

# ÉCOLE DES HAUTES ÉTUDES EN SCIENCES SOCIALES

Année 2001

N° attribué par la bibliothèque  
-----

## THÈSE

Pour l'obtention du grade de

DOCTEUR DE L'EHESS

Discipline : SOCIOLOGIE

Présentée et soutenue publiquement

par

**Miguel Angel CASILLAS ALVARADO**

Juin 2001

## **La recomposition du champ universitaire au Mexique**

-----  
Directeur de Thèse : **Jean-Claude Combessie**  
-----

### JURY

Mme Monique de Saint Martin

M Christian Baudelot

Mme Annick Lempérière

M Rollin Kent

M Helgio Trindade

## RÉSUMÉ

### **La recomposition du champ universitaire au Mexique**

À partir des notions de champ et de conflit des facultés et par l'étude du cas de l'Université autonome métropolitaine (UAM), on analyse le processus de construction de l'hégémonie des scientifiques au sein de l'université mexicaine à la fin du XX<sup>e</sup> siècle. L'université traditionnelle, fondée sur la domination des facultés orientées vers les professions libérales, s'est vue bouleversée par l'imposition de nouvelles valeurs basées sur l'éthos des sciences dures.

Après les considérations théoriques et méthodologiques, on effectue une analyse socio-historique de l'université au Mexique et en particulier de l'UAM. La construction de la domination des scientifiques est étudiée à divers niveaux, notamment : développement du corps professoral de l'UAM ; structures d'admission, permanence et avancement des professeurs ; modifications du cadre législatif régulant la carrière académique ; politiques de Bourses et Stimulations appliquées par l'État et l'UAM.

L'analyse des politiques publiques permet d'expliquer la nouvelle relation entre l'État et les universités. À l'UAM, ces politiques se sont articulées à un processus interne d'établissement d'une hiérarchie basée sur les différences de prestige et de revenus économiques, hiérarchie fondée sur l'évaluation et la mesure périodique de la productivité des professeurs.

Le contrôle des mécanismes d'évaluation a permis l'imposition de nouvelles espèces de capital et exigé des professeurs qu'ils s'engagent dans d'intenses processus de reconversion. L'élaboration de critères d'évaluation *inter pares* a conféré une valeur accrue au capital culturel et aux connaissances, méthodologies et procédures des champs disciplinaires associés aux sciences dures. Comme la référence prédominante pour l'évaluation des activités académiques est le travail des scientifiques, les pratiques (principalement l'enseignement) des universitaires liés aux écoles professionnelles perdent valeur et importance.

## SUMMARY

### **Reshuffling the Academic Field in Mexico**

Based on the notions of field and faculty conflict and on a case study of the Metropolitan Autonomous University (UAM), this thesis analyses the construction of the hegemony of scientists in the Mexican university of the late 20<sup>th</sup> century. The traditional university, founded on the domination of the faculties geared towards the professions has been upset by the imposition of new values based of the ethos of the hard sciences.

Following theoretical and methodological considerations, the thesis examines the social history of the Mexican university, especially UAM. The construction of the domination of scientists is studied at various levels, including: the development of the academic profession within UAM; the structures of admission, permanence and promotion; the changes in the statutes regulating academic life; the Grants and Stimulation policies implemented by the state and UAM.

The new relationship between the state and universities in Mexico is explained through an analysis of public policies. At UAM, these policies combined with the establishment of a new hierarchy based on differences in prestige and economic income. This hierarchy is founded on the periodic evaluation and measurement of the productivity of faculty members.

Scientists' control over evaluation procedures has allowed them to impose new types of capital while faculty members were forced to launch into intense processes of reconversion. The elaboration of *inter pares* evaluation criteria has increased the value of cultural capital and of the knowledge, methodology and procedures of the disciplines associated with the hard sciences. Since the work of scientists is the predominant reference for the evaluation of academic activities, the practices (mainly teaching) of the academics linked to professional schools have lost value and importance.

DISCIPLINE : **SOCIOLOGIE**

MOTS CLÉS : Sociologie, université, professeurs, enseignant-chercheur, champ universitaire, conflit des facultés, Mexique.

École des Hautes Études en Sciences Sociales, 54 Boulevard Raspail, 75006 Paris.

# ÉCOLE DES HAUTES ÉTUDES EN SCIENCES SOCIALES

Année 2001

N° attribué par la bibliothèque

-----

## THÈSE

Pour l'obtention du grade de

DOCTEUR DE L'EHESS

Discipline : SOCIOLOGIE

Présentée et soutenue publiquement

par

**Miguel Angel CASILLAS ALVARADO**

Juin 2001

## **La recomposition du champ universitaire au Mexique**

-----

Directeur de Thèse : **Jean-Claude Combessie**

-----

JURY

Mme Monique de Saint Martin

M Christian Baudelot

Mme Annick Lempérière

M Rollin Kent

M Helgio Trindade

À Tere Alvarado

**MEXICO**, Ville de (Géog.) autrement ville de Mexique; ville de l'Amérique septentrionale, la plus considérable du Nouveau Monde, capitale de la Nouvelle-Espagne, avec un archevêché érigé en 1547, une audience royale, une université, si l'on peut nommer de ce nom les écoles de l'Amérique espagnole.

DIDEROT et D'ALEMBERT (1765) *Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences des arts et des métiers*<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> DIDEROT et D'ALEMBERT (1765) Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences des arts et des métiers, Tome X ; Samuel Faulche & Compagnie, Neufchâtel, p. 480.

# REMERCIEMENTS

L'élaboration de cette thèse a été possible grâce à l'impulsion et au soutien reçus du groupe de travail auquel nous appartenons. Il nous a encouragé à terminer notre cycle de formation, à participer au programme de bourses d'études de troisième cycle de l'UAM et à effectuer plusieurs séjours à Paris. Cette thèse, et son objet, s'efforcent d'apporter de nouvelles connaissances des processus de formation de la profession académique dans le contexte institutionnel de l'Université autonome métropolitaine ; nous espérons ainsi remercier l'UAM de sa générosité, qui nous a permis d'effectuer nos études de doctorat. Cette thèse cherche à alimenter le débat et l'auto-réflexion de l'institution et de ses professeurs, car nous ne concevons notre engagement envers l'université qu'ancré dans notre orientation disciplinaire : la compréhension des transformations du présent à partir d'une perspective sociologique.

A l'UAM, de nombreux collègues et amis méritent d'être tout particulièrement remerciés pour l'aide qu'ils nous ont apportés : à Azcapotzalco, Adrián de Garay, Manuel Gil, Oscar M. González Cuevas, Rocío Grediaga, Ernesto Heyerdhal (dont je souhaite qu'il repose en paix), Edmundo Jacobo, Romualdo López Zárate, Víctor Sosa et Lilia Pérez Franco, mes collègues du Domaine de Sociologie des universités ; à Iztapalapa, Miguel A. Aguilar, César Cisneros, José Cortés, Salvador Cruz, Eduardo Ibarra, Rafael Montesinos, Luis Reygadas et Roberto Varela ; à Xochimilco, Fernando Bazúa, Luis Berruecos, Griselda Martínez et Olivia López ; au rectorat général, Humberto Martínez, Kamila Knapp et leur équipe de collaborateurs des Archives historiques de l'UAM. Bien entendu, nous tenons à remercier les collègues des trois Unités de l'UAM qui nous ont accordé le temps et la confiance nécessaires à la réalisation des entretiens.

Ce travail est nourri des idées de nombreux collègues d'autres universités mexicaines. En particulier, nous tenons à remercier Germán Alvarez et Rollin Kent du DIE-CINVESTAV-IPN, Susana García et Monique Landesman de l'UNAM, Ragueb Chaïn et Jenny Beltrán de l'Université Veracruzana, Raúl Rodríguez de l'Université de Sonora, Adrián Acosta de l'Université de Guadalajara, Javier Pérez de l'Université autonome de Puebla, Evelyn Díez-Martínez de l'Université de Querétaro, Laurence Coudart de l'Université autonome de Morelos et Enrique Vega de l'Université autonome de Sinaloa. Miguel Condés et Carlos Paz nous ont permis de partager leur amitié et de comprendre le point de vue des neurophysiologues et des autres scientifiques du SNI.

A l'EHESS, notre reconnaissance va à nos professeurs Monique de Saint Martin, André Grelon, Francine Muel-Dreyfus et Salah Bouedja pour leur solidarité et leur soutien.

Jean-Claude Combessie mérite une mention particulière en tant que directeur de thèse respectueux, qui nous a beaucoup appris et indéfectiblement soutenus dans les moments difficiles ; en tant que professeur prodigue en commentaires, critiques, observations et paroles d'encouragement ; et en tant que personne qui nous honore de son amitié et de sa solidarité.

Nous avons également rencontré à l'École des collègues et des amis dont nous avons beaucoup appris : Marco Pitzalis, avec qui nous partageons des visions du monde, des thèmes d'analyse, des perspectives théoriques et des références communes ; Laurent Laniel qui, outre son aide pour la traduction et la structuration de cette thèse en français, nous a fait découvrir divers thèmes académiques et plusieurs aspects de la France.

Laura et Santiago ont toujours été présents, solidaires et affectueux. Ils nous ont accompagnés dans cette aventure et en ont profité pour jouir et tirer parti de la France en apprenant sa langue, sa culture et milles autres choses d'une vie française avec laquelle nous sommes maintenant familiers. Ils ont généreusement supporté la réclusion quasi-monacale que nous nous sommes imposée durant la rédaction finale. Nous ne pouvons que les remercier de leur patience et de leur amour.

Paris, 21 mars 2001



# TABLE DES MATIERES

<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>3</b>
<b>TABLE DES MATIERES</b> .....	<b>6</b>
<b>CHAPITRE I</b> .....	<b>11</b>
<b>LA CONSTRUCTION DE L'OBJET</b> .....	<b>11</b>
INTRODUCTION A L'ELABORATION DE LA RECHERCHE .....	12
PROBLEMATIQUE .....	15
1.1 APPROCHES .....	15
1.2 LA NOTION DE CHAMP.....	16
1.3 LE CONFLIT DES FACULTES.....	24
1.4 UNE ANALYSE SOCIOGENETIQUE .....	29
Pour une sociogenèse des politiques .....	29
Pour une sociogenèse du modèle de la recherche scientifique dans l'Université .....	30
Cinq dimensions d'observation .....	32
METHODES .....	34
1.5 LE CHOIX DE L'INSTITUTION .....	34
1.6 LA DIVERSIFICATION DES METHODES.....	36
La collecte documentaire.....	37
L'analyse statistique.....	38
L'approche historique.....	43
Les entretiens.....	50
L'inscription institutionnelle .....	50
Les bourses .....	52
ANNONCE DU PLAN.....	59
1.7 ÉCRIRE POUR UN LECTEUR FRANÇAIS.....	59
1.8 ESSAI DE PERIODISATION.....	60
<b>CHAPITRE II</b> .....	<b>65</b>
<b>ANTECEDENTS GENERAUX AU DEVELOPPEMENT DE L'EDUCATION SUPERIEURE AU MEXIQUE</b> .....	<b>65</b>
INTRODUCTION .....	66
2.1 L'UNIVERSITE DE L'EPOQUE COLONIALE.....	68
2.2 LE MEXIQUE INDEPENDANT DU XIX <sup>EME</sup> SIECLE.....	77
<i>Le projet libéral : les écoles professionnelles.</i> .....	81
<i>La formation de l'Université Nationale.</i> .....	84
<i>L'université des professions.</i> .....	87
2.3 DE LA REVOLUTION AUX ANNEES CINQUANTE .....	91
<i>L'Université et les premiers gouvernements révolutionnaires.</i> .....	99
<i>Éducation socialiste contre liberté d'enseignement : les luttes pour l'autonomie de l'université.</i> ..	102
<i>La conformation de l'université traditionnelle.</i> .....	116
<i>La consolidation de l'université des professions.</i> .....	122
<i>L'université des « licenciados »</i> .....	127
<i>La première phase de l'expansion universitaire.</i> .....	129
CONCLUSION .....	133

<b>CHAPITRE III .....</b>	<b>141</b>
<b>LA CREATION DE L'UAM. SOCIOGENESE D'UNE INSTITUTION MODERNE .....</b>	<b>141</b>
INTRODUCTION .....	142
3.1 LA TRANSFORMATION STRUCTURELLE DE L'UNIVERSITE MEXICAINE ET LA CRISE DES ANNEES 1960 .....	143
<i>Le « miracle mexicain » .....</i>	<i>143</i>
<i>La croissance de l'éducation de base.....</i>	<i>146</i>
<i>Les nouveaux agents du développement universitaire .....</i>	<i>149</i>
<i>L'éducation supérieure dans les années 1960.....</i>	<i>154</i>
<i>L'année 1968 au Mexique .....</i>	<i>158</i>
<i>Les effets de la crise sur les universités.....</i>	<i>162</i>
3.2 A LA QUETE DE LA RECONCILIATION AVEC LES CLASSES MOYENNES .....	167
3.3 LA REFORME DE L'EDUCATION D'ECHEVERRIA .....	170
3.4 LE CONTEXTE UNIVERSITAIRE AU DEBUT DES ANNEES 1970.....	175
3.5. L'UNAM DU RECTEUR PABLO GONZALEZ CASANOVA.....	178
<i>Réactions et violences.....</i>	<i>184</i>
3.6 L'UNAM DURANT LES PREMIERES ANNEES DU RECTORAT DE GUILLERMO SOBERON ACEVEDO .....	186
3.7 LA GESTATION DE L'UAM.....	192
<i>Convergences .....</i>	<i>193</i>
<i>Les premiers groupes de travail.....</i>	<i>196</i>
<i>Le rôle de l'ANUIES.....</i>	<i>199</i>
<i>De la décision politique à la Loi Organique.....</i>	<i>201</i>
<i>Une fondation accélérée.....</i>	<i>205</i>
3.8 CARACTERISTIQUES D'ORIGINE DE L'UAM.....	212
<i>Provenant de la Loi organique.....</i>	<i>212</i>
<i>Provenant des décisions des premières autorités.....</i>	<i>213</i>
<i>Quelques mesures administratives .....</i>	<i>219</i>
CONCLUSION .....	222
<b>CHAPITRE IV.....</b>	<b>232</b>
<b>CONSTITUTION ORIGINELLE DU CORPS PROFESSORAL AU SEIN DE L'UAM.....</b>	<b>232</b>
<b>(1973-1975).....</b>	<b>232</b>
INTRODUCTION .....	233
4.1 L'UAM ET LA CONSTRUCTION DU MARCHE ACADEMIQUE .....	233
4.2 LES POLITIQUES DE L'INSTITUTION ENVERS LE PERSONNEL ACADEMIQUE .....	238
<i>Conditions et caractéristiques des premiers professeurs.....</i>	<i>239</i>
4.3 LE RECRUTEMENT DES NOUVEAUX PROFESSEURS .....	244
<i>Convergences .....</i>	<i>246</i>
<i>Le recrutement personnalisé .....</i>	<i>250</i>
4.4 LE DEVELOPPEMENT INITIAL DE LA RECHERCHE A L'UAM .....	253
<i>La place de la recherche dans les projets institutionnels initiaux .....</i>	<i>254</i>
<i>L'impulsion donnée par les recteurs d'Unité.....</i>	<i>259</i>
<i>Enseignement et recherche.....</i>	<i>262</i>
CONCLUSION .....	264
<b>CHAPITRE V .....</b>	<b>271</b>
<b>DEBUT ET FIN DE LA RELATION BILATERALE .....</b>	<b>271</b>
<b>(1976-1981).....</b>	<b>271</b>
INTRODUCTION .....	272
5.1. LA CROISSANCE DU NOMBRE DE PROFESSEURS.....	274
5.2 ANTECEDENTS DU SYNDICALISME ACADEMIQUE UNIVERSITAIRE.....	279

5.3 LA FORMALISATION DE LA RELATION BILATERALE ENTRE LE SYNDICAT ET L'UNIVERSITE.....	282
<i>La signature des Conditions générales du travail</i> .....	283
<i>La base de la relation bilatérale</i> .....	287
<i>Des autres formes d'organisation des professeurs</i> .....	293
5.4 LA DISTINCTION ENTRE LA SPHERE DU TRAVAIL ET LA SPHERE ACADEMIQUE .....	296
<i>L'élaboration du RIPPA</i> .....	304
5.5 LE DEVELOPPEMENT DE LA RECHERCHE.....	306
5.6 L'ADOPTION DU REGLEMENT ORGANIQUE ET L'ORGANISATION DE LA RECHERCHE .....	307
<i>Le Règlement et les Collèges de professeurs</i> .....	310
<i>Les différences entre les unités par rapport à la recherche</i> .....	311
CONCLUSION .....	319
<b>CHAPITRE VI.....</b>	<b>324</b>
<b>LA VIE ACADEMIQUE REGLEMENTEE.....</b>	<b>324</b>
<b>(1982-1989).....</b>	<b>324</b>
INTRODUCTION : LE CONTEXTE DE CRISE .....	325
6.1 L'UNIVERSITE FACE A LA CRISE ECONOMIQUE .....	327
6.2 POLITIQUES NATIONALES POUR LA « MODERNISATION » UNIVERSITAIRE .....	332
<i>1984 : le Système national des chercheurs</i> .....	332
<i>Les politiques d'évaluation</i> .....	336
6.3 L'UAM DE L'EGALITARISME SYNDICAL A L'EVALUATION INTER PARES .....	339
<i>Marginalisation du syndicat</i> .....	339
<i>Les commissions d'évaluation</i> .....	341
<i>Le Tabulateur par points, référent de l'évaluation</i> .....	343
<i>Les Politiques générales pour la recherche</i> .....	345
6.4 LA DIFFERENCIATION DES « SCIENTIFIQUES » A L'UAM .....	348
<i>L'organisation de la recherche par Domaines</i> .....	348
<i>L'état de la recherche vers 1985</i> .....	351
<i>La naissance de la politique des bourses et des stimulations à la fin des années 1980</i> .....	356
<i>Les bourses d'études de troisième cycle</i> .....	358
6.5 PREMIERS BILANS D'UNE « MODERNISATION » .....	358
<i>Le développement de l'équipe professorale</i> .....	358
<i>Une évaluation de la recherche en 1989</i> .....	362
CONCLUSION .....	363
<b>CHAPITRE VII.....</b>	<b>371</b>
<b>LA DIFFERENCIATION POUR LA DISTINCTION.....</b>	<b>371</b>
<b>(1990-1999).....</b>	<b>371</b>
INTRODUCTION : UN NEO-INTERVENTIONNISME D'ÉTAT .....	372
<i>Le Mexique à l'heure de la mondialisation</i> .....	372
<i>La réforme de l'État</i> .....	374
<i>Les politiques universitaires</i> .....	376
7.1 NOUVELLES ET ANCIENNES GENERATIONS A L'UAM .....	379
<i>L'évolution du corps professoral de l'UAM</i> .....	380
7.2 LE RENFORCEMENT DES STRUCTURES DE LEGITIMITE DES SCIENTIFIQUES.....	385
<i>Une politique nationale de soutien à la recherche scientifique</i> .....	385
<i>Le renforcement différencié des Domaines de recherche</i> .....	386
<i>Le développement de la recherche et son financement</i> .....	390
<i>Les politiques d'évaluation et de promotion des Domaines</i> .....	394
<i>Autres stimulations à la recherche</i> .....	400
Création des prix.....	400
Bourses d'études de troisième cycle.....	401

7.3 LES POLITIQUES CONCERNANT LA DIFFERENCIATION DES PROFESSEURS .....	403
<i>Une conjoncture stratégique</i> .....	404
<i>Les politiques de Bourses et Stimulations</i> .....	408
La Stimulation à l'enseignement et à la recherche .....	409
Les Bourses à la permanence .....	410
La Stimulation aux grades académiques .....	416
La Bourse de reconnaissance de la carrière enseignante .....	418
Les Stimulations pour trajectoire académique exceptionnelle .....	420
<i>Typologie des bénéficiaires</i> .....	421
7.5 POINTS DE VUES ET CONFLITS DE DEFINITION .....	424
<i>Les points de vue des professeurs</i> .....	424
<i>Prises de position et mobilisations</i> .....	432
CONCLUSION .....	437
<b>CONCLUSION GENERALE.....</b>	<b>445</b>
UNE POSTURE SOCIOLOGIQUE.....	448
LES INSTRUMENTS NATIONAUX DE LA RECOMPOSITION DU CHAMP UNIVERSITAIRE	451
LES ENJEUX D'UNE POLITIQUE D'UNIVERSITE.....	453
PENSER LE SYSTEME UNIVERSITAIRE MEXICAIN A PARTIR DES EVENEMENTS DE L'UAM	455
NOUVELLES PISTES DE RECHERCHE .....	457
<b>ABREVIATIONS .....</b>	<b>459</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>460</b>
OUVRAGES .....	460
ARTICLES .....	472
MÉMOIRES ET THÈSES .....	477
SOURCES PRIMAIRES .....	478
<i>DOCUMENTS</i> .....	478
<i>COMPILATIONS ET COLLECTIONS</i> .....	479
<i>ENTRETIENS</i> .....	480
<i>ARCHIVES</i> .....	481
<b>ANNEXES .....</b>	<b>482</b>
TABLEAU A.1 .....	482
LE PREMIER TABULATEUR DE L'UAM.....	482
TABLEAU A.2.....	483
PROJETS PARRAINÉS PAR LE CONACYT À L'UAM.....	483
SÉRIE HISTORIQUE 1991-1998 .....	483



**CHAPITRE I**  
**LA CONSTRUCTION DE**  
**L'OBJET**

## INTRODUCTION A L'ELABORATION DE LA RECHERCHE

Cette recherche constitue le point culminant d'une longue phase de formation, dans laquelle nous nous sommes lancé il y a plusieurs années déjà, dans le cadre d'un programme de développement des études de troisième cycle pour les professeurs du Domaine de Sociologie des universités du Département de Sociologie de l'UAM Azcapotzalco, auquel nous appartenons.

La sociologie des universités, c'est à dire l'étude systématique des processus universitaires dans une perspective sociologique, est un champ de recherche très récent au Mexique. L'auteur de cette thèse en est l'un des fondateurs et se consacre essentiellement à ses recherches sur les universités depuis le milieu des années 1980. Notre souci de comprendre la naissance et le développement de la profession académique trouve ses origines dans le groupe formé autour d'Olac Fuentes Molinar au Département de Recherches éducatives du Centre de recherches et d'études avancées de l'Institut polytechnique national (DIE-CINVESTAV-IPN), dans le cadre de son programme de *maestría* d'Éducation, où s'initièrent à l'analyse sociologique de l'université, notamment, nos amis Rollin Kent, Germán Alvarez et Manuel Gil. Dans la seconde moitié des années 1980, après avoir obtenu un poste de professeur de Sociologie à l'UAM, nous avons participé, avec Manuel Gil, Adrián de Garay, Rocío Grediaga, Lilia Pérez Franco et Tomás Ejea, à la création du Domaine de recherche en Sociologie des universités, devenu depuis lors un espace de premier ordre pour l'étude des professeurs universitaires mexicains. Au début des années 1990, le Domaine prit la décision de mettre au point un programme de formation afin que ses professeurs puissent obtenir leur doctorat. L'objectif était de mieux habilitier ces derniers, c'est à dire, essentiellement, d'améliorer leurs connaissances en matière de sociologie des universités, afin de faire progresser le travail de recherche.

Dès l'origine, le travail du Domaine a été fortement influencé par la sociologie des organisations (principalement nord-américaine, dont le leader intellectuel est Burton Clark), les propositions de José Joaquín Brunner qui, depuis la FLACSO de Santiago du Chili, avait inauguré le champ en Amérique latine et diverses influences dérivées de la sociologie de Weber, de la pensée de Durkheim, du marxisme, de la sociologie critique de l'école de Francfort, des théories de portée intermédiaire de Merton et de la sociologie politique.

Fort de ces marques d'origine, il nous restait, en termes personnels, à choisir le lieu où nous réaliserions nos études de doctorat ; plusieurs options se présentaient : étudier dans une institution mexicaine ou à l'étranger ; poursuivre le développement d'une perspective organisationnelle ou tenter de nous familiariser avec de nouvelles approches et théories afin d'élargir la diversité des points de vue au sein du Domaine. Avec le soutien de notre famille, nous nous sommes décidés pour l'aventure de la vie à l'étranger, concrètement à Paris, et le meilleur lieu était l'EHESS. Pour un professeur de sociologie mexicain, l'EHESS constitue non seulement l'institution la plus dynamique en matière de production de sciences sociales d'Europe mais aussi un espace qui, de par sa diversité, permet d'avoir accès à une multiplicité de thèmes, méthodologies et sujets d'analyse. L'école de sociologie développée par Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron, Luc Boltanski, Monique de Saint Martin et d'autres professeurs, nous a permis de nous familiariser avec une perspective théorique et méthodologique d'un potentiel immense en vue du développement d'un point de vue sociologique critique peu connu au Mexique et qui correspondait à nos intérêts de recherche sur l'université.

Les études de doctorat<sup>2</sup> et l'élaboration de cette thèse ont été rendues possibles par la bourse d'études de troisième cycle que nous a octroyée l'UAM entre 1994 et 1996, et la bourse que nous a attribuée le CONACYT en 1995 ; la phase de rédaction finale (août 2000 – janvier 2001) fut possible grâce à un congé payé que nous a donné l'UAM à travers le Conseil divisionnaire de Sciences sociales et Humanités de l'Unité Azcapotzalco.

Le congé sabbatique que nous avons obtenu entre mai 1998 et mai 1999 nous a, enfin, permis de nous concentrer sur le cas de l'UAM, en particulier sur les modes de développement de la

---

<sup>2</sup> DEA en sociologie, EHESS, 1995 « Introduction à l'étude du champ universitaire mexicain » sous la direction de Jean-Claude Combessie.

profession académique en son sein. Notre projet envisageait notamment la nécessité d'une approche sociogénétique du développement institutionnel d'où avaient émergé et été mis en pratique les processus de différenciation qui donnèrent lieu à la recomposition du champ universitaire. Il nous fallait donc connaître l'histoire de notre université, mais elle n'avait jamais été faite. Il existait bien quelques essais et des écrits commémoratifs, mais pas même de séries statistiques construites et convergentes présentant des données élémentaires. Soudain, la nécessité de faire l'histoire de l'UAM s'imposa comme une évidence, mais une telle tâche dépassait de beaucoup les possibilités d'un chercheur solitaire.

Notre quête a rencontré les volontés convergentes de deux collègues, qui partageaient notre souci et notre intérêt à mettre en œuvre une réflexion historique sur l'UAM. Le moment était en outre propice car on allait commémorer le 25<sup>ème</sup> anniversaire de l'institution en 1999 et personne ne s'était décidé à écrire l'histoire de l'Université. Le Dr Oscar Manuel González Cuevas (ingénierie), ancien recteur et professeur fondateur de l'UAM, avait pris un congé sabbatique dans le but d'écrire cette histoire et Romualdo López Zárate (sociologue), collègue du Domaine de Sociologie des universités, se déclara également intéressé. C'est ainsi que nous avons pris la décision de collaborer dans l'écriture d'un livre retraçant les vingt-cinq années de vie de l'institution.

Nous avons commencé à travailler ensemble à la fin 1998 ; en décembre 1999, nous avons terminé le manuscrit, mais il fallut attendre mai 2000 pour la finalisation du travail d'édition. Et c'est en août 2000 que nous avons présenté au public *Una historia de la UAM. Sus primeros veinticinco años*, ouvrage qui fut finalement publié par l'UAM elle-même.

La thèse que nous proposons ci-après en procède mais nous y avons identifié notre contribution personnelle à l'entreprise collective, l'avons complétée par nos recherches antérieures et de nouvelles lectures et analyse et nous avons développé une problématisation spécifique qui n'engage que nous.

Rétrospectivement, notre séjour à Paris et nos études de doctorat se sont avérés, pour diverses raisons, un succès : nous avons pu élargir notre vision du monde, nous avons appris une autre langue, nous avons vécu une expérience multiculturelle intense et établi des liens d'amitié durables et remplis d'affection. Du point de vue académique, nous avons pu développer tout

un ensemble d'angles d'analyse, connaître de nouvelles théories, de nouveaux concepts et manières de raisonner ; notre perspective s'est élargie par l'approche de problèmes et phénomènes du monde entier, rompant ainsi avec une focalisation exclusive sur les problèmes du Mexique profondément ignorante des autres réalités nationales. Du point de vue de notre vécu, nous avons fait la connaissance de la France et des Français, observé et comparé les caractéristiques de la vie sociale, ce qui nous a permis de comprendre, à la fois mieux et différemment, ce qui se passe au Mexique.

## PROBLEMATIQUE

### 1.1 Approches

L'objectif de la présente thèse est de comprendre comment le champ universitaire mexicain s'est structuré et comment, sous l'effet des politiques de différenciation appliquées durant les années 1980 et 90, il s'est profondément recomposé pour aboutir à la consolidation (temporaire) de la domination des « scientifiques », ceux avant tout des Sciences de la Nature, ceux secondairement des Sciences Sociales et Humaines . L'axe principal de ces politiques a été l'évaluation du travail et la mesure de la productivité des professeurs.

La thèse soutenue ici est que la principale transformation qui a eu lieu dans les universités mexicaines à partir des années 1980 est cette recomposition du champ universitaire. Anciennement dominés, car l'université était orientée vers la formation des étudiants à l'exercice des professions libérales, à la fin du XX<sup>ème</sup> siècle les scientifiques sont parvenus à imposer leur hégémonie<sup>3</sup> au sein de la vie institutionnelle ainsi qu'à se différencier, au moyen de critères méritocratiques, du reste des professeurs d'université et à occuper la partie supérieure de la hiérarchie académique.

Les questions que nous nous sommes initialement posées dans ce cadre de réflexion portaient sur l'influence des politiques publiques sur le système d'éducation, et nous avons ainsi été

---

3 Luciano Gruppi remarque :

« Le terme hégémonie est dérivé du grec *eghesthai*, qui signifie “conduire”, “être guide”, “être chef” ; ou peut-être du verbe *eghemoneno*, qui signifie “guider”, “précéder”, “conduire”, dont dérivent “être à la tête”, “commander”, “gouverner”. En grec ancien, *eghemonia* signifiait la direction suprême de l'armée. Il s'agit donc d'un terme militaire. *Egemone* était le conducteur, le guide ainsi que le commandant de l'armée. » Luciano Gruppi, *el concepto de hegemonía en Gramsci*, Ediciones de cultura popular, Mexico, 1978.

amenés à analyser les agents, les phénomènes et les problèmes qui participèrent à leur élaboration et à leur mise en œuvre. La recherche a ainsi commencé par l'étude des politiques de différenciation appliquées aux communautés académiques des universités publiques en tant qu'effet des politiques publiques définies par le gouvernement mexicain dès la fin des années 1980. Dans cette perspective, nous avons mis l'accent sur l'analyse de la genèse, de l'élaboration et de la mise en œuvre de ces politiques et sur les relations entre l'État et les universités publiques mexicaines.

Mais le tableau n'était pas complet, car cette perspective ne nous permettait d'expliquer ni l'absence de réponse critique des communautés académiques ni l'apparente immobilité des institutions face à l'établissement de nouvelles relations avec l'État. Si bien que nous avons cherché à comprendre les mécanismes de ce consensus. Ce n'est qu'après avoir commencé à réfléchir dans ce sens que nous avons pu tenter d'expliquer le processus de construction de l'hégémonie des scientifiques, envisagée d'un point de vue gramscien<sup>4</sup> en tant que leadership intellectuel et moral imposé à l'université par les scientifiques.

Pour ce faire notre réflexion s'est appuyée sur quelques cadres de théorisation que nous avons été progressivement conduits à privilégier

## **1.2 La notion de champ**

Pour toute tradition intellectuelle, la façon de construire un système d'analyse, de maîtriser un langage commun et de suivre une stratégie de compréhension critique de la réalité passe par la clarté, la maîtrise et la rigueur avec lesquelles on travaille en termes conceptuels. L'analyse scientifique en sociologie se trouve constamment confrontée à la nécessité de lutter contre un langage à significations multiples. Se différencier de la « doxa » et du sens commun constitue une dimension de cette conflictualité, mais elle a d'autres expressions, surtout entre différentes conceptions et théories dont les concepts et notions s'opposent.

---

<sup>4</sup> Nous reprenons ici la notion d'hégémonie de Gramsci qui l'a utilisé pour expliquer le leadership politique et élaborer une stratégie politique pour les communistes italiens afin de construire une vision du monde à laquelle la majorité du peuple pourrait adhérer ; dans ce sens, l'hégémonie est un leadership intellectuel, moral et politique. Voir A. Gramsci, *Antología*, siglo XXI editores, Mexico, 1972 ; A. Gramsci, *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*, Juan Pablos editor, Mexico, 1975.

L'utilisation d'un concept, la construction d'un moyen d'expression est indissolublement liée aux modes de raisonnement, insiste Norbert Elias (1991). C'est pour cette raison que le processus pédagogique constitue l'apprentissage à la fois d'un langage spécifique et d'une façon de penser. Dans ses ouvrages, Bourdieu insiste particulièrement sur la pensée relationnelle ; son projet sociologique s'érige contre tout type d'opposition entre l'analyse objectiviste et subjectiviste, ou de séparation entre l'étude de l'individu et de la société. D'après Loïc Wacquant<sup>5</sup> :

« La sociologie a pour tâche, selon Pierre Bourdieu, de porter au jour les structures les plus profondément enfouies des divers mondes sociaux qui constituent l'univers social, ainsi que les mécanismes qui tendent à en assurer la reproduction ou la transformation. Cet univers a ceci de particulier que les structures qui le forment mènent, si l'on peut dire, une double vie. Elles existent deux fois, une première fois dans "l'objectivité du premier ordre" donné par la *distribution* des ressources *matérielles* et des moyens d'appropriation des biens et des valeurs socialement rares (des espèces de capital dans le langage de Bourdieu) et une seconde fois dans "l'objectivité du deuxième ordre", sous la forme de schèmes mentaux et corporels qui fonctionnent comme la matrice *symbolique* des activités pratiques, conduites, pensées, sentiments et jugements des agents sociaux. »

D'autres sociologues ont travaillé dans le même sens relationnel. Par exemple, Elias construit la notion de configuration et réaffirme le propos d'unification de la réalité sociale : « le terme configuration sert à créer un outil conceptuel maniable, à l'aide duquel on peut desserrer la contrainte sociale qui nous oblige à penser et à parler comme si "l'individu" et "la société" étaient deux figures différentes et de surcroît antagonistes. » (Elias, 1991 : 157)

« Le concept de configuration a été créé expressément pour dépasser la polarisation embrouillée des théories sociologiques en théories qui plaçaient l'"individu" au-dessus de la société et d'autres qui plaçaient la "société" au-dessus de l'individu. » (Elias, 1991 b : 165).

« Les seuls termes d'"individu" et de "société" bloquent souvent la perception. Si l'on parvient à effectuer la démarche de la distanciation, on est à même, sur les marches de l'escalier en colimaçon de la conscience, de se reconnaître soi-même, apparemment sur la marche précédente, en tant qu'homme parmi d'autres hommes et de reconnaître la société comme une configuration constituée de nombreux individus fondamentalement interdépendants, tributaires et dépendants les uns des autres ; alors

---

5 In Réponses (Bourdieu, 1992 : 16)

seulement on peut dépasser intellectuellement la polarisation de l'individu et de la société. » (Elias, 1991 b ; 167).

Ces deux sociologues pensent que l'objet de la sociologie n'est pas l'analyse de l'individu ou de la société mais la connaissance des relations entre les hommes. « Contre toutes les formes de monisme méthodologique qui prétendent affirmer la priorité ontologique de la structure ou de l'agent, du système ou de l'acteur, du collectif ou de l'individuel, Bourdieu proclame le primat des relations. » (Bourdieu, 1985 : 232)<sup>6</sup>

Un champ est un espace de conflits et de concurrence à l'intérieur duquel se développe une bataille pour établir un monopole sur l'espèce spécifique de capital qui est efficace pour construire une autorité et un pouvoir. C'est une lutte pour la définition du jeu et des règles du jeu qui sont caractéristiques de toute relation sociale<sup>7</sup>.

L'analyse d'un champ est double : d'un côté, on l'observe comme un champ de forces agissant sur tous ceux qui y entrent et de manière différentielle selon la position qu'ils y occupent ; en même temps, le champ est un espace de luttes de concurrence qui tendent à conserver ou à transformer ce champ de forces. De cette façon, l'ancienne opposition entre structures et individus, entre subjectivité et objectivité, s'efface du fait que l'analyse de la réalité en tant que telle, passe par celle de la pratique des agents au sein des structures construites par eux-mêmes et de la manière dont ils jouent le jeu à partir de leurs différents *habitus* et dotations en capital.

« En termes analytiques, un champ peut être défini comme un réseau, ou une configuration de relations objectives entre des positions. Ces positions sont définies objectivement dans leur existence et dans les déterminations

---

6 Cette façon de penser dans une perspective relationnelle a trouvé dans les notions de champ et d'*habitus* la direction d'un programme de recherche vaste et riche. « A mesma atitude esteve na origem do emprego do conceito de campo. Também aqui a noção serviu primeiro para indicar uma direcção à pesquisa, definida negativamente como recusa à alternativa da interpretação interna e da explicação externa, perante a qual se achavam colocadas todas as ciências das obras culturais, ciências religiosas, história da arte ou história literária... [qui ignoraient]... o campo de produção como espaço social de relações objectivas. » (Bourdieu, 1989 : 64). Cette citation provient de l'article « The Genesis of the Concepts of *Habitus* and Field », paru originellement dans *Sociocriticism*, Vol. 2, N°2, décembre 1985, (Montpellier-Pittsburgh).

7 Au moment où un sociologue fait l'analyse d'un champ, son propos central est de prendre en compte en tant que tels les espaces sociaux dans lesquels se trouvent situés les agents qui contribuent à produire les œuvres qu'on reconnaît dotées de valeur. Plus qu'une population considérée comme la somme d'agents individuels, liée par de simples relations d'interaction et de coopération, la notion de champ invite à réfléchir sur les relations objectives qui sont constitutives de la structure du champ et qui orientent les luttes visant à la conserver ou à la transformer.

qu'elles imposent à leurs occupants, agents ou institutions, par leur situation (*situs*) actuelle et potentielle dans la structure de la distribution des différentes espèces de pouvoir (ou de capital) dont la possession commande l'accès aux profits spécifiques qui sont en jeu dans le champ, et, du même coup, par leurs relations objectives aux autres positions (domination, subordination, homologie, etc.). Dans les sociétés hautement différenciées, le cosmos social est constitué de l'ensemble de ces microcosmes sociaux relativement autonomes, espaces de relations objectives qui sont le lieu d'une logique et d'une nécessité spécifiques et irréductibles à celles qui régissent les autres champs. » (Bourdieu, 1992 : 72).

Il y a au moins trois approches pour saisir la dynamique des champs : situer le champ « X » au sein du champ du pouvoir et son degré d'autonomie avec d'autres champs ; analyser sa structure interne ; et, analyser les habitus des occupants de ces positions.

Le champ du pouvoir est l'espace des rapports de forces entre des agents ou des institutions ayant en commun de posséder le capital nécessaire pour occuper des positions dominantes dans les différents champs ; il est le lieu des luttes entre détenteurs de pouvoirs (ou d'espèces de capital) différents qui ont pour enjeu la transformation ou la conservation de la valeur relative des différentes espèces de capital.

Au moment d'analyser le degré d'autonomie d'un champ, on doit réfléchir sur sa capacité à imposer ses normes et sanctions propres (positives ou négatives) à l'ensemble des occupants. L'autonomie se définit aussi par rapport à sa position à l'égard des autres champs notamment économique ou politique. Le degré d'autonomie d'un champ réside dans son droit, son devoir ou sa possibilité d'ignorer les demandes ou les exigences des pouvoirs temporels, voire de combattre ces pouvoirs au nom de principes et de normes qui lui sont propres. Aussi le degré d'autonomie varie selon les époques et les traditions nationales, il est à la mesure du capital symbolique qui a été accumulé au cours du temps par l'action des générations successives. De cette façon, pour saisir la dynamique d'un champ, on doit analyser sa structure à partir d'une analyse génétique de sa constitution et des tensions entre les positions qui le constituent, mais aussi de sa relation avec d'autres champs, au sein de son histoire et de ses particularités nationales.

La structure interne du champ se définit par la position dominants-dominés de ses agents par rapport aux contraintes hétéronomes ou autonomes, par la lutte pour le monopole du mode de

production légitime et le monopole du pouvoir de consécration des producteurs ou des produits, et finalement, pour l'espèce de capital prédominant.

La lutte pour le monopole du mode de production légitime est un conflit de définitions des limites du champ, c'est-à-dire une lutte autour des conditions de l'appartenance véritable au champ (le droit d'entrée), de la définition du point de vue légitime sur le champ, de la loi fondamentale du champ, de son principe de division, et même de la délimitation de la population de ceux qui sont en droit de participer à la lutte pour la définition. La lutte pour le monopole de consécration des producteurs ou des produits est un conflit de classement (produit d'une longue série d'exclusions ou d'excommunications) pour le monopole de l'imposition de la définition légitime des agents en tant que tels. C'est aussi la lutte pour la nomination et le pouvoir de nommer ; dans ce sens la définition est en soi un objet de lutte sémantique.

Les luttes de définition ont pour enjeu de défendre les frontières ; contrôler les entrées c'est défendre l'ordre établi dans le champ. Une des propriétés les plus caractéristiques d'un champ est le degré d'institutionnalisation de ses limites. L'institutionnalisation des frontières peut s'exprimer comme une frontière de droit, comme la protection d'un droit d'entrée explicitement codifié (tel que la possession de titres scolaires ou par des mesures d'exclusion et de discrimination telles que les lois visant à assurer un *numerus clausus*). Un haut degré de codification de l'entrée dans le jeu va de paire avec l'existence d'une règle du jeu explicite et d'un consensus minimal sur cette règle, à un degré de codification faible, correspondent des états des champs où la règle du jeu est en jeu dans le jeu.

Au moment d'analyser les habitus des occupants des positions au sein de chaque champ, on doit réfléchir sur les systèmes de dispositions qui, en tant que produits d'une trajectoire sociale et d'une position à l'intérieur du champ, sont des mécanismes structurants, principes générateurs des stratégies et opérateurs de rationalité pratique.

« Dans le travail empirique, c'est une seule et même chose que de déterminer ce qu'est le champ, quelles en sont les limites, et de déterminer quelles espèces de capital y sont agissantes, dans quelles limites s'exercent leurs effets, etc. » (Bourdieu, 1992 : 74)

Dans chaque champ, une ou plusieurs espèces de capital agissent « en tant qu'arme et en tant qu'enjeu de lutte, ce qui permet à son détenteur d'exercer un pouvoir, une influence... » (Bourdieu, 1992 ; 74). Cette force est différentielle, la dotation de capital entre les différents agents est inégale, ils sont porteurs des dispositions incorporées (habitus) qui caractérisent leurs prises de position et qui structurent leurs actions.

Au moment de jouer, chaque joueur fait un investissement en cherchant (consciemment ou inconsciemment) une position de force pour réussir la valorisation de son capital. Cet investissement est construit, cela provient de sa trajectoire sociale, de son histoire d'accumulation d'expériences, savoirs et habiletés. Si la conservation ou la subversion de la distribution du capital au sein de chaque champ est l'enjeu de la lutte, ce sont les participants de cet enjeu qui développent un réseau de relations observables à partir de la notion de champ.

Transformation et reproduction, subversion et conservation sont des oppositions caractéristiques du champ. Quand on se demande qui tire profit d'une position ou d'une prise de position, on s'interroge sur les structures de domination à l'intérieur de chaque champ, sur les structures de domination qui existent dans les autres champs et sur leurs relations exponentielles.

La notion d'habitus oriente le sociologue vers la réflexion sur le fonctionnement systématique du corps socialisé (posture corporelle y comprise), vers la connaissance incorporée (savoir, savoir-faire, connaissance du jeu et des lois du jeu) qui est déterminante pour la construction des stratégies des agents, de leurs pratiques et formes de conduite. L'opposition entre action sociale consciente et inconsciente qui a donné lieu à un grand nombre de réductionnismes, devient unifiée – à partir de la réflexion sur les habitus – par l'histoire de l'accumulation des propriétés, de la construction des habitudes et par l'analyse de l'exercice social des dispositions incorporées par les agents. Les aspirations, préférences et intérêts mis en œuvre dans les rapports sociaux ont une histoire qui est en même temps l'histoire du champ : l'action collective est construite par l'affinité structurale des habitus et par la lutte qui est propre à chaque champ.

Dans ce sens, un agent est quelqu'un qui est défini par sa trajectoire (sa biographie sociale et familiale) et par sa position dans le champ. Occuper une position est, à la fois, la rencontre de

deux histoires : l'histoire du poste et l'histoire de l'agent ; c'est-à-dire que seule une approche relationnelle peut permettre leur définition.

Pour saisir la dynamique d'un champ, le sociologue doit se poser quelques questions simples qui ouvrent un univers d'information sur les différents espaces de relations sociales dans les sociétés hautement différenciées : Quel est l'enjeu du jeu ? Quelles sont les espèces de capital en jeu ? Quelle est l'*illusio* ? (Quels sont les intérêts qui développent le jeu ?) Quelle est la structure des oppositions engendrées par le jeu ? Quelles sont les propriétés des agents et comment réalisent-ils leurs investissements dans le jeu ? Ces questions conduisent nécessairement le sociologue à construire des schèmes théoriques directement liés à l'objet d'étude ; l'ancienne distance entre théorie et pratique sociologique, ou la tentative toujours séduisante de transposition d'un corpus théorique déterminé vers plusieurs objets de recherche, trouvent leurs limites dans l'analyse d'un champ et de ses relations avec d'autres champs. De cette façon, il y a dans l'analyse des champs un refus de l'existence des théories totales, et donc la pratique sociologique s'oriente par l'analyse d'un champ particulier et par l'analyse du processus propre de construction de l'objet.

L'analyse des champs que propose Bourdieu insiste sur la pensée relationnelle et sur la contradiction factice établie entre étude de la société et étude des individus. Mais la notion de champ a été aussi construite, par exemple, contre l'ancienne dichotomie opposant structure et superstructure qui a orienté la sociologie marxiste.

L'analyse des champs met en œuvre deux visions clé pour saisir la dynamique des rapports sociaux : leur inscription dans l'histoire et la conflictualité qui résulte des différentes positions et dotations de pouvoir. De cette façon, l'exercice de la domination et de la reproduction dans les différents espaces sociaux peut être observé à l'intérieur même des relations et pratiques sociales. Même les notions d'intérêt ou de stratégie perdent leurs connotations naïves et volontaristes à partir de la reconnaissance sociogénétique de leur construction. Le mécanisme des actions sociales peut être dépassé par la reconnaissance des espaces de construction sociale des stratégies.

Le champ universitaire se distingue des autres champs par l'espèce de capital qu'il met en jeu : il constitue l'espace de valorisation par excellence du capital culturel, dont les trois

expressions joue un rôle déterminant chez les professeurs<sup>8</sup>. En effet, dans son état incorporé il suppose une socialisation spécifique à des objets de connaissance et des procédures analytiques ; il suppose une capacité pédagogique et communicative qui soutient les tâches d'enseignement et trouve dans l'écriture, la lecture et le savoir-faire scientifique l'objet de valorisation de ces dotations culturelles. Même s'il n'est pas réductible à la durée de scolarisation, il s'agit d'un temps investi dans les études, les expériences professionnelles, les collaborations subordonnées à des recherches qui soutiennent les idées, les valeurs, les habiletés, etc. Dans son état objectivé, le capital culturel trouve ses expressions matérielles dans les objets qui ont une valeur spécifique dans ce milieu : bibliothèques, instruments de laboratoire et autres objets ; il s'agit, en général, des ressources et moyens dont disposent les professeurs pour l'enseignement et la recherche. Dans son état institutionnalisé, le capital culturel est l'objet même de l'université, car l'université se réserve le monopole légitime de la certification. Dans le même temps, elle exige, en tant qu'institution, de ses professeurs la possession des plus hautes références, diplômes et titres, qui constituent des attributs généralement peu répandus dans la société. Les titres et diplômes confèrent une valeur parce qu'ils garantissent et certifient juridiquement certaines compétences, capacités et habiletés (Bourdieu, 1979).

D'autres espèces de capital sont valorisées dans le champ universitaire, en particulier le capital social<sup>9</sup>, lié à l'appartenance aux corporations universitaires, et le capital symbolique, dérivé de la reconnaissance des hiérarchies, du prestige, de la légitimité et de l'autorités académiques. Le capital social est lié au cercle des relations stables – institutionnalisées et pratiques – qui caractérisent la vie collégiale et le travail des facultés<sup>10</sup> ; c'est un capital de relations mondaines, capital d'honorabilité et de respectabilité, conférant des bénéfices du fait de l'appartenance à une institution prestigieuse telle que l'université.

Le marché académique<sup>11</sup> est un marché de biens symboliques où la connaissance est produite et valorisée. Ainsi s'échangent des biens fondamentaux pour la société, échange réalisé dans

---

8 Voir Pierre Bourdieu, « Les trois états du capital culturel » in *Actes de la recherche en sciences sociales* N° 30, novembre 1979.

9 Voir Pierre Bourdieu, « le capital social », *Actes de la recherche en sciences sociales* N° 31, janvier 1980.

10 Facultés au sens anglo-saxon de *faculty*, c'est à dire vie collégiale d'un groupe de professeurs solidaires entre eux dans la recherche de la connaissance et associés dans l'entreprise culturelle que nous appelons université.

11 Par marché académique, on signifie l'ensemble des structures d'opportunités et des circuits institutionnels qui régulent et contrôlent les ressources spécifiques circulant à l'intérieur du marché ; qui en définissent les modes d'accès et de clôture ; qui donnent lieu à un univers particulier d'intérêts et d'aspirations ; et qui se dotent d'une

les conditions d'un monopole que la société attribue légalement au corps d'érudits qui forment l'université. On s'y dispute le capital symbolique fonctionnant autour du prestige, de la reconnaissance et de la consécration des professeurs, signes parfois intangibles qui surpassent les dénominations et les postes contractuels formels.

En tant qu'institution de haute culture et de connaissances supérieures, l'université joue un rôle primordial dans la reproduction de la société, le développement économique, l'assimilation et la promotion de la technologie, ou encore, et c'est l'un des signes distinctifs du Mexique, dans l'impulsion d'une culture politique démocratique. En tant qu'intellectuels, les professeurs valorisent aussi leur prestige académique dans d'autres champs. Le capital social peut-être reconnu dans la sphère politique, dans le monde économique et dans les milieux artistiques. Dans un pays où l'accès à la culture est un luxe, où les indices de scolarité sont bas et où 15% des jeunes en âge d'étudier accèdent à l'éducation supérieure, le travail académique représente une position sociale hautement estimée et reconnue. Ce travail ne confère pas de grands avantages économiques, surtout si on le compare à des positions équivalentes dans le monde de l'entreprise ou au gouvernement, mais se voit conféré une valeur sociale élevée.

A l'intérieur de l'université, l'expression de la notoriété intellectuelle, le prestige académique et la possession de diplômes n'est pas seulement symbolique ; ces attributs se manifestent également par des différences économiques définies par des revenus différenciés, qui bien entendu influe de façon déterminante sur les conditions de vie, habitudes de consommation culturelle, lieux d'habitation et autres conditions matérielles d'existence fonctionnant comme signes de classe.

### **1. 3 Le conflit des facultés**

L'inspiration ne fut pas mauvaise de celui qui conçut d'abord l'idée, et proposa la réalisation publique, de traiter l'ensemble tout entier du savoir (à proprement parler, les cerveaux qui s'y consacrent) de façon pour ainsi dire industrielle, par la

---

structure interne complexe incluant des systèmes de règles et de formes de négociations. Le marché académique est stratifié et segmenté, il possède des structures de pouvoir et des types d'organisation dotant ses agents d'identité. Voir Rollin Kent, « la organización universitaria y la masificación. La UNAM de los años setenta » in *Sociológica* N° 5, UAM-A, Mexico, 1987.

division de travaux, en en faisant un domaine ou, autant il y a de secteurs scientifiques, autant d'enseignants, de professeurs publics seraient nommés en tant que dépositaires des sciences, qui ensemble constitueraient une sorte de république savante, appelée Université (ou École supérieure), possédant son autonomie (car seuls des savants peuvent juger des savants comme tels); cette Université serait donc habilitée, au moyen de ses facultés (petites sociétés diverses, conformément à la diversité des principaux secteurs du savoir entre lesquels se répartissent les savants de l'Université), d'une part à accueillir les élèves des écoles inférieures aspirant à elle, d'autre part aussi à attribuer à des enseignants libres (ne lui appartenant pas), appelés docteurs, après un examen préalable relevant de son pouvoir propre, un rang reconnu par tout le monde (à leur attribuer un grade), c'est-à-dire à les créer. E. Kant (1986 : 814)

L'œuvre de Kant, *Le conflit des facultés*<sup>12</sup>, s'avère utile pour expliquer la dynamique permanente qui conduit au changement institutionnel de l'université mexicaine. Au moins depuis le début du XX<sup>ème</sup> siècle, les diverses facultés au sein desquelles s'organisent les corps de la connaissance dans les universités sont généralement différenciées par une ligne séparant celles qui possèdent une orientation professionnalisante, dont le regard se porte vers le marché des professions libérales, de celles qui, sur la base de corps disciplinaires, sont orientées vers la connaissance scientifique. Il est vrai que de nombreuses facultés sont situées entre ces deux pôles, mais ceci importe peu car elles reproduisent en leur sein la grande opposition que nous venons de mentionner.

*Le conflit des facultés*, publié en 1798, fut une réponse de Kant adressée au roi pour expliquer l'origine de sa position. Mais ce texte ancien est bien plus qu'une simple justification

---

12 *Le conflit des facultés* fut le dernier texte publié par Kant avant sa mort. Daté de 1798, produit d'une compilation de textes, *Le conflit des facultés* s'inscrit dans la stratégie de résistance de Kant face au mouvement conservateur qui se déclencha après la mort du roi de Prusse Frédéric II. En effet, sous l'influence du ministre Woellner (1732-1800), le nouveau roi Frédéric-Guillaume II prit un ensemble de mesures répressives destinées à défendre l'orthodoxie religieuse des coups portés par la critique des Lumières. Il y eut d'abord l'Édit de religion du 9 juin 1788, qui interdit toute propagande contre la croyance établie; le 19 décembre, cet édit fut renforcé par une loi contre la liberté de la presse, puis une commission de censure fut établie en 1792.

Du fait de la publication, en 1788, de la *Critique de la raison pratique*, Kant est suspect aux yeux du nouveau gouvernement et, le 14 juin 1792, la censure interdit la publication de la deuxième partie de *La religion dans les limites de la simple raison*. Malgré tout, Kant parvient à contourner l'interdiction et l'œuvre complète paraît en 1793, ce qui lui vaut une lettre de réprimande du roi. Dans sa préface au *Conflit des facultés*, Kant transcrit des extraits de cette lettre et de sa réponse justifiant sa position en tant que professeur de philosophie et expliquant que ses points de vue étaient destinés au public érudit propre à l'université. Nous utilisons ici l'édition française des *Œuvres Philosophiques, Tome III, Les derniers écrits*, éditée chez Gallimard en 1986 et nous nous sommes partiellement appuyés sur l'édition française de J. Vrin de 1988.

personnelle, il constitue une perspective, une vision de l'université<sup>13</sup> et de ses fonctions. Il illustre le développement historique de la notion d'autonomie, spécifiquement comprise comme la constitution d'un espace de liberté pour la critique fondée sur la raison, critique exercée par des érudits et des savants dans le cadre d'accords internes à l'Université. L'autonomisation de la pensée et des activités scientifiques a été constitutive de la genèse des institutions d'éducation supérieure et suppose l'existence d'un corps consacré par ses connaissances et habilité par ses facultés, lesquelles constituent un espace de définition de ses propres normes.

Kant part de la reconnaissance initiale de deux classes de facultés<sup>14</sup> conformant l'université. L'une, investie du pouvoir public, comprend les facultés essentiellement attirées par les champs du pouvoir et de l'économie ; l'autre a pour unique responsabilité la raison elle-même, le savoir scientifique.

« Selon l'usage reçu, elles se divisent en deux classes, celle des *trois facultés supérieures* et celle de la *seule faculté inférieure*. On voit bien qu'en ces division et dénomination, ce n'est pas l'état des savants, mais le gouvernement qui a été consulté. Car sont mises au nombre des facultés supérieures seulement celles dont l'intérêt du gouvernement lui-même est de savoir si les enseignements doivent avoir telle ou telle caractéristique, ou s'ils doivent être dispensés publiquement; alors qu'au contraire celle qui n'a à se soucier que de l'intérêt de la science, est appelée la *faculté inférieure*, parce qu'elle peut faire de ses énoncés ce que bon lui semble. » (Kant, 1986 : 815).

« Il faut absolument, pour la république savante, qu'il y ait à l'Université encore une faculté qui, indépendante des ordres du gouvernement pour ce qui est de ses enseignements, ait la liberté non de donner des ordres, mais pourtant de les juger tous, une faculté qui ait affaire à l'intérêt scientifique, c'est-à-dire à la vérité, où la raison doit avoir le droit de parler publiquement : car sans une telle faculté, la vérité (au détriment du gouvernement lui-même) ne pourrait venir au jour, alors que la raison est par nature libre et n'admet aucun ordre de tenir quelque chose pour vrai (aucun *crede*, mais seulement un libre *credo*). » (Kant, 1986 : 817).

---

13 Jacques Derrida insiste sur le fait que Kant conçoit l'université comme une institution artificielle, créée par l'homme et fondée sur la raison (Derrida, 1992).

14 Kant précise qu'il s'agit de petites associations de savants spécialisés dans un domaine de connaissance spécifique. Les associations impliquent la réunion de spécialistes travaillant de façon collégiale à la production et reproduction de la connaissance en accord avec leurs propres règles, sur lesquelles ils sont tombés d'accord entre eux.

On peut trouver dans *Le conflit des facultés* l'idée que les facultés sont des espaces collégiaux où on discute entre pairs, entre savants (comme dit Kant). Au sein de ces facultés, l'objet de la discussion est délimité par les frontières de la raison et par la position des facultés face au pouvoir gouvernemental. C'est à dire que la matière prioritaire du débat est circonscrite à la nature même de la mission de faire évoluer les sciences et les savoirs dans le contexte des fonctions qui lui ont été attribuées par le champ du pouvoir.

A la différence des facultés de théologie (qui doivent obéissance à un livre sacré comme la Bible), de droit (dont les enseignements sont délimités par les lois émises par le pouvoir législatif) ou de médecine (qui, bien que plus libres que celles qui viennent d'être citées, sont dépendantes toutefois des ordres du *conseil supérieur de la santé* et des règlements médicaux), la faculté de philosophie<sup>15</sup> a le pouvoir de juger de la vérité des enseignements publiquement exposés afin de soumettre leur véracité à examen. Dans ce sens, elle est autonome<sup>16</sup> car elle détient la capacité de définir ses propres normes. Sa matière étant la vérité, elle s'oppose à l'utilité qui oriente les facultés supérieures.

« Or, le pouvoir de juger de façon autonome, c'est-à-dire librement (conformément aux principes de la pensée en général), on le nomme la *raison*. La faculté de philosophie devra donc, parce qu'elle doit garantir la *vérité* des enseignements qu'elle doit accueillir ou même simplement accorder, être en tant que telle considérée comme libre et soumise uniquement à la législation de la raison, non à celle du gouvernement. » (Kant, 1986: 826).

Il s'agit pour Kant d'un conflit à l'intérieur de l'université car les facultés s'expriment les unes contre les autres entre savants, limités au monde de la république des connaissances qui est éloignée de la république des citoyens. Il s'agit d'un conflit inévitable et de caractère légal,

---

15 A l'époque, la faculté de philosophie contenait deux départements : celui de la connaissance historique (histoire, géographie, la philologie scientifique, les humanités et tout ce que les sciences naturelles offrent de connaissances empiriques), et celui des connaissances rationnelles pures (mathématique pure, philosophie pure, métaphysique de la nature et des mœurs).

16 Derrida note que « cette autonomie se justifie en elle-même par l'axiome selon lequel seuls les savants peuvent juger les savants, tautologie qu'on peut considérer comme l'essence du savoir comme le savoir du savoir. Néanmoins, lorsqu'il s'agit de créer des titres publics compétents, lorsqu'il s'agit de légitimer des savoirs, lorsqu'il s'agit de produire des effets publics de cette autonomie idéale, l'Université ne s'autorise pas elle-même. Elle est autorisée (*berechtigt*) par une instance non-universitaire, l'État... L'autonomie de l'évaluation scientifique peut être absolue et inconditionnée, mais les effets politiques de sa légitimation (à supposer qu'on puisse établir une telle différence) n'en sont pas moins contrôlés, mesurés et surveillés par un pouvoir extérieur à l'Université. Par rapport à ce pouvoir, l'autonomie universitaire est en situation d'hétéronomie, c'est une autonomie déléguée, limitée, c'est une représentation d'autonomie, au double sens de représentation comme délégation et comme spectacle. Ainsi donc, l'Université dans son ensemble est responsable devant une instance non-universitaire. » (Derrida, 1992 : 6).

car c'est un devoir et une attribution de la faculté de philosophie que d'analyser – de façon scrupuleusement critique – les enseignements des autres facultés même si celles-ci entretiennent une relation privilégiée avec le gouvernement. « Ce conflit ne peut ni doit cesser par un accord de paix (*amicabilis compositio*), mais requiert (en tant que procès) une *sententia*, c'est-à-dire le verdict ayant force de loi d'un juge (la raison) » (Kant, 1986 : 833) ; il ne peut non plus s'arrêter devant la prétention des autres facultés à dominer. Il ne s'agit pas d'une guerre mais d'un différend provenant de l'opposition des intentions finales, une lutte entre deux partis unis l'un à l'autre pour un but final commun (*concordia discors, discordia concors*) (Kant, 1986 : 386).

*Le conflit des facultés* nous permet de penser les dynamiques universitaires en termes de systèmes d'oppositions entre les facultés dont les unes sont fortement attirées (comme l'a étudié Bourdieu<sup>17</sup>) par le pôle économique-temporel et les autres par l'intérêt scientifique. En effet, en remplaçant les noms propres utilisés par Kant dans sa description du conflit, on se rend compte que, suivant les époques et les spécificités nationales, la nature du conflit continue d'exister. Ce principe d'opposition dérivé de la position de chaque faculté au sein du champ universitaire est assumé comme une lutte permanente bénéfique au développement des sciences et professions enseignées ; mais, en même temps, c'est un conflit où les facultés se confrontent dans la recherche d'une position dominante dans l'université.

Évidemment, la taxinomie que Kant utilise pour dépeindre le conflit appartient à son époque. Il n'est pas possible de la transférer telle quelle pour comprendre la situation actuelle de l'université mexicaine. Reste que la notion de conflit des facultés est pertinente et explicative pour penser les dynamiques du changement universitaire.

Nous défendons ici la thèse que le champ universitaire mexicain est une configuration où s'expriment deux pôles, le scientifique et le professionnel, qui constituent deux façons opposées de penser les objectifs, fonctions et systèmes de mérite de l'université. Il s'agit de penser que ces deux pôles entretiennent une relation dans laquelle l'un des deux parvient parfois à dominer l'autre, ce qui n'implique pas nécessairement que ce dernier disparaisse. Une tension dynamique s'exerce entre eux, un bras de fer qui constitue le substrat des

---

17 Voir, *Homo Academicus*, Ed. Minit, Paris, 1984 et *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*, Ed. Minit, Paris, 1989.

principales définitions du cap suivi par l'université. Ainsi, le changement institutionnel peut être identifié comme le produit de ces luttes fondamentales du fait des conflits de définition où les agents universitaires s'affrontent pour valoriser leurs espèces de capital spécifiques, leurs croyances et leurs intérêts.

Bien que ces luttes mettent fréquemment en jeu le sens général de l'université, il faut reconnaître que les agents impliqués possèdent en commun un certain nombre d'intérêts fondamentaux et une certaine complicité de base qui participent même à l'établissement des règles du jeu. Pour ainsi dire, il existe des procédures universitaires qui structurent un lieu de conflit, une arène délimitée par des règles exclusives à l'université.

#### **1.4 Une analyse sociogénétique**

La dimension historique et sociologique de notre étude rendait inéluctable une réflexion approfondie sur les exigences d'une analyse des sociogénèses. Si seul le corps de la thèse pourra manifester à quel point nous avons su les respecter et si en présenter les exigences sur les divers domaines que nous y abordons exposait à d'inévitables répétitions, il nous a semblé nécessaire de les évoquer néanmoins de deux manières : en retenant deux thèmes centraux dans les objectifs de la recherche (*la sociogénèse des politiques* et *la sociogénèse du modèle de la recherche scientifique en Université*) et en présentant les principales dimensions que nous en avons retenu pour l'élaboration de nos recherches (*Cinq dimensions d'observation*)

##### **Pour une sociogénèse des politiques**

En analysant l'influence des politiques gouvernementales, nous prétendons nous démarquer des approches qui confèrent un rôle prédominant à l'action étatique. Pour ces perspectives, la cause fondamentale de la transformation de l'université a été la politique de l'État envers l'université. Cette vision est partagée par ceux qui pensent que l'État est maître du destin des universités et que sa politique est un effort continu, cohérent et efficace pour le progrès de l'éducation supérieure<sup>18</sup>. Comme si les politiques publiques ne variaient pas au gré des sexennats, comme si l'État avait cherché en permanence la « modernisation » du système de façon efficiente et invariable. D'autre part, cette approche est également partagée par ceux qui

---

18 Voir par exemple (Pescador, 1982), (Castrejón, 1982), (Muñoz, 1962), (Bravo, 1976), ou (Rangel, 1983).

attribuent à l'État la direction omniprésente de la société<sup>19</sup> et le blâment pour tous les maux de la vie sociale. D'après ces approches déterministes, l'État est l'instrument de la classe dominante doté de la capacité de gérer toutes les actions sociales et notamment de réprimer de manière systématique et ininterrompue les classes dominées.

L'analyse des politiques<sup>20</sup> exige un effort intellectuel et pratique, qui permette d'embrasser les diverses dimensions de leur sociogenèse : il

« ... doit se concentrer sur le processus de la politique, sur ses conditions de consensus, correction et faisabilité, sur sa formation, implantation, impact et évaluation. Sur la vérification et l'épuration de la façon dont certains problèmes sociaux ou de groupes deviennent publics et sont mis à l'ordre du jour gouvernemental, la manière dont est obtenue et dépurée l'information sur ces problèmes, dont ils sont définis et expliqués ; les théories causales qui soutiennent la construction et évaluation des options opérationnelles du gouvernement, l'exactitude du calcul des coûts, bénéfices et conséquences ; les mécanismes gouvernementaux de communication et de persuasion en vue de l'obtention du soutien des citoyens pour telle ou telle politique ; les défauts et urgences qui émergent au cours du processus de mise en œuvre, l'évaluation des politiques, les critères utilisés pour y mettre fin ou les poursuivre, l'opinion publique qui juge leur efficacité et propose d'autres façons de les aborder... » (Aguilar, 1982 : 22).

### **Pour une sociogenèse du modèle de la recherche scientifique dans l'Université**

L'origine de la recherche comme fonction élémentaire des universités remonte à l'idée de l'unicité de l'enseignement et de la recherche de l'université allemande du XIX<sup>ème</sup> siècle, dont Clark (1997) pense qu'elle a été sans l'ombre d'un doute l'idéologie académique ayant eu la plus grande influence sur l'éducation supérieure au cours des deux derniers siècles<sup>21</sup>.

---

19 Voir par exemple (Mendoza, 1981), (Wences, 1984), (Labarca, 1977).

20 L'analyse des politiques permet de comprendre les relations entre l'État et l'université depuis une perspective non déterministe, où l'État joue le rôle principal et où le développement du système est dû à son initiative ; au contraire, l'analyse des politiques permet d'envisager l'action publique comme un processus de construction résultant des interactions sociales. Pour une perspective de sciences politiques sur les politiques publiques, voir les textes de Luis F. Aguilar, Harold Lasswell, David Garson, William Ascher et Douglas Torgerson in (Aguilar, 1992), les essais de Giandomenico Majone, Lowi, Charles Lindblom et Amiati Etzioni in (Aguilar, XXX). Voir également (Lindblom, 1991).

21 L'instruction dans des laboratoires de sciences naturelles débuta comme une composante de la formation des étudiants en pharmacie, et les séminaires dans le champ des humanités en tant que cours intensifs de formation des professeurs dans les *Gymnasia*. Dans les deux cas, les étudiants étaient soumis à un entraînement technique leur permettant d'acquérir les outils et méthodologies utilisés pour la recherche. Bien que le principal objectif de cet entraînement ait été la formation de professionnels de la pharmacie et de l'éducation, les étudiants les plus avancés utilisaient les techniques ainsi apprises pour faire des recherches et, éventuellement, se lancer dans la

Par la suite, le modèle allemand fut imité dans d'autres pays européens, mais sa mise en œuvre fut toujours difficile. Le modèle passa ensuite aux États-Unis, où il fut adapté aux caractéristiques des universités nord-américaines. Dans ces universités, la recherche se développa principalement au sein des écoles de troisième cycle (*graduate schools*) et entretenaient peu de relations avec l'enseignement professionnel. Avant la seconde guerre mondiale, la formation principale des écoles de troisième cycle était la formation de futurs chercheurs, elles ne constituaient pas, à proprement parler, des instituts de recherche en science pure ou appliquée. Les financements alloués à cette recherche ne représentaient qu'une toute partie des budgets globaux.

L'éclatement de la seconde guerre mondiale bouleversa radicalement la situation de la recherche dans les universités nord-américaines. La capacité installée dans les écoles de troisième cycle fut utilisée pour des projets contribuant à l'effort de guerre, comme l'élaboration de la bombe atomique. D'énormes laboratoires de recherche furent installés dans les universités les plus prestigieuses, tel le Lawrence Radiation Laboratory à l'Université de Californie à Berkeley. La recherche non nécessairement liée à l'enseignement obtint sa reconnaissance en tant que fonction des universités et, petit à petit, on la considéra comme l'une de leurs fonctions principales (Kerr, 1963 : 42-43). Les budgets alloués à la recherche montèrent en flèche : en 1940, la proportion du produit intérieur brut américain destinée à la recherche et au développement était de 0,34% ; en 1955, il atteignit 1,58%<sup>22</sup>.

Les budgets consacrés à la recherche dans les universités se maintinrent à des niveaux élevés, mais elles disposaient maintenant de plus de liberté pour décider de leurs programmes et priorités. Le recrutement de professeurs n'était plus déterminé par la demande en enseignement mais par les programmes de recherche et le nombre d'assistants requis par les directeurs de recherche des institutions. Pour une bonne part, la recherche devint une fonction

---

carrière académique. Dès lors, la recherche cessa d'être une activité privée et devint une fonction menée à bien par des communautés de professeurs et d'étudiants (Ben David, 1992 : 100).

<sup>22</sup> La principale caractéristique de la recherche réalisée durant la seconde guerre mondiale était qu'elle avait des objectifs très spécifiques : il s'agissait de recherche orientée à l'accomplissement d'une mission (*mission-oriented research*). Après la guerre, la situation changea et une nouvelle approche d'appui à la recherche fut adoptée. Les fonds n'étaient plus liés aux utilisations connues de la recherche dans l'éducation, l'industrie ou les services, mais étaient alloués afin de développer la science en tant que ressource élémentaire pouvant éventuellement profiter aux autres activités.

séparée des autres, financée par le gouvernement fédéral afin de produire des connaissances pour le bien public ou à des fins civiles ou militaires spécifiques (Ben David, 1992 : 115).

Le modèle nord-américain s'imposa mondialement. Toutes les grandes universités établirent de grandes écoles de troisième cycle ou des instituts de recherche, selon leur modèle d'organisation.

A l'heure actuelle, la recherche est presque universellement considérée comme l'une des fonctions les plus importantes des universités. Par exemple, la liste des travaux menés à bien dans l'université moderne dressée par Pelikan contient : le progrès de la connaissance par la recherche ; la transmission de la connaissance par l'enseignement au niveau de la licence et du troisième cycle ; l'entraînement portant à la fois sur les connaissances et les habiletés dans les écoles professionnelles des universités ; la préservation de la connaissance dans des bibliothèques, galeries et musées et la diffusion de la connaissance par des publications académiques. Pelikan ajoute : « l'université peut faire de nombreuses autres choses, et elle peut les faire simultanément. Il existe également des choses supplémentaires que l'universitaire doit faire au titre de ses obligations envers la société... mais celles énoncées précédemment sont les choses qu'elle doit faire si elle veut être une université » (Pelikan, 1992 : 76).

### **Cinq dimensions d'observation**

En accord avec les objectifs de la recherche présentée ici, l'analyse sociogénétique de la domination des scientifiques à l'UAM s'appuie sur cinq dimensions générales d'observation :

#### **a) Le Mexique et son développement social**

Il s'agit de rendre compte des principales caractéristiques de l'économie, de la population et de la structure sociale, du développement socio-politique, de la culture et de l'éducation de la formation sociale mexicaine dans une configuration d'internationalisation croissante des rapports sociaux. L'objectif visé par la prise en compte de cette dimension va bien au-delà d'un souci de contextualisation, car nous défendons dans ce travail l'idée que les configurations sociales sont des formes de relation interdépendantes (Elias, 1991). Dans cette

perspective, les relations que l'université entretient avec la société déterminent en grande partie le contexte des opportunités au sein duquel se développent et font sens les phénomènes universitaires.

#### b) L'espace universitaire national

Il s'agit de prendre en considération les processus qui ont caractérisé le passage de l'université traditionnelle à l'université moderne, ainsi que de souligner les traits caractéristiques du système d'éducation supérieure mexicain. Nous passons en revue, à partir de cette perspective, les processus d'expansion institutionnelle, d'augmentation des inscriptions, de formation du marché académique, de bureaucratisation universitaire, de politisation, du développement du syndicalisme et, enfin, certaines références législatives élémentaires.

#### c) Les politiques publiques envers l'éducation supérieure

Nous analysons ici le cycle des politiques publiques et donc considérons les orientations et conceptions gouvernementales qui conforment son ordre du jour, leur construction, mise en œuvre et l'analyse de leurs résultats. Dans ce cadre, le financement et les changements de la législation nationale se voient accordés une importance particulière, même si nous ferons des références constantes à l'autonomie.

#### d) Le développement institutionnel de l'UAM

Il s'agit de reconnaître que l'université, en tant qu'institution sociale, dans le cadre de ses fonctions et objectifs institutionnels, constitue un espace organisationnel complexe et autonome qui met en jeu l'organisation académique, administrative et financière et possède un réseau complexe de relations entre étudiants, professeurs, travailleurs et autorités administratives.

#### e) Les structures de la domination académique

Il s'agit de délimiter la structure des relations qui caractérise la carrière académique à l'UAM. Nous reconstruisons les mécanismes de recrutement et de mise sous contrat, les structures de permanence et d'avancement, les procédures de reconnaissance du mérite et des hiérarchies, les mécanismes de reproduction de la profession académique (troisième cycle), les processus de diffusion des produits académiques et les mécanismes de contrôle du financement de la recherche.

A chaque fois, nous nous efforcerons de restituer la parole des agents, surtout en ce qui concerne les intersections sociales où se rencontrent les expressions normatives, les conflits et négociations, les points de vue et les adhésions.

Ces cinq dimensions d'observation constituent les principales lignes directrices de notre explication sociogénétique des processus. En outre, nous avons construit une périodisation prenant en considération les axes caractéristiques de la constitution et du développement des communautés académiques de l'UAM.

## **METHODES**

### **1.5 Le choix de l'institution**

Une fois reconnu le phénomène qui s'est produit dans le système universitaire mexicain, il devient impératif de mettre en œuvre une approche plus précise et plus approfondie afin de tenter d'expliquer comment s'est construite la domination des scientifiques. La recherche d'une approche plus précise nécessite la construction d'un échafaudage de dimensions d'étude rendant possible une perspective relationnelle comprenant les éléments d'une vision externaliste et d'une autre internaliste, c'est à dire permettant d'intégrer la configuration universités-État-société en tant que composante des processus spécifiques, particuliers, qui se produisent au sein des établissements.

