuestos y que éstos no se incrementaron de una forma indiferenciada y uniforme, se han visto obligadas a impulsar iniciativas de obtención de recursos a través de distintos mecanismos, entre otros: venta de servicios, cuotas a los estudiantes, obtención de financiamientos externos. La orientación es hacia el mercado, en la búsqueda de obtener ingresos adicionales al financiamiento público.

3. El impulso a la evaluación ha tenido por objeto también al trabajo académico de los profesores. Junto con una estrategia de contención salarial y la incapacidad del Estado de financiar total y suficientemen-

⁶ El cual funciona como una gigantesca bolsa de dinero (en 1993 el monto fue de 347 millones de nuevos pesos, según Moctezuma (1993), *La Educación pública ante las nuevas realidades*, México, F.C.E., p. 203, que las autoridades gubernamentales distribuyen a las autoridades de las instituciones a partir de proyectos evaluados (sin control del ejercicio y sin solicitar resultados) por un comité *ad hoc* (SESI-SEP 1992). Sin información pública podríamos preguntarnos si en realidad el manejo ha sido discrecional, si ha coadyuvado a la reproducción del clientelismo y si ha fortalecido a la burocracia. Esta forma de financiamiento ha eludido el presupuesto normal, para evitar que las instituciones canalicen estos recursos al salario. En este sentido, se han diseñado estrategias de financiamiento selectivo y condicionado, hay 6 líneas sobre las cuales inscribir proyectos: fortalecimiento en la formación de profesores, modificación de planes y programas de estudio, reforzamiento de la vinculación entre universitarios y sectores productivos, mejoramiento administrativo de los centros educativos, infraestructura y equipamiento de talleres, laboratorios, bibliotecas y centros de informática, y diversificación de fuentes de financiamiento Melgar (1994), *Educación superior, propuesta de cambio*, México, FCE. Así el gobierno "orienta" a la distancia y define los proyectos que le interesan como prioritarios Kent y de Vries (1994): "Evaluación y financiamiento de la educación superior", *Universidad Futura*, no. 15, México, UAM-A.

te a la educación superior, se han impulsado importantes procesos de deshomologación y diferenciación del trabajo académico.

En el diagnóstico, aparecían recurrentemente varios elementos de crítica: hay simulación entre lo que se debe hacer y lo que efectivamente se realiza; hay una indiferenciación salarial y una escasa evaluación que vuelven opacas las diferentes jerarquías, niveles de productividad y rendimiento de los académicos; hay una creciente fuga de cerebros que impide la retención del personal más calificado; el ingreso económico de los académicos es tan reducido que los obliga crecientemente a combinar su dedicación académica con otros empleos para acercarse a un nivel de vida decoroso, pero no se

puede aumentar el sueldo a todos por igual, etcétera.⁷

La innovación principal radica en que se han venido aplicando diversas modalidades de estímulo y aliento económico a la productividad del personal académico, a través de becas que no impacten los salarios base y que sean complementos económicos no definitivos. El eje de estas modalidades ha sido la evaluación del desempeño, la calidad y difusión del trabajo. Originalmente, el gobierno federal estableció algunas modalidades de operación de estos programas, propiamente en un sentido restrictivo: sólo tendrá derecho a becas en cada institución un número no mayor al 30% del personal académico de tiempo completo, con nombramiento definitivo y bajo un vínculo de exclusividad con la institución contratante. Los me-