Il nous a fallu choisir une étude de cas et nous avons décidé de réaliser une approche sociogénétique de la structure des positions du champ académique à l'intérieur de l'un de ses

segments. Diverses raisons nous ont conduit à opter pour l'Université autonome métropolitaine (UAM) en tant qu'objet d'étude approfondie.

D'un point de vue analytique, l'UAM est l'université la plus moderne<sup>23</sup> du Mexique, celle où les mécanismes<sup>24</sup> qui ont caractérisé la recomposition du champ universitaire se sont mis en place avant les autres et opèrent avec agilité sur la base de sa propre « originalité » (réglementations formelles établies sur de larges consensus, mécanismes d'évaluation académiques *inter pares*, conditions de professionnalisation exceptionnelles dans le contexte universitaire mexicain<sup>25</sup>). La création de l'UAM en 1973 représenta un « essai modernisateur » aux effets paradigmatiques sur l'ensemble du système d'éducation supérieure de par ses formes d'organisation et d'enseignement et même sur le plan législatif<sup>26</sup>.

L'UAM inaugura la figure du professeur-chercheur au Mexique, une catégorie qui a été utilisée dans de vastes processus d'homologation salariale du personnel académique de nombreuses universités. La figure du professeur-chercheur constitue une innovation qui a remplacé l'ancien statut mal défini des professeurs et surmonté la référence exclusive à l'enseignement traditionnel en leur fournissant une garantie leur permettant de se consacrer aussi à la recherche<sup>27</sup>. Il est important de souligner que cette figure académique réunit en une seule personne deux tâches anciennement séparées, dissociées et mutuellement exclusives en termes d'organisation : l'enseignement et la recherche.

---

23 Après la fondation de l'UAM en 1973, aucune autre université publique n'a été créée au Mexique, sauf l'Université pédagogique nationale (spécialisée dans les questions d'éducation), et l'université de l'État de Quintana Roo (travaillant principalement sur la gestion et le tourisme).

24 L'UAM fut la première université à établir des systèmes de bourses et stimulations (de façon autonome et avec ses propres ressources) avant même que ceux-ci ne s'étendent au reste du système universitaire sous l'impulsion des politiques gouvernementales.

25 Alors que, dans la majorité des universités publiques et privées, la plupart des professeurs sont sous contrat à l'heure et que le nombre des professeurs à temps complet est très petit, à l'UAM la situation est totalement inverse car, dès l'origine, elle s'est proposée d'être une institution employant la majorité de ses professeurs à temps complet et sous contrats à durée indéterminée.

26 Bien avant la majorité des institutions d'éducation supérieure mexicaines, l'UAM légiféra sur les mécanismes d'admission, avancement et permanence du personnel académique, construisit un tabulateur numérique servant à classer les professeurs et en tant que référence d'évaluation, et créa des commissions d'évaluation composées de professeurs et autonomes des autorités universitaires. Le règlement d'admission, avancement et permanence ainsi que le tabulateur ont été la principale source d'inspiration des autres institutions d'éducation supérieure qui, dans les années 1990, ont bâti leurs législations académiques.

27 A la différence de presque toutes les autres universités mexicaines, l'UAM garantit contractuellement à ses professeurs que leur journée de travail est partagée entre ces deux activités, qu'aucune d'entre elles n'est prépondérante (l'enseignement seul ou la recherche seule) et que le nombre d'heures de cours assignées à un professeur doit être limité afin de lui laisser du temps pour la recherche. Il est ainsi habituel à l'UAM que les professeurs n'enseignent pas plus de deux matières ; la semaine de travail de 40 heures est composée des cours (deux matières au maximum, pour total ne dépassant pas 10 heures hebdomadaires), de leur préparation (un temps équivalent à celui passé à enseigner) et le reste du temps est consacré à la recherche.

Il existe au Mexique beaucoup d'institutions et de très anciennes, si anciennes que leurs origines se sont perdues. Mais dans le cas de l'UAM, la jeunesse même de l'institution permet de reconstruire (à partir de sources documentaires et d'expériences vécues), dès son origine, l'instauration des limites du champ, car l'UAM est née d'une impulsion donnée à la fois par les scientifiques et les professionnels libéraux influencés par les dynamiques du début des années 1970.

L'UAM se distingue des autres institutions d'éducation supérieure mexicaines car elle est la seule université ayant défini la recherche comme sa fonction principale, plus importante même que l'enseignement et la diffusion de la culture. En effet, l'influence des scientifiques était déjà si forte que dès 1985 un document de politique générale adopté par le Collège académique<sup>28</sup> établissait cet ordre de priorité.

D'un point de vue pratique, à l'UAM il était possible de faire une recherche du type de celle que nous pensions effectuer au départ. En premier lieu, du fait de notre statut professionnel, notre position académique et nos intérêts en matière de recherche, nous étions très proches de l'université. En effet, l'auteur de cette thèse est professeur à temps complet au Département de Sociologie de l'Unité Azcapotzalco depuis 1987 ; dans ce cadre, il a été l'un des fondateurs du Domaine de Sociologie des universités qui, depuis 1989, met en œuvre un programme de recherche sur le marché et la profession académiques au Mexique.

## **1.6 La diversification des méthodes**

Nous avons eu recours à diverses stratégies méthodologiques afin de construire l'objet d'étude. Des dimensions d'étude aussi diverses exigent une pluralité de méthodes, car

« Diversifier les méthodes, c'est *croiser les éclairages*, créer les conditions d'une stéréotopie par superposition d'images produites à partir de points de vue différents, diversifier les objets ; c'est à la fois multiplier les informations et renforcer les possibilités de comparaison et d'objectivation, ces bénéfices étant d'autant mieux assurés que chaque méthode est développée et approfondie dans la logique qui lui est spécifique. » (Combessie, 1996 : 10).

---

28 Plus haut organe collégial du gouvernement de l'université composé de professeurs, d'étudiants, d'autorités et même de représentants syndicaux.

Cette diversité de méthodes n'a pas pu être aussi ample que nous l'aurions souhaitée. En effet, à l'origine, nous voulions aussi mettre en œuvre une approche prosopographique, dont l'idée nous avait été suggérée avant tout par le travail de Christophe Charle (1985, 1986, 1987, 1988, 1989, 1993 et 1994). Mais les conditions propres aux archives concernant le personnel académique de l'UAM rendirent ce travail impossible. En effet, l'analyse prosopographique suppose que des notices biographiques existent, qu'elles soient accessibles et relativement fiables. Or, à l'heure actuelle, les archives de l'Université sont dispersées, incomplètes et présentent de sérieux problèmes de fiabilité.

D'autre part, une étude approfondie d'une telle nature ou basée exclusivement sur des entretiens ou histoires de vie se serait avérée insuffisante car dépourvue d'un cadre explicatif plus large du développement récent de l'université mexicaine. L'étude sociologique de l'université est un champ récent, qui requière encore des descriptions et analyses de nature générale.

### **La collecte documentaire**

Étant données les dimensions de l'étude, une grande partie du travail de recherche s'appuie sur l'analyse documentaire. D'une part, nous avons utilisé des sources secondaires afin de reconstruire les caractéristiques de la formation sociale mexicaine, l'histoire de l'éducation supérieure au Mexique et les politiques publiques d'éducation supérieure. D'autre part, une bonne partie de ce travail s'appuie sur les études précédemment réalisées par l'auteur sur ce même thème.

Pour le cas particulier du développement de la profession académique à l'UAM, nous avons mis en œuvre une analyse documentaire des caractéristiques de la carrière académique en étudiant la production législative et les accords des organes personnels de l'UAM ; il a été nécessaire de compiler et analyser des documents, avis et articles portant sur le thème étudié. En outre, nous avons compilé des matériaux permettant l'analyse des agents, espaces et environnements de décision d'allocation des bourses et stimulations à caractère différenciateur (commissions d'évaluation) et compensatoire (coordinateurs d'études, étudiants, conseils divisionnaires, etc.).

## L'analyse statistique

La régularité des données statistiques implique qu'il existe des tendances collectives, extérieures aux individus.

E. Durkheim<sup>29</sup>

Les institutions ne sont pas de simples idées : elles doivent être prises au niveau du sol, toutes chargées de matière, matière humaine et matière inerte, organismes en chair et en os, bâtiments, maisons, lieux, aspects de l'espace. Tout cela tombe sous le sens. Ce sont des figures dans l'espace, qu'on peut décrire, dessiner, mesurer, dont on peut compter les éléments et les parties, reconnaître l'orientation, les déplacements, évaluer les accroissements, les diminutions. C'est en ce sens que tous les organes de la vie sociale ont des formes matérielles.

M. Halbwachs<sup>30</sup>

Il existe en sociologie une longue tradition d'usage et d'application des statistiques à la compréhension des phénomènes sociaux. Les portées, méthodes et catégories des systèmes classificatoires varient avec le temps et les pays ou, comme dit Combessie (1996 : 63), il existe une variabilité historique et une variabilité géographique. Malgré les différences entre les taxonomies, il est parfois possible de trouver des points de comparaison et, lorsque la sociologie procède ainsi, il est nécessaire d'objectiver les procédures et les catégories, indispensable de reconnaître les effets de sélection.

Au Mexique, l'information statistique concernant les universités n'a jamais été une priorité d'État. Malgré l'existence d'un Institut national de statistique, géographie et informatique (INEGI) dépendant du gouvernement fédéral, divers problèmes persistent : ni la même méthodologie, ni des systèmes de classification compatibles n'ont été utilisés lors des diverses périodes ; aucune série historique fiable n'a été construite (principalement du fait d'un conflit de pouvoir entre diverses administrations) et les systèmes d'information des institutions ne concordent pas avec le système national. L'INEGI est la principale source d'information du gouvernement et sert lors de la rédaction des rapports présidentiels annuels.

---

29 E. Durkheim (1897) *Le suicide : étude sociologique*, Presses universitaires de France, 1973, p. 360.

30 M. Halbwachs (1938), *Morphologie sociale*, Armand Colin, 1970, p. 6.

D'autre part, les institutions universitaires associées au sein de l'Association des universités et instituts d'éducation supérieure (ANUIES) disposent de leur propre système statistique et ne publient des annuaires<sup>31</sup> contenant des informations relativement fiables que depuis 1977.

Chaque institution produit ses propres informations, élaborées selon ses critères et systèmes de validation propres. Il en a résulté plusieurs problèmes d'importance : par exemple, à l'époque où les budgets universitaires étaient définis à partir du nombre d'étudiants inscrits, certaines universités « gonflaient » leurs chiffres afin d'obtenir plus de ressources financières. En ce qui concerne les professeurs, il se produit un fait surprenant : personne ne peut affirmer avec certitude quel est leur nombre exact. Étant donné que le ministère de l'Éducation publique (*Secretaría de Educación Pública*, SEP) établit le budget en se basant sur le nombre de postes de personnels enseignants, chaque institution peut, par exemple, répartir les ressources allouées pour un poste à temps complet sur deux postes à mi-temps ou sur plusieurs postes de vacataires payés à l'heure de cours. De plus, un même professeur peut travailler dans plusieurs institutions, justifiant à chaque fois un poste nouveau.

Quoiqu'il en soit, après avoir longuement comparé et analysé les chiffres, nous avons opté pour l'information produite par l'ANUIES, tant pour son caractère relativement systématique que parce que sa marge d'erreur est moindre que celle de l'information gouvernementale<sup>32</sup>.

Du point de vue de la recherche, le système de classification utilisé par les organismes officiels mexicains est insuffisant, tout juste utile à établir quelques comparaisons internes. Au Mexique, la confidentialité des données et le secret sont habituellement les normes qui président à la gestion de l'information ; il n'y existe pas de culture de la transparence et encore bien moins d'instruments effectifs soutenant la reddition de comptes et la discussion des affaires publiques. Le caractère discrétionnaire des décisions du gouvernement s'appuie sur l'ignorance publique des processus.

Spécialement en matière d'information, la légitimité des organismes traditionnels (SEP, ANUIES) s'est progressivement érodée ; dans le même temps, le besoin d'intervenir sur le

---

31 La première construction statistique de l'ANUIES date de 1969 ; pour la période 1970-1976, l'ANUIES a élaboré un compendium statistique.

32 Les chiffres de la SEP apparaissant dans les rapports présidentiels sont souvent 10% plus élevés que ceux de l'ANUIES.

système pousse à la transformation des systèmes de classification. La nouvelle relation État-université et la nouvelle configuration du champ universitaire mexicain impulsent une reconsidération des systèmes classificatoires : de nouvelles valeurs, valorisations et hiérarchies se disputent reconnaissance et différenciation à partir de la corrélation de forces en vigueur.

A l'heure actuelle, deux impulsions principales orientent les efforts officiels de rénovation des systèmes de classification :

1. L'impulsion dérivée de la nouvelle position stratégique du Mexique dans le monde résultant de la libéralisation du commerce, la diversification des marchés, le développement des communications, la globalisation économique et culturelle. Ce changement planétaire, dont le Mexique joue sur un mode particulier, exige l'amélioration de la comparabilité internationale et l'établissement de lignes communes en matière d'échanges et de coopération.

En outre, l'intégration du Mexique à certaines dynamiques économique-politiques de caractère international exige la construction d'un système d'éducation nationale similaire à ceux des partenaires commerciaux. C'est ainsi que les Mexicains sont conduits à envisager leur système à l'aune des catégories des pays développés, à mesurer le type de développement de leur système à l'aide des indicateurs créés pour le « premier monde ».

2. La seconde impulsion est associée à l'imposition d'un langage unique légitimant les catégories de la productivité et le discours du marché. La transformation des critères de la perception suivant laquelle on classifie, ordonne et structure un système éducatif entraîne la redéfinition des priorités et valorisations sociales ; c'est, par exemple, le cas lorsqu'on « oublie » qu'il existe une différence entre le secteur public et le secteur privé<sup>33</sup>.

---

33 La nouvelle classification des institutions d'éducation supérieure projetée par l'ANUIES met l'accent sur une caractérisation par type de programme mais néglige de prendre en compte la différence traditionnelle entre institutions publiques et privées, oubliant ainsi l'un des aspects les plus importants de la différenciation du système universitaire.

A l'instar de ce qui se passe au niveau national, la production statistique de l'UAM est un produit arbitraire, dépourvu de la continuité permettant d'établir des séries historiques à partir de critères invariables, basé sur les informations provenant d'organismes qui n'utilisaient pas toujours la même taxonomie (ou qui incluaient des choses différentes à l'intérieur de chaque rubrique) et elle n'est pas équipée d'un service spécialisé dans la recherche des données. Dans quelques cas, les rapports des recteurs généraux comprenaient des annexes statistiques ; les recteurs d'Unité ont également produit des statistiques, mais de manière tout aussi aléatoire.

Dans le cadre de ce travail, il était impératif que nous disposions de l'information statistique de l'Université. Des mois durant, nous avons tenté sans succès d'obtenir certaines données<sup>34</sup>, et la majorité de celles que nous avons obtenues initialement le fut grâce à des rapports d'amitié et de camaraderie. Une immense suspicion et une énorme méfiance quant à l'utilisation qui serait faite des données nous ont empêché d'avoir accès à certaines références élémentaires indispensables. Nous avons progressivement découvert que nombre des données que nous sollicitons n'existaient tout simplement pas, et qu'il était, de surcroît, impossible de les construire à partir de sources primaires. Par exemple, lorsque nous avons demandé la série historique du nombre des professeurs, nous nous sommes aperçu que celle-ci n'avait jamais été réalisée ; la source d'information primaire nécessaire à son élaboration était la liste nominative du personnel et des salaires, mais personne n'arrivait à remettre la main sur les listings, qui avaient été rangés quelque part durant les premières années de l'UAM... Finalement, il se trouva que, lorsque le rectorat général changea de bureaux en 1999, le seul exemplaire existant de cette fameuse liste avait servi à recouvrir les moquettes afin qu'elles ne se salissent pas lors du déménagement !<sup>35</sup>

Les choses s'améliorèrent à partir du moment où nous avons commencé à travailler sur l'histoire de l'UAM. Une légitimité accrue (faire l'histoire de l'UAM avec l'autorisation et le soutien des autorités) nous ouvrit beaucoup de portes. D'une part, les autorités étaient confiantes quant au traitement et à l'utilisation des informations et, d'autre part, la trajectoire académique des membres de l'équipe travaillant sur le projet constituait une garantie de

---

34 En dépit des instructions expresses du Secrétaire général de l'Université, les services de Planification et les Services de la scolarité sont restés réticents à nous fournir certaines données (en fait, l'immense majorité de celles que nous avons demandées) ; sous divers prétextes, et notamment en jouant de la lenteur de la bureaucratie, les instructions du Secrétaire général n'ont pas été suivies.

35 Finalement, nous pûmes reconstruire la série, suite à un dur labeur : nous avons obtenu les données du Département du personnel puis nous les avons croisées avec celles portant sur les embauches, départs à la retraite, démissions et décès avant de calculer le nombre de professeurs travaillant à l'Université chaque année.

qualité pour l'Université<sup>36</sup>. De sorte que les archives commencèrent à s'ouvrir et que de nombreux fonctionnaires se mirent à collaborer. Il devint même possible de demander des statistiques spécifiques que les assesseurs du Secrétaire général élaborèrent spécialement pour le projet<sup>37</sup>.

Malgré la bonne volonté que l'Université mit à s'exposer à la critique publique<sup>38</sup>, de nombreuses informations durent être produites pour nous. Ce travail a exigé un grand investissement en temps, mais l'élaboration d'indicateurs et de catégories nous a permis d'objectiver et d'analyser les présupposés à partir desquels ils ont été élaborés. La critique des catégories de classification des travailleurs académiques n'a rien de nouveau pour nous, nous en avons présenté une première approche dans *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos* (ESAL, 1994), en particulier en ce qui concerne les catégories (assistant, associé, titulaire), les types de contrat (définitif ou temporaire) et le temps du contrat (temps complet, mi-temps, à l'heure). Il suffit de répéter ici que « les nomenclatures utilisées par les statisticiens d'État reflètent les transformations de l'organisation économique et de la codification de celle-ci, à travers des règles de droit, des lois et des conventions », comme l'affirment Desrosières et Thévenot (2000 : 10). Dans le même sens,

« Un examen critique des sociocentrismes à l'œuvre dans les productions savantes et celles du sens commun suggère que le décroisement conceptuel est d'autant plus nécessaire qu'il s'agit d'étudier des groupes socialement distants et dominés. » (Combessie, 1972 : 1989).<sup>39</sup>

---

36 Étant donnée la trajectoire de chacun des trois auteurs de *Una historia de la UAM. Sus primeros 25 años*, le travail put bénéficier d'un réseau serré de relations : le Dr Óscar M. González Cuevas a été secrétaire et recteur d'Unité avant de devenir recteur général puis membre du Conseil directorial ; le *Maestro* Romualdo López a été chef de Département, secrétaire d'Unité et secrétaire de la Planification ; le *Maestro* Miguel Casillas a été coordinateur de *licenciatura* et assesseur d'Edmundo Jacobo durant son mandat de recteur d'Unité à Azcapotzalco.

37 Le *licenciado* Humberto Sotomayor a joué un rôle clé à cet égard et nous tenons à le remercier pour son amitié et sa collaboration.

38 Dans le sens où publique « fait également référence à ce qui est de caractère manifeste, au principe de libre accès, à la transparence et à l'ouverture. Les politiques publiques qui nous concernent tous contiennent la dimension de la franchise. Accès franc à la décision du gouvernement et caractère franc de la décision. A la lumière publique, au lieu d'accords secrets entre coupes sans représentations. Il ne s'agit pas de tumultes ni d'assemblée ni d'une invitation à n'importe quel type de participation. Au contraire, c'est une convocation à la conversation sous la lumière publique. Les décisions publiques résultent de dialogues, d'argumentations, de polémiques, de transactions, d'accords, accessibles et visibles, où les citoyens réalisent leurs libertés publiques d'expression, de manifestation, de réunion, d'opinion, d'association et de presse. Ce style de décision va impliquer ou exiger démocratie participative, opinion publique vigilante et active, usage de la raison et reddition de comptes, mais, avant tout, lois et arbitrages impartiaux, observation pointilleuse de la légalité... » (Aguilar, 1992 : 35).

39 Extrait de (Combessie, 1996 : 60).

*Avec Una historia de la UAM. Sus primeros 25 años*, il est enfin devenu possible de disposer de statistiques fiables, de séries complètes et de données susceptibles d'être utilisées comme référents objectifs. La publication de cet ouvrage permet à l'UAM de disposer de statistiques, auparavant considérées comme confidentielles, sur ses programmes d'enseignement de *licenciatura* et de troisième cycle ; sur ses programmes pris en compte par la Classification des programmes de troisième cycle d'excellence du CONACYT ; sur la demande étudiante, le nombre d'entrées et le nombre de diplômes délivrés à ses étudiants ; sur les quotas d'inscription ; sur les projets de recherche et les montants de leurs financements ; sur le nombre des professeurs et travailleurs administratifs, leurs salaires, les prix qu'ils ont gagnés et les stimulations dont ils ont bénéficié.

### **L'approche historique**

A grands coups de hache les grandes dates marquent notre siècle de coupures profondes

Milan Kundera<sup>40</sup>

Une perspective historique, génétique et comparative dégage nécessairement une pluralité de temps et d'espaces sociaux, dont la spécificité devient objet de recherche et suppose une conceptualisation ajustée. Il faut être prêt à remettre en question les cadres sociaux dominants des représentations, les cloisonnements conceptuels préétablis, même ceux de la discipline... (Combessie, 1996 : 60)

Au Mexique, l'université résulte d'une longue histoire de désaccords et de ruptures. C'est pourquoi l'exposition de la recomposition du champ universitaire actuellement en cours exige une explication historique qui permette de comprendre le phénomène, « qui comprenne et fasse comprendre » comme l'a écrit Lucien Febvre (1975 : 69-70).

Il n'est pas possible, dans le cadre de ce travail, de présenter l'histoire complète de l'université mexicaine, d'ailleurs, ce n'est pas son propos essentiel ; nous proposerons donc ici une perspective historique répondant à au moins deux défis principaux : développer une vision constructiviste privilégiant l'explication du présent en tant que construction historique ; et établir une communication avec le lecteur français qui demande un contexte d'explication

---

40 Milan Kundera, *La ignorancia*, Tusquets, 2000, p. 16, traduit de l'espagnol par l'auteur.

car le développement spécifique du Mexique lui est étranger. Ces défis sont de natures distinctes mais ils s'articulent autour d'un effort pour comprendre.

« Le mot *constructions* renvoie tout à la fois aux produits (plus ou moins durables ou temporaires) des élaborations antérieures et aux processus en cours de restructuration. L'*historicité* constitue alors une notion majeure pour les constructivismes, sous un triple aspect : 1°) le monde social se construit à partir des *pré-constructions passées* ; on suit sur ce point Marx : "Les hommes font leur propre histoire, mais ils ne la font pas arbitrairement, dans des conditions choisies par eux, mais dans des conditions directement données et héritées du passé" (Marx, Le 18 brumaire de Louis Bonaparte) ; 2°) les formes sociales passées sont reproduites, appropriées, déplacées et transformées alors que d'autres sont inventées, *dans les pratiques et les interactions* (de face-à-face, mais aussi téléphoniques, épistolaires, etc.) *de la vie quotidienne* des acteurs ; et 3°) cet héritage passé et ce travail quotidien *ouvrent sur un champ de possibles dans l'à-venir...* » (Corcuff, 1995 : 17-18).

Comprendre, dans ce sens, c'est vouloir établir des relations explicatives entre les phénomènes, comme le suggérait March Bloch dans *Apologie pour l'Histoire* (1949 : 13), en construisant une perspective permettant leur compréhension aussi bien dans le temps que dans l'espace spécifiques où ils se déroulent, car les « situer dans leur milieu, baignés par l'atmosphère de leur temps » (Bloch, 1949 : 36) nous permet d'expliquer les conditions matérielles d'origine dont ils sont les produits.

L'histoire est toujours en train d'être construite, non seulement du fait de nouveaux apports, méthodologies et découvertes, mais surtout parce que le présent exige des hommes qu'ils donnent de nouvelles réponses qui ne peuvent être compréhensibles que si elles sont ancrées dans une compréhension de leur passé<sup>41</sup>. Une réflexion historique sur l'université mexicaine est également nécessaire à l'explication du présent, qui détermine le regard rétrospectif que nous jetons.

Ainsi, la compréhension actuelle de la recomposition du champ universitaire mexicain pose des questions auxquelles il faut répondre pour connaître la situation présente : Quelle a été la genèse du système universitaire ? De quelle manière l'histoire de l'université s'articule-t-elle au développement du pays ? Quels sont les antécédents immédiats de la situation actuelle ?

---

41 Voir Pierre Vilar, *Une histoire en construction. Approche marxiste et problématiques conjoncturelles*, Paris, Hautes Études-Gallimard-Le Seuil, 1982.

L'analyse du champ universitaire mexicain nécessite qu'on se penche brièvement sur son histoire car, comme dit Bourdieu, pour saisir la dynamique d'un champ il faut en comprendre la structure à partir d'une analyse génétique de sa constitution et des tensions entre les positions qui le constituent, mais aussi de ses relations avec d'autres champs.

Dans ce sens, notre travail de recherche a exigé que nous mettions en œuvre une double approche historique. D'une part, nous avons pris en compte divers éléments clé du développement historique de l'université mexicaine qui permettent de comprendre l'existence de l'UAM et du segment de marché académique qu'elle contient en les identifiant comme composante du système d'éducation supérieure qui est lui-même une composante d'un tout social. D'autre part, nous avons décidé de mettre en œuvre une approche sociogénétique de l'UAM en tant qu'institution, car notre point de vue de départ est que l'espace des relations entre les travailleurs académiques ne s'explique que si les traits et caractéristiques de l'organisation académique institutionnelle qui les encadre sont connus.

La mise en œuvre d'une réflexion sur l'histoire de l'UAM exige qu'on prenne en compte les considérations suivantes :

Percevoir que le temps de l'éducation supérieure au Mexique n'est pas nécessairement le même que celui de l'UAM. « Les diverses séries de phénomènes n'évoluent pas au même pas. Chacune a son allure propre, son rythme spécifique qui la caractérisent en lien avec d'autres traits caractéristiques » (Prost, 1996 : 122). Dans ce sens, bien que le développement de l'Université s'associe aux processus qui se déroulent au niveau du système d'éducation supérieur, il conserve une dimension propre résultant des interactions et conflits qui ont lieu au sein de l'institution.

En tant qu'institution d'éducation supérieure, l'UAM possède sa propre histoire (si on met l'accent sur une perspective internaliste) mais il n'est possible de l'expliquer qu'en prenant en compte ses interactions avec la société dans laquelle elle se déroule. En d'autres termes, son histoire n'est compréhensible que si nous percevons la relation qu'elle entretient avec la société qui lui donne son sens, c'est à dire ses problèmes et demandes sociaux, ses idéologies et ses conceptions scientifiques, son type de développement économique et son régime

politique. Évidemment, cette considération ne se limite pas à l'intérieur des frontières nationales car, dès leur origine, les universités ont été des institutions ouvertes aux savoirs du monde, à l'universalité de la connaissance.

Nous allons prendre en compte une grande diversité de dimensions, mais c'est principalement à l'aide de deux grandes dimensions que nous allons mettre en œuvre une approche complexe : les politiques publiques et les processus sociaux.

L'analyse des politiques publiques permet d'observer l'ensemble des acteurs sociaux participant à leur construction, le type des orientations qui se présentent comme possibles dans le cadre de l'esprit d'une époque, les dynamiques étatiques et leurs stratégies et procédures.

Par ailleurs, la prise en compte de processus tels que l'expansion de la demande et autres transformations structurelles du système d'éducation supérieure, la transformation du régime politique ou les processus d'ajustements, de crise et de récession économique, est indispensable à la réflexion sur les liens que l'Université entretient avec son environnement, ainsi que les fondements et la signification des stratégies de développement mises en œuvre par l'UAM elle-même.

Conformément à ce que nous venons d'exposer, pour l'analyse historique de l'espace institutionnel où se déroule la recomposition du champ universitaire objet de ce travail de thèse, nous avons décidé d'user des axes d'analyse suivants :

- Le projet d'éducation de l'Université, tel que perçu à partir de la situation qui prévaut (en mettant l'accent sur une perspective historico-comparative) au sein du système d'éducation supérieure et en tenant compte du fait que l'enseignement constitue une fonction élémentaire des universités. Cet axe privilégie l'analyse des politiques d'admission, de l'évolution du nombre d'étudiants, de l'organisation de l'enseignement, des filières, des systèmes novateurs, de l'évolution du troisième cycle et de ses liens avec la recherche.

- La recherche et son institutionnalisation, ses structures d'organisation : les Domaines, les programmes et projets, les champs et thématiques étudiés. Les compétences pour la recherche : infrastructure, laboratoires et équipements. L'interdisciplinarité et la pluridisciplinarité ont une importance particulière ici car elles ont fonctionné comme des références en matière d'innovation pour l'ensemble du système universitaire mexicain. En outre, nous prendrons en compte les produits de la recherche, les politiques institutionnelles, les projets et programmes de développement de la recherche (institutionnels et extérieurs) et les ressources financières permettant leur réalisation.
- La diffusion culturelle et son institutionnalisation, ses structures d'organisation, ses ressources, moyens et équipements, les champs et thématiques de cette diffusion, les politiques institutionnelles de diffusion, les projets et programmes de développement de la diffusion.
- L'Organisation académique et les divers modèles qui existent au Mexique. À travers l'analyse de la Loi organique, on se penchera sur l'organisation en plusieurs campus, les Divisions et les Départements, la structure décentralisée, les corps collégiaux, l'organisation interne de chaque Unité.
- L'Organisation administrative et financière : nous analyserons le contrôle sur les ressources, la décentralisation administrative, la gestion des ressources et l'évolution du budget des entrées et dépenses, la diversification des sources de financement.
- Les travailleurs et le Syndicat. Nous nous pencherons sur les origines récentes du syndicalisme universitaire et ses dérives vers le corporatisme ainsi que sur la nouveauté que représente un syndicalisme unifiant le personnel académique et le personnel administratif au sein d'une même organisation. Nous localiserons le syndicalisme indépendant dans le contexte mexicain fait d'organisations corporatistes officielles. Nous prendrons en considération les caractéristiques et les développements se rapportant à l'admission, permanence et avancement du personnel, le Tabulateur et le Contrat collectif.

- Les autorités, en nous efforçant de révéler les axes du gouvernement de l'Université, les figures des recteurs (généraux et d'Unité), les contextes de décision du Conseil directorial. Les groupes de pouvoir disciplinaire. La structure de gouvernement et le système d'équilibres des pouvoirs, les mécanismes formels et informels de gouvernement.

Après s'être plongé dans plusieurs travaux d'universitaires mexicains et étrangers, il convient de faire la critique des histoires conventionnelles basées sur les éphémérides et rites institutionnels, et d'autant plus lorsqu'il s'agit d'histoires officielles, a-critiques, de celles qui ne narrent que les aventures de leurs autorités et du point de vue de ces dernières.

Nous présentons ici une perspective historique très marquée par la sociologie, car comme le remarque Roger Chartier dans sa préface à *La société de cour* de Norbert Elias :

« La sociologie ne consiste pas, pas seulement, dans l'étude des sociétés contemporaines, mais doit rendre compte des évolutions de longue, voire très longue durée, qui permettent de comprendre, par filiation ou différence, les réalités du présent. » (Elias, 1985 : II).

Nous prétendons ici présenter la sociogenèse d'une institution universitaire, sans doute l'institution la plus « moderne » du Mexique. De ce fait, il s'agit d'une histoire du temps présent (comme aime à le dire Pierre Nora durant ses séminaires de l'EHESS), alimentée par la mémoire vive des récits et des souvenirs. Cette histoire considère que l'UAM est une institution de son époque et qu'elle vit en rapport avec sa société et d'autres institutions d'éducation supérieure si bien que, au long de ce texte, nous ferons des références constantes à la société mexicaine et nous présenterons des considérations comparatives avec d'autres universités.

La principale référence pour cette partie du travail est *Una historia de la UAM. Sus primeros 25 años*, dont nous sommes co-auteur (voir *supra*). Nous avons donné la priorité aux sources de caractère documentaire qui se trouvent dans les archives de l'Université (Archives historiques de l'UAM, Archives sur la productivité académique) et dans des archives privées d'autorités et de personnages de l'UAM. Il était obligatoire de consulter les bibliothèques et centres de documentation de l'UAM, comme celui de Xochimilco spécialisé sur le système

modulaire ; d'autres bibliothèques ont également eu une importance primordiale : UNAM, ANUIES, SEP, etc.

D'autres documents (articles, essais, exposés, thèses, livres et rapports) consacrés partiellement ou totalement à l'UAM eurent aussi une importance de premier plan.

Les statistiques publiques de l'UAM sont concentrées dans les rapports des recteurs généraux et d'Unité<sup>42</sup> ; les directeurs ont également présenté des rapports qui contiennent parfois des données chiffrées. Les bureaux de planification du rectorat général et des rectorats d'Unité produisent de temps en temps quelques rapports.

D'autres sources documentaires ont été produites spécifiquement pour le projet : rapports et documents statistiques élaborés par le Secrétariat général de l'Université.

Nous avons recueilli aussi des témoignages directs, obtenus au moyen d'entretiens, qui permettent de reconstruire des moments de la vie institutionnelle d'après le souvenir de l'agent interviewé. Bien qu'il s'agisse de sources importantes, leur traitement doit avoir soin de prendre en compte le fait qu'elles constituent des interprétations ou des points de vue particuliers.

## **Les entretiens**

Le travail de recherche s'est en effet appuyé sur l'analyse des témoignages des professeurs d'université qui permettent de compléter l'information documentaire ; reconstruire les processus et phénomènes (documentés ou non) ; et découvrir les présupposés, conceptions et valeurs des agents.

La sélection de la population a été structurée selon deux axes : d'une part, dans le souci d'interroger un nombre suffisant de professeurs fondateurs afin de comprendre les processus

---

42 Certains recteurs généraux ou d'Unité ont parfois présenté des rapports annuels contenant des informations systématisées et des statistiques et consignant les principales activités réalisées. Malheureusement, cette production a été discontinuée et les rapports n'utilisent pas tous les mêmes indicateurs.

qui ont déterminé la création de l'UAM ; d'autre part, nous avons sélectionné des professeurs actuellement en fonctions selon leur inscription institutionnelle et leur participation aux programmes de bourses.

### L'inscription institutionnelle

Nous avons d'abord sélectionné des professeurs et des personnes ayant occupé des postes clés dans l'administration de diverses universités et au ministère de l'Éducation (travaillant à l'UAM ou non) et qui ont joué un rôle important lors de la création de l'Université. L'objectif de ces entretiens était de mettre en lumière les liens et les réseaux qui articulaient le processus de fondation, les intérêts mis en jeu ainsi que certains processus que nous ignorions. Ainsi, nous avons interviewé certaines des plus hautes autorités de l'UNAM, de l'ANUIES et du ministère de l'Éducation, certaines des premières autorités de l'UAM, les personnes qui élaborèrent le projet académique d'origine et les juristes qui mirent au point le système organisationnel et la Loi organique.

En ce qui concerne l'inscription institutionnelle, le Département est un niveau clé pour comprendre la vie académique à l'UAM. Du point de vue organisationnel, les Départements sont l'espace d'inscription administrative des professeurs, de construction d'un pouvoir politique spécifique (la représentation du Département aux organes collégiaux de la structure universitaire) et de la vie académique collégiale. Du point de vue disciplinaire, les Départements sont l'espace de développement de vastes champs du savoir, souvent identifiés à une discipline (Physique, Sociologie, etc.) ou à un champ de la connaissance (Sciences fondamentales, Relations sociales, tous les champs de Sciences et Arts du Design).

Les Départements constituent des espaces complexes qui articulent des relations, intérêts et pratiques convergentes et contradictoires. Pris entre les forces centripètes impulsées par l'établissement et les forces centrifuges<sup>43</sup> (Clark, 1991) qui orientent la discipline (et parfois plusieurs disciplines), les Départements constituent à la fois des espaces d'inscription et d'affiliation, des environnements de construction d'identités académiques et des configurations dont résultent les principaux référents de prestige et de reconnaissance. Il

---

43 « Dans tous les cas, l'éducation supérieure organise le travail sur la base de deux modalités entrecroisées : la discipline et l'institution, la première en tant que modalité traversant les frontières des établissements locaux, alors que les institutions réunissent des sous-groupes disciplinaires pour en faire des conglomerats locaux. » (Clark, 1991 : 24).

arrive que les filières de *licenciatura* s'identifient pleinement aux Départements (Économie, Droit ou Sociologie à Azcapotzalco), mais pour la plupart des *licenciatura* plusieurs Départements contribuent à l'enseignement.

**TABLEAU 1.1**  
**DÉPARTEMENTS DE L'UAM PAR DIVISION ET UNITÉ**

<b>Unité/ Division</b>	<b>Azcapotzalco</b>	<b>Iztapalapa</b>	<b>Xochimilco</b>
Sciences fondamentales et Ingénierie (CBI)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sciences fondamentales</li> <li>• Électronique</li> <li>• Énergie</li> <li>• Matériaux</li> <li>• Systèmes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Physique</li> <li>• Chimie</li> <li>• Ingénierie des processus</li> <li>• Mathématiques</li> <li>• Ingénierie électrique</li> </ul>	
Sciences sociales et Humanités (CSH)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestion</li> <li>• Droit</li> <li>• Économie</li> <li>• Sociologie</li> <li>• Humanités</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Économie</li> <li>• Sociologie</li> <li>• Anthropologie</li> <li>• Philosophie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Éducation et Communication</li> <li>• Relations sociales</li> <li>• Production économique</li> <li>• Politique et Culture</li> </ul>
Sciences biologiques et de la Santé (CBS)		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Biologie</li> <li>• Biologie de la Reproduction</li> <li>• Biotechnologie</li> <li>• Sciences de la Santé</li> <li>• Hydrobiologie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'Homme et son Environnement</li> <li>• Production agricole et animale</li> <li>• Attention à la Santé</li> <li>• Systèmes biologiques</li> </ul>
Sciences et Arts du Design (CyAD)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recherche et Connaissance</li> <li>• Évaluation du Design dans le temps</li> <li>• Environnement</li> <li>• Processus et techniques de réalisation</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Théorie et Analyse</li> <li>• Technologie et produits</li> <li>• Synthèse créative</li> <li>• Méthodes et Systèmes.</li> </ul>
<b>TOTAL</b>	<b>14</b>	<b>14</b>	<b>12</b>

### Les bourses

Les entretiens avec les professeurs bénéficiaires et non bénéficiaires de bourses ont été réalisés dans le but de découvrir pourquoi certains ont bénéficié de ces programmes et d'autres non, comment les deux situations furent vécues, comment la vie quotidienne des

professeurs en a été modifiée, comment a évolué leur production (comprendre quelles espèces de capital sont en jeu) et, bien entendu, quel a été le poids de ces programmes dans le changement des systèmes de reconnaissance et de prestige et, donc, du pouvoir universitaire.

Il existe divers programmes de bourses et de stimulations : Stimulation pour l'enseignement et la Recherche (*Estímulo a la Docencia y la Investigación*, EDI), Bourse à la permanence (*Beca a la permanencia*), Bourse à la carrière enseignante (*Beca a la carrera docente*), Stimulation aux grades académiques (*Estímulo a los grados académicos*) et Stimulation à la trajectoire académique exceptionnelle (*Estímulo a la trayectoria académica sobresaliente*), mais la plus importante des bourses destinées à différencier les enseignants<sup>44</sup> est la Bourse à la permanence, du fait du nombre de ses bénéficiaires (1 464 en 1998)<sup>45</sup> et bien que ce dernier soit inférieur à celui des bénéficiaires des bourses de nature plus compensatoire (2 204 bénéficiaires de la Bourse à la carrière enseignante et 2 020 de la Stimulation aux grades académiques). Seul l'EDI existe depuis plus longtemps que la Bourse à la permanence.

Depuis que la Bourse à la permanence est entrée en vigueur, des professeurs de tous les Départements en ont bénéficié chaque année. Ainsi, on ne peut pas dire que certains Départements en sont totalement exclus ni que d'autres les monopolisent. En revanche, on a pu vérifier l'hypothèse qu'au sein de chaque Département un conflit latent ou ouvert oppose les bénéficiaires aux non-bénéficiaires. C'est précisément à ce niveau départemental que nous avons opéré la sélection des professeurs à interviewer.

Après avoir obtenu accès à une information relativement fiable sur le nombre de professeurs dans chaque Département permettant d'identifier ceux qui répondent aux exigences formelles les autorisant à solliciter l'attribution de la bourse (que nous appellerons les « ayant droit »<sup>46</sup>), nous nous sommes livré à une comparaison sur la seule année 1998. La proportion de professeurs bénéficiaires de la Bourse à la permanence est beaucoup plus élevée à l'UAM que

---

44 Analytiquement, on peut distinguer deux types de bourses ; les unes de caractère différenciateur, compétitives, octroyées sur la base d'évaluations académiques jugeant avant tout le travail de recherche ; les autres, que nous avons appelées « compensatoires » car elles sont octroyées sans évaluation et que leur objectif est que les travailleurs universitaires donnent des cours et élèvent leur niveau académique.

45 A titre de comparaison, en 1998, le nombre total de bénéficiaires de l'EDI était de 684 et celui des bénéficiaires de la Stimulation à la trajectoire académique exceptionnelle était de 733.

46 Dans chaque département existent des professeurs ayant droit de demander à bénéficier de bourses mais dans cette comparaison, il importe de savoir que les bourses ne sont pas distribuées proportionnellement au nombre d'ayant droit et que dans départements comme Physique ou Chimie de Iztapalapa tous les ayant droit obtiennent cette bourse

dans les autres universités où est appliquée la politique nationale ; l'UAM multiplie par presque deux – au moyen de ses fonds propres – la marge d'action ouverte par l'État (cf. Chapitre 7). Au niveau des Unités, Iztapalapa sort du lot avec 85% de ses professeurs bénéficiant de la Bourse, soit 20% de plus que les deux autres Unités. Dans tous les cas, les Divisions de l'Unité Iztapalapa concentrent les plus forts pourcentages de bénéficiaires de la Bourse à la permanence.

On peut classer les divers Départements de l'UAM en quatre catégories selon la proportion de leurs boursiers par rapport à leurs ayants droit (bénéficiaires / ayants droit) :

**TABLEAU 1.2**  
**DISTRIBUTION DES DÉPARTEMENTS SUIVANT LE RAPPORT BÉNÉFICIAIRES / AYANTS DROIT DU PROGRAMME DE BOURSES À LA PERMANENCE, 1998**

<b>TRÈS ÉLEVÉE 80% ou plus</b>		<b>ÉLEVÉE 60-79%</b>		<b>MOYENNE 40-59%</b>		<b>BASSE moins de 40%</b>	
Physique	CBII <sup>47</sup>	Socio	CSHI	Hom. & Env	CBSX	Att. Santé	CBSX
Chimie	CBII	Humanités	CSHA	Pol. & Cult	CSHX	Électronique	CBIA
Méth & Sys	CADA	Ing. élec	CBII	Édu. & Com	CSHX		
Biolo. Rep	CBSI	Philo	CSHI	Prod. Agr	CBSX		
Biotechno	CBSI	Socio	CSHA	Droit	CSHA		
Math	CBII	Éval. Design	CADA	Tech. & Pro	CADX		
Environnem	CADA	Économie	CSHA	Rech. & Con	CADA		
Anthropo	CSHI	Économie	CSHI	Systèmes	CBIA		
Biologie	CBSI	Synth. créa	CADX	Sc. fondam	CBIA		
Hydrobiolo	CBSI	Énergie	CBIA	Gestion	CSHA		
Syst. biolo	CBSX	Pro & Tech	CADA	Rel. Soc	CSHX		
Ing.Proc	CBII	Matériaux	CBIA				
Prod éco	CSHX						
Théo & An	CADX						
Sc. Santé	CBSI						

Source : Tableaux 7.12, 7.13 et 7.14 (Cf Chapitre VII)

Ce tableau confirme que dans tous les Départements des professeurs bénéficient de la Bourse à la permanence ; et que dans la majorité des Départements il y a un taux élevé de professeurs

47 CBI = Sciences fondamentales et Ingénierie (*Ciencias Básicas e Ingeniería*) ; CBII = Division de CBI à l'Unité Iztapalapa ; CBIA = CBI à Azcapotzalco ;

CBS = Sciences biologiques et de la Santé (*Ciencias Biológicas y de la Salud*) ; CBSX = Division de CBS à l'Unité Xochimilco ; CBSI = CBS à Iztapalapa ;

CSH = Sciences sociales et Humanités (*Ciencias Sociales y Humanidades*) ; CSHA = Division de CSH à l'Unité Azcapotzalco ; CSHI = CSH à Iztapalapa ;

CyAD = Sciences et Arts du Design (*Ciencias y Artes para el Diseño*) ; CADA = Division de CyAD à l'Unité Azcapotzalco ; CADX = CyAD à Xochimilco.

bénéficiaires ; mais il permet aussi de distinguer les Départements possédant une proportion plus élevée ou plus basse de bénéficiaires. Dans le cadre de ce qui occupait ici, à savoir le choix des Départements dont nous allions interviewer des professeurs, ce niveau de désagrégation de l'information était suffisant. Afin de tenir compte de la diversité des disciplines et divisions de l'UAM, nous avons sélectionné les Départements à plus forte et à plus faible proportion de professeurs boursiers de chaque Division de chaque Unité. Le choix des personnes spécifiques à interviewer a été ensuite réalisé de façon aléatoire d'après la base de données des salaires de chaque Département sélectionné.

Ayant dressé une liste relativement diverse de professeurs à interviewer, nous sommes entrés en contact avec eux, essentiellement par e-mail et par téléphone. Malheureusement, étant donné les évaluations auxquelles est soumise la majorité des professeurs, ils ne furent pas nombreux à accepter l'entretien. Plusieurs refusèrent et la plupart ne prirent même pas la peine de répondre à nos messages. L'autre obstacle à la réalisation des entretiens, c'est la distance qui sépare les trois Unités de l'UAM, car il est pratiquement impossible de se rendre d'une Unité à l'autre en une seule journée<sup>48</sup> ; ainsi du fait du peu de disponibilité des professeurs, a été très difficile de gérer les rendez-vous et nous avons perdu beaucoup de temps dans les embouteillages de Mexico.

En fin de compte, nous avons pu réaliser une douzaine d'entretiens semi-directifs à l'aide d'un guide d'entretien cherchant à reconstruire les traits principaux des trajectoires académiques des professeurs et à apporter des informations sur leurs dotations respectives en espèces de capital.

L'approche qualitative qui se proposait de reconstruire les trajectoires des professeurs n'a donc pas pu être exhaustive. Néanmoins, nous nous sommes penchés sur la relation complexe qui caractérise actuellement le champ universitaire, et sommes parvenus à définir assez précisément les différences entre bénéficiaires et non-bénéficiaires des bourses. L'idée était

---

48 Il faut préciser que durant la période où nous réalisions les entretiens nous étions tenus de donner des cours et de nous occuper de nos étudiants. Nous avons décidé de concentrer les entretiens sur deux jours de la semaine. Les entretiens ont eu lieu pour la plupart dans la matinée, à la demande des professeurs qui, à ce moment de la journée, se trouvent souvent dans leurs bureaux. Durant deux ou trois mois, nous nous sommes déplacés d'Azcapotzalco (notre lieu de travail) à Xochimilco ou Iztapalapa, essayant de localiser nos collègues qui, en fin de compte, étaient soumis à une telle pression pour répondre aux exigences des évaluations auxquelles nous sommes tous soumis, qu'ils considéraient souvent que c'était une perte de temps que de nous concéder deux heures pour un entretien.

qu'en connaissant les extrêmes il serait possible d'inférer certains traits caractéristiques du reste des professeurs et, dans un certain sens, de générer une connaissance à partir des tensions. D'autre part, nous avons cherché à déterminer quelques uns des effets des politiques de différenciation sur les professeurs de l'UAM.

Nous avons cherché en outre, à connaître et préciser les caractéristiques élémentaires des professeurs : âge, genre et nombre de personnes à charge.

Nous avons cherché à connaître les origines sociales des professeurs et à obtenir des éléments permettant de comprendre de quel milieu culturel ils proviennent. Nous leur avons demandé de parler de leur propre niveau de vie et de celui de leur famille (parents, grands-parents, époux, enfants) dans l'objectif général d'obtenir des informations concernant les professions, parcours scolaires, cosmopolitisme et activité politique.

En ce qui concerne le capital culturel, une première ligne de réflexion a été la reconstruction de la trajectoire scolaire par l'identification des diplômes et niveaux d'études, depuis la primaire jusqu'au doctorat, et d'autres précisions, telles que spécialités, séminaires et certificats, type d'institution (publique ou privée, confessionnelle ou laïque), nom et pays de l'institution, et, à partir de la *licenciatura*, filière empruntée ou domaine des études suivies. Nous leur avons également demandé, lors des entretiens, de parler de leur trajectoire scolaire, des amis avec qui ils étudiaient, des atmosphères culturelles et politiques, de leurs professeurs et mentors.

La deuxième ligne de réflexion concernait le capital symbolique qui valorise le mérite. Nous leur avons demandé de parler des prix, des bourses et des distinctions éventuellement obtenus par eux et des moments où ils se sont sentis reconnus. Dans le même esprit, nous les avons priés de mentionner les qualités de leur meilleur produit de recherche ou de développement, de raconter un moment pédagogique important avec leurs étudiants (réalisation en tant qu'enseignant). Nous leur avons demandé d'énoncer les qualités principales que doit posséder un bon professeur ainsi que les défauts les plus répandus dans le milieu académique mexicain.

La troisième ligne visait à identifier certaines dispositions incorporées qui forment également l'habitus des travailleurs académiques. Nous les avons interrogés sur leurs capacités

linguistiques, leur maîtrise de langues spécifiques, d'instruments et d'outils (appareils, ordinateurs, e-mail, internet).

En ce qui concerne leur participation à des réseaux, nous avons pris en compte les noyaux élémentaires d'interaction entre professeurs : les Domaines et autres structures de collégialité du travail académique. Nous avons cherché à déterminer les caractéristiques de leur participation à ces structures et des relations hiérarchiques qui en sont issues. Nous les avons interrogés sur le travail collectif, le degré d'intégration (contrôle intersubjectif des pairs) et les mécanismes du travail quotidien.

La connaissance des réseaux du monde des travailleurs académiques de l'UAM est essentielle pour évaluer à la fois le degré de contrôle des espaces du pouvoir universitaire et ses conditions de cosmopolitisme. Ainsi, nous leur avons demandé de nous parler de leur participation aux commissions d'évaluation ; à des programmes de troisième cycle ; à des comités éditoriaux de revues universitaires ; à des comités d'évaluation, ceux du SNI et les comités de pairs, et les comités évaluant des projets spécifiques ; à des associations scientifiques, professionnelles ou corporatives, civiles et politiques.

Nous avons cherché à savoir quelles relations ils entretiennent avec des professeurs d'autres universités nationales et étrangères ; à quelles revues nationales et étrangères ils sont abonnés ; s'ils participent à des congrès, symposiums et autres événements académiques ; s'ils ont été professeurs invités dans d'autres université.

En ce qui concerne l'occupation de postes de pouvoir universitaire, nous avons distingué deux niveaux principaux : l'académique et le politique. En ce qui concerne le premier, nous avons cherché à connaître leur expérience en matière de vente de services, de gestion de projets financés, de coordination d'équipes de recherche, de direction de Domaines et autres formes de leadership académique. Du point de vue politique, nous avons cherché à connaître les formes et mécanismes de valorisation de la participation universitaire, leur expérience de l'activité syndicale, et en tant que représentants au sein d'organismes collégiaux.

Pour analyser les politiques de différenciation et identifier certains des aspects de la vie quotidienne des professeurs ayant connu un changement du fait des politiques de bourses,

nous avons demandé aux interviewés de récapituler et d'opposer deux moments : avant et après les bourses et stimulations. En d'autres termes, nous leur demandions de réfléchir à leur expérience et activités et de nous les décrire avant les bourses (1989 ou avant) et à l'heure actuelle.

Autre élément important : leurs activité et la distribution de leur temps de travail. Nous avons cherché à savoir si les activités élémentaires suivantes avaient ou non subi une modification : dispensation de cours (quantité, horaires, niveaux) ; élaboration de programmes d'études (niveaux) ; élaboration de matériels didactiques ; travail en ateliers et laboratoires ; direction de thèses ; mise en œuvre de projets de recherche et/ou de développement (portée, objet, équipe, ressources financières, type de produits) ; participation à des projets de diffusion et extension universitaire ; gestion institutionnelle et/ou syndicale ; travail non-académique ; travail pour d'autres institutions académiques. Simultanément, nous demandions si l'usage de leur temps avait été modifié en ce qui concerne leur travail académique (enseignement, recherche, extension et diffusion) à l'UAM ; leur travail académique dans le cadre d'autres institutions ; en relation avec d'autres engagements académiques (participation à divers organismes et associations) ; et également en relation avec d'autres occupations (professionnelles non-académiques, artistiques, récréatives, etc.).

Enfin, nous avons cherché à connaître la manière dont ils perçoivent leur condition personnelle, car la formalisation de la vie académique a impliqué un ensemble de modifications des mécanismes et instruments d'avancement. Nous voulions aussi savoir comment ils perçoivent l'évaluation, sa formalisation en rapports et mémoires, etc. Dans la mesure où l'UAM est organisée en espaces collégiaux de professeurs-chercheurs appelés Domaines de recherche, et étant donné que la recherche et sa diffusion nécessitent un fort degré de coopération entre travailleurs universitaires, il convenait de solliciter le point de vue des professeurs sur les modifications de la vie collective et du climat institutionnel.

L'un des intérêts de ce travail, c'est qu'il nous a fourni l'occasion de rencontrer des collègues que nous ne connaissions pas et qui nous ont appris à considérer l'Université à partir de perspectives très diverses, produites par les différentes disciplines, formations et Départements d'inscription. La relecture et interprétation des entretiens a permis de faire grandement avancer le travail de recherche. En effet, elles nous ont permis de comprendre la

manière dont se construit le nouveau modèle de vie et, partant, comment les scientifiques sont en train d'imposer une nouvelle hégémonie.

## ANNONCE DU PLAN

### 1.7 Écrire pour un lecteur français

Le fait de devoir écrire pour un lectorat français a, certes, compliqué la rédaction de ce travail, mais en même temps cela nous a forcé à décrire avec plus de détails « ces choses que tout le monde connaît » mais qui constituent aussi des préjugés analytiques.

Lorsqu'on écrit pour un lecteur français, il est indispensable de souligner certaines similitudes et différences entre les deux systèmes universitaires (le français et le mexicain) afin de permettre au lecteur de se défaire des croyances, conceptions et significations qu'il attache à des notions élémentaires telles qu'université et professeur.

Il importe de souligner bien des différences : celles des cursus conduisant aux diplômes de licence (Bac+ 3) et de *licenciatura* (Bac + 4) et aux diplômes de maîtrise (Bac + 4) et de *maestría* (Bac + 6)<sup>49</sup> ; celles de la valeur sociale des deux types de diplômes dans l'un et l'autre système<sup>50</sup> ; celles des systèmes et procédures de recrutement des enseignants d'Université (pas d'instance nationale centralisant l'examen des candidatures au Mexique) ; celles des niveaux de développement économique et celles concomitantes du niveau d'investissement historiquement consenti pour le systèmes éducatif.

---

49 Nous avons préféré conserver les dénominations de *licenciatura* et *maestría* en espagnol tout au long de cette thèse, car leurs « équivalents » français apparents (licence et maîtrise) ne sont, justement, pas réellement équivalents, ni en ce qui concerne la durée des études, la tradition académique qui les soutient, ni la valeur sociale qu'ils confèrent à leurs détenteurs.

50 Dans son analyse comparative internationale, Burton Clark caractérise le système français comme un système public unique à secteurs multiples (sous l'hégémonie de l'appareil d'État existe un système très différencié, marqué en particulier par la différenciation historique entre les universités et les grandes écoles) ; il caractérise par ailleurs le système mexicain comme relevant de systèmes publics multiples, dotés de multiples secteurs, systèmes rencontrés principalement dans les pays dotés d'une forme fédérale de gouvernement, où l'éducation supérieure est partagée entre divers secteurs des États fédérés ou des provinces et soumis, à des degrés divers, à l'influence du gouvernement fédéral (Clark, 1991 : 89-95).

## 1.8 Essai de périodisation

Établir une périodisation suppose de mettre en jeu des catégories utiles à la recherche d'un point de vue pratique car « on ne peut embrasser la totalité sans la diviser » (Prost, 1996 : 114). Le même auteur cite Grataloup :

« De même que la géographie découpe l'espace en régions pour pouvoir l'analyser, l'histoire découpe le temps en périodes. »<sup>51</sup>

La périodisation sert à substituer à la continuité insaisissable du temps une structure signifiante, elle permet de penser à la fois la continuité et la rupture (Prost, 1996 : 115), car l'identification des articulations qui constituent des points d'inflexion permet d'approfondir l'analyse. Bien entendu, toute périodisation est arbitraire, elle correspond aux critères à partir desquels on a construit ces inflexions.

Au nombre des facteurs que nous avons sélectionnés, il faut en souligner quelques uns en particulier : les changements juridiques, car ils synthétisent les moments de définition et d'ajustement institutionnel ; les politiques institutionnelles, qui orientent, impriment leur marque au développement. Les règlements de l'UAM n'ont pas été élaborés de manière continue ou linéaire, ils résultent de vagues d'activité législative enfiévrée et leurs rédaction, discussion et adoption sont les produits des époques où elles se sont déroulées ; ainsi, les dates inscrites sur ces documents constituent des traces laissées sur le chemin parcouru, traces qui nous permettent de retrouver l'histoire de l'institution.

Les périodes ne constituent pas des limites strictes, elles sont des outils permettant de voir le flux continu de l'histoire de l'Université. Dans de nombreux cas, les dates qui les délimitent sont des frontières mouvantes. À n'en pas douter, le traitement de chacun des thèmes exigera des précisions vis à vis des périodes, mais néanmoins nous les avons construites en tant que points de référence permettant de présenter une perspective d'ensemble de l'étude et d'unifier le traitement de l'information ainsi que l'analyse.

Nous exposons d'abord (Chapitre II) quelques unes des caractéristiques historiques du développement de l'éducation supérieure au Mexique. D'abord, car elles permettent de

---

51 Christian Grataloup, « les régions du temps » in *Périodes*, pp. 157-173.

comprendre le présent et, ensuite, car elles constituent un cadre de référence préalable indispensable au lecteur français, qui n'est pas forcément familier de la problématique mexicaine. Le chapitre débute avec la période coloniale, couvre celle du Mexique indépendant et conclut sur la période du XX<sup>ème</sup> siècle qui s'étend de la Révolution aux années 1950.

Le troisième chapitre propose une sociogenèse de l'Université autonome métropolitaine. Il commence par l'analyse de la transformation structurelle de l'université mexicaine, qui démarre dans les années 1960, puis aborde la crise de 1968 et les politiques d'éducation qui furent mises en œuvre dans le cadre d'une tentative de relégitimation et de réconciliation du régime politique avec les classes moyennes. Il examine le contexte universitaire dans lequel l'UAM voit le jour avant de proposer une explication de son origine.

Consacrés à l'UAM les chapitres suivants reposent sur la périodisation suivante :

<b>Périodes</b>	<b>Années</b>
La constitution originaire du corps professoral	1973-1975
La formation de la relation bilatérale	1976-1981
La réglementation de la vie académique	1982-1989
La différenciation pour la distinction	1990-1998

*La constitution originaire du corps professoral (1973-1975)* : cette période de gestation initiale du projet institutionnel qui donne lieu à la décision de création et fondation de l'Université, est celle où l'on recrute le personnel académique d'origine, définit la structure administrative de l'institution et lance la construction des plans d'études. La politique salariale envers les travailleurs académiques et administratifs y est généreuse.

Ainsi le Chapitre IV analyse la constitution originelle des communautés académiques de l'UAM, les conditions et caractéristiques de l'embauche des premiers professeurs ainsi que les premières politiques institutionnelles visant à structurer la carrière académique.

*La formation de la relation bilatérale (1976-1981)* : Dans cette période de définition du projet institutionnel, on décide des fonctions, relations et structures de l'université. Les relations de travail donnent lieu à des conflits intenses, le Syndicat des travailleurs de l'UAM (SITUAM)

est créé et son intervention dans les processus d'admission et d'avancement du personnel académique structure une relation bilatérale entre le syndicat et les autorités.

Le Chapitre V présente et analyse cette relation bilatérale qui caractérisa la définition initiale des arrangements institutionnels visant à réguler l'admission, la permanence et l'avancement des professeurs. Il présente les traits généraux de l'Université et les principales caractéristiques du développement des corps académiques et de la recherche durant cette dernière moitié des années 1970.

*La réglementation de la vie académique (1982-1989)* : la période commence avec le processus qui déboucha sur l'adoption du Règlement organique, pièce essentielle de la jurisprudence de l'UAM et d'orientation de l'institution vis à vis des fonctions académiques. Il s'agit également d'une période difficile de la vie de l'institution, qui est touchée par la crise économique que traverse le pays ; ce sont des moments d'incertitude et de perte du pouvoir d'achat des salaires. Le SNI est créé et on observe l'amoindrissement du rôle de l'ANUIES, surtout par comparaison avec les années immédiatement antérieures. Au niveau institutionnel, on met en œuvre des politiques de formation des professeurs et on encourage la production éditoriale ; la période se termine avec l'inauguration des politiques de stimulation.

Le Chapitre VI expose le développement de la profession académique à l'UAM durant cette période où une grave crise économique bouleversa le Mexique et analyse les nouveaux dispositifs de réglementation de la vie académique, notamment l'établissement des procédures d'évaluation et de mesure du travail académique et les premières décisions institutionnelles qui instaurèrent la prédominance de la recherche et conduisirent à la différenciation du travail des scientifiques.

*La différenciation pour la distinction (1990-1998)* : cette période connaît un ralentissement de la croissance du système d'éducation supérieure et de l'UAM ; la politique met l'accent sur les financements projet par projet, et diverses bourses sont créées (FOMES, PACIME, etc.) qui allouent des fonds sur des critères de compétitivité. L'évaluation est mise en œuvre à tous les niveaux, le CONACYT établit sa Classification des programmes de troisième cycle. Au niveau de l'UAM, la recherche ainsi que les troisièmes cycles sont fortement stimulés et les

politiques de différenciation se développent dans le cadre d'une politique publique basée sur l'évaluation du travail fourni.

Le septième et dernier chapitre analyse donc les politiques de différenciation appliquées à l'UAM entre 1990 et 1999 : les processus de développement, organisation et évaluation des enseignants-chercheurs, l'orientation générale et les caractéristiques des politiques et, les processus de réglementation, l'impulsion donnée aux études de troisième cycle et les conflits de définition qui apparaissent avec les politiques de différenciation. Le chapitre se termine sur une présentation des principaux thèmes des débats auxquels donne actuellement lieu, à l'UAM, la carrière académique.



**CHAPITRE II**  
**ANTECEDENTS GENERAUX**  
**AU DEVELOPPEMENT DE**  
**L'ÉDUCATION SUPERIEURE**  
**AU MEXIQUE**

La continuité (et souvent l'inertie) de l'institution universitaire ne doit pas cacher qu'elle s'est profondément transformée à travers les siècles. (Charle et Verger)<sup>52</sup>

## **Introduction**

Ce chapitre a pour principal objectif d'approfondir la compréhension de la recomposition du champ universitaire mexicain en inscrivant la problématique des dernières années du XX<sup>ème</sup> siècle dans une perspective de long terme. Des siècles durant, la figure du professeur détenteur d'une chaire (*catedrático*) fut le référent principal du professeur d'université ; nous nous efforçons ici de reconstruire brièvement le processus de sa constitution depuis l'origine.

Parallèlement, cette reconstruction entend être un effort de communication envers les lecteurs français. Cette communication exige une rupture avec les idées préconçues concernant la notion d'université et le Mexique en tant que pays. En effet, le public français s'est construit une croyance de ce qu'est l'université à partir des expériences pratiques de la vie sociale française ; parallèlement, il possède une représentation de ce que sont le Mexique et son développement. Ainsi, l'explication proposée ici s'efforce de mettre en relief les particularités qui différencient l'université mexicaine de son homologue française et, bien entendu, elle vise à exposer les éléments de départ permettant de comprendre certaines des dynamiques propres à la formation sociale mexicaine.

Le chapitre est construit de manière à souligner certains aspects de l'université mexicaine à différentes époques, lesquelles sont traitées de manière plus ou moins approfondie. En ce qui concerne les origines de l'université mexicaine, nous noterons d'abord les aspects généraux de son développement durant l'époque coloniale (XVI<sup>ème</sup>-XVIII<sup>ème</sup> siècles), avant de passer au Mexique indépendant du XIX<sup>ème</sup> siècle où

l'éducation supérieure a connu un développement instable. Dans une troisième section, nous traiterons de la première moitié du XX<sup>ème</sup> siècle, de la Révolution aux années 1950 ; nous avons défini cette période comme celle de structuration de l'université traditionnelle. L'axe d'analyse historique que nous réalisons ici concerne les conditions d'exercice du professorat et la construction de l'identité des *catedráticos*, figures centrales de l'université. Il s'agit d'une approche historique de l'université du point de vue des caractéristiques du travail académique.

Il est important de préciser que c'est l'Université nationale autonome du Mexique (UNAM) qui constitue le point de référence principal de cette reconstruction historique, non seulement parce qu'il s'agit de la plus vieille université mexicaine, mais surtout parce qu'il ne fait aucun doute qu'elle a été la plus importante. Dans le pays très centraliste qu'est le Mexique, le pouvoir politique et économique s'est concentré dans la ville de Mexico, ce qui a permis à l'UNAM de devenir l'institution la plus forte, la plus nombreuse, celle possédant les plus grandes ressources académiques et intellectuelles et celle qui a exercé la plus grande influence sur l'ensemble des institutions d'éducation supérieure du Mexique. Sauf quelques cas particuliers, les structures organisationnelles, les plans d'études et jusqu'aux règlements intérieurs des universités des États ont été basés sur les modèles mis au point par l'UNAM. En outre, il existe de nombreuses sources d'informations sur l'UNAM. Enfin, et cela est très important ici, le principal référent de l'UAM – objet spécifique de ce travail – est l'UNAM, tant parce que ces deux institutions sont les seules universités publiques de Mexico, que parce que l'UNAM fut l'un des principaux foyers de gestation de l'UAM.

Dans ce chapitre, nous tentons de développer l'hypothèse que l'université traditionnelle dominante n'a pas émergé de la période coloniale, mais qu'elle s'est structurée au début du XX<sup>ème</sup> siècle sur la base des écoles de formation des professions libérales. Le Mexique indépendant, caractérisé par le surgissement de l'identité nationale, s'est efforcé de rompre dans tous les domaines avec son passé colonial ; c'est au cours du XIX<sup>ème</sup> siècle que naît le projet libéral d'éducation supérieure : l'université des écoles professionnelles (*La universidad de las escuelas profesionales*).

---

<sup>52</sup> Ch. Charle et Jacques Verger, *Histoire des universités*, PUF, Paris, 1994.

En ce qui concerne les périodes antérieures au XX<sup>ème</sup> siècle, la majorité des sources sont de caractère documentaire, pour la plupart des recherches d'historiens, qui ont commencé à faire des progrès significatifs dans la production de connaissance au cours de ces dernières années<sup>53</sup>. Pour le XX<sup>ème</sup> siècle, les sources sont plus nombreuses et les analyses plus approfondies ; en outre, il faut ajouter aux sources documentaires indirectes les résultats de nos propres recherches<sup>54</sup>.

## 2.1 L'université de l'époque coloniale

A la différence de la genèse des systèmes européens, et même du système nord-américain, l'Université mexicaine est le produit de la conquête espagnole et de la structure de domination coloniale qui fut imposée à ce qui était alors la Nouvelle Espagne. Un point de comparaison important est que la naissance de l'Université ne dérive pas d'une impulsion endogène d'autonomisation et d'institutionnalisation des sciences et de la connaissance émanant des savants et des étudiants, mais qu'elle est le résultat d'une création étatique. « Dans le nouveau monde, les universités sont importées et leur création est autorisée, depuis en haut et depuis l'extérieur, par un acte administratif. » (Brunner, 1990 : 17).

Néanmoins, en tant qu'institution artificielle, comme aimait à l'appeler Kant, l'université du nouveau monde hérita des traditions européennes et, de ce fait, elle reproduisit à distance<sup>55</sup> les contradictions dont ces traditions étaient affligées au XVI<sup>ème</sup> siècle.

Héritières des premières universités médiévales nées en tant qu'écoles cathédrales, elles devaient obtenir de l'église une *licentia docendi* avant d'être autorisées à enseigner.

---

<sup>53</sup> On notera tout particulièrement la production des chercheurs du Centre d'études sur l'Université de l'UNAM.

<sup>54</sup> En particulier notre travail de maîtrise «Le processus de transition de l'université traditionnelle à l'université moderne», DIE-CINVESTAV-IPN, 1990.

<sup>55</sup> Les universités, comme les gouvernements qui s'établirent dans «les Amériques», étaient soumises à une relation particulière avec la métropole, car il faut se souvenir que les 10 000 ou 15 000 kilomètres séparant les deux continents nécessitaient à l'époque des mois de navigation risquée. Ainsi, les nouvelles, édits, règlements et controverses étaient traités sur une longue période.

Progressivement, les universités (celles qui avaient été créées par des associations de maîtres comme celles qui étaient dirigées par des corporations d'étudiants) revendiquèrent un espace autonome afin de pouvoir mener à bien la raison même de leur existence associative<sup>56</sup> : l'étude et l'enseignement. Nées d'abord d'un mouvement associatif et abritées derrière le pouvoir du pape<sup>57</sup>, elles réussirent dans un premier temps à prendre leurs distances par rapport au cadre diocésain d'où elles avaient surgi, revendiquant pour elles-mêmes une autorité intellectuelle à l'échelle de l'Occident (Charle, 1994 : 13).

Contrairement à d'autres régions de Nouvelle Espagne, l'antécédent primordial de l'université mexicaine est l'Université de Salamanque. Cette dernière, une des premières institutions fondées par des autorités politiques puis confirmée par la papauté, fut créée en 1218 sous l'impulsion des royaumes de Castille et León.

« L'intérêt désormais porté par les pouvoirs politiques aux universités indique bien l'autre caractère majeur de la période. Tout en restant officiellement institutions d'Église, les universités passèrent de plus en plus sous le contrôle des villes et des États, qui attendaient d'elles à la fois la formation des lettrés et des juristes compétents dont avaient besoin leurs administrations en plein développement et leur contribution à l'élaboration de l'idéologie nationale et monarchique qui accompagnait la naissance de l'État moderne. » (Charle, 1994 : 19).

Étant donné sa position sociale dans l'Espagne médiévale au cours des années qui suivirent le schisme d'Occident, l'Université de Salamanque fut l'une des plus conservatrices dans le domaine des innovations éducatives. L'Espagne était en train de devenir l'un des bastions de la contre-Réforme, ce qui eut d'importants effets sur cette institution et sur celles qui en reprirent le modèle.

L'immense majorité des maîtres et des étudiants des universités de cette époque se bornaient à reproduire figé, sans chercher à l'enrichir ni à le renouveler, le modèle

---

<sup>56</sup> Les universités se dotèrent de statuts, systèmes de gouvernement représentatifs et de formes associatives encourageant l'aide mutuelle. Elles se protégeaient ainsi des menaces que faisaient peser la population ou les pouvoirs locaux.

scolastique qui leur servait de base (Charle, 1994 : 23). Avec la lecture (*lectio*) et la dispute (*disputatio*), on prétendait créer une culture savante, une manière rigoureuse de raisonner, un art d'analyser minutieusement les textes, mais dépourvu de sens critique ; on recherchait le sens spirituel caché derrière le sens littéral ; sur la base de la répétition et du commentaire de texte, on enseignait une manière de raisonner axée sur la mémoire et les syllogismes. Étant donné les conditions de production des livres (l'imprimerie ne se développa véritablement qu'à partir du XVI<sup>ème</sup> siècle) et le peu de développement des bibliothèques<sup>58</sup>, l'enseignement scolastique était principalement oral : le maître fournissait les livres qui allaient être lus pendant la classe et les élèves produisaient des notes d'auditeur qui passaient ensuite de main en main ; la dispute exigeait une préparation où les interlocuteurs faisaient des citations de mémoire et présentaient des questions ou des cas émergeant du texte commenté.

L'Université arriva en Amérique latine avec la conquête espagnole. La première université fut fondée à Saint-Domingue, sur l'île d'Hispaniola, par une bulle du pape Paul III, en 1538, à la demande des prêtres dominicains. Peu après, on fonda les Universités Royales et Pontificales<sup>59</sup> de San Marcos (à Lima, au Pérou) et de Mexico (1553).

La première institution universitaire, la *Real Universidad de México*, fut inaugurée en juillet 1553 par décret des monarques espagnols à partir de l'Édit royal du 21 septembre 1551.

« Bien que les premières initiatives visant à sa création virent le jour en Nouvelle Espagne, le roi s'érigea dès le départ comme le patron de la nouvelle université, lui accordant une dotation et en confiant l'organisation au vice-roi et à l'Audience. » (Ramírez, 1996 : 413).

---

<sup>57</sup> Le rôle joué par les papes théologiens et canonistes de la première moitié du XIII<sup>ème</sup> siècle, qui, en tant que détenteurs de pouvoirs souverains, cherchaient à renforcer dans tous les domaines leurs capacités d'intervention, fut extrêmement important (Charle, 1994 : 15).

<sup>58</sup> Il faut se souvenir que les bibliothèques contenaient des livres autorisés et des livres prohibés. Le contrôle des matériels de lecture s'exerçait au travers du monopole des copistes dans la reproduction des ouvrages.

« La première bulle concédée à l'université date de 1595, quarante-deux ans après que l'université ait commencé à fonctionner. Comme ce document ne reçut pas le visa royal, son texte complet ne fut pas connu immédiatement au Mexique. Ainsi, au milieu du XVII<sup>ème</sup> siècle, après qu'on eut fouillé les archives universitaires sans en trouver copie, il fallut en demander une à Rome, qui n'arriva qu'à la fin du siècle. » (Ramírez, 1996 ; 414).

Ses statuts étaient ceux de l'Université de Salamanque<sup>60</sup> ; la couronne pouvait intervenir par le truchement du vice-roi, des visiteurs ou des membres de l'Audience. À l'origine, on créa six chaires : théologie, saintes écritures, droit canon, lois, arts, rhétorique et grammaire. La chaire d'arts englobait des études de logique, de mathématiques, d'astronomie, de physique et de sciences naturelles (Rangel, 1979 : 11). L'Université conservera ce profil médiéval tout au long de la période coloniale, jusqu'à sa suppression en 1835, après l'indépendance du pays.

L'apparition de l'Université dans le Mexique colonial est marqué par l'atmosphère culturelle qui prévalait en Espagne durant le XVI<sup>ème</sup> siècle : « l'Espagne n'invente ni ne découvre plus rien : elle s'étend, se défend, se recrée. Elle ne veut pas changer mais durer... les principes qui régissent la société sont intouchables... le monde colonial était la projection d'une société qui avait déjà atteint sa maturité et sa stabilité au sein de l'Europe. Elle était rarement originale. La Nouvelle Espagne ne cherche ni n'invente rien : elle applique et adapte » (Paz, 1987 : 111).

---

<sup>59</sup> C'est ainsi que s'est appelée la première université du Mexique, même s'il convient de souligner qu'elle fut fondée par la volonté des Rois catholiques et, comme celle de Salamanque, que ce n'est que des années plus tard que fut émise la bulle du pape lui correspondant.

<sup>60</sup> « Au Mexique, les circonstances obligèrent à des usages et à des normes très différents de ceux qui étaient en vigueur à l'Université de Tormes, qui servait néanmoins, autant que possible, de modèle à la nouvelle institution. En effet, née en terre de conquête, elle exclut, *de facto* et non *de jure*, la population indigène ; mais comme elle fut créée à peine trente ans après la chute de Tenochtitlan, il n'existait dans le vice royaume aucun réseau consolidé de villes espagnoles qui eut été capable de fournir un nombre assez conséquent d'étudiants venant de l'extérieur pour permettre de former des «nations» et d'exclure les indigènes de la capitale. Il n'y avait, en outre, aucun intérêt à exclure les détenteurs de prébendes et bénéficiaires locaux, car en l'absence d'une tradition scolaire solide, les clercs de l'archevêché constituaient une pépinière indispensable de maîtres et d'étudiants. A leurs côtés, on trouvait, concentrés pour la plupart dans la capitale, les enfants des colonisateurs qui, grâce aux études et à l'influence de leurs familles dans les sphères du pouvoir, espéraient parvenir à obtenir un office civil ou une charge ecclésiastique. Plutôt que d'une université de «nations», il s'agissait d'une école destinée avant tout à la population locale, qui durant les premières années ne semble pas avoir été très nombreuse à suivre les cours. » (González, 1996 : 343)

L'Espagne de la conquête est, à son époque, l'un des pays les plus conservateurs d'Europe : contre-réformiste, orthodoxe, économiquement pré-capitaliste, anti-rationaliste et dépourvue d'esprit critique. Selon Octavio Paz, la colonie fut une extension de ce système :

« La Nouvelle Espagne était une vaste place où se faisaient face et s'affrontaient le palais, la mairie et la cathédrale : le prince et sa cour ; le peuple et la pluralité de ses hiérarchies et juridictions ; l'orthodoxie religieuse. Hors de la place, trois autres constructions : le couvent, l'université et la forteresse. Le couvent et l'université étaient les centres du savoir ; la forteresse défendait la nation contre l'extérieur. Mais le couvent et l'université étaient aussi des forteresses : ils ne défendaient pas la Nouvelle Espagne contre les pirates et les nomades, mais contre le temps. La néo-Scholastique avait transformé chaque cellule et chaque salle en place forte. L'ennemi, c'était l'histoire, ou plutôt la forme que prit le temps historique dans l'ère moderne : la critique. La Nouvelle Espagne n'était pas faite pour changer mais pour durer. Son idéal était fait de stabilité et de permanence ; son idée de la perfection était l'imitation, sur la Terre, de l'ordre éternel. Dans une société ainsi disposée, la critique était conçue comme un retour au principe originel, c'est à dire comme critique des infractions et des dérogations aux principes fondateurs de la société, et non comme critique de ces principes mêmes. » (Paz, 1987 : 171).

Pendant la période coloniale, l'Université de Nouvelle Espagne est soumise à trois freins qui immobilisent sa production scientifique et son développement intellectuel : le gouvernement colonial, l'orthodoxie de l'Église et le conservatisme culturel des universités espagnoles. Cette situation se voit accentuée par la séparation de la colonie par rapport au monde occidental. L'autonomie de l'université est pratiquement inexistante. Elle est soumise tant au pouvoir du vice-roi et de l'Audience, qu'à celui des corporations religieuses (surtout les Dominicains, les Augustins et les Jésuites). L'Université est « tout sauf autonome » (Steger, 1974 : 127) ; elle est centraliste et soutenue par un pouvoir extérieur à son institution et, par là même, incapable de contribuer à un processus de différenciation et de création d'institutions nouvelles par les traditionnels *exodus* ou *dispersio* (Steger, 1974 : 199).

Durant la phase de sa fondation, c'est au vice-roi que revenait le privilège de nommer les professeurs, et il put même nommer des gens qui, comme Frère Pedro de la Peña, n'avaient aucune qualification, violant ainsi les dispositions de l'Université de

Salamanque (Pavón, 1993 : 17). Jusqu'à la fin du XVI<sup>ème</sup> siècle et le début du XVII<sup>ème</sup> siècle, les membres des facultés ne purent participer de manière collégiale à la désignation des nouveaux professeurs qu'irrégulièrement et sans grande autonomie. Durant l'époque coloniale, l'université était une arène où s'affrontaient les ordres religieux et les pouvoirs publics. Ils étendaient ainsi à l'université les luttes pour le pouvoir et la légitimité de leurs conceptions respectives qu'ils menaient dans l'ensemble du royaume.

L'université coloniale connut de graves difficultés à créer et consolider des corps académiques stables. D'une part, parce qu'elle avait été fondée de manière artificielle et, d'autre part, parce que ses professeurs étaient toujours susceptibles de s'en aller occuper d'autres fonctions politiques ou ecclésiastiques. Ajoutons que les chaires étaient souvent laissées vacantes, du fait des voyages, missions et affaires que faisaient fréquemment les professeurs, qui se rendaient en Espagne pour de longues périodes ou de manière définitive.

« En effet, pour donner une réalité à cette "fiction juridique" qu'était la nouvelle université, il fut nécessaire d'improviser la création d'un nouveau groupe de docteurs qui, bien évidemment, n'avaient pas été formés par elle, et d'un groupe de professeurs tout aussi extérieurs qui, pour la plupart, enseignaient pour la première fois. » (González, 1996 : 346).

Pis, les différences entre métropolitains et créoles influaient pernicieusement sur le développement de la carrière académique à proprement parler. Par exemple, les auditeurs venus de métropole étaient admis directement au titre de docteur, tout comme ceux qui étaient issus de grandes familles pouvant obtenir des traitements de faveur : « pour les enfants des familles puissantes, le titre de docteur – parfois obtenu lors d'un court séjour en Castille – ne demandait que peu d'efforts, et l'ascension au statut de lettré de la ville ou de l'Audience, ou l'obtention de hautes charges dans la hiérarchie ecclésiastique, se faisait rapidement » (González, 1996 : 346).

Par ailleurs, un paradoxe compliquait encore la construction d'une identité unifiée parmi les professeurs : les religieux n'accédaient que rarement aux titres universitaires, ce qui

les opposaient à d'autres membres du corps professoral qui défendaient les statuts de l'université :

« C'est que lorsqu'on recevait le titre, il fallait jurer obéissance au recteur, ce qui entraînait en contradiction avec le serment d'obéissance que les prêtres devaient à leurs supérieurs dans les ordres. Plus tard, ce fait s'avèrerait un motif de conflit entre les ordres et l'université, qui ne serait que partiellement résolu avec la solution des "présentés", c'est à dire un groupe de dix ou douze moines qui étaient "présentés" par leurs ordres à l'université, et que celle-ci acceptait sans qu'il leur soit nécessaire de passer par les fourches caudines des titres. » (Pavón, 1996 : 409).

Les professeurs de l'université ne pouvaient que difficilement se consacrer exclusivement au travail académique, car ils occupaient, en général, d'autres charges dans le clergé ou dans l'administration gouvernementale. Le prestige conféré par l'université était mis à profit afin d'obtenir d'autres positions sociales ; nombre d'hommes illustres se flattaient publiquement de s'être présentés à un concours pour devenir professeur universitaire, même s'ils y avaient échoué ; le simple fait de s'y être présenté fonctionnait comme symbole de prestige (Aguirre, 1996 : 521).

L'espace des institutions d'éducation supérieure de la période coloniale n'incluait pas seulement l'Université royale et pontificale de Mexico. En 1791, un édit du roi Charles IV créa la *Real y Literaria Universidad* de Guadalajara. Un large ensemble de collèges et d'écoles fut également créé, « la première de ces institutions fut le Collège de Santa Cruz de Tlaltelolco, ou Collège impérial de la Sainte Croix, réputé être le premier collège d'Amérique, fondé en 1536, 15 ans à peine après la conquête de Tenochtitlán par les Espagnols. Ce collège, créé à l'instance du vice-roi Frère Juan de Zumárraga, se consacra à l'éducation supérieure des Indiens et, au cours de sa brève existence, il forma un nombre considérable d'humanistes qui assimilèrent la culture européenne. » (Rangel, 1979 : 12).

L'université et les autres centres étaient indépendants les uns des autres. La conception d'une éducation nationale ou centralisée n'existait pas encore, elle allait voir le jour au XIX<sup>ème</sup> siècle avec l'État libéral moderne (Hidalgo, 1996 : 333). Au contraire, de

nombreuses institutions s'affrontaient entre elles, et l'un des conflits les plus importants opposa les Jésuites aux universitaires. Du fait du développement et de l'importance de leurs écoles, surtout lorsque le *Colegio Máximo* commença à donner des cours de grammaire et de rhétorique, afin de l'en empêcher la communauté universitaire intenta un procès, qui remonta jusqu'au roi (Ramírez, 1996 : 416). Bien que l'université perdit le procès, l'édit du roi lui permit de conserver le monopole de la certification. Les Jésuites désiraient être autorisés à conférer le titre de bachelier à leurs élèves, ce qui attentait au monopole de l'université dans ce domaine, mais ils n'y parvinrent jamais. Leur expulsion ultérieure du pays permit à l'université de reprendre en son sein certaines de leurs écoles.

« Le lien entre les autres institutions et l'université portait sur les titres, qui relevaient du privilège exclusif de l'université... les autres établissements ne pouvaient pas conférer de titres à leurs étudiants qui, s'ils désiraient les obtenir, devaient aller à l'université. » (Hidalgo, 1996 : 333).

L'université était l'une des institutions primordiales de la Nouvelle Espagne et, en tant que telle, elle prenait part aux luttes pour le pouvoir politique. Outre les conflits entre métropolitains, créoles et métis, la dynamique coloniale était confrontée à des relations contradictoires à plusieurs niveaux ; les agents clé de ces conflits étaient les ordres religieux et l'archevêché, le gouvernement monarchique et le vice-roi, l'Audience, les *cabildos* (organe de gouvernement civil local), les corporations locales et les *encomenderos* (propriétaires fonciers du régime colonial). En tant qu'institution des élites (tant étudiantes que professorales) et pouvoir monopoliste de la certification des savoirs supérieurs, l'université était plongée au cœur des intrigues, des conspirations<sup>61</sup>, des définitions politiques et des conflits entre forces dissemblables.

Pendant la seconde moitié du XVIII<sup>ème</sup> siècle, le gouvernement espagnol (dominé par les Bourbon) décida de favoriser le développement des sciences et créa à cette fin des institutions indépendantes de l'Université. Ainsi naquirent l'École royale de chirurgie, l'Académie des Beaux-Arts de San Carlos, le Jardin botanique et le Séminaire royal des mines. Ce dernier disposa de laboratoires de physique, de minéralogie, de chimie et de

métallurgie qui furent les premiers laboratoires scientifiques à fonctionner au Mexique. Les autres institutions qui se distinguent sont celles fondées par les Jésuites. En 1767, année où ils furent expulsés du Mexique, les institutions jésuites – tous niveaux confondus – comptaient 25 collèges, 10 séminaires ou internats et 19 écoles. Le collège le plus marquant fut celui d'Idelfonso. L'expulsion des Jésuites provoqua une crise de l'enseignement qui précipita son effondrement.

La création de tant d'écoles parallèles à l'université apparaît clairement comme le produit de l'intention politique royale de maintenir un système fragmenté, une mesure pour limiter le pouvoir des créoles par rapport aux métropolitains et au pouvoir de la métropole : la composition sociale de l'université était relativement diversifiée, elle permettait l'éducation des métropolitains, des créoles et de quelques métis<sup>62</sup>. Les Noirs, les Indiens et les différents mélanges raciaux étaient en majorité exclus. Le pouvoir central n'était l'apanage que d'un seul secteur de la société : les métropolitains. L'Université coloniale resta une institution élitiste et de petite envergure : elle ne compta jamais plus de deux cents étudiants.

A la fin de l'époque coloniale, l'université était une institution en déclin. Elle avait, d'une part, perdu le monopole de la certification à exercer une profession supérieure ; d'autre part, elle était de plus en plus engluée dans les conflits entre les ordres religieux ; ensuite, elle était dépassée et discréditée à cause du retard de ses conceptions et du contenu de ses enseignements ; enfin, l'émergence des créoles et leur lutte contre les métropolitains pour le pouvoir économique et politique trouve dans l'université un représentant du pouvoir colonial qui freine leurs prétentions indépendantistes.

Les idées des Lumières restèrent en général étrangères à l'Université royale et pontificale de Mexico, mais elle eurent une influence remarquable sur d'autres

---

<sup>61</sup> Comme l'illustre Armando Pavón dans son essai sur les professeurs et la conspiration de Martín Cortés (1996).

<sup>62</sup> Rodolfo Aguirre note que « certaines recherches récentes ont commencé à révéler que le XVIII<sup>ème</sup> siècle fut une époque où les charges publiques s'ouvrirent aux créoles » (1996 : 519) et il cite les travaux de Mark A. Burkholder et D.S. Chandler : *De la impotencia a la autoridad. La Corona Española y las Audiencias en América 1687-1808*, Mexico, Fondo de Cultura Económica, 1984. Paul Ganster : « Miembros de los cabildos eclesiásticos y sus familias en Lima y la ciudad de México en el siglo

institutions, où elles se propagèrent en tant que soutien aux luttes indépendantistes. Leurs premiers promoteurs furent des Jésuites, qui jouèrent le rôle d'avant-garde intellectuelle.

« La *Disertación sobre el verdadero método de estudiar teología escolástica* présentée par Miguel Hidalgo au Collège de San Nicolás en 1784, permet de repérer les courants philosophiques et scientifiques qui influèrent sur cette jeune génération... L'œuvre d'Hidalgo constituait une franche répudiation de l'aristotélisme académique traditionnel : "Tendance anti-métaphysique et prévalence de l'esprit positiviste qui, dans le domaine de la philosophie, produisait un penchant décidé pour la science expérimentale, et dans le domaine théologique, une prépondérance quasi-exclusive de la partie historique<sup>63</sup>." » (Robles, 1977 : 22).

Miguel Hidalgo, principal dirigeant de la révolution d'indépendance, diffusa les idées des Lumières à partir du Collège San Nicolás. « Le jeune recteur Miguel Hidalgo appartenait à un groupe qui s'estimait hétérodoxe par rapport à l'évêque San Miguel. Hidalgo fut remarqué par ses lectures, ses commentaires aiguisés durant les *tertulias* et son esprit d'innovation dans les études. Plusieurs fois dénoncé à l'Inquisition, il fut finalement expulsé du Collège San Nicolás et isolé à San Felipe Torresmochas. Dans cette curie éloignée, il traduisit Molière et fit représenter *Tartuffe*. » (Robles, 1977 : 24).

## 2.2 Le Mexique indépendant du XIX<sup>ème</sup> siècle

La vie du Mexique indépendant commence au XIX<sup>ème</sup> siècle. Avec la révolution d'indépendance (1810-1821), de profonds changements se font jour dans l'organisation sociale et politique du pays, changements dont l'influence se fera sentir tout au long du siècle.

---

XVIII » in *Familias novohispanas. Siglos XVI al XIX*, divers auteurs, Mexico, El Colegio de México, 1991.

<sup>63</sup> Martha Robles cite le travail de Gabriel Méndez Plancarte, *El Hijo pródigo, Hidalgo reformador intelectual*, vol. VI, N° 19, 1944.

Durant l'éphémère empire d'Agustín de Iturbide (1821-1824)<sup>64</sup>, l'Université changea de nom mais on ne modifia ni la structure de ses cours, ni celle de ses réseaux de pouvoir, ni sa composition : elle prit simplement le nom d'Université impériale et pontificale. Par la suite, la Constitution de 1824 concrétisa une première tentative d'établir une république fédérale sous la forme d'une Confédération d'États autonomes mais ce changement n'eut aucun impact en matière d'éducation du fait de l'instabilité politique et du manque de moyens financiers qui l'accompagnèrent.

Dans les débuts du Mexique indépendant, le projet éducatif qui s'imposa fut l'éducation élémentaire de la population. La majorité de la population de la nation naissante était analphabète, seules les élites créoles et quelques métis possédaient un capital culturel leur permettant d'occuper des positions de leadership social, économique et politique. Au début de 1833, on mit en œuvre quelques réformes universitaires, dans le cadre d'une restructuration du système d'éducation nationale conforme aux idées de Lucas Alamán<sup>65</sup> :

« Les chaires universitaires et l'exercice de l'enseignement correspondant au cycle d'éducation supérieure étaient soumis à une révision rigoureuse et à une classification des contenus de l'enseignement en accord avec les nouveaux critères visant la satisfaction des besoins populaires. Le Séminaire conciliaire s'occuperait d'enseigner la théologie ; le Collège de San Idelfonso, se chargerait du droit et de la littérature classique ; le Collège des mines, des sciences exactes et physiques ; et la Médecine serait enseignée à San Juan de Letrán. En outre, Alamán désirait qu'afin de bien connaître l'archéologie et les produits naturels du pays on fusionne ces disciplines au sein d'une seule et même institution. Le Jardin botanique, avec un seul professeur, languissait au Palais national, et le musée des Antiquités se réduisait à un entassement confus de curiosités dans une seule et unique salle de l'université. » (Robles, 1977 : 28).

C'est à cette époque que commença une lutte intense entre Libéraux et Conservateurs dans un contexte historique de construction de l'État national. En quarante ans, le pays perdit la moitié de son territoire au profit des États-Unis, intervenus militairement ; il

---

<sup>64</sup> Peut-être la seule innovation éducative de cette période fut-elle la création des écoles élémentaires lancasteriennes.

<sup>65</sup> Idéologue conservateur de l'un des gouvernements de Santa Anna.

subit également l'intervention française et fut gouverné, pendant plusieurs années, par un noble autrichien, imposé par l'alliance que les Conservateurs scellèrent avec Napoléon III. Durant ces années, la crise de l'Université se manifesta par sa fermeture et immédiate réouverture en diverses occasions (1833, 1837 et 1861), jusqu'à sa suppression pure et simple en 1865.

Pendant la première moitié du XIX<sup>ème</sup> siècle, la lutte entre Libéraux et Conservateurs autour du projet national<sup>66</sup> défendu par chaque parti (*bando*) se manifesta aussi sous la forme d'une très vive polémique quant au rôle de l'éducation supérieure et de l'éducation en général. Pour les Libéraux, comme pour les Conservateurs, l'éducation était un outil devant servir à la construction de la nationalité mexicaine. Mais, alors que pour les Conservateurs elle devait posséder une forte tonalité religieuse, les Libéraux la considéraient comme un mécanisme d'ascension sociale et de liberté individuelle. Pour ces derniers, le but recherché était le progrès, exprimé par le développement du capitalisme. Le principal obstacle à ce projet résidait dans la concentration de biens entre les mains du clergé et son monopole en matière éducative. Une réforme radicale était donc nécessaire, idée qui se cristallisa sous le gouvernement libéral de Gómez Farías en 1833<sup>67</sup>, année où fut publié un rapport de la Direction générale de l'instruction publique qualifiant l'Université pontificale d'« inutile, irréformable et pernicieuse » :

« L'université fut déclarée inutile, irréformable et pernicieuse : inutile, parce qu'elle n'enseignait rien, qu'on n'y apprenait rien, car les examens des niveaux inférieurs étaient une pure formalité et ceux des niveaux supérieurs très coûteux et difficiles, bons à tuer un homme mais pas à le qualifier ; irréformable, car toute réforme suppose une permanence des bases de l'ancien système, et puisque celles de l'ancienne université étaient inutiles ou impuissantes à atteindre leur objectif, il était indispensable de les faire disparaître... L'Université fut également déclarée pernicieuse car elle donnait lieu, tout comme aujourd'hui, à une perte de temps et à la dissipation des étudiants des

---

<sup>66</sup> Les principaux conflits opposèrent le fédéralisme au centralisme, la république à la monarchie et, bien sûr, la laïcité à l'éducation religieuse. « La laïcité est le libéralisme dans l'enseignement. Ses concepts fondamentaux sont manifestés dans la Constitution de 1824, ils sont réformés en 1833, lors du bref gouvernement de Valentín Gómez Farías, ils se détachent dans la Loi d'Instruction publique de 1868, et s'expriment finalement dans l'article 3 de la Constitution de 1917. » (Robles, 1977 : 51).

<sup>67</sup> « Depuis 1833, les institutions d'éducation, traditionnellement aux mains du clergé, cessèrent de prêter leurs services. L'Université royale et pontificale fut également éliminée de l'enseignement et de la recherche qu'elle exerçait depuis trois siècles sous la férule du clergé en collaboration avec des scientifiques et professeurs civils. » (Robles, 1977 : 41).

collèges qui, sous prétexte de travailler leur cours, passent la plupart de leur temps hors des murs de l'université. » (Talavera, 1973 : 95).

Comme on peut l'observer, c'est depuis la sphère du pouvoir politique que s'est construite la critique de la situation de l'université. L'université, créée par l'État, disparut par un décret politique, sans que les professeurs et les facultés puissent intervenir de façon autonome sur leur propre destin.

Les réformes du gouvernement libéral de 1833 ne se limitèrent pas à en finir avec l'université et à imposer la laïcité ; elles ouvrirent également la porte à l'initiative privée dans l'éducation. Les décrets de Gómez Farías rendirent légalement possible l'ouverture d'écoles par toute personne qui souhaiterait le faire par ses propres moyens. C'est de cette manière que diverses institutions purent survivre à la guerre et à l'instabilité politique qui caractérisèrent cette période<sup>68</sup>.

« L'éducation supérieure, en 1857, survivait grâce à de sporadiques tentatives privées et gouvernementales de maintenir l'ordre dans l'enseignement. Les installations étaient sans cesse fermées et réouvertes ; les programmes d'enseignement, définis dans le Plan général des études... mais ne prévoyaient aucune planification sommaire ni d'adéquation aux besoins nationaux. Les propositions officielles se limitaient à répartir entre les diverses institutions les vides existant dans les programmes, afin de les combler (Robles, 1977 : 47). L'École de Médecine continua à fonctionner malgré la privatisation des ressources et locaux nécessaires... L'École des Mines poursuivit son œuvre, vantée par Humbolt, dans le domaine scientifique et technologique... Le Collège militaire fut constitué en 1836 à l'initiative d'un groupe de personnes privées qui ne disposait d'aucun contact direct avec l'État. » (Robles, 1977 : 45).

En 1857, une nouvelle Constitution à caractère libéral marque le début de la période connue comme la « Réforme »<sup>69</sup>, où il fut établi que l'éducation au Mexique serait

---

<sup>68</sup> Il y eut des soulèvements armés dans les principales régions du pays et les gouvernements fédéraux se succédèrent au rythme des coups d'État. Santa Anna disposait de sa propre armée et prenait le pouvoir de façon intermittente. Le conflit entre conservateurs et libéraux devint violent et la révolution de la Réforme éclata.

<sup>69</sup> Par la Constitution de 1857, les libéraux favorisèrent le développement du capitalisme, établirent la prohibition des grandes exploitations agricoles (*latifundios*), alors que la privatisation et la vente des « terres mortes » privèrent l'Église de ses propriétés et rendirent caduque, par la même occasion, l'ancienne structure de propriété collective des communautés indigènes.

obligatoire, laïque et gratuite : une activité d'intérêt général qu'il appartenait à l'État d'organiser et de mener à bien. Ces caractéristiques restent valables de nos jours.

### ***Le projet libéral : les écoles professionnelles.***

Pendant la deuxième moitié du XIX<sup>ème</sup> siècle, le gouvernement décide la création d'un vaste ensemble d'instituts et de collèges consacrés à la formation de membres des professions libérales<sup>70</sup>. Un débat sur le caractère moral de l'éducation, sur ses bases scientifiques, ainsi que sur son rôle dans la construction d'un esprit national et intégrateur eut lieu durant cette période.

C'est dans ce contexte que Gabino Barreda, en tant que représentant mexicain du positivisme d'Auguste Comte, eut une influence marquée sur le développement de l'éducation supérieure. Il fonda l'École nationale préparatoire (*Escuela Nacional Preparatoria*) et en fut le directeur pendant dix ans. La conscience du rôle de la connaissance et de la science positive (unifiée) dans la réorganisation de la société, selon la proposition de Comte en France, traversait tout le projet de Barreda de manière latente. L'École nationale préparatoire était conçue par le groupe libéral triomphant comme l'espace privilégié de formation de l'élite intellectuelle, scientifique et culturelle dont le pays avait besoin. Dans ce sens, la *Preparatoria* n'en appelait plus à la notion abstraite de liberté de l'éducation du début du siècle (propre au débat sur la laïcité entre Libéraux et Conservateurs), mais elle soutenait, au contraire, que l'ordre, la discipline et la consolidation du processus révolutionnaire, dérivé de la Réforme et que l'État se devait mener à bien, étaient nécessaires. L'École préparatoire enseignait l'ensemble des sciences positives sous l'égide de la laïcité, qui affirmait la prééminence absolue de la science sur quelque idéologie ou école de pensée mystique ou religieuse que ce soit.

---

<sup>70</sup> Alors que, pour la majorité des jeunes républiques indépendantes d'Amérique latine, les universités héritées de la période coloniale représentaient un obstacle à la modernisation et à l'intégration nationales, seuls quelques pays tentèrent de mettre en œuvre de nouveaux projets institutionnels, comme celui d'Andrés Bello au Chili en 1842, considéré comme le modèle classique de l'université d'avocats latino-américaine du XIX<sup>ème</sup> siècle (Steger, 1974 : 280). Le projet de Bello donnait à l'université un rôle nouveau de centre du système d'enseignement et d'ordonnateur des autres niveaux éducatifs ; il visait à créer une base locale de production de connaissances scientifiques, humanistes et littéraires, et se postulait en tant qu'université nationale. Son objectif éducatif était la formation de professionnels (la plupart des inscriptions se concentraient dans la faculté de droit) et il était organisé en cinq facultés (Brunner, 1990 : 26).

Grâce à l'influence de l'École nationale préparatoire, l'idéologie positiviste s'imposa non seulement dans les milieux cultivés de mais aussi dans l'administration publique. En matière d'éducation, le positivisme mexicain insistait sur l'enseignement pratique, appliqué et utile, adapté au développement qu'on s'efforçait d'atteindre. Le droit civil et les langues modernes l'emportaient sur la théologie, le droit canon et le latin ; les enseignements pratiques visaient à favoriser l'exploitation des richesses nationales. C'est ainsi que furent fondées les Écoles nationales de Jurisprudence, Médecine, d'Ingénieurs, des Beaux-Arts, celles de Commerce et d'Agriculture, ainsi que l'Observatoire astronomique et les musées d'Histoire naturelle et d'Archéologie, Histoire et Ethnologie. « Ce qui précède permet sans doute de qualifier la seconde moitié du XIX<sup>ème</sup> siècle d'époque dorée de l'éducation professionnelle. » (Garciadiago, 1996 : 22)<sup>71</sup>.

« Pendant les dix dernières années du XIX<sup>ème</sup> siècle, les groupes éduqués dans les universités européennes commencent à diffuser les tendances empiristes du positivisme. Dans les salles de cours comme chez les fonctionnaires publics, les idées scientifiistes se propagent en quête de postulats objectifs et expérimentaux. La conception de la société en tant qu'un tout intégré marquait la marche à suivre pour parvenir à définir les projets qui, avec « ordre et évolution », deviendraient partie intégrante de la structure sociale mexicaine jusqu'en 1910. » (Robles, 1977 : 69).

Le positivisme développé à la *Preparatoria* soutenait un ordre établi de matières dans le but de former des individus aux « idées ordonnées, scientifiques et progressistes ». Il coïncidait avec le discours politique visant à imposer l'ordre et le progrès dans la société.

« Le projet de la *Preparatoria* était basé sur le positivisme, philosophie créée par Auguste Comte, mais sa conception fut l'œuvre exclusive de Barreda. Pour lui la science constituait la base de la connaissance humaine. Le grand mérite de Barreda fut son originalité, car bien qu'il partit de la conception comtienne des sciences, il leur applique une méthode basée sur des étapes sérieées. Pour lui,

---

<sup>71</sup> Les écoles professionnelles étaient administrativement et juridiquement indépendantes les unes des autres, et même si elles partageaient la particularité d'être situées dans le « quartier étudiant » elles n'entretenaient que peu de relations entre elles.

l'enseignement des matières devait se faire selon un ordre logique, une échelle logique, afin d'apprendre à raisonner par étapes.» (Bazant, 1993 : 163).

La fin du siècle vit le commencement du dictature de Porfirio Díaz<sup>72</sup>, qui allait durer trente ans, jusqu'à son renversement par la Révolution mexicaine de 1910. Octavio Paz décrit ainsi quelques unes des caractéristiques du *porfiriato*, l'ère de Porfirio Díaz :

« En apparence, Díaz gouverne selon les idées en vogue à l'époque ; il croit au progrès, à la science, aux miracles de l'industrie et du libre échange. Ses idéaux sont ceux de la bourgeoisie européenne. Il est le plus éclairé des dictateurs hispano-américains... Les intellectuels découvrent Comte et Renan, Spencer et Darwin ; les poètes imitent les Parnassiens et les Symbolistes français ; l'aristocratie mexicaine est une classe urbaine et civilisée. Le revers de la médaille est tout différent. Ces beaux messieurs, amoureux du progrès et de la science, ne sont ni des industriels ni des hommes d'affaires, mais des propriétaires terriens enrichis par l'acquisition des biens de l'Église ou dans les affaires publiques... Ainsi, du point de vue idéologique, le porfirisme s'affiche comme le successeur légitime du libéralisme... Grimé, paré des habits du progrès, de la science, de la légitimité républicaine, le passé resurgit, mais maintenant dépourvu de fécondité. Rien ne peut plus être productif, sauf la rébellion. » (Paz, 1987 : 201).

Le régime de Porfirio Díaz signifie la prise du pouvoir par une aristocratie de propriétaires terriens gouvernant de manière autoritaire. Le régime développe l'exploitation minière, construit le réseau de chemin de fer le plus étendu du Mexique et attire le capital étranger pour un développement industriel initial. Mais, durant les premières années du régime, il n'y a pas de développement majeur d'écoles destinées à la formation professionnelle susceptible d'alimenter le processus d'industrialisation. Il n'y a pas non plus de création d'établissements de formation des élites, dont on parlait pendant la Réforme. Au contraire, l'aristocratie s'éduque à l'étranger. L'activité scientifique est limitée à une quarantaine de sociétés qui survivent pendant cette période.

---

<sup>72</sup> En 1877, Porfirio Díaz, général libéral, dépose le gouvernement alléguant de son opposition à la réélection ; paradoxalement, les trente ans que durèrent sa dictature, grâce à trois réélections successives, furent l'un des motifs de déclenchement de la Révolution mexicaine.

### ***La formation de l'Université Nationale.***

A la fin du gouvernement de Díaz, le parti « des scientifiques » était prédominant dans le monde intellectuel, les conseillers du dictateur et les leaders d'opinion. L'un des intellectuels du parti scientifique les plus préoccupés par l'éducation a été Justo Sierra, qui dès 1881, d'abord comme journaliste puis comme député, proposait la création d'une université qui unifierait les écoles professionnelles, l'École normale et la *Preparatoria*. Cette nouvelle institution devait être positiviste et dispenser un enseignement encyclopédique basé sur la méthode scientifique<sup>73</sup>.

Quelques années plus tard, la nomination de Justo Sierra au poste de Sous-Secrétaire à la Justice et à l'Instruction publique entre 1905 et 1910<sup>74</sup>, et ensuite en tant que responsable du Ministère de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, transforma radicalement la situation de l'enseignement dans le pays. En particulier, le Conseil national de l'éducation supérieure fut créé en 1901. Il remplaça le Conseil directeur de l'Instruction publique (*Junta Directiva de Instrucción Pública*) fondé des années auparavant par les Libéraux de la Réforme. Le principal résultat du passage de Sierra aux affaires fut la fondation de l'Université nationale (*Universidad Nacional*) en 1910, avec le soutien de l'intelligentsia libérale et malgré l'opposition des noyaux libéraux du positivisme orthodoxe, qui en critiquaient l'idéologie « spiritualiste » (Guevara, 1983 : 47), car elle devait être un espace où, en plus des sciences, on enseignerait la philosophie et les sciences humaines.

Le projet<sup>75</sup> de fondation de l'Université nationale apporta une dimension jusqu'alors inconnue à l'éducation supérieure mexicaine : l'autonomie de la connaissance et des tâches académiques de l'institution par rapport aux pouvoirs publics. Le projet déclencha un débat qui se poursuivit tout au long de la première moitié du XX<sup>ème</sup> siècle

---

<sup>73</sup> Garciadiego (1996) cite les *Obras Completas* de Justo Sierra, UNAM, 1948-1994, Volume VIII, pp 65-69 et 333-337.

<sup>74</sup> Dès avant 1905, les différences entre Justo Sierra et les positivistes s'exprimèrent sous forme d'un conflit de points de vue sur l'éducation. Alors que ces derniers mettaient l'accent sur l'éducation pratique, Sierra penchait pour une éducation scientifique basée sur des théories et des méthodes expérimentales.

<sup>75</sup> On sait que Sierra commença à travailler sur le projet dès 1905. Il envoya Ezequiel A. Chávez (son principal collaborateur, ancien étudiant de la *Preparatoria* et de Jurisprudence dans les années 1880)

et qu'il est, encore aujourd'hui, important d'avoir à l'esprit pour penser l'autonomie du champ universitaire. Gilberto Guevara cite en ces termes le discours que prononça Sierra au Congrès lorsqu'il présenta l'initiative de la création de l'Université nationale :

« Le gouvernement se détache, dans une large mesure, des facultés qu'il avait jusqu'ici exercées légalement et les confie à un corps nommé Université nationale... Jusqu'ici, l'éducation supérieure, qui va être confiée à l'Université nationale, avait été régentée directement par le gouvernement. Mais Messieurs les députés ont bien compris que cela signifiait, d'une certaine manière, une extension des attributions véritables de l'État. L'État a le devoir de mener à bien une haute mission politique, administrative et sociale. Mais cette mission a des limites, et s'il y a quelque chose qui ne peut être compris à l'intérieur de ces limites, c'est bien l'éducation supérieure, l'éducation au plus haut niveau. L'éducation supérieure ne peut, non plus que la science, être régie par une autre loi que celle de la méthode : cela est, normalement, une tâche hors de portée du gouvernement. C'est elle-même, c'est à dire les enseignants qui vont former, par leurs connaissances, ce groupement nommé Université nationale... qui sera chargée d'édicter ses propres lois, ses propres règles quant à sa direction scientifique, ce qui ne veut pas dire que le gouvernement pourra se désintéresser de ces règles, ni s'interdire d'en prendre connaissance, ni se priver de son droit d'État de leur donner son ultime approbation. » (Guevara, 1983 : 22-23).

Le projet initial de Chávez, que Sierra révisa, ne proposait pas seulement l'unification des écoles professionnelles, de l'École normale et de la *Preparatoria* en une seule et même institution, mais également la création d'une nouvelle instance à l'intérieur de l'Université : l'École nationale des hautes études, conçue comme une institution dédiée à la recherche et à l'enseignement spécialisés, productrice de connaissances originales, ou encore comme école de formation de spécialistes en matière d'éducation et de professeurs des écoles professionnelles et de la *Preparatoria*.

L'École nationale des hautes études fut pensée comme le sommet du système éducatif construit par le régime de Porfirio Díaz. À la base de la pyramide, se trouvait l'enseignement primaire : obligatoire pour tous, d'après la loi, mais dans les faits seulement accessible à une petite partie de la population ; à l'étage intermédiaire, les écoles préparatoires et normales, suivies de l'enseignement professionnel. Le dernier

---

étudier les universités nord-américaines. Il lui confia ensuite la responsabilité de rédiger la première

niveau serait occupé par les hautes études ; c'est là que seraient menés les travaux académiques les plus spécialisés, et l'accès en serait réservé exclusivement « aux princes des sciences et des arts humanistes », comme le déclara Justo Sierra (Cano, 1996 : 692).

L'École des hautes études apparaît dans le champ des institutions d'éducation supérieure comme la première institution universitaire mexicaine orientée vers la recherche. Sa création signifia immédiatement l'opportunité de conférer une autonomie et une organicité aux efforts de recherche scientifique isolés mis en œuvre dès l'époque coloniale et au cours du XIX<sup>ème</sup> siècle. Ainsi, même si les écoles professionnelles y virent une opportunité de formation de leurs professeurs, elles la considérèrent simultanément comme une rivale, qui était non seulement dotée d'une position hiérarchique supérieure, mais qui, en outre, remplaçait l'objectif de l'enseignement pratique appliqué par celui de l'enseignement scientifique humaniste. L'École des hautes études intégrerait et coordonnerait les instituts de Médecine, Pathologie, Bactériologie, Géologie, les Observatoires météorologique et astronomique, le musée d'Histoire naturelle, et celui d'Archéologie, Histoire et Ethnologie.

« Avec un personnel enseignant composé de 380 places de professeurs et d'assistants et avec 1969 étudiants, l'inauguration de l'Université nationale eut lieu le 22 septembre 1910, c'est à dire à la veille de l'éclatement de la Révolution mexicaine. » (Guevara, 1990 : 23).

En tant qu'institution d'élite, la nouvelle université reproduisait en son sein les projets politiques qui s'affrontaient pour le pouvoir politique et intellectuel. Ainsi, l'École des hautes études fut le produit de l'alliance des professeurs des sciences naturelles et exactes<sup>76</sup> et des humanités<sup>77</sup>, qui trouvaient en elle un moyen d'institutionnaliser le projet éducatif contre les membres des professions libérales et lançaient par la même occasion un conflit des facultés au sein de l'université. Cette alliance s'avéra fragile, car scientifiques et humanistes ne partageaient pas la même vision de l'éducation. Pour les premiers, l'École des hautes études devait se concentrer sur l'objectif de faire progresser

---

version des documents constitutifs de cette nouvelle institution (GarciaDiego, 1996 : 25).

<sup>76</sup> Le leader intellectuel de ce groupe fut Chávez.

<sup>77</sup> Conduites par Antonio Caso et la génération de l'Ateneo de la Juventud.

la recherche scientifique ; pour les seconds, elle devait s'orienter vers la diffusion culturelle en direction de la société toute entière et vers la formation de professeurs.

Néanmoins, étant donné leur importance numérique et sociale, les professionnels jouissaient d'une forte prépondérance au sein de l'Université. La création de l'École des hautes études représentait une alternative contre le pouvoir dominant, celui des professions libérales, qui s'était développé durant la seconde moitié de XIX<sup>ème</sup> avec la création des écoles professionnelles. Humanistes, membres des professions libérales et scientifiques étaient tous réunis à l'université, et même si leurs projets s'opposaient, ils étaient complémentaires.

### *L'université des professions.*

Bien que, par discrimination, le développement économique du porfiriat ait empêché les ingénieurs mexicains d'accéder à des positions de haute hiérarchie dans le monde économique, car les entreprises étrangères préféraient embaucher leurs propres ingénieurs, et que dans d'autres professions les différences entre Mexicains et étrangers se soient exprimées en terme de revenus, les membres des professions supérieures du porfiriat formèrent une élite sociale et intellectuelle. Bazant estime que seul 0,55% de la population générale était occupé à ce type d'activités en 1900 (1993 : 220)<sup>78</sup>. Les champs les plus consolidés étaient le droit, la médecine, l'ingénierie, les arts plastiques, le commerce et l'administration.

« Conformément à la tradition, les études de droit continuèrent à être la filière la plus populaire durant le porfiriat. Comme c'est encore le cas de nos jours, les juristes disposaient alors de plus d'options de carrière que les autres membres des professions libérales ; il pouvait devenir consultant ou conseiller et diriger les affaires ou se charger

---

<sup>78</sup> Selon la Nomenclature des occupations de 1912, adoptée par l'Institut international de statistique, appartenaient aux professions libérales :

Cultes : prêtres catholiques et des cultes ; sacristains.

Juristes : avocats ; notaires et agents commerciaux.

Médecins : médecins allopathes et homéopathes ; dentistes et sages-femmes, pharmaciens et apothicaires, infirmiers, vétérinaires et guérisseurs.

Professeurs d'instruction, journalistes et écrivains, architectes, ingénieurs, peintres, artistes, sculpteurs, dessinateurs, photographes, chimistes (non industriels), dactylographes et sténographes, acteurs et actrices, danseurs, professeurs de musique, chanteurs, choristes, professeurs d'escrime et de danse (Bazant, 1993 : 217).

des litiges de personnes privées ; il pouvait devenir magistrat, législateur, bureaucrate, fonctionnaire et professeur à l'École nationale de Jurisprudence, ou encore exercer plusieurs de ces fonctions à la fois. On considérait les juristes comme ceux qui avaient pris la part la plus active à la direction des affaires publiques et, de ce fait, comme les professionnels qui avaient eu le plus d'influence sur le destin du pays. » (Bazant, 1993 : 225).

Des écoles de droit (*jurisprudencia*) existaient dans la majorité des États fédérés, la durée des études y était de 5 à 7 ans et les plans d'études étaient fort similaires à ceux en vigueur à Mexico. Le titre de notaire était accordé par les autorités des États et il fallait, pour l'obtenir, avoir réussi les études de droit. Les spécialisations existantes étaient : droit civil, commercial, pénal, criminel, constitutionnel, administratif et international, ainsi que l'économie politique. Malgré le fort degré d'institutionnalisation de la profession et les sanctions prévues, de nombreux juristes exerçaient sans diplôme.

« L'état de la santé publique dans le Mexique de Porfirio Díaz était catastrophique. La mortalité infantile atteignait 392 pour 1000 naissances. La mortalité annuelle générale était de 33,6 pour 1000 et la durée de vie moyenne des Mexicains ne dépassait pas 26,5 ans. Seul existait le vaccin contre la variole (que le gouvernement rendit obligatoire car le peuple y répugnait), de sorte que les épidémies décimaient la population. Il existait, en 1910, 2 602 médecins pour 14 millions de Mexicains, et la majorité exerçait en ville. À la campagne (où vivait 80% de la population), les gens... avaient recours au merveilleux et au surnaturel pour essayer de se soigner. » (Bazant, 1993 : 231).

A l'École de Médecine du District fédéral, on pouvait obtenir les diplômes de chirurgien, pharmacien, dentiste et sage-femme. Les médecins possédaient une immense réputation et les études de médecine n'étaient accessibles que dans une dizaine d'écoles situées dans les principales villes du pays ; en 1906, on établit les diplômes de spécialistes en sciences médicales, en anatomie pathologique, physiologie expérimentale, bactériologie, gynécologie, ophtalmologie, oto-rhino-laryngologie, dermatologie, vénérologie, psychiatrie, hygiène, médecine légale et pédiatrie. La légitimité scientifique des dentistes était réduite, non seulement parce qu'ils s'efforçaient d'institutionnaliser un métier habituellement exercé par les barbiers et les

arracheurs de dents, mais en outre parce que la base des connaissances nécessaires à la formation d'un champ de la connaissance autonome était étroite.

L'École nationale d'ingénieurs était un autre des bastions des professions libérales. Héritière de l'ancien Collège des Mines, elle fut restructurée et renommée en 1867. Elle offrait les diplômes d'ingénieur architecte, d'ingénieur des mines, de topographe et d'ingénieur en mécanique. Malgré les travaux réalisés par les compagnies étrangères, les ingénieurs conquièrent une grande légitimité dans le cadre du développement économique du porfiriat.

« La profession la plus sollicitée pendant le porfiriat fut sans aucun doute celle d'ingénieur. C'est lui qu'on chargea de tous les travaux matériels réalisés sous le régime de Díaz et qui changèrent la physionomie du pays. La construction des voies ferrées, des ports et des canaux, l'exploitation des mines, le développement du télégraphe et de l'électricité, l'expansion de l'industrie à grande échelle, les infrastructures de la capitale, comme les égouts, et divers édifices publics comme le Palacio de Bellas Artes et l'immeuble des postes, tout ceci requit le travail des ingénieurs, qui ouvrirent la voie au progrès claironné par le régime. Nulle autre spécialité ne fut plus stimulée et promue par Don Porfirio que l'ingénierie. Pour le dictateur, ce professionnel était destiné à l'accomplissement de la plus haute des missions : l'agrandissement de la patrie. » (Bazant, 1993 : 241).

Les entreprises commerciales et industrielles, les banques et le développement des activités marchandes favorisèrent le développement des écoles de commerce. En 1868, un an après la restauration de la République, l'École supérieure de commerce et d'administration est créée, et bien que l'assistance aux cours fût libre, qu'il n'y eût aucune exigence préalable à l'admission et qu'elle ne conférât pas de diplôme, elle devint de plus en plus importante à la faveur du développement de la société capitaliste. En 1903, on entreprit de la réformer et, en 1905 on établit une distinction entre les cours supérieurs et les cours primaires ; l'École supérieure de commerce et d'administration commença à délivrer les diplômes de comptable du commerce et d'expert qui, après quelques années d'études supplémentaires, permettaient d'obtenir les diplômes d'agent du ministère de l'Économie et d'attaché consulaire.

Dans tous les cas, les écoles professionnelles résultèrent des besoins du marché économique et du développement de la bureaucratie au sein de l'administration publique ; fortement attirées par le développement des entreprises, elles formaient de jeunes universitaires à l'exercice d'une activité libérale et aux affaires privées. Ses professeurs étaient en majorité des personnes que distinguaient la réussite professionnelle de leurs bureaux, cabinets et entreprises. Ils étaient de gens pratiques, nombre d'entre eux étaient érudits dans leur domaine mais ils avaient tendance à se méfier de la spéculation philosophique et des théories scientifiques.

Pour en revenir à la nouvelle université, sa création fut avant tout un acte politique de Porfirio Díaz dans le cadre des festivités du centenaire de l'Indépendance et comme composante d'une stratégie visant à donner au Mexique l'image d'un pays « moderne », à la hauteur des puissances industrialisées. Les cérémonies d'inauguration de l'École des hautes études et de l'université « furent des actes politiques et diplomatiques dont le premier objectif était de mettre en valeur la force et les succès du régime au moyen d'évènements publics spectaculaires. Ces inaugurations obéirent au calendrier des Fêtes du centenaire, on n'attendit pas que les projets académiques des institutions fussent prêts pour les effectuer. » (Cano, 1996 : 694).

En effet, sur le plan administratif, la fondation de l'université était viable, mais l'université était dépourvue d'un projet novateur et solide et son problème principal était la faiblesse du corps professoral :

« La création d'un véritable corps professoral à temps plein s'avéra plus difficile du fait que la plus grande partie des professeurs vivaient de l'exercice de leurs professions respectives. L'absence d'un corps de maîtres de cette nature rendait plus ardue l'amélioration de l'éducation supérieure : il fallait augmenter les salaires et réduire le nombre des professeurs en conservant les plus capables et les plus souples. Mais il était difficile de justifier la mise en œuvre de modifications sérieuses en ce sens en l'absence de croissance de la population étudiante et du développement de la recherche. Ainsi, la fondation de l'Université nationale n'entraîna ni la croissance ni l'amélioration des principales activités proprement universitaires : on n'enseignerait pas mieux et on n'effectuerait pas plus de recherche avec elle. L'intégration politico-administrative des écoles ne constituait pas un progrès suffisant. » (Garcíadiego, 1996 : 30).

Comme les salaires n'allaient pas augmenter, afin d'affirmer le sentiment d'appartenance institutionnelle « on conféra des titres honorifiques à un trop grand nombre de professeurs en cherchant à favoriser la loyauté envers la nouvelle institution. Dans cet objectif, à la fin du mois de juin 1910, le ministère de l'Instruction demanda à chaque école d'envoyer une liste comportant les noms de professeurs – qui ne pouvait excéder le quart du total des enseignants d'une institution donnée – totalisant plusieurs années de bons et loyaux services et concevant les obligations du magistère comme l'un des aspects les plus importants de leur vie... Afin d'éviter des problèmes d'autorité interne, les directeurs de toutes les écoles se virent conférer le titre de docteur *ex officio*. En résumé, on cherchait à rendre plus digne et à donner un lustre à la nouvelle institution, comportant dès sa naissance un grand nombre de professeurs ainsi récompensés, mais qui, en réalité, n'étaient pas même professeur à temps plein. » (Garciadiego, 1996 : 31).

L'Université nationale et ses écoles n'eurent pas le temps de mûrir, leur travail fut intermittent et, de surcroît, limité par les effets de la Révolution mexicaine, qui commença en 1910. En tant qu'institution dépendant du pouvoir fédéral, structurée sous la tutelle du gouvernement de Díaz, ses fonctions se virent affectées dès que le dictateur démissionna en 1911. Même si elle ne ferma pas, elle connut un fonctionnement instable durant la période révolutionnaire.

### **2.3 De la révolution aux années cinquante**

Entre 1910 et 1921, le Mexique connut la Révolution et ses effets déstabilisateurs sur l'ancienne structure sociale<sup>79</sup>. En réalité, mises à part quelques initiatives isolées,

---

<sup>79</sup> « Lors des dix premières années de la révolution (1910-1920), la violence fut physique et matérielle. La guerre civile fut directement responsable de 250 000 morts et indirectement de 750 000 victimes supplémentaires dues au typhus, à la grippe espagnole et à la faim. Une grande partie de l'élite dirigeante du porfiriat (politiques, intellectuels, prêtres, militaires, hommes d'affaires) mourut ou s'exila. Ce fut également le cas des cadres moyens et des générations émergentes. En 1915, il y eut une période où il n'y avait pratiquement plus de professeurs dans les universités. La bureaucratie politique du régime de Díaz (64 000 personnes en 1910, dont 36 000 membres des forces armées et de la marine de guerre) s'en fut vers un « monde meilleur » ou à la retraite. Les dévastations furent impressionnantes : mines, usines et haciendas fermèrent leurs portes, le système bancaire et monétaire fut pris de folie, pratiquement tout le

l'enseignement supérieur – comme pratiquement l'ensemble du système éducatif – est instable, il manque de continuité et rien n'existe au niveau de l'État pour le coordonner, le structurer et le financer. Après la victoire des révolutionnaires sur l'ancien régime, l'unique tentative de définition d'un projet d'éducation nationale est la rédaction de l'article III de la Constitution de 1917 confirmant la liberté d'enseignement et la laïcité.

Pendant la Révolution, la vie de l'Université nationale connut des hauts et des bas, elle fluctua au gré des changements de ministres, de recteurs et de directeurs d'écoles résultant des passages successifs des gouvernements Madero, Huerta et Carranza. Le mouvement révolutionnaire, avant tout rural, « n'affecta la capitale qu'indirectement et ne bouleversa pas la vie académique de l'Université. De l'extérieur, l'Université était perçue politiquement comme une institution réactionnaire issue de l'ère Díaz. » (Guevara, 1990 : 25).

« L'institution fondée par Don Porfirio et par Sierra n'était pas à proprement parler une université, mais un petit bureau commandé par un recteur doté d'une certaine juridiction englobant les anciennes écoles professionnelles, l'École des hautes études, créée à cet effet, et la *Preparatoria*. Le recteur ne pouvait gouverner ces écoles librement, car ni lui ni elles n'étaient indépendants du ministère de l'Instruction publique. À vrai dire, le rectorat était un bureau intermédiaire entre le gouvernement et les écoles (Garcíadiego, 1996 : 104)... il semble évident que l'université naissait dépassée par son époque tant elle se conformait au modèle traditionnel des professions libérales du XIX<sup>ème</sup> siècle ; pour comble de malheurs, ces dernières furent intégrées à la nouvelle institution sans que ses programmes et plans d'études ne changent, sans qu'elles se modernisent. » (Garcíadiego, 1996 : 120)<sup>80</sup>.

Le développement de l'École des hautes études fut précaire, surtout du fait de l'inefficacité des ressources économiques accordées et des contradictions entraînées par

---

bétail fut abattu, le réseau ferré, orgueil national, souffrit des dommages dont il ne se remettrait jamais... » (Krauze, 1997 : 19).

<sup>80</sup> Le même auteur note : « en plus d'anachronique, l'Université nationale était caractérisée par une complexité superflue. Il convient de rappeler qu'on n'y incorpora qu'une des trois sections qui formaient l'École des Beaux-Arts, c'est à dire Architecture, et que cette intégration ne fut que partielle car Architecture demeura avec les autres sections. Ainsi, le directeur – Antonio Rivas Mercado – devait gérer les affaires de l'École d'Architecture avec le recteur et le conseil universitaire, et celles des écoles de Peinture et de Sculpture avec le ministère de l'Instruction (Garcíadiego, 1996 : 121).

sa naissance prématurée, hâtée pour raisons politiques<sup>81</sup>. De plus, elle exigeait de ses étudiants qu'ils fussent diplômés de l'une des écoles nationales, de la *Preparatoria*, d'une école professionnelle ou bien d'une institution appartenant à un État fédéré ou au secteur privé et dont les plans d'études fussent équivalents à ceux des écoles professionnelles ; tant et si bien que de nombreux élèves n'étaient qu'auditeurs libres et de ce fait soumis à moins de pressions ou d'incitations en faveur d'un travail académique régulier<sup>82</sup>.

« Entre 1910 et 1912, l'École des hautes études fonctionna sans programme d'enseignement et avec seulement trois professeurs invités provenant d'universités étrangères : l'anthropologue Franz Boas<sup>83</sup>, le psychologue social James Mark Baldwin<sup>84</sup> et le botaniste Carlos Reiche. Il semble que ce fut Ezequiel Chávez qui les invita, selon ses propres préférences intellectuelles. Il n'existait aucun curriculum de matières établi et on ne forma aucune des trois sections – Humanités ; Sciences exactes, physiques, physiques et naturelles ; et Sciences sociales, politiques et juridiques – grâce auxquelles on pensait couvrir toutes les branches de la connaissance (Cano, 1996 : 695)... La sélection des professeurs fut durement critiquée par ceux qui, lors de la deuxième période, se battirent pour que l'École disparaisse. On critiqua le fait qu'ils étaient étrangers, que dans certaines sections ils enseignaient en anglais et en français alors que la plupart des étudiants ne connaissaient pas ces langues et qu'ils recevaient des salaires généreux pour s'occuper d'un nombre relativement modeste d'étudiants. Ces points de vue critiques furent exprimés par les membres de l'Ateneo de la Juventud et par les autorités de l'École post-révolutionnaires, qui en exaltant leurs propres succès donnèrent simultanément naissance à la légende noire des premières années de l'École des hautes études. » (Cano, 1996 : 696).

A la mi-1912, le décès de son directeur, Porfirio Parra, donna lieu à un changement important à l'École des hautes études. Le poste de directeur échut à Alfonso Pruneda, un

---

<sup>81</sup> Comme l'École des hautes études ne possédait pas de bâtiment propre, les enseignements étaient dispensés dans plusieurs lieux, par exemple à *Jurisprudencia*, à la *Preparatoria*, au Musée d'Archéologie, Histoire et Ethnologie et jusque dans une salle totalement inadaptée adjacente au bureau du directeur (Garcíadiego, 1996 : 125).

<sup>82</sup> « Boas, Baldwin et Reiche tombèrent d'accord pour dire que le manque d'infrastructure institutionnelle adaptée à ses objectifs représentait le principal problème auquel l'École des hautes études était confrontée. Il lui aurait fallu un programme d'enseignement systématique conduisant à l'obtention de titres universitaires. Comme elle ne conférait ni titre ni diplôme, les études ne donnaient lieu à aucun avantage professionnel » (Cano, 1996 : 699).

<sup>83</sup> Professeur à l'Université de Columbia, d'après Garcíadiego (1996 : 124).

<sup>84</sup> Professeur à l'Université Johns Hopkins, d'après Garcíadiego (1996 : 124).

sympathisant de Madero, et le jeune Alfonso Reyes<sup>85</sup> fut nommé secrétaire. Tous deux étaient des « humanistes » membres de l'Athénée de la jeunesse (*Ateneo de la Juventud*). Conséquemment à ces changements, Antonio Caso commença à donner un cours « libre » de philosophie auquel assistèrent des étudiants comme José Vasconcelos, Alfonso Reyes, Martín Luis Guzmán et Pedro Henríquez Ureña, membres de l'*Ateneo* (Garciadiego, 1996 : 129). À son tour, Reyes créa la section de langue nationale et littérature. L'École des hautes études devint une institution de diffusion culturelle (avec des cours populaires ouverts à tous) au lieu d'une institution de recherche scientifique, car non seulement le projet des humanistes prédomina mais les cours à caractère scientifique déclinèrent petit à petit.

La recomposition du champ politique produite par la Révolution conduisit, dans de nombreux cas, à revoir les priorités du pays. L'éducation élémentaire était considérée comme indispensable et prioritaire par rapport à l'éducation supérieure. L'enseignement et la recherche scientifiques furent critiqués pour leur caractère élitiste et superflu. La recherche scientifique, qui avait été institutionnalisée lors du gouvernement de Porfirio Díaz, était perçue comme un produit de l'ancien régime<sup>86</sup>.

La génération qui prit les rênes de l'École des hautes études s'efforça de la convertir en une institution dont la tâche centrale serait la formation de professeurs des écoles secondaires, préparatoires, normales et professionnelles. Pour la première fois, on mit sur pied un plan d'enseignement et on conféra des diplômes : « organisés au sein des sous-sections, les cours menaient à l'obtention de certificats accréditant les diplômés en tant que professeurs de langue nationale et littérature, de physique et chimie ou encore comme experts capables de diriger des explorations physico-chimiques » (Cano, 1996 : 705). Dans ces termes, on rompait avec le projet originel,

« En réalité, la seule véritable convergence entre le projet de Sierra et l'École des hautes études aténériste fut le développement des

---

<sup>85</sup> Alfonso Reyes était inscrit régulièrement dans la filière de droit et il était auditeur libre à l'École des hautes études.

<sup>86</sup> On disait à la Chambre des députés que les ressources destinées à l'université et à l'École des hautes études seraient mieux employées à financer la guerre contre Zapata dans l'État de Morelos, et si on décida finalement de continuer à les verser ce ne fut que parce que de nombreux députés avaient été universitaires.

humanités, et même sur ce point des différences existent. Sierra imagina qu'au sein de l'École des hautes études, la critique du positivisme se développerait principalement par l'enseignement de la philosophie "en commençant par celle des doctrines modernes et des systèmes nouveaux ou rénovés depuis l'apparition du positivisme jusqu'à nos jours..."<sup>87</sup> En revanche, la rénovation intellectuelle et culturelle lancée depuis les salles de cours par les aténéistes exigeait de pourvoir au développement des diverses disciplines humanistes. Pour eux, l'objectif de l'École était la formation de "véritables humanistes" possédant une vaste culture littéraire, philosophique et historique et connaissant "les formes véritables de la civilisation telles qu'elles se révèlent dans les œuvres d'art de tous les peuples et de tous les temps." <sup>88</sup> (Cano, 1996 : 705).

Conformément à l'époque et à la revalorisation de la diffusion de la culture, le groupe de l'*Ateneo* diversifia ses activités par la création de l'Université populaire,

« A la différence de l'École libre de Droit par rapport à celle de Jurisprudence, l'Université populaire ne fut pas pensée en tant qu'alternative à l'Université nationale : on n'y donnait aucun enseignement professionnel on n'y conférait aucun titre ou diplôme ; ses activités consistaient en des conférences isolées et des visites guidées de musées et de sites historiques, et les conférenciers et les guides, qui en général étaient membres de l'*Ateneo*, choisissaient librement le thème à traiter ou le site à visiter, avec pour seule restriction la prohibition des thèmes politiques. On cherchait à améliorer la condition des ouvriers et de leurs familles, ainsi qu'à promouvoir le nationalisme au moyen de la connaissance et de la culture. » (Garciadiago, 1996 : 185).

Alors que les étudiants ne prirent pas une part active à la Révolution, les professeurs reproduisirent au sein de l'institution certains des conflits auquel donnait lieu la dispute pour le pays. C'est ainsi que l'Université devint l'arène du conflit permanent entre les amis de Madero, les sympathisants de Pino Suárez, les partisans de Huerta et les constitutionnalistes qui suivaient Carranza. Seuls quelques professeurs, dont les plus illustres furent Martín Luis Guzmán et José Vasconcelos, s'engagèrent dans les armées populaires de Zapata et de Villa. Plusieurs professeurs passèrent d'un camp à l'autre suivant les époques. À travers ses professeurs, l'université s'adaptait à l'instabilité pour survivre.

---

<sup>87</sup> L'auteur cite le discours de Justo Sierra lors de l'inauguration de l'Université nationale.

En 1914, sous l'éphémère gouvernement Huerta, d'importantes transformations eurent lieu à l'Université. D'abord, elle a été militarisée ; en suite, le caractère positiviste de la *Preparatoria* s'atténua par la mise en pratique d'enseignements d'art, d'éthique et de philosophie et au renforcement de ceux d'histoire, de géographie et de littérature. Et comme les professeurs traditionnels de la *Preparatoria* ne possédaient pas les capacités requises pour assurer ces nouveaux enseignements, il fut nécessaire de faire appel à de nouveaux enseignants (dont beaucoup appartenaient à l'*Ateneo*). Lorsque Chávez prit la tête de l'Université, on réforma sa Loi constitutive et on se défit de la *Preparatoria* au profit de la Bibliothèque nationale et de la création de la Faculté d'Odontologie. Néanmoins, cette nouvelle loi n'eut pratiquement pas d'effets puisque le gouvernement Huerta tomba peu après qu'elle eut été adoptée.

L'arrivée de Carranza à Mexico, à la tête de l'armée constitutionnaliste, bouleversa la relative tranquillité dans laquelle l'Université avait survécu. Félix Palavicini fut nommé ministre de l'Instruction publique. Avec lui le secteur éducatif vit arriver des hommes nouveaux et des idées nouvelles.

« Il est significatif qu'au lieu des traditionnels fonctionnaires de l'éducation et de l'élite intellectuelle, des généraux révolutionnaires comme Lucio Blanco, Alberto Carrera Torres et Antonio I. Villareal aient assisté à la prise de possession de Palavicini. » (Garcíadiego, 1996 : 272).

On réincorpora la *Preparatoria* à l'Université et on démilitarisa cette dernière ; le gouvernement promut l'idée de rendre l'Université indépendante, on expulsa quelques professeurs accusés d'avoir collaboré avec le gouvernement de Huerta, « parce qu'ainsi l'exigeait le besoin de moraliser l'esprit public », (Garcíadiego, 1996 : 274). Valentín Gama fut nommé recteur de l'université et Martín Luis Guzmán devint ministre. José Vasconcelos fut nommé directeur de la *Preparatoria*. Très peu de temps après, et principalement pour des motifs politiques, ces deux derniers furent révoqués.

---

<sup>88</sup> L'auteur cite le rapport de l'École nationale des hautes études de septembre 1913.

Avec Miguel Schultz à sa tête, l'École des hautes études dut « se consacrer à un travail extensif plutôt qu'intensif » (Cano, 1996 : 706), on imprima à ses activités un caractère populaire et, dans les faits, le développement scientifique fut presque nul. Néanmoins, « en accord avec la structure dont le constitutionnalisme dota l'École, cette dernière obtint la faculté de conférer, elle aussi, les titres de maître et de docteur ainsi que ceux des spécialités professionnelles. Ainsi, après la réorganisation de 1916, la Faculté des hautes études devint à la fois une école supérieure de formation de professeurs et une faculté de troisième cycle » (Cano, 1996 : 707).

A la fin de 1914, l'armée de la Convention, composée de Villistes, de Zapatistes et de forces fidèles à d'autres *caudillos* révolutionnaires, expulsa le gouvernement de Carranza qui se transporta à Veracruz ; comme tous les bureaux du gouvernement, le ministère de l'Instruction publique fut transféré à Orizaba et on décréta la fermeture de toutes les installations et écoles de Mexico. Devant la préoccupation des étudiants qui se préparaient à passer des examens de fin de cycle, le nouveau gouvernement décida de rouvrir l'Université. Vasconcelos fut nommé ministre de l'Instruction publique ; il s'appuya sur ses anciens amis de l'*Ateneo* et requit la participation d'autres intellectuels reconnus aux tâches éducatives. Antonio Caso prit provisoirement la tête de l'Université. Quelques mois plus tard, le gouvernement d'Eulalio Gutiérrez fut déposé et, peu après, Alvaro Obregón prit le pouvoir à la tête de l'armée constitutionnaliste.

« Malheureusement, le plus grave n'était pas l'absence d'autorités mais la paralysie quasi totale des activités universitaires quotidiennes : nombre des meilleurs académiques et intellectuels du pays se trouvaient à l'étranger et une grande partie de ceux qui restèrent au Mexique cessèrent d'accomplir leurs tâches d'enseignement. Ce sont évidemment la situation militaire de Mexico ainsi que les exécrables conditions économiques, policières et sanitaires dans lesquelles elle se trouvait qui expliquent l'absentéisme des professeurs et des étudiants. Étant donné le chaos qui prévalait dans la ville, c'était courir un grand risque – de surcroît, inutile, du fait des absences répétées des professeurs justifiées par la suspension du versement de leurs salaires – que de se rendre dans les institutions d'enseignement. » (Garcidiego, 1996; 295)

Le gouvernement de Carranza mit en œuvre de grandes réformes éducatives. À partir de 1916, on décida restructurer l'université autour des écoles supérieures et de

désincorporer la *Preparatoria*<sup>89</sup>. Les enseignements créés par les aténéistes disparurent de l'École des hautes études et on décida d'y instaurer la préparation de thèses ; à partir de 1919, on commença à effectuer des examens professionnels pour l'obtention de diplômes et de titres (Cano, 1996 : 708). À la différence du projet de Justo Sierra, pour qui l'université ne devait pas posséder de filières utilitaristes, concrètes ou industrielles, telles que la comptabilité, l'économie ou la chimie, les carrancistes soutinrent exactement le contraire en donnant à ces filières un niveau professionnel afin que, postérieurement, elles puissent être intégrées à l'Université (Garcíadiego, 1996 : 317).

« C'est ainsi qu'il faut interpréter la création de l'École pratique d'ingénieurs mécaniciens et électriciens, la transformation de l'école élémentaire "Docteur Mora" en école de commerce et la mise à jour du programme de l'École supérieure de Commerce et d'Administration... Carranza créa, à partir de l'ancienne École d'Agriculture, une école vétérinaire. » (Garcíadiego, 1916 : 317).

Ces réformes firent passer l'Institut botanique, les Musées d'histoire naturelle et l'Institut géologique sous la responsabilité du ministère du Développement (*Secretaría de Fomento*). Le démembrement de l'Université inclut également le passage de l'École de Commerce et d'Administration sous responsabilité du ministère de l'Industrie.

Le conflit entre les facultés orientées vers la pratique professionnelle et celles d'orientation scientifique ou humaniste ne se manifestait pas exclusivement à l'intérieur de l'Université. L'État et le gouvernement constitutionnaliste légitimèrent leur domination sans crainte de passer outre les valeurs traditionnelles qui avaient été celles de l'université dès sa naissance en 1910. Une nouvelle idéologie pragmatique s'imposait dans l'enseignement universitaire, dépourvu d'autonomie, et la vision des connaissances pratiques appliquées au développement s'imposa<sup>90</sup>. De plus, la valeur sociale du terme scientifique s'était transformée ; se dire scientifique avait une connotation politique

---

<sup>89</sup> Bien qu'infructueuse, la principale résistance à cette dernière mesure, provint d'un nouveau groupe de jeunes qui allaient devenir les principaux intellectuels à donner l'orientation de l'éducation supérieure du Mexique post-révolutionnaire : les Sept Sages. Ses membres principaux furent Alfonso Caso, Antonio Castro Leal, Manuel Gómez Morín, Vicente Lombardo Toledano, Teófilo Olea y Alberto Vázquez, à qui se joignirent plus tard Narciso Bassols, Daniel Cosío Villegas et Luis Enrique Erro.

<sup>90</sup> Pédagogiquement, cette idée imposa des transformations dans les plans et programmes d'études ; par exemple, on établit que les filières devaient comporter des stages dans les hôpitaux, industries, etc., et qu'elles devaient développer des connaissances appliquées.

identifiant le terme avec l'ancien parti qui avait soutenu intellectuellement le régime dictatorial de Porfirio Díaz. Loin d'un symbole de prestige, les scientifiques étaient associés avec le passé que la Révolution avait vaincu.

« Le nouveau projet du gouvernement Carranza reposait sur quatre grands absents dans celui de 1910. Le premier était que l'Université nationale ne devait pas être réservée à une minorité intellectuelle ni aux jeunes de l'élite nationale ; ensuite, qu'elle était obligée de se convertir en « une gigantesque tribune » afin de diffuser la culture parmi tous les Mexicains, quel que soit leur niveau social ou leurs connaissances préalables ; troisièmement, qu'elle devait mettre la lutte pour la “justice”, la “liberté” et la “solidarité” sur le même plan que la quête des vérités scientifiques ; et enfin, qu'elle devait offrir des carrières techniques et industrielles. » (Garcíadiego, 1996 : 394).

### ***L'Université et les premiers gouvernements révolutionnaires.***

A la mi-1920 le groupe des Sonorans dirigé par Alvaro Obregón fit tomber le gouvernement Carranza. Obregón installa Vasconcelos à la tête du Département universitaire. Vasconcelos réintégra la *Preparatoria* à l'Université, fit en sorte que l'embauche des professeurs se fasse au moyen d'un concours portant sur la qualité professionnelle et la capacité à enseigner, supprima les droits d'inscription pour les étudiants pauvres et accorda des bourses à certains afin de rendre l'université populaire. En outre, on rendit plus facile la présence d'auditeurs libres dans toutes les écoles. Après l'Université, José Vasconcelos prit la tête du ministère de l'Éducation publique (*Secretaría de Educación Pública*, SEP), créé en 1921.

Vasconcelos en assumera la direction jusqu'en 1923. Ce fait marque le début d'un processus d'organisation de l'éducation nationale à tous les niveaux d'instruction (primaire, secondaire, baccalauréat et éducation supérieure). L'objectif prioritaire de l'œuvre de Vasconcelos fut l'alphabétisation de la société mexicaine, la professionnalisation des professeurs des écoles élémentaires et la diffusion de la culture. Son projet universitaire fut ascientifique et sa principale préoccupation fut de rapprocher l'université du peuple afin qu'elle favorise son développement. En ce qui concerne l'École des hautes études, elle fut subdivisée, en 1924, lorsque le président

Obregón décréta la formation de la Faculté pour Diplômés (*Facultad para Graduados*), de l'École normale supérieure et de la Faculté de Philosophie et Lettres.

Au cours du gouvernement Calles (1925-1929), on favorisa l'éducation rurale, industrielle et technique avant l'éducation supérieure ; dans un discours teinté de marxisme, Manuel Puig, le ministre de l'Éducation publique de Calles, « arrivait à la conclusion que l'université avait toujours servi les intérêts des possédants. On ne pouvait justifier, poursuivait le raisonnement, que les ressources de la nation s'investissent dans la formation de quelques “alliés et complices des exploités” » (Cano, 1996 : 713). Le gouvernement de Calles ne maintint le budget que des facultés qui s'avéraient utiles et supprima les subsides d'autres, comme celle de Philosophie<sup>91</sup>.

Les idées appuyant l'autonomie universitaire provinrent également d'autres régions d'Amérique latine. En effet, le XX<sup>ème</sup> siècle de l'université latino-américaine fut caractérisé par une réforme universitaire lancée à Córdoba, en Argentine, en 1918. C'est là que se développa le premier mouvement réformiste dont les principaux agents promoteurs furent les étudiants universitaires. « Córdoba remplit l'imaginaire politico-intellectuel de la jeune génération latino-américaine et inaugura le *ciclo heróico* de la réforme universitaire, celui-là même qui prit fin dans les années 1970, au milieu du contrôle militaire des universités et de l'ouverture de l'enseignement supérieur aux dynamiques du marché » (Brunner, 1990 : 30).

« Argentine 1918 ; l'Université de Córdoba en 1918. Voici les pôles d'une contradiction qui devait exploser. L'université, fondée en 1613, était un antre de la tradition réactionnaire, un bastion de l'ultramontanisme alors que depuis vingt ans se déroulait dans le pays un processus de modernisation dû à son intégration au marché mondial par le capitalisme.

Le poids du catholicisme de style anti-réformiste, imbu de jésuitisme, s'était consolidé à Córdoba par la succession des clans qui fournissaient les élites sociales, politiques et culturelles. L'université était le bastion de ce clan patricien, regroupé au sein de ce qu'on appelait les académies, qui contrôlaient jalousement les nominations de professeurs et interdisait la moindre infiltration d'esprit critique.

---

<sup>91</sup> En 1925, on lui retira son financement mais on permit à ses professeurs de continuer à travailler gratuitement. L'année suivante, les financements reprurent.

C'était une université de juristes, de docteurs prétentieux où ne pénétrait pas la méthode scientifique et expérimentale, où on enseignait la théologie et le droit public ecclésiastique, où Haeckel, Darwin ou Stammler étaient des auteurs hérétiques et où, pour ne donner qu'un petit exemple, les programmes de philosophie traitait de thèmes comme "Les devoirs envers les serfs". » (Portantiero, 1978 : 30).

La réforme de Córdoba devint l'emblème d'un intense processus d'agitation étudiante qui traversa l'Amérique latine. Les étudiants de Córdoba avaient des revendications de plusieurs ordres : dans le domaine politique, ils exigeaient le co-gouvernement et la participation des étudiants à la gestion de l'université ; pour l'enseignement, ils revendiquaient la liberté d'enseignement et la rénovation du corps professoral.

A partir de ce mouvement se déploya *la hora Americana* où se fit jour un sentiment générationnel bien décrit par deux des figures principales de l'époque<sup>92</sup> :

Le poète Vicente Huidobro écrivit dans son « Bilan patriotique » :

« ...entre l'ancienne et la nouvelle génération, la lutte va s'intensifier sans merci. Entre les hommes d'hier, sans d'autres idéaux que leur ventre et leurs poches, et la jeunesse, qui se soulève pour exiger à grands cris un Chili neuf et grand, aucune trêve n'est possible. Que les vieux rentrent chez eux s'ils ne veulent pas qu'un beau jour les étudiants les conduisent au cimetière. Toutes les grandes choses réalisées en Amérique, et surtout au Chili, ont été l'œuvre des jeunes... Que s'en aillent les vieux et que vienne la jeunesse pure et forte aux yeux illuminés par l'enthousiasme et l'espoir. »

Pour sa part, l'intellectuel péruvien Carlos Mariátegui notait :

« Les étudiants de l'Amérique latine tout entière, bien que poussés à lutter par des revendications particulières à leur propre vie, semblent parler le même langage... Le concept diffus et pressant selon lequel le monde entrait dans un nouveau cycle réveillait chez les jeunes l'ambition de remplir une fonction héroïque et de mener à bien une œuvre historique. »

---

<sup>92</sup> Citées par Brunner (1990).

### ***Éducation socialiste contre liberté d'enseignement : les luttes pour l'autonomie de l'université.***

Entre le départ de Vasconcelos du ministère de l'Éducation et 1945, lorsque intervient la modification de l'article III et qu'un nouveau type de relations entre l'État et les universités est mis en place, apparaissent deux grands débats nationaux sur l'éducation supérieure, qui synthétisent les tensions les plus vives, et au cœur desquels les agents luttent pour l'autonomie du champ et pour la défense de leurs positions.

Le premier débat concerne l'autonomie de l'Université et le type des relations politiques à l'intérieur de l'institution et avec l'État. Les discussions tournent autour de quatre axes centraux : le degré d'intervention du gouvernement dans les affaires universitaires ; la capacité d'autogestion de l'Université et la création d'organes internes de gouvernement ; le principe du financement public des universités ; et enfin, la liberté d'enseignement et d'examen. Le second débat est centré sur le caractère de la connaissance diffusée par l'éducation supérieure, et il comprend aussi bien des discussions sur une idéologie officielle de type socialiste qu'un débat entre éducation technique et éducation universitaire.