⁷ Sylvie Didou comenta así algunas partes del Programa de Modernización Educativa: "...se diagnosticó que la 'acelerada expansión del sistema determinó la integración de la planta docente con criterios dominados por el apremio. La mejor preparación del personal académico destaca como una prioridad'. Se definió como una de las características del proceso de modernización de la educación superior un reforzamiento de 'los mecanismos de actualización, evaluación y promoción del personal académico'; para lograrlo, se anunció el establecimiento de 'estímulos y reconocimientos que tiendan a revalorar su prestigio social y a reconocer su importancia capital en la modernización del país'. Esta medida fue una nueva versión de lo que había sido una de las principales acciones instrumentada por el gabinete anterior, a saber la instalación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). El SNI mediante una evaluación de la productividad de los académicos solicitantes, otorgaba en efecto, desde 1984, sobresueldos que recompensaban el trabajo 'extraordinario' o 'sobresaliente' realizado en el desempeño de las tareas universitarias", S. Didou (1993), Balance de la política de revalorización de la carrera académica en la Universidad Autónoma de México, mimeo, México, UAM-A, p. 44.

canismos y criterios de selección de los beneficiarios quedaban a cargo de las instituciones. Los montos que destinaría el gobierno para este programa se traducirían en ingresos económicos que iban de uno a tres salarios mínimos.

Algunas instituciones (como la UAM) que ya tenían programas semejantes tiempo atrás financiados con recursos propios, estuvieron en condiciones de incrementar el monto de las becas hasta llegar a 10 salarios mínimos. Para todas las instituciones, estas becas representaron la posibilidad de aumentar las aportaciones económicas de algunos de sus profesores, el problema es que no era universal, no impactaba la jubilación, los plazos de su renovación eran anuales y no todas contaban con mecanismos propios para reconocer la productividad del trabajo académico.

En efecto, muchas de las instituciones carecen de reglamentos de acceso, permanencia y promoción de los profesores; otras no tienen tabuladores o instrumentos para contrastar el trabajo de los profesores y asignarles una categoría y nivel (en varias los criterios de ascenso escalafonario son la antigüedad y las relaciones políticas de los agentes

con la autoridad). De esta manera, la forma de atribución de las becas muchas veces estuvo determinada no por criterios académicos, sino por relaciones políticas y/o clientelares (importantes testimonios y análisis han producido entre otros: Galán 1991, Glazman 1991, LLarena 1991, Peña A. 1991, de la Peña 1991, Rueda y Hernández 1991). Otra dimensión del problema radicó en quién decidía la asignación; sólo en algunas instituciones existen comisiones dictaminadoras conformadas por académicos de reconocido prestigio, elegidas por los profesores y autónomas del poder burocrático y las autoridades; en muchas instituciones se decidió en los órganos colegiados (donde participan estudiantes, profesores, trabajadores administrativos y autoridades universitarias) con criterios de mayoría de votos y por tanto de negociación y acuerdo entre diferentes grupos e intereses, como lo testimonia Krotz (1992) para la Universidad de Yucatán y ha sido también el caso de la Facultad de Economía de la UNAM y de la Universidad Autónoma de Sinaloa (Casillas 1991b:33-37).

Una de las críticas más importantes —incluso reconocida por el gobierno— ha sido que la orientación general de la atribu-

ción de las becas a la permanencia se realiza con una clara preferencia a la investigación, cuando esa actividad no es predominante entre la mayoría de los profesores. Para tal efecto, el gobierno federal impulsó en 1993 una beca al desempeño docente, de un monto menor que las del desempeño y concentrada en las tareas de enseñanza, pero conservando los criterios de exclusividad y selección de los otros estímulos.

Las resistencias principales a este tipo de políticas provienen de los sindicatos universitarios. El resto es una resistencia pasiva de miles de excluidos de los sistemas de premiación, quienes viven individualmente el fracaso y la impotencia de saberse fuera del juego, sea por rechazo explícito de sus solicitudes, por la incapacidad de demostrar públicamente sus saberes por encontrarse al margen de los sistemas y circuitos de publicación (nacionales e internacionales) o, por decisión propia de no entrar a jugar en el terreno de una política que no comparten.

Del otro lado, los partidarios de estas orientaciones tampoco están expresivamente organizados. Incluso una percepción de desánimo o indiferencia no es extraña frente a esta impopular estrategia:

"Expertos, autoridades, opinión pública se unificaron en reconocer la crisis de la universidad, de sus recursos humanos y científicos, en un diagnóstico o una lamentación propiciatoria, en los cuales cada quien invocó a la opinión pública y a la sociedad como emisores legítimos de la condena a la institución escolar. La expresión, por parte de amplios sectores sociales y oficiales, de la urgencia de 'eficientizar' a la universidad pública, no se tradujo en la elaboración de una propuesta negociada, sino en la multiplicación de discursos heterogéneos que, proyectando varias imágenes diferentes de esa, la hablaron y la definieron desde gran diversidad de enfoques y de intereses que sólo retomó parcialmente —y hasta ilusoriamente— el proyecto gubernamental de reestructuración (modernización) del sistema de educación superior.

"Sin embargo, el Estado, a su vez, al aplicar reformas y medidas correctivas, lo hizo en tanto respuesta a una demanda o clamor social. Lo que justificó la intervención estatal fue en efecto la supuesta condena emitida por la sociedad: esa paradójicamente, al

carecer de contenidos precisos, permitió sin embargo al gobierno obviar toda correspondencia efectiva, más allá del enunciado discursivo, entre su proyecto y el de los diversos sectores que se hicieron los heraldos de esa escudridiza opinión pública; a la par esta no correspondencia, dificultó la elaboración de grupos de apoyos amplios dentro o fuera de la institución al proyecto gubernamental" (Didou 1993:13).

En los ingresos económicos de los profesores, las becas son sumamente importantes: existe el salario, que fluctúa entre 4 y 8 salarios mínimos, pero si añadimos las becas, los ingresos pueden incrementarse al doble; si además contamos como posibilidad la inscripción al SNI, éstos pueden triplicarse o más.⁸ Con las becas, más bien con el interés de conser-

varlas, la intensidad del trabajo aumenta, el tiempo para obtener resultados tangibles (productos) se reduce y no necesariamente se incrementa la calidad. No en balde se han acuñado frases como "publicar o perecer" que expresan bien la nueva condición del profesorado.

"La instalación de sistemas de incentivos y el mantenimiento simultáneo de aumentos salariales reducidos representaron pues uno de los ejes vertebradores de la política de modernización, en lo tocante a educación. El otorgamiento de aumentos reducidos no provino de una desatención a la cuestión salarial. Por el contrario, fue una respuesta racional a la misma en los términos del proyecto nacional del gobierno vigente, pero según ciertos criterios de acción e intervención en el

⁸ Veamos un par de casos concretos, a partir del estudio que hace Eduardo Ibarra (1993), *opus cit.*, p. 324, sobre la UAM; los ingresos de un profesor asociado "D" (una categoría intermedia) pueden componerse, en el caso que obtenga todos los incentivos, de la siguiente manera: 48% salario y 52% de becas y estímulos; en el caso de un profesor de mayor jerarquía (titular "C"), el salario sólo representa el 32% de sus ingresos totales. Quiere decir esto que para que un profesor conserve sus ingresos totales, debe someterse puntualmente a una evaluación de su productividad, haber producido en las tareas que se reconocen como prioritarias y dedicarse exclusivamente al trabajo universitario en su universidad. Todo ello en el mejor de los casos, en una universidad con reglamentos, tabulador, comisiones dictaminadoras autónomas y derecho a la réplica de su evaluación, tal y como es el caso de la UAM, el cual no es ni de cerca, un caso común en el campo de instituciones de educación superior.

campo universitario que no eran los que habían sido dominantes durante los últimos 20 años. Al intentar implantar en la universidad las leyes de la competencia y del reconocimiento a los mejores para aumentar su calidad global, se insertó en un esquema de presiones a sus ocupantes, reconociendo diferencialmente la labor de algunos sin resolver la situación para todos, por ello, no se respondió a la petición del sueldo básico decoroso para todos. Los incentivos fueron un elemento sustancial en una política de deshomologación salarial, en la óptica de que era posible y necesario reconocer el 'mérito' individual" (Didou 1993:46).