Les agents universitaires se positionnent dans ces deux grands débats et, analytiquement, on peut les diviser en deux camps : les partisans d'une éducation socialiste (à l'époque, l'idéologie officielle pour l'éducation) et ceux qui défendent l'autonomie par rapport aux pouvoirs publics. Les principaux leaders qui prennent part aux discussions ont une formation commune provenant de la *Preparatoria*, où avait été créé l'Athénée de la Jeunesse (*Ateneo de Juventud*), et s'étaient rangés dans des camps divergents durant la révolution : alors que Vasconcelos et Lombardo avaient pris le parti des groupes révolutionnaires, les autres s'étaient maintenus à l'Université, d'abord comme sympathisants de Porfirio Díaz, puis du gouvernement de Victoriano Huerta qui avait vaincu le président Francisco I. Madero (qui avait lui-même remporté la première étape de la Révolution face à Díaz). Lorsque la Révolution triompha, Vasconcelos (recteur de l'Université entre 1919 et 1921) s'appuya sur ses anciens amis qu'il poussa à prendre la direction de l'Université, alors que Lombardo prit la direction de la

*Preparatoria* et s'affilia à la puissante Confédération révolutionnaire des ouvriers du Mexique (*Confederación Revolucionaria de Obreros de México*, CROM).

Sous le gouvernement Calles, Vasconcelos s'exila et le recteur Antonio Caso démissionna. À l'Université, les humanistes perdaient du terrain au profit du discours révolutionnaire enveloppé de rhétorique marxiste et ils s'éloignaient des écoles professionnelles, qui apparaissaient comme dominantes.

L'atmosphère de confrontation qui accompagne la polémique autour de l'autonomie donne naissance à de vastes mouvements d'étudiants et de professeurs d'université. On arrive, en 1929, à la première loi d'autonomie et, en 1933, on y inclut l'abandon du financement gouvernemental de l'Université nationale. L'article III de la Constitution est modifié en 1934 afin de définir l'éducation comme socialiste, idéologie alors partagée par les universités de Michoacán (fondée en 1917), Yucatán (1922), Guadalajara (1925) et Sinaloa (1934).

En 1929, en plein *maximato* (1928-1934)<sup>93</sup>, les relations entre l'université et l'État avaient atteint leur niveau le plus bas. Les divergences entre le nouvel État révolutionnaire et l'université créée pendant l'ère de Porfirio Díaz étaient grandes ; de plus, en l'absence d'autonomie, l'université reproduisait les conflits de la lutte politique nationale et se transformait en refuge pour les intellectuels critiques et les membres des professions libérales satanisées par le nouveau projet autoritaire qui s'imposait au sein du régime politique.

A la suite d'une grève d'étudiants qui revendiquaient le droit de prendre part au gouvernement de l'institution et à la répression de leurs manifestations par la force publique, le président Emilio Portes Gil décréta l'autonomie afin de résoudre le conflit.

---

<sup>93</sup> Cette période est connue sous le nom de *maximato* car Plutarco Elías Calles gouvernait de fait, mais indirectement à travers les présidents imposés par le Parti national révolutionnaire (PNR) qu'il avait lui-même créé afin de rassembler les chefs révolutionnaires au sein d'un parti qui canaliserait les querelles entre les caciques tout en constituant un pouvoir solide sous sa férule.

Celle-ci entra en vigueur au moyen d'une nouvelle Loi organique<sup>94</sup> le 26 juillet 1929. Son article premier, portant sur « les fins de l'Université », précisait :

« Article premier. Les fins de l'Université nationale du Mexique sont de dispenser l'éducation supérieure et d'organiser la recherche scientifique, portant principalement sur les conditions et problèmes nationaux, afin de former des professionnels et techniciens utiles à la société et de parvenir à exprimer la culture nationale dans ses modalités les plus hautes, afin d'aider à l'intégration du peuple du Mexique.

En outre, une fin essentielle de l'Université sera d'apporter les enseignements impartis dans les écoles, au moyen de l'extension universitaire, à ceux qui n'ont pas la possibilité d'étudier dans les écoles supérieures, mettant ainsi l'Université au service du peuple. »<sup>95</sup>

Dans les faits, cette nouvelle loi bénéficia d'un fort soutien de la part de presque toutes les groupes participants à la discussion, même si leurs points de vues s'opposaient. Du point de vue des universitaires, la loi leur permettait de consolider une institution rigoureuse, sans interférence du gouvernement ni des luttes politiques ; du point de vue gouvernemental, l'autonomie permettait de se défaire d'un organisme malade et de l'abandonner à son sort.

Certains traits de cette dernière perspective transparaissent dans le discours à la Chambre des députés d'Ezequiel Padilla, ministre de l'Éducation ; d'après lui, l'université ne s'identifiait pas aux forces populaires émergeant de la Révolution mais constitue un soutien intellectuel à la réaction conservatrice, et ce sont les étudiants qui devraient financer eux-mêmes leur éducation. En outre, Padilla disqualifie le sens même de l'université en comparant l'institution mexicaine, orientée vers les professions libérales, avec celles des pays développés, orientées vers la recherche :

« Et lorsque j'affirme devant vous que les classes intellectuelles ont toujours été étrangères aux intérêts du peuple et aux causes révolutionnaires, je suis pas en train de dire quelque chose

---

<sup>94</sup> Publiée dans l'Anthologie d'Eugenio Hurtado (1976).

<sup>95</sup> Avec le temps, cette caractérisation de l'université est devenue la référence principale des universités publiques mexicaines. On établit les fonctions d'enseignement, de recherche et de diffusion de la culture ; on décida que ses objectifs devaient être la formation de professionnels et de techniciens utiles et la production de recherche orientée à la résolution des problèmes nationaux.

d'extraordinaire à vos yeux, car ceci se passe partout dans le monde. Les classes intellectuelles sont une aristocratie de la pensée. Elles sont les propriétaires, les gardiennes des principes et des dogmes consacrés par la tradition ; et tout mouvement révolutionnaire véritable démolit les dogmes et reconstruit des principes...

Eh bien, Messieurs, pour en revenir à notre pays, les classes intellectuelles, les classes issues de l'Université du Mexique, à quelques exceptions individuelles près qui, malgré leur appartenance à l'Université, ont été du côté du peuple, se sont montrées égoïstes, indifférentes ou profondément hostiles à la cause de la Révolution mexicaine...

Oui ! L'université, cette Université du Mexique, est construite sur des bases tellement fausses qu'il ne faut pas s'attendre à fabriquer de l'or avec des matériaux en terre cuite !

L'esprit des véritables universités... se caractérise non par le fait qu'elles sont des centres d'enseignement mais parce qu'elles sont des centres de recherche. L'humanité, et particulièrement les peuples en formation, ont besoin de l'esprit de recherche. C'est pour cette raison que les universités sont de formidables alliées du peuple et de son destin, car en étudiant elles fouillent les besoins propres au pays...

Comme l'Université du Mexique ne sait pas ce que recherche veut dire, l'Université du Mexique doit s'en remettre à des étrangers aux noms saxons difficiles à prononcer, qui viennent étudier nos problèmes...

Les véritables universités, d'après les traditions les plus anciennes, et spécialement aux époques modernes, ne sont pas celles qui sont formées de professions libérales... Comme notre Université est un ensemble d'écoles professionnelles, c'est forcément l'esprit professionnel qui y prédomine, et celui-ci, logiquement, est caractérisé par l'égoïsme... L'élève qui étudie une profession désire ardemment y trouver une arme pour livrer la bataille de la vie ; il se forme en lui un esprit mercantile.

... l'âme du fonctionnaire public qui vous parle veut dire aux étudiants : vous êtes des êtres privilégiés, des hommes qui habitez la ville la plus riche de la République, qui ignorez tout des tortures et des misères dont souffrent les paysans ; vous qui avez la chance que vos parents ignorent à quelle heure vous arrivez à l'Université et la signification des sacrifices auxquels sont soumis les travailleurs des champs, vous autres, jeunes étudiants, aidez la nation, disciplinez donc un peu vos élans de jeunesse et employez-les, au moins, à contribuer au fonctionnement des écoles professionnelles sur votre propre pécule. » (Padilla, 1929).

Dans ce sens, la nouvelle Loi comportait, de la part de l'État, des éléments de séparation et d'abandon de ses responsabilités envers l'Université (Guevara, 1996 : 39), ce qui conduisait à sa privatisation. Ses attendus<sup>96</sup> 12, 16 et 17 affirmaient :

« 12. Nonobstant les relations que l'Université doit conserver avec l'État, son statut d'autonomie signifie qu'elle deviendra, avec le temps, une institution privée...

16. La réhabilitation des classes laborieuses mexicaines et sa condition de gouvernement démocratique obligent le gouvernement de la République à se préoccuper en premier lieu de l'éducation du peuple au niveau élémentaire et de laisser la responsabilité de l'enseignement supérieur, tout particulièrement dans ses aspects professionnels destinés à un usage personnel, aux mains des intéressés eux-mêmes.

17. Ce qui précède constitue le *desideratum* que l'instruction universitaire professionnelle soit financée par ceux qui la reçoivent.

Depuis un autre point de vue, le jeune professeur Alfonso Caso, professeur d'anthropologie, dans un article de journal paru le 29 juin 1929<sup>97</sup>, précisait les objectifs de l'Université nationale et mettait en cause la perspective des pouvoirs publics<sup>98</sup> :

« ... L'objet de la nouvelle Loi n'est pas de mettre fin à l'agitation étudiante contre les autorités universitaires... Par conséquent, une bonne loi d'autonomie devrait être inspirée non par ces problèmes momentanés et ces inquiétudes réelles ou factices que le temps se chargera de résoudre et de juger, mais par les fins, les objectifs mêmes de l'Université.

L'Article premier du Projet du citoyen président de la République signale trois objectifs universitaires : premièrement, l'éducation supérieure générale, technique et artistique ; deuxièmement, la recherche scientifique ; et troisièmement, la diffusion de la culture supérieure au moyen de l'extension universitaire.

Dans l'accomplissement de ses trois objectifs, l'Université ne déborde pas de son champ d'action ; en effet, il serait absurde et injuste d'exiger d'un institut de culture supérieure – ce qu'est forcément l'Université – l'éducation générale du peuple, les rudiments de la culture. Selon le premier objectif,... l'Université doit conférer une culture générale, technique et artistique incluant l'enseignement professionnel. Mais il est important de souligner qu'une

---

<sup>96</sup> Publiés dans l'Anthologie de Jorge Pinto (1974).

<sup>97</sup> « Los fines de la Universidad » publié dans *El Universal* et reproduit dans l'anthologie de Jorge Pinto (1974).

<sup>98</sup> Il est important de noter qu'à mesure que le temps passait, la vision de Caso devenait l'idéologie dominante dans les universités publiques mexicaines.

Université fonctionnant en grande partie avec l'argent du peuple ne peut ni ne doit former des professionnels au seul bénéfice des individus qui reçoivent cette éducation ; au contraire, la dispensation de la culture professionnelle grâce aux deniers publics ne peut se justifier que si le professionnel compense ensuite, par l'action sociale, les avantages dont sa culture lui a permis de bénéficier.

A cette fin, il est indispensable que celui qui reçoit un titre soit dûment formé ; que ce titre constitue un certificat accréditant sa compétence technique... On comprend ainsi que ce premier objectif... implique un effort accru des professeurs et des étudiants et non, comme pourrait le laisser croire le terme "autonomie", une diminution des exigences afin que puisse s'obtenir plus aisément les certificats intermédiaires et les titres professionnels...

Le deuxième objectif de l'Université, la recherche scientifique, est absolument indispensable... Des personnes peu au fait des affaires universitaires disent beaucoup que la seule fin de l'Université est l'enseignement et que la recherche doit être laissée aux instituts spécialisés : il s'agit d'une grave erreur que seule l'ignorance peut excuser.

Extension universitaire ne signifie pas enseignement primaire. Il est indispensable que les travaux réalisés à l'Université conservent en toutes circonstances leur caractère universitaire, c'est à dire, celui de la culture supérieure...

La formation de bons techniciens au lieu de charlatans pourvus d'un titre ; la recherche scientifique, principalement concentrée sur les conditions et problèmes du Mexique, et l'extension universitaire constituent des objectifs populaires dans le sens où l'Université accomplit une fonction sociale en les menant à bien.

Ni le peuple ni la Révolution ne doivent craindre la science, car il ne peut y avoir de divorce entre la justice et la vérité. En revanche, ils doivent craindre la pseudoscience, les titres qui ne servent qu'à masquer l'ignorance et la paresse des professionnels et les serments d'amour du peuple prononcés un peu partout par des personnes dont tout le monde sait bien qu'elles ne poursuivent que des objectifs purement personnels. »

La grève de 1929 déboucha sur une intense activité politique au sein de l'université, parce qu'elle continuait à dépendre financièrement de l'État, l'autonomie n'était pas complète<sup>99</sup> ; le conflit portait maintenant sur l'éducation publique et deux tendances se

---

<sup>99</sup> Lucio Mendieta y Nuñez, dans son *Ensayo sociológico sobre la Universidad* de 1952, fait référence à la période immédiatement postérieure à 1929 :

« L'autonomie concédée à l'Université en 1929 ne fut pas complète ; en réalité, la loi qui l'établit transforma l'établissement officiel qu'elle avait été en une institution décentralisée de l'État. Cela était déjà un grand progrès, mais l'idéal d'autodétermination absolue restait dans les esprits des professeurs et étudiants sous la forme d'une ambition latente qui deviendrait réalité à la première occasion. Cette occasion se présenta en 1933 lorsque se transforma en crise un processus d'inquiétude, de mal être qui percevait sa propre origine avant tout dans la position faussée où se trouvait notre université, ni

formèrent dans l'Université : les défenseurs de la liberté de chaire et du financement public de l'université et les partisans de l'éducation socialiste, qui en défendaient le caractère public mais considéraient que ses contenus devaient se subordonner à la résolution des problèmes du peuple exploité.

La Loi de 1929 rendait possible la participation des étudiants et des professeurs au Conseil universitaire, à la désignation des autorités<sup>100</sup> et en général au gouvernement de l'institution. Le choix d'un nouveau recteur donna lieu à un nouveau conflit au sein de l'Université, car on proposa d'abord pour ce poste un ingénieur chimiste, Roberto Medellín, ce qui rompait avec la prédominance traditionnelle des écoles de droit (*Jurisprudencia*) et de Médecine. Julio Jiménez Rueda, écrivit sur cette époque<sup>101</sup> :

« Étant donné le nombre de leurs étudiants et professeurs, les écoles de *Jurisprudencia* et de Médecine détenaient une influence décisive sur l'organisation démocratique dont l'Université était dotée. À cette époque, comme aujourd'hui, c'est la quantité qui primait sur la qualité, la masse sur l'individu. Il existait entre les deux facultés une sorte d'accord tacite afin que le recteur provienne de l'une d'elles de sorte que l'équilibre puisse se maintenir et, avec lui, l'ordre interne de l'Université. » (Jiménez, 1955 : 207).

En août 1933, l'Université nationale et la Confédération nationale des étudiants organisèrent le Premier Congrès des universitaires dans l'objectif de mettre au point des mécanismes de coordination du travail académique entre les divers centres d'éducation supérieure du pays et afin d'harmoniser la position des institutions d'éducation supérieure envers la proposition de modifier l'article troisième de la Constitution<sup>102</sup> dans le but de rendre l'éducation socialiste<sup>103</sup>. Le congrès eut lieu en septembre,

---

complètement libre, ni en possession des ressources économiques suffisantes pour mener à bien sa mission convenablement. »

<sup>100</sup> La procédure voulait le président de la République envoie à l'Université une liste de trois candidats au poste de recteur et que le Conseil prenne la décision finale.

<sup>101</sup> Dans l'Anthologie de Jorge Pinto (1974).

<sup>102</sup> Cette année-là, le PNR avait suggéré la modification de la Constitution afin d'inclure le matérialisme historique au rang d'idéologie unique de l'éducation nationale.

<sup>103</sup> L'éducation socialiste a été l'objet de vastes études, voir Susana Quintanilla et Mary Kay Vaughan *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, FCE, Mexico 1997 ; Josefina Zoraida Vázquez , « La educación socialista en los años treinta » in *Historia mexicana*, XVIII, 1969 et *Nacionalismo y educación en México*, El Colegio de México, Mexico, 1970 ; Victoria Lerner, *La educación socialista. Historia de la Revolución mexicana*, El Colegio de México, Mexico, 1979 ; Susana Quintanilla « El Ateneo de la

Antonio Caso en fut nommé président honoraire en reconnaissance de sa brillante carrière académique. Lors de la discussion de la position idéologique de l'Université, le recteur de l'Université de Guadalajara, Enrique Díaz de León, présenta la proposition officielle de faire du matérialisme dialectique la doctrine unique de l'éducation supérieur (Quintanilla, 1994 : 50), et c'est alors que se déclencha la célèbre polémique qui opposa Antonio Caso au directeur de la *Preparatoria* et dirigeant de la CROM, Vicente Lombardo Toledano<sup>104</sup> :

« Caso soutint la thèse selon laquelle l'activité académique ne devait se soumettre à aucun credo spécifique mais qu'elle devait être invariablement guidée par le principe de la liberté de chaire ; à l'opposé, Lombardo maintint que l'intérêt individuel devait se subordonner à l'intérêt collectif, que l'éducation n'était pas neutre et que, de ce fait, l'éducation universitaire devait contribuer à la substitution du régime socialiste au régime capitaliste. » (Guevara, 1990 : 42).

L'assemblée plénière du Congrès vota en majorité pour la position de Lombardo, ce qui donna lieu à une nouvelle confrontation au sein de l'Université nationale entre les tenants de la liberté de chaire et les partisans des idées socialistes.

« Les partisans de la liberté de chaire constituèrent un front politique auquel prirent part des catholiques comme des communistes, ainsi que des représentants de toutes les nuances libérales. Sous la direction de l'Union nationale des étudiants catholiques, un groupe d'étudiants s'empara du rectorat de l'Université et obtint la démission du recteur Roberto Medellín et celle du directeur de l'École nationale préparatoire, Vicente Lombardo Toledano. L'État réagit à ces événements avec énergie ; il présenta au Congrès de l'Union mexicaine un nouveau projet de loi pour l'Université. Cette nouvelle

---

Juventud : trayectoria de una generación », thèse de doctorat, Faculté de Philosophie et Lettres, UNAM, Mexico, 1990.

<sup>104</sup> Dans son article sur la querelle intellectuelle à propos de l'université mexicaine, Susana Quintanilla (1994 : 50) note :

« Vicente Lombardo Toledano récupéra l'utopie de Vasconcelos, pour qui l'université était à la tête des idéaux révolutionnaires et leur conférait une nouvelle signification. Il croyait que le pouvoir de l'école constituait l'avant-garde du changement social. Une fois réformée, l'université contribuerait au remplacement du régime capitaliste, qui se trouvait au bord de l'effondrement, par le système socialiste, seule alternative possible de développement et de justice sociale. Pour y parvenir, il était indispensable d'en finir avec l'illusion de la liberté de chaire, d'adopter le matérialisme dialectique comme credo idéologique et de favoriser l'adoption d'une attitude de service par les professeurs et les étudiants. La transformation sociale serait assurée si les nouvelles générations étaient conscientes des vices de la société bourgeoise et convaincue que ce qui importait avant tout, c'était le bien-être des masses. »

loi contenait des dispositions qui affectaient gravement le statut politique et social de l'institution : a) l'Université se voyait retirer son caractère national, et b) l'État refusait de lui verser un subside annuel de fonctionnement, le remplaçant par une somme d'argent fixe. Toutefois, cette même loi établissait ce qu'on appelait l'autonomie "absolue", c'est à dire que l'État renonçait à toute intervention dans la vie interne de l'Université. » (Guevara, 1990 : 43).

Les idées de Lombardo concordaient relativement avec celles de Narciso Bassols, qui fut ministre de l'Éducation de 1931 à 1934, durant la période où fut discutée l'implantation de l'éducation socialiste à tous les niveaux éducatifs, sauf au niveau supérieur. Bassols admettait que l'autonomie était une aspiration généralisée chez les universitaires,

« D'après Narciso Bassols, qui avec Jesús Silva Herzog et Luis Henrique Erro fut l'auteur de cette loi, l'imposition autoritaire du contrôle de l'État sur l'université ne ferait qu'aggraver les conflits et de plus, laisserait l'État dans l'obligation de continuer à soutenir financièrement l'institution. Prendre la responsabilité de diriger l'Université, signifiait que le gouvernement fédéral s'obligeait à pourvoir à une charge financière superflue et inutile.

L'argument de Narciso Bassols était qu'en donnant un régime d'autonomie à l'Université, elle perdrait son caractère national et cesserait d'être l'organe chargé de développer les activités élitistes de recherche et de culture. Théoriquement, une fois dotée de son patrimoine, elle allait devoir entrer en concurrence, sur un plan d'égalité, avec les autres institutions d'enseignement supérieur et démontrer à la nation sa capacité à s'autogouverner. Pour sa part, l'État canaliserait ses efforts et ses ressources vers le développement du système d'éducation technique, que beaucoup de gens considéraient vital pour le pays.

Pour lui, l'université, légat de l'époque coloniale et bastion du système porfiriste, était incapable de satisfaire aux besoins nationaux en termes de formation des ressources humaines, de démocratisation de la culture et de la recherche scientifique. Son rôle avait été de conférer des titres à des membres des professions libérales pour un marché de l'emploi localisé dans les centres urbains et défini par les intérêts des minorités. Ceux qui passaient par ses salles de cours étaient dépourvus d'une conscience des classes populaires et des connaissances techniques qui leur auraient permis d'exercer pleinement leur profession. » (Quintanilla, 1994 : 51).

La réponse du ministre Bassols à un législateur est consignée dans le registre des débats de la Chambre des députés du 17 octobre 1933 :

« ... le gouvernement a la position suivante : en premier lieu, tant qu'il n'y aura pas de réorganisation de fond en comble des professions libérales classiques, tant que les professions ne posséderont pas une orientation nouvelle, un sens social distinct et tant qu'elles n'auront pas une importance claire et nette pour la communauté, le gouvernement ne juge pas qu'il soit fondamental d'ouvrir les portes des professions libérales à la grand masse des prolétaires de la République. Le gouvernement juge, en revanche, nécessaire d'ouvrir des écoles techniques formant un nouveau type de professionnels libéraux, qui du seul fait d'un préjugé traditionnel est considéré de qualité inférieure, plus bas que les professions classiques d'avocat, médecin, ingénieur et dentiste ; le gouvernement juge, je répète, que c'est par cette voie que passe l'avenir des classes pauvres du pays et l'avenir de la transformation industrielle et économique de la République. » (Pinto, 1974 : 217).

Le conflit ne traduisait pas seulement la lutte entre les partisans de la liberté de chaire et les défenseurs de l'éducation socialiste, dont les positions politiques envers les fonctions et le sens de l'université étaient opposées. En effet, durant cette période, apparut une forte critique des professions libérales et de leur prédominance dans l'institution.

Suite aux conflits de 1933, l'Université fut étranglée économiquement, Manuel Gómez Morín<sup>105</sup> fut nommé recteur de l'Université autonome du Mexique et fut remplacé l'année d'après par Fernando Ocaranza, qui, à son tour, fut déposé par un fort mouvement étudiant en 1936. En 1934, peu avant la discussion du projet du PNR de conférer un caractère socialiste à l'éducation, Gómez Morín publia le pamphlet intitulé *L'université du Mexique, sa fonction sociale et la raison d'être de son autonomie*<sup>106</sup>. Ce texte résonnait des accents de Kant et de son *Conflit des facultés*, déjà mentionné, car même s'il n'est pas cité y sont néanmoins présentes ses thèses principales sur la valeur de la critique dans la production de la connaissance, l'importance de l'analyse objective pour l'explication des phénomènes et l'importance de l'autonomie envisagée comme un champ ouvert à la libre discussion de toutes les idées, « soumis à la seule condition d'objectivité et d'honnêteté de ceux qui y travaillent ». Gómez Morín insiste sur le

---

<sup>105</sup> Intellectuel lié au catholicisme, futur fondateur du Parti d'Action nationale (PAN).

<sup>106</sup> Publié in Manuel González Morín, *1915 y otros ensayos*, Ed. Jus, Mexico, 1973. Compilé par Pinto dans son anthologie de 1974.

caractère volontaire, facultatif, du travail universitaire ; il implore qu'on reconnaisse les étudiants et professeurs qui fondent leur action sur le désir volontaire de connaître. Simultanément, il prenait part à la critique de la formation professionnelle qui provenait de toutes les positions idéologiques :

« La formation professionnelle que l'Université a donné est mauvaise pour trois raisons : premièrement, parce qu'elle est insuffisante techniquement ; deuxièmement, parce qu'elle est orientée vers un certain nombre d'activités traditionnelles en oubliant de nombreuses autres fonctions techniques réclamées par la société moderne ; troisièmement, parce qu'un bon nombre d'étudiants formés à l'Université ont montrés dans la vie active qu'ils étaient plus disposés à une fonction de gains individuels qu'à une fonction général de service. »

Plus loin, il critiquait l'impossibilité pour les professeurs de se consacrer uniquement au travail intellectuel, car confrontés à des salaires bas il devaient partager leur temps entre l'enseignement, la recherche et une activité professionnelle. Sa critique visait la nécessaire professionnalisation du travail académique :

« Il est urgent d'apporter une modification, non afin que ne puissent enseigner à l'Université que les détenteurs d'une certaine couleur politique ou les partisans d'une doctrine changeant au rythme des dirigeants, mais pour parvenir à la réduction du nombre des professeurs, pour que la sélection se fasse au profit des plus aptes, que ces derniers se consacrent exclusivement ou principalement à leur travail de recherche et d'enseignement et qu'ils acquièrent ainsi une responsabilité précise et exigible et un intérêt direct toujours plus grand dans le développement objectif de leur travail.

Et pour cela, outre un changement des méthodes d'enseignement, il est nécessaire de donner à l'Université l'opportunité économique de leur offrir, en paiement de leurs efforts, les moyens de mener une vie convenable.

Notons en passant que sur ce point aussi l'autonomie doit produire d'excellents résultats, car, grâce à elle, la sélection se réalisera sur le critère objectif de la capacité et jamais sur celui de l'amitié politique ou personnelle ; de la sorte, le professeur saura qu'il ne pourra se fonder sur l'appui inconditionnel d'un fonctionnaire mais sur l'efficacité prouvée de son travail. »

En 1934, Lázaro Cárdenas fut élu président de la République sous la bannière du PNR créé par Calles. Son mandat présidentiel fut empreint de nationalisme et il termina le

cycle ouvert par la Révolution mexicaine : réforme agraire, création d'*ejidos*, formation de centrales syndicales et d'organismes corporatistes d'ouvriers et de paysans, nationalisation de l'industrie pétrolière. En outre, Cárdenas convertit l'armée en un secteur du parti officiel, dont il changea le nom en Parti de la Révolution mexicaine (PRM), et contraignit Calles, qui gouvernait dans l'ombre depuis dix ans, à l'exil. Il accueillit les exilés espagnols et débuta un lent processus de rapprochement avec l'Église catholique. Il construisit un puissant appareil d'éducation, surtout dans les campagnes. Son projet d'éducation supérieure mettait l'accent sur une éducation technique « qui tende à former l'homme à l'utilisation et à la transformation des produits de la nature, afin d'améliorer les conditions de vie matérielles du peuple mexicain. » (Robles, 1977 : 162).

Entre 1934 et 1935, de graves conflits se firent jour, à l'Université autonome du Mexique et dans beaucoup d'autres institutions d'éducation supérieure, entre les socialistes et les défenseurs de la liberté de chaire :

« La nation toute entière fut divisée par la question de l'éducation socialiste : dans les écoles, les pères de famille de l'un et de l'autre camps s'affrontaient dans de discussions très animées, qui se terminaient souvent par des bagarres ; l'Église, pour sa part, s'empressa de brandir la menace de l'excommunication pour les parents qui enverraient leurs enfants à l'école socialiste. » (Guevara, 1990 : 45).

Une grève partielle eut lieu à l'Université en 1934, ainsi que des manifestations d'étudiants contre le passage de la loi modifiant l'article III. En 1935, le budget de l'Université était épuisé et les conflits internes explosaient. Devant la motion, présentée par certaines forces du Conseil universitaire, visant l'expulsion de trois professeurs socialistes de l'institution, le débat fut si fort qu'Antonio Caso et Pablo González Casanova démissionnèrent de leurs chaires (Guevara, 1990 : 47). Cette situation économique pénible motiva un acte inhabituel qui provoqua finalement la démission du recteur Ocaranza :

« Le 10 septembre, le Conseil universitaire prit une résolution insolite et surprenante : il décida de suspendre les activités de l'Université en

arguant : “nous estimons qu’il est plus honnête d’admettre sa situation et d’interrompre ses activités, qui ne peuvent pas être menées à bien plus longtemps...”. En outre, la déclaration du Conseil précisait : “obliger l’Université à continuer de fournir ses services tout en étant dépourvue, entre autres choses, des éléments financiers nécessaires reviendrait à l’obliger à dire un mensonge... » (Guevara, 1990 : 47).

Depuis la préparation de sa campagne électorale, Cárdenas était en contact avec l’équipe de Narciso Bassols, qui développait l’enseignement technique. Dès 1935, on commença le travail sur le projet éducatif du niveau supérieur, qui devait fournir les cadres techniques nécessaires au développement national.

« Le 2 janvier 1937, on inaugura le *Politécnico* lors d’une cérémonie organisée au palais des Beaux-Arts de Mexico. » (Robles, 1977 : 161).

L’Institut polytechnique national (*Instituto Politécnico Nacional*, IPN) fut créé à Mexico sous l’impulsion du président Lázaro Cárdenas, devant l’impuissance du gouvernement à réformer l’Université. « L’Institut était initialement constitué de deux Écoles de l’industrie textile, de l’École supérieure des sciences économiques, de l’École supérieure des sciences politiques et sociales, de l’École nationale de médecine homéopathique, de l’École nationale de bactériologie, parasitologie et des fermentations, de l’École supérieure du bâtiment et de l’École supérieure d’ingénierie mécanique et électrique. De plus, l’IPN comptait 17 écoles secondaires techniques (*prevocacionales*) et quatre lycées techniques (*vocacionales*) » (Guevara 1983 : 97). L’IPN fut une création étatique influencée par une idéologie nationaliste et populiste. Il était orienté principalement vers la formation des professions supérieures (ingénieurs, médecins, par exemple), professions intermédiaires (techniciens, infirmières) et métiers à caractère technique devant contribuer au développement industriel du Mexique. Les étudiants provenaient surtout des secteurs populaires urbains et ruraux et bénéficiaient d’un système d’aide (cantines, bourses et internat) qui leur permettait d’étudier dans l’institution en dépit de leur origine socio-économique. Sa stratégie était de réorienter l’exercice des professions, en insistant particulièrement sur le service à la communauté, aux coopératives et aux syndicats, ainsi qu’aux entreprises nationalisées. Au départ, la recherche fut consacrée au développement technologique. Depuis sa naissance et jusqu’à aujourd’hui, l’Institut polytechnique national dépend du gouvernement fédéral,

tant pour la nomination de ses dirigeants que pour la définition de ses structures de gestion académique et administrative.

Les relations entre l'IPN et l'Université ne furent pas tendues, bien au contraire étant donnée leurs compositions sociales différentes, la distance séparant leurs projets respectifs et la pénurie économique dont souffraient les écoles universitaires<sup>107</sup>. En 1938, néanmoins, un évènement modifia fortement la situation du pays et les relations avec les institutions d'éducation supérieure : la nationalisation de l'industrie pétrolière. Pour la première fois de leur histoire, les universitaires déclarèrent en masse leur soutien à une action de l'État. En mai 1938, le recteur lui-même prit la tête d'une manifestation universitaire de soutien à Cárdenas ; sous le balcon présidentiel, il déclara :

« La jeunesse représentée ici émet une protestation devant la douleur du monde. Mais cette jeunesse ne pense pas à la défaite, précisément parce que nous sommes en train de triompher ; nous avons remporté une nouvelle victoire, pas celle de la mutinerie mais celle d'une posture noble et chevaleresque... Monsieur le président : voici la jeunesse. La jeunesse est à tes côtés parce tu es du côté de l'honneur. »  
(Guevara, 1990 : 53).

L'expropriation pétrolière et la phase de développement économique qu'elle inaugurerait exigeaient que le pays devienne autosuffisant en matière de formation de cadres techniques et administratifs. Le départ des techniciens travaillant pour les entreprises étrangères et l'établissement de grandes entreprises para-étatiques revalorisèrent le rôle des cadres, techniciens et chercheurs travaillant à l'application et au développement de la technologie.

Le 21 octobre 1938, le docteur Gustavo Baz commença son mandat de recteur de l'Université, mais ne le termina pas car il devint ministre de la Salubrité et de l'Assistance du président Manuel Avila Camacho. Ce fait montra clairement que les

---

<sup>107</sup> Les relations entre l'Université et le gouvernement commencèrent à se rétablir à la moitié du sexennat de Cárdenas, où des financements extraordinaires furent débloqués, principalement du fait des liens d'amitié qui unissait ce dernier au recteur d'alors, Chico Goerne, qui occupa cette fonction entre 1935 et 1938.

relations entre le gouvernement et l'Université s'étaient améliorées et il inaugurerait une période de convergence des projets de l'un et de l'autre.

C'est à la même époque, les années 1930, que naissent les premières institutions d'éducation supérieure privées au Mexique, l'Université *Iberoamericana* et l'Institut technologique d'études supérieures de Monterrey. Elles furent établies à l'origine dans une logique d'opposition à l'enseignement public et à la politique d'éducation de l'État. Certaines d'entre elles possédaient une nette coloration confessionnelle ; d'autres virent le jour en tant qu'espace de formation des « héritiers » des groupes sociaux (commerce, industrie, oligarchie agricole) mécontents des gouvernements populistes<sup>108</sup>.

### ***La conformation de l'université traditionnelle.***

Entre 1920 et 1945 débute une première phase d'expansion institutionnelle des établissements d'éducation supérieure, financée par les ressources des États et diverses participations du gouvernement fédéral. On fonde ainsi les universités de San Luis Potosí, Nuevo León, Puebla, Guanajuato, Colima et Veracruz. La plupart du temps, la naissance des universités d'État est le produit de la transformation des anciens Collèges civils, des instituts ou de la fusion des écoles professionnelles. Il existait déjà, dans de nombreux États de la République, des facultés financées par des corporations professionnelles dont les origines remontent au XIX<sup>ème</sup> siècle. Ailleurs, il existait des instituts qui proposaient un nombre réduit de possibilités d'éducation. Ces institutions sont principalement affectées par l'augmentation de la demande qui, localement (dans les capitales des États), concentre les espoirs de scolarisation devant l'impossibilité d'émigrer vers les grands centres urbains. Ce processus de transformation des anciens collèges en universités entraîne un besoin accru de financement et un intérêt masqué pour l'adoption d'une hiérarchie institutionnalisée modelée sur celle du système public. Une autre influence est l'idée que les universités d'État doivent être compétitives face

---

<sup>108</sup> On peut distinguer trois types d'institutions privées : d'une part les universités confessionnelles, liées aux ordres religieux (principalement les Jésuites) ; ensuite, les grandes universités de l'élite commerciale et industrielle ; enfin, les universités à but lucratif (en majorité de petite envergure, peu diversifiées en matière de programmes d'études et sans activités de recherche). Lors de l'apparition du secteur privé, dans les années 1940, les deux premiers types étaient les plus fréquents ; c'est dans les années 1980 et surtout 1990 que le troisième connut une forte croissance.

aux grandes universités qui existent déjà, ainsi que sources de modernité et de civilisation dans les localités qui les accueillent. Les gouvernements des États qui encouragent la création d'universités sont souvent motivés par le renforcement du prestige régional et par les besoins de développement de leurs entités politico-administratives. Les conditions matérielles dans lesquelles sont nées ces universités ont été scrupuleusement consignées dans l'analyse suivante de l'ANUIES :

« La majorité des universités, des instituts et des écoles supérieures, tant fédéraux que des États, et même les privés, s'installèrent d'abord dans les édifices publics des anciens couvents, des anciens collèges religieux, dans des locaux abandonnés par des organismes publics ou dans des résidences privées d'une certaine importance, où furent effectuées les quelques adaptations nécessaires à l'enseignement mais, bien entendu, sans que ces constructions offrent le minimum des conditions requises pour le déroulement efficace des tâches éducatives. Un autre dénominateur commun à ces établissements, à quelques rares exceptions près, était la pauvreté ou l'absence totale d'ateliers, de laboratoires, de bibliothèques, d'équipements, d'instruments et d'installations auxiliaires, principalement d'installations sportives et sociales. Ainsi, l'action éducative se déroulait en général dans un cadre matériel des plus désavantagés. » (ANUIES, 1964 : 11).

Dans l'université traditionnelle, la principale figure académique était le Professeur détenteur d'une chaire (*catedrático*). Il est important de souligner que les figures du Professeur existant au Mexique sont différentes de celles d'autres pays, l'Allemagne en particulier. En Allemagne, la chaire est un système combinant recherche et enseignement dans un même espace et sous la tutelle d'un même professeur. La chaire allemande est caractérisée comme étant la base d'un système d'organisation pyramidale intégrant une équipe de chercheurs et un directeur titulaire (Ben David, 1966). Le Professeur allemand représente sa discipline à l'intérieur de l'institution, tant en ce qui concerne la recherche que l'enseignement, et il établit en ce sens des liens trans-institutionnels avec d'autres Professeurs, mais il détient une forte position dans le système hiérarchique de l'établissement (Perkin, 1987 et Neave, 1987). Au Mexique, le principal référent de la chaire est l'enseignement. Par conséquent, elle ne représente pas toute une discipline mais un point sur la carte du curriculum. Le professeur est la figure

---

Pour plus de détails sur cet aspect, voir De Leonardo (1983), de Garay (1992), Casillas et de Garay (1992 et 1993).

principale du processus éducatif : il possède (au sens de patrimoine) un cours, il est responsable de la formation des étudiants, il est l'autorité incontestée dans la salle de classe et, de par sa profession, c'est un membre distingué de la société. Les professeurs parlaient plusieurs langues et quelques uns exerçaient dans plus d'une discipline. Les étudiants de troisième cycle (*posgraduados*) étaient peu nombreux, presque toujours originaires de familles aux reins économiquement solides et possédant un fort capital culturel, et la plupart du temps ils avaient été éduqués à l'étranger.

Il exista au Mexique, entre les années 1930 et 1950, deux figures types du professeur. La première était associée aux membres des professions libérales et aux cadres supérieures, donnant des cours à l'université suivant le modèle de ces professions ; la deuxième s'identifiait aux intellectuels qui passèrent leur vie à s'occuper de la politique universitaire et du développement des sciences et des arts.

La première catégorie regroupait des spécialistes d'un champ déterminé qui arrivaient à l'université avec un prestige acquis dans la pratique d'une profession. Ils n'étaient que partiellement affiliés à l'université : ils n'y passaient pas tout leur temps et n'avaient pas construit leur identité à partir d'elle. Ils étaient porteurs d'un fort capital social qu'ils valorisaient principalement en dehors de l'université, dans l'industrie et sur le marché des services : les différences de prestige étaient régies plus par des critères de réussite économique ou politique que par la reconnaissance que pouvaient leur accorder leurs collègues universitaires.

La seconde figure typique correspond aux professeurs pour qui l'enseignement constituait une partie du processus de légitimation en tant qu'intellectuels. Reconnus en tant qu'érudits, c'est principalement un capital symbolique qu'ils valorisaient. L'université était au centre de leur vie, ils y pratiquaient la politique, les sciences ou les arts, s'y immergeaient à temps complet, vivaient de et pour l'université, la connaissance et la culture. Nombre d'entre eux visaient par leur travail universitaire le marché du prestige accordé aux intellectuels et aux leaders politiques. Dans les années du Mexique post-révolutionnaire, les troisièmes cycles n'existaient pas, pas plus que les instituts de formation d'enseignants de l'éducation supérieure. On répondait fréquemment aux

besoins en professeurs par le recrutement d'étrangers. Le système de reproduction de la chaire ne passait pas par un concours formalisé, ni par une structure légale de régulation de la carrière universitaire, mais par de lents processus d'initiation basés sur les figures du professeur-assistant : il s'agissait d'un renouvellement des générations dans lequel les aspirants à une position reconnue dans le champ devaient attendre la retraite du « *maestro* » et être recommandés par lui pour le remplacer à son poste.

Avant les années 1950, la création d'espaces institutionnels étroitement associés à la production de connaissances pour la formation de cadres supérieurs au sein de l'Université nationale, comme de l'Institut polytechnique et des centres ou instituts dépendant du gouvernement, permit le développement de la recherche et des disciplines scientifiques.

La notion d'« enclaves de professionnalisation » utilisée par Brunner (1989) peut nous servir pour mettre en relief certains des processus développés par quelques professeurs au sein de l'université et qui sont à l'origine de l'implantation de la profession universitaire moderne. D'après Brunner, il existe deux types originels de professeurs qui ont directement ou indirectement favorisé la professionnalisation du travail universitaire :

Le premier type est identifié à la figure du professeur qui consacre tout son temps à l'université. Il est constitué par des « personnes pour qui le travail scientifique est une vocation, et qui y consacrent tout leur temps, ainsi qu'à l'enseignement en université tel que cela se fait traditionnellement, parce qu'ils n'ont pas besoin de travailler pour gagner leur vie, ou parce que, dans l'activité professionnelle qu'ils exercent pour subsister, ils sacrifient tout espoir de revenus supérieurs afin de se consacrer à la recherche : une bohème académique, en quelque sorte » (Brunner, 1983 : 193). Lors de la fondation d'écoles et d'instituts de recherche, on rencontre de nombreux professeurs ayant une telle attitude : ils dédièrent tous leurs efforts au travail universitaire et se consacrèrent entièrement à la vie universitaire. D'autres professeurs du même type parvinrent à se consacrer exclusivement à l'université grâce à un certain mécénat, produit de leurs relations avec le pouvoir d'État.

Le deuxième type est constitué de professeurs, se considérant fondamentalement comme des enseignants, qui dédiaient leur temps à donner des cours et dont la subsistance dépendait de cette activité. Ce groupe fut parmi les premiers à encourager la professionnalisation académique, car ses membres envisageaient l'enseignement comme une occupation à temps complet. Ils s'efforcèrent donc d'obtenir des postes à l'université afin d'assurer leur propre reproduction. Ils furent les précurseurs des communautés universitaires les plus organiques, orientées vers la formation professionnelle, qui donnèrent progressivement un contenu aux formes d'enseignement des disciplines.

Il faut consacrer une attention particulière à la transformation de l'ambiance universitaire des années 1930 sous l'influence des Républicains espagnols qui s'exilèrent au Mexique porteurs d'une vaste expérience académique. Ils contribuèrent énormément à l'autonomisation du champ ainsi qu'à la valorisation de son capital culturel. D'après José Cueli (1982), ce furent plus de 500 médecins qui émigrèrent, soit l'équivalent de 10% du corps médical mexicain de l'époque. Parmi les médecins espagnols qui se consacrèrent à l'enseignement universitaire, il convient de mentionner, entre autres personnalités : José Puche, Pérez Cirera, De Miguel, Capella, Rafael Méndez, Jaime Pi Sunyer, Miguel Márquez et Torre Blanco. Ils eurent tous un parcours universitaire de premier ordre, ils avaient été formés dans les meilleures universités européennes, entretenaient des relations avec les scientifiques les plus éminents de l'époque et possédaient une expérience en matière de recherche qui fut à la base du développement de la médecine au Mexique. Un grand nombre d'entre eux fondèrent les grands centres de recherche de l'Université nationale (*Biomédicas*, par exemple), de l'Institut polytechnique – tel le Centre de recherche et des hautes études – et d'organismes publics comme les Instituts de cancérologie et de cardiologie. Les exilés espagnols physiciens, mathématiciens et biologistes eurent la même importance dans leurs disciplines respectives.

Les sciences sociales mexicaines bénéficièrent également de l'immigration des intellectuels espagnols prestigieux. La sociologie, les sciences politiques et le droit ont

tous une dette envers eux. Non seulement José Medina Echevarría, Demófilo de Buen, Wenceslao Roces, Pedro Bosch-Gimpera et Luis Recaséns formèrent des chercheurs en sciences sociales, mais ils contribuèrent également, par leurs traductions et par leurs écrits, au développement des sciences sociales. Roces, par exemple, traduisit en espagnol une bonne partie de l'œuvre de Marx (dont une excellente traduction de *Le capital*), et Medina Echevarría fut le premier à traduire *Économie et société* de Weber en espagnol, avant même qu'existe une traduction anglaise. Le droit mérite une attention particulière car les grands juristes qui vinrent en exil, n'étant pas habilités à plaider, trouvèrent à l'université un espace de travail fondamental, où ils laissèrent une marque profonde. D'après Salvador Reyes N., ces juristes favorisèrent la production d'écrits et introduisirent davantage de rigueur et de professionnalisme dans l'enseignement dispensé à l'ancienne École de *jurisprudencia* :

« Les professeurs exilés – déclara Fix Zamudio lors d'un entretien – arrivaient d'Espagne avec une expérience bien plus riche que la notre en matière d'organisation académique. En Espagne, les facultés de droit étaient exclusivement constituées de professeurs de carrière, il y existait un système de concours qui s'appliquait à tous ceux qui prétendaient à une chaire et il y fonctionnait des séminaires où pouvait se développer la recherche sur des thèmes spécifiques. De plus, un doctorat était délivré qui conférait aux étudiants un titre universitaire supérieur à la licence. » (Reyes, 1982 : 572).

D'autres développements contribuèrent à la lente autonomisation du champ universitaire et à la redéfinition des types dominants de capital, particulièrement la lutte pour la valorisation du capital culturel et du capital scientifique. D'une part, du fait du rôle « modernisateur » joué par le discours universitaire et de la croissance de l'appareil productif, un ensemble de demandes sociales exigèrent du système universitaire « la présence croissante de spécialistes dans des disciplines de base dont la subsistance devait être assurée par leurs occupations universitaires » (Brunner, 1983 : 196). Dans le même sens, il ne faut pas négliger l'impact de la diffusion de l'idée que la recherche scientifique est une activité intrinsèquement prestigieuse, menée à bien au sein de groupes sociaux liés à des professions dont le contenu est fortement stéréotypé. « Cette diffusion d'un stéréotype se déroule surtout au sein de groupes de classes moyennes ayant depuis peu expérimenté une mobilité sociale ascendante, et qui sont porteurs d'une représentation fortement méritocratique de la société » (Brunner, 1983 : 916).

Enfin, l'internationalisation des communautés universitaires, due aux troisièmes cycles effectués à l'étranger et aux séjours des professeurs invités, contribua à la reconnaissance de la légitimité des sciences de la nature et de la recherche. Ces processus se matérialisèrent au Mexique avec la création des premiers centres et instituts de recherche, ainsi que des premiers programmes de troisième cycle.

Ainsi, par exemple, en ce qui concerne la physique et les sciences de la nature, la recherche scientifique s'institutionnalisa en 1929 lors de l'intégration au sein de la Faculté de philosophie de l'Université nationale de l'Observatoire astronomique national, de l'Institut géologique national et de la Direction des affaires biologiques. On créa, en 1939, la Faculté des sciences (produit d'un processus d'autonomisation par rapport à la Faculté de philosophie) et, presque dix ans plus tard, l'Institut de physique. Il faut attendre 1957 pour que le premier docteur en physique sorte de l'Université nationale autonome du Mexique (UNAM).

Un bref aperçu des centres et instituts existant en 1949 peut offrir une image approximative de l'état de la recherche au milieu du XX<sup>ème</sup> siècle : il existait à l'UNAM le Centre d'études philosophiques, les instituts d'histoire, de mathématiques, de physique, de droit comparé, de chimie, de géologie, de géophysique, de géographie, de biologie, d'études médicales et biologiques, d'investigation sociale et d'investigation esthétique, ainsi que l'Observatoire astronomique national. En outre, dépendant de divers ministères, existaient : l'Institut d'astronomie, d'optique et d'électronique (fondé par le SEP en 1942), l'Institut biotechnique du ministère de l'Agriculture (fondé en 1934 et qui devint l'Institut de recherche sur l'élevage en 1940), l'Institut de salubrité et de médecine tropicale (1939), l'Institut de cardiologie (1943) et l'Institut de cancérologie (1940).

### ***La consolidation de l'université des professions.***

Dans les années 1940, une fois consolidé le régime issu de la Révolution, le président Manuel Avila Camacho parvint à se débarrasser de l'idéologie populiste de Cárdenas, tout en conservant le contrôle des syndicats ouvriers et paysans. Dans le contexte de la seconde guerre mondiale, il favorisa en outre une politique d'« unité nationale » en

rupture avec l'ancien discours de lutte des classes. Une phase d'industrialisation à outrance débuta à cette époque, inspirée du modèle de substitution des importations, qui dura, avec de forts taux de croissance, jusqu'au milieu des années 1970. Cette industrialisation s'accompagna de deux transformations structurelles de la société mexicaine : l'urbanisation et la croissance des classes moyennes à partir d'une dynamique de mobilité sociale.

« A partir du 1<sup>er</sup> décembre 1940, jour de la prise de fonctions du président Avila Camacho, le pays se lance sur une nouvelle trajectoire de développement de la société mexicaine. Les restrictions dont avait souffert la classe aisée au cours du sexennat antérieur ne servirent qu'à impulser le modèle capitaliste qui connut ses meilleures heures sous le gouvernement d'Avila Camacho (1940-1946) et surtout sous la présidence de Miguel Alemán (1946-1952). Ces douze années furent propices à la consolidation de "l'initiative privée", dont les capitaux se répartirent dans la banque, l'industrie et le commerce des centres urbains les plus importants : Mexico, Guadalajara et Monterrey connurent un tel développement que la géographie mexicaine semblait faite de trois pays riches insérés dans un autre pays bien moins favorisé...

Les fruits des politiques éducatives des *caudillos* de la révolution se traduisaient par l'absorption massive de professionnels dans la machinerie administrative, de cadres dans l'industrie et le commerce privés, d'administrateurs dans un secteur bancaire progressiste doté de systèmes de crédit dynamiques, d'employés dans la gamme variée des services et, surtout, de milliers de techniciens qualifiés qui sortaient de l'IPN. La fièvre du progrès à n'importe quel prix localisa les plus grandes zones de production de la République dans les régions les mieux desservies par les infrastructures élémentaires servant l'industrialisation. Dotés d'eau, de courant électrique, d'énergie, de matières premières et de moyens de communications accessibles, les centres urbains devinrent, sous le gouvernement d'Alemán, de véritables foyers d'attraction pour les résidents des zones rurales ou semi-rurales, qui abandonnèrent leurs localités dans l'espoir d'augmenter leurs revenus en travaillant comme manœuvres sur les chantiers de construction ou comme apprentis ouvriers dans le meilleur des cas. » (Robles, 1977 : 178-179).

Le développement de la politique d'unité nationale qui émergeait avec la guerre mondiale ne trouvait pas seulement son origine dans les conditions du conflit en Europe ou en Asie ou dans la nouvelle configuration planétaire basée sur l'hégémonie américaine, elle fut aussi le fruit d'un nouveau pacte politique national qui s'efforça de

rassembler la majorité des forces politiques autour d'un projet de développement économique d'industrialisation et de réconciliation. En 1946, le parti officiel prenait un nouveau nom, celui de Parti révolutionnaire institutionnel (PRI) et coupait les forces armées de la vie politique du pays. Pour la première fois, un président de la République s'affirmait catholique et renonçait à stigmatiser l'Église ; le cabinet présidentiel comportait des représentants de divers groupes le pays s'ouvrait vers l'extérieur, principalement par des activités liées à la culture, au tourisme et au commerce. Le monde académique vécut également une grande ouverture, les activités éditoriales du *Fondo de Cultura Económica*, basé sur le précédent de la *Casa de España* fondée en 1938, se renforcèrent, on créa le *Colegio de México* et le *Colegio Nacional* qui rassembla des intellectuels de courants très divers. La radio, le cinéma et les beaux-arts se développèrent.

Sous le gouvernement Avila Camacho, les possibilités de recevoir une éducation élémentaire dans des écoles religieuses se multiplièrent. Sous la pression du Parti d'Action nationale (PAN), de l'Église et de l'Union nationale des pères de famille une réforme constitutionnelle éliminant le caractère socialiste de l'éducation publique eut lieu en 1945. La même année, la loi organique de l'Université nationale fut reformulée en des termes plus généraux et servit de modèle assoupli à l'immense majorité des universités des États créées durant la période de la croissance.

« L'éducation socialiste fut abandonnée (1945) et l'Article III fut reformulé en termes plus abstraits bien qu'on continuât à invoquer le rôle de l'État en matière d'éducation et le droit du peuple à l'éducation. On abandonna l'ancienne philosophie éducative populiste : on ne requit plus de l'école qu'elle s'oriente vers la résolution des problèmes populaires. Il s'agissait, en fait, d'une modernisation tendant à éliminer les dysfonctionnements entre les écoles et l'économie de marché. Dans le contexte de cette nouvelle politique d'éducation, l'Université était appelée à devenir l'axe fondamental du système d'éducation et, par opposition, les institutions d'État – comme l'IPN – furent condamnées à la langueur et, finalement, à la réorganisation en termes libéraux. » (Guevara, 1990 : 55).

Les professions libérales et d'encadrement crûrent et se diversifièrent au rythme du nouveau développement économique ; elles s'institutionnalisèrent et furent mieux

reconnues grâce à la Loi des professions de 1944 ; et on créa de nouveaux collèges professionnels en tant qu'organisations corporatives<sup>109</sup> ayant pour but de définir et de réguler l'exercice de chaque profession ; ils allaient également avoir une influence sur la définition des programmes universitaires.

Alfonso Caso fut nommé recteur de l'Université en 1944 et sous sa direction on réforma la Loi organique en convoquant une assemblée constituante où les étudiants et professeurs des écoles et facultés étaient représentés. À cette occasion, le recteur Caso parvint à faire accepter un projet d'Université en rupture avec celui qui avait été jusque là dominant au sein de l'Université nationale et qui, comme nous l'avons fait remarquer, était devenu l'idéologie dominante dans l'ensemble des institutions universitaires du pays. Lors du discours qu'il prononça devant l'assemblée du projet de Loi organique, Caso insista sur la nécessité de séparer l'Université de la lutte politique nationale afin qu'elle se concentre sur ses tâches académiques :

« La réforme que nous vous proposons repose sur trois principes fondamentaux. Le premier consiste à mettre en pratique les conséquences de la mission même de l'Université en tant que corporation publique, dotée d'une totale capacité juridique et dont l'objectif est de dispenser l'éducation supérieure et d'organiser la recherche scientifique afin de former des professionnels et techniciens utiles à la société, et de diffuser avec le plus d'amplitude possible les bienfaits de la culture.

Le deuxième principe est la distinction en ce qui concerne les aspects du caractère que doivent posséder les autorités universitaires en séparant nettement l'aspect d'autorité exécutive de l'aspect technique<sup>110</sup>, qu'il ne faut jamais mélanger ni confondre.

Enfin, le troisième principe c'est de concevoir l'Université comme une communauté de culture, c'est à dire comme une communauté de professeurs et d'étudiants qui ne poursuivent pas des buts antagoniques mais complémentaires, qui se traduisent par un objectif fondamental, considéré à partir de deux points de vue distincts mais jamais opposés : enseigner et apprendre. »<sup>111</sup>

---

<sup>109</sup> Représentants tous les membres des corporations concernées, se créèrent le collège des ingénieurs civils, le collège des comptables publics, le collège des architectes et quelques autres.

<sup>110</sup> Dans le langage de l'époque, cela signifiait une distinction entre les fonctions et postes de gouvernement universitaire et les fonctions académiques de recherche et d'enseignement.

<sup>111</sup> Alfonso Caso, "Presentación ante el Consejo Constituyente Universitario del proyecto de Ley Orgánica, 1944", dans l'anthologie de Pinto (1974 ; 259-274).

Lors du même discours, Caso désigna la formation professionnelle comme l'objectif principal et rappela que l'enseignement et la recherche lui étaient subordonnés :

« En accord avec sa fonction, l'Université a pour fin de dispenser l'éducation supérieure et d'organiser la recherche scientifique, ainsi que d'étendre les bienfaits de la culture.

Par conséquent, les trois objectifs que la loi confère à l'Université sont des fins essentiellement techniques, subordonnées, il convient de le souligner, comme l'indique le même article, à une fin éthique : former des professionnels et des techniciens utiles à la société. »

Plus loin, il précise que la loi reconnaît quatre droits fondamentaux de l'Université : autonomie, liberté de chaire, préparation à l'entrée dans les professions et monopole de la collation des titres. En outre, il expose les bienfaits d'une structure de gouvernement hiérarchique, dirigée par le recteur et dotée d'un organe suprême de gouvernement (*Junta de Gobierno* ou Conseil de gouvernement) « formé de personnes dotées d'une autorité scientifique et morale indiscutable et totalement éloignées des intérêts immédiats des professeurs et étudiants ».

En ce qui concerne le personnel académique, il annonce son intention de développer le professorat de carrière, c'est à dire la création de postes universitaires totalement consacrés au travail académique. D'autre part, il confirme que le mécanisme d'accession à la condition de professeur d'université doit être le concours de sélection<sup>112</sup> :

« Toute la fonction technique de l'Université repose sur la procédure suivie pour nommer les professeurs. Malheureusement, en dépit du fait qu'on ait sans cesse cherché une formule garantissant la compétence des professeurs, il n'a jamais été possible de l'établir, et en de multiples occasions les nominations ont été inspirées plus par les sympathies ou les amitiés des professeurs que par leurs connaissances.

D'autre part, en permettant aux académies<sup>113</sup> de nommer les professeurs sans soumettre cette nomination à un processus objectif,

---

<sup>112</sup> Il est important de noter que même si ces conditions fonctionnèrent en termes discursifs et comme référent idéologique de l'Université, il est difficile de les considérer comme réalisées dans la pratique.

<sup>113</sup> Les académies étaient des organismes de professeurs qui se formaient sur la base de matières ; comme on peut le déduire de la critique de Caso, elles constituaient des espaces de pouvoir décisionnaires pour l'embauche de nouveaux professeurs.

on a converti ces corps en centres d'intérêts politiques et personnels, leur ôtant complètement la dignité qu'ils devraient avoir... Nous croyons qu'un point essentiel de réorganisation de l'Université serait de faire en sorte qu'aucun professeur nouveau ne puisse être nommé s'il ne possède pas un titre conféré par les facultés de l'Université... dans la spécialité qu'il se propose d'enseigner, (et qu'il devrait) être soumis à un concours, devant un jury respectable, pour obtenir sa chaire. »<sup>114</sup>

### ***L'université des « licenciados »***

Au milieu du siècle, deux éléments sont extrêmement importants pour comprendre le nouveau type de relation de l'Université et des universitaires avec l'État et sa réarticulation au projet de développement économique : la valorisation sociale du licencié (*licenciado*) et la construction de la Cité universitaire à Mexico.

La figure du *licenciado* fut déterminante pour la revalorisation sociale des diplômés de l'Université, élément fondamental d'explication de l'accroissement de la demande de scolarité supérieure et figure principale de la modernisation nationale. La recomposition des sphères dirigeantes lors de la succession d'Avila Camacho semble avoir activé ce processus. En 1946, Miguel Alemán, un jeune politicien de 33 ans diplômé de l'Université<sup>115</sup>, fut nommé président de la République. Après des années de guerre et de discorde, un civil accédait enfin à la présidence, et il était très significatif qu'il fût avocat. Il choisit les membres de son cabinet parmi ses camarades de classes à l'École de Droit (*Jurisprudencia*) :

« Les Sonorans et Cárdenas avaient peuplé leur cabinet d'une proportion importante de personnes d'origine humble. Avec Alemán, les gens de classe moyenne et haute remplacèrent la totalité ceux des classes basses. Le recrutement de ses amis et professeurs fut, en vérité, impressionnant : au moins onze anciens camarades de classe d'Alemán parvinrent à des postes de la haute fonction publique. D'autres amis n'eurent pas de postes mais des contrats officiels et toutes sortes d'opportunités, licites et illicites, de prospérer

---

<sup>114</sup> Alfonso Caso, "Presentación ante el Consejo Constituyente Universitario del proyecto de Ley Orgánica, 1944", anthologie de Pinto (1974 : 271).

<sup>115</sup> Surnommé « l'enfant de la révolution », il entra à la *Preparatoria* en 1920 et ses professeurs furent membres de l'Athénée de la jeunesse. A l'École de Jurisprudence, ses maîtres furent Gómez Morín, Lombardo Toledano, Alfonso Caso et Daniel Cosío Villegas, d'après Krauze (1997 : 89).

économiquement (Krauze, 1997 : 97)... Si Cárdenas était possesseur du mythe révolutionnaire, Alemán s'empara du mythe universitaire. Dès sa campagne, il mit l'Université au centre de son projet : les grands problèmes nationaux devaient être discutés, évalués et, plus tard, résolus par des universitaires... Si le cabinet de Cárdenas avait contenu 48% de personnes possédant un titre universitaire, avec Alemán ils représentaient 75%. Ingénieurs, architectes, médecins réalisaient enfin le rêve de "sophocratie" des Sept Sages. Ils étaient commandés par la nouvelle caste divine, les élus d'entre les élus, les avocats diplômés de l'Université. » (Krauze, 1997 : 147).

En effet, des années 1950 jusqu'à, peu ou prou, la fin du siècle, lorsqu'ils furent remplacés par les docteurs, l'image des *licenciados* diplômés de l'université fut synonyme de mobilité sociale ascendante, source de croissance de la demande d'enseignement supérieur et symptôme de la modernité de la formation sociale mexicaine. Une image mythique, comme dit Enrique Florescano :

« En opposition à l'histoire, qui se réfère à des faits "qui ont vraiment eu lieu", le contenu du mythe peut être un événement réel ou imaginaire, ou un épisode qui n'a jamais eu lieu mais dont beaucoup de gens croient qu'il a vraiment eu lieu... la vérité du mythe ne réside pas dans son contenu mais dans le fait d'être une croyance partagée par de larges secteurs sociaux... le mythe construit des êtres légendaires... Dans le Mexique contemporain, une grande partie de la mémoire collective est contenue dans des mythes. » (Florescano, 1995 : 9-10).

La figure sociale de l'avocat était déjà largement valorisée, nombre des grands leaders intellectuels du XIX<sup>ème</sup> siècle étaient avocats : Juárez, Lerdo, Ocampo ; au début du XX<sup>ème</sup> siècle ; cette image avait été enrichie par Pino Suárez et Vasconcelos. Dans l'histoire de l'Université, nous l'avons vu, les positions de gestion les plus prestigieuses sont fréquemment échues à des avocats. Avec l'arrivée d'Alemán, l'office juridique occupa le devant de la scène politique nationale et, de par son style personnel de gouvernement, l'exercice du droit fut la plus importante des professions et la référence sous-jacente à l'image prestigieuse du *licenciado*.

« Des années 1950 jusqu'à une date très récente, les *licenciados* furent l'exemple à suivre pour les illettrés et les ignorants des normes élémentaires de l'ordre social, et bientôt ils devinrent un objet de vénération pour tous ceux qui ne parvinrent pas à l'éducation

supérieure. Dans un pays où seuls 57 % des élèves terminent le cycle élémentaire, le petit groupe qui réussit à entrer à l'université est considéré non seulement comme la crème de la société mais en outre comme l'oracle de la nation... Avec le temps, et avec le respect mérité qu'on lui doit, le *Licenciado* cisela minutieusement sa propre effigie et à la compréhension profonde des préceptes de la loi il ajouta une figure archétypique, qui par la force de l'habitude s'ancra dans la conscience populaire en tant que personnage indispensable : le *Licenciado*. Il fut identifié à un monsieur éternellement vêtu d'un costume, portant une cravate de marque, le cartable prolongeant son bras, d'une propreté à toute épreuve, aux impeccables tournures de phrase, au maintien irréprochable à table, dont la force d'esprit et la présence irradiaient l'autorité, au caractère imperturbable dans l'adversité, possesseur de sa propre automobile, parfois avec chauffeur, s'adressant à tout le monde à la deuxième personne du pluriel et qui ne pouvait faillir dans l'exercice de ses fonctions. » (Huacuja, 1995 : 252).

Les professions institutionnalisées dans l'Université constituaient l'espace de socialisation supérieure d'où étaient issus les *licenciados*. Ces derniers occupaient les positions les plus prestigieuses des mondes économiques et politiques.

Le second élément emblématique de la revalorisation sociale de l'université fut la construction de la cité universitaire, dans le sud de Mexico. Sur les terrains du Pedregal de San Angel, un énorme lotissement fut accordé pour la construction, en un seul espace unifié, du plus grand centre d'études de la planète. C'est là qu'on rassembla les facultés, les écoles, les instituts et centres de recherche, au milieu de jardins, installations sportives, bibliothèques, salles de conférence, auditoriums, théâtres, laboratoires et ateliers. Les travaux, qui prirent fin en 1952, étaient intégrés dans un projet architectural qui prévoyait la construction future de nouveaux bâtiments ; la construction de la cité universitaire représenta un énorme investissement qui requit le labeur des milliers de travailleurs dirigés par les architectes et ingénieurs de l'Université.

### ***La première phase de l'expansion universitaire.***

La deuxième moitié du XX<sup>ème</sup> siècle fut significative en ce qui concerne la structuration d'un système d'éducation supérieure. En effet, les premiers pas de son organisation se

firent en mars 1950 lors de la réunion, à Hermosillo, dans l'État de Sonora, de certains recteurs et représentants des universités et institutions qui décidèrent de fonder l'Association nationale des universités et institutions d'éducation supérieure (ANUIES). À l'origine, cette institution avait pour but la coordination des activités universitaires, mais progressivement, comme on le verra plus loin, elle devint la courroie de transmission des politiques publiques envers le système d'éducation supérieure.

Entre 1940 et 1960, la couverture géographique et l'efficacité des niveaux élémentaires d'éducation s'étendirent. Ainsi, d'un million d'enfants scolarisés en primaire en 1930, on passa à plus de quatre millions au début des années 1960 (et on arrivera à douze millions dans les années 1970). L'éducation au niveau moyen, c'est à dire l'éducation secondaire et menant au baccalauréat, passa de 45 000 élèves en 1940 à presque 800 000 au commencement des années 1960 (3,5 millions dans les années 1970). Cette augmentation importante des taux de scolarisation aux niveaux primaire et moyen fut un facteur fondamental dans la transformation structurelle de l'éducation supérieure à partir des années 1960. Pendant ces deux décennies (1940-1960), le nombre des étudiants de l'éducation supérieure augmenta progressivement, passant de quelque 40 000 étudiants en 1940 à un peu plus de 70 000 à la fin des années 1950.

La période connaît également une importante augmentation du nombre des institutions d'éducation supérieure. Durant les seules années 1950, treize nouvelles universités publiques furent créées (qui offraient les mêmes filières professionnelles que l'UNAM et bénéficiant de fonds fédéraux et des États) dans les États de Querétaro, Sonora, Morelos, Chihuahua, Oaxaca, Tamaulipas, État du Mexique, Durango, Basse Californie du nord, Coahuila, Campeche, Yucatán et Tabasco. L'enseignement technique se développa avec la création de sept instituts techniques régionaux, alors que le secteur privé comptait déjà 19 institutions. Si, au début du siècle, il n'existait qu'une seule institution installée dans la capitale du pays, à la fin des années 1950 pratiquement chaque ville importante possédait des institutions publiques, techniques et privées. À partir des années 1940, comme le signale Olac Fuentes, une correspondance fonctionnelle s'établit entre l'État et les universités :

« La nouvelle ère de l'université allait s'étendre sur pratiquement vingt ans. La correspondance directe entre le développement de l'éducation supérieure et les demandes émanant de la société et de l'État dotèrent alors les activités universitaires d'une harmonie, d'un prestige et d'une productivité sans précédent. Ce phénomène ne fut pas uniquement, ni même essentiellement, dû à la possibilité de réarticulation ouverte par le nouveau projet d'État, mais bien à l'insertion de l'éducation dans la dynamique de transformation du capitalisme mexicain, aussi bien au niveau interne que dans ses liens avec l'extérieur, dynamique à laquelle se subordonna le projet d'Avila Camacho, qui prit en compte les tendances dominantes sans intégrer le programmisme de Cárdenas, mais sans renoncer pour autant à une conception active du rôle interventionniste de l'État. » (Fuentes, 1983 : 48).

La formation des cadres, capables de s'insérer dans un marché du travail dynamique, et forts d'une mobilité sociale importante, constituait le principal critère du succès de l'université. Néanmoins, comme nous le verrons plus avant, à partir de la fin des années 1950, le déclin du système traditionnel de reproduction des professeurs commençait à se faire jour au sein du champ universitaire sous la pression de la demande étudiante et de celle des professeurs qui exigeaient l'agrandissement des espaces de marché.

Dans la mesure où les activités de recherche et les programmes de troisième cycle étaient très réduits et sectorisés, et que la recherche scientifique n'était pas étroitement liée au type d'industrie, très dépendant de la technologie étrangère, qui se développait dans le pays (surtout manufacturier mais pas de biens d'équipement), la grande majorité des activités universitaires se concentraient dans l'enseignement.

Le modèle de développement économique n'exigeait pas de recherche technologique ; la technologie était achetée à l'étranger et installée au Mexique, souvent sous la supervision des maisons mères. L'université formait des cadres qui adaptaient et assuraient le fonctionnement quotidien des machines, de sorte que les efforts de socialisation mis en œuvre par l'université se concentraient sur la reproduction, et non la production, des connaissances. « Dans un système d'une telle nature, où la production de connaissances et de savoir est tenue à l'écart, l'excellence universitaire ne peut se manifester que par l'excellence de l'enseignement », pensait Lucio Mendieta y Nuñez, professeur de la Faculté de droit à l'époque. L'environnement culturel et professionnel

était néanmoins plutôt défavorable. D'une part, les enseignants n'avaient pas le temps de se former à la pédagogie, ni souvent de préparer leurs cours, car il en aurait résulté une perte du temps qu'ils consacraient à leur activité professionnelle ou à la administration universitaire. D'autre part, l'absence de critères institutionnalisés fondant la différenciation académique et l'acquisition d'un prestige sur la base d'un capital culturel et scientifique spécifique, faisait obstacle au développement d'un enseignement d'excellence. "Ceci l'oblige [l'enseignant] à dépendre progressivement des notes des années antérieures et à se transformer rapidement en simple répétiteur de textes et de contenus un peu plus dépassés chaque année", poursuit Mendieta y Nuñez (1975 : 145). Devant une telle situation, "La seule chance de rénovation pourrait provenir du renouvellement des générations, si celui-ci obéissait à des critères académiques. Mais les postes sont fréquemment pourvus suivant des critères d'une tout autre nature : adhésion à des groupes définis par l'idéologie ou la politique, à des clans universitaires ou professionnels, relations d'amitié ou de parenté, clientélisme." » (Brunner, 1983 : 186).

Certaines formes traditionnelles d'accès à la profession d'enseignant universitaires peuvent, s'agissant de l'UNAM, être regroupées sous deux phénomènes types : le premier implique l'acceptation de professeurs moins bien qualifiés que certains cadres administratifs ou personnes exerçant une activité professionnelle plus rémunératrice que l'enseignement. Le second, très caractéristique de la culture politique mexicaine, est une forme de clientélisme,

« ...car certains directeurs d'écoles, en vue d'améliorer leurs relations dans la bureaucratie ou le gouvernement, nommèrent des personnes recommandées par des hauts fonctionnaires ou des gens exerçant d'importantes responsabilités politiques même s'ils ne possédaient pas les mérites requis pour devenir Professeurs. » (Mendieta, 1975 : 429).

Il est important de prendre en compte le fait que les processus de diversification des disciplines, d'encouragement à la recherche, ainsi que le développement des troisièmes cycles furent principalement concentrés à Mexico, au détriment des institutions provinciales.

En outre, la phase initiale d'expansion de la population étudiante exigea de manière toujours plus pressante l'embauche de nouveaux enseignants, brisant par là même l'équilibre écologique (Neave et Rhoades, 1987) présidant à la formation et à la reproduction des corps universitaires. Le processus d'incorporation à la profession académique s'accéléra et perdit petit à petit les caractéristiques et rythmes de l'ancien rite d'initiation. C'est dans ces conditions que se mirent en marche les dynamiques de transformation universitaire qui allaient changer totalement la structure du système d'éducation supérieure.

## **Conclusion**

Dans ce chapitre, nous nous sommes efforcé de reconstruire, dans les grandes lignes, le développement de l'université mexicaine des origines, au XVI<sup>ème</sup> siècle, jusqu'aux années 1950. Nous avons mis l'accent sur le développement des institutions et des communautés de professeurs car notre objectif est d'analyser les antécédents du processus de recomposition du champ universitaire qui se produit à la fin du XX<sup>ème</sup> siècle et constitue le cœur de notre objet d'étude.

Comme nous l'avons vu, l'université a été présente au Mexique depuis aussi longtemps que l'Église catholique, les deux institutions résultant de la colonisation espagnole à partir du XVI<sup>ème</sup> siècle. Mais, à la différence de l'Église, qui se reconnaît dans un passé ininterrompu, l'histoire de l'université n'est pas linéaire ; elle est marquée par de profondes ruptures dues, avant tout, au champ politique. La périodisation que nous avons établie dans ce chapitre correspond aux changements politiques majeurs que constituent l'Indépendance (1810), la Révolution (1910-1921) et le projet d'unité nationale des années 1940-1950.

L'université coloniale, dépendante du pouvoir du vice-roi, de l'Audience et des corporations religieuses, était de caractère scolastique et ses matières étaient divisées sur le modèle des universités médiévales classiques. Sous l'influence des Bourbons, à la fin de la période coloniale, des institutions parallèles furent créées qui disputèrent à l'université le monopole légitime de la certification des savoirs, développèrent les beaux-arts et les sciences appliquées comme les mines, la chirurgie et la botanique,

précédents fondamentaux des écoles professionnelles qui, plus tard, imposeraient leur hégémonie à l'université.

Il fut extrêmement difficile à l'université coloniale de maintenir un corps académique stable car elle ne possédait aucune capacité autonome de gestion des carrières, la remise des diplômes était improvisée, la permanence de ses *catedráticos* était faible (car ils étaient fréquemment attirés par les corporations religieuses et l'administration coloniale) et l'enseignement ne constituait pas l'activité principale de ses professeurs. En outre, comme la plupart étaient espagnols et liés organiquement au pouvoir colonial, il leur était difficile de construire une tradition intellectuelle capable de surmonter la rupture révolutionnaire de caractère populaire que fut l'Indépendance en 1810.

Pendant les premières années du Mexique indépendant, l'Université créée à l'époque coloniale a continué à exister, mais ses activités étaient dépourvues de pertinence sociale et elle continuait à former un groupe qui était minoritaire même à l'intérieur de la nouvelle élite créole qui commençait à dominer la vie politique. À l'aube du XIX<sup>ème</sup> siècle, la priorité en matière d'éducation du nouveau régime est la scolarisation élémentaire et il fut impossible de consolider un projet d'éducation supérieure du fait des guerres d'intervention américaine et française et de la guerre civile qui opposa les libéraux aux conservateurs.

Lors de la révolution bourgeoise de la Réforme, au milieu du XIX<sup>ème</sup> siècle, l'Université royale et pontificale du Mexique est définitivement fermée. L'université qui émerge à la fin de la dictature de Porfirio Díaz, en 1910, décide d'ignorer son héritage et rompt dès le départ tout lien avec l'université médiévale ; il s'agit d'un projet universitaire de caractère napoléonien, qui s'efforce de contribuer au développement économique par la formation de cadres pour l'administration publique et la première phase d'industrialisation du pays.

Le triomphe définitif des libéraux, durant le troisième tiers du siècle, permit l'impulsion d'une phase initiale d'accumulation capitaliste par la privatisation des biens de l'Église et des communautés indiennes, imposa la laïcité et rendit sa priorité à la scolarité

élémentaire. On progressa dans la construction d'écoles de niveau moyen grâce à la création de l'École préparatoire (qui chercha à enseigner les sciences positives et valorisa le savoir scientifique), ainsi qu'au niveau supérieur, avec l'établissement des écoles nationales de *Jurisprudencia*, de Médecine, d'Ingénieurs et des Beaux-Arts, de Commerce et d'Agriculture. Ces écoles constituèrent l'une des sources originelles de l'éducation supérieure au Mexique ; elles fonctionnaient comme des espaces de socialisation en vue de l'exercice des professions libérales qui s'imposaient comme modèle de réussite et de mobilité sociale.