Las becas no sólo tienen una expresión económica; son un símbolo de la obtención de prestigio para quienes las poseen y de desprestigio para quienes las pierden luego de una evaluación negativa; en ese sentido, son formas explícitas de distinción.

En efecto, estamos ante la construcción de un sistema segmentado y excluyente de la profesión de carácter nacional, construido desde el campo del poder. Los modelos de afiliación, legitimación y consagración comien-

zan a recomponerse para el caso de las comunidades académicas y están determinando una recomposición de las jerarquías y el poder universitario; es decir, de los criterios específicos de legitimidad que sustentan las posiciones en el campo. Estamos ante un caso específico de la lucha al interior de la universidad por el monopolio del modo de producción y reproducción legítimo de la propia profesión académica.

En este sentido, la lucha se establece en varios planos, pero concurre en la disputa por el poder de consagración de determinados productores y sus respectivos productos, por tanto de la imposición de la definición legítima de los agentes en tanto que tales. Como dice Bourdieu, producto de una larga serie de exclusiones o de excomuniones que significan verdaderas muertes simbólicas.

A partir de la aplicación de estas políticas ¿será que los profesores hoy están en lucha por la delimitación de los límites del campo, enredados en un conflicto por la definición de las condiciones de pertenencia, el punto de vista legítimo, la ley fundamental que debe regir el campo y la delimitación de la población de entre ellos, para adquirir el derecho de participar en este ver-

dadero conflicto de clasificación? Lo que es un hecho, es que los sistemas de becas y estímulos y la pertenencia al SNI constituyen hoy criterios prácticos de clasificación, de reconocimiento y mérito. Es igualmente cierto que en muchas instituciones el modo de operación de los programas de becas tiende a reproducir las clientelas, sin embargo, en las instituciones con mayor desarrollo de los instrumentos legales y participación de los profesores en el control de las carreras, pertenecer a un sistema o a otro es un criterio para ascender en las jerarquías, reconocido incluso como criterio formal en los tabuladores.

Al ser una política racional, determinada desde fuera del campo pero sostenida pasivamente por los profesores, el mérito individual no es razón suficiente para ser beneficiario de las becas y estímulos; como veremos

más adelante, hay factores estructurales que determinan —entre los agentes— quiénes son, por su capital escolar y por sus *habitus*, más proclives a su obtención.

II. Los beneficiarios del sistema⁹

"El campo universitario es el lugar de una lucha de clasificaciones que, trabajando por conservar o por transformar el estado de las relaciones de fuerza entre los diferentes criterios y entre los distintos poderes que ellos designan, contribuye a producir la clasificación de manera que pueda ser aprehendida objetivamente en un momento dado del tiempo; pero la representación que los agentes se forman de la clasificación y la fuerza y la orientación de las

⁹ Tanto por sus dimensiones, por su relevancia en la estructuración del campo de instituciones de educación superior en México, y por estar sujeto a las políticas gubernamentales de diferenciación, el sector de universidades públicas es el espacio en el cual se centra este estudio. En este apartado, se realiza un ejercicio de aproximación hacia los segmentos que han resultado beneficiarios de las políticas de diferenciación en el espacio del sector de universidades públicas. La base de información es la producida por el EIIAM (1994) y su procesamiento fue producto del autor durante la primavera de 1995. Al seleccionar sólo a los profesores del sector de universidades públicas, el número de registros es de 2,761 casos, que se distribuyen entre 9 instituciones: Universidad Autónoma de Baja California Sur, Universidad de Sonora, Universidad Autónoma de Nuevo León, Universidad Autónoma de Puebla, Universidad Veracruzana, Universidad Autónoma de Hidalgo, Universidad de Guadalajara, Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad Autónoma Metropolitana.

estrategias que ellos pueden llevar a cabo para mantenerla o subvertirla dependen de su posición al interior de las clasificaciones objetivas " (Bourdieu 1984:31).