La dictature de Porfirio Díaz, qui dura 30 ans avant d'être abattue par la Révolution en 1910, favorisait l'éducation de l'élite des propriétaires terriens dans les universités étrangères, bien qu'elle utilisât les écoles nationales de caractère professionnel dans le cadre de la première phase d'industrialisation du pays. Le gouvernement dictatorial fondé sur les prémisses de l'ordre et du progrès, se nourrit de l'idéologie d'un parti politique qui fonctionna comme l'intelligence du régime : le parti des scientifiques. En 1910, à la fin de cette période, l'Université nationale fut créée comme lieu de la fusion organique des écoles nationales et de l'École préparatoire ; au sommet de ce projet, l'École des hautes études fut établie dans l'objectif de promouvoir la pensée humaniste. La principale caractéristique de la nouvelle université était l'autonomie de ses activités et programmes d'études par rapport à l'État.

La création de l'Université nationale coïncide avec le déclenchement de la Révolution de 1910, qui entraîna le Mexique dans une guerre civile de plus de dix ans et priva l'éducation supérieure de toute possibilité de développement.

Les relations entre les premiers gouvernements révolutionnaires et l'Université étaient faites de conflits permanents, du fait non seulement du caractère élitiste de l'institution (incompatible avec l'idéologie populaire de la Révolution) mais également de ses demandes expresses d'autonomie vis à vis d'un gouvernement totalitaire. Ce n'est que dans les années 1940 (à la fin du gouvernement de Cárdenas), lorsque le cycle des révolutions bourgeoises prend fin et débouche sur un projet de développement capitaliste, que s'établit un nouveau type de relation basé sur le regain du financement

public et la correspondance fonctionnelle entre, d'une part, les processus d'industrialisation et d'urbanisation du pays et, d'autre part, les diplômés universitaires : les *licenciados*.

Durant la Révolution et jusqu'aux années 1930, l'Université ne parvint pas à se consolider totalement et demeura fragile. La plupart des universitaires étaient partisans de l'ancien régime et se méfiaient des effets socialisant d'une révolution populaire triomphante. Les relations avec l'État furent conflictuelles et, dans une large mesure, l'université était contaminée par les problèmes politiques nationaux. Le nouvel État mexicain donna la priorité à la scolarisation en masse de millions d'analphabètes, favorisa l'éducation rurale (la majorité de la population vivait dans les campagnes) et, en ce qui concerne le niveau supérieur, était surtout favorable à l'éducation technique et industrielle. Le projet d'idéologie socialiste imposé au système éducatif fut rejeté par l'Université. Les pratiques libérales des professions étaient incompatibles avec l'économie centralisée et planifiée, les grandes entreprises d'État et le développement du travail agricole collectif (les *ejidos*) ; mais les professions supérieures constituaient le fondement de la reproduction des classes moyennes qui commençaient alors à émerger.

Les luttes universitaires pour l'autonomie qui eurent lieu entre 1929 et 1933 symbolisèrent une époque marquée par la confrontation entre d'une part l'idéologie autoritaire de l'État et, d'autre part, les professeurs d'université qui revendiquaient le droit à l'autogestion et à l'élection des autorités universitaires, et la liberté d'enseignement et d'examen tout en réclamant un financement public qui garantirait la viabilité de leur institution. À la fin d'une longue période, le gouvernement accepta l'autonomie mais refusa de financer l'université sur les deniers publics, ce qui la plongea dans la situation critique de manquer d'argent pour payer ne serait-ce que les salaires. Le projet éducatif de Cárdenas n'était pas l'université mais l'éducation technique à fort contenu social ; la création de l'Institut polytechnique national (IPN) dans la première moitié des années 1930 concrétisa ce projet. À l'origine, l'IPN était une institution très différente de l'Université, ses étudiants étaient d'extraction ouvrière ou paysanne et jouissaient d'un régime d'internat et de bourses d'études ; ils recevaient un enseignement spécialisé dans les techniques et l'administration. Même si, au départ,

la recherche était absente de l'IPN, des centres et instituts de recherche (séparés des écoles qui se consacraient à l'enseignement) se développèrent lentement, et s'agrégèrent, en 1961, au sein du Centre de recherches et d'études avancées.

A la fin des années 1930, l'Université put à nouveau bénéficier du financement public et une ère de réconciliation entre celle-ci et l'État s'ouvrit, ce qui consolida ce que nous appelons l'université traditionnelle, c'est à dire l'université des professions. C'est à partir de 1940 que débute le cycle de l'identification positive entre l'économie, le gouvernement et l'université. L'industrialisation, l'urbanisation et la croissance de l'État convergèrent en une croissance économique dynamique ; on assista à l'expansion des classes moyennes et la mobilité sociale ascendante généra une forte attraction vers l'éducation supérieure, dont l'image sociale fut restaurée. On modifia l'article III de la Constitution pour y faire disparaître l'adjectif socialiste et on encouragea l'éducation privée. Un changement politique déterminant eut lieu en 1946 qui valorisa la position sociale des *licenciados*: l'élection d'un civil diplômé de l'Université à la présidence de la République à la place des militaires, qui gouvernaient le pays depuis la Révolution.

Entre les années 1920 et les années 1950, ce sont les professeurs détenant une chaire, ou *catedráticos*, qui étaient les professeurs universitaires ; nous les avons différenciés en deux types : les *catedráticos* des écoles professionnelles, dont la plupart ne se consacraient que partiellement aux activités académiques et principalement à l'enseignement ; ils étaient professeurs à temps partiel, consacrant avant tout leurs activités à l'exercice libéral hors de l'université d'où ils tiraient la majorité de leurs revenus ainsi que leur prestige et reconnaissance sociale ; leurs activités universitaires représentaient un complément économique et de prestige, leur permettaient de se faire des relations et d'identifier des jeunes susceptibles de travailler dans leurs cabinets ou entreprises. Ils formaient les étudiants à l'exercice libéral d'une profession, et leur enseignaient à appliquer des connaissances à une activité donnée, dans un contexte où les études prenaient fin avec la *licenciatura* qui constituait une qualification pour le travail.

L'autre type de *catedráticos*, les moins nombreux, se consacraient à temps plein à l'enseignement, à la production artistique et intellectuelle ou à la recherche. Ces professeurs vivaient une sorte de bohème académique (comme dit Brunner) qui leur permettait de vivre pour l'université, mais pas de l'université car, étant donné les mauvaises conditions de professionnalisation (salaires, contrats et conditions de travail), celle-ci ne pouvait leur fournir leurs revenus principaux ; ils obtenaient ces derniers ailleurs : bourses, postes dans l'administration, affaires, héritages, mécénat. Ils furent les premiers à constituer des enclaves de professionnalisation, à lutter pour ouvrir des espaces leur permettant d'obtenir des contrats à temps complet, des salaires décents et les conditions matérielles de mise en œuvre de leurs activités académiques. Les exilés espagnols qui arrivèrent au Mexique donnèrent une impulsion décisive à ce développement universitaire en lui apportant de nouvelles connaissances et en l'orientant vers la recherche scientifique.

Bien que les origines des premiers espaces de recherche se trouvent dans les académies et associations scientifiques créées dès avant le XIX<sup>ème</sup> siècle, le processus d'intégration de la science à l'université ne s'initia qu'en 1910, date à laquelle elle incorpora certains instituts, comme ceux de Botanique et de Géologie, et le Musée d'Histoire naturelle. La recherche reçut également une impulsion initiale avec l'École des hautes études, qui s'orienta rapidement vers les humanités et lança l'étude systématique de la philosophie, l'anthropologie et la psychologie sociale. En 1924, sur ordre du gouvernement, l'École des hautes études fut divisée, on sépara l'École normale supérieure du système universitaire et on créa la Faculté de Philosophie et Lettres.

Toutefois, l'instabilité et la fragilité de l'Université ne permirent pas l'émergence d'un pôle de recherche fort dès le début du siècle. Ce n'est que lentement, à partir des années 1940, que furent fondés les centres et instituts. Même si la force institutionnelle se trouvait du côté de l'enseignement des professions, dont les écoles croissaient en nombre et en importance, des centres de recherche, séparés de l'enseignement des *licenciaturas*, furent établis au sein de l'université en histoire, philosophie, sciences sociales, géographie, droit comparé et esthétique, tous objets liés à des champs disciplinaires ; en ce qui concerne les sciences dures et les sciences de la santé, il

existait des centres de mathématiques, de physique, de chimie, de géologie, de géophysique, de biologie, d'études médicales et biologiques et d'astronomie. Occupant une position subordonnée au sein de l'Université, les sciences exactes et dures et les sciences sociales et humaines commencèrent à devenir plus fortes, contestant au *catedrático* la manière légitime d'être professeur universitaire et dotées de pratiques distinctes exigeant qu'on se consacre à temps plein aux activités académiques.

En ce qui concerne des relations politiques au sein de l'université, les *catedráticos* des écoles professionnelles et les « humanistes » scellèrent une alliance stratégique qui constitua le noyau dur du pouvoir universitaire. Les recteurs et les cadres administratifs de l'université étaient issus de ces milieux, ils contrôlaient l'administration et imposaient les types de capital qu'ils détenaient comme les plus précieux. Les écoles de Droit et de Médecine constituèrent les principales pépinières des professionnels libéraux qui réussirent le mieux : les avocats et les médecins.

Le modèle traditionnel de reproduction de la chaire était fondé sur le recrutement des étudiants les plus doués qui travaillaient comme assistants ou auxiliaires des *catedráticos*. Du fait que les chaires étaient conférées à vie et étant donné la très lente croissance de l'université, les corps professoraux n'étaient que rarement renouvelés. Les critères d'embauche et d'avancement provenaient des us et coutumes ; il n'existait pas de réglementation formelle, pas plus d'évaluation ou de concours d'entrée. Il n'était pas rare que des *catedráticos* de grand renom obtiennent le diplôme de docteur du fait de leur ancienneté ou de leur mérite en tant qu'enseignant, ce qui illustre bien la valorisation de l'activité principale de l'université d'alors : l'enseignement.

L'Université nationale était, à la moitié du XX<sup>ème</sup> siècle, une institution prestigieuse par ses écoles de formation professionnelle qui attiraient un grand nombre de jeunes des classes moyennes en leur offrant de réelles possibilités de mobilité sociale. Elle formait les cadres qui soutiendraient le développement économique que le Mexique allait entreprendre après la deuxième guerre mondiale.



# CHAPITRE III

## LA CREATION DE L'UAM.

### SOCIOGENESE D'UNE

#### INSTITUTION MODERNE<sup>116</sup>

---

<sup>116</sup> Ce chapitre et les suivants n'auraient pu être rédigés sans l'apport d'Oscar Manuel González Cuevas et de Romualdo López Zárate, avec qui nous avons écrit le livre Una historia de la UAM. Sus primeros 25 años, UAM, 2000 (Une histoire de l'UAM. Les 25 premières années). Dans le cadre de cet ouvrage, nous avons pu interroger bon nombre de professeurs fondateurs et de membres de l'équipe inter-institutionnelle qui planifia l'UAM ; comme nous l'avons déjà signalé, c'est également dans le cadre de cet ouvrage que nous avons pu obtenir accès aux archives et à d'autres sources d'information.

## **Introduction**

Après avoir rapidement parcouru les antécédents historiques du développement de l'éducation supérieure au Mexique, c'est le moment d'aborder l'analyse de l'institution qui constitue notre étude de cas.

La création d'une institution sociale, telle une université, résulte toujours d'un vaste ensemble de processus et de relations sociaux s'articulant à une configuration sociale spécifique. L'explication sociologique de l'origine de l'Université autonome métropolitaine (UAM) nécessite donc que soient pris en compte les facteurs politiques, économiques, sociaux et universitaires qui s'articulent dans la complexité sociale. Le présent chapitre propose une analyse sociogénétique de l'UAM permettant de comprendre les problèmes, conceptions, stratégies et états d'esprit qui s'associèrent dans le but de créer une nouvelle université pour la ville de Mexico.

L'Université autonome métropolitaine a constitué, dès le début des années 1970, un cas exemplaire de modernisation de l'éducation supérieure dans le cadre de la transformation structurelle de l'université mexicaine. De par ses caractéristiques originelles, l'UAM se présente comme l'université des expérimentations, celle où ont été testées des stratégies visant à conformer un segment du marché académique régulé et de caractère concurrentiel.

Ce chapitre dépeint la situation nationale et universitaire au Mexique des années 1960 jusqu'à la création de l'UAM en 1973. En ce qui concerne l'origine du projet de l'UAM, le chapitre décrit les processus universitaires, les conceptions professionnelles et scientifiques, les groupes qui participèrent au projet de départ ainsi que leurs stratégies. Il se clôt sur une brève caractérisation de l'UAM en tant qu'université nouvelle, qui met en relief quelques unes des qualités qui la différencièrent, dès l'origine, du reste des institutions d'éducation supérieure mexicaines.

### **3.1 La transformation structurelle de l'université mexicaine et la crise des années 1960**

Les années 1970, qui constituèrent une rupture dans l'histoire du Mexique à bien des égards, constituent la toile de fond de la fondation de l'UAM. En effet, c'est durant la première partie des années 1970, moment spécifique de la réforme éducative nationale qui fut à l'origine de l'institution, que se restructurèrent des pactes sociaux et que se réorienta le développement du pays.

#### ***Le « miracle mexicain »***

Une profonde transformation de la structure sociale avait déjà eu lieu lorsque s'épuisa, au début des années 1970, le projet économique de « développement stabilisateur », continuation de celui de « substitution des importations » lancé dans les années 1940. Après les années 1940, la population augmenta à un rythme élevé et on assista au développement des processus d'urbanisation, de protectionnisme et du « miracle mexicain ». En moins de trente ans, le Mexique, pays majoritairement agricole et rural, devint urbain et industriel. La croissance économique était basée sur le contrôle corporatiste des travailleurs et l'élargissement du marché de la consommation, même si cela ne se traduisit pas nécessairement par une réduction des différences sociales.

L'urbanisation transforma le pays entre les années 1940 et 1970, la population urbaine passant de 20% du total en 1940 à 45% en 1970<sup>117</sup>. Cette tendance se poursuivit jusqu'à la fin du siècle, mais avec une moindre intensité. Initialement, les principaux moteurs de ce processus furent l'industrialisation et l'expansion de l'appareil administratif et des services de l'État. Le tourisme et l'élevage pour l'exportation furent déterminants dans l'expansion des centres urbains du Nord et des régions côtières. L'urbanisation et la constitution de grandes villes furent d'abord favorisées par l'exode rural et ensuite par une croissance rapide de la population à l'intérieur des villes elles-mêmes.

Des années 1940 au début des années 1970, c'est principalement l'État qui favorisa l'industrialisation par l'accroissement de l'investissement public. Les principales caractéristiques de cette politique d'industrialisation furent l'élévation des tarifs

douaniers, le contrôle des importations et la protection de l'industrie nationale avec des abattements fiscaux, la réduction des droits d'importation des matières premières et des biens d'équipement nécessaires, des subventions à l'investissement et le plafonnement des taux d'intérêt nominaux. Le tout dans un cadre financier qui permit un recours accru au crédit étranger, finança les dépenses publiques par l'inflation et parvint à faire baisser les salaires réels des travailleurs alors que les revenus des entrepreneurs augmentèrent. La politique de « substitution des importations », clairement protectionniste, fut mise en œuvre principalement entre 1940 et 1958 et déboucha sur le « développement stabilisateur ».

Le processus d'industrialisation accélérée orienta l'excédent social vers la production manufacturière de biens de consommation durables et, dans une moindre mesure, de facteurs de production industrielle. Il en résulta un appareil industriel peu orienté vers la production de biens d'équipement, fortement dépendant de la technologie nord-américaine et travaillant essentiellement à produire des biens de consommation durables comme des automobiles, des appareils électriques domestiques, etc. Un tel appareil industriel ne permit pas à la recherche, au développement technologique ou à l'innovation de s'articuler au monde économique, dont la gestion et la régulation furent confiées à des cadres et professions supérieures issues des classes moyennes : les ingénieurs, les juristes, les médecins, les comptables et les gestionnaires.

Face aux nombreuses activités nées du développement urbain et à la diversification du marché du travail, l'expansion du système éducatif contribua au processus de mobilité sociale qui eut lieu principalement au bénéfice des classes moyennes, qui montèrent dans l'échelle sociale. La demande d'éducation supérieure fut principalement motivée par la demande de services fournis par les cadres « qui connurent alors (1940-1960) leur meilleur moment » (Fuentes, 1983 : 49).

« ... la population universitaire, provenant en majorité de la moyenne et petite bourgeoisie, trouva dans la scolarité supérieure une voie franchement orientée vers la mobilité et l'incorporation à une bourgeoisie en pleine croissance » (Fuentes, 1983 : 49).

---

<sup>117</sup> D'après Luis Unikel, *El desarrollo urbano en México*, El Colegio de México, 2<sup>ème</sup> édition, Mexico, 1978 et les recensements généraux de la population et du logement.

Les effets de la mobilité sociale ne se limitent pas au champ de l'économie et à l'ascension sociale par l'augmentation des revenus et l'obtention de meilleurs emplois ; ils incluent, en outre, les champs de l'accès à l'exercice du pouvoir étatique et de la diffusion-construction de la culture et de l'idéologie. L'université eut, durant cette période, un rôle important dans la formation et le recrutement des nouveaux cadres de l'État, qui jouèrent le rôle d'intellectuels organiques et de membres éminents de la bureaucratie politique.

Les agents sociaux privilégiés du « développement stabilisateur » furent les cadres, membres des professions libérales intellectuelles et supérieures, et des professions intermédiaires. L'urbanisation s'appuya sur certains corps de professionnels : architectes, ingénieurs civils et en électricité; l'industrialisation fut soutenue par les ingénieurs mécaniques et industriels, les gestionnaires et les comptables ; l'expansion du secteur des services revalorisa les positions sociales des médecins, gestionnaires et juristes ; et dans l'administration publique et les directions politiques on assista à la consolidation du pouvoir des juristes.

Le surgissement et l'expansion de nouveaux secteurs moyens au sein de la population constitua l'un des phénomènes centraux du développement de la société mexicaine à partir de 1910 et, surtout, du tournant des années 1940. D'après Ilán Semo, durant les années 1970 la petite bourgeoisie et les corps de fonctionnaires représentaient 17 % de la population totale du pays ; et elle avait doublé en seulement dix ans.

« La politique de développement économique fondée sur l'industrialisation, la construction d'infrastructures et l'expansion des services publics stimula évidemment la formation d'une bourgeoisie nationale naissante, mais, en outre, elle impliqua automatiquement la croissance des classes moyennes. La politique de bénéfices fut beaucoup plus généreuse envers les secteurs moyens de la population, qu'elle dota de meilleurs instruments d'insertion professionnelle (éducation, technique, culture, logement urbain, distraction). » (López Cámara, 1971 : 48).

« Durant les années 1960, la classe moyenne marqua profondément les villes : elle les peupla. Loin de la promiscuité des bidonvilles et de toute forme de vie collective, elle se fit construire des maisons individuelles, des écoles séparées et des clubs de sport privés. Avec le temps, ses quartiers se convertirent en de grotesques et anachroniques agglomérats de propriétés campagnardes ratées, deux voitures garées

devant la porte d'entrée. Cela donnait la mesure des espérances... de ses membres. Leurs rêves n'avaient en général rien d'exorbitant et se résumaient à un seul : cesser d'être ce qu'ils étaient. Ainsi, le commerçant désirait ardemment devenir homme d'affaires ; l'avocat, député ; le bureaucrate, universitaire ; le journaliste, écrivain. Bref, à cette fin, ils envoyaient leurs enfants dans les universités publiques ; parfois, la famille faisait de grands sacrifices et peinait cinq ans durant afin que "l'aîné" puisse suivre les cours d'une université privée, "fasse un bon mariage" ou, pour le moins, "se fasse des relations". En réalité, le système permit et stimula toutes ces "ascensions", il leur ouvrit un espace et leur donna un nom. » (Semo, 1989 : 103).

Les années 1970 furent la période où les secteurs moyens exigèrent l'expansion du système d'éducation supérieure avec le plus de force. L'Université représentait socialement la cime de la socialisation sur laquelle était fondée la mobilité sociale ascendante, et de larges couches sociales désiraient ardemment de pouvoir participer du « miracle mexicain ».

### ***La croissance de l'éducation de base***

Le discours gouvernemental, qui cherchait une nouvelle légitimité, encouragea la demande et contribua à la construction d'une subjectivité sociale qui voyait dans l'éducation le mécanisme privilégié de l'ascension sociale.

« Forger des écoles pour la connaissance de nos réalités quotidiennes, dans le but de les surmonter et d'atteindre au progrès économique, social et culturel de notre peuple en le formant à la démocratie, à la liberté et à la justice, ce qui, en soi, revient à former au sein des nouvelles générations – dans les salles de classe – une conscience de solidarité avec les intérêts véritables de la Patrie, dans le grand dessein de mener à bien, plus efficacement, les grandes œuvres individuelles et collectives nécessaires à l'augmentation générale des niveaux de vie des Mexicains. »<sup>118</sup>

L'action de l'État ne se réduisit pas au simple discours qui motiva la demande, ses politiques d'éducation stimulèrent la croissance de l'ensemble du système éducatif en termes de ressources financières et matérielles. L'urbanisation, l'industrialisation et la mobilité sociale eurent pour effet l'expansion de tout le système d'éducation ; l'État

---

<sup>118</sup> Adolfo Ruiz Cortines, 1<sup>er</sup> septembre 1957, *México a través de los informes presidenciales, la educación pública*, SEP-Secretaría de la presidencia, Mexico, 1976.

joua un rôle clé en répondant aux demandes de la société émergente par des politiques principalement destinées à l'expansion des services offerts par l'État. De grands efforts furent accomplis, en particulier pour généraliser l'éducation élémentaire.

L'impulsion que l'État donna à l'éducation eut des effets multiples, dont l'un des plus importants fut l'augmentation des diplômés de l'enseignement primaire et moyen (y compris le collège et le *bachillerato*), qui exigèrent les moyens de poursuivre leur éducation dans les niveaux supérieurs. Le nombre d'inscrits dans les écoles primaires passa de 1,3 million d'élèves en 1930 à plus de 12 millions en 1976 (Munõz, 1980) alors que le taux de réussite augmenta :

« Durant les sexennats 1940-1946 et 1946-1952, le niveau d'enseignement moyen<sup>119</sup> connut une forte croissance de 10,1 % par an, et durant les trois sexennats suivants ses taux de croissance atteignirent respectivement 15,5 %, 14,6 % et 12,9 %. Cette croissance fut dans tous les cas plus rapide que celle de la population mexicaine âgée de 13 à 18 ans. » (Muñoz, 1980 : 8).

Parmi les processus qui motivèrent la croissance de l'éducation élémentaire et moyenne, il faut noter le « Plan de onze ans » mis en œuvre par le président López Mateos (1958-1964), dont les objectifs furent atteints avec deux ans d'avance sur les prévisions. Le Plan connut un succès étonnant :

« Nous avons construit plus de 30 200 salles de classes, soit plus d'une toutes les deux heures ... Nous avons créé 181 000 places pour les petits dans les écoles maternelles. L'enseignement primaire fédéral totalise 4 105 000 élèves, près de 2 000 000 de plus qu'en 1958 »<sup>120</sup>

En 1970, l'éducation moyenne comprend 1 619 268 élèves, un chiffre qui donne une idée de l'effet en cascade sur la demande d'enseignement supérieur. Une large expansion du champ des institutions d'enseignement supérieur a lieu durant cette période. Cinq nouvelles institutions universitaires sont créées dans les États au cours des années 1960, ainsi que 24 institutions privées et 10 instituts techniques. Cette expansion

---

<sup>119</sup> Qui comprend le collège, le lycée, l'enseignement technique et l'École normale.

<sup>120</sup> Adolfo López Mateos, 1<sup>er</sup> septembre 1964, *México a través de los informes presidenciales, la educación pública*, SEP-Secretaría de la presidencia, Mexico, 1976.

se poursuit et s'intensifie durant la décennie suivante : cinq universités publiques<sup>121</sup> sont créées dans les États ; et dans la capitale, apparaissent l'Université autonome métropolitaine (UAM), qui comporte trois unités, alors que cinq grandes écoles d'études professionnelles couvrant la communauté urbaine de Mexico sont fondées à l'UNAM. 31 instituts techniques, 18 institutions agricoles et 3 maritimes sont créés dans le secteur technique. Cette expansion ne comprend pas seulement la création de nouvelles institutions, mais aussi l'agrandissement et la régionalisation<sup>122</sup> de nombreuses universités déjà existantes.

Un effet important de cette expansion a été la conversion d'une proportion de la demande potentielle d'éducation supérieure en demande réelle. L'expansion institutionnelle rendit l'éducation supérieure disponible dans tous les États, offrant à des milliers de jeunes bacheliers la possibilité de poursuivre leurs études. La population étudiante passa de 78,000 en 1960 à plus de 225,000 en 1970. Trois phénomènes majeurs sont associés à cette croissance : une modification géographique de la concentration de la population étudiante (en 1960, la capitale en concentrait 67% ; en 1980, seulement 31%) ; un changement dans la composition sociale de la population étudiante, qui incorpore désormais les classes moyennes et basses ; un changement dans sa composition par sexe (de moins de 15% de femmes en 1960 à 32% en 1982). Les anciennes tendances au développement se poursuivant sur les bases de l'offre institutionnelle prédominante, la croissance de la population étudiante se réalisa surtout dans les cursus de formation aux professions libérales. En 20 ans, de 1960 à 1980, le taux de scolarisation au niveau supérieur passa de 2,7% à 13,1% pour le groupe d'âge 20-24 ans, un développement remarquable lorsqu'on sait qu'un taux élevé de croissance démographique prévalait à cette époque. Un tiers du total des étudiants était concentré dans seulement trois filières (droit, comptabilité et gestion), ce qui illustre la force du rôle joué par les écoles professionnelles dans cette croissance.

---

<sup>121</sup> Les universités publiques des États sont financées conjointement par le gouvernement fédéral et par celui de l'État où elles sont installées.

<sup>122</sup> Par régionalisation, nous entendons le processus qui a conduit les universités publiques à créer des campus dans un grand nombre de villes de province.

**TABLEAU 3.1**  
**DONNÉES DE BASE DE L'ÉDUCATION SUPÉRIEURE AU MEXIQUE**

<b>Années</b>	<b>1960</b>	<b>1970</b>
	-----	-----
<b>Institutions</b>	50	115
<b>Étudiants</b>	78.000	225.000
<b>Enseignants</b>	10.749	25.000
<b>TBSS (*)</b>	2,7%	5,8%

(\*) Taux Brut de Scolarité Supérieure (relation entre le nombre d'étudiants et la tranche d'âge 20-24 ans).

Source : EIIAM, 1994.

### ***Les nouveaux agents du développement universitaire***

La rapidité des changements économiques et les transformations structurelles du pays ne s'accompagnèrent de changements équivalents ni dans le régime politique, ni dans les valeurs morales prédominantes, ni dans le type d'espaces culturels (dont les établissements universitaires) existant à l'époque. Le système politique, profondément autoritaire et clientéliste, faisait face à une société émergente qui réclamait la démocratie, le respect des droits élémentaires des individus, l'égalité des chances et des espaces de liberté où la connaissance et les arts pourraient s'exprimer. Parallèlement, même si le développement économique avait été extraordinaire et avait permis l'émergence de nouveaux espaces professionnels (par exemple : la bureaucratie, les entreprises nationalisées, le marché des services, l'industrie manufacturière), des problèmes de taille se présentaient : l'industrialisation et l'urbanisation avaient commencé à déstructurer les villes et à appauvrir progressivement les campagnes ; les différences sociales (l'écart entre les plus riches et les plus pauvres) s'étaient exacerbées alors que la pauvreté s'étendait. Conjointement à l'expansion des secteurs moyens mexicains, une vague mondiale de rébellion juvénile remit en cause les valeurs prédominantes qui soutenaient le *statu quo* et permit le déploiement de multiples manifestations culturelles comme le féminisme, le mouvement *hippy*, la liberté sexuelle, l'amour libre, le pacifisme, les mouvements écologistes, le rock et, bien entendu, une nouvelle capacité d'indignation à l'encontre de l'autoritarisme qui retrouva, dans les images du Che Guevara, de la Révolution cubaine ou du Vietnam, un esprit révolutionnaire où s'opérait la fusion des idées socialistes et de la recherche de liberté,

égalité et fraternité. Ces mouvements culturels en tant que tels générèrent des critiques de l'éducation traditionnelle, en particulier son autoritarisme, son manque de démocratie et l'utilitarisme de la formation professionnelle universitaire.

C'est l'État qui, durant cette période, donna l'impulsion principale à l'accroissement des institutions. Le discours public sur l'éducation s'appuyait sur le «développementisme» (*«desarrollismo»*) et les théories du capital humain. Mais à partir des années 1970, l'influence des organisations internationales (Commission économique pour l'Amérique latine – CEPAL –, Alliance pour le progrès, Organisation des États américains – OEA) et des conceptions qu'elles défendaient se fit plus forte, sans toutefois avoir l'impact qu'elles eurent dans d'autres pays latino-américains. À partir de cette époque, l'autonomie du champ universitaire ne se définirait plus seulement par rapport aux champs de l'économie et du pouvoir national : les pouvoirs internationaux entraient maintenant directement en jeu.

Pendant les années 1970, dans les institutions universitaires, un nouvel agent apparut qui chercha à valoriser ses connaissances spécifiques et ses points de vue au sein de l'université : le bureaucrate professionnel. L'expansion des corps bureaucratiques et la professionnalisation de l'administration transformèrent les structures de pouvoir et de gestion. Les structures organisationnelles devinrent énormes et complexes, mais de nombreux auteurs pensent qu'il n'en résulta pas pour autant un système plus fonctionnel ou rationnel. Au contraire, la tendance à la diversification, considérée comme « une force centrifuge de dispersion permanente » (Clark, 1987) des tâches universitaires, donna naissance à des systèmes d'organisation peu harmonieux (Weick, 1987 ; Friedberg et Musselin, 1992), au sein desquels s'articulaient des formes d'organisation rationnelle typiquement bureaucratiques à des processus de bureaucratization anarchique, et où coexistaient des éléments de l'ancienne direction politico-universitaire et les nouveaux éléments bureaucratico-universitaires. En tant que processus de transformation structurelle, la bureaucratization de l'université eut des résultats parmi les plus inattendus, comme « semble-t-il, cela se passe dans tous les pays du monde avec ces institutions génératrices d'anarchie organisée » (Brunner, 1985 : 134).

Les transformations majeures qui eurent lieu dans le champ universitaire furent l'accroissement du nombre de professeurs, la formation d'un marché académique et

l'impulsion donnée à la professionnalisation (cf. Chapitre I). La forte augmentation du nombre des professeurs peut être observée dans le tableau suivant :

**TABLEAU 3.2**  
**NOMBRE DE PROFESSEURS DE LICENCE**

<b>Années</b>	<b>Nombre</b>
1961	10 704
1965	13 712
1970	25 056
1975	47 529
1980	69 214
1985	95 779

Source : EIIAM, 1994.

Comme on peut l'observer, cette croissance ne fut pas linéaire. À partir de ces chiffres, l'Équipe inter-institutionnelle de recherche sur les universitaires mexicains (EIIAM), dont nous étions membre, a établi une périodisation en fonction des différentes époques. Celle-ci prend en compte aussi bien la dynamique de la croissance que le processus de recrutement mis en œuvre par les institutions d'enseignement supérieur. Jusqu'en 1959, c'est à dire avant l'expansion, une première période se caractérise par la reproduction des processus typiques de recrutement de l'université traditionnelle<sup>123</sup>. Entre 1960 et 1969, une deuxième période montre une lente expansion du nombre des postes ainsi qu'une crise du modèle traditionnel de recrutement<sup>124</sup>. Une troisième période, que nous situons entre 1970 et 1985, reflète la phase la plus dynamique de la croissance sur une base d'expansion non régulée ainsi qu'une plus grande flexibilité des critères du recrutement :

---

<sup>123</sup> Comme nous l'avons vu au Chapitre I, le recrutement s'effectuait au terme de longs processus d'initiation en tant qu'aide ou assistant des *catedráticos*.

<sup>124</sup> Étant donné l'absence d'une classe sociale qualifiée servant de base au recrutement, l'accélération des embauches dépassa rapidement les possibilités de rénovation traditionnelles. L'offre accrue de postes fut couverte par des professeurs qui n'avaient pas fait l'expérience des anciens processus d'initiation, qui n'avaient pas terminé leur formation académique et qui ne pouvaient donc assumer pleinement le rôle de *catedrático*.

**TABLEAU 3.3**  
**PHASES DE L'EXPANSION DES POSTES D'ENSEIGNANT**

Phases	croissance absolue	croissance relative	postes : moyenne par an	postes : moyenne par jour
	-----	-----	-----	-----
1960-69	14 307	133,1%	1 589,67	4,36
1970-85	70 733	282,3%	4 715,53	12,92

Source : EIIAM, 1994

Le processus d'expansion numérique est associé à une tendance marquée à la professionnalisation. Si on entend par professionnalisation le processus par lequel le travail universitaire devient le référent central et l'occupation principale des professeurs, alors, durant cette période, un type professionnel nouveau a été créé qui se consacre principalement au métier d'universitaire. Un bon indicateur de ce phénomène est la répartition des professeurs par type de contrat :

**TABLEAU 3.4**  
**POSTES UNIVERSITAIRES PAR TYPE DE CONTRAT**

Année	Temps complet	Mi-temps	A l'heure	TOTALE
1965	7%	4%	89%	100%
1970	8%	4%	88%	100%
1975	10%	8%	82%	100%
1980	17%	8%	75%	100%

Source : EIIAM, 1994

Durant cette période, un nouveau marché de l'emploi se développa pour les professeurs de l'enseignement supérieur, ainsi qu'une structure d'opportunités et de circuits configurés institutionnellement, possédant leurs propres formes d'organisation et leurs propres ethos, et dont les réseaux déterminèrent les carrières, les aspirations, les intérêts et les clientèles d'un très grand nombre de gens (Brunner et Flisfisch, 1989) (Kent, 1987).

« Dans ce cas, la notion de marché universitaire renvoie à un espace professionnel spécifique, généré par l'expansion et la différenciation des systèmes d'éducation supérieure, au sein duquel il est possible, étant donné sa configuration réglementaire et hiérarchique, de développer un plan de carrière.

Si on applique cette notion à l'échelle d'une observation d'ensemble des institutions d'un pays déterminé, il est possible d'en apprécier les

caractéristiques : procédures générales d'admission, critères et modalités d'ascension au sein de la hiérarchie, réglementations des relations entre les niveaux hiérarchiques, et différenciation par niveaux, tâches attribuées, revenus, et quota de prestige.

Si on passe à un niveau d'observation plus détaillé, à l'échelle de la multitude d'établissements formant l'espace professionnel universitaire en général, on remarque dans chaque institution des formes particulières de développement des carrières académiques. Ces modalités particulières sont à leur tour nuancées par la différenciation des disciplines existant au sein de chaque institution spécifique.

A l'échelle de l'établissement, on pourrait concevoir les espaces professionnels comme des segments institutionnels du marché de l'emploi universitaire général. Dans chacun des segments, et lorsqu'on les regroupe à un niveau plus général, des circuits de mobilité et des pôles d'attraction variables se créent pour des milliers de personnes qui mettent en place des stratégies et luttent pour le contrôle de cet espace et de ses relations avec d'autres marchés et d'autres aires de négociation » (EIIAM, 1994 : 40).

Il faut enfin remarquer que c'est pendant cette période que surgit le syndicalisme universitaire. La plupart des syndicats ont été créés au milieu des années 1970 et au début des années 1980. À l'origine, ils étaient surtout composés de personnels administratifs et de travailleurs manuels, mais des enseignants<sup>125</sup> les rejoignirent bientôt. À l'inverse du monde syndical mexicain, soumis à des structures corporatistes contrôlées de manière autoritaire par le parti officiel et le gouvernement, le syndicalisme universitaire s'est identifié aux forces politiques de gauche et a revendiqué son indépendance. Avec l'avènement des syndicats, c'est un nouvel agent de poids qui intervient dans la lutte pour le pouvoir à l'intérieur du champ, notamment sur les questions des conditions de travail et des revendications salariales.

La naissance du syndicalisme ne fut en rien facile : il dut affronter la rigidité des positions les plus conservatrices au sein de l'université, la répression et l'autoritarisme du gouvernement, ainsi que l'absence de lois permettant la défense organisée du travail. C'est en ce sens notamment que la lutte syndicale de ces années-là reflétait un idéal progressiste qui mobilisa une large section du corps universitaire.

---

<sup>125</sup> Bien que des professeurs provenant de toutes les facultés fussent engagés dans les syndicats, les professeurs des sciences naturelles et sociales, de philosophie et d'art se distinguèrent par leur nombre et les postes de direction qu'ils y occupèrent ; les plus fortes résistances à la syndicalisation se rencontrèrent dans les écoles professionnelles, en particulier celles de droit, médecine, ingénierie, comptabilité et gestion.

### *L'éducation supérieure dans les années 1960*

Pour l'éducation supérieure, le début des années 1970 fut l'héritier de l'impulsion donnée à l'éducation par le président López Mateos qui, avec une « politique relativement généreuse, avait double en quatre ans le financement de l'UNAM et institutionnalisé<sup>126</sup> les subventions aux universités des États » (Fuentes, 1983 : 51). Mais le gouvernement du président Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970) fut marqué par les conflits et un moindre soutien apporté aux universités : le montant du financement, par exemple non seulement n'augmenta pas mais diminua en l'espace de quelques années dans certains secteurs, par exemple celui des universités des États (Casillas, 1990 : 48). En même temps qu'elle posait un problème financier la croissance rapide des effectifs étudiants suscitait des critiques de fond.

« C'est Díaz Ordaz qui, dès le début de son gouvernement, considère l'université comme un problème et non comme un objet à stimuler de manière indiscriminée et insouciant. Il émet deux réserves expresses : la préoccupation face à la croissance de la population universitaire et le coût financier que celle-ci implique pour le secteur public. » (Fuentes, 1983 : 51).

Les universités de l'époque ont été sommées de se transformer, de reconnaître l'amplitude des changements sociaux et de s'adapter à leur époque. L'expansion avait transformé les dimensions et le type de la population du système universitaire, mais aucune réforme organisationnelle, pédagogique, administrative ou de gouvernement n'avait été mise en œuvre. Le nombre des étudiants et la diversification de leurs origines sociales présentaient un défi pour les méthodes et techniques traditionnelles d'enseignement ; la croissance du nombre de professeurs rendait visible la faible accumulation sociale de capital culturel, car il y avait très peu de professeurs qualifiés ; les contenus éducatifs étaient dépassés et aucune rénovation intellectuelle ne se faisait jour dans l'université.

Il est utile de connaître l'opinion que certains groupes d'étudiants se faisaient de la vie universitaire au milieu des années 1970 :

« Les universités mexicaines témoignent de l'impact conjoint que peuvent avoir le retard économique et les intérêts mesquins d'une oligarchie sur la culture d'un pays. Il est clair que nos universités, dont nombre sont les héritières de vénérables traditions, sont dépourvues des équipements essentiels à toute université du fait de la rareté des ressources budgétaires et du désordre ; elles constituent à ce titre tout à la fois des illustrations et des facteurs du retard.

Au Mexique, le professorat à temps complet n'existe pratiquement pas, les étudiants ne peuvent même pas se former à temps partiel car la majorité d'entre eux travaille durant de trop longues heures, la recherche scientifique est minime, pour ne pas dire inexistante, et les bibliothèques manquent des moyens nécessaires à l'accomplissement de leurs fonctions. Typiquement, les professeurs de l'université mexicaine ont une infinité d'occupations et consacrent une infime partie de leur temps à leurs cours, tout juste le temps nécessaire à les « préparer », et ce lorsqu'ils possèdent un certain sens de leurs responsabilités. En revanche, il est pratiquement impossible de trouver des professeurs qui s'acquittent de l'autre mission fondamentale de l'enseignement : celle de guider sans relâche les recherches et d'orienter les étudiants vers la résolution de leurs doutes et inquiétudes. De plus, des hommes possédant des intérêts si divers en dehors du magistère ne peuvent pas être au fait de l'état de la science et des dernières découvertes. Le professeur mexicain se contente habituellement d'expliquer un ou plusieurs livres de référence, probablement les mêmes qu'il a lui-même étudiés dix ans auparavant. Il ne fait pas de recherches, ne publie pas dans les revues ni dans les journaux. D'ailleurs, serait-il raisonnable d'exiger qu'il se consacre à la recherche alors qu'il gagne 500 pesos par mois ?... » (CNED<sup>127</sup>, 1969 :68).

Durant les années 1950, plusieurs établissements universitaires et technologiques furent fondés qui, ajoutés à ceux plus traditionnels déjà en existence, donnèrent lieu dans la décennie suivante à une mosaïque très hétérogène d'institutions, plans et programmes, calendriers et systèmes normatifs et hiérarchiques. L'expansion institutionnelle de cette époque n'obéit à aucun plan qui aurait pu lui imprimer une quelconque rationalité. Ainsi, le système connut une croissance progressive mais non pensée de manière à surmonter la simple reproduction de l'ordre existant, de sorte que sa transformation a pu être qualifiée de lente transition sans réforme (Casillas, 1987)<sup>128</sup>.

---

<sup>126</sup> Jusqu'à la fin des années 1950, le gouvernement fédéral contribuait de diverses manières au financement des universités des États. La formalisation impliqua la signature d'accords tripartites entre le gouvernement fédéral, les gouvernements des États fédérés et les autorités des universités des États.

<sup>127</sup> Centrale nationale des étudiants démocratiques. Principale organisation des étudiants de gauche pendant les années 1960.

<sup>128</sup> Une lente transition, dans le sens où elle se déroula sur une période de trente ans et que ses manifestations furent le produit d'un vaste ensemble de processus issus des années précédentes. Sans réforme, parce que l'expansion institutionnelle, la massification, la bureaucratisation et la constitution

Au cours des années 1960, dans le cadre d'un panorama universitaire peuplé d'étudiants silencieux, où les diplômés trouvaient un emploi et où les universitaires en général s'intégraient au système et à la vie active, les universités furent la scène d'une activité politique fébrile orientée dans deux directions principales : d'une part, la critique envers l'université traditionnelle et la construction d'un projet de réforme ; de l'autre, « le surgissement de positions idéologiques antagoniques au discours étatique et de formes de mobilisation s'opposant à la discipline sociale et aux pratiques politiques dominantes » (Fuentes, 1983 : 50). C'est autour de ces deux axes principaux que se développent les mouvements d'étudiants et de professeurs, tant dans la capitale que dans le reste du Mexique.

Durant cette période, les universités mexicaines furent l'objet d'importants conflits et de vastes mobilisations d'étudiants. La situation politique du pays, caractérisée notamment par l'illégalité des partis de gauche, la répression constante des mouvements sociaux déguisée en répression du délit de « dissolution sociale »<sup>129</sup>, un système politique reposant exclusivement sur la « famille révolutionnaire » du PRI, le contrôle politique des ouvriers, des paysans et des travailleurs en général au travers d'organismes corporatifs antidémocratiques et intolérants, le présidentialisme autoritaire et l'absence des libertés de presse et d'expression, firent de l'université un espace politique alternatif de lutte démocratique. En effet, les universités, protégées par leur statut d'autonomie (produit des luttes contre l'autoritarisme de l'État mexicain des années 1930), constituaient pratiquement le seul espace social où pouvaient s'exprimer la dissidence et la libre pensée.

A Mexico, des milliers de jeunes assistaient aux cours des écoles supérieures et des lycées; ils venaient étudier, profondément convaincus que l'université constituait un préalable indispensable à la mobilité sociale. Nombre de ces jeunes étaient les premiers

---

d'un marché académique ne se donnèrent pas dans le cadre d'une stratégie constituée de politiques convergentes et construites à l'aune d'une conception commune ou d'un projet de réforme. On a plutôt parlé de croissance anarchique et de financement bienveillant.

<sup>129</sup> Inscrit dans le Code pénal, le délit de « dissolution sociale » conférait aux autorités politiques et judiciaires le droit de poursuivre les dissidents considérés comme un danger pour la stabilité politique du pays. Sa création remonte au gouvernement d'Avila Camacho, pendant la seconde guerre mondiale, où il servit à poursuivre les communautés allemande et japonaise. Mais il fut appliqué pendant près de trente ans pour la persécution des communistes, des dirigeants syndicaux (comme Othón Salazar, Valentín Campa et Demetrio Vallejo) ou des intellectuels critiques à l'égard du régime, comme José Revueltas.

de leur famille à avoir accès à la scolarité supérieure, de sorte que se concentraient dans les universités des espoirs non seulement individuels mais aussi familiaux. Ces étudiants, de plus en plus nombreux à occuper les salles et les laboratoires, originaires de couches sociales très disparates, subvertissaient, par leurs idéologies, pratiques et aspirations, l'ancienne tranquillité universitaire, caractéristique d'une université extrêmement élitiste.

Sauf dans le cas du mouvement de 1968, les revendications des mouvements étudiantins des années 1970 portaient sur des problèmes étroitement universitaires. Dans l'ordre légal, ils cherchaient à transformer les lois organiques et les réglementations afin d'élargir la participation de la communauté et de garantir un meilleur fonctionnement des institutions. Dans le domaine des services, ils réclamaient de meilleures conditions d'études et des politiques d'assistance (réfectoires, dortoirs, cafétérias, maisons d'étudiants). Dans l'ordre académique, ils revendiquaient une réforme de l'enseignement, le développement de la recherche comme élément indispensable de la mise à jour continue ayant des effets importants sur la formation des étudiants et aussi de la diffusion, comprise comme moyen de vulgarisation de la culture, des connaissances et de la science. Tout cela participait d'un état d'esprit cherchant sans cesse à relier l'université à la société, à résoudre les problèmes du pays et surtout les plus urgents. Les différentes forces de gauche, ainsi que de nombreux secteurs liés au nationalisme révolutionnaire, participaient ouvertement à la vie des universités et y introduisaient des revendications dépassant le cadre strictement universitaire.

Un ample processus de rupture entre les secteurs moyens les plus éduqués de la population et l'État se mettait en marche. Il mit aux prises des institutions quasi immobiles et des étudiants aspirant à un rôle protagonique nouveau inspiré de la victoire de la Révolution cubaine et des idéaux du Che Guevara.

« Pendant ces années, les conflits transcendants se distinguent par la confrontation ouverte avec l'État, la diffusion des pratiques de solidarité parmi les étudiants et des tentatives de participation à la vie politique nationale au moyen de programmes alternatifs pour le pays tout entier. Ce sont les années de la solidarité avec la lutte du Vietnam qui rejoint la lutte pour le droit de manifestation ; solidarité avec le mouvement paysan démocratique, qui aspirait à promouvoir une

organisation nationale indépendante ; solidarité avec les médecins qui proposaient de fonder une organisation syndicale autonome et, surtout, solidarité avec les luttes dans les universités, qui furent très diverses. » (Semo, 1989 : 123).

L'immense majorité des mouvements d'étudiants de ces années-là fut réprimée, nombre de leurs dirigeants emprisonnés et quelques institutions passèrent momentanément sous le contrôle de la police ou de l'armée (ou les deux, comme ce fut souvent le cas). Le délit de dissolution sociale était utilisé avec vigueur et le nombre des prisonniers politiques augmenta. L'autoritarisme, l'inflexibilité et l'incapacité qui présidaient à la « résolution » des conflits universitaires créèrent les conditions pour que se condense, dans les institutions d'éducation supérieure de tout le pays, les énergies démocratisantes<sup>130</sup> qui affronteraient l'État mexicain en 1968.

### *L'année 1968 au Mexique*

A la différence des autres mouvements qui eurent lieu dans le monde en 1968, les principales revendications du mouvement étudiant mexicain concernaient la réforme politique du pays ; il n'y eut pas, à strictement parler, de demandes spécifiques de changement dans l'université.

Ce mouvement étudiant fut une grande fête des revendications démocratiques. Sur le plan formel, reflété par la liste officielle des revendications du *CNH*<sup>131</sup>, il aurait été simple de mettre en œuvre certaines des revendications étudiantes dans une démocratie, mais cela s'avérait très délicat pour un régime habitué à corrompre ou à réprimer, et non à négocier et à être à l'écoute des citoyens. Ainsi, les étudiants exigeaient la démission du chef de la police du District fédéral (D.F., où est située Mexico) et du chef des *granaderos* (les CRS mexicains), qui participaient quotidiennement à la répression, mais ne l'obtinrent jamais.

---

<sup>130</sup> La révolte anti-autoritaire de 1968 avait de nombreuses facettes : d'un côté, le psychédélisme, le rock, l'amour libre, les hippies, la « *onda* » subvertissaient le sens de la culture et les valeurs dominantes de la moralité publique. Les revendications égalitaires ouvrirent la voie à la « libération de la femme » et à la tolérance (des races, des sexes, des groupes d'âge). Le mouvement de la « *onda* » (la vague) fut une expression littéraire et culturelle défiant le langage « décent » et culte, qui parlait de drogues, de sexe et de rock and roll, et remettait ainsi en question la moralité publique dominante basée sur des références religieuses et sur la défense des bonnes manières. Ses principales figures furent Parménides García Saldaña et José Agustín

<sup>131</sup> *Consejo General de Huelga*, le Conseil général de grève réunissant les représentants des étudiants.

Néanmoins, d'autres revendications touchaient au cœur de l'ordre social en place. La libération des prisonniers politiques (principalement Demetrio Vallejo et Valentín Campa, militants communistes et figures emblématiques de la résistance des cheminots, et bien entendu la libération des leaders étudiants des États et du D.F.) se transforma progressivement en une exigence fondamentale touchant à la survie du mouvement confronté au traitement policier des opposants par le gouvernement, dans le cadre de l'exercice des droits de manifestation, d'expression et de publication. Les étudiants revendiquaient également l'abrogation des articles 145 et 145 bis du Code pénal fédéral, portant sur la dissolution sociale. Pièces essentielles de la machine judiciaire de la répression, ces articles laissaient à la discrétion des gouvernants le soin de décider quels organisations, mouvements et individus constituaient des ennemis du pouvoir public. Enfin, les étudiants exigeaient la dissolution du corps des *granaderos*, instrument de la gestion quotidienne du pouvoir autoritaire.

Le mouvement étudiant démystifia la fausse liberté de la presse et mit en évidence la censure et l'autocensure des médias grâce au travail de milliers de brigades qui innovèrent en matière de communication et d'organisation. « L'assembléeisme » et les formes organisationnelles du mouvement (Comités de lutte, Comité national de grève) donnèrent lieu à des pratiques de démocratie directe et à des relations basées sur l'honnêteté, inusitées dans la vie politique mexicaine. La figure du président fut désacralisée jusqu'à la raillerie et les principales institutions du pouvoir public (PRI, CTM, ministères) dénoncées comme inefficaces et intolérantes. Octavio Paz déclara au journal *Le Monde* :

« Le PRI, à l'origine révolutionnaire, est devenu une machine administrative qui constitue un obstacle au développement du Mexique moderne... Pour qu'existe la démocratie au Mexique des réformes sont nécessaires afin de faire disparaître le PRI et le pouvoir personnel conféré à un nouveau président tous les six ans. » (Jardón, 1998 : 122).

Au début de l'été 1968, la solution policière autoritaire avait abouti à l'emprisonnement de dizaines d'étudiants, d'une bonne partie de la direction du Parti communiste et de plusieurs professeurs. Une rupture significative entre le gouvernement et les universités se produisit lorsque l'armée envahit la Cité universitaire et occupa les installations de l'Institut polytechnique. La réponse du recteur Barros Sierra (qui marcha en tête d'une

manifestation de protestation contre l'occupation militaire) mit en évidence le mécontentement des universités. Durant les mois de juillet, août et septembre, la répression fit de nouvelles victimes ; mais c'est le 2 octobre qu'eut lieu un horrible massacre qui dispersa un meeting pacifique sur la Place des trois cultures, dans le quartier de Tlatelolco. Les morts et les blessés se comptèrent par centaines. Virent ensuite les persécutions et les emprisonnements ; des centaines de personnes, membres du CNH, de ses brigades, des comités de chaque école et des enseignants de la Coalition des professeurs, connurent la clandestinité, l'exil ou la prison. À l'issue d'enquêtes et de procès bien des fois truqués, on infligea aux étudiants et professeurs emprisonnés des peines allant jusqu'à 17 ans de prison.

« Après les événements de 1968, la Culture du Mexique se demandait : la classe intellectuelle est-elle coupable de tout ce qui s'est passé ? Au fond, oui, elle est coupable, comme furent coupables les penseurs et intellectuels de l'Indépendance, de la Réforme et de la Révolution de 1910. Ce sont eux qui pensent, eux qui se rebellent, eux qui enseignent, eux qui nous transmettent les idées philosophiques, les connaissances et les courants de la pensée contemporaine. La lutte de tous les intellectuels du monde d'aujourd'hui contre les inégalités, l'injustice, l'inflexibilité des systèmes autoritaires, l'aliénation de l'Homme. » (Monsiváis, 1998 : 3).

Bien entendu, les événements de Tlatelolco ne furent jamais éclaircis, il n'y eut pas d'enquête, aucune inculpation et pas plus de châtement pour les agresseurs ; les responsables immédiats de la répression et ceux qui leur prêtèrent la main restent impunis<sup>132</sup>. Et tous les analystes s'accordent à penser, chacun à sa manière, que c'est 1968 la mobilisation citoyenne d'une génération d'universitaires (étudiants et enseignants) aux pratiques démocratiques novatrices, qui allait provoquer une mutation très importante du régime politique. En effet, à partir de cette date, ce dernier s'oriente vers la transition à la démocratie et un plus grand respect des libertés élémentaires des citoyens et de la légalité électorale. Sur ce point, Gilberto Guevara pense que :

« Les événements de Tlatelolco plongèrent le pays dans la honte, même les gouvernants se sentirent honteux. Ceux qui gardèrent le

---

<sup>132</sup> Le livre de Julio Scherer et Carlos Monsiváis, *Parte de Guerra, Tlatelolco 1968* (Bulletin de guerre, Tlatelolco 1968), édité par *Proceso* en 1999, qui présente les documents du général Marcelino García Barragán, apporte de nouveaux indices suggérant qu'il s'est agi d'un crime d'État, à l'encontre de victimes innocentes, auquel prirent part des officiels du gouvernement, de l'armée, de la police et jusqu'au président de la République.

silence sur le massacre eurent ensuite si mauvaise conscience qu'ils luttèrent eux-mêmes pour l'ouverture démocratique et pour que l'État accorde un meilleur traitement aux universités et à la jeunesse.» (Jardón, 1998 : 218)

De même, parlant de 1968 comme d'une révolution culturelle, Guevara (1998) écrit :

« Cette révolution fut, avant tout, une révolution culturelle qui transforma en profondeur – “sans retour en arrière possible” – les institutions culturelles de fonctionnement et de reproduction, c'est à dire principalement la famille, l'école et les médias, qu'elle critiqua et mit en cause. 1968 bouleversa la logique de fonctionnement et d'expression des formes dominantes de la culture d'alors... 1968 transforma la famille. Le changement observé dans la famille pendant les trente dernières années n'est pas seulement lié à l'apparition de la pilule contraceptive, qui permit la planification familiale, mais aussi aux conquêtes du mouvement féministe moderne, à la diffusion de la psychanalyse, au succès de l'anti-psychiatrie... 1968 transforma l'école. Pratiquement partout, les étudiants remirent en question le modèle de transmission du savoir structuré sur des bases hiérarchiques et verticales, où le professeur apparaît comme la figure active et l'unique autorité, alors que l'étudiant est relégué dans un rôle passif et subordonné ».

L'ensemble de la classe politique apporta son soutien au régime et un lourd silence enveloppa la société. Ce n'est que bien des années plus tard que s'imposa la nécessité de rectifier la course. Fuentes et Krauze s'accordent à penser que les violences de 1968 constituèrent pour le gouvernement un point de non retour.

« Les tendances répressives du régime se confrontèrent au mouvement de 1968 avec une violence qui cause la stupeur aujourd'hui encore. Face à une opinion publique bouleversée, le régime dut se justifier. Dans une première version, il affirma avec insistance avoir agi contre une conspiration internationale qui avait embrigadé des jeunes immatures ; plus tard, en quête d'une sortie positive, il allait soutenir qu'au fond, toute cette affaire montrait la nécessité d'une vaste réforme de l'éducation. Cette affirmation, qui ne fut d'abord qu'une ultime tentative d'auto-justification, devint le thème central dans les années qui suivirent ». (Fuentes, 1983 : 51).

« Le mouvement étudiant de 1968 lézarda le système politique mexicain là où il s'y attendait le moins : chez ses principaux bénéficiaires, les enfants de la classe moyenne, qui découvraient dans leur propre vie le sens profond de la sentence biblique : “l'homme ne vit pas que de pain”. Leur protestation n'était pas révolutionnaire mais

libertaire. Comme il l'avait fait avec les médecins, le gouvernement ne trouva d'autre recours à la dissidence de la classe moyenne que d'employer les méthodes violentes qui s'étaient avérées si efficaces contre les ouvriers et les paysans. Cela fut contre-productif. Le système ne s'effondra pas, mais sa légitimité reçut un coup dont elle ne se remettrait pas ». (Krauze, 1997 : 359).

Cette crise de légitimité, qui allait renforcer la pression réformatrice, procédait de ce que l'on identifia comme étant « la génération '68 ».

« En effet, des profondeurs du mouvement étudiant surgit une mise en cause sévère du système héritier de la Révolution mexicaine ; cette dernière n'avait pas atteint ses objectifs suprêmes : en dépit de l'habillage du développement stabilisateur dont nous sommes si fiers, les inégalités, la misère, l'insalubrité, l'ignorance, l'injustice persistaient.

Ceux d'entre nous qui étions fonctionnaires à l'époque réalisèrent brusquement que le discours de la Révolution mexicaine ne trouvait plus d'écho au sein de la jeunesse nationale ; cette jeunesse que nous croyions avoir à nos côtés, nous l'avions perdue.

La jeunesse mexicaine ne croyait plus à la Révolution mexicaine ; elle préférait la cubaine et la chinoise. Les visages de Castro, du Che et de Ho Chi Minh apparurent sur les banderoles des manifestations et sur les murs des chambres à coucher des jeunes des classes moyennes, en rébellion contre leurs parents fonctionnaires ou hommes d'affaires ».

José López Portillo<sup>133</sup>

### *Les effets de la crise sur les universités*

Pour les universités, les années qui suivirent 1968 furent pleines d'incertitude et de conflit. La méfiance et la peur déstructurèrent nombre des espaces de socialisation que les étudiants avaient construits au cours du mouvement, les récriminations et le sectarisme s'installèrent. La répression semblait fermer tous les espaces, donnant lieu à de nouveaux phénomènes, comme l'affirme Guevara.

« Il faut le dire sans détour, la répression frappa le mouvement avec une dureté extrême, elle le détruisit, le liquida, et comme tous les mouvements vaincus, il dériva vers le terrorisme ; la guérilla et les groupes terroristes des années 1970 furent le résultat de la défaite des étudiants ». (Jardón, 1998 : 218).

---

<sup>133</sup> C'est ce qu'écrivit José López Portillo, président du Mexique de 1976 à 1982, dans « Mes souvenirs du mouvement de 1968 », *El Universal*, 22 septembre 1998.

La répression, la prison, le discrédit et la persécution constituèrent pour de nombreux jeunes contestataires des obstacles infranchissables à l'expression de leurs idées et positions. Parallèlement, le radicalisme idéologique engendra des alternatives avant-gardistes et violentes. Le mélange s'avéra explosif.

« La désillusion, l'échec retentissant des étudiants, bref, la déroute sans appel de 1968, mena certains secteurs étudiants à se convaincre de la nécessité de s'organiser en groupes armés afin de provoquer la révolution. C'est ainsi que se formèrent le groupe des Lacandons et celui des Guajiros ; peu après, quelques étudiants créèrent le Mouvement d'Action révolutionnaire. La Jeunesse communiste allait connaître des scissions, dont les plus importantes furent celles des frères Campaña et de l'ingénieur Robles Garnica qui, ensemble, formèrent le Front étudiant révolutionnaire à Guadalajara, avant d'intégrer, un peu plus tard, le Front révolutionnaire armé du peuple (FRAP) ; et celle de Raúl Ramos Zavala, dont le groupe formerait, quelques années plus tard la Ligue communiste 23 septembre ». (Álvarez, 1985 : 140).

Ainsi, l'un des faits marquants de la décennie qui suivit fut l'apparition de divers mouvements de guérilla. Les guérillas rurales et urbaines transformèrent le climat politique et impliquèrent de nouveaux acteurs sociaux. Le fait que beaucoup de ceux qui prenaient part à ce type d'organisations armées étaient des étudiants désespérés par l'étroitesse d'esprit du régime et la répression n'avait rien d'un accident. Ce ne fut pas non plus un hasard, car dans de nombreuses universités se propageaient les idées militaristes justifiant « la violence révolutionnaire ».

Ce sont des revendications générales touchant à la démocratisation du pays qui étaient au centre du mouvement étudiant de 1968, mais la fin de la répression sonna, pour nombre des participants, l'heure du retour à l'université, afin de poursuivre la recherche de sa réforme. Comme disait Roberto Escudero<sup>134</sup>

« On a dit que nous avons peur, et cela est vrai. Nous avons peur de ne pas être à la hauteur des circonstances et de la grande tâche qu'il nous faut accomplir, mais en même temps, le sang de nos camarades morts et la privation de la liberté de centaines d'autres nous donnent le courage de ne pas renoncer et d'aller de l'avant... Les trois mois pendant lesquels nous avons été absents des salles de classe n'ont pas

---

<sup>134</sup> Étudiant de la Faculté de Philosophie et Lettres, s'exprimant au nom du Comité général de grève le 31 octobre 1968 (Jardón, 1998 :113). Professeur de l'UAM-X.

été vains, car nous avons étudié dans les rues, parmi le peuple, la réalité et l'irréalité. Jamais plus nous n'étudierons comme avant. À partir d'aujourd'hui, nous voulons une éducation critique ; une éducation en phase avec la problématique du pays et non à la marge des aspirations révolutionnaires, populaires et démocratiques. »

À la fin des années 1970, la relation des universités avec l'État atteignit l'un de ses niveaux les plus bas. Les universités étaient socialement reconnues comme foyer de problèmes, elles étaient devenues les nouveaux espaces de contestation du régime, elles ne disposaient pas des ressources qui leur auraient permis de se développer et de s'agrandir pour faire face à la pression de la demande étudiante. De plus, leurs relations pédagogiques traditionnelles (basée sur l'université d'élite) s'opposaient à la différenciation sociale d'étudiants qui n'étaient pas familiarisés avec les méthodes d'étude de l'université et qui ne disposaient pas des mêmes dotations en capital culturel que leurs homologues du passé ; ceci contribua à l'érosion des vieilles relations académiques basées sur le système de la chaire et du professeur traditionnel. Les anciennes formes de participation et de gestion avaient été dépassées par l'énergie du mouvement, l'offre éducative restait conventionnelle et ne progressait pas au rythme des nécessités du développement économique.

Malgré cette atmosphère, le souci de tracer de nouvelles voies pour le développement universitaire ne quitta pas certains secteurs de l'éducation supérieure. On peut à cet égard identifier deux types fondamentaux d'orientation : la vision institutionnelle des autorités « modernisatrices » et les visions réformistes des étudiants et professeurs de gauche.

La Commission des nouvelles méthodes d'enseignement coordonnée par Henrique González Casanova, et la Direction de la planification de l'UNAM, ainsi que l'équipe de travail formée au sein de l'Association nationale des universités et des institutions d'Éducation supérieure (ANUIES) fournirent une grande partie des efforts institutionnels pour penser de nouvelles formes de développement universitaire. Ces groupes ont traduit et mis au point des matériels, ils étaient au fait des expériences menées dans d'autres pays et se laissèrent séduire par la technologie éducative ; au sein de l'UNAM, le meilleur exemple de telles perspectives fut évidemment la gestion du

Dr. Pablo González Casanova en tant que recteur<sup>135</sup>. Mais il y avait plusieurs précédents :

« Entre 1965 et 1970, un grand nombre d'organismes de planification éducative fut créé au Mexique. Ainsi, entre 1965 et 1967, la Commission nationale pour la planification intégrale de l'Éducation (CNPIE) se pencha sur la prévision des besoins et ressources du système éducatif. Parallèlement, l'ANUIES commença ses travaux de coordination et planification des activités technico-administratives des universités, en créant, à la fin de 1968 avec l'appui décisif de l'UNAM, le Centre de planification nationale de l'Éducation supérieure (CNPES), qui se donna comme objectif de formuler un plan national d'éducation supérieure mais n'y parvint pas. Un précédent significatif au CNPES avait existé à l'UNAM : la Commission technique de planification universitaire (CTPU) influencée par les modèles de planification soutenus par l'UNESCO, le Projet régional méditerranéen et les idées de P. Coombs. À leur tour, les activités de l'ANUIES et de la CTPU furent accompagnées de celles de la Commission des nouvelles méthodes d'enseignement... La CNPIE produisit une analyse de prévision statistique détaillée ; plus tard, la CTPU jeta les bases de la planification pour l'UNAM et formula un "Plan de développement de l'UNAM 1968-1980", qui consistait fondamentalement en des projections de référence concernant la croissance de la population scolaire et les flux d'entrants et de diplômés. Enfin, la CNPES de l'ANUIES mit au point un "Diagnostic provisoire de l'éducation supérieure", à partir notamment de propositions et analyses telles que celles réalisées, en mai 1969, lors du Séminaire de planification universitaire qui définit la planification comme un processus permanent de prévision ». (Casillas, 1986 : 35).

Parallèlement à ces perspectives planificatrices, il est important de remarquer qu'à la fin des années 1960 et au début des années 1970 se propagea au Mexique et en Amérique latine une vague visant à penser les questions touchant à la didactique et à l'organisation de l'enseignement ; la sociologie du curriculum se développa et les théories critiquant l'école comme reproduisant les différences de classe se diffusèrent au Mexique. Il faut

---

<sup>135</sup> Olac Fuentes note :

« L'aspiration à moderniser l'université trouve un antécédent immédiat dans la réforme de Barros Sierra à l'UNAM et dans la réunion de l'ANUIES à Hermosillo (1970). Mais ce n'est qu'après une période de confusion et d'essais ratés que le régime réussira à assimiler ces expériences et à établir un programme et une stratégie de réforme, dont la première expression fut la proposition de l'ANUIES à Villahermosa (avril 1971), qui combina deux tendances dont la coexistence fut fugace : celle de Pablo González Casanova et son projet de transformation de l'UNAM, et l'orientation beaucoup plus pragmatique de modernisation dirigée sur laquelle étaient tombés d'accord les dirigeants du ministère de l'Éducation et le secteur majoritaire de la bureaucratie universitaire. Le départ de González Casanova de son poste de recteur mit fin à l'ambivalence initiale de la politique de réforme ». (Fuentes, 1983 : 53).

souligner que les médecins ont montré la voie en rénovant l'enseignement de leur discipline dès le début des années 1970.

Malgré tout, le paysage universitaire restait incertain. La méfiance à l'égard du discours gouvernemental persistait chez les universitaires, et la reconstruction de la légitimité perdue était un processus de longue haleine. À l'intérieur de l'Université, la majorité passive, le nihilisme et le scepticisme se rencontraient à mi-chemin de deux visions contradictoires :

D'une part, les organisations et groupes réformistes, héritiers de la CNED et de diverses expériences institutionnelles comme le mandat d'Elí de Gortari à l'Université du Michoacán, introduisirent de nouvelles problématiques : ils lancèrent les luttes pour la co-gestion<sup>136</sup>, les mouvements de réformes de l'enseignement et rénovèrent la vision du service universitaire en le liant à des causes populaires. Ces idées animèrent beaucoup de mouvements spécifiques dans les facultés et les écoles et inspirèrent les projets d'instauration d'une université démocratique, critique et populaire<sup>137</sup> qui orientèrent le développement institutionnel des universités de Puebla, Guerrero, Sinaloa, Oaxaca et Zacatecas.

Pour sa part, ancrée dans les facultés orientées à la formation professionnelle, la droite universitaire s'efforçait d'éviter les changements, de faire en sorte que tout reste comme avant. Leurs intentions les plus radicales s'exprimaient dans les groupes de *porros* (des voyous, qui rackettaient les étudiants et attaquaient les efforts réformistes) qui, pendant des années, fonctionnèrent comme moyens efficaces de répression.

La « profonde réforme de l'éducation » annoncée par Díaz Ordaz n'eut jamais lieu ; le ministre d'alors, Agustín Yáñez, ne parvint à en formuler aucune (Latapí, 1998 :38). L'épuisement politique caractérisa la fin du sexennat du président Díaz Ordaz, qui fut

---

<sup>136</sup> La participation des étudiants au gouvernement des universités autonomes.

<sup>137</sup> A cette époque, le Parti communiste, en alliance avec d'autres forces politiques, fit du projet de l'université démocratique, critique et populaire sa politique envers les institutions d'éducation supérieure. D'après ce projet, l'université serait démocratique de par son libre accès et son fonctionnement institutionnel basé sur des organes collégiaux paritaires (professeurs et étudiants) ; elle serait critique du fait du contenu social des enseignements et de sa perspective scientifique ; elle serait populaire de par sa composition sociale, son orientation politique au service des exploités et ses liens avec les mouvements sociaux. Voir (Casillas, 1986).

remplacé par son collaborateur de longue date et ministre de l'Intérieur (*Gobernación*) : Luis Echeverría Alvarez.

« Peu à peu, les membres du gouvernement, ainsi que les principales figures du parti et des institutions décentralisées, construisirent discrètement un réseau d'intérêts et d'alliances qui permit finalement à certains d'entre eux d'accumuler assez de forces politiques pour restreindre le groupe essentiel d'où sortirait le président suivant. Le président sortant eut tendance à rechercher le consensus parmi les principaux leaders politiques et sans doute le secteur économique. C'est ainsi que le processus tendit à favoriser le ministre qui avait rassemblé le plus de soutien au sein des principaux groupes politiques sans se faire d'ennemis notoires. Le portefeuille de l'Intérieur était idéal pour cela ». (Meyer, 1976 : 1326).

### 3.2 A la quête de la réconciliation avec les classes moyennes

« Objectivement, le processus de démocratisation lancé par le président Echeverría dénote une décision politique lucide dont le premier effet fut d'éviter ce qui paraissait inévitable après 1968 : la crise structurelle du système. Tous les observateurs du processus mexicain reconnaissent que la pression était montée dangereusement à la fin des années 1960. L'hermétisme ne résolut rien. Il fut nécessaire de créer des soupapes ; laisser entrer le vent pour disperser l'air vicié ». Fausto Zapata, Sous-secrétaire de la Présidence<sup>138</sup>.

La présidence de Luis Echeverría se distingua de nombreuses manières. À maints égards, elle constitua un virage par rapport au sexennat antérieur et réunit un groupe qui partageait l'idée que l'éducation constituait la solution fondamentale à de nombreux problèmes sociaux. La nécessité de réorienter le développement économique vers un « développement partagé » et de soutenir l'éducation, en particulier universitaire, constituait l'un des axes majeurs de la politique du nouveau président.

« Dans son premier message à la Nation, en décembre 1970, le président Echeverría déclara : "Si l'accomplissement de nos mandats constitutionnels nécessite une modification de notre développement, nous y pourrions résolument..." Deux jours plus tard, durant une réunion avec des investisseurs nationaux et étrangers, il insista : "... le gouvernement est aujourd'hui constitué d'un groupe d'hommes convaincus de la nécessité de modifier la stratégie de développement économique du Mexique." Et d'ajouter : "il n'existe aucun dilemme insolvable entre la croissance économique et la redistribution du

---

<sup>138</sup> Cité par De la Garza (1986 : 53).

revenu. Ceux qui clament qu'il faut croître d'abord et redistribuer ensuite se trompent ou mentent par intérêt. En réalité, il faut accroître l'emploi et les rendements plus vite que cela n'a été fait jusqu'à présent. À cette fin, il est indispensable de partager le revenu équitablement et d'élargir le marché interne de consommation. Pour y parvenir, il faut distribuer le bien-être, l'éducation et la technique ». (De la Garza, 1986 : 52).

Son discours politique fut celui de la réconciliation (Latapí, 1980 : 61), sa stratégie, baptisée « ouverture démocratique », fut « extrêmement efficace » (Zermeño, 1978 : 63). D'après Porfirio Muñoz Ledo : « le mouvement de 1968 avait réclamé l'instauration d'une instance formelle de dialogue, ce qu'Echeverría exploita à fond. Ce dialogue signifia la participation des divers secteurs de la communauté nationale à la définition des problèmes et de leurs solutions... "L'ouverture", comme je l'ai écrit ailleurs, fournit une base sur laquelle la réorientation du modèle de développement s'appuya. » (Latapí, 1980 : 60).

Cette stratégie impliquait que le nouveau président prenne ses distances avec son ancien maître et protecteur, Gustavo Díaz Ordaz. C'est ainsi qu'au Michoacán, lors de sa campagne électorale, Echeverría observa une minute de silence à la mémoire des morts de 1968 et qu'il incita au dialogue public (qu'avait exigé les étudiants) lors d'une série de tournées ; plus tard, il lança une politique d'ouverture relative en autorisant le retour des exilés et la libération des prisonniers politiques (1971-1972), en abrogeant les articles 145 et 145 bis du Code pénal<sup>139</sup>, en permettant le développement de nouveaux partis politiques (le Parti mexicain des travailleurs d'Heberto Castillo et Demetrio Vallejo, et le Parti révolutionnaire des travailleurs d'obédience trotskiste). Le discours tiers-mondiste d'Echeverría et sa rhétorique de gauche se doubla d'une politique d'asile généreuse à l'égard des exilés latino-américains. Bien entendu, tout ceci était soutenu par la construction d'un vaste marché du travail qui intégra une grande partie des rebelles des années 1960<sup>140</sup>.

---

<sup>139</sup> Instituant le délit de dissolution sociale.

<sup>140</sup> Sergio Zermeño note :

« A partir de 1971, la croissance de l'emploi des secteurs professionnels dans l'enseignement et la recherche fut spectaculaire. Ceci ne résulta pas seulement de l'augmentation du financement de l'Université, qui permit à une énorme quantité d'étudiants et de répétiteurs d'accéder à l'enseignement grâce à l'ouverture des Collèges des Sciences et des Humanités (*Colegios de Ciencias y Humanidades*, équivalents aux lycées), mais aussi, lors des 18 premiers mois du sexennat, de la création de nombreux organismes et du renforcement d'autres qui existaient déjà : Conseil national de développement éducatif (*Consejo Nacional de Fomento Educativo*), Centre d'étude des méthodes et procédures avancées de

« Avec les enseignants universitaires de sa génération [celle d'Echeverría] l'opération d'intégration fut simple. Nombre d'entre eux – Horacio Flores de la Peña, Porfirio Muñoz Ledo, Víctor Flores Olea, Enrique González Pedrero, etc. – devinrent membres de son cabinet ou obtinrent des postes importants dans des entreprises ou des organismes du secteur public. D'autres devinrent ses conseillers et furent rémunérés de façon permanente... L'un des caudillos intellectuels de cette génération, le sociologue Pablo González Casanova, auteur de l'analyse critique fondamentale *La démocratie au Mexique* (1965), succéda sur le poste de recteur de l'UNAM à Barros Sierra qui, malade du cancer, était mort en août 1971. Le membre le plus connu de cette génération, l'écrivain Carlos Fuentes, devint à la mi-1971 un idéologue et défenseur actif du régime d'Echeverría, et en 1975 il accepta le poste d'ambassadeur du Mexique à Paris ». (Krauze, 1997 : 370).

Les axes de la réconciliation furent multiples et variés. Sur le terrain universitaire, leur dénominateur commun fut l'augmentation des subventions et leur versement ponctuel indépendamment de l'orientation des politiques des universités. Comme on avait remarqué que l'action des mouvements étudiants était concentrée principalement dans les zones métropolitaines, on y soutint la croissance des établissements en même temps qu'on promut de nouvelles relations entre l'université et la ville.

« Ensuite, tout au long du sexennat, les subventions gouvernementales aux universités et aux instituts techniques de la capitale et de la province augmentèrent de façon constante, et beaucoup de jeunes du mouvement de 1968 allèrent y travailler. Dans le cas spécifique de l'UNAM – d'après les calculs de Gabriel Zaid – le budget augmenta de 1 668 % entre 1968 et 1978. S'ils ne travaillaient pas dans l'enseignement, les jeunes pouvaient se raccrocher aux branches toujours plus nombreuses du secteur public, dont le personnel passa de 600 000 personnes en 1970 à 2,2 millions en 1976... Jamais, pas même sous Alemán, le gouvernement n'avait contenu une telle proportion de diplômés de l'UNAM (78 %). Le gouvernement vantait le nombre d'universitaires possédant un doctorat (16 %) et une maîtrise (7 %) qui travaillait en son sein ». (Krauze, 1997 : 371).

---

l'Éducation (*Centro para el Estudio de Métodos y Procedimientos Avanzados de la Educación*), Conseil national de Science et Technologie (*Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología*), Collège national (*Colegio nacional*), Association des universités et instituts d'enseignement supérieur (*Asociación de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior*), Institut indigéniste national (*Instituto Nacional Indigenista*), Institut national d'Anthropologie et d'Histoire (*Antropología e Historia*), Beaux-Arts (*Bellas Artes*), etc ». (Zermeño, 1978 : 66).

A ceux qui continuaient à se rebeller<sup>141</sup>, principalement les étudiants<sup>142</sup> et dirigeants populaires radicalisés qui formèrent les mouvements de guérilla, le régime répondit par la répression : « entre 1970 et 1976 le Mexique vécut une étape, sourde et mal documentée, de la même “guerre sale” qui, dans d’autres pays d’Amérique latine, opposa la génération des années 1960 au pouvoir public et à l’armée. » (Krauze, 1997 : 370)<sup>143</sup>.

### 3.3 La réforme de l’éducation d’Echeverría

« En réponse à la demande latente des jeunes pour l’amélioration de leur éducation, nous avons commencé à étudier une réforme de l’éducation en nous efforçant d’aller véritablement au fond du problème par la rénovation des concepts sur lesquels s’appuie l’éducation. Nous avons invité les techniciens, scientifiques, pédagogues, chercheurs et les jeunes à critiquer ce qui doit être abandonné et à choisir ce qu’il faut mettre en valeur afin de créer une nouvelle structure d’éducation ». <sup>144</sup> Jorge de la Vega Domínguez y Andrés Caso <sup>145</sup>

---

<sup>141</sup> Dans d’autres espaces sociaux, le gouvernement maintint la même politique de force que par le passé ; ce fut, par exemple, le cas avec les électriciens de la Tendance démocratique, qu’il réprima durement. Par ailleurs, la réconciliation avec la jeunesse ne pouvait être totale car la société mexicaine et ses gouvernements eurent bien des difficultés à accepter certaines des dynamiques culturelles nées dans les années 1960, comme le rock. Le festival d’Avándaro, qui inaugura la décennie, donna lieu à une réaction moraliste qui aboutit à l’interdiction des spectacles de rock en public et à leur confinement dans des espaces minuscules et cachés. Du début des années 1970 à la moitié des années 1980, les concerts de rock furent interdits ; des concerts et des fêtes se déroulaient malgré tout dans un petit nombre de bars minuscules, qui couraient le risque d’être obligés à fermer rapidement.

<sup>142</sup> Animé des mêmes réflexes que le gouvernement précédent, le début du sexennat d’Echeverría fut marqué par ce qu’on appela « le jeudi du corpus », c’est à dire l’agression d’une manifestation d’étudiants, le 10 juin 1971. Produit d’un nouvel accord politique survenu en mai 1971, le Comité de coordination des comités de lutte de presque toutes les écoles de l’UNAM, de l’Institut polytechnique, de l’Université Iberoamericana et des Écoles normales (Alvarez, 1985 : 154) fit connaître les exigences suivantes : « 1) démocratisation de l’enseignement ; 2) à bas la réforme bourgeoise de l’éducation ; 3) libération des prisonniers politiques ; 4) démocratie syndicale ; et 5) co-gouvernement au Nuevo León (Alvarez, 1985 : 157). Des jeunes, entraînés par des policiers du District fédéral avec l’accord du gouvernement fédéral, attaquèrent la manifestation, armés de bâtons et de quelques armes à feu. La police intervint en faveur des agresseurs et poursuivit les étudiants blessés jusqu’à l’intérieur des hôpitaux où ils recevaient des soins. Cet acte de répression ne fut jamais pleinement éclairci et ses responsables jamais punis.

<sup>143</sup> Héctor Aguilar Camín illustre cette situation dans son roman *La guerra de Galio*, Cal y Arena, Mexico, 1981.

<sup>144</sup> Communiqué des représentants du président de la République du 2 décembre 1968, paru dans *El Día*, 3/XII/68 (Ramírez, 1969 : 502).

<sup>145</sup> Représentants du gouvernement qui essayèrent de dialoguer avec les étudiants des universités en 1968.

Dans le cadre de la stratégie de « développement partagé » préconisée par le régime, on mit en marche une profonde réforme de l'éducation qui devait être fondée sur le dialogue, la participation et le consensus ; elle devait être intégrale (se produire à tous les niveaux) ; elle devait être un processus permanent (afin de fournir des orientations au système) ; elle devait être guidée par des principes cohérents avec « l'ouverture démocratique » (atteindre tous les groupes sociaux) ; elle devait se centrer sur le professeur et le rôle actif de l'étudiant. D'après ce modèle, l'éducation devait parvenir à construire un ordre social plus juste, sur la base de l'égalisation des chances et de la modernisation des mentalités (Latapí, 1980 : 66).

« Sous Echeverría, à travers le ministre Víctor Bravo Ahuja, le gouvernement entreprit une réforme notable qui suivit pas à pas les efforts visant à changer globalement le régime politique. Ces efforts s'exprimèrent par : le commencement de « l'ouverture démocratique » destinée à donner une marge d'action plus ample aux groupes dissidents, le respect de l'autonomie des universités et une plus grande disposition au dialogue ; toutefois, dans le même temps, le régime d'Echeverría coopta de nombreux leaders sociaux... Cette réforme de l'éducation... modernisa et re fonctionnalisa le système éducatif, rénova les plans, programmes et livres de textes, elle renforça l'éducation extrascolaire, celle des adultes et les systèmes à distance, favorisa l'autodidactisme et introduisit un concept d'apprentissage actif et critique (“apprendre à apprendre”) qui allait désormais faire partie du discours pédagogique national ». (Latapí, 1998 :39).

Le travail gouvernemental en matière d'éducation durant le sexennat qui vit naître l'UAM fut énorme et toucha à de multiples dimensions de la vie éducative. La *Loi fédérale de l'éducation* qui réglementa l'article III de la Constitution fut promulguée le 27 novembre 1973 et, vers la fin du sexennat, on promulgua la *Loi nationale pour l'éducation des adultes* afin de donner un cadre juridique aux programmes d'alphabétisation. Un grand débat sur l'éducation fut organisé ; il rénova les processus d'enseignement-apprentissage à tous les niveaux. On réforma les plans et programmes de l'enseignement élémentaire et on actualisa les livres de textes gratuits : l'expérimentation fut incluse dans les programmes de sciences, et la grammaire structurelle dans ceux d'espagnol ; l'arithmétique fut remplacée par les mathématiques et les théories des ensembles, l'éducation sexuelle fut incorporée aux programmes, les matières furent regroupées en aires et on lança l'éducation active. L'éducation secondaire fut également réformée : on changea les programmes, la structure

d'organisation des horaires et on conféra aux matières la valeur de crédits. Le lycée fut réorganisée par l'introduction de semestres, crédits et filières courtes de formation professionnelle. On transforma les plans d'enseignement des écoles normales. On créa des systèmes d'enseignement ouvert à tous les niveaux, ainsi que de nouvelles institutions. Cette rénovation de l'éducation s'inspira en partie des idées de Paulo Freire, surtout en ce qui concerne l'éducation des adultes et la formation des maîtres. On créa le Conseil national de la Science et de la Technologie (*Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología*, CONACYT) et on lança un programme de création de centres de recherche spécialisés dans la formation de troisième cycle (connus aujourd'hui comme « centres SEP-CONACYT ») en dehors des universités. Tous ces processus et programmes créèrent une atmosphère intellectuelle où « l'innovation » constituait la référence idéologique du changement. L'UAM en fut l'expression la plus élaborée au niveau de l'éducation supérieure.

Le gouvernement Echeverría consentit des efforts en matière d'éducation comparables à ceux de Cárdenas ou Alemán ; il s'efforça de dynamiser la croissance et la différenciation du système d'éducation supérieure mexicain. Les investissements financiers furent énormes, et comme il n'existait pas de ligne budgétaire officielle pour les institutions d'éducation supérieure, on qualifia ce financement de « bienveillant » (Brunner, 1990). L'activisme du président en matière d'éducation se portait sur tous les fronts : à tous les niveaux éducatifs et dans les secteurs spécifiques (éducation indigène, rurale, agricole, industrielle). Olac Fuentes a ainsi synthétisé les orientations du gouvernement en matière d'éducation supérieure :

« Le cap général est donné par quatre orientations fondamentales : favoriser, avec constance, la croissance du système ; centraliser les relations économiques et politiques des institutions au niveau du gouvernement fédéral au détriment des gouvernements locaux ; appliquer une politique inductive pour moderniser l'organisation administrative et académique du système ; et mettre en place des mécanismes de contrôle et de négociation pour réguler les conflits dans les centres d'enseignement. » (Fuentes, 1983 : 52).

Les différences avec la stratégie de Díaz Ordaz était flagrantes. Sous la présidence d'Echeverría et avec Víctor Bravo Ahuja au ministère de l'Éducation publique, le financement de l'éducation supérieure connut une très forte croissance. En pesos

constants de 1960, le financement total accordé à l'éducation supérieure passa de 664,9 millions en 1970, à 2,228,6 milliards à la fin du sexennat en 1976<sup>146</sup>.

La tendance générale amorcée durant cette période et qui devint ensuite une caractéristique permanente du système, fut la fédéralisation du financement de l'éducation supérieure ; en d'autres termes, le gouvernement fédéral eut plus de poids dans le financement des universités des États que les gouvernements locaux. En 1970, la Fédération fournissait 26,3% du total et les gouvernements des États 56,6% ; en 1976, la Fédération apporta 52,5% et les gouvernements locaux 39,2%. Cette fédéralisation du financement permit d'articuler une politique de gestion des conflits contrôlée depuis le centre, évinçant les gouvernements locaux qui – pour le meilleur et pour le pire – régulaient jusque là les relations avec les universités situées dans leur État fédéré. Il fut ainsi possible, dans quelques universités locales, de continuer à bénéficier de financement au beau milieu d'intenses confrontations et de grèves. Le gouvernement fédéral s'assurait le contrôle des ressources financières afin de les distribuer un peu partout sans les conditionner à l'adoption d'une politique particulière.

Les autres traits distinctifs de la stratégie d'Echeverría envers l'éducation supérieure ont été l'expansion institutionnelle et la croissance du système. En province, on créa les universités de Ciudad Juárez, Aguascalientes, Chiapas, Tlaxcala et Basse Californie du Sud, ainsi que 23 Instituts technologiques régionaux. Dans la zone métropolitaine de Mexico, l'UNAM fonda cinq écoles d'études professionnelles. Dans le District fédéral, on créa l'Université autonome métropolitaine avec ses trois unités à Azcapotzalco, Iztapalapa et Xochimilco. L'expansion ne se résumait pas à la création de nouvelles institutions, elle portait également un contenu spécifique : augmenter la capacité installée des universités et diversifier les options d'études.

A la différence du sexennat précédent, cette expansion institutionnelle permit de convertir la demande potentielle d'éducation supérieure en demande réelle. Les inscriptions d'étudiants favorisées par des politiques de libre accès à l'université pour les détenteurs du *bachillerato* augmentèrent à un rythme soutenu et alors qu'un peu plus

---

<sup>146</sup> Casillas (1990), sur la base d'informations de Margarita Noriega (1985).

de 250 000 étudiants étaient inscrits en 1970, ils étaient plus de 550 000 en 1976. À l'échelle du pays, le nombre des professeurs doubla pratiquement durant le sexennat.

Les relations et politiques concernant l'éducation supérieure s'articulèrent autour d'une nouvelle configuration politique. D'une part, le ministère de l'Éducation publique créa le Sous-ministère de planification en matière éducative et nomma Roger Díaz de Cossío à sa tête en 1971, puis, en 1972, il créa la Direction Générale de coordination éducative, dirigée par Jaime Castrejón Díez, à qui on donna de puissantes attributions pour la régulation des relations avec les universités des États. D'autre part, l'ANUIES assumait un rôle nouveau. En effet, une médiation évitant la confrontation directe des universités avec le gouvernement s'établit à travers cette organisation, que le gouvernement utilisait également pour imprimer certaines directions au système. « Au cours de la décennie, l'Association nationale des universités ANUIES a été le véhicule para-étatique permettant de peser sur les institutions sans violer ouvertement le principe de l'autonomie universitaire », affirme Olac Fuentes (1983 : 53).

Pablo Latapí (1980) identifie les principales lignes d'action suivantes :

- a) Remettre la direction politique à la Direction générale de coordination éducative, dont le directeur, Jaime Castrejón Díez, avait un accès direct au président ainsi que les plus larges attributions pour négocier directement avec les institutions et concéder les subventions.
- b) Renforcer l'ANUIES selon trois axes : premièrement, en activant les services fournis aux institutions ; deuxièmement, en liant plus étroitement son action à celle du ministère de l'Éducation ; et troisièmement, en canalisant à travers eux les orientations de la « réforme universitaire » désirable.
- c) Faire connaître, par tous les moyens possibles, l'esprit de réconciliation avec les institutions d'éducation supérieure qui animait le gouvernement...
- d) Augmenter fortement le financement général des institutions...
- e) Laisser la « réforme éducative » des universités dans leurs propres mains.
- f) Développer de nouvelles options d'organisation universitaire qui, outre qu'elles enlèveront du poids à l'UNAM, répondront à la demande et constitueront des modèles susceptibles d'être imités par d'autres institutions. Ceci se cristallisa surtout dans la fondation de l'Université autonome métropolitaine à la fin de 1973.

### **3.4 Le contexte universitaire au début des années 1970**

L'origine de l'UAM s'inscrit dans un environnement universitaire agité : des conflits intenses se déroulaient dans les universités des États ; l'UNAM était en proie à une réorganisation interne conflictuelle ; et de nouveaux agents apparaissaient (les syndicats et la bureaucratie universitaire moderne).

La décision de fonder l'UAM fut prise, en partie, comme tentative de construction d'une université différente, qui permettrait d'innover et de tester de nouvelles formes de travail et de coexistence. Les universités existantes, pratiquement dans l'impossibilité de se transformer, étaient embourbées dans des contradictions sans solution. Comment incorporer des milliers et des milliers d'étudiants dépourvus des caractéristiques culturelles de l'ancienne élite universitaire ? Comment installer une atmosphère d'harmonie après la défaite de 1968 ? Comment réconcilier les universitaires dans une ambiance hautement politisée ? Comment gérer l'apparition de nouveaux agents comme les syndicats vis à vis des organisations existantes ? Comment penser une stratégie de tolérance dans une ambiance de confrontation entre les forces réformistes et les forces conservatrices au sein des universités ?

La stratégie de la politique d'éducation supposait que les institutions se développent librement avec l'assurance du soutien économique du gouvernement fédéral ; « le président voyageait le chéquier à la main (littéralement), distribuant de l'argent » (Krauze, 1997 : 377), alors que les stratégies de développement produites par le ministère et l'ANUIES n'avaient que le caractère de recommandations et trouvaient, de ce fait, « une limite implicite dans les exigences et intérêts des divers groupes impliqués. » (Latapí, 1980 : 174). « Les forces vives » des institutions étaient lâchées et se disputaient les pouvoirs et le contrôle des ressources.

Grâce aux ressources publiques, les universités vécurent un immense processus de bureaucratisation. Les corps bureaucratiques se reproduisirent et s'étendirent ce qui affecta les relations de pouvoir. L'université devint une organisation complexe, une

nouvelle rationalité bureaucratique-planificatrice s'imposa et un nouvel esprit de corps se forma parmi les divers agents chargés de l'administration universitaire.

Par ailleurs, les luttes étudiantes du début des années 1970 furent très significatives car elles impulsèrent le changement universitaire. Au début, il s'est agi de mouvements qui, après l'élan de 1968, concentrèrent leurs revendications sur la transformation de l'université. Ainsi, revendiquant la démocratisation des institutions les banderoles furent hissées tant dans les facultés de l'UNAM en lutte pour le co-gouvernement (Économie, Médecine, Architecture, Psychologie, Sciences, Sciences Politiques) qu'à l'École nationale d'Anthropologie et d'Histoire. Le co-gouvernement fut mis en œuvre à l'École nationale d'Économie et l'autogestion à celle d'Architecture. Dans d'autres facultés, on parvint seulement à la parité dans les conseils techniques. Le Forum national des étudiants, qui eut lieu en 1972, proclama :

« Le mouvement étudiant populaire se prononce contre l'éducation bourgeoise axée sur la formation de cadres garantissant et perfectionnant un système social basé sur l'injustice et l'exploitation. Nous lutterons pour contribuer à la formation de l'homme nouveau et pour transformer le rôle historique des institutions d'éducation dans la société mexicaine en en faisant des centres de contestation globale, d'organisation et de mobilisation des étudiants et du peuple. Les objectifs du mouvement étudiant (sont) les suivants : a) la transformation radicale du contenu réactionnaire de l'enseignement en une orientation scientifique, critique et révolutionnaire au service du peuple et contre la bourgeoisie ; b) la disparition des organes et lois antidémocratiques ; l'instauration de mécanismes de co-gouvernement, d'autogestion et autres, de caractère délibératoire, résolutoire et exécutif ; aux objectifs clairement définis dans le contexte politique de la lutte révolutionnaire ; et bénéficiant de la participation d'étudiants, professeurs et employés élus démocratiquement ». (Alvarez, 1985 : 185).

C'est ainsi que se comprenait, à l'époque, la « démocratisation de l'enseignement ». Ces banderoles furent hissées dans la presque totalité des universités des États même si les conflits les plus importants eurent lieu dans les universités de Nuevo León, Sinaloa, Puebla, Guerrero, Oaxaca y Chihuahua. Le projet de « l'Université démocratique, critique et populaire » (Casillas, 1986) orienta le développement de plusieurs de ces institutions même après la fin du sexennat d'Echeverría. C'est avec ces idées que certains professeurs de gauche de renom devinrent recteurs de ces institutions. Cette

renovation institutionnelle, même si elle transforma le gouvernement des institutions, n'eut pratiquement jamais d'expression en termes de travail académique, d'enseignement ou de recherche. Néanmoins, il faut souligner que ces expériences institutionnelles « démocratiques » continuèrent à bénéficier du financement du gouvernement fédéral bien qu'elles aient été fort éloignées de la ligne officielle<sup>147</sup>.

Dans une telle ambiance, il faut pas s'étonner que le gouvernement ait pu considérer les universités comme des espaces de propagation des idéaux de gauche. Devant les recteurs réunis dans l'ANUIES, le président Echeverría déclarait en 1972<sup>148</sup> :

« Il n'y a pas d'idées exotiques : nous admirons profondément la pensée de Washington et de Lincoln, qui ont été dirigeants du grand pays avec lequel nous avons une frontière de plus de 3 000 km de long. Lénine, le créateur de l'État soviétique contemporain, est l'un des grands génies de l'humanité ; Mao Tsé-Toung est un autre grand homme d'État qui a créé un peuple qui est en train de consolider sa révolution et de faire de la République populaire de Chine un grand État national, en faveur duquel nous avons pris position à l'ONU, au nom du Mexique, l'année dernière. Et il est nécessaire que nous connaissions – et peut-être qu'ainsi notre admiration se fera plus forte encore – la vie et la pensée de Washington et de Lincoln, de Lénine et de Mao. Mais c'est une marque de grand sous-développement intellectuel que de constituer un mouvement de guérilla, quelque que soit son inspiration, pour introduire une violence qui nous divise. C'est parce qu'il était divisé que le Mexique a perdu la moitié de son territoire au siècle dernier ; c'est parce qu'il était divisé que le

---

<sup>147</sup> Il faut ajouter à cette atmosphère conflictuelle les actions des groupes d'étudiants radicalisés. Chacun de leur côté, « *los enfermos* » du Sinaloa (comme ils se nommaient eux-mêmes, se disaient contaminés par le virus de la révolution et voulaient en finir avec l'université-usine. Leurs pratiques étaient sectaires et très violentes) (Casillas, 1986) et les membres du Comité de lutte de la faculté de Droit de l'UNAM changèrent la vie des institutions. Les uns assassinaient les étudiants « réformistes » sous le prétexte intellectuel de « l'université-usine » et les autres organisaient des « prises » du rectorat de l'UNAM et des batailles de rue à l'intérieur du campus, en justifiant leur vandalisme par des revendications comme le « passage automatique » des étudiants de l'École normale à l'université (les étudiants ayant obtenu leur *bachillerato* à l'UNAM n'étaient pas tenus de passer un examen d'entrée en licence, d'où l'expression de « passage automatique ». L'éducation normale était officiellement reconnue comme éducation moyenne, mais le système des écoles normales était différent de celui de l'UNAM.. Bien qu'idéologiquement opposés, les groupes de *porros* se joignaient aux activités violentes des étudiants les plus radicalisés. Les universités devenaient l'espace de pourrissement de la gauche étudiante la plus radicale, celle qui fournissait des membres aux groupes de guérilla :

« Il faut souligner d'aucun des dirigeants étudiants de 1968 à 1971 ne rejoignit les files de ces mouvements [de guérilla], ce qui montre que la base sociale de ces derniers était composée de centaines d'étudiants radicalisés qui ne trouvaient pas d'autre canal d'action politique... Des dirigeants de l'époque font remarquer que de nombreux étudiants passèrent à la guérilla. Selon eux, ils furent des milliers à y prendre part sous des formes diverses. Évidemment, tous ne participèrent pas à des actions armées, mais ils constituaient un vaste réseau de soutien, une infrastructure qui permit de telles actions. » (Álvarez, 1985 : 197).

<sup>148</sup> Documents de la réunion de Tepic, *Revista de la Educación Superior*, ANUIES.

Mexique a attiré un empereur étranger. Et c'est dans les moments de division que les puissances étrangères, d'un bord ou d'un autre, profitent de nos dissensions pour progresser et pour instaurer des intérêts étrangers à ceux de notre patrie. »

La rénovation politique soutenue par Echeverría déboucha sur une rhétorique particulière, déployée par le président et d'autres secteurs sociaux beaucoup plus vastes, pour qui l'établissement de processus auxquels pourraient participer étudiants et professeurs apparaissait comme la clé de la résolution des problèmes de rigidité de l'université traditionnelle. Le langage de cette époque ressort nettement dans le discours de Pablo González Casanova, alors recteur de l'UNAM :

« La réforme du gouvernement et de l'administration de l'Université consiste à augmenter le nombre des organisations démocratiques de professeurs et d'étudiants et à intensifier leur participation et leur influence dans la prise de décisions en ce qui concerne les plans d'étude, la désignation des autorités, l'élaboration des budgets et, en général, la définition des droits et obligations des membres de la communauté universitaire. » (De la Garza, 1986 : 61).

Néanmoins, ce climat réformiste ne pouvait pas se développer car les universités étaient tenues par d'autres forces. À propos de la politique éducative mise en œuvre par le gouvernement d'Echeverría, Olac Fuentes affirme :

« mais la résistance majeure, bien que moins visible, provenait des secteurs universitaires conservateurs, formés à la rigidité de la pratique traditionnelle. Pour leurs groupes dirigeants, nombre des réformes modernisatrices contenaient le risque d'une mise en cause du *statu quo* et de l'irruption de forces de changement. » (Fuentes, 1983 : 53).

### **3.5. L'UNAM du recteur Pablo González Casanova**

Si les jeunes perdent l'espoir, ils perdront la jeunesse, et nous, les adultes, qui voyons dans les jeunes l'espoir d'une humanité meilleure, nous perdrons l'ultime trace de notre condition humaine.

Pablo González  
Casanova<sup>149</sup>

Le précédent de modernisation le plus pertinent pour l'histoire de l'UAM est le mandat de recteur de l'Université nationale autonome du Mexique (UNAM) du Docteur Pablo González Casanova entre 1970 et 1972. Doté d'un fort capital culturel et d'une longue expérience dans la recherche et dans l'administration universitaire, il tenta une profonde réforme de l'Université sur la base de ses convictions démocratiques et de sa trajectoire de chercheur en sciences sociales sur l'Amérique latine.<sup>150</sup>

La dynamique de transformation qui se mit alors en marche dans le cadre de la Réforme de l'Éducation de Luis Echeverría, favorisa la prise en compte des problèmes de la demande, de l'innovation pédagogique et organisationnelle, de la multidisciplinarité et du changement des instances dirigeantes des institutions. La fondation de l'UAM renoue, en tant que stratégie d'« innovation », avec beaucoup des changements que González Casanova essaya de mettre en œuvre à l'UNAM durant son court mandat de recteur. D'ailleurs, quelques collaborateurs parmi les plus proches du recteur González Casanova (des directeurs et hauts fonctionnaires administratives) allaient jouer un rôle important dans l'élaboration du projet de l'UAM et dans la fondation de cette université.

Après une longue carrière dont l'enseignement et l'administration universitaires (directeur de l'École nationale des Sciences politiques et sociales, puis directeur de l'Institut de Recherches sociale de l'UNAM), le sociologue Pablo González Casanova succéda à l'ingénieur Javier Barros Sierra au poste de recteur de l'UNAM. Il s'était forgé une réputation de démocrate et de progressiste. Lors de son entrée en fonction formelle, le 6 mai 1970, il se déclara fortement a faveur de la démocratisation ouvrant l'enseignement au grand nombre et a la participation active entre enseignants et étudiants :

---

<sup>149</sup> Discours de prise de fonctions de recteur de l'UNAM, in Siete discursos de toma de posesión, UNAM, 1985.

<sup>150</sup> Né à Toluca, dans l'État du Mexique, en 1922. Étudie à l'UNAM, au Colegio de México et à l'École nationale d'Anthropologie. Obtient une maîtrise en Sciences de l'Histoire avec la mention *magna cum laude* à l'UNAM et à l'École nationale d'Anthropologie, puis un doctorat en Sociologie à l'Université de Paris. Il a été professeur à l'École nationale de Sciences politiques et sociales. Il occupa les fonctions de : Secrétaire général de l'ANUIES de 1953 à 1954 ; Directeur de l'École nationale de Sciences politiques et sociales de 1957 à 1965 ; Président du Conseil de la Faculté latino-américaine de Sciences sociales, dont le siège est à Santiago du Chili, de 1959 à 1965 ; Directeur de l'Institut de Recherches sociales de l'UNAM de 1966 à 1970 ; Recteur de l'UNAM du 6 mai 1970 au 7 décembre 1972 ; Président de l'Association latino-américaine de Sociologie de 1969 à 1972. (Source : page web de l'UNAM).

« Nous voulons tous la démocratisation de l'enseignement, c'est à dire l'ouverture des études supérieures à un nombre croissant d'étudiants, mais aussi la participation accrue des professeurs et étudiants aux responsabilités et prises de décision universitaires... Il existe de nombreuses méthodes pour enseigner à un grand nombre d'étudiants ; nous devons étudier la meilleure façon de les mettre en œuvre, puis nous devons les mettre en œuvre.

Toutes les statistiques indiquent que l'enseignement secondaire va continuer à croître rapidement, et qu'il en ira de même de l'enseignement supérieur ; nous devons envisager ce fait avec grand optimisme et sans aucune crainte, car avoir peur de la croissance de l'enseignement secondaire et de la culture supérieure dans les nouvelles modalités techniques et scientifiques, c'est avoir peur que le Mexique se développe, et nous, les universitaires, nous devons être les premiers à ne pas avoir peur du développement de notre pays.

Et ici, à l'Université, nous voulons que les étudiants sachent qu'ils ont droit au désaccord dans cette maison, car ni l'âge ni, encore bien moins, l'idéologie, ne peuvent contraindre l'homme d'aujourd'hui à être toujours d'accord ; mais nous voulons leur apprendre à exprimer leur désaccord, non par la violence, mais par la raison ; non par des discussions désordonnées, mais par des discussions systématiques, logiques, sérieuses, profondes... » (UNAM, 1985 : 36-40).

Ce sens de l'innovation laissait déjà présager du poids de quelques idées mobilisatrices très importantes pour le développement de l'éducation supérieure dans cette période, celles qui inspirèrent le projet de l'UAM et notamment la coopération disciplinaire et interdisciplinaire :

« L'un des objectifs essentiels de l'Université dans le futur immédiat est d'intensifier la coopération disciplinaire et interdisciplinaire entre spécialistes, facultés et instituts de recherche. Cette exigence découle du progrès actuel de la connaissance scientifique et humaniste, qui nécessite tout à la fois la connaissance de plusieurs langues et méthodes et la combinaison de spécialités, ce qui, dans la structure traditionnelle de l'enseignement, se trouve limité par les frontières artificielles établies entre les champs du savoir moderne. » Pablo González Casanova, 26/I/1971 (UNAM, 1983 : 61).

González Casanova négocia avec les autorités fédérales les conditions matérielles de la réforme : d'abord la remise de la dette de l'UNAM, ce qui mit fin à un passif que l'université traînait depuis les années 1940 ; puis, en phase avec la façon dont les subventions gouvernementales étaient gérées à l'époque,

« ...et avec l'argument que l'université n'est pas une dépense mais un investissement, l'Université négocia avec succès l'augmentation des financements, qui furent employés à créer de nouvelles sections, augmenter le nombre des professeurs et chercheurs à temps partiel et à temps plein, réorganiser et augmenter les salaires qui n'avaient pratiquement pas bougé depuis de nombreuses années. C'était la condition *sine qua non* pour exiger des professeurs l'effort requis par une réforme de l'envergure de celle qui était entreprise. » (UNAM, 1983 : 26).

Pour la mise en œuvre de ses projets, González Casanova s'appuya principalement sur le Conseil pour la nouvelle Université et sur son directeur Roger Díaz de Cossío :

« ... ce Conseil était présidé par Roger Díaz de Cossío, qui s'était depuis longtemps distingué par sa critique des méthodes formelles d'enseignement. Son inclination pour l'éducation interdisciplinaire cherchait avant tout à promouvoir l'idée que l'université devait en finir avec son enfermement. Sa façon de poser les problèmes concrets complétait utilement les thèses globales de González Casanova. Bien de Díaz Cossío souligne la collaboration et l'influence que de nombreux professeurs ont eu sur la réforme, nous pouvons le considérer comme le penseur pragmatique qui permit de concrétiser sur le terrain cette vaste innovation. » (Soto, 1994 : 37).

Le recteur lança ainsi de vastes réformes dans l'Université nationale : le Collège de Sciences et Humanités fut créé pour le niveau du *bachillerato*, le Statut du personnel académique fut réformé, et on mit en marche de grandes réformes des plans d'études, surtout du troisième cycle.

- a) La réforme du Statut du personnel académique valorisa le travail scientifique : « dans les dispositions, on ajoute au titre des responsabilités des professeurs : “la mise en œuvre de recherches et études humanistes et scientifiques, portant principalement sur des thèmes et problèmes nationaux” » (Soto, 1994 : 35). On créa le poste de technicien académique et ceux de professeur assistant et de chercheur. « La promotion académique obtient que les diplômes universitaires et les publications soient définitivement admis comme critères de différenciation dans la carrière académique » (Soto, 1994 : 35). Plus tard, ses nouvelles dispositions inspireront les concepteurs de l'UAM.

- b) Le programme d'innovation de l'UNAM « comprenait la construction des trois cités universitaires – à Salazar, Cuernavaca et Ciudad Sahagún –, une cité de la recherche et plusieurs cliniques et maisons de la culture. » (UNAM, 1985 :43).
- c) L'Université à distance, conçue comme rénovation du lien social et comme mesure d'innovation académique répondant à la demande croissante de formation professionnelle fut fondée. « En février (1972), la création du Système d'université à distance, un projet que González Casanova et Díaz Cossío caressaient depuis longtemps, est approuvée par le Conseil de l'université » (Soto, 1994 : 2). L'idée directrice de ce système est de permettre à des travailleurs et à des étudiants exclus des options scolarisées de recevoir une formation universitaire.
- d) Devant l'impossibilité de réformer l'enseignement traditionnel au niveau du *bachillerato* (l'École nationale préparatoire était organisée en cinq cycles annuels, elle était de caractère encyclopédique et ses plans d'études dataient de 1945), on créa une voie parallèle de formations des bacheliers : le Collège des Sciences et Humanités (*Colegio de Ciencias y Humanidades*, CCH). Le CCH se distingua par sa promotion de l'interdisciplinarité, sa connaissance des critères méthodologiques des sciences et des humanités, et son organisation en semestres suivant des horaires compatibles avec ceux des travailleurs.

La mise en marche du CCH s'appuya sur le travail de quatre facultés, toutes liées au pôle des disciplines scientifiques et humaines de l'institution, et sans la participation du pôle des facultés professionnelles traditionnelles. Fortement influencée par les idées rénovatrices, ces facultés apportèrent leur profil au CCH :

« Ces facultés sont celles de *Sciences*, de *Philosophie* (qui fournissent principalement les enseignements de mathématiques, physique, biologie, logique, histoire et espagnol), de *Chimie* et de *Sciences politiques et sociales* (enseignement de la chimie et de la méthode historico-sociale appliquée aux phénomènes de la société contemporaine et aux études prospectives d'une société en plein

changement). » Pablo González Casanova, 26/I/1971 (UNAM, 1983 : 65).

Comme on peut l'observer, l'innovation éducative proposée par González Casanova conférait aux facultés des sciences naturelles et exactes et aux sciences sociales un statut plus élevé qu'aux professionnelles. Ces dernières étaient considérées comme un boulet à traîner et le recteur se proposait de les faire évoluer par l'introduction d'étudiants différents, diplômés du CCH. Par ailleurs, les facultés et disciplines scientifiques étaient considérées comme les seules capables de mener à bien une transformation innovante dans l'Université, non seulement de par le type de relations qui s'établissaient en leur sein, mais aussi parce qu'elles étaient porteuses d'une vision distincte de l'éducation : les connaissances fondamentales et les théories y étaient plus valorisées que les connaissances appliquées, l'abstraction plus que le pragmatisme utilitaire, le service public compris comme service social plus que l'individualisme de la formation professionnelle. « La réforme universitaire de González Casanova visait à rompre l'inertie de la tradition, pour qui l'objectif de l'enseignement universitaire se réduisait à la formation de membres des professions libérales, afin que l'éducation supérieure devienne un moteur de la démocratisation politique, du développement socialement équitable et de la modernisation de la culture » (Kent, 1989 : 20).

L'innovation pédagogique propre au CCH supposait la formation d'un nouveau type d'élève, suivant un modèle qui devait, par la suite, s'étendre à tout le système, au moins dans sa critique de la « claustration » et de la formation encyclopédique et dans son intention déclarée d'apprendre à apprendre :

« Sa maîtrise élémentaire des mathématiques, de la méthode expérimentale, de l'analyse socio-historique, sa capacité et son habitude de lecture des ouvrages classiques et modernes, sa connaissance de la langue pour la rédaction d'écrits et d'essais, sa disposition à s'informer et à se documenter en vue de réaliser des travaux et à classer le matériel en fichiers, notes, tableaux, ainsi que son aptitude à lire et traduire une langue étrangère, l'anglais et le français en particulier, lui permettra de suivre, avec des chances de succès, les filières d'études existantes ou les filières interdisciplinaires qui se créeront, dans l'objectif qu'à la fin de sa formation il sache apprendre, s'informer et étudier des matières qu'il ne connaît pas encore en ayant recours aux livres, encyclopédies, journaux, revues et cours supplémentaires suivis hors programme, car il n'aura pas acquis à l'Université une culture encyclopédique mais les méthodes et

techniques nécessaires ainsi que l'habitude de les utiliser pour des problèmes concrets et pour l'acquisition de nouvelles connaissances. » Pablo González Casanova (UNAM, 1983 : 69).

Il parvint à concrétiser ce programme avec la création du niveau de *bachillerato* au CCH<sup>151</sup> et de l'Université à distance, tentatives de rénovation de l'UNAM qui, sans affecter les anciens centres du pouvoir traditionnel (École nationale préparatoire, facultés et écoles) consacraient au sein de l'institution l'existence d'un espace propice au changement. Surtout dans leurs premières années d'existence, ces espaces organisationnels apportèrent un oxygène nouveau à la vie universitaire et marquèrent de leur sceaux la formation universitaire. Avec ses milliers de diplômés, le CCH modifia les dynamiques scolaires des facultés. La rénovation des contenus et pratiques pédagogiques réalisée par les étudiants et professeurs du Système universitaire à distance (*Sistema de Universidad Abierta, SUA*) dépassèrent le cadre strict de leur institution et se propagèrent bientôt dans les écoles.

### ***Réactions et violences***

Cette fièvre transformatrice se heurta à de sérieuses résistances. La droite et les secteurs les plus conservateurs des facultés orientées vers la pratique libérale des professions, prirent leurs distances avec le recteur, car ils n'approuvaient ni sa quête intense et passionnée d'une démocratisation politique interne, qui nécessitait notamment la formation de nouveaux espaces de représentations, ni son langage « gauchiste ». Un secteur important était d'accord sur la nécessité du changement mais les initiatives de González Casanova impliquaient aussi de changer des pratiques et des idées profondément enracinées.

---

<sup>151</sup> Lors de la session du 26 janvier 1971 du Conseil universitaire qui approuva à l'unanimité la création du CCH, Pablo González Casanova affirma :

« Aujourd'hui, l'Université fait un pas très important en consacrant un projet qui tend à renforcer son caractère d'université.

Le Collège des Sciences et Humanités résout au moins trois problèmes que nous n'avions posés ou résolus que de manière partielle jusqu'à aujourd'hui :

1. Unir plusieurs facultés et écoles qui, à l'origine, étaient séparées.
2. Relier l'École nationale préparatoire aux facultés et écoles supérieures ainsi qu'aux instituts de recherche.
3. Créer un organe permanent d'innovation au sein de l'Université, à même d'avoir des fonctions diverses, sans devoir changer toute la structure de l'Université mais en adaptant le système aux changements et exigences émanant de l'Université elle-même et du pays tout entier. » (UNAM, 1983 : 57).

D'autre part, González Casanova fut confronté à la violence des groupes de *porros* provocateurs et à leurs luttes avec des secteurs les plus radicaux du mouvement étudiant. Certains groupes violents, comme le MURO<sup>152</sup>, étaient financés par l'extrême-droite, mais les provocateurs (comme le groupe Francisco Villa) avaient des liens avec la police et le gouvernement, qui les utilisaient pour freiner le mouvement étudiant démocratique.

A partir de 1972, la provocation acquiert une dimension politique plus marquée et ses motifs commencent à apparaître clairement. Les *porros* étudiants, principalement le groupe "Francisco Villa" intensifient leurs intimidations, sous la protection évidente de la police ; les agressions se succèdent dans les cafétérias, lors des projections de films, dans les assemblées, etc. Dans ces premiers mois, les provocations furent particulièrement violentes car des armes à feu étaient fréquemment utilisées. (Soto, 1994 : 50).

Le militarisme gauchiste affronta les *porros* sur leur terrain ; le bilan fut désastreux : deux morts par balle à l'Ingénierie, incendie de la cafétéria de Droit, bagarres dans de nombreuses autres écoles. Un processus de décomposition se fit jour au sein du Comité de lutte de la faculté de Droit, dont quelques membres (au passé plus que douteux)<sup>153</sup> occupèrent et mirent à sac le bâtiment du rectorat pour « protester contre la participation du recteur à la délégation présidentielle en voyage officiel au Japon. (Soto, 1994 : 51).

Face à la prise du rectorat, González Casanova estima ne pas devoir faire appel à la police (considérant que l'occupation militaire de 1968 était encore trop proche) car il s'agissait d'un délit que le pouvoir judiciaire se devait de poursuivre *ex officio*. On supposa même, tant il était évident que les provocateurs étaient liés à des instances gouvernementales, que la réponse devait venir de l'autorité publique. L'occupation du rectorat dura plus d'un mois<sup>154</sup> et les médias prirent part à une campagne visant à discréditer l'Université, contribuant ainsi à créer l'image d'une crise d'autorité à l'UNAM. À l'exception d'un petit groupe de sympathisants, la « communauté universitaire » en général ne participa pas activement à la défense de l'université et de son recteur.

---

<sup>152</sup> Mouvement uni de rénovation organisée lié à l'extrême-droite et aux groupes religieux.

<sup>153</sup> Voir les textes de De la Garza et de Soto, déjà cités, ainsi que ceux de José Woldenberg : *Historia del SPAUNAM*, édité par Foro Universitario, 1988 et *Memoria de la izquierda*, Cal y Arena, 1999.

<sup>154</sup> « Le retrait des forces irrégulières du bâtiment du rectorat eut lieu dans des circonstances très étranges ; malgré la protection légale (*amparo*) dont ils jouissaient, les délinquants libérèrent les lieux un jour avant le rapport annuel du président. » (Soto, 1994 : 53).

Le recteur González Casanova continua à être confronté à des problèmes jusqu'en 1972. Suite à la constitution, en novembre 1971, du Syndicat des travailleurs et employés de l'UNAM (STEUNAM), une grève éclata en octobre 1972 à propos de la signature d'une convention collective de travail. Au vu des antécédents priistes de certains des dirigeants du syndicat, le recteur la considéra comme un nouvel élément de la campagne gouvernementale destinée à le déstabiliser. Au beau milieu de la grève, la gauche universitaire apporta son soutien au syndicat et devint le point de référence de son action.

Le recteur refusait de signer la convention collective, avant tout parce qu'elle contenait une clause d'exclusion qui permettait aux dirigeants syndicaux l'expulsion des dissidents<sup>155</sup>, mais aussi parce qu'il pensait que l'Université n'était comparable ni une entreprise commerciale ni à une agence du gouvernement fédéral, qu'il refusait de se considérer comme un patron et qu'il soutenait que le principe de recherche d'un équilibre entre les facteurs de production n'était pas applicable dans une université.

Comme la grève se durcissait et qu'il était impossible d'arriver à un accord permettant d'y mettre fin, le recteur présenta sa démission définitive durant les premiers jours de décembre à la *Junta de Gobierno*<sup>156</sup> de l'Université

L'incertitude quant au destin de l'UNAM dura pendant tout le mois de décembre et il fallut attendre le début de l'année suivante pour que le Conseil nomme un nouveau recteur et que soit signé la Convention collective de travail avec le STEUNAM.

### **3.6 L'UNAM durant les premières années du rectorat de Guillermo Soberón Acevedo**

De part son idéologie, sa provenance disciplinaire et sa conception de l'université, Guillermo Soberón Acevedo<sup>157</sup>, le nouveau recteur de l'UNAM, médecin de formation

---

<sup>155</sup> Que le syndicalisme officiel avait utilisé pour expulser les dissidents et dont on craignait qu'il serve à annuler la pluralité académique au sein de l'UNAM.

<sup>156</sup> Ce « Conseil de gouvernement », composé de personnalités extérieures à l'université, chapeaute le Conseil de l'université et est chargé de nommer le recteur. Composé d'Antonio Dovalí, Alberto Barajas, Francisco López Cámara, Enrique del Moral, Juan Manuel Terán, Guillermo Torres, José Castro, Salvador Aceves, Manuel Quijano, Fernando Hiriart, Fernando Alva, Luis Villoro et Emilio Rosenblueth.

et chercheur en biologie médicale, se différenciait très nettement de son prédécesseur. Pour Soberón, l'université devait être apolitique et se consacrer à des questions « techniques » ; il était partisan d'un renforcement du secteur des sciences naturelles et voyait dans « l'université des masses » le problème principal de l'institution.

Le début du mandat du Docteur Soberón coïncide avec la gestation de l'Université autonome métropolitaine. Il ne devint pas seulement le recteur de la plus grande et plus ancienne université du Mexique, à laquelle il imprima une « modernisation » et un dynamisme significatifs, mais il prit également une part active au groupe leader qui conçut l'UAM. C'est probablement lui qui participa de la manière la plus énergique à l'élaboration du projet d'origine.

Le Docteur Soberón prit formellement ses fonctions de recteur le 3 janvier 1973, dans le parking de la Faculté de Médecine. Il prenait la direction de l'UNAM au milieu d'une grève qui durait depuis près de 80 jours. Sa nomination généra des incertitudes, car il n'était pas connu partout dans l'Université, et elle entraîna un profond changement d'orientation institutionnelle dans le cadre de la nouvelle configuration politique conservatrice qui occupa l'espace laissé vacant par la démission de González Casanova.

« Son arrivée au rectorat signifia le remplacement de la prédominance des intellectuels libéraux et démocrates par celle des intellectuels scientifiques “neutres”, technocratiques, le passage des groupes intéressés par le rôle social de l'Université à ceux intéressés par son rôle scientifique. Avec lui, ce fut la restauration de ce qu'on a appelé la bureaucratie des médecins, en référence explicite à sa profession et au groupe qui l'appuya. » (Alvarez, 1985 : 302).

---

<sup>157</sup> Recteur de l'UNAM durant deux mandats : du 3 janvier 1973 au 3 janvier 1977, et de cette dernière date au 2 janvier 1981.

Né à Iguala, dans l'État de Guerrero, en 1925. Étudie à l'École nationale préparatoire et à l'École nationale de médecine de l'UNAM, où il obtient le diplôme de chirurgien en 1949. Docteur en Philosophie de l'Université du Wisconsin en 1956. Nommé Professeur à la faculté de Médecine en 1958. Occupa les fonctions de : Chef du département de Biochimie de l'Institut national de Nutrition ; Directeur de la Division de recherche de l'Institut national de Nutrition ; Président de la Société mexicaine de Biochimie ; Président de l'Académie de la recherche scientifique de 1966 à 1967 ; Directeur de l'Institut de recherche biomédicale de l'UNAM de 1965 à 1971 ; Coordinateur de la recherche scientifique de 1971 à 1973 ; Président de l'Académie nationale de Médecine de 1973 à 1974. Soberón Acevedo reçut les distinctions suivantes avant de devenir recteur : Prix de l'Académie de la recherche scientifique en 1965 ; Prix Elías Sourasky en 1968. (Source : page web de l'UNAM).

Lors de sa prise de fonctions, il se déclara apolitique, annonça des changements substantiels dans l'organisation de l'Université afin de changer sa physionomie et de décentraliser l'enseignement et la recherche<sup>158</sup>.

« Au vu du nombre important de ceux qui viendront bientôt frapper à nos portes, nous devons conclure qu'il est impossible de satisfaire, dans sa totalité, la demande, car nous risquerions de sombrer sous la multitude. Il nous faut créer de nombreuses institutions d'enseignement moyen et supérieur afin de participer à la formation des professionnels dont le pays a besoin. » Plus loin, il ajouta : « Les projets visant à établir d'autres entités universitaires dans divers points de la zone métropolitaine sont en train d'être relancés. » (UNAM, 1985 ;52).

Rollin Kent a décrit le mandat de Soberón comme « une politique de modernisation autoritaire qui eut un impact durable sur l'UNAM. » (Kent, 1987 : 92).

« Les axes de cette politique furent le refroidissement politique de l'université par la lutte contre le syndicalisme et la désactivation des mouvements étudiants, la stabilisation de la croissance du *bachillerato* [imposant un *numerus clausus* à l'admission], la déconcentration géographique de la *licenciatura* dans cinq unités des Écoles nationales d'études professionnelles, le contrôle du marché et la professionnalisation académique, un soutien ferme à la recherche et, enfin, l'expansion et la différenciation de l'appareil bureaucratique, qui s'appropriera d'importants espaces et pouvoirs en tant qu'instrument de contention du syndicalisme, se transformant au passage en un marché politique en soi et en un canal de mobilité privilégié pour les fonctionnaires désireux d'occuper des postes dans l'appareil d'État<sup>159</sup>. » (Kent, 1987 : 92).

Dans un certain sens, ses premières actions en tant que recteur indiquèrent ses priorités : il passa d'abord un accord avec le syndicat du personnel administratif, et dû, pour la première fois dans l'histoire moderne des universités, signer une convention collective de travail. Il imposa ensuite des limites à la croissance des inscriptions d'étudiants :

---

<sup>158</sup> Soberón annonça ses intentions dès le départ : « Ceci n'est pas le temps des lamentations, c'est celui de l'unité et de la cohésion. Il nous faut panser les plaies, définir des objectifs, préciser les responsabilités et surmonter le passé. » (UNAM, 1985 : 54). Il fut l'un des premiers à considérer la demande étudiante comme un problème, divulguant l'idéologie selon laquelle la massification entraîne la baisse de la qualité de l'enseignement.

<sup>159</sup> Pour la première fois de façon si évidente, une fois leurs mandats à l'UAM terminés, le recteur et ses principaux collaborateurs allèrent travailler dans les ministères fédéraux.

« La politique éducative lancée par Soberón fut très différente de celle que son prédécesseur suggérait. En mars 1973, il annonça l'application de méthodes de sélection afin de restreindre l'entrée à l'université aux seuls étudiants que celle-ci pourrait former « efficacement ». Ses arguments portaient sur la saturation et la croissance excessive de l'UNAM, à l'inverse des prévisions de l'administration précédente qui visaient à augmenter la capacité de l'Université en créant de nouveaux centres. » (Alvarez, 1985 : 304).

« ... Pour Guillermo Soberón, la massification est une menace à la continuité de l'université traditionnelle. Ce discours conservateur perçoit les masses étudiants comme une force de distorsion de l'université... Les prémisses semblaient être : ces secteurs-là ne sont pas seulement porteurs des attitudes et comportements qui ne correspondent pas au “sens de l'université”, mais ils sont, en outre, foncièrement inéducables. » (Kent, 1989 :24).

Soberón parvint à imposer ses conceptions dans un débat marqué par l'opposition entre quantité et qualité et par la contradiction entre la continuité de la centralisation et les initiatives de décentralisation. Il se convainquit que l'UNAM et l'Institut polytechnique national (IPN) ne devaient pas continuer à grandir et qu'il était indispensable de mettre un frein aux inscriptions, spécialement au vu des tendances qui s'annonçaient.

« On estimait, en 1973, que si la tendance des admissions constatées les années précédentes se poursuivait, la population étudiante de l'Université dépasserait les 500 000 personnes en 1977. De plus, en mai 1973, les autorités de l'Institut polytechnique national et moi avons fait savoir que nos deux institutions nationales ne pouvaient continuer à supporter l'augmentation du nombre d'étudiants de l'éducation supérieure. C'est ainsi que le gouvernement fédéral et l'Université nationale appliquèrent diverses mesures afin de résoudre ce problème. L'une de ces mesures a été la mise en œuvre, en 1973, d'une politique d'admission pour encadrer et rationaliser la croissance, alors incontrôlable, de l'Université nationale. Cette politique d'admission est basée sur la capacité d'accueil et sur l'aptitude académique des aspirants, démontrée lors d'un concours de sélection. On fixa ainsi à 40 000 le nombre d'entrées dans les études professionnelles, considérant que 25 000 étudiants proviendraient des *bachilleratos* internes de l'UNAM et que 15 000 aspirants seraient admis à l'issue du concours de sélection.

Cette politique d'admission a été appliquée parallèlement à d'autres mesures destinées à satisfaire la demande sociale d'éducation dans l'ensemble du système d'éducation supérieure. À ce titre, il faut mentionner les créations, en 1973, du Collège des bacheliers (*Colegio de Bachilleres*) et de l'Université autonome métropolitaine et, en 1978, celles du Collège national d'éducation professionnelle technique et de l'Université pédagogique nationale. Ce à quoi il convient

d'ajouter le renforcement des universités des États en moyens humaines et financières. Ces institutions se distinguent par leur contribution systématique et permanente à l'étude des problèmes d'éducation supérieure et à l'application des recommandations de l'ANUIES, essentiellement en ce qui concerne l'expansion et l'intégration du système d'éducation supérieure... » (Soberón, 1981 : 20-21).

Au cours de son mandat, Soberón s'opposera au syndicalisme enseignant et au syndicalisme administratif, allant jusqu'à convoquer la force publique pour reprendre les installations<sup>160</sup> et arrêter des professeurs syndicalistes en 1977. Il affronta également les mouvements étudiants et dirigea l'université avec une petite équipe de fonctionnaires dont la gestion fut efficace et modernisatrice.

« Pourtant, ce qu'on oublie souvent, c'est l'écho rencontré par le discours de Soberón chez de nombreux groupes universitaires – des administrateurs aux chercheurs, en passant par les enseignants –, ce qui laisse penser qu'il eut la capacité d'articuler de multiples tendances conservatrices (ou pour le moins réactives), fondées sur une irritation à l'égard des conflits politiques et les effets de la croissance accélérée et qui favorisa la diffusion du sentiment qu'il était indispensable de mettre fin à ces tendances et de restaurer le sens traditionnel de l'université. » (Kent, 1989 : 26).

Lors d'un point rétrospectif sur sa gestion, Guillermo Soberón (1981) en énonce les deux lignes prioritaires : d'une part, le rétablissement institutionnel et, de l'autre, le développement académique et la projection face à la société. Au titre des problèmes, il identifie l'anarchie académique, le syndicalisme, la violence, la pression de la demande d'éducation, la sursaturation des installations, la situation du CCH, la folie du calendrier universitaire.

Soberón impulsa un vaste processus de segmentation dans l'Université. Il approfondit la séparation entre instituts et centres de recherche, d'une part, et facultés et écoles, d'autre part, en distinguant deux segments distincts de l'UNAM : celui de la recherche de haute qualité et celui de l'enseignement massifié d'exigence académique inférieure. Le secteur de la recherche put compter sur des ressources abondantes et un large recrutement académique ; il crut et se diversifia considérablement. Ce segment

---

<sup>160</sup> C'est le tristement célèbre pour sa corruption Arturo « el Negro » Durazo qui, en sa qualité de chef de la police, rendit les installations universitaires à Fernando Pérez Correa, Secrétaire général de l'université.

privilegié construisit sa légitimité en établissant des liens avec les circuits de recherche nationaux et internationaux.

« De par leurs caractéristiques, les groupes de recherche constituent une strate spécifique du monde universitaire ; la dynamique intrinsèque de ce secteur dans n'importe quelle université tend à le séparer de la fonction d'enseignement et le pousse à former ses propres modes de négociation à l'intérieur de l'institution et ses propres espaces politico-intellectuels, hors l'université, en liaison avec les réseaux nationaux et internationaux d'activité scientifique. L'examen du discours et des actions de Soberón et de son équipe dans le champ de la recherche permet d'affirmer que sa politique articula les tendances du secteur de la recherche au projet politique institutionnel de protéger des assauts de la massification et de la politisation les groupes universitaires qui sont les défenseurs naturels de la stabilité et de la continuité et dont les intérêts professionnels les lient spontanément avec la coupole dirigeante de l'université et avec la dynamique scientifique d'autres institutions dans d'autres pays. » (Kent, 1989 : 61).

Soberón fournit également un espace de développement aux groupes des professions libérales de caractère traditionnel, dominants jusqu'à lors et opposés à la gestion de Pablo González Casanova. Soberón répondit à la croissance de la demande étudiante par la création des Écoles nationales d'études professionnelles (ENEP). Grâce à ces écoles, on réussit une déconcentration territoriale qui chercha à décongestionner la Cité universitaire de ses étudiants. Entre 1973 et 1974, cinq écoles de ce type furent créées, toutes situées dans la zone métropolitaine de Mexico, principalement aux frontières de l'État du Mexique et du District fédéral : Cuautitlán, Acatlán et Iztacala, au nord de la ville, Aragón et Zaragoza à l'est.

Même si les ENEP constituaient des innovations en termes organisationnels, et qu'elles tentèrent de lancer un système de cours sous forme de modules et dans une perspective interdisciplinaire, elles constituèrent, en fait, un espace de simple reproduction des anciennes professions dominantes dans l'enseignement. Les ENEP commencèrent leurs activités en offrant les 25 filières les plus demandées à l'UNAM, avec les plans et programmes qui y étaient alors en vigueur (Soberón, 1983 : 79). Ces filières comptaient les douze plus demandées, toutes à caractère professionnalisant : médecine, droit, odontologie, administration, ingénierie mécanique et électrique, infirmerie, économie, comptabilité, architecture, psychologie, ingénierie civile et vétérinaire. Les filières à

caractère scientifique, les lettres, les arts et la philosophie restèrent exclusivement situées à la cité universitaire, où l'assaut de la massification ne se fit jamais menaçant.

« La composition académique de l'UNAM évolua au rythme des orientations professionnalisantes des diplômés du *bachillerato*, qui étaient porteuses de deux tendances : d'une part, la fidélité aux filières jouissant traditionnellement de prestige (comme la médecine, le droit et l'ingénierie) et, d'autre part, les "signaux" envoyés aux jeunes par une économie qui connut sa plus forte croissance dans le secteur des services. » (Kent, 1989 : 43).

La composition des ENEP se réalisa même sur des critères strictement liés aux corporations professionnelles : les ingénieurs à Cuautitlán, les médecins à Iztacala et Zaragoza, les sociologues et juristes à Acatlán, et les juristes à Aragón (Kent, 1989 : 43). Loin des idées interdisciplinaires les plus radicales, les ENEP se structurèrent sur des critères d'homogénéité et elles réunirent les filières par affinité et toujours sous l'hégémonie des groupes et factions politiques émanant des groupes professionnels.

Malgré la création des ENEP, il restait urgent d'augmenter l'offre dans la capitale ; l'Université nationale était physiquement débordée et donnait lieu à un double problème politique : en restreignant les entrées, elle était responsable de l'inégalité éducative au Mexique et les pressions et conflits qu'elle connaissait avec les étudiants refusés devenaient chaque jour plus intenses. Un accord tacite entre Soberón et le gouvernement permit de diversifier les options formatives dans la capitale en créant l'UAM.

Guillermo Soberón participa activement à l'élaboration du projet de l'Université autonome métropolitaine. Il y prit part personnellement en étant présent lors des réunions « de la petite maison du CAPFCE<sup>161</sup> », et en intégrant des fonctionnaires qui avaient sa confiance dans les diverses dimensions du projet.

### **3.7 La gestation de l'UAM**

« Les universités mexicaines doivent continuer, comme elles l'ont fait jusqu'à maintenant, à se rapprocher du peuple, afin

---

<sup>161</sup> Comité administratif pour le développement et la construction d'écoles.

que se renforce chaque jour l'union du travail et de la culture, de l'intelligence et de l'action.

Pour leur part, les universitaires, animés du sentiment nationaliste, doivent poursuivre le chemin de l'étude et de la recherche en subordonnant leur pratique à l'intérêt de la majorité. Par conséquent, leur mission essentielle est de se former, parce qu'étudier c'est faire la Révolution à partir de l'Université. » (Rapport sur le projet de Loi organique de l'UAM<sup>162</sup>)

Le projet de création de l'UAM résulta d'abord d'une stratégie visant à résoudre les problèmes d'inscription d'étudiants dans la zone métropolitaine car ils constituaient une priorité politique<sup>163</sup>. Toutefois, il est impossible de ne pas souligner que l'UAM constitua, une opportunité pour tester une stratégie de « modernisation » du système résultant de la convergence des efforts d'un ensemble d'intellectuels, de professeurs et de politiciens.

### ***Convergences***

En tant que création étatique, la fondation de l'UAM résulta de la conjugaison de trois volontés politiques qui prirent la tête du projet : celles du président de la République, du ministre de l'Éducation et du recteur de l'UNAM.

On peut dire que la gestation de l'UAM commença au début des années 1970 et qu'elle fut influencée par plusieurs facteurs, dont, en ce qui concerne l'environnement politique, la nécessité, pour le gouvernement d'Echeverría, de « se réconcilier avec les institutions d'éducation supérieure » après les événements de 1968 et de 1971 et « d'enlever du poids à l'UNAM et à l'IPN »<sup>164</sup>. On prévoyait que les institutions

---

<sup>162</sup> Chambre des députés, 13 décembre 1973.

<sup>163</sup> S'il est vrai que l'UAM permit de fédérer un grand nombre de volontés « modernisatrices », il reste que ses créateurs, pragmatiques, pensèrent d'abord à résoudre le problème de la demande et ensuite à innover :

« Alors, c'est la demande qui constituait la motivation principale ? Rien d'autre – répondit Roger Díaz de Cossío. Ne désirait-on pas, à ce moment-là, tester de nouveaux modèles éducatifs ? Non, cela est venu plus tard, une fois l'autorisation reçue ; ce n'est qu'alors qu'on a pensé qu'il fallait qu'elle constitue un modèle éducatif distinct. » (Entretien avec Roger Díaz de Cossío).

<sup>164</sup> Latapi Pablo (1980) : *Análisis de un sexenio de Educación en México*, p. 158 et 159. Les éléments de cette réconciliation avec les universités comprenaient l'augmentation substantielle du financement fédéral à l'éducation supérieure et la création de nouvelles institutions. Durant cette période, on créa, outre l'UAM, l'Université autonome d'Aguascalientes (1974), l'Université autonome de Ciudad Juárez (1973), l'Université autonome du Chiapas (1974), l'Université autonome de Tlaxcala (1976), l'Université autonome de Basse Californie du Sud (1976) et l'Université autonome de Puebla (1973) (voir Todd-Gago

existantes dans la Zone métropolitaine ne pourraient pas absorber la demande d'éducation supérieure, et l'alternative était qu'elles continuent de s'agrandir.

Comme nous l'avons dit, le gouvernement poussa progressivement l'ANUIES à assumer un rôle de premier plan : le président de la République se mit à assister aux séances inaugurales des Assemblées ; afin de renforcer l'Association, le gouvernement lança un programme national de formation de professeurs, un programme national de bourses, coordonnées par l'ANUIES, on renforça son financement et la prit en compte dans l'élaboration des politiques de son secteur.

« Pour le monde universitaire, le tournant arriva lors de l'Assemblée générale de l'ANUIES de Villahermosa, les 20 et 21 avril 1971. L'ordre du jour portait sur l'étude du dysfonctionnement du système d'éducation supérieure et des nécessités de réforme. En fait, l'un des points les plus importants de cette réunion était de décider de quelle manière on allait contribuer au Plan de réforme de l'éducation et, surtout, de savoir si la réforme universitaire devait être envisagée comme partie intégrante d'une politique de l'État mexicain. » (Castrejón, 1983 : 4).

De plus en plus fréquemment, les recteurs d'universités et les directeurs d'instituts signalaient les problèmes qu'ils rencontraient dans leurs institutions et ils proposèrent lors des assemblées de l'ANUIES de Villahermosa (avril 1971), Toluca (août 1972) et Tepic (octobre 1972), un ensemble d'initiatives pour coordonner le développement des Institutions d'éducation supérieure (IES) ainsi que des suggestions en vue d'améliorer la qualité des services offerts par ces dernières<sup>165</sup>. C'est là que s'exprimaient les problèmes dus à la croissance des universités, ou à l'adoption de modèles dans les universités des États, et c'est là que se testaient, pour la première fois de façon systématique des procédures d'échange d'expériences. Lors de ces réunions, on commença par débattre des objectifs de l'éducation supérieure et on parvint à formuler une rénovation du rôle de l'ANUIES dans la planification du système. Dans certaines de ses assemblées, on

---

1990). De plus, on autorisa l'UNAM à créer des Écoles en dehors du campus de Cité universitaire : Cuautitlán fonctionnait déjà en 1974 et on prévoyait de créer onze campus supplémentaires, dont seulement deux ouvrirent en 1975 : Santa Cruz Acatlán et San Juan Iztacala (UNAM, *Comisión Técnica de Implantación de proyectos universitarios*, 1974). On autorisa également l'Institut pédagogique national à ouvrir de nouveaux campus : l'Unité professionnelle interdisciplinaire d'Ingénierie, Sciences sociales et administratives (UPIICSA) créée en 1971 et le Centre Interdisciplinaire des Sciences de la Santé (CICS) en 1975 ; en outre, plus de 16 Instituts technologiques régionaux furent créés.

diffusa les programmes du Collège des sciences et humanités (CCH) et de l'Université à distance de l'UNAM et on formula de nouvelles idées (interdisciplinarité, systèmes de départements, systèmes de crédits).

Paradoxalement, les institutions participantes étaient dans l'impossibilité de mettre en œuvre les changements jugés nécessaires en leur propre sein. Déjà, afin de transformer l'institution dans son ensemble, Pablo González Casanova avait mis en œuvre une stratégie de création de systèmes parallèles comme le CCH et l'Université à distance ; comme l'UNAM, l'ensemble des institutions était immobilisé par la force de reproduction simple de l'université traditionnelle. L'UAM et quelques autres institutions constituèrent l'espace où se rassemblèrent les volontés « modernisatrices » autour de la mise au point d'un projet construit à l'opposé de nombre des caractéristiques de l'ancienne université.

Dans un certain sens, les agents universitaires fondateurs étaient porteurs d'un esprit d'innovation. Si on considère, par exemple, les postes de la haute hiérarchie et le grand nombre de professeurs qui émigrèrent à l'UAM, on peut reconnaître le parrainage de certaines institutions qui lui fournirent des cadres, en particulier ceux qui étaient portés au changement de l'éducation supérieure.

Les recommandations issues de réunions internationales, tant de l'Organisation des États américains (OEA)<sup>166</sup> que du Séminaire sur l'interdisciplinarité dans les universités organisé par le Centre pour la recherche et l'innovation de l'enseignement (CERI) et le ministère français de l'Éducation, à Nice en 1970<sup>167</sup>, eurent une influence indirecte sur le projet de l'UAM.

---

<sup>165</sup> ANUIES : La declaración de Villahermosa y los Acuerdos de Toluca. México D.F. 1971, pp. 23 et 17 (Declaración de Villahermosa), pp. 39-42 (Acuerdos de Toluca). Les accords de Tepic sont reproduits dans la *Revista de Educación Superior* (RES), 1(4) :50-57, octobre-décembre 1972.

<sup>166</sup> Cité par Luis Gerardo Ize et Leticia Juárez in *El Modelo original de la UAM*. Cet ouvrage fait mention d'un document intitulé : *La fundación de la UAM Ciudad de México, contradicciones y perspectivas*, achevé en 1977 et élaboré par José Lascuráin, Beatriz Calvo et Guillermo de la Peña du Centre de recherches sociales de l'Institut national d'Anthropologie et d'Histoire (CIS-INAH).

<sup>167</sup> Les conclusions ne furent publiées au Mexique qu'en 1975 par l'ANUIES (Apostel, Guy Berger, Ana Briggs, Guy Michel : *Interdisciplinariedad*, ANUIES, Mexico, 1975). Néanmoins, l'original en anglais circulait dans les cercles universitaires depuis 1972. Nombre des idées exprimées lors de ce séminaire furent reprises par les travaux de la Direction générale de coordination éducative du ministère de

### *Les premiers groupes de travail*

Néanmoins, ce ne fut qu'au début de 1973 que commencèrent véritablement les travaux de création. D'une part, tant l'UNAM que l'IPN et la Direction générale de coordination éducative (DGCE) du ministère de l'Éducation (*Secretaría de Educación Pública, SEP*) s'attendaient à de sérieux problèmes en ce qui concernait la demande prévue d'éducation supérieure.

« C'était l'époque où on disait : "le salut de l'UNAM c'est l'OTRAM"<sup>168</sup> – se souvient Soberón. Le problème était si pesant que je peux vous dire la chose suivante : le Conseil de l'université m'a nommé le 3 janvier, le 4 janvier je suis allé chez Emilio Rosenblueth pour discuter avec le Conseil, parce que l'université était occupée... Lors de cette réunion, on décida qu'il était urgent que je m'entretienne avec le président Echeverría pour lui poser le problème qu'on avait sur les bras, parce que voilà qu'arrivait la première génération du CCH et il n'y avait absolument pas de place où la mettre, la Cité universitaire était sursaturée et la situation était devenue intenable. » (entrevue avec Guillermo Soberón Acevedo).

La création d'une nouvelle université qui soulagerait l'énorme pression qui s'exerçait sur l'UNAM et l'IPN paraissait une option viable. Soberón, Díaz de Cossío ou Bravo Ahuja pourraient légitimement revendiquer la paternité de l'idée, même s'il est vrai qu'elle flottait déjà dans l'air.

Roger Díaz de Cossío se souvient :

« il y a eu des projections exagérées à cet égard : on s'attendait à 350 000 étudiants qui allaient nous déborder. » (Guevara, 1998 : 13).

« Lors d'une réunion à Los Pinos<sup>169</sup>, Echeverría posa le problème et nous demanda, à plusieurs de ceux qui nous trouvions là, comment le résoudre. Alors je lui dis : "la seule solution, c'est de créer une autre université, par une loi du Congrès, sans *bachillerato* et un *bachillerato* sans université". "Ah bon, dit-il, et bien faites m'en donc le projet." » (entretien avec Roger Díaz de Cossío).

---

l'Éducation mexicain et dans le document que présenta Ramón Villareal pour l'unité de Xochimilco. Voir également les pages que Rolf Meiners consacre au séminaire (Meiners, 1980).

<sup>168</sup> Jeu de mots par lequel l'équipe qui travailla sur le projet de l'UAM désignait cette dernière comme une autre UNAM. (una y otra ; l'une et l'autre).

<sup>169</sup> La résidence officielle du président mexicain.

A partir de sa prise de fonction en tant que recteur de l'UNAM, Guillermo Soberón et le ministre de l'Éducation, Víctor Bravo Ahuja, s'accordèrent pour que leurs équipes travaillent ensemble sur le projet de la nouvelle université du District fédéral.

Soberón raconte :

« Quand j'ai vu le Président Echeverría, nous lui avons dit que nous avions besoin d'argent [pour le projet d'expansion de l'UNAM] et de terrains ; mais que la solution n'était pas là. La solution c'était une autre université, une autre entité d'enseignement supérieur ; pour le soulagement immédiat, pour que les installations de Cité universitaire ne soient plus sursaturées. Nous lui avons expliqué que le problème de la demande devait être traité globalement, et à partir de là il en discuta avec Bravo Ahuja et Roger [Díaz de Cossío] pour formuler des alternatives. » (entretien avec Guillermo Soberón Acevedo).

C'est ainsi que se constitua un groupe compact composé de l'équipe de la SEP (Bravo Ahuja, Díaz de Cossío, Carranza et Castrejón, entre autres) et de l'équipe de l'UNAM (Soberón, Velasco Ibarra, Carpizo<sup>170</sup>) qui s'offrit pour élaborer un projet initial de nouvelle université. Dans cette équipe se trouvaient, bien entendu, des représentants de l'IPN et de l'ANUIES. Néanmoins, ils n'étaient pas les seuls à chercher des solutions au problème explosif de la demande étudiante. Le ministre du Travail, Porfirio Muñoz Ledo, proposait de prendre en charge un système de formation professionnelle non universitaire destiné à accroître les chances d'insertion dans le marché du travail.

D'après les souvenirs de Soberón, « Porfirio avait déjà convaincu le président » et l'équipe qui travaillait sur la nouvelle université eut un différent avec lui. Lors d'une réunion à Los Pinos, où les adversaires étaient face à face, la question fut tranchée :

« Notre groupe, c'est à dire le ministère de l'Éducation, l'IPN (Zorrilla) et l'Université, qui proposait de créer une nouvelle université et une nouvelle institution d'éducation supérieure moyenne, est tombé sur ce problème [le projet de Porfirio Muñoz Ledo] et on a expliqué au président Echeverría que ce n'était pas le moment de mettre en place ce genre de stratégie, qu'elle n'aurait ni le temps ni la forme nécessaires pour attirer la demande, parce que le concept n'était pas connu et que les jeunes ne l'accepteraient pas ; ils étaient là, les jeunes, on ne pouvait pas les laisser comme ça. »

---

<sup>170</sup> Respectivement Recteur, Secrétaire administratif et Avocat général.

« Il y a eu une réunion à Los Pinos qui, pour moi, a été historique. Un samedi, Echeverría nous invite à une réunion – Porfirio était également présent – pour qu'on se mette enfin à travailler sur le projet du ministère du Travail, et on était invité à 1 heure de l'après-midi le jour suivant pour discuter un moment et déjeuner [à Los Pinos] ; la décision était déjà prise et ce qu'il nous demandait en fait c'était de définir comment on allait s'y prendre. Tous les membres de notre groupe avaient perdu leurs illusions en sortant de là. »

« Je suis rentré chez moi en me demandant : qu'est-ce qu'on peut bien faire ? Et je me suis levé très tôt le matin suivant pour rédiger un mémorandum, avec les arguments de notre position. Comme la réunion à Los Pinos était à 1 heure, on s'était donné rendez-vous avant, à 10 heures du matin, à la petite maison du CAPFCE pour échanger nos impressions et décider de ce qu'on allait dire au président. Là, j'ai dit à Bravo Ahuja : Víctor, toi tu es ministre et tu travailles pour le président, mais pas moi ; si on suit ce chemin non seulement on ne résoudra pas le problème mais ça va devenir pire. Je lui ai dit que j'avais écrit quelques lignes et je lui ai lu le mémorandum. Il m'a donné son accord total et on a décidé de ne pas abandonner notre position. Et alors, tous les présents ont commencé à donner leur avis sur le mémo, "mets ceci, enlève cela", et on s'est empressé de le terminer »

« La partie historique, c'est ça : on arrive et pour commencer le président dit : bon, alors qu'est-ce que vous voulez ? Et Víctor lui répond, "voilà monsieur, depuis la réunion d'hier, le Recteur a écrit un mémo que nous avons révisé et que nous appuyons ; avant tout, en tant que ministre de l'Éducation, je veux que vous sachiez que je suis pleinement convaincu de ce dit le Recteur, et je veux vous dire que je suis prêt à démissionner." Le président Echeverría fronçait les sourcils, il ne disait rien, et tout le monde était très tendu. Et alors un soldat "balaise" entre dans la pièce, donne un papier au président et lui dit qu'on l'attendait au téléphone interne, dans une autre pièce. Il a pris le papier, s'est levé et nous a tous laissé plantés là, dans l'expectative. Porfirio disait : "ça ne va se passer comme ça". Víctor lui répondait : "Porfirio, ce n'est pas la peine de s'épuiser, on a pris une décision, tu as donné tes arguments, nous, on a réfléchi et voilà notre opinion, on l'a exposée au chef". Ensuite, le président Echeverría revient et il dit : "Bon, c'est d'accord ! Mais vous en prenez la responsabilité, cela a intérêt à marcher, parce que sinon..." Puis, il nous demande : "Qu'est-ce que vous voulez ?", et on lui répond, eh bien, une institution d'éducation moyenne supérieure et une université différente ; nous avons déjà un projet (on avait déjà bien avancé). Nous voudrions en discuter. "Bon, d'accord, dit-il, on va voir ça, dites-moi combien il vous faut". Et c'est comme ça qu'on a eu le Collège de *Bachilleres* et l'UAM (entretien avec Guillermo Soberón Acevedo).

Díaz de Cossío<sup>171</sup> signale que les documents de base furent élaborés par lui et José Antonio Carranza, alors Directeur général de la Planification du sous-ministère. Soberón, Bravo Ahuja et même d'autres ministres participaient fréquemment à ces réunions.