La discusión sobre los efectos de las políticas de diferenciación, ya sea el SNI o las becas institucionales al desempeño académico, ha estado marcada por un sinnúmero de puntos de vista, donde mayoritariamente los interlocutores extrapolan sus experiencias individuales al conjunto del campo, bajo la suposición de que su caso es típico de todos los demás agentes. Sin embargo, hasta ahora no existe trabajo alguno sobre los efectos de las políticas de diferenciación entre el

conjunto de los agentes del campo universitario. Aquí, antes de calificar estos efectos, se intentará mostrar —a través de algunas variables estadísticas— el comportamiento de los agentes y los criterios prácticos de operación de las políticas en una visión agregada para el campo universitario.

Observemos las dimensiones del segmento favorecido por los programas y políticas orientados al reconocimiento de la productividad y el prestigio al interior del campo universitario: de 2,761 profesores entrevistados, sólo 122 pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y 480 son beneficiarios de becas y estímulos institucionales.

Cuadro 1

Distribución de los profesores de universidades públicas
Perteneencia al SNI y Sistema de Becas

Perteneencia	SNI		Becas	
	No. de Casos	%	No. de Casos	%
NO	2,595	94.0	2,240	81.10
SI	122	4.40	480	17.40
Sin respuesta	44	1.60	41	1.50
Total	2,761	100	2,761	100

Sólo el 4.4% de quienes entrevistamos participan del SNI y 17.4% de los programas institucionales de becas y estímulos. Esto es, 94 de cada 100 profesores están excluidos del SNI y casi 83 de cada 100 fuera de los programas de "revaloración" académica. En líneas anteriores, hemos caracterizado como un sistema segmentado y excluyente el tipo de orientación impuesta al campo universitario para recomponer las jerarquías y el poder, los datos anteriores son un referente específico para sustentar dicha afirmación.

El segmento en el SNI

En 1984, se fundó el Sistema Nacional de Investigadores

(SNI), con el propósito de otorgar beneficios económicos y simbólicos a los investigadores y científicos en México, en el marco de la crisis económica de los años 80 y con la intención de alentar el desarrollo de la ciencia y la tecnología. El SNI fue el primer programa que se propuso un reconocimiento oficial a los investigadores en activo y el otorgamiento de beneficios económicos con base en la productividad y calidad de sus trabajos (Malo 1986:56).¹⁰

Según la información de 1992, el número de participantes en el SNI se distribuyó de la siguiente manera:

¹⁰ El SNI funciona a nivel nacional bajo la conducción del CONACYT. Aunque su reglamento se ha transformado varias veces, sus rasgos constitutivos son los siguientes: cada investigador en activo presenta una solicitud donde expone los grados académicos que posee (el mínimo requerido fue primero la maestría y a partir de 1991, el doctorado, aunque en casos excepcionales se puede dispensar la posesión del diploma), sus principales productos de investigación (libros, artículos científicos, etcétera) y su grado de incidencia (número de citas), los rasgos generales de su trayectoria académica y, finalmente, su participación en proyectos institucionales (revistas, coordinaciones académicas, etcétera). Este *dosier* es calificado por comisiones dictaminadoras por áreas, compuestas por reconocidos miembros de la comunidad científica (seleccionados internamente por el SNI) que ejercen una "evaluación de pares", y se pueden asignar dos categorías: candidato a investigador nacional e investigador nacional, ésta última con tres niveles. El resultado de la evaluación es la asignación a una categoría y esto conlleva la asignación mensual de 2 a 8 salarios mínimos, así como un conjunto de ventajas para solicitar recursos para proyectos de investigación, obtener viáticos para viajes y contar con apoyo financiero para publicaciones. Las renovaciones de participación en el SNI han variado de un año a tres años, momento en el cual se tiene que demostrar una alta productividad para seguir perteneciendo. Uno de los rasgos distintivos del SNI radica en que para ser participante del sistema, no es obligatorio trabajar en una institución de educación superior, es un programa que incluye a los centros de investigación de cualquier naturaleza.