L'élaboration de la Loi organique impliqua des personnages très divers :

« Parfois, le ministre de l'Intérieur (*Gobernación*), c'est à dire le *licenciado* Moya Palencia, d'autre fois, c'était le ministre de la Justice<sup>172</sup>, le *licenciado* Ojeda Paullada, qui était le Coordinateur de l'Unité des Affaires juridiques de toutes les dépendances fédérales et qui, précisément, était accompagné du ministre de l'Intérieur ; lorsqu'il ne venait pas, le ministre de l'Intérieur était remplacé par le Sous-directeur juridique de l'Intérieur et le *licenciado* Ojeda Paullada était remplacé par le Sous-directeur juridique du ministère de la Justice... Roger Díaz de Cossío assurait le suivi parce qu'il était Sous-ministre de la Planification et Coordination de l'éducation... Le *licenciado* Jorge Carpizo, Avocat général de l'Université, et moi-même, en tant que Directeur des Affaires juridiques du ministère de l'Éducation, intervenions aussi... Parmi les idéologues, on invitait parfois le Dr. Aguirre Beltrán, une personne très cultivée, très bien formée... Et le Dr. Castrejón participait aussi, et il venait avec l'un de ses assistants, un Français, Jean-Pierre Vielle. Tout deux participaient et ils donnèrent beaucoup d'idées sur la partie technique, l'intégration de l'Université, vraiment beaucoup, Castrejón et Jean-Pierre... Tout comme Castrejón, nous dépendions alors de Roger, l'*ingeniero* Carranza qui appartenait à Planification, Castrejón, qui appartenait à Coordination, et moi, qui était des Affaires Juridiques... (entretien avec le *licenciado* Cu Delgado).

### ***Le rôle de l'ANUIES***

Une fois le projet avancé, on chercha la couverture nécessaire à sa présentation.

« Mais il fallait que cela devienne public et alors nous avons pensé, à cause de la situation politique d'alors, que le mieux ce serait que la

---

<sup>171</sup> Díaz de Cossío fut Coordinateur des Sciences à l'UNAM et il fut alors chargé par le recteur González Casanova du projet de création d'une nouvelle université, dont les résultats furent le CCH et l'Université à distance. Lors d'un entretien, il raconte son entrée au ministère de l'Éducation :

« Je ne connaissais pas Bravo Ahuja... Peu après son élection à la présidence, Echeverría invita le recteur Pablo González Casanova à dîner ; j'ai aussi été invité à ce dîner parce que j'appartenais à l'équipe proche du recteur. Bravo Ahuja était invité également. Peu de temps après, il m'offrit le poste de sous-ministre de la Planification, un ministère qui, d'ailleurs, n'existait pas à l'époque. Lui n'était pas encore ministre, mais il savait qu'il allait le devenir. » (Guevara, 1998 : 13).

<sup>172</sup> En fait le Procureur général de la République, dont la fonction au Mexique correspond à celle du ministre de la Justice en France.

responsabilité de l'initiative ne vienne pas de l'UNAM, ni de l'IPN, ni du ministère de l'Éducation, mais de l'ANUIES. Parce que le problème touchait à d'autres politiques et qu'il s'agissait de réorganiser l'éducation supérieure dans tout le pays.

Il y a eu une réunion avec tous les recteurs, où Alfonso Rangel Guerra, qui était secrétaire de l'ANUIES, lut le projet et il fut adopté. » (entretien avec Guillermo Soberón Acevedo).

Le 27 mars 1973, le Président « *suggéra qu'il serait utile que l'ANUIES effectue une étude à partir de laquelle elle proposerait des solutions susceptibles d'être mises en œuvre immédiatement.* »<sup>173</sup> Étant donné ses caractéristiques et la rapidité avec laquelle cette étude fut élaborée, il est évident qu'Echeverría utilisa l'ANUIES comme canal afin que la recommandation de la création de l'UAM provienne de cette institution et non directement du gouvernement. Ce fut un document commandé par le Président qui confirma la nécessité de créer une nouvelle université.

Deux mois plus tard, le 28 mai 1973, l'ANUIES remit au président une « Étude sur la demande des niveaux moyen supérieur et supérieur (première entrée) dans le pays et des propositions pour sa solution »<sup>174</sup>, contenant onze recommandations, dont la deuxième est la création de « l'Université métropolitaine autonome de Mexico » :

« DEUX. Création, par l'État, de l'Université métropolitaine autonome de Mexico, en tant que premier pas vers l'établissement d'autres institutions supérieures, en accord avec les besoins, afin de répondre à la demande d'éducation supérieure présente et future qui ne peut être satisfaite par les institutions actuelles de la zone mentionnée. Les filières ou spécialités qui sont d'ores et déjà soumises à une forte demande ainsi que l'année universitaire à venir devraient faire l'objet d'une attention particulière. » (ANUIES, 1973 : 1).

Ce document contient une projection (1973-1980) de l'évolution de la demande pour les études supérieures et met l'accent sur la situation à Mexico. Il recommande la création de nouvelles institutions d'éducation moyenne supérieure et supérieure dans tout le pays et propose la création d'une nouvelle université pour la zone métropolitaine de Mexico.

---

<sup>173</sup> Paroles de Víctor Bravo Ahuja, ministre de l'Éducation publique, lors de la remise de l'étude de l'ANUIES au président de la République, *Revista de la Educación Superior*, 2(2) : 84, avril-juin 1973.

<sup>174</sup> *Revista de la Educación Superior*, 2(2) : 84, avril-juin 1973, pp. 63-72.

En ce qui concerne la capitale mexicaine, les considérations sur l'augmentation de la demande se basent sur deux prémisses : le nombre de postulants non-admis dans les institutions existantes (UNAM et IPN)<sup>175</sup> et l'augmentation prévisible des bacheliers sortant du Collège des Sciences et Humanités (CCH) de l'UNAM. Sans doute à cause de l'urgence dans laquelle ce document a été établi, ses calculs et prévisions étaient exagérés : en réalité, la demande n'atteignit jamais une telle ampleur, même lors de cette période de croissance intense de l'éducation supérieure.

### ***De la décision politique à la Loi Organique***

A partir de ce moment, avec l'aval de l'ANUIES, on prit la décision politique de créer la nouvelle université, et de toutes parts, les préparatifs s'accomplirent à un rythme effréné.

Le Dr. Castrejón Díez, directeur de la DGCE, prit part aux travaux d'un groupe chargé d'élaborer un pré-projet pour la nouvelle université. Ce groupe du ministère de l'Éducation travailla en étroite collaboration avec d'autres groupes inter-institutionnels auxquels participaient des personnes de l'UNAM et de l'IPN. Les résultats des travaux du groupe étaient présentés à une Commission de la nouvelle université.

« La procédure suivie a été de former une commission de la nouvelle université, dans laquelle étaient représentés le ministère de l'Éducation publique et les institutions d'éducation supérieure. Cette commission était dirigée par le ministre de l'éducation, l'*ingeniero* Víctor Bravo Ahuja, accompagné du Dr Guillermo Soberón, représentant l'UNAM ; du Dr. Guillermo Massieu, représentant le Centre [de recherche et] d'études avancées [de l'IPN] ; l'*ingeniero* Manuel Zorrilla Carcaño, représentant l'IPN ; le *licenciado* Alfonso Rangel Guerra, représentant l'Association nationale des universités et instituts d'enseignement supérieur ; le Dr. Víctor Urquidi, représentant le Colegio de México, et, en provenance du ministère de l'Éducation publique, le sous-secrétaire de la Planification, le Dr. Roger Díaz de Cossío, ainsi que les directeurs généraux de la Planification et de la

---

<sup>175</sup> L'augmentation de la demande d'éducation supérieure commença à la fin des années 1950 et au début de la décennie suivante. Les raisons principales de cette augmentation sont dues au succès du Plan de onze ans (expansion de la scolarité primaire et moyenne, augmentation du nombre des diplômés et diversification de l'offre éducative dans l'ensemble du pays) et aux effets de conversion de la demande potentielle en demande réelle du fait de l'augmentation de l'offre d'éducation (Casillas, 1990). Au début des années 1960, l'IPN et l'UNAM mirent en place des critères restrictifs à l'admission; durant le rectorat de Guillermo Soberón, l'UNAM fixa le nombre d'admissions à un maximum de 40 000 nouveaux étudiants par an, ce qui a donné lieu au développement du phénomène des non-admis, qui représentèrent une nouvelle manifestation du mouvement étudiant.

Coordination, l'*ingeniero* José Antonio Carranza et le Dr. Jaime Castrejón Díez. »

« Le mécanisme permettant d'affiner le projet a été le dialogue ininterrompu. La commission du projet rédigeait des documents portant sur divers aspects de l'Université, son organisation académique, ses formes de gouvernement, départements, filières, etc., qui étaient ensuite discutés par la Commission de l'université. L'idée de la nouvelle université prit forme lors de plusieurs séances, consacrées à la définition d'une structure sur laquelle on pourrait travailler pour élaborer le projet de Loi organique. » (Castrejón, miméo s/f : 9)<sup>176</sup>.

Quelques mois avant que la Loi ne soit présentée au Congrès, il fut nécessaire de discuter de la viabilité financière du projet. Malgré la volonté politique et l'appui du président, il n'était pas simple d'incorporer la nouvelle université dans le budget fédéral. Malgré les efforts de liaison de Carlos Izuar, comme c'est presque toujours le cas : « le ministère des Finances (*Hacienda*) était opposé [au projet] car, disait-il, il allait coûter beaucoup d'argent » (entretien avec Roger Díaz de Cossío).

« La position des Finances c'était que cela coûtait trop cher, et nous nous répondions que de toutes façons ce qui serait dépensé là viendrait en réduction de ce qu'on allait donner à l'UNAM ou à l'IPN. On s'est beaucoup disputé avec eux à propos de l'argent, de fortes disputes. Finalement, l'accord avec les Finances c'était qu'il y aurait des fonds sur le budget de 1974 ». (entretien avec Roger Díaz de Cossío).

Ainsi, le 10 octobre le président présenta la proposition de Loi organique<sup>177</sup> de l'Université autonome métropolitaine au Sénat<sup>178</sup>.

Le 21 novembre, l'*ingeniero* Víctor Bravo Ahuja comparut devant le Sénat. Après avoir présenté une justification de la nouvelle université, il en souligna quelques unes des

---

<sup>176</sup> Castrejón ajoute :

« La commission académique chargée de dessiner l'Université métropolitaine était composée du Dr. Jean-Pierre Vielle, de la *licenciada* Lénica Valle, de la *maestra* Marisol Pérez Lizaur, de la *licenciada* Luisa Medina Mora, du *licenciado* Manuel Gómora, de la *licenciada* Victoria Alicia Ramírez Lugo, du Dr. Carlos Romero Panisio, du *licenciado* Patricio Daowz, de la *licenciada* Yolanda González, du *licenciado* Enrique García Arista, de la Direction générale de coordination éducative du ministère de l'Éducation. » (Castrejón Díez, Jaime "La Génesis de la UAM", *X Coloquio de Investigación y Docencia de la UAM*. p. 9).

<sup>177</sup> L'élaboration finale de cette proposition de loi fut coordonnée par le *licenciado* Cu Delgado avec la collaboration de Jorge Carpizo.

<sup>178</sup> UAM, *Nuestra Universidad*, No. 3 : Iniciativa Presidencial, 1989.

caractéristiques : autonomie, organisation par unités et divisions, départementalisation, interdisciplinarité, etc.

C'est à cette occasion que le ministre et les sénateurs cristallisèrent l'idée selon laquelle l'UAM était créée pour répondre aux effets de la demande et sur recommandation de l'ANUIES :

Comme le déclara Bravo Ahuja : « l'augmentation de la demande d'éducation supérieure au cours de cette année et des suivantes a conduit les recteurs et directeurs à proposer à l'Exécutif fédéral la création de la nouvelle université de la zone métropolitaine de la Vallée de Mexico. »

Le sénateur José Rivera prit le relais : « Comme le disait le président dans la proposition de loi, il s'agit en réalité d'une proposition que les membres de l'ANUIES ont fait à l'Exécutif fédéral. Il est très important de souligner ce fait... » (UAM, Comparution du ministre de l'Éducation publique, Nuestra Universidad No. 3, 1989).

Lors du débat avec les sénateurs qui suivit la présentation de la proposition de Loi organique<sup>179</sup>, le ministre détailla certains de ses aspects et accepta la plupart des modifications que les sénateurs désiraient y apporter. Parmi ces modifications, les suivantes sont à souligner :

- Deux des objets de l'UAM ont été spécifiés et qualifiés : l'enseignement doit « s'efforcer de faire correspondre la formation de professionnels aux besoins de la société » (Art. 2, alinéa I) ; et la recherche doit se concentrer « ... avant tout, sur les problèmes nationaux en relation avec les conditions du développement historique. » (Art. 2, alinéa II).
- On renforce l'idée que l'UAM est un système d'unités universitaires qui « s'organise suivant cet ordonnancement, selon un régime de déconcentration fonctionnelle et administrative, à sa convenance » (Art. 3, alinéa I), et on renforce les

---

<sup>179</sup> Il faut se souvenir qu'alors le pouvoir législatif était presque entièrement composé de membres du PRI, le parti officiel de gouvernement.

compétences des Unités, car un ajout a été fait à l'article 21 (préalablement l'article 19) :

« L'Université sera composée d'Unités universitaires, qui matérialisent sa déconcentration fonctionnelle et administrative. Les Unités universitaires résoudreont seules leurs problèmes, dans les limites de la présente Loi et de son dispositif réglementaire. Chaque Unité universitaire sera dirigée par un recteur et sera organisée en divisions et départements. » (Art. 21).

- Le recteur se voit conférer la faculté de nommer et de révoquer librement le Secrétaire général et l'Avocat général (Art. 16, alinéa V). Un sénateur (Manzanilla Schaffer) proposa – mais ne fut pas suivi – que le Secrétaire général ait un droit de parole et de vote au sein du Collège académique et qu'il soit nommé par le Collège à partir d'une liste de trois personnes (appelée *terna*) proposée par le Recteur.

- Le Recteur général obtient un droit de veto (« non pour donner au Recteur la haute main sur les propositions passées par le Collège académique. En fait, on souhaite lui accorder ce droit afin qu'il puisse opposer un veto à un accord qui, n'étant pas de caractère technique, lui semblerait ne pas convenir à l'Institution » (Victor Manzanilla Schaffer) (Art. 16, alinéa VI). Le Conseil directorial se voit attribuer le pouvoir de trancher en dernier ressort les conclusions auxquels le Recteur général aurait opposé son veto (Art. 11, alinéa V). Les Recteurs des Unités obtiennent également un droit de veto sur les propositions adoptées par leurs Conseils (Art. 26, alinéa III).

Il est significatif que les sénateurs aient proposé de conférer au Recteur général la capacité de soumettre, à son initiative, au Collège académique<sup>180</sup> les domaines relevant de sa compétence, ces domaines étaient ceux « conduisant à l'amélioration culturelle, économique, technique, administrative et de l'enseignement de l'Université ». Dans sa version définitive, la Loi réduisit les fonctions du Conseil à la promulgation de normes en ôtant toute référence à l'amélioration culturelle et économique (Art. 13, alinéa II) et ne conféra pas au recteur le « droit d'initiative » devant le Collège académique ; en

---

<sup>180</sup> L'université comporte plusieurs organes collégiaux de gouvernement composés de représentants des professeurs, des étudiants, des administratifs et des autorités. Au niveau général de l'université, le Collège académique, au niveau de chaque unité, un Conseil académique, au niveau des divisions, un Conseil divisionnaire. Le Conseil directeur (composé de personnalités extérieures à l'université) nomme les recteurs.

revanche, ce droit fut conféré au Conseil directorial. Le Recteur obtint finalement ce droit dans le cadre du Règlement organique qui fut adopté quelques années plus tard, ce qui lui donna une capacité exécutive accrue.

Au delà des aspects strictement légaux, le dialogue avec les sénateurs fut riche car il aborda de nombreux autres aspects qui allaient marquer l'orientation de l'Université ; par exemple : on décida de recommander une capacité de 15 000 à 18 000 étudiants par Unité; on souligna la nécessité d'opérer une sélection « démocratique et académique » des étudiants afin d'améliorer la qualité ; on précisa que, malgré son organisation en départements, l'UAM ne constituerait pas une greffe du modèle nord-américain<sup>181</sup> ; on explicita les raisons de cette organisation en départements ; on affirma que l'UAM représentait effectivement « un paradigme pouvant déboucher sur d'autres universités similaires », etc.<sup>182</sup>

### *Une fondation accélérée*

Le décret de Loi organique fut émis le 13 décembre et entra en vigueur quinze jours plus tard sa publication dans le Journal officiel de la Fédération (la publication eut lieu le 17 décembre). La Loi organique entra en vigueur le 1<sup>er</sup> janvier 1974.

Comme on peut l'observer, il fallut moins d'un an pour donner naissance à une nouvelle institution dans le pays et, comme on le verra plus loin, il fallut moins d'une année supplémentaire pour mettre au point les plans d'études et la structure divisionnaire et départementale, pour recruter le personnel enseignant et administratif, pour définir les « modèles éducatifs », pour choisir les sites, dessiner, construire et équiper les Unités.

Si la création de l'Université fut rapide, sa mise en fonctionnement ne le fut pas moins. Ainsi, le 9 janvier, on désigna les membres du Conseil directorial en accord avec le deuxième article transitoire de la Loi :

---

<sup>181</sup> Étant donné la longue histoire de conflits entre les deux pays et le paradigme tiers-mondiste qu'Echeverría s'efforçait d'imposer, copier un modèle américain ne constituait pas un symbole de prestige. C'est pour cette raison qu'on présenta l'organisation départementale comme une forme universelle d'organisation des universités « modernes ».

<sup>182</sup> UAM. *Nuestra Universidad*, No. 4, Diálogo con los Senadores, 1989.

« DEUXIÈME. – L'établissement du premier Conseil directorial passera outre l'exigence établie à l'article 7 de la présente loi et s'effectuera comme suit : deux professeurs ou chercheurs de renom seront désignés, au nom de leurs institutions respectives, par chacune des personnes suivantes : le Recteur de l'Université nationale autonome du Mexique, le Directeur général de l'Institut polytechnique national, le Président du Colegio de México et le Directeur du Centre de recherches et d'études avancées (CINVESTAV) de l'Institut polytechnique national ; en outre, le Secrétaire général exécutif de l'Association nationale des universités et instituts d'enseignement supérieur désignera un membre du Conseil directorial. »<sup>183</sup>

En accord avec ce qui précède, le Dr. Guillermo Soberón, Recteur de l'UNAM, désigna les docteurs Rubén Bonifaz Nuño (Coordinateur des Humanités de l'UNAM) et José F. Herrán (Directeur de la Faculté de Chimie de l'UNAM) ; le Directeur général de l'IPN, José Gertsl Valenzuela, désigna l'*ingeniero* Mario Vázquez Reina (Sous-directeur général de la Commission nationale de l'énergie nucléaire) et le Dr. José Luis Calvillo (Professeur au CINVESTAV) ; le Dr. Guillermo Massieu, Directeur du CINVESTAV de l'IPN, désigna le Dr. José Adem (Prix national de Sciences y professeur au CINVESTAV et le chimiste Carlos Casas Campillo (Prix national de Sciences et responsable des programmes éducatifs de l'UNESCO et de l'OEA au Mexique) ; le Président du Colegio de México, le Dr. Víctor L. Urquidi, nomma le *licenciado* Emilio Mújica (Professeur à l'UNAM et au Colegio de México et conseiller auprès du ministère des Finances et du Crédit public) et le Dr. José Luis Reyna (Chercheur au Colegio de México et Secrétaire de la Société mexicaine de sociologie) ; enfin, le *licenciado* Alfonso Rangel Guerra, Secrétaire exécutif de l'ANUIES, désigna le Dr. Rafael Velasco Fernández (ex-recteur de l'Université de Veracruz et Président de l'Association mexicaine de Psychiatrie). Le Dr. José Adem occupa la fonction de Président du Conseil directorial.

Le 14 janvier, le Conseil directorial nomma Recteur général l'Architecte Pedro Ramírez Vázquez<sup>184</sup>. Sa désignation se distingue de toutes celles qui suivirent d'abord parce qu'elle fut la première, parce qu'elle ne donna pas lieu à consultation préalable (du fait

---

<sup>183</sup> Loi organique de l'UAM.

<sup>184</sup> La presse de l'époque mentionne comme candidats à ce poste le *licenciado* Agustín Yáñez, le *licenciado* Enrique González Pedrero, le Dr. Jaime Castrejón Díez et le *licenciado* Alfonso Rangel Guerra. (*Excelsior*, 10 janvier 1974).

que la communauté n'existait pas encore comme telle) et procéda d'une intervention gouvernementale évidente.

Roger Díaz de Cossío affirma :

« A la fin 1973, Bravo Ahuja m'invita à déjeuner avec Pedro Ramírez Vázquez et, pendant le repas, le ministre lui dit : "je te demande de devenir recteur de la faculté [Université] qui va se monter". Ramírez Vázquez était un architecte de prestige, et même s'il n'avait pas grand chose à voir avec l'université, on a essayé de lui envoyer des gens de grande qualité pour l'aider : González Cuevas, Salmerón, Casillas, Pescador, le docteur Villarreal, Lara, etc. Une super équipe ! En fait, l'équipe fondatrice, c'était parmi ce qui se faisait de mieux au Mexique et dans le monde. » (Guevara, 1998 : 13)<sup>185</sup>.

Au moment où l'UAM se montait, Pedro Ramírez Vázquez, né à Mexico le 16 avril 1919, était déjà à la tête d'une solide carrière d'architecte<sup>186</sup>, auteur, entre autres réalisations, du Stade Aztèque et du Musée d'Anthropologie, responsable de l'organisation des jeux olympiques de 1968 et lié organiquement au parti officiel.

Le Dr. Soberón se souvient :

« Víctor (Bravo Ahuja) cherchait les meilleurs pour l'UAM ; et il faut bien dire que là où il y en avait beaucoup, c'était à l'UNAM, et bon... on a proposé beaucoup de noms de gens susceptibles d'être invités à venir travailler à l'UAM. Pedro Ramírez Vázquez bénéficiait d'un grand prestige pour tout ce qu'il avait fait, sa présence dans la société, avec tout le bruit fait autour des Jeux olympiques ; on pensait qu'il

---

<sup>185</sup> En réalité, plusieurs des professeurs mentionnés ici n'arrivèrent à l'UAM que quelques temps après.

<sup>186</sup> Pedro Ramírez Vázquez étudia l'architecture à l'UNAM, il obtint son diplôme avec une thèse d'urbanisme intitulée : « Plan de régulation de Ciudad Guzmán, Jalisco ». Entre 1953 et 1959, il obtint trois mandats consécutifs de Président du Collège national des architectes du Mexique et de la Société des architectes mexicains. Entre 1953 et 1965, il fut directeur de l'Unité culturelle del Bosque. A partir de ces années, il se consacra pleinement à harmoniser ses relations politiques et ses mérites professionnels. Entre 1965 et 1967, il construisit 15 marchés à Mexico et obtint plusieurs distinctions. De 1958 à 1964, à l'époque du développement de l'éducation avec le « Plan de onze ans », il fut Gérant général du Comité administratif du programme national de construction d'écoles, où il mit au point un système de préfabrication grâce auquel 30 000 édifices furent construits au Mexique et à l'étranger. En 1964, il construisit le Musée national d'Anthropologie et d'Histoire et le Musée d'Art moderne. En 1965, il réalisa le bâtiment du ministère des Affaires étrangères ; en 1966, il gagna le concours et construisit le Stade Aztèque à Mexico ; en 1967, le Stade « Cuauhtémoc » à Puebla. En 1968, il fut responsable du principal événement de l'année : Président du Comité d'organisation des XIX<sup>èmes</sup> Jeux olympiques, qui se déroulèrent au Mexique. Ses activités politiques s'étoffèrent : en 1970 il fut conseiller technique de l'Institut des études politiques, économiques et sociales du PRI, alors qu'il construisait l'Hôpital des enfants de l'IMAN. En 1971, il fut Coordinateur général des travaux de l'État du Mexique, où il construisit le « Paseo Tollocan ».

aurait les capacités requises pour la gestion académique et les soutiens pour la gestion politique requise afin d'aller de l'avant. »

Ramírez Vázquez bénéficiait d'importantes connections avec le pouvoir public et avait montré un intérêt pour les affaires éducatives au cours de sa carrière. La direction du difficile processus d'installation de l'UAM était confiée à un homme du système qui avait réussi.

Il déclara qu'il était au courant du processus de gestation de l'UAM, et il rédigea même, à la demande de Bravo Ahuja, des commentaires sur le projet de loi organique avant qu'il ne soit présenté au Congrès<sup>187</sup>.

« Plus tard, à une autre occasion, j'ai reçu un appel téléphonique du ministre de l'Éducation, qui m'a dit : "Pedro, est-ce que tu verrais un inconvénient à faire partie de la *terna* pour le rectorat de la nouvelle université ?

— Non, je n'y vois aucun inconvénient", lui ai-je répondu. Je pensais sincèrement qu'il s'agissait de former une *terna* simplement pour réunir trois noms sur une liste.

Ensuite, c'est le docteur José Adem, membre du Conseil directorial, qui m'a appelé pour me demander un rendez-vous. Il m'a téléphoné, vers les trois ou quatre heures de l'après-midi, et il m'a dit : "Monsieur l'architecte, est-ce que vous seriez disponible pour rencontrer des membres du Conseil directorial de l'UAM ?

- "Oui, d'accord, à quelle date cela vous conviendrait-il ?"

- "Si c'était possible, aujourd'hui même ?"

- "Bon, eh bien je vous attends ici, vous pouvez venir."

Dans le Conseil directorial, il y avait le docteur José Adem, le licencié Emilio Mújica, je crois aussi qu'il y avait le docteur Jaime Castrejón ; ils m'ont informé qu'ils s'étaient réunis et qu'ils m'avaient désigné recteur de la nouvelle université."<sup>188</sup>

Le 20 janvier, le Recteur général nomma le *licenciado* Enrique Alvarez del Castillo au poste de Secrétaire général. Malgré son manque d'expérience académique, sa nomination s'expliquait par ses liens personnels avec Ramírez Vázquez, avec qui il avait travaillé en tant que Grand officier du Comité d'organisation des XIX<sup>èmes</sup> Jeux olympiques.

---

<sup>187</sup> Comme il le signala dans UAM, *Nuestra Universidad* N°11 : 6, 1989.

<sup>188</sup> UAM, *Nuestra Universidad* No. 11 : 6, 1989.

« Une fois nommé Recteur général de l'UAM, je me suis attaché à réunir le personnel académique de la haute hiérarchie, de haut niveau, pour qu'ils forment une équipe avec moi. Dans l'exercice professionnel, j'ai toujours eu cette préoccupation : former une équipe... En cela, j'ai été beaucoup aidé par le Recteur Soberón, Gertsl, Valenzuela, le Directeur du Tecnológico de Monterrey ; le docteur Pardo, de l'Université Anáhuac et d'une autre institution, pour essayer de réunir le meilleur personnel enseignant.

J'ai eu plusieurs réunions avec eux, et j'ai rencontré beaucoup de compréhension ; par exemple, j'ai posé un sacré problème au recteur Soberón quand je lui ai dit : "Je veux le docteur Carlos Graef" Bon sang ! C'était une des étoiles de l'UNAM ! »<sup>189</sup>

Le 23 janvier, le Dr. Juan Casillas García de León fut nommé Recteur de l'Unité Azcapotzalco<sup>190</sup> et le Dr. Alonso Fernández, Recteur de l'Unité Iztapalapa<sup>191</sup>. On décida d'ouvrir l'Unité Xochimilco quelques mois après, et c'est pour cela que le Dr. Ramón Villareal Pérez ne fut nommé Recteur de l'Unité que le 18 juin 1974.

« Pour nommer les recteurs, j'ai pensé à une Unité, celle d'Iztapalapa, où la recherche scientifique était plus privilégiée, et à tous les nouveaux domaines ; celle d'Azcapotzalco, plus orientée vers les filières traditionnelles, mais avec une nouvelle optique, comme l'ingénierie civile ; l'architecture, en insistant sur les nouveaux systèmes. Celle de Xochimilco, qui pour moi était la plus ouverte, la plus audacieuse, où nous voulions apporter un enseignement constamment connecté avec la réalité. Que la connaissance s'appuie et s'applique sur la réalité même. Et puis, une quatrième, dont on allait voir si elle serait créée ou pas.

J'ai pensé à ça, j'ai consulté des gens, écouté des commentaires – parce que c'était des gens que je connaissais pas – et j'ai opté pour le docteur Alonso Fernández pour Iztapalapa, ex-directeur de l'Institut de Physique, diplômé parmi les plus brillants de l'IPN ; le docteur Juan Casillas García de León pour Azcapotzalco et le docteur Ramón Villareal, qui avait le prestige d'avoir eu, à une époque, la meilleure école de médecine du Mexique, celle de San Luis Potosí. Il se trouvait à Washington, à l'Union panaméricaine de la Santé<sup>192</sup>, disposait d'un grand prestige en tant que professeur, éducateur audacieux et très ouvert. »<sup>193</sup>

---

<sup>189</sup> UAM, Nuestra Universidad No. 11 : 7, 1989.

<sup>190</sup> Le groupe de trois comprenait, outre le Dr. Casillas García de León, le Dr. José Luis Mateos Gómez et le Dr. Héctor Nava Jaimes. (Lettre du Conseil directorial).

<sup>191</sup> Le groupe de trois comprenait, outre le Dr. Alonso Fernández González, l'*ingeniero* Daniel Ruiz Fernández et le *contador público* Ricardo Mora Montes. (Lettre du Conseil directorial).

<sup>192</sup> En réalité, il s'agissait de l'Organisation Panaméricaine de la Santé

<sup>193</sup> Entretien avec Ramírez Vázquez, in UAM, Nuestra Universidad No. 11 : 7, 1989.

L'équipe qui dessina initialement l'UAM connut une continuité avec la nomination des recteurs et l'embauche des professeurs. À propos de la nomination du Dr. Villareal au poste de recteur de l'Unité de Xochimilco, le Dr. Soberón se rappelle :

« La nomination de Ramón Villareal au poste de Recteur de l'Unité de Xochimilco, Pedro en a discuté avec moi ; bon, dans le sens où lui, il voulait des noms qui pourraient être viables. Il m'a dit : là, on va mettre l'aire de la santé et Ramón Villareal, je le connaissais bien parce qu'il est resté 23, 24 ans, je ne sais plus, aux ressources humaines de l'Organisation panaméricaine de la Santé, de sorte qu'il possédait beaucoup d'informations sur les expérimentations, les innovations et les procédures dans les systèmes de santé. C'était exactement ce dont avait besoin le personnel de santé. Pedro lui demanda de venir travailler à l'UAM.

Et puis, ce n'était pas seulement au niveau des recteurs, beaucoup de chefs de division, Reyes Luján, Sergio Estrada, Villoro, Graef, tous étaient de l'UNAM, ils étaient tous attirés parce que c'était une expérience et une motivation de venir être créatif dans ces nouveaux espaces. Et, bien sûr, il nous fallait les meilleurs ; moi, j'étais convaincu que, comme dans les ENEPs, pour que cela marche il fallait les meilleurs et pas des gens qu'on n'aimait pas... Chacune des personnes qui arrivaient en connaissait d'autres, et les faisaient venir.

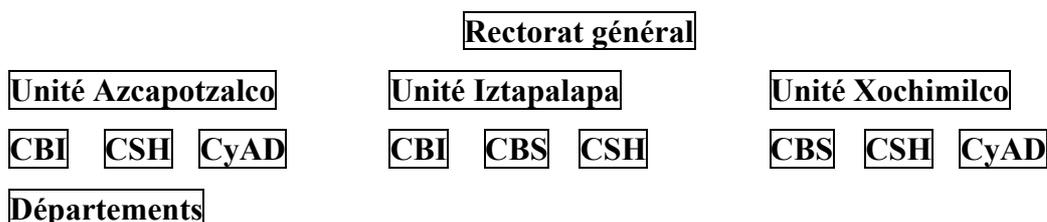
Il s'est passé une chose intéressante avec le Dr. Villareal. [A la Faculté de Médecine de l'UNAM,] lorsque je suis arrivé, l'un des problèmes les plus brûlants de l'Université était une querelle d'une commission mixte qui mettait en doute la forme de gouvernement de l'Université, de la Faculté de Médecine. Très aguerris, les membres de cette commission mixte étaient Bojalil, Fernando Mora et d'autres. Lorsque l'UAM Xochimilco est arrivée, un jour, d'une manière ou d'une autre, on s'est rendu compte avec surprise que tout le monde avait trouvé sa place, alors j'ai parlé avec Ramón. Je lui ai dit : écoute, ce n'est pas une question d'autre style, mais ces gens se sont comportés comme ça ici, et si toi tu vas les avoir tous ensemble, alors réfléchis bien pour savoir s'ils te conviennent, et il a dit : "j'ai besoin de gens de cette idéologie-là et de ce style-là pour m'aider." Je lui ai répondu : "alors, c'est parfait." » (Entretien avec Guillermo Soberón Acevedo).

L'équipe de base chargée d'organiser l'Université fut réunie en moins d'un mois. En termes de l'origine académique des équipes fondatrices, il est clair qu'à Iztapalapa, le docteur en Physique Alonso Fernández était également le moteur de la recherche scientifique, et son Unité resterait marquée à jamais par cette orientation. À Xochimilco, les médecins spécialisés en médecine publique allaient occuper une position académique dominante sous la direction du Dr. Ramón Villareal. À Azcapotzalco, le docteur en Ingénierie Juan Casillas García de León nomma secrétaire un autre docteur

en Ingénierie, Oscar M. González Cuevas ; à tous les deux, ils dessinèrent une Unité orientée vers la recherche et le développement technologique<sup>194</sup>. Comme on peut le constater, dans aucun de ces trois cas ce ne fut une orientation professionnalisante qui domina la direction initiale des Unités de l’UAM.

De plus, la définition des filières initiales fut marquée par une distinction fondamentale avec les ENEPs créées à l’UAM, car elle n’offrit pas de filières traditionnelles d’orientation professionnelle ; au lieu de cela, on innova en proposant des programmes liés aux disciplines scientifiques<sup>195</sup>. Il faut mentionner en particulier la création (à Azcapotzalco et à Xochimilco) d’un nouveau domaine de connaissance, Sciences et Arts pour le Design, qui proposait d’étudier l’Architecture dans le cadre d’un ensemble de filières d’un caractère novateur comprenant des cours sur les techniques et méthodes de recherche<sup>196</sup>.

**TABLEAU 3.5  
ORGANIGRAMME DE L’UAM**



<sup>194</sup> La position des ingénieurs est significative, car ils étaient un très petit nombre dans le pays à posséder un doctorat. Lors d’un entretien, nous avons expressément demandé au Dr. González Cuevas combien de docteurs en Ingénierie existaient au Mexique au début des années 1970 ; voici ce qu’il répondit :

« En ingénierie civile je me rappelle Emilio Rosenblueth, Leonardo Zeevart, Nabor Carrillo, qui était décédé, Melchor Rodríguez Caballero, Roger Díaz de Cossío, Jorge I. Bustamante, Eulalio Juárez Badillo, Javier Salazar, Resines, qui est aussi venu travailler à l’UAM, Daniel Reséndiz, Alejandro Martínez Márquez, Luis Esteva Maraboto. Et bien entendu Juan Casillas et moi. Je ne pense pas en avoir oublié plus de deux ou trois. Dans d’autres branches d’ingénierie, je me souviens de Renato Barrera, Marcos Murray Lasso, Roberto Canales et Juan Morales (qui est venu travailler à l’UAM), tous en ingénierie mécanique-électrique. Il y avait un docteur Armando (je ne me souviens plus de son nom de famille) à la recherche en opérations. Là non plus, je ne pense pas en oublier plus de deux ou trois. »

<sup>195</sup> La filière de gestion fut proposée dans les trois unités, plutôt orientée vers la gestion publique à Azcapotzalco, ou l’analyse des organisations à Iztapalapa. La comptabilité était disponible à Azcapotzalco, mais en moins d’un an, le Département de comptabilité, et avec lui, la filière, disparurent. Les ingénieries étaient plus axées sur l’étude en profondeur des sciences dures que sur les applications pratiques.

<sup>196</sup> En Sciences et Arts du Design (CyAD), on éleva au rang de filières universitaires, pour la première fois au Mexique, le design graphique et le dessin industriel; ces deux filières et l’architecture conformèrent la Division de CyAD.

**TABLEAU 3.6**  
**STRUCTURE DU GOUVERNEMENT DE L'UAM**

<b>Conseil directorial</b>								
<b>Collège académique</b>								
<b>Recteur général</b>								
<b>Conseil académique d'Azcapotzalco</b>			<b>Conseil académique d'Iztapalapa</b>			<b>Conseil académique de Xochimilco</b>		
<b>Recteur d'Unité</b>			<b>Recteur d'Unité</b>			<b>Recteur d'Unité</b>		

Conseil divisionnaire de CBI	Conseil divisionnaire de CSH	Conseil divisionnaire de CyAD	Conseil divisionnaire de CBI	Conseil divisionnaire de CBS	Conseil divisionnaire de CSH	Conseil divisionnaire de CBS	Conseil divisionnaire de CSH	Conseil divisionnaire de CyAD
Directeur	Directeur	Directeur	Directeur	Directeur	Directeur	Directeur	Directeur	Directeur

**Chefs de Département**

### 3.8 Caractéristiques d'origine de l'UAM

Avec toutes les influences déjà mentionnées, ainsi que le temps qui pressait pour commencer les enseignements, on prit un ensemble de décisions au-delà de la genèse de la Loi organique, et c'est ainsi que se profilèrent les caractéristiques de l'UAM.

Sans prétendre être exhaustif, nous allons énumérer quelques unes des particularités de l'UAM ; certaines sont inscrites dans la Loi organique, d'autres sont le produit d'accords des premières autorités ; d'autres encore sont des mesures administratives.

*Provenant de la Loi organique<sup>197</sup>*

- L'université est autonome pour décider de la forme de son organisation, de son régime de gouvernement, des contenus de l'enseignement et de la recherche, et pour établir les critères de recrutement et d'avancement de son personnel.
  
- L'organisation de l'Université est basée sur une déconcentration fonctionnelle et administrative concrétisée par les Unités universitaires.

<sup>197</sup> Les modalités dérivées de la Loi organique de l'UAM, ont déjà été diffusée et documentée par divers auteurs. Voir Paoli (non daté), Marquis (1987) et González Cuevas (1984).

- Les Unités universitaires sont organisées en Divisions et Départements<sup>198</sup>.
- La direction académique de l'Université repose sur des corps collégiaux, l'administration et le « contrôle de gestion » sur des fonctionnaires individuels.
- L'UAM incorpore la figure des « Recteurs d'Unité » (qui, à l'époque, n'existait pas au Mexique ; ils sont élus, comme le Recteur général, par le Conseil directorial), dotés de pouvoirs leur permettant de résoudre les problèmes de leurs Unités.
- Les différents corps collégiaux élus à plusieurs niveaux (l'Université, l'Unité, la Division) sont dotés de compétences spécifiques et avec une forte participation étudiante (un tiers).
- Les autorités académiques sont élues pour un mandat de quatre ans et non rééligibles.

### ***Provenant des décisions des premières autorités***

- On décida d'incorporer, en tant que composante fondamentale de l'Université, les sciences sociales et humaines, de sorte que le facteur humaniste soit présent dans toutes les filières professionnelles. C'est pour cette raison que la Division des Sciences sociales et humaines est présente dans chacune des trois Unités. Sans cette présence, les Unités ressembleraient fortement à des institut technologique et le sens de l'Université serait perdu<sup>199</sup>.

---

<sup>198</sup> La départementalisation de l'Université s'emboîte à l'intérieur d'une structure en Divisions et Unités. A l'époque, au Mexique, les seules institutions départementalisées étaient privées : l'Université Iberoamericana et l'Institut Technologique d'études supérieures de Monterrey (ITESM). Les avantages du système départemental ont été signalés par l'*ingeniero* Bravo Ahuja lors de son audition par les sénateurs, et sous forme d'une comparaison avec les facultés par le Dr. Ernesto Meneses (Ernesto Meneses : "La organización departamental en las universidades", *Revista del Centro de Estudios Educativos*, No. 3 : 73-86, 1971).

<sup>199</sup> Initialement, on avait pensé qu'il n'existerait que deux Divisions dans chaque Unité. Le Dr. Juan Casillas se souvient qu'au départ, il avait été envisagé que les deux Unités (Iztapalapa y Azcapotzalco) contiennent la (UAM, *Nuestra Universidad* No. 12 : 5, 1989).

- On décida que chaque Unité ne pourrait avoir plus de 15 000 étudiants. (Face à la demande à laquelle on s'attendait, dès septembre 1975, on envisagea d'ouvrir une quatrième Unité à Cuajimalpa).
- Un domaine de connaissance supplémentaire, les Sciences et Arts pour le Design (*Ciencias y Artes para el Diseño, CyAD*), fut créé et s'ajouta à ceux des Sciences fondamentales et d'Ingénierie (*Ciencias Básicas y de Ingeniería, CBI*), des Sciences sociales et humaines (*CSH*) et de la Biologie et Sciences de la Santé (*Ciencias Biológicas y de la Salud, CBS*).
- On proposa de réduire de 5 à 4 ans la durée des filières de licence<sup>200</sup> avec suppression de la thèse de licence remplacée par des Projets de fin d'études (*Proyectos Terminales*)<sup>201</sup>.
- On résolut de demander aux étudiants de payer des droits d'inscription administrative et pédagogique (l'équivalent de trois fois le salaire mensuel minimum), significativement plus élevés que dans les autres universités d'alors, aux titres de l'inscription et des services d'enseignement et de mettre en place un système d'appui financier destiné aux étudiants impécunieux<sup>202</sup>.

---

<sup>200</sup> La commodité, sans perte de qualité, de réduire la durée des études était l'une des préoccupations des fonctionnaires universitaires. De plus, lorsque les recteurs s'accordèrent, lors de la réunion de Tepic de l'ANUIES, sur l'adoption du système de crédits et des minima et maxima nécessaires à l'obtention d'une *licenciatura*, on pensait qu'avec le système trimestriel, il serait possible de terminer une filière en douze trimestres, soit quatre ans. Dans la majorité des universités, la moyenne est de cinq ans, et la dernière année est dédiée principalement à suivre les séminaires de thèse. La thèse étant supprimée à l'UAM, il paraissait prudent de raccourcir les filières.

<sup>201</sup> Lors d'une interview avec le journaliste Jacobo Zabłudovsky, publiée dans le magazine *Siempre!* du 21 août 1974, l'*arquitecto* Ramírez Vázquez exposa les raisons de l'élimination de la thèse. Voici les principales :

« La valeur pédagogique de la thèse professionnelle, c'est qu'elle donne à l'étudiant l'opportunité d'appliquer ensemble toutes les connaissances qu'il a acquises. Nos programmes d'études prévoient, dès le début, que l'étudiant applique ensemble ses connaissances à mesure qu'il les acquière, sans avoir à attendre la fin de ses études pour le faire. Ainsi, nous réalisons l'objectif pédagogique sans que l'étudiant n'ait à perdre du temps ou à engager des dépenses superflues pour obtenir son titre professionnel. » (p. 42).

Dans la pratique, on incorpora à la majorité des programmes d'études la réalisation d'un projet de fin d'études (application des connaissances acquises dans la filière à l'analyse ou à la résolution d'un problème), constituant le préalable fondamental à l'accréditation des matières des derniers trimestres. De cette façon, on éliminait le problème que posait la réalisation d'un travail supplémentaire après la fin du dernier trimestre. La réalisation du projet de fin d'études est obligatoire pour l'accréditation des derniers trimestres. Il faut signaler que la réalisation de la thèse constituait (et constitue encore) un obstacle de premier ordre à l'obtention du diplôme.

<sup>202</sup> En 1974, les étudiants ne payaient pratiquement rien pour étudier dans les universités publiques. Néanmoins, un fort courant d'opinion était opposé à la gratuité des universités, pour des raisons similaires

- On adopta un système d'études par trimestres. Il semble que l'adoption du système trimestriel ait donné lieu à des disputes entre les premiers fonctionnaires de l'Université, Conseil directorial y compris. Les documents des premiers mois font encore référence à des cours semestriels. (Écrits du Dr. Villoro, Document du Dr. Villareal).

L'assemblée de l'ANUIES recommandait l'établissement d'un système d'évaluation semestriel en remplacement du système annuel. Néanmoins, l'avis d'admission établissait le système trimestriel. À cet égard, Ramírez Vázquez déclara :

« La redistribution des matières à apprendre en modules trimestriels allège la charge académique car on ne suivra que quatre matières par trimestre. Ceci permettra à l'étudiant de mieux se concentrer et de plus approfondir ces matières et, surtout, de constater plus rapidement les résultats de ses efforts, car ils deviendront visibles après seulement onze semaines.

Pour (l'étudiant) qui se verra obligé de redoubler une matière, il sera moins frustrant de le faire durant un trimestre que pendant tout un semestre.

Avec une révision plus fréquente, tous les trimestres, le professeur pourra plus facilement améliorer le contenu de ses programmes.

Il sera plus aisé d'accéder à l'enseignement de certaines matières, car pour des professionnels s'étant détachés de l'enseignement il sera plus facile de s'organiser pour y revenir s'il s'agit de fournir un effort supplémentaire pendant seulement un trimestre. Ceci nous permettra également d'engager plus facilement des professeurs étrangers de renom, lorsque ce sera nécessaire.

---

à celles qui sont données aujourd'hui dans le débat mexicain. Les autorités universitaires résolurent de percevoir 500 pesos de droits d'inscription annuels et 1 400 pesos par trimestre, soit au total 4 700 pesos, c'est à dire l'équivalent de trois fois le salaire minimum mensuel ou une somme similaire au salaire mensuel d'un professeur assistant de rang « C ». (En 1974, le salaire minimum dans le D.F. était de 1 560 pesos par mois).

Parallèlement à l'établissement de ces droits, on mit en place un système de soutien financier pour les étudiants ayant réussi l'examen d'entrée. Les étudiants qui le sollicitaient se voyaient « attribuer un crédit éducatif à travers le Conseil national de développement de l'Éducation (*Consejo Nacional de Fomento Educativo*, CONAFE), qui, une fois établis comme professionnels, leur permettait de rembourser, après une année de grâce suivant l'obtention de leur *licenciatura* et selon des termes adaptés à leur capacité de remboursement... (En outre), le professionnel travaillant pour l'éducation supérieure non lucrative bénéficiera d'une remise partielle ou totale de sa dette, et la même procédure sera appliquée aux professionnels exerçant dans leur lieu d'origine, ainsi qu'à ceux originaires de la zone métropolitaine qui travailleraient hors de celle-ci. La finalité de ces dispositions est de canaliser un plus grand nombre de professionnels vers l'éducation supérieure et vers la province. » (*Siempre!*, 21 août 1974, p. 40).

Des modalités permirent l'obtention d'un crédit éducatif à la seule fin de payer l'inscription ou une partie seulement des droits trimestriels. Lors de la première inscription à l'UAM, environ 50% des étudiants payèrent comptant, 25% sollicitèrent un crédit partiel et 25% un crédit total (*arquitecto* Ramírez Vázquez, déclarations à *El Nacional*, 20 septembre 1974).

Le trimestre restant libre (étant donné que la charge académique normale est de trois trimestres par an) pourra profiter de diverses manières à l'étudiant et à l'enseignant. Le premier pourra, s'il le désire, le consacrer à un cours intensif de langue, d'informatique, de lecture dynamique, de moyens d'expression écrits, oraux ou graphiques, ou encore à repasser une matière et ainsi gagner du temps. Quant au professeur, il bénéficiera de plus de flexibilité pour programmer ses vacances ou ses cours spécialisés. » (Siempre!, 21 août 1974, p. 41).

Les premières autorités avancèrent des arguments supplémentaires en faveur du système trimestriel, et il existait, dans d'autres institutions, des précédents avérant les avantages académiques de ce système : il permet un usage intensif de l'infrastructure éducative tout au long de l'année ; avec le système semestriel, les installations restent inutilisées 10 semaines par an. Le système trimestriel permet une évaluation continue de l'apprentissage. Il permet une « épuration » des admis lors du premier trimestre. Le trimestre permet un usage intensif de l'année universitaire. Un trimestre est composé de onze semaines effectives de cours<sup>203</sup> et d'une semaine consacrée aux examens, soit un total de 33 semaines de cours et trois d'évaluation. Généralement, les systèmes semestriels comptent 16 semaines, périodes d'examens incluses. En pratique, il est plus simple de réorganiser les trimestres que les semestres au cas où les activités académiques devraient être suspendues pour un cas de force majeure. En adoptant le système trimestriel, on s'est efforcé, sans toutefois toujours y parvenir, de faire en sorte que les vacances n'interrompent pas la dynamique des études. Les vacances de décembre et d'août constituent en général des périodes inter-trimestrielles, et les jours fériés de la Semaine sainte se réduisent au jeudi et au vendredi. Il est plus probable, avec le système semestriel, que les vacances créent une interruption.

- En ce qui concerne l'enseignement, on décida l'adoption d'un Tronc commun d'une durée de trois trimestres pour les *licenciaturas* regroupées dans les Divisions<sup>204</sup>.

---

<sup>203</sup> A l'UAM, une semaine de cours contient 4 heures à 4: 30 heures de cours réparties sur deux ou trois jours de la semaine. Chaque professeur se voit assigner une à trois matière (s) par trimestre.

<sup>204</sup> D'après le premier recteur, l'adoption du Tronc commun donne les avantages suivants :

– « Le Tronc commun, ou Tronc général, comprendra des matières fondamentales et revêtant un intérêt pour toutes les filières d'une même Division.

– Il donne (aux étudiants) quatre trimestres pour définir leur vocation et choisir plus sûrement la filière désirée, il permet d'obtenir une vision élargie de son champ d'activité et de ses relations avec d'autres spécialités.

– Il lui fournit l'opportunité de changer de filière à l'intérieur d'une même Division sans être obligé de tout recommencer depuis le premier trimestre. (Siempre!, 21 août 1974, p. 70).

On mit au point un modèle éducatif à base de troncs : le tronc général de matières de trois trimestres, commun à tous les étudiants de première année ; le tronc fondamental professionnel de 6 trimestres ; et un domaine de concentration ou de spécialisation de trois trimestres.

- Afin d'assumer la diversité des situations des étudiants, on décida de leur proposer diverses possibilités pour suivre leurs études : temps complet ou mi-temps, tour du matin, de l'après-midi ou mixte, possibilité d'intégrer une Division sans devoir forcément choisir une filière durant la première année.
- On imposa un nombre maximum d'inscrits (le « *cupo* ») dans les Divisions et *Licenciaturas*.
- A la différence des universités conférant le diplôme de *bachillerato*, à l'UAM tous les aspirants furent soumis à un Examen d'entrée, dans le double objectif de sélectionner les étudiants et de s'assurer que les admis possédaient un niveau de connaissances adéquat à la poursuite d'études supérieures.

L'examen d'entrée à l'Université fait également partie des idées qui apparurent dès les premiers documents ; elle fut reprise par le sénateur Ignacio Maciel Salcedo (ex-recteur de l'Université de Guadalajara), pour qui la nouvelle Université devait se concentrer davantage sur la qualité des professionnels que sur leur quantité (UAM, Nuestra Universidad, No.4 : 9, 1989).

L'Université envisagea, dès le début, un examen d'entrée, dans un double objectif : construire un mécanisme de sélection des candidats, surtout pour les filières les plus demandées, et ensuite, mais néanmoins de façon toute aussi importante, refuser d'admettre ceux qui obtiendraient une note inférieure à un minimum acceptable, même s'il restait des places disponibles. On décida qu'une partie de l'examen varierait en

---

D'après le Document Villarreal, le Tronc commun est :

« – un mécanisme permettant de former l'étudiant à l'utilisation correcte des idées, des relations humaines et des choses, qui lui fournit des éléments de jugement pour comprendre non seulement sa profession, mais également, grâce à l'approche transdisciplinaire, la totalité du domaine où celle-ci s'exerce et qui lui permet d'être confronté à la multiplicité et à la complexité croissante des problèmes caractérisant son futur domaine d'activité. » (p. IV).

fonction du domaine de connaissance que le candidat prétendrait intégrer et que l'autre partie porterait sur la culture générale de l'ensemble des candidats.

L'élaboration de l'examen (thèmes à inclure, nombre de réactifs, sécurité des épreuves, etc.) bénéficia grandement de l'expérience de l'Examination College Board américain basé à Porto Rico.

- Exiger une moyenne d'au minimum 7 sur 10 dans les études du niveau moyen supérieur pour pouvoir aspirer à être admis à l'Université<sup>205</sup>.
- Éliminer l'exigence que les candidats ne puissent étudier qu'une filière correspondant au domaine dans lequel ils étaient inscrits au niveau moyen supérieur (exigence en vigueur dans la plupart des institutions d'éducation supérieure)<sup>206</sup>.
- Offrir aux diplômés des écoles normales la possibilité d'étudier à l'UAM (il était jusque là impossible dans les autres institutions d'éducation supérieure)<sup>207</sup>.
- Ouvrir deux périodes d'inscription de nouveaux arrivants par an<sup>208</sup>.

---

Le Tronc commun a également été utilisé comme un moyen pour tenter de « niveler » les étudiants en matière de connaissances fondamentales.

<sup>205</sup> L'UNAM imposait déjà une telle exigence aux aspirants provenant pas des ENEPs ou du CCH. En outre, ces derniers étaient soumis à un ordre de priorité :

1. Diplômés des écoles du District fédéral incorporées à l'UNAM.
2. Diplômés des écoles de province incorporées à l'UNAM.
3. Diplômés des écoles du District fédéral non incorporées à l'UNAM.
4. Diplômés des écoles de province non incorporées à l'UNAM.

Dans les cas 2 et 4, on n'examinait les demandes que pour les filières non disponibles à l'université de l'État de provenance. (Règlement général des inscriptions).

De telles distinctions n'eurent pas cours à l'UAM.

<sup>206</sup> En général, les élèves de *bachillerato* optent pour un domaine de connaissance qui détermine le choix de leur future filière. L'UAM décida d'éliminer ce préalable contraignant et d'offrir la possibilité de pouvoir rentrer dans n'importe quelle *licenciatura* même si on ne provenait pas du domaine en question. On supposait qu'une fois l'examen d'entrée réussi (qui était différent pour chaque Division), le Tronc commun les aiderait à combler leur retard dans les domaines où ils péchaient.

<sup>207</sup> Les études réalisées dans les écoles normales étaient terminales et non propédeutiques. Tout diplômé de normale voulant étudier à l'université devait d'abord passer par le niveau moyen supérieur. A l'UAM, on leur donna la possibilité d'aspirer, et dans les premières années la proportion d'aspirants et d'admis provenant des écoles normales n'était pas négligeable. Il faut en outre rappeler que c'est à cette revendication que fut confronté le rectorat de l'UNAM en 1972.

<sup>208</sup> A l'ouverture de la toute première période d'inscription, les bâtiments d'Azcapotzalco et les salles provisoires de Xochimilco n'étaient pas en condition d'accepter des étudiants. Les étudiants d'Iztapalapa commencèrent le travail le 30 septembre et ceux des deux autres unités pas avant le 11 novembre, ce qui occasionna un décalage des rentrées.

- Offrir un « cours d'introduction à l'Université » aux étudiants de première année.
- Incorporer le Service social dans le déroulement des études et non plus au terme de celles-ci<sup>209</sup>.

### ***Quelques mesures administratives***

En ce qui concerne le personnel enseignant et administratif :

- On établit une nouvelle catégorisation du personnel. Seules deux grandes catégories furent prises en compte : personnel enseignant et personnel administratif. Le personnel enseignant se subdivisa en trois catégories : Titulaires, Associés et Assistants, chacun divisés en plusieurs niveaux (a, b, c dans les trois cas, la catégorie des Associés comportant un quatrième niveau)<sup>210</sup>.

---

Au problème des installations, s'ajoutèrent ceux occasionnés par l'existence de deux périodes d'inscription dans l'année :

A. D'une part, la demande effective ne fut pas aussi importante que prévu. Alors que la demande estimée était de 7 500 étudiants, un peu moins de 6000 étudiants se présentèrent dans les modules d'inscription (5 700 lors de la première semaine, dont nombre ne remplissaient pas l'exigence de la moyenne de 7) ; 4 735 furent admis à passer l'examen d'entrée, mais 300 ne s'y présentèrent pas ; 4 009 furent admis à l'Université, mais seulement 3 300 s'inscrivirent effectivement. A Iztapalapa, on lança une nouvelle période d'inscription lors du premier trimestre 1975. Cela ne fut le cas ni à Azcapotzalco, ni à Xochimilco. Xochimilco ouvrit une période d'inscription en janvier 1976, mais les deux autres unités ne le firent qu'au deuxième trimestre. A partir de 1977, les périodes d'inscription eurent lieu régulièrement au printemps et à l'automne.

B. L'un des objectifs de la création de l'UAM était de capter la demande non couverte par l'UNAM et l'IPN, ou les inscriptions de nouveaux arrivants avaient lieu une fois par an, car un étudiant n'ayant pas la possibilité d'être admis dans l'une ou l'autre de ces institutions devait attendre un an avant de pouvoir continuer ses études. L'ouverture d'une période d'inscription supplémentaire à l'UAM permettait de répondre à cette demande là.

C. L'une des exigences pour pouvoir aspirer à l'Université était la présentation des documents attestant la fin des études du niveau moyen supérieur. Les délais administratifs considérables préalables à l'obtention de ces papiers dans diverses écoles empêchaient les étudiants de satisfaire à cette exigence, et on considérait que les obliger à attendre une année entière pour continuer leurs études était exagéré..

<sup>209</sup> En général, on accomplissait son service social à la fin des études. Mais à l'UAM :

« nous considérons que si la fonction fondamentale du service social est de confronter le professionnel à la réalité et de créer chez lui une conscience sociale, il n'est pas besoin d'attendre la fin de ses études. C'est pour cette raison que, dès le début, dès le premier trimestre, nos programmes sont faits pour que le jeune prenne contact avec la réalité, bien entendu, à mesure que s'étoffe son expériences et qu'augmentent ses connaissances afin qu'il puisse toucher du doigt leur utilité sociale. » (Pedro Ramírez Vázquez, *Siempre!*, 21 août 1974, p. 42).

<sup>210</sup> A l'époque (et encore aujourd'hui), il n'existait à l'UNAM que deux types de professeurs : les Titulaires et les Associés, chacune de ces catégories étant scindée en trois niveaux. L'UAM créa un quatrième niveau pour les Associés et créa la catégorie des Assistants bénéficiant des mêmes droits

- Embaucher essentiellement du personnel à temps complet, le mieux adapté aux tâches d'enseignement et de recherche.
- Offrir de meilleures conditions salariales que les autres institutions d'éducation supérieure du D.F. (par exemple, le « temps exclusif »<sup>211</sup> à certains professeurs) et mettre en place un système de compensation salariale des enseignants en fonction de leur catégorie et du poste auquel ils sont nommés.
- Proposer des « cours » ou « séminaires » de formation aux professeurs débutants<sup>212</sup>.
- Faciliter la réalisation et la poursuite d'études de troisième cycle.
- Permettre au personnel de prendre un trimestre sabbatique « optionnel, avec l'autorisation du Conseil de Division, et pas plus de trois fois en six ans » (août 1975)<sup>213</sup>.

---

(année sabbatique et possibilité d'aspirer à un ensemble de primes qui fut introduit plus tard). La création de la catégorie des Assistants donna l'opportunité d'une carrière académique aux jeunes professeurs qu'attirait l'UAM.

<sup>211</sup> Les professeurs s'engageant à travailler exclusivement pour l'université perçoivent en échange une rémunération supplémentaire.

<sup>212</sup> Comme nous l'avons déjà mentionné, la plupart des professeurs qui vinrent travailler à l'UAM provenaient d'établissements où le travail était organisé différemment. On s'efforça à cette époque de donner des cours ou d'organiser des séminaires avec des professeurs mexicains et étrangers dans le but d'impliquer les nouveaux professeurs dans le projet universitaire qui prenait son essor. Chaque unité choisit un mécanisme particulier ; par exemple « l'Unité Azcapotzalco organise la mise à jour de ses professeurs en deux étapes, la première, réservée aux professeurs de carrière, en 17 séances et la seconde, pour tous, en 15 séances. L'Unité Iztapalapa propose aussi deux étapes, la première de coordination de la connaissance de la matière enseignée, et l'autre de formation à la méthodologie nécessaire à cet enseignement. » (Pedro Ramírez Vázquez, *Siempre!*, 21 août 1974, p. 42). L'Unité Xochimilco organisa en octobre 1975 un séminaire sur le thème « Université et changement social », dont l'un des objectifs était :

« favoriser le développement professionnel et académique du personnel enseignant (de l'Unité) car nous sommes convaincus que leur participation active à l'analyse et à la discussion de thèmes comme celui qui nous occupe ici les aidera à trouver et à définir plus clairement le rôle du professeur universitaire dans l'institution d'éducation contemporaine » (Dr. Ramón Villarreal, Recteur de Xochimilco, discours lors de la séance d'ouverture des Journées de l'Éducation célébrées du 20 au 22 octobre 1975).

<sup>213</sup> Le trimestre sabbatique fut envisagée comme une solution au problème que posait le fait qu'à un moment donné, tous les professeurs ayant travaillé six ans sans interruption à l'Université demandent une année sabbatique : l'institution serait privée de ses ressources humaines. D'où la mise en place de ce mécanisme qui permettait d'échelonner la jouissance de l'année sabbatique.

- Donner aux Unités la capacité et la compétence de définir et d'établir un ensemble de mesures administratives répondant à leurs besoins : élaboration de programmes de diffusion culturelle, administration des services offerts et de la vente d'équipements et de fournitures scolaires aux étudiants.
- L'une des premières décisions des autorités, exprimé par le Contrôleur et le Trésorier, fut de décentraliser l'administration vers les Unités.

Cette énumération s'efforce de donner une idée de la « nouveauté » que représenta la nouvelle Université dans le contexte de l'éducation supérieure. La plupart de ces mesures furent prises au cours de l'année 1974, et nombre d'entre elles surgirent en réaction aux problèmes qui se faisaient jour.

Au début, l'Université ne se préoccupa pas d'avoir une définition officielle de sa « mission » ou un document de référence qui exprimerait ses principes et objectifs. Ce qui en tint lieu, c'est un document rédigé par Luis Villoro sur la philosophie générale de l'UAM en date du 22 mai 1974 :

« 1. En tant que communauté d'Éducation supérieure, l'Université autonome métropolitaine vise à transmettre, agrandir et recréer la culture et le savoir scientifique. La simple transmission du savoir constituerait une tâche coactive et improductive si les croyances acceptées n'étaient continuellement remises en cause par l'analyse et la recherche rationnelle. L'agrandissement et le progrès du savoir exigent tout à la fois une information actualisée et rigoureuse et une atmosphère de libre discussion et de libre examen. La conservation d'un niveau académique élevé, le respect absolu à la liberté d'enseignement et de recherche sont de rigueur dans toute institution d'Éducation supérieure ; (cette dernière) sera la préoccupation principale de l'université nouvelle, qui doit jeter les bases de sa propre tradition académique.

Pour cette raison, l'UAM s'efforcera de réunir un nouveau corps professoral d'excellence, dédié à la recherche et à l'enseignement afin de garantir la qualité scientifique de l'enseignement dès le premier semestre de la *licenciatura*. Elle entreprendra également de lier apprentissage professionnel et participation de l'étudiant à la recherche dès le début de ses activités. Elle tentera ainsi d'établir une continuité entre l'enseignement professionnel, la spécialisation et la recherche scientifique. »

2. L'UAM doit répondre aux besoins de la société à laquelle elle appartient, elle doit contribuer à la formation de professionnels et de techniciens dans les différentes disciplines que requière la situation actuelle... A cette fin, elle se livrera à une mise à jour constante de ses plans d'études, proposera une nouvelle formulation des filières traditionnelles... et en offrira de nouvelles... La structure départementale autorisera une flexibilité accrue dans la formulation des plans d'études, une intégration des différentes disciplines scientifiques et l'élaboration de plans d'enseignement et de programmes de recherche multidisciplinaires.

3. Le cœur de l'Université, c'est la liberté des discussions et recherches scientifiques, seule à même de mettre en question les idées reçues et les objectifs propres de la formation professionnelle. L'activité scientifique suppose la critique rationnelle permanente. De ce fait, l'Université ne peut se donner comme unique objectif la formation de spécialistes servant la société mais aveugles à ses problèmes et à ses fins... pour être efficace, la critique scientifique exige le maintien d'un haut niveau académique. Elle doit protéger la recherche et l'enseignement du verbalisme, du sectarisme et de l'improvisation. L'UAM s'efforcera de maintenir en son sein l'atmosphère de rationalité, de liberté et de respect réciproque qui permettra l'examen scientifique de nos problèmes et la préservation de la rigueur et du sérieux académiques sans lesquels le dialogue rationnel productif est impossible.

4. L'UAM est consciente qu'elle n'est pas au service d'un secteur particulier mais de la société dans son ensemble. Dans la mesure du possible, elle s'efforcera donc d'orienter l'enseignement et la recherche vers la résolution des problèmes qui touchent de vastes secteurs de la population. » (Dr. Luis Villoro, 22 mai 1974, miméo.).

Il ne fallut que quelques mois pour conclure la plupart de ces accords, un projet relativement bien défini en résulta dès le mois d'août.

## **Conclusion**

Entre les années 1950 et les années 1980, le trait distinctif de l'université mexicaine fut son expansion. En effet, les universités, financées par le gouvernement fédéral, augmentèrent en nombre jusqu'à exister dans presque tous les États du pays ; leur population étudiante augmenta, surtout dans les filières de caractère traditionnel liées aux professions (principalement le droit, la comptabilité et la gestion d'entreprise) ; la demande de professeurs nouveaux augmenta également, et un vaste marché de l'emploi se forma autour des universités, les professeurs obtinrent de meilleures conditions de travail dont l'objectif était la professionnalisation du corps académique (stabilité de

l'emploi et contrats à temps complet permettant de se consacrer pleinement au travail académique) ; les corps administratifs des universités crûrent aussi et ces dernières se bureaucratisèrent.

Ce processus ne fut ni continu ni planifié. Dans les années 1950, une première phase d'expansion de l'éducation élémentaire et moyenne eut lieu, qui suscita une augmentation de la demande d'éducation supérieure dans les années 1960 et surtout 1970. Le financement fédéral et celui des États fédérés permirent la construction d'un grand nombre d'universités : une douzaine dans les années 1950 et autant dans les années 1970 ; en outre, les institutions existantes s'agrandirent et ouvrirent des unités dans les villes de petite et moyenne importance. Pourtant, la croissance et l'expansion des universités ne résultèrent pas d'une stratégie délibérée mais plutôt d'un échange politique<sup>214</sup> entre gouvernants et gouvernés, qui renforça la légitimité du « régime de la révolution institutionnalisée » (comme l'appelait alors le PRI) par l'octroi de biens et de services.

L'expansion universitaire résulta de diverses impulsions. D'une part, elle fut associée à un vaste processus d'urbanisation du Mexique, qui devint majoritairement urbain à partir des années 1970. L'urbanisation s'accompagna, entre les années 1940 et 1970, d'une vigoureuse croissance économique basée sur la production de biens manufacturés et l'industrialisation, mais aussi sur le développement des services. L'augmentation du nombre de postes de travail dans l'industrie, les services et l'appareil d'État résulta en la création de vastes marchés du travail ; l'un de ses effets principaux fut l'émergence d'une stratification sociale au sein de laquelle la bourgeoisie, les classes moyennes et le nombre des ouvriers spécialisés augmentèrent. Les principaux cadres étaient juristes, administrateurs, ingénieurs civils et mécaniciens, diplômés des écoles de caractère professionnel libéral.

Les diplômés des écoles professionnelles servaient d'exemple des effets de la mobilité sociale basée sur le mérite et étaient reconnus comme les professionnels que le Mexique devait mobiliser en vue d'une « modernisation » qui le rapprocherait du niveau de vie

---

<sup>214</sup> Olac Fuentes reprend à son compte la notion d'échange politique d'Enrico Rusconi (*Problemas de teoría política*, Mexico, 1985) selon laquelle l'État octroie des biens d'autorité et obtient en échange le consensus et la loyauté des secteurs bénéficiaires (Fuentes, 1989 : 3).

des pays développés. Dans un certain sens, ils dotaient la société mexicaine d'expectatives faisant de l'école le mécanisme permettant de sortir de la pauvreté.

Le modèle économique était basé sur la substitution des importations et la production de biens de consommation ; il n'y avait pas d'innovation ou de création technologique mais seulement l'adaptation des technologies existantes, et de ce fait la demande de production scientifique en vue de générer une industrie basée sur la technologie nationale était insignifiante. Ainsi, l'implantation de la recherche scientifique au sein de l'université était progressive et leur développement lent. Pour les institutions d'éducation supérieure, l'ouverture d'espaces destinés à la science s'avérait économiquement difficile et compliquée en termes d'aménagements d'espaces physiques et de formation de personnels qualifiés. Reste que ces années furent celles où la valeur sociale des connaissances spécialisées commença à augmenter, la science se revalorisait en tant que source de profits pour des secteurs émergents de l'économie, tels que les communications (routes, ponts, travaux d'infrastructure, radio et télévision), les industries pétrolières (de l'extraction à la pétrochimie élémentaire) et électriques (hydroélectricité et thermoélectricité) et en tant que moyen de résoudre les problèmes de santé animale et humaine et de comprendre les mutations auxquelles la société était soumise.

Dans les universités publiques, le système de reproduction simple de la chaire disparut, aux alentours des années 1970, avec l'entrée massive de jeunes professeurs faiblement dotés en capital scolaire mais animés du désir d'innover, de mettre à jour et de diversifier les systèmes d'enseignement. La croissance du personnel enseignant n'a pas été linéaire, sa phase la plus dynamique eut lieu entre 1970 et le début des années 1980. Les nouveaux professeurs provenaient de couches sociales plus diversifiées, nombre d'entre eux étaient les premiers de leur famille à avoir suivi des études supérieures et ils étaient porteurs d'idéologies et de conceptions de la connaissance qui rompaient avec l'homogénéité culturelle et sociale de l'université traditionnelle.

L'alliance entre les secteurs moyens de la population et le gouvernement se fractura à la fin des années 1960. L'État répondit avec autoritarisme aux revendications salariales et contractuelles des maîtres des écoles élémentaires, des médecins hospitaliers et d'autres secteurs jouissant d'un grand prestige social. Les universitaires se mobilisent pour la

démocratisation du Mexique et la rénovation de l'enseignement. Leurs mouvements eurent de fortes répercussions sociales et donnèrent lieu à une réponse gouvernementale répressive et autoritaire. Outre sa responsabilité dans la répression entraînant des centaines de morts et d'emprisonnements parmi les étudiants, le gouvernement de Díaz Ordaz (1964-1970) se distingua par le gel des subventions et la non-augmentation des dépenses d'éducation supérieure, mais il continua néanmoins à promouvoir avec force l'éducation élémentaire et moyenne. Comme sous la plupart des gouvernements entre 1940 et 1970, l'idéologie dominante était profondément anticommuniste et opposée à l'intégration des expressions culturelles de la jeunesse ; les classes moyennes vivaient une situation paradoxale : elles assimilaient l'*American way of life* tout en étant soumises à la censure et à l'obscurantisme en matière culturelle.

Pour le nouveau gouvernement qui s'installa en 1970, il était impératif de se réconcilier avec les classes moyennes, les intellectuels et les universitaires, de rénover les bases de la légitimité perdue du système politique. La présidence de Luis Echeverría lança une profonde réforme de l'éducation à tous les niveaux : les budgets éducatifs augmentèrent, on construisit des écoles et étendit la couverture scolaire dans tout le pays, on réforma les programmes d'enseignement en les mettant à jour et en promouvant de nouveaux rapports pédagogiques. Les universités grandirent comme jamais auparavant, ni depuis, au Mexique, le budget fut fédéralisé (l'allocation des ressources fut centralisée au niveau du gouvernement fédéral) et des projets d'innovation furent financés sans conditions. On impulsa le développement de la recherche avec la création, en 1970, du Conseil national de Science et Technologie (CONACYT), qui élaborait une politique scientifique nationale, encouragea la création de centres de recherche autonomes au sein des universités afin de soutenir certains secteurs stratégiques (pétrole, électricité, énergie nucléaire, etc.). Il est important de noter que l'élaboration des politiques du gouvernement fédéral commença à subir l'influence d'institutions internationales comme la Commission économique pour l'Amérique latine (CEPAL) et l'Organisation des États américains (OEA).

C'est précisément de cette réforme de l'éducation que naquit, en 1974, l'Université autonome métropolitaine (UAM), objet d'étude de cette thèse.

Les antécédents universitaires les plus importants de l'UAM se trouvent dans l'histoire de l'Université nationale autonome du Mexique (UNAM), en particulier au début des années 1970 durant les rectorats de Pablo González Casanova et de Guillermo Soberón Acevedo, le premier un démocrate innovateur, dont le mandat prit fin deux ans à peine après avoir commencé, et le second, qui lui succéda, un modernisateur autoritaire qui appliqua ses conceptions durant huit ans.

S'appuyant sur les groupes des facultés de Sciences, Chimie, Philosophie et Sciences politiques, le sociologue González Casanova réunit entre 1970 et 1972 une équipe de travail composée de professeurs (où se distingua notamment le docteur en Ingénierie Roger Díaz de Cossío) animés d'un intérêt commun pour la rénovation de l'enseignement par le développement d'une éducation scientifique à fort contenu social, l'incorporation de nouvelles méthodes pédagogiques et l'amélioration des conditions d'études des étudiants saturant une université qui résistait au changement. Évitant la confrontation directe avec les puissantes facultés traditionnelles, cette équipe créa des instances parallèles qui donnèrent lieu à des changements indirects : l'Université ouverte, offrant une large gamme de programmes d'études à distance aux étudiants travailleurs, et le Collège des Sciences et Humanités (CCH), offrant un *bachillerato* alternatif à celui des *preparatorias* traditionnelles, avec plus de 70 000 étudiants bénéficiant d'une formation basée sur l'interdisciplinarité en sciences dures, philosophie et sciences sociales. Ces deux nouvelles structures donnèrent lieu au recrutement de jeunes professeurs non-liés aux facultés traditionnelles et dont nombre étaient porteurs d'idéologies de gauche. González Casanova fut poussé à la démission par une convergence d'intérêts divers : d'une part, les groupes étudiants d'extrême-gauche et d'extrême-droite, qui se battaient violemment entre eux et contre les autorités universitaires ; d'autre part, les facultés professionnelles, qui ne partageaient ni le discours de gauche du recteur ni son projet d'assumer la massification comme un défi susceptible de transformer la vieille université. Enfin, en 1972, le syndicat des travailleurs administratifs se constitua et le recteur, épuisé par ses contradictions, refusa de signer le contrat collectif revendiqué.

Il fut remplacé par le docteur Soberón, anticommuniste déclaré même s'il se disait apolitique afin de se démarquer de son prédécesseur, représentant du secteur des sciences biomédicales et des groupes de la faculté de Médecine. Il voyait dans la

massification le risque principal auquel était confrontée l'université, il établit un *numerus clausus* dans certaines facultés et décida de décongestionner le campus de la Cité universitaire en créant cinq écoles d'études professionnelles (chacune pouvant recevoir environ 15 000 étudiants) aux confins Est et Nord de la ville de Mexico. L'axe de développement de ces écoles prolongeait celui des écoles à caractère professionnel qui existaient déjà à l'UNAM, dont elles reproduisirent les programmes et accrurent la force. Soberón gouverna l'université de façon autoritaire avec le soutien de ces écoles, mais il consacra le gros de ses efforts et de fortes quantités d'argent à renforcer aussi les instituts et centres de recherche. Alors que dans les salles de classe, on vivait dans la précarité des ressources disponibles et des projets de rénovation de l'enseignement, les instituts de recherche s'équipaient, leurs corps académiques se renforçaient, leurs professeurs se voyaient encouragés à suivre des programmes de troisième cycle et les conditions de travail s'améliorèrent nettement.

Dans le but de faire face à la pression sociale de la demande étudiante par l'élargissement de l'offre d'éducation à Mexico, trois volontés déterminantes s'unirent pour fonder l'UAM : celles du président de la République, du ministre de l'Éducation et du recteur de l'UNAM. Le président Echeverría était disposé à financer le projet, le ministre Víctor Bravo Ahuja et son secrétaire à la Coordination éducative, Roger Díaz de Cossío, réunirent une équipe d'élaboration du projet de la nouvelle université, et le recteur Soberón participa à la définition de sa Loi organique à travers son avocat général, Jorge Carpizo, aidé par le secrétaire juridique du ministère de l'Éducation et en collaborant au lancement de la nouvelle université en lui fournissant des cadres académiques de premier ordre.