Cuadro 2

Integrantes del SNI, 1992

Sector	Investigadores Nacionales					
	Candidatos	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Total	%
Universidades Públicas	948	1,418	432	182	2,980	45.14
Tecnológicos Públicos	260	273	54	5	592	8.97
Universidades Privadas	62	53	10	2	127	1.92
Otros	1,385	1,116	283	119	2,903	43.97
Total	2,655	2,860	779	308	6,602	100
%	40.21	43.32	11.80	4.66		100.00

Fuente: SEP-CONACYT, 1992 (Melgar 1994:263). Elaboración propia.

Del número total de investigadores reconocidos por el SNI en todo el país, destaca el sector de universidades públicas por encima de los otros dos sectores de la educación superior. El renglón de otros, corresponde a diversos centros de investigación no vinculados a una institución universitaria. Como desconocemos el número total de investigadores en México (reconocidos por el SNI o sin pertenencia al mismo), no se puede valorar que tan exclusivo es este grupo en su conjunto.

Líneas arriba, habíamos mostrado cómo del total de nuestra población de estudio sólo 122 profesores (4.4%) pertenecían al SNI. Veamos algunas de sus características¹¹:

Si observamos en el cuadro siguiente la distribución de frecuencias por periodo de incorporación a la profesión académica en una institución de educación superior, encontramos que, relativamente, el periodo 1960-69 es el que contiene un mayor porcentaje de miembros del SNI, casi 8 de cada 100, el doble del pro-

¹¹ Para conocer en detalle las características de los profesores universitarios en un estudio sobre instituciones tecnológicas, privadas y públicas, véase: EIIAM (1994), *Los rasgos de la diversidad, un estudio sobre los académicos mexicanos*.

medio total. Es decir, los integrantes de nuestra población que tienen una trayectoria académica que se inició en los años sesenta, en la época de la crisis del modelo del catedrático y en la primera fase expansiva.

El periodo más dinámico de la expansión 1970-1985, aporta una cuota de 5%; mientras que el periodo de incorporación más antiguo y el más reciente se caracterizan por tener las proporciones inferiores: 2.3% y 1.8%, respectivamente (véase Cuadro 3).

Si para todos los registros se realiza un ejercicio donde se descuenta de 1992 el año de su primer contrato, podemos tener una imagen aproximada de la anti-

güedad de los profesores en la profesión y oportunidad de observar si esto influye en su pertenencia al SNI (véase Cuadro 4).

En efecto, si tomamos al subconjunto de miembros del SNI, podemos constatar que la antigüedad es un factor importante, que opera no sólo como el simple paso del tiempo, sino como espacio de construcción del capital cultural y social propio para ser consagrado dentro de este sistema, tal es el caso de los rangos de 21-25 y 16-20 años. Conforme se tiene mayor tiempo de experiencia el volumen de capital aumenta: los profesores que tienen entre 1 y 5 años representan el 17% del total de la población de estu-

Cuadro 3

Profesores miembros del SNI por periodo de incorporación

Periodo	Pertenencia al SNI				Sin Respuesta		Total	
	NO		SI					
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Hasta 1959	42	97.67	21	2.33	-	-	43	100
1960-1969	219	90.50	14	7.85	4	1.65	242	100
1970-1985	1630	93.09	89	5.08	32	1.83	1751	100
1986-1992	595	97.86	11	1.81	2	0.33	608	100
Sin Respuesta	109	93.16	2	1.71	6	5.13	44	1.59
Total	2595	93.99	122	4.42	44	1.59	2761	100