Le projet originel ne cherchait pas seulement à répondre à la pression étudiante car il proposait en outre, en contraste avec les universités traditionnelles, une institution interdisciplinaire dotée d'une organisation décentralisée sur plusieurs Unités composées de Divisions et de Départements (unifiant enseignement et recherche) ; de formes participatives de gouvernement articulant un système d'équilibre des pouvoirs entre des organes collégiaux et des autorités unipersonnelles ; d'un système de curriculum orienté vers les sciences fondamentales et les sciences sociales, organisé en trimestres ; un *numerus clausus (cupos)* limitant le nombre des étudiants à 15 000 par Unité avec concours d'entrée.

L'innovation était notamment constituée par une offre d'études de *licenciatura* qui ne reproduisait pas les découpages professionnelles classiques mais cherchait à ouvrir de nouveaux espaces et à modifier les pratiques professionnelles dominantes ; il est important de souligner qu'on ne créa pas de filières de comptabilité ni de gestion d'entreprise (mais il y en eut d'administration publique et de gestion des organisations), et la seule filière de droit, à la croissance limitée, était orientée vers le droit du travail et le droit constitutionnel et s'ouvrit rapidement aux droits de l'homme et au droit de l'environnement. La Division de Science et Arts du Design inaugura un nouveau champ de la connaissance, auquel participaient l'architecture et les arts plastiques, et éleva le statut de métiers émergents comme les arts graphiques et le design industriel. Les plans d'études étaient organisés en troncs communs (général, élémentaire de filière et aires de spécialisation). L'université se distingua également du reste des institutions d'éducation supérieure mexicaines car, bien que publique, elle percevait des droits d'inscription élevés, tout en offrant des exemptions aux étudiants provenant de familles pauvres.

Bien que les versions officielles de la création de l'UAM aient toujours soutenu qu'il s'agissait d'une initiative autonome de l'Association nationale des universités et instituts d'éducation supérieure (ANUIES), notre recherche a démontré que l'ANUIES a joué un rôle de paravent et de relais, dans le cadre d'une stratégie politique élaborée par le président Echeverría, en alliance avec l'UNAM. Les premiers travaux de création de l'UAM commencèrent au début de 1973 et, dès le mois d'octobre suivant, la Chambre des députés en adoptait la Loi organique, qui entra en vigueur le 1<sup>er</sup> janvier 1974.

L'Université autonome métropolitaine naquit sous une impulsion d'innovation et dans l'objectif de servir d'exemple à la réorientation de l'université traditionnelle. Il y eut plusieurs sources d'innovation : d'une part, la diffusion d'idées et de conceptions qui permirent d'imaginer une université où l'isolement des facultés traditionnelles n'aurait pas cours et qui ferait des progrès substantiels dans la production de connaissances et l'enseignement, essentiellement en mettant fin au caractère passif de ce dernier ; d'autre part, la participation décisive de certains agents qui promurent, impulsèrent et travaillèrent à l'élaboration d'une tentative de modernisation au sein de l'éducation supérieure. « L'innovation était nécessaire » (Paoli, 1986), car on avait pris conscience

des limites structurelles des formes institutionnalisées d'éducation supérieure existant à Mexico : l'IPN et l'UNAM.

Enclavée dans la ville de Mexico, aux frontières de la Zone métropolitaine, l'UAM constitua une offre éducative de haut niveau promue par le président Echeverría en tant que proposition d'éducation pour la réconciliation sociale. Le message adressé aux classes moyennes urbaines était clair : l'UAM représentait la concrétisation d'un nouveau type d'université, moderne, ouverte au changement et innovante, équilibrée administrativement car participative et collégiale, dotée de professeurs et de cultures académiques d'un type nouveau. Dans ce sens, l'offre était généreuse : la création de l'université revenait à ouvrir un marché de l'emploi spécialisé dont profitèrent de nombreux diplômés universitaires des années 1970.

De par sa création, l'UAM était une université d'État qui s'inscrivait dans une dynamique de réforme de l'éducation fondée sur un financement gouvernemental ample et bienveillant des institutions d'éducation supérieure. L'activisme du président de la République en matière d'éducation donna lieu à la croissance et à la différenciation du système d'éducation supérieure ; dans la stratégie gouvernementale, l'UAM joua le rôle de l'université des expérimentations, avec elle, on chercha à aller loin pour montrer que cela était faisable.

Le premier organe créé à l'université naissante fut le Conseil directorial (*Junta Directiva*), chargé de nommer le premier recteur général. À l'origine, ce Conseil était composé, outre d'un représentant de l'ANUIES, de professeurs et de chercheurs renommés représentants les institutions d'éducation supérieure les plus importantes du Mexique : l'UNAM, l'IPN et son Centre de recherches et d'études avancées (CINVESTAV) et le Colegio de México. Le 14 janvier 1974, le Conseil nomma l'architecte Pedro Ramírez Vázquez au poste de recteur général ; ce dernier jouissait d'un grand prestige professionnel (il dessina le Stade aztèque, le Musée d'Anthropologie, le Musée d'Art moderne), il avait organisé les XIX<sup>èmes</sup> Jeux olympiques et il était étroitement lié au parti officiel.

Ramírez Vázquez réunit une équipe et nomma les fonctionnaires fondateurs qui concrétisèrent le projet de l'UAM et jouirent d'une grande liberté pour imprimer à

chaque Unité une marque d'origine propre. À Azcapotzalco, on constitua les Divisions de Sciences fondamentales et Ingénierie (CBI), Sciences sociales et Humanités (CSH) et Sciences et Arts du Design (CyAD), le groupe leader de l'Unité étant un groupe de docteurs en Ingénierie fortement orientés vers la recherche en sciences fondamentales et la recherche en matériaux. À Iztapalapa, on construisit des Divisions de CBI, CSH et de Sciences biologiques et de la Santé (CBS), avec un groupe leader de physiciens et de chimistes fortement orientés vers les sciences fondamentales. À Xochimilco, on créa des Divisions de CBS, CSH et CyAD, sous le leadership de médecins orientés vers la santé publique.



**CHAPITRE IV**  
**CONSTITUTION ORIGINELLE**  
**DU CORPS PROFESSORAL AU**  
**SEIN DE L'UAM**  
**(1973-1975)**

## Introduction

L'analyse de la constitution originelle du corps professoral est déterminante pour comprendre comme le type de recrutement et les premières embauches conformèrent une marque d'origine à chaque Unité et à l'Université par rapport aux autres institutions d'éducation supérieure au Mexique.

Ce chapitre et les suivants étudient le développement des communautés académiques de l'UAM à partir d'une double perspective : les politiques envers le personnel académique et le développement de la recherche. En d'autres termes, il s'agit d'analyser le marché académique en tant que segment particulier en mettant l'accent sur le pouvoir croissant des scientifiques qui, petit à petit, ont bâti leur hégémonie sur le projet de l'institution.

### 4.1 L'UAM et la construction du marché académique

Au moment de la fondation de l'UAM, le système d'éducation supérieure au Mexique connaissait une profonde mutation, celle de la transition de l'université traditionnelle vers l'université moderne. Comme le souligne Brunner (1985), le trait sans doute le plus important de ce processus fut la formation de la profession et du marché académiques<sup>215</sup>. Considérons leurs caractéristiques majeures :

Suite à la lente érosion que subit la figure du Professeur détenteur d'une chaire (*catedrático*) au cours des années 1950 et 1960, une nouvelle façon légitime d'être professeur universitaire commençait à prendre forme dans les années 1970. Entre les années 1960 et 1970, une lutte eut lieu au sein des universités entre les *catedráticos* traditionnels (bien dotés en capital culturel et en capital social) et les nouveaux professeurs (plus jeunes, faiblement dotés en capital social et culturel). La légitimité des

---

<sup>215</sup> Dans le cas du Mexique, ces phénomènes ont été analysés notamment par Alvarez (1999), Casillas (1989 et 1990), EIIAM (1994), Fuentes (1983 et 1986), Gil (1992), Ibarra (1993 et 1996) et Kent (1986 et 1992).

premiers continuait à se fonder sur l'exercice professionnel et les connaissances pratiques, alors que les seconds s'efforçaient de construire une légitimité fondée sur le travail proprement universitaire.

Le nombre de professeurs dans les universités mexicaines augmentait rapidement, comme le montre le Tableau 4.1.

**TABLEAU 4.1**  
**POSTES ACADÉMIQUES DANS LES INSTITUTIONS D'ÉDUCATION SUPÉRIEURE, AUGMENTATION (par périodes de deux ans)**

Année	Nombre de professeurs*	Augmentation sur 2 ans
1961	10 749	
1963	13 200	2 451
1965	13 712	512
1967	16 500	2 788
1969	19 300	2 800
1971	28 065	8 765
1973	36 350	8 285

Source: Casillas, 1989.

\* Toutes catégories confondues.

Avant la naissance de l'UAM, le nombre des professeurs d'université au Mexique était passé de 10 749 en 1961 à 36 350 en 1973, une différence de 25 601 (soit, en moyenne, près de six professeurs de plus par jour). En seulement 12 ans, la taille du personnel académique fut multipliée par 3,38. Bien entendu, cette tendance se poursuivit au-delà de 1980 et l'UAM constitua un segment du marché qui en accéléra la croissance.

Les universités – ainsi que d'autres secteurs en développement – se convertirent en un vaste marché de l'emploi. Comme il s'agissait d'un marché naissant, il fut nécessaire d'établir des règles et des mécanismes nouveaux pour le recrutement. Durant cette période, il était devenu évident que les anciennes formes de reproduction des professions et des sciences devaient se transformer pour rendre compte de la demande principale : la croissance de la capacité d'enseignement des institutions visant à répondre à l'expansion des inscriptions d'étudiants. À cet égard, l'UAM se trouvait dans

une position privilégiée : d'une part, elle était déconnectée des modèles traditionnels, et d'autre part, elle catalysa les énergies réformatrices générées dans les années 1960. Elle tira partie de sa localisation géographique pour établir des liens avec son environnement et sa naissance résulta de la collaboration de certains groupes de l'UNAM, de l'IPN et du CINVESTAV, institutions qui lui fournirent des cadres académiques en grand nombre<sup>216</sup>.

Malgré tout, au moment de la création de l'UAM, le recrutement de nouveaux professeurs s'avéra difficile. La plupart des professeurs et chercheurs les plus prestigieux étaient étroitement liés aux institutions existantes alors que les professeurs les plus jeunes venaient d'être recrutés et commençaient leur carrière. Un marché du travail vaste, dynamique et attrayant existait pour les diplômés des universités, car relativement peu de gens possédaient des diplômes et leurs connaissances étaient recherchées. Le marché académique se constituait et se diversifiait du fait d'une forte demande et d'opportunités d'emploi dans diverses institutions.

Au début des années 1970, une nouvelle figure émergea, sous des formes très diverses, qui allait donner une identité au travail d'enseignement et de recherche au Mexique. D'une part, l'idée de professionnalisation de l'enseignement se développa, ce qui amena la proposition d'augmenter les postes à temps plein, de mettre en place des concours pour l'obtention des postes et des commissions autonomes régulant la promotion des personnels académique au moyen de procédures légales<sup>217</sup>. D'autre part, l'influence des modèles universitaires provenant d'autres pays (États-Unis, France, Angleterre, Allemagne) poussait à recruter du personnel à temps complet, ce qui permettait « de vivre pour le travail académique et de lui », comme le signale Brunner (1990).

« Le développement du corps académique durant la période 1960-1982 se caractérisa par une tendance nette à la professionnalisation. Un nouveau type professionnel se créa, fondamentalement consacré au travail académique. Ceci signifie que l'université est devenue le point de référence le plus important de sa

---

<sup>216</sup> Il faut se souvenir qu'à l'époque le système d'éducation supérieure n'avait pas les mêmes dimensions qu'aujourd'hui, le CINVESTAV, par exemple, ne comportait pas plus de cinquante chercheurs. *Avance y Perspectiva*, CINVESTAV, Vol. 18, mars-avril 1999, p. 108.

<sup>217</sup> Il convient de souligner le rôle notable joué par le Conseil syndical qui, à l'UNAM, s'opposa aux positions les plus réactionnaires qui voyaient dans ce processus de modernisation universitaire une attaque contre l'échelle de valeurs qui régulaient les relations entre les Professeurs. Voir Woldenberg, 1998.

pratique professionnelle, qu'il vit de l'académie et que son identité se construit dans les institutions d'éducation.

Par professionnalisation, nous entendons le processus par lequel le travail académique est le référent central et l'occupation principale des universitaires contemporains. » (Casillas et de Garay, 1992 : 44).

L'universitaire moderne, à temps plein, dont le travail est effectué professionnellement et se concentre à l'université, celui qui s'identifie aux valeurs d'une communauté et en fait son mode de vie, forgea sa constitution en agent central des universités sur la base de la lente érosion du modèle du *catedrático*, qui même s'il était une espèce en voie de disparition (en termes de leur nombre par rapport au nombre total de professeurs) dans les années 1960, continuait néanmoins à fonctionner comme un référent prédominant en matière de construction des identités académiques au sein des universités.

« Les groupes académiques fonctionnaient comme une famille, une sorte de continent intellectuel et affectif, souvent identifié par des noms dérivés de celui de son chef de file ou d'autres qui marquaient leur condition d'initiés ; il s'agissait d'espace où les maîtres partageaient de nombreux moments avec leurs élèves, les "chopaient" pour travailler à leurs projets alors que les étudiants "s'attiraient" les uns les autres, s'aidaient mutuellement à réussir les matières difficiles au moyen de subterfuges ou en partageant de longues journées d'études, ou en lisant et photocopiant les matériels d'études, partageant ainsi le privilège du temps avec ceux qui n'en disposaient pas. Une forte autorité prévalait, parfois paternelle, parfois ouvertement dictatoriale. » (Salord, 1999 : 64).

En réalité, dans l'immense majorité des institutions qui existaient au début des années 1970, les conditions du travail académique étaient caractérisées par la précarité de l'emploi, les contrats « à l'heure » (plus de 80% du total des contrats), le manque d'équipements (les bureaux et les laboratoires, par exemple) destinés aux professeurs et par le grand nombre d'étudiants dont ils devaient s'occuper. Les tâches de recherche n'étaient pas prioritaires et ne faisaient pas partie des activités habituelles de la majorité des professeurs, qui se consacraient exclusivement à l'enseignement.

L'UAM bouleversa ce panorama. En effet, la plupart des postes offerts à l'UAM étaient à temps plein, et bon nombre de ceux-ci étaient des postes définitifs en accord avec l'exigence progressiste et modernisatrice propre à cette période. En outre, l'UAM alla

plus loin en proposant que son personnel académique se consacre simultanément à la recherche et à l'enseignement, conformément à la figure du professeur-chercheur. De telles idées apparaissaient comme une hérésie face au système universitaire traditionnel, où ces deux tâches étaient dissociées, confiées à des entités et des individus distincts : les chercheurs dans les instituts et les enseignants dans les écoles.

Ainsi, l'UAM voyait le jour non seulement en tant qu'espace « d'innovation » ouvert à l'expérimentation de nouveaux modèles éducatifs, mais également en tant que projet doté d'une « signification » à même d'avoir un impact sur le développement de l'ensemble du système d'éducation supérieure. « La signification majeure de l'UAM ne sera pas sa taille mais l'influence qualitative qu'elle exercera sur le système d'éducation supérieure mexicain » (Meiners, 1980 : 43).

Rétrospectivement, on trouve une différence notable entre le projet d'origine de l'UAM et celui des ENEP créées au sein de l'UNAM à la même époque. En tant qu'institution de création nouvelle, l'UAM pouvait se proposer d'innover en renforçant l'enseignement grâce aux résultats et à l'ethos de la recherche, alors que les ENEP, nées au sein d'une université ligotée par les forces issues de la reproduction des professions, ne furent finalement qu'un espace de prolongement du sens traditionnel de l'enseignement. Dans un certain sens, l'UAM bénéficiait des propositions du projet que Pablo González Casanova tenta de mettre en œuvre à l'UNAM mais sans y parvenir du fait de la résistance conservatrice des facultés traditionnelles et du refus des chercheurs de participer à l'éducation des masses. On peut dire que c'est à l'UAM que commença la recomposition du champ universitaire qui aboutit à la constitution d'un pôle scientifique qui s'érigea en référent central du pouvoir universitaire.

Les années 1970 ont été caractérisées, nous l'avons déjà remarqué, par le recrutement et la mise sous contrat de milliers de professeurs dans les universités publiques. Ainsi, l'offre de postes augmenta dans le cadre d'une société où qui n'avait pas réalisée une accumulation préalable de personnels qualifiés. D'autant plus que, ne l'oublions pas, au moment où l'UAM se créait, l'UNAM établissait simultanément ces cinq écoles professionnelles nationales, ce qui résulta en la concentration à Mexico d'un marché

fortement demandeur en personnel enseignant mais doté de peu de professeurs susceptibles d'être embauchés.

## **4.2 Les politiques de l'institution envers le personnel académique**

Le projet de création de l'UAM prit en compte diverses volontés qui convergèrent pour la formation de la première équipe académique. Mais étant donné la surabondance de l'offre sur le marché, il fallait s'efforcer de proposer de meilleures conditions de travail que les autres institutions, concurrentes dans l'attraction des professeurs les plus expérimentés et diplômés.

D'une part, l'UAM offrait de meilleures conditions de travail que la majorité des institutions existantes : les salaires étaient de 15% plus élevés qu'à l'UNAM, on parlait d'une équipe composée en majorité de professeurs à temps plein, on avait planifié des bureaux pour les professeurs et on annonçait un projet institutionnel qui faciliterait la recherche. Par d'autres aspects aussi l'UAM se présentait comme un espace d'innovation par rapport à l'université traditionnelle. En effet, son orientation interdisciplinaire et la structure nouvelle du déroulement des études qu'elle proposait (trimestres, troncs, horaires, etc.) invitaient à la rénovation des connaissances et des systèmes de formation. L'UAM était une institution nouvelle, située dans l'espace urbain de Mexico et dotée de fortes ressources économiques, de sorte qu'elle était attrayante pour de nombreux professeurs frustrés par la lenteur des promotions à l'UNAM<sup>218</sup> ou à l'IPN. Ils voyaient dans la nouvelle université une opportunité de développement pour leur vocation académique.

Mais il y avait d'autres raisons à l'attrait qu'exerçait l'université naissante. D'une part, s'ouvrait une institution requérant l'embauche d'un grand nombre de responsables académiques intermédiaires ; par le recrutement de personnel, de coordination, de chefs de Domaines et autres, s'ouvrait un important segment de direction académique qui ouvrit des perspectives de développement de carrière dans la bureaucratie universitaire.

---

<sup>218</sup> Dans les années 1970, pour qu'un professeur de l'UNAM passe à l'échelon supérieur, il lui fallait non seulement faire preuve de bons services et avoir de l'ancienneté, mais encore attendre qu'une place se

Il faut aussi noter que l'UAM en offrait un grand nombre d'emplois académiques à caractère définitif, ce qui permettait la formation d'une communauté pour qui la carrière académique constituait un mode de vie à long terme.

Divers professeurs provenant d'autres institutions contribuèrent grandement à la gestation du projet initial de l'UAM. À commencer par le premier Conseil directorial (*Junta Directiva*), qui représenta un véritable pacte institutionnel, dont les membres furent désignés par le recteur de l'UNAM, le directeur général de l'IPN, le directeur du CINVESTAV, le président du Colegio de México et le secrétaire général exécutif de l'ANUIES. En ce qui concerne les professeurs de l'UAM, même si les institutions susmentionnées ne mirent en œuvre aucun accord ni aucune politique destinés à promouvoir l'exode de leurs personnels académiques, elles n'opposèrent pas une grande résistance et firent même preuve, d'après divers témoignages, d'une bonne volonté généralisée.

### ***Conditions et caractéristiques des premiers professeurs.***

Les premières contrats<sup>219</sup> réalisées concernèrent, principalement, les professeurs en charge du projet : recteurs d'Unités, secrétaires, directeurs de Divisions et chefs de Départements.

Les toutes premières embauches remontent à mars-avril 1974. Au départ, certains recrutements furent effectués sans que ne soient appliqués des critères d'ensemble en matière de salaire et de catégorie.

« Lorsqu'on commença à recruter les premiers professeurs survint la question, "combien est-ce qu'on va les payer ?" On ressentit rapidement le besoin de mettre au point un tableur afin d'uniformiser les critères entre Azcapotzalco et Iztapalapa, les deux seules Unités qui existaient à ce moment-là. Et alors les recteurs nous ont demandé, à Sergio Reyes Luján et à moi, d'élaborer une espèce de tableur.

---

libère dans une catégorie à laquelle il pouvait prétendre ; pour cela, il lui fallait attendre le décès ou le départ en retraite d'un collègue ou la création d'un poste nouveau (ce qui n'arrivait pas fréquemment).

<sup>219</sup> Comme nous l'avons vu, les premiers contrats d'embauche signés par l'UAM furent ceux de l'arquitecto Ramírez Vázquez et de divers fonctionnaires fondateurs du Rectorat général.

Je me souviens qu'on s'est réuni, Sergio et moi, quelques jours avant le 16 avril, au Palacio de Minería, où se trouvait mon bureau, car je travaillais encore à l'UNAM. On s'est réuni une nuit et on l'a fait [le tabulateur]. » (Entretien avec le Dr Oscar M. González Cuevas, 22 mars 1999)<sup>220</sup>.

Le premier tabulateur destiné à harmoniser la hiérarchie parmi les enseignants définit trois catégories : Assistant, Associé et Titulaire. À la différence de l'UNAM, on créa la catégorie d'Assistant<sup>221</sup> à l'UAM, peut-être afin de souligner son caractère novateur. Comme à l'UNAM, chaque catégorie comportait trois niveaux (« A », « B », « C »), sauf que pour se démarquer de cette université et obtenir plus de « flexibilité » en termes de la carrière, on créa un quatrième niveau pour la catégorie d'Associé, le niveau « D ». Il reste quelques photocopies de ce premier tabulateur rédigé à la main<sup>222</sup> (dont la structure est reproduite dans l'Annexe). La structure du tabulateur cherche aussi à définir des minima pour chaque catégorie et niveau au moyen de cinq rubriques : scolarité, expérience d'enseignement, expérience de recherche, exercice professionnel et « autres » (rubrique destinée aux formations, commissions, etc.). Il faut noter, car c'est une marque d'origine, que d'après ce document, le diplôme minimum requis à l'embauche est la *licenciatura* ; l'expérience d'enseignement se mesurait en années et prenait en compte des produits liés à l'élaboration de programmes d'études et matériels didactiques ; l'expérience de recherche était mesurée par les publications et l'exercice professionnel équivalait aux postes occupés dans l'Administration publique fédérale.

Étant donné les conditions de rareté des professeurs qui prévalaient au début des années 1970 et l'expansion du marché académique, le premier tabulateur s'avéra trop exigeant. Il avait été conçu en pensant à une structure consolidée, comme l'UNAM, et il constituait plus une proposition idéale qu'un projet adapté aux conditions réelles auxquelles était soumise la mise en œuvre d'un large recrutement. Ceci suggère que le recrutement général initial de l'UAM a porté sur des professeurs d'un niveau plus bas

---

<sup>220</sup> A cette époque, ces deux fonctionnaires étaient secrétaires d'unité, le premier d'Iztapalapa et le second d'Azcapotzalco. Ils provenaient tout deux de l'UNAM et ils passèrent à l'UAM à l'invitation expresse des recteurs.

<sup>221</sup> Selon la nomenclature de l'époque, les professeurs titulaires étaient des dirigeants académiques possédant un projet de recherche, à qui s'associaient des professeurs associés ; les professeurs assistants entamaient leur carrière aux côtés des associés sous la direction des professeurs titulaires.

que le niveau moyen des professeurs de l'UNAM, sauf bien sûr, en ce qui concerne les chercheurs déjà reconnus qui prirent la tête de la mise en œuvre du projet.

À la fin de 1974 ou au début de 1975, l'UAM fonctionnait déjà avec un tabulateur différent et beaucoup plus flexible. En premier lieu, il comprenait les catégories d'Adjoint (*Ayudante*) « A » et « B », avec possibilité de temps partiel. Les exigences vis à vis du diplôme de *licenciatura* pour devenir professeur Assistant avaient diminué : il était possible d'être recruté comme Assistant « A » en tant que *pasante*<sup>223</sup> ayant validé les crédits de *licenciatura* mais sans encore soutenu ; en outre, dans les cas de professeur Assistant « B » et « C », des exigences académiques équivalentes permettaient d'accéder à ces postes en tant que *pasante* (trois ans en tant que *pasante* pour devenir Assistant « B » et cinq ans pour Assistant « C »). D'autres exigences avaient également été revues à la baisse : on ne demandait pas d'expérience préalable pour être recruté comme Assistant « A » ; les critères précédemment appliqués d'expérience de l'enseignement et de la recherche pour les autres niveaux d'Assistant furent réduits à des collaborations subordonnées (*ayudantías*) ou des postes d'auxiliaire.

On suivit le même schéma avec les autres catégories, on établit une équivalence entre les exigences concernant le troisième cycle et les années en tant que diplômés de *licenciatura* et on abaissa les exigences d'expérience d'enseignement et de recherche, de publication et de participation à des réseaux de recherche.

Les conditions de travail étaient celles d'une université qui était, littéralement, en train d'être construite. Néanmoins, les professeurs furent pris en compte par les concepteurs des espaces physiques de l'université. Par exemple, des salles de classes spécifiquement adaptées au système modulaire ainsi que diverses salles des professeurs furent construites. À Iztapalapa, il y avait la Salle bleue et à Xochimilco la Salle orange, qui était vaste et équipée de tapis et de coussins et qui, à l'instar une ludothèque, offrait de

---

<sup>222</sup> « L'écriture large, au stylo plume, c'est celle de Sergio, l'autre, plus fine, c'est la mienne. » Entretien avec le Dr Oscar M. González Cuevas (22 mars 1999).

<sup>223</sup> *Pasante* : condition des étudiants ayant 100% des crédits d'une *licenciatura* mais qui n'ont pas soutenu leur mémoire et qui, de ce fait, ne sont pas diplômés. Beaucoup d'étudiants sont dans ce cas au Mexique, où il n'est pas rare que plusieurs années séparent l'obtention de la totalité des crédits de la soutenance du mémoire.

la musique, des livres d'art et un magnétoscope (permettant de copier les premières cassettes vidéo qui circulèrent au Mexique), afin que les professeurs puissent disposer d'une salle confortable. À Azcapotzalco, il fallut attendre la disparition des autres salles au milieu des années 1980 pour que soit ouverte, au troisième étage du bâtiment K, une salle similaire encore que moins ludique.

Les journées de travail étaient bien remplies et nombre de professeurs à temps plein et sous contrat exclusif travaillaient même les samedis et les dimanches. Pour la majorité, le travail de construction des programmes d'enseignement était immense. Ce travail intense favorisa l'établissement d'étroites relations entre les professeurs de l'Université.

« On faisait de tout, élaborer des programmes, embaucher des professeurs, tout à coup, je me retrouvais dans un groupe en train de discuter de la forme du premier cours, et le recteur m'appelait, ce genre de choses ; d'autres fois, il fallait aller voir le type de McGraw Hill qui apportait les livres qu'on avait commandés. Ah, parce que pour ça, il y avait du fric, sans rire, une quantité de fric impressionnante, des photocopieuses, tout ce que tu voulais, on faisait venir des bouquins depuis Londres... Il y a un séminaire de ceci ou cela ? J'y vais ! Une autre formation de curriculum universitaire ? Je fonce ! Tout le monde suivait des formations. Y a rien à payer, c'est gratuit ? Je m'inscris ! Et, eux, ils faisaient ça parce qu'ils voulaient qu'on se forme à tout ce qu'on appelait technologie éducative. Cette époque a été très amusante, je te jure, très intéressante, la paie était bonne, j'ai rencontré des tas de gens, j'ai fait embaucher des gens, et on a commencé à monter des groupes. Qu'est-ce qu'on faisait ? Eh bien, on élaborait des modules sans arrêt, ça c'était le plus gros du boulot, et on discutait aussi un peu du profil des études de nos étudiants, tout, l'examen d'entrée, etc. C'était vraiment super parce qu'il y avait beaucoup de pression mais aussi beaucoup d'intérêt, je crois bien qu'en moins de quatre ou cinq mois, on a lu tout ce qu'on avait jamais lu auparavant, précisément pour pouvoir disposer de certains éléments<sup>224</sup>.

Les salaires étaient bons. C'était l'époque où une Volkswagen Sedan coûtait 23 000 pesos<sup>225</sup> alors qu'un professeur Titulaire « C » gagnait 16 000 pesos par mois. Bien sûr, tous n'étaient pas Titulaires « C », mais les salaires des autres catégories étaient également très acceptables. En outre, il existait des prestations qui augmentaient les

---

<sup>224</sup> Professeur fondateur de l'Unité Xochimilco.

revenus : le « temps exclusif » procurait 30% de revenus en plus, et des revenus supplémentaires récompensaient en outre ceux qui occupaient des charges administratives. Ainsi, un professeur de la plus haute catégorie sous contrat de temps exclusif pouvait gagner 20 800 pesos par mois, soit 1 664 dollars, et même plus s'il était fonctionnaire universitaire.

Normalement, les professeurs occupant une charge administrative quelconque se voyaient payer une compensation, « pour charge administrative », qui pouvait atteindre 1 500 pesos par mois, soit 120 dollars.

D'après le tabulateur, la trajectoire antérieure était le principal déterminant de la position à laquelle on accédait au moment de l'embauche, de sorte que la structure de la distribution des positions à l'UAM était inégale. Durant les premières années, on recruta divers types de professeurs : leaders académiques confirmés, professeurs qui s'affirmaient et jeunes qui débutaient dans la carrière académique. Ainsi, en 1975, les professeurs de l'UAM étaient répartis de la manière suivante : 17% étaient professeurs Titulaires, 25% étaient Associés et 58% étaient Assistants (à raison de 3,5 Assistants par Titulaire). Hormis quelques variations, c'était la proportion qui avait cours dans les trois Unités.

Néanmoins, les marques d'origine furent fondamentales dans les Unités, si on observe la structure de leurs positions hiérarchiques, qui révèle les diverses stratégies adoptées lors des premiers recrutements. Alors qu'Azcapotzalco et Xochimilco détenaient respectivement 22,5% et 35% des professeurs Titulaires, Iztapalapa détenait 52,5% du total des leaders académiques de l'UAM. Étant donné les critères énoncés par le tabulateur, nous parlons de professeurs qui avaient très probablement terminé leur doctorat et engrangé de nombreuses reconnaissances.

Bien qu'il s'agissait de la phase de démarrage du projet institutionnel, où il n'était pas possible d'élaborer une stratégie de développement des communautés académiques, par exemple au moyen de bourses d'études de troisième cycle, divers soutiens furent

---

<sup>225</sup> Le taux de change était alors de 12,50 pesos pour un dollar américain.

accordés, de manière informelle et non réglementaire, afin de que les professeurs de l'Université naissante améliorent leurs références académiques. Ainsi, on soutenait la finalisation des études, la production de thèses, on finançait de cours de spécialisation et on organisait une foule de séminaires de formation des professeurs. Parallèlement, les politiques d'embauche de cette période étaient généreuses, l'UAM prenant à sa charge le remboursement des prêts étudiants subventionnés que nombre de ses nouveaux personnels avaient contracté auprès de la Banque du Mexique et d'autres institutions financières.

### **4.3 Le recrutement des nouveaux professeurs**

Le recrutement des premiers professeurs ne dut rien au hasard, il constitua plutôt l'expression des diverses conceptions en jeu. Comme dans toute action institutionnelle (sociale) en vue d'un objectif, on établit des lignes directrices et des priorités, et des intérêts de groupes furent mis en jeu.

Durant les deux premières années de l'UAM, 727 professeurs furent recrutés<sup>226</sup>, dont pas moins de 600 en 1974, ce qui indique l'ouverture d'un large segment du marché académique. Les Divisions qui réalisèrent initialement le plus fort recrutement furent celles de Sciences biologiques et de la Santé (CBS) à Xochimilco et celles de Sciences fondamentales et Ingénierie (CBI) à Iztapalapa et Azcapotzalco. Les recteurs de chaque Unité et leurs équipes initiales imprimèrent la marque de leur Unité au recrutement des professeurs : les ingénieurs à l'Unité Nord, comme on appelait alors Azcapotzalco ; les physiciens et les chimistes à Iztapalapa ; et les médecins à l'Unité Sud (Xochimilco). Au départ, la recherche de professeurs échet principalement aux directeurs de Division et aux chefs de Département de chaque Unité, même si on engagea souvent des professeurs avant d'avoir décidé qui serait directeur de Division ou chef de Département.

Au début, on invita les professeurs à travailler dans une université qu'ils ne connaissaient pas, car elle n'existait pas, et dans une Unité qui n'était pas encore

construite. Néanmoins, ce qui les attirait, c'était le défi de participer à la création d'une université. Outre de meilleurs salaires, l'UAM offrait à certains professeurs (leaders de recherche ou possesseurs d'une longue trajectoire dans l'enseignement) un contrat spécial : le temps exclusif, qui permettait de gagner 30% de salaire en plus<sup>227</sup>. De même, certains professeurs provenant d'autres institutions virent leur ancienneté reconnue par leur nouvel employeur. La décision à cet égard était prise – de façon discrétionnaire – par les plus hautes autorités en considération du prestige et de l'importance du professeur concerné pour le développement de la nouvelle université.

« Un exemple : dans le Département de l'Énergie de CBI à Azcapotzalco, on avait besoin d'un ingénieur en mécanique ou en électricité de très haut niveau et, de préférence, détenteur un doctorat. Et on connaissait qui ? Il n'y en avait pratiquement aucun, et c'est encore le cas aujourd'hui, dans ce domaine, avec un doctorat. Alors on a pensé à González Santaló.

González Santaló était diplômé de l'UNAM mais il avait fait son doctorat au MIT et ensuite il était allé travailler pour General Electric en Californie, et on le connaissait parce qu'il nous avait proposé de venir donner des cours d'éducation continue à l'UNAM – c'est là que je travaillais, moi – durant l'été, pour pouvoir venir au Mexique, et il donnait de très bons cours, il faisait ça très bien. Voilà un gars qui avait obtenu un doctorat d'ingénierie mécanique au MIT, ce qui était ce qu'on pouvait faire de mieux, il était extrêmement brillant.

Allons-y pour González Santaló. Donc, coup de fil en Californie :  
-Écoute Pepe, on est en train de fonder une nouvelle université, est-ce que ça te dirais de venir y travailler ?  
-"Oh là, minute ! Là, je suis en train de développer un réacteur pour General Electric, comment veux-tu que je vienne ?"  
Oui mais ici tu pourrais faire des choses nouvelles, et toutes tes idées sur l'ingénierie, ici tu pourrais les appliquer ; en plus, ça te permettrait de rentrer au Mexique.  
C'était le genre d'arguments. En plus, dans ce cas particulier, c'était plutôt bizarre parce qu'il avait une petite amie ; il ne s'était pas marié, mais il avait une petite amie "*gringa*". Il me dit :

---

<sup>226</sup> Voir le Tableau 5.1 au chapitre suivant pour l'historique du nombre de professeurs à la UAM entre 1974 et 1982.

<sup>227</sup> Étant donné l'inexistence d'archives ordonnées et le manque d'information fiable, nous n'avons pas pu découvrir le nombre exact des professeurs bénéficiant du « temps exclusif ». Néanmoins, d'après certains témoignages, nous avons appris que ce type de contrat était accordé sur décision du recteur général et que seuls un petit nombre de professeurs en furent bénéficiaires.

"Le problème, c'est que si je pars, il faudra aussi que je me marie, et donc ça implique deux décisions. "

-Alors, marie-toi et arrive !

Et il s'est marié et il est arrivé. » (Entretien avec Óscar M. González Cuevas, 22 mars 1999).

Par rapport aux autres universités de l'époque, l'UAM offrait des conditions d'embauche exceptionnelles. Du total des professeurs embauchés durant les deux premières années, 84% étaient à temps complet, 8,6% à mi-temps et seulement 7,4% à temps partiel, c'est à dire la situation inverse de celle de l'UNAM à cette période. Pour ce qui est des Unités, Xochimilco se distingua en 1975 pour n'avoir qu'un seul professeur travaillant à l'heure, car on disait que le système modulaire d'enseignement ne pouvait fonctionner que si les professeurs s'y dédiaient entièrement.

### *Convergences*

Les perspectives différentes des Unités se virent également refléter dans leur façon de recruter des équipes de travail. En effet, l'une des stratégies de l'UAM fut de recruter des universitaires prestigieux ainsi que leurs équipes, offrant même de construire des laboratoires pour certains groupes de chercheurs consolidés ; dans ce sens, l'université permit le développement de corps académiques spécifiques. L'Unité qui concrétisa la meilleure offre à cet égard fut Iztapalapa, où vinrent travailler certains groupes importants, comme celui de García Colín, qui provenait de l'Institut mexicain du pétrole, ou celui de Graef, en provenance de l'Institut de Physique de l'UNAM, ou encore celui qui accompagna Beyer en CBS. À Azcapotzalco, les groupes orientés vers la recherche comprenaient ceux des mathématiciens Manuel Meda Vidal et Ignacio Canals Navarrete, ou en ingénierie mécanique Gilberto Enríquez Harper, qui provenait de l'IPN avec certains de ses collègues, ou encore en ingénierie civile Francisco Robles et Roberto Meli. Xochimilco vit arriver le groupe du Dr Bojalil, en provenance de la Faculté de Médecine de l'UNAM, auquel appartenaient, entre autres, Magdalena Fresán Orozco et Fernando Mora Carrasco.

Ce sont ces groupes originellement orientés vers la recherche qui promurent la revalorisation du travail scientifique à l'UAM. Détenteurs d'un fort capital culturel, ils

étaient déjà membres de réseaux de chercheurs et produisaient à un rythme élevé des articles résultant d'un travail collectif. Ce sont eux qui imposaient les théories de base et ils s'érigèrent très vite en modèle de l'universitaire de l'UAM, car ils unifiaient dans leur personne les qualités du chercheur et du professeur.

Mais les équipes de travail initiales se construisirent également sur des convergences d'un autre type : visions du Mexique contemporains, perspectives politiques, orientations théoriques. Ainsi, à Azcapotzalco, le groupe de professeurs monté par Miguel Limón comptait au nombre de ses membres les plus prestigieux Jorge Montaña et Claude Heller, provenant de l'UNAM, le Colegio de México et le gouvernement furent fortement représentés en Sciences sociales et Humanités, alors qu'en Sciences et Arts du Design se distingua celui de Martín Gutiérrez, provenant de l'Université de La Salle. Il en alla de même pour le groupe de Leoncio Lara Sáenz, en Sciences sociales à Xochimilco. En CBI à Azcapotzalco, les ingénieurs prirent la tête du projet institutionnel autour des figures du Dr Casillas, de González Cuevas et de Jorge Hanel.

Tous se distinguaient par leurs diplômes élevés et leur connaissance disciplinaire ; ils constituaient des leaders académiques, ils étaient à jour dans leurs champs d'étude et pouvaient imposer leur hégémonie car ils portaient des idées nouvelles concernant les techniques et les contenus des enseignements.

D'autre part, un type de convergence naquit du fait que certains universitaires avaient travaillé ensemble par le passé. C'était, par exemple, le cas du groupe de professeurs provenant de l'ITAM, comme Jorge Ruiz Dueñas, Raúl Livas Vera, José Angel Pescador Osuna, Jorge González Chávez, Miguel Angel Corzo ou Kamila Knapp Roubal. Ils partageaient l'ethos de la principale institution d'élite de l'éducation privée mexicaine et leurs trajectoires s'entrecroisaient avec celles des élites économiques et politiques du pays.

Les relations passées facilitèrent aussi des embauches dues à des convergences extra-universitaires ; ce fut le cas pour ceux qui étaient liés aux réseaux catholiques formés dans les séminaires ecclésiastiques. Dans le même sens, la présence de professeurs liés à

la mouvance de la théologie de la libération fut forte, surtout à Azcapotzalco et Xochimilco<sup>228</sup>.

D'autres types de groupes se formèrent à l'UAM. Par exemple, les plus jeunes convergeaient à Xochimilco, car les deux autres Unités avaient pu recruter les professeurs « disponibles » les mieux formés et les plus expérimentés du fait qu'elles avaient été créées avant, surtout en sciences sociales et en CyAD. À Xochimilco,

« ... le personnel académique était composé en majorité de personnes extraordinairement jeunes, disposant de peu d'expérience académique et professionnelle. Néanmoins, indépendamment de leur manque d'expérience dans ces domaines et de leur grand enthousiasme, une partie importante d'entre eux détenait une expérience politique, due à leur participation aux grandes mobilisations du secteur de l'éducation des années antérieures, sans commune mesure avec leur âge. »  
(Meiners, 1980 : 85).

Les deux premières Unités apportèrent une grande attention à l'aspect politique du recrutement, s'efforçant d'écarter les plus gauchistes<sup>229</sup> ; à Xochimilco, le nombre de professeurs ouvertement de gauche (Rolando Guzmán Flores, Gilberto Guevara Niebla, Roberto Escudero) fut plus grand que dans les deux autres Unités, peut-être aussi parce que le projet spécifique de Xochimilco était orienté vers le service social et la coopération avec les communautés rurales et urbaines marginalisées. Malgré ces intentions, des personnalités reconnues de la gauche de l'époque firent partie des équipes fondatrices : le groupe Punto Crítico était représenté par Javier González Garza, Ángel Álvarez, José Luis Guevara ; le PRT par Ricardo Pascoe Pierce, Cesarina Pérez Pría, Iris Santacruz Fabila, Jacques Gabayet et Guadalupe Pacheco ; liés aux groupes maoïstes : Luis Salazar, Alberto Becerril, Santiago Oñate et Jonatan Molinet ; du PMT : Ramiro Bautista et plus tard Francisco José Paoli Bolio, Guillermo Villaseñor García et Max Ortega ; du MAP : Fernando Arruti Hernández et Fernando Solana ; et du PCM (qui devint le PSUM) : Catalina Eibenschutz Hartman, Ricardo Falomir Parker, Luis

---

<sup>228</sup> Après avoir obtenu une liste d'une douzaine de professeurs fondateurs liés par leur passé religieux, nous leur avons demandé l'autorisation de les citer ici. Plusieurs d'entre eux ont désiré garder l'anonymat, et c'est pour cette raison qu'à la différence des autres, ils ne sont pas mentionnés ici.

<sup>229</sup> D'après certains témoignages, lors des entretiens on glissait subtilement une question sur l'opinion du candidat à l'égard du mouvement étudiant de 1968 ; suivant sa réponse, il était considéré comme gauchiste ou comme susceptible d'être embauché.

Romero Regús, José Ocejo Moreno et Pedro Crevena. Un représentant des secteurs « de position politique de gauche la plus définie », comme dit Meiners (1980 : 128), Gustavo Gordillo fut même recruté à Xochimilco en 1974 dans l'objectif de créer les « centres universitaires de développement régional auto-généré » sur lesquels l'Unité Xochimilco allait baser ses relations avec l'extérieur.

Durant les années 1970, les partis politiques de gauche étaient interdits ; ce fut dans les universités qu'à l'abri du statut d'autonomie ils purent former leurs cadres intellectuels. Ainsi, le fait qu'un professeur se déclare militant d'un parti représentait un défi à la morale dominante. Durant les premières années de la décennie, l'UAM dans son ensemble ainsi que certaines facultés de l'UNAM (économie, sciences politiques, sciences et philosophie) constituèrent un espace de liberté politique où il était possible de valoriser ses mérites académiques sans que les préjugés politiques constituent un obstacle.

De façon plus ou moins marquée suivant les Unités, les recrutements avaient pour objectif de construire le curriculum : définir les caractéristiques des plans d'études des filières, élaborer les programmes, les bibliographies et le matériel didactique, mettre au point les activités d'apprentissage. Cette activité rivalisa dès le départ avec la recherche, principalement à Iztapalapa où le design, la construction et l'équipement des laboratoires étaient prioritaires. De sorte que la figure du professeur-chercheur ne se convertit pas en pratique généralisée ; elle n'était pas clairement définie et, matériellement, l'Université ne pouvait pas se concentrer sur les activités de recherche car il était urgent de résoudre le problème du contenu de l'enseignement afin de pouvoir répondre à la demande étudiante, raison initiale de la création de l'UAM.

### ***Le recrutement personnalisé***

Les premiers recrutements furent menés à bien de manière personnalisée (Gil, 1992), déterminés par les liens et relations de ceux qui détenaient le pouvoir de sélectionner les candidats. Des propositions directes émanaient des recteurs et fonctionnaires de chaque Unité, on demandait un curriculum vitæ aux professeurs et lors d'un entretien on déterminait la catégorie et le niveau qui seraient les leurs selon le tabulateur. Si la

recommandation provenait d'un directeur ou d'un chef de Département, on transmettait le curriculum vitæ au secrétariat ou au rectorat de l'Unité et on prenait une décision concertée, car « on s'efforçait d'obtenir une certaine uniformité entre les Divisions et s'il n'y avait pas de problèmes, alors on commençait à travailler comme ça »<sup>230</sup>. Le personnel académique fondateur de l'UAM était un réseau d'anciens camarades de classe, de connaissances universitaires, de professionnels de la même branche, de chercheurs du même champ.

Lors d'un entretien, un professeur fondateur de Xochimilco raconta le processus par lequel il fut embauché. Sans être représentatif de toutes les possibilités existantes dans le processus de recrutement des professeurs, ce récit illustre de manière exemplaire le poids qu'eurent les relations personnelles dans la formation de l'équipe académique :

« C'est une histoire très marrante et très simple. J'avais un beau-père, comme tous les gens qui se marient, et il était architecte, un grand architecte, l'*arquitecto* Gustavo García Travzì, et il avait un assistant qui lui faisait les petits dessins, et cet assistant est encore en vie et s'appelle Pedro Ramírez Vázquez ; il a été le premier recteur général de l'UAM. J'ai connu don Pedro au Musée national d'Anthropologie lorsqu'il a été créé, car je suis anthropologue ; là, j'ai eu quelques contacts avec lui et puis ensuite, j'ai dû le rencontrer deux ou trois fois. Mais un jour, j'étais en train de donner un cours à l'École nationale d'Anthropologie et d'Histoire (mon *alma mater*), et une élève me dit que son chef voulait parler avec moi ; "qui c'est ton chef ?", "c'est Ramírez Vázquez", "et de quoi s'agit-il ?", "ça, j'en sais rien", elle me répond. Je téléphone, un type me répond et me dit : "l'*arquitecto* vous attend de dix-huit heures à dix-huit heures dix à Joselillo". Je me suis dit : "il ne rigole pas celui-là", et je suis arrivé à six heures précises et j'en suis sorti à dix heures moins le quart du soir.

On s'est mis à discuter de tout, il m'a dit qu'il était recteur de l'UAM, il m'a expliqué ce qu'était l'UAM, une nouvelle université, ah bon, je ne savais pas ; il dit : bon, en fait, pour l'instant c'est encore assez informel, la loi n'est pas encore passée, mais il va y avoir trois Unités pour commencer, peut-être quatre, et, bon, laquelle me plairait le plus ? Eh bien, Xochimilco, parce que j'habite à San Angel. Et voilà, j'ai choisi ma destination simplement parce que ce n'était pas loin. Bon, d'accord, dès qu'on aura nommé le recteur de Xochimilco, je lui passerai un coup de fil...

---

<sup>230</sup> Entretien avec Óscar M. González Cuevas, 22 mars 1999.

Vraiment bizarre comme université, l'UAM ; c'était un bureau, une table, trois chaises et un tas d'ordures. Je me suis dit, vraiment, ce pays est marrant, et je me suis même demandé s'il ne m'avait pas fait une blague, mais ensuite j'ai vérifié auprès de collègues, qui m'ont dit : si si, c'est vrai, il y a un projet et il va être réalisé. J'ai dit : tant mieux, c'est parfait, on va construire une université, eh oui... Et deux ou trois semaines plus tard, il me téléphone...

En 1974, je rentrais des États-Unis, où j'avais fait un troisième cycle, non, pardon, c'est pas ça, je suis rentré en 1972 et, pendant deux ans, j'ai été sous-directeur de l'Institut mexicain de Psychiatrie, et c'est pendant que j'y travaillais qu'on m'a appelé pour l'UAM.

On m'a appelé pour me dire que le recteur avait été nommé, il s'agissait du Dr Villareal à l'époque, et je suis allé le voir, et oui, c'était un ami de mon père, qui était médecin, enfin, pas un ami, il avait été élève de mon père. Très aimable, il m'a expliqué : alors voilà, ce qui se passe c'est que Xochimilco va avoir un modèle différent ; il aborde le thème des salaires et me dit : au début, on va payer bien, enfin relativement bien, 9000 pesos par mois, 8000 ou 9000 pesos, dans ces eaux-là, et moi j'ai dit : d'accord.

Alors le Dr Villareal m'a dit que j'étais le bienvenu, ça y est, tu es embauché ; il n'y a pas eu de concours d'entrée. Il m'a dit : on va déménager parce qu'on va commencer à grandir très rapidement. Ils ont commencé le recrutement dans les grandes largeurs, et tout le monde faisait embaucher ses copains ; mon ami don Juan, qui fait aussi partie des fondateurs, là (montrant une personne qui se trouvait dans le bureau où l'entretien se déroulait), eh, Juan ! Amène-toi ! Elle est bizarre cette université, viens, je te dis ! C'est marrant, et ainsi de suite, l'un vient, puis un autre, et un autre, et on a commencé à faire venir des gens de partout. On a besoin d'administrateurs ? Moi j'ai un cousin ! Et c'est comme ça que tout a commencé, c'était assez folklorique, et maintenant, avec le recul, je vois bien qu'il aurait fallu planifier un peu plus, tout s'est passé dans l'improvisation, très précipitamment, et en plus imagine-toi qu'on était en août et qu'en novembre les élèves allaient arriver ! Eh ! Attendez ! Pas si vite ! Tu n'as pas idée de ce qu'on a pu travailler, comme des fous, des journées entières passées à bosser. »

A la fin de cette période (1976), on créa les commissions de nomination, formées des directeurs de Divisions, qui furent chargées de ratifier ou de rectifier les premiers contrats. Par la suite, ces commissions eurent une fonction d'évaluation des embauches de professeurs basée sur les critères du tabulateur en vigueur même si chaque commission fonctionnait avec ses propres règles. À la question : « à quelle catégorie appartenais-tu ? », le professeur interrogé ci-dessus se souvient :

« Ah, ça a été très marrant, Villareal m'a envoyé voir une secrétaire d'Unité... Il n'y a jamais eu de nomination, ni de non-nomination, parce que tout marchait comme ça, des fois on t'envoyait une petite lettre, et alors le Dr Gloria Eugenia Torres, qui travaille encore ici, a été nommée secrétaire et je suis allé la voir et elle m'a dit : voyons, qu'est-ce que vous avez fait comme études ? Eh bien, j'ai fait une *licenciatura* et une *maestría*. Bien, donc vous êtes Associé « C ». Moi, je n'avais aucune idée de ce qu'était un Associé, enfin si, je sais ce qu'est un associé, j'ai dit bon, comme le fric qu'ils me payaient me paraissait plus que suffisant – je suis pas le type super ambitieux – ça va, mais après je me suis rendu compte qu'ils m'avaient mené en bateau, j'aurais dû commencer au minimum comme « D », dans ces eaux-là, et lorsqu'ils ont fait le tabulateur je suis passé Titulaire « A ».

D'autres modalités furent mises en œuvre :

« Durant cette période, on peut identifier la préoccupation de former des jeunes récemment diplômés des universités afin de les amener par la suite à travailler dans l'enseignement et dans la recherche. Dans cet objectif, par exemple, le Département de Sociologie lança, à la fin de 1974, un appel à candidatures pour dispenser un cours de Sciences sociales d'une durée de six mois. On prit dix personnes qui eurent pratiquement le statut de boursiers. Plus tard, ces personnes furent embauchées comme professeurs. » (Gil, 1992 : 69)<sup>231</sup>.

Sauf cas particuliers de chercheurs recrutés *ex professo*, les premiers mécanismes de recrutement du personnel académique évaluaient principalement les compétences en matière d'enseignement. Le professeur-chercheur faisait l'objet d'une évaluation en termes des connaissances nécessaires au contenu des cours, d'un commentaire du plan d'études et de la remise d'un essai en pédagogie. De nombreux professeurs récemment embauchés à l'UAM ne se consacrèrent à la recherche qu'une fois en poste à l'université.

#### **4.4 Le développement initial de la recherche à l'UAM**

Le Conseil national des Sciences et Technologies (*Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología*), le CONACYT, fut créé en 1970. Symbole de la mise en marche d'une stratégie gouvernementale de développement des sciences, le CONACYT s'inscrivit

dans un phénomène plus large : la reconnaissance de la science comme facteur déterminant du développement. Non seulement les agences internationales insistaient sur le succès économique que la « recherche développement » avait fait naître dans les pays développés, mais les explications du sous-développement mexicain commencèrent à prendre en compte le manque de politiques de science et technologie et l'absence de technologies nationales dans l'économie du pays.

La recherche constitue une fonction déterminante du projet institutionnel de l'UAM. L'Université autonome métropolitaine, même si elle fut créée pour résoudre les problèmes de la demande étudiante, fut structurée comme une institution de rénovation des liens entre enseignement et recherche, composée d'un personnel de professeurs-chercheurs unifiant les fonctions qui, auparavant, étaient séparées dans de l'université mexicaine.

En effet, au moment de la création de l'UAM, le modèle d'université dominant laissait à des espaces organisationnels et des agents distincts le soin de mener à bien les fonctions académiques. Le modèle de l'UNAM, où les professeurs dispensent l'enseignement dans les facultés et les écoles alors que les chercheurs produisent de nouvelles connaissances dans les centres et instituts, prédomine encore dans le milieu universitaire. Néanmoins, à la fin des années 1970, il était fortement remis en question : avec des espaces physiques séparés et un personnel académique différent, les liens entre la recherche et l'enseignement étaient, disait-on, rares et peu pertinents. À l'origine, l'UAM se proposait de résoudre ce problème par son organisation en plusieurs campus, son modèle départemental et la figure du professeur-chercheur.

La recherche produite à l'UAM a été vaste et diverse, touchant une grande quantité de champs de la connaissance et son impact social a été très diversifié. Elle résulte d'un réseau complexe d'interactions qui façonnent des modes spécifiques de travail qui, au sein des Unités, Divisions, Départements et Domaines de recherche, ont donné forme aux caractéristiques particulières de l'identité de l'institution. Nous en présentons ici une approche préliminaire et très incomplète.

---

<sup>231</sup> Appartenaient à ce groupe : Sylvia Ortega, Leticia Juárez, Nora Pérez Rayón, Verónica Vázquez et

Malgré l'importance de la recherche en tant que fonction et sa centralisation en matière de politiques, il n'est pas possible de présenter un bilan systématique et ordonné de ses résultats. Il n'existe pas de sources à partir desquelles on pourrait reconstruire la production d'articles, de projets ou de brevets ; à part les Archives de la production académique<sup>232</sup>, les autres espaces institutionnels présentent des informations éparses, peu systématiques et non convergentes.

### ***La place de la recherche dans les projets institutionnels initiaux***

L'un des principaux objectifs derrière la création de l'UAM fut de construire une université où la prédominance de bonnes conditions de travail était déterminante pour le développement de la recherche. Ainsi, le projet institutionnel de l'UAM se donna pour priorité que la majorité des professeurs travaille à temps plein, qu'il y ait des horaires spécifiques pour l'enseignement et pour la recherche, que de bons laboratoires et ateliers soient disponibles et que les financements soient opportuns et suffisants.

Par ailleurs, le projet originel de l'UAM ne tentait pas de favoriser la reproduction d'une science « normale » (Kuhn, 1971), il se proposait simplement de favoriser un type de recherche visant à résoudre les problèmes nationaux au moyen d'une innovation : l'interdisciplinarité. Parallèlement, il se proposait d'innover en matière d'initiation académique en incorporant les étudiants au travail de recherche effectué par leurs professeurs.

Depuis 1970<sup>233</sup>, on postulait que l'interdisciplinarité constituait une alternative de rénovation des champs de la connaissance, de construction d'un nouveau dialogue entre

---

Victoria Cifuentes, entre autres professeurs femmes de l'Unité Azcapotzalco.

<sup>232</sup> Ces archives, situées dans le bâtiment du Rectorat général, témoignent d'un effort louable de systématisation de quelques uns des produits présentés par les professeurs aux Commissions d'évaluation. Disposant de très peu de moyens, elles contiennent des informations concernant les professeurs à partir du début des années 1990.

<sup>233</sup> Les conclusions du Séminaire sur l'Interdisciplinarité dans les universités, organisé par le CERI (OECD) en collaboration avec le ministère de l'Éducation nationale français, qui s'est tenu à l'Université de Nice du 7 au 12 septembre 1970, furent rédigées par Léo Apostel, Guy Berger, Assa Briggs et Guy Michaud et publiées par l'ANUIES en 1975 sous le titre Interdisciplinarietà. Problemas de la enseñanza y la investigación en las universidades.

les disciplines, d'amélioration de l'efficacité de la recherche et d'articulation d'une perspective constructiviste de la connaissance et de l'apprentissage scolaire, s'efforçant d'enseigner les disciplines « en fonction de leurs relations dynamiques avec les autres disciplines et les problèmes de la société » (Apostel, 1975 : xiv). Sur la base d'une reconsidération des limites traditionnelles des disciplines qui reproduisaient la science normale, l'interdisciplinarité postule un lien communicatif permettant de créer des structures et pratiques de recherche communes à toutes les disciplines<sup>234</sup>.

Les spécialistes qui disaient que la mise en pratique de l'interdisciplinarité risquait de se résumer (particulièrement dans les pays sous-développés) à un simple regroupement de facultés isolées au sein de nouvelles universités, attiraient avant tout l'attention sur les résistances à l'innovation qui existaient dans les universités existantes. Il proposait même une loi valide pour les pays développés :

« La capacité de toute activité universitaire à s'organiser en tant qu'interdisciplinaire est inversement proportionnelle à l'ancienneté de l'apparition de cette activité dans le système universitaire et directement proportionnelle à sa modernité et à la résistance mise à son acceptation comme réserve de connaissances. » (Apostel, 1975 : 31).

L'interdisciplinarité nécessitait une nouvelle structure organisationnelle mais surtout une profonde révision de la division du travail académique. Dans ce sens, l'interdisciplinarité se présentait comme l'optimisation des formes de coopération, tant dans le coût que dans l'utilité de la coopération ; à cette fin, devait se produire une réorganisation qualitative de la recherche et de l'éducation. Bien entendu, l'offre interdisciplinaire supposait aussi une amélioration de la créativité scientifique « démontrant que les personnes les plus créatives sont celles capables de faire les associations d'idées les plus inattendues » (Apostel, 1970 : 200).

---

<sup>234</sup> Dans son exposé, Guy Berger (Apostel, 1975) souligne quelques uns des avantages de l'interdisciplinarité sur la base de la « recherche d'opérations », modèle, alors en vogue, de rationalisation des questions administratives sur la base de l'influence de l'ingénierie. Roger Díaz de Cossío diffusa les classiques de R.L. Ackoff y M.W. Sasieni, *Fundamentals of Operations Research*, de 1968, et de A: Kaufmann y R. Fauré *Invitación a la investigación de operaciones*, Editorial Continental, Mexico, 1963.

« L'interdisciplinarité est avant tout un état d'esprit qui exige de chacun une attitude à la fois d'humilité, d'ouverture, de curiosité, une volonté de dialogue et, enfin, une aptitude pour l'assimilation et la synthèse. En outre, il s'agit d'une discipline au sens éthique du terme qui exige, dès le départ, l'acceptation du travail en équipe de représentants des diverses sciences et de la nécessité de rechercher d'un langage commun. » (Apostel, 1970 : 252).

Dans les documents originaux de l'Université, la construction d'un système d'enseignement fut prioritaire et constitua la base de la structure académique ; les débats au Sénat qui précédèrent l'adoption de la Loi organique ne donnent que de très rares précisions en ce qui concerne la recherche. Il semblait que dans la définition de la structure académique la recherche ne nécessitait pas l'adoption de dispositions spécifiques, comme s'il s'agissait d'une fonction « naturelle » de l'université. Par exemple, la proposition de loi du pouvoir exécutif (10 octobre 1973) mentionne que la structure en Divisions et Départements « permettra la réalisation des services d'enseignement et de recherche en accord avec les programmes répondant aux exigences de la société ». Plus loin, le président Echeverría concluait : « la structure académique de l'Université prévue par la Proposition facilitera le travail interdisciplinaire tant pour la recherche que pour l'enseignement. »<sup>235</sup>

A son tour, le ministre de l'Éducation publique, Víctor Bravo Ahuja, ne fit qu'une vague référence à la recherche lorsqu'il présenta le projet de l'UAM, par exemple en associant le travail universitaire avec « le désir ardent du peuple d'atteindre l'indépendance scientifique et technologique et la libération culturelle de l'homme »<sup>236</sup>. Un peu plus loin, le ministre reconnaît que la modernité exige de nouvelles fonctions de l'université, comme la recherche, afin de former un type différent de « chercheurs professionnels ».

---

Un élève d'Ackoff, Germán Monroy, fut même le premier chef du Département des systèmes de la Division des Sciences fondamentales et d'ingénierie de l'Unité Azcapotzalco.

<sup>235</sup> UAM, *Nuestra Universidad*, N°3, septembre 1989.

<sup>236</sup> UAM, *Nuestra Universidad*, N°3, septembre 1989.

La dialogue avec les sénateurs qui précéda la comparution du ministre mit en évidence une vision formaliste de la structure créant la fonction<sup>237</sup>. En d'autres termes, dans le projet institutionnel la fonction de recherche est dépourvue de contenu et on suppose que la simple réunion – par décret – de professeurs et de chercheurs va conduire à un échange productif favorisant la production de nouvelles connaissances. Les Départements étaient considérés comme les espaces organisationnels permettant logiquement à l'enseignement de tirer des bénéfices directs. Néanmoins, les sénateurs imprimèrent une double orientation à l'Université : elle devait s'occuper en priorité des problèmes nationaux (aspect déjà consacré par la Loi organique de l'UNAM) mais le faire en accord avec les conditions du développement historique (entendues dans le sens de pertinence), comme ce fut consigné dans la Loi organique de l'Université autonome métropolitaine.

Lors des débats sur la Loi, l'orientation générale des politiques d'éducation était marquée par la conception qui soutenait la forte intervention de l'État dans l'économie. Durant les années 1970, le développement économique et industriel était déterminé par le dynamisme des entreprises para-étatiques et par les politiques d'encouragement de l'initiative privée. Dans ce cadre, les discussions des sénateurs trahissaient une conception pragmatique de la recherche, une recherche étroitement liée à la solution de problèmes concrets.

Vers la fin de son intervention, Bravo Ahuja fit allusion à l'effet paradigmatique de l'UAM sur le système d'éducation mexicain et déclara :

« On peut établir des centres interdisciplinaires mais régis par des schémas académiques différents des actuels, dans l'objectif de déployer une politique d'éducation permettant une modernisation

---

<sup>237</sup> En effet, l'un des problèmes centraux du débat contemporain sur les universités est la croyance persistante que l'adoption de nouvelles conditions formelles se traduit, immédiatement, par l'uniformité des attitudes, comportements et capacités de la pratique académique. On n'établit pas une distinction claire entre les conditions nécessaires et les conditions suffisantes et, en outre, on ne tient pas compte du fait que de tous les processus de changement surgissent des effets inattendus – non prévus par l'intention de modifier – car les sujets auquel il est destiné ne sont pas des choses malléables mais des personnes ayant des capacités variables, des intérêts divers et des référents différents quant à leur conception de leur activité. (Casillas et. al., 1988 : 7).

permanente, une flexibilisation et une attitude très affirmée en faveur de la recherche. »<sup>238</sup>

Le peu d'importance accordée à l'élaboration d'une perspective innovante de recherche datait des travaux préliminaires effectués par la Direction générale de la coordination éducative du ministère de l'Éducation dirigée par Jaime Castrejón Díez. Dans l'ébauche de l'Université autonome métropolitaine de Mexico, connu sous le nom de « Document Castrejón », c'est la fonction d'enseignement qui prédomine dans la construction de la structure organisationnelle. Ainsi, les Départements et Divisions sont organisés en accord avec les besoins de l'enseignement et en collaboration avec « des corps de professeurs et de chercheurs » (Castrejón, s/f : 1)<sup>239</sup>.

La totalité du processus de planification académique, comme on l'appela, était orientée vers la construction du curriculum, en commençant par la définition des matières et des besoins et relations mutuelles qui devaient articuler les Divisions et Départements. « Le Département est un corps de professeurs qui mène à bien des recherches et offre des enseignements dans une branche du savoir », dit-on dans les premières ébauches du projet de l'UAM (Castrejón, s/f : 8). Un document annexe, qui formule avec plus de précision l'organisation de l'Université, contient une formulation différente : « Le Département académique est une unité administrative de base qui réunit une communauté de professeurs et de chercheurs, relativement autonome et responsable de l'enseignement et de la recherche dans un champ spécialisé de la connaissance » (Castrejón, s/f : 8 bis).

Le même document indique une des voies possibles du développement académique, mais sans référence expresse au rôle de la recherche : « Dans un premier temps, les Départements pourront être interdisciplinaires, c'est à dire qu'ils pourront comprendre deux disciplines ou plus. À mesure que le besoin s'en fera sentir, ils se subdiviseront et donneront naissance à d'autres encore plus spécialisés » (Castrejón, s/f : 10). Ces vagues références contrastent, avant tout, avec le haut degré de précision du document

---

<sup>238</sup> UAM, *Nuestra Universidad* N°4, septembre 1989.

<sup>239</sup> Notons que la figure de professeur-chercheur est absente de la conception originale.

en ce qui concerne le système d'enseignement. En effet, le document formule pratiquement les matières des tronc communs de toutes les Divisions.

Le document fondateur de l'UAM, la Loi organique, définit à son Article 2 l'objectif de l'Université en matière de recherche : « Organiser et développer des activités de recherche humanistes et scientifiques destinées avant tout à résoudre les problèmes nationaux et en accord avec les conditions du développement historique »<sup>240</sup>.

L'Article 3 établit qu'en vue de réaliser son objectif, l'Université aura faculté de : « Planifier et programmer l'enseignement qu'elle dispense ainsi que ses activités de recherche et de diffusion culturelle en accord avec les principes de liberté de chaire et de recherche. »

Nous pouvons conclure de l'exposé qui précède qu'au moment de sa création l'Université ne disposait que de très peu de références permettant de mettre au point une politique de recherche ordonnée. Les priorités de l'époque étaient l'élaboration du curriculum et l'établissement de l'institution. Néanmoins, les choses changèrent avec les nominations de l'*arquitecto* Ramírez Vázquez et des recteurs des Unités.

### ***L'impulsion donnée par les recteurs d'Unité***

Les caractéristiques et trajectoires des recteurs des Unités ont eu un impact profond sur le développement d'un profil propre aux Unités : le docteur Juan Casillas García de León prit les commandes d'Azcapotzalco après avoir dirigé la Faculté d'Ingénierie de l'UNAM suite à une carrière bien remplie liée au marché des professions libérales et porteur d'une forte identité corporatiste d'ingénieur ; le docteur Alonso Fernández González fut nommé recteur de l'Unité Iztapalapa après avoir dirigé l'Institut de Physique de l'UNAM suite à une longue carrière en tant que scientifique, promoteur de la science et animateur d'équipes de recherche. Un peu plus tard, le docteur Ramón Villarreal Pérez devint recteur de Xochimilco après avoir longtemps travaillé à l'Organisation panaméricaine de la Santé, qu'il avait rejoint après avoir dirigé la Faculté

---

<sup>240</sup> Loi organique de l'Université autonome métropolitaine publié au Diario Oficial de la Federación, 17 décembre 1973.

de Médecine de l'Université autonome de San Luis Potosí et porteur d'une attitude de service.

En effet, en ce qui concerne la recherche, les orientations de chaque Unité furent définies par rapport aux types de Départements qui y furent instaurés et aux types de professeurs recrutés. L'Unité Azcapotzalco était dirigée par les ingénieurs très liés aux sciences appliquées, à l'exercice libéral et au développement technologique ; l'Unité Iztapalapa, pour sa part, fut dédiée aux sciences fondamentales et à la recherche scientifique ; enfin, à l'Unité Xochimilco, le développement des recherche fut basé sur le service communautaire (cliniques dentaires et médicales dans les zones défavorisées rurales et urbaines, communautés indigènes, etc.) et le lien entre la connaissance et les mouvements sociaux (conseils et élaboration de projets en faveur de syndicats, mouvements de masse, luttes pour le logement, etc.).

A l'origine, les structures institutionnelles d'organisation du travail académique étaient floues ; mais, petit à petit, elles allaient prendre forme, comme nous le verrons plus loin<sup>241</sup>.

D'excellentes conditions de formation des professeurs sont indispensables au développement de la recherche scientifique dans les universités. Un certain degré de connaissances pour le travail est inévitable et est associé – dans la majorité des cas – à l'obtention de diplômes académiques. En 1975, le profil académique des Unités de l'UAM se distinguait clairement, les professeurs de l'Unité Iztapalapa possédaient un

---

<sup>241</sup> Ainsi, par exemple, dans l'un des premiers documents portant sur l'organisation de la Division des Sciences sociales et Humanités, le Dr Villoro proposait quatre principes généraux d'organisation de la Division : intégration des sciences sociales ; relation enseignement-recherche ; flexibilité des plans d'études et développement progressif de la Division. Ainsi, Sciences sociales et Humanités s'organiserait autour d' :

« Un ensemble de matières proches les unes des autres regroupées au sein d'un Domaine [*Área*]. Un Domaine deviendra un Département une fois réunies les conditions minimales suivantes : disposer d'un personnel académique de carrière suffisant, tant par son nombre que par son niveau ; établir des programmes de recherche ; dispenser, éventuellement, des enseignements de troisième cycle. Tous les Départements et Domaines n'offriront pas de *licenciaturas*. Certains d'entre eux pourront servir de soutien à des *licenciaturas* dépendant d'autres Départements ou à des spécialités dispensées dans d'autres Divisions, ou n'offrir que des troisièmes cycles. La Division commencera ses travaux avec les Départements et Domaines suivants : Département d'Économie, Département de Sociologie, Domaine de Sciences politiques, Domaine d'Anthropologie sociale, Domaine d'Histoire, Domaine de

niveau de qualification substantiellement différent de celui de leurs collègues des autres unités :

**TABLEAU 4.2**  
**COMPOSITION DU CORPS PROFESSORAL PAR NIVEAU ACADÉMIQUE, 1975**

<b>Unité</b>	<b>Doctorat</b>	<b>Maestría</b>	<b>Licenciatura</b>	<b>Pasante</b>	<b>Total</b>
<b>Azcapotzalco</b>	32	72	134	18	296
<b>Iztapalapa</b>	63	53	115	67	298
<b>Xochimilco</b>	31	66	179	38	314
<b>Total</b>	126	191	468	123	908

Source : Informe del Rector General 1975. Anexo A, Tabla 7.

Comme le montre le Tableau 4.2, l'Unité Iztapalapa disposa à l'origine de la moitié du total des docteurs travaillant dans l'ensemble de l'Université, d'une forte structure interne en termes de professeurs détenteurs de diplômes de troisième cycle et d'une distribution hiérarchique comprenant un grand nombre de professeurs en formation.

Alors que l'Unité Azcapotzalco débuta avec la recherche appliquée (application du fer-ciment, toitures pour habitations, métallurgie physique et bronzes préhispaniques, détérioration des isolants électriques causée par la pollution, pour ne mentionner que quelques exemples), s'installèrent dans le Département des Sciences fondamentales et d'Ingénierie de l'Unité les Domaines de thermodynamique des fluides, physique et chimie des polymères, mécanique statistique, modèles mathématiques, systèmes algébriques ; à la Division des Sciences biologiques et de la Santé (CBS), on faisait des recherches fondamentales et appliquées en biologie de la reproduction animale, hydrobiologie et écologie, et à la Division des Sciences sociales et Humanités des chercheurs travaillaient sur l'économie, l'inflation, l'emploi, les sciences politiques et l'anthropologie. En ce qui concerne l'Unité Xochimilco, la Division de CBS commença avec pathologie végétale, bactériologie, toxicologie et immunologie ; celle des Sciences

---

Philosophie. Villoro, Luis (1974). Anteproyecto de organización académica de la División de Ciencias Sociales y Humanidades. 23 mai, (miméo).

Sociales et Humanités lança la Recherche Xochimilco<sup>242</sup> sur le développement des communautés indiennes.

Au départ, les structures d'organisation furent fragiles et dépendantes du leadership intellectuel de quelques figures. Par exemple, les groupes de mathématiques, physique, chimie, sciences sociales et quelques ingénieurs arrivèrent à l'UAM en tant que membres d'une équipe provenant d'un institut ou d'un centre de recherche. Ces groupes furent recrutés, ainsi que leurs leaders académiques, dans des conditions exceptionnelles, afin de faire des recherches. Dans de nombreux cas, leur recrutement fut associé à la construction et à l'équipement de laboratoires qui leur étaient spécifiquement destinés, surtout à Iztapalapa.

### ***Enseignement et recherche***

Pendant cette période initiale, la recherche fut considérée comme un moyen permettant la réalisation d'autres fonctions universitaires et principalement l'enseignement, dans une double orientation : favoriser une relation étroite des étudiants avec les recherches de leurs professeurs afin que ce travail d'assistant leur permette de connaître et de s'initier aux tâches de recherche ; d'autre part, l'idée de ne disposer que de professeurs à temps plein se consacrant simultanément à la recherche et à l'enseignement pour parvenir à actualiser constamment le curriculum et à le maintenir proche des thèmes situés aux frontières de la connaissance.

L'interdisciplinarité était également ancrée dans l'enseignement, surtout lorsque le nombre des filières était supérieur à celui des Départements d'une Division donnée. Dans ces cas, les professeurs de tous les Départements se voyaient poussés à coopérer afin de satisfaire les besoins d'enseignement et de suivi des étudiants. Dans d'autres

---

<sup>242</sup> UAM, *Informe del Rector General 1975*. La Recherche Xochimilco était un projet interdisciplinaire de développement des communautés indiennes situées au sud de Mexico. L'Annexe A du Rapport du recteur général de 1975 (*Informe del Rector General de 1975*), qui contient quelques uns des travaux publiés par des professeurs de l'UAM, permet de découvrir les leaders académiques qui créèrent l'UAM : Octavio Obregón, Ricardo Gómez, Raúl Cetina, Leopoldo García-Colín, Fernando del Río, Carlos Graef, Leopoldo Rodarte, Carlos Beyer, Gregorio Pérez, Víctor Soria, Luis Villoro, J.C. Valenzuela, Claude Heller, Jorge Montaña, Vladimiro Rivas, Carlos Montemayor, Antonio Campero, Ignacio Canals, Javier González, Onésimo Hernández, Eduardo Piña et R. Suárez, entre autres, la majorité d'entre eux travaillant à Iztapalapa.

Divisions, où se montèrent des filières totalement identifiées à un Département, le tissage de liens interdépartementaux fut une entreprise lente et difficile.

Malgré une structure organisationnelle et des programmes fondés sur l'interdisciplinarité, l'obstacle principal était les professeurs eux-mêmes. En effet, en général les professeurs avaient été socialisés dans un schéma où la recherche était séparée de l'enseignement et où, en outre, les disciplines ne communiquaient que très peu les unes avec les autres. Le poids des dispositions acquises durant leurs trajectoires antérieures s'avérait déterminant pour rendre opératoire ou non le projet interdisciplinaire.

Avant de conclure ce chapitre, il convient de citer *in extenso* l'article par lequel nous avons commencé notre approche critique de l'interdisciplinarité à l'UAM et où nous la comparions au « football total ».

« Interdisciplinarité ou tous mélangés »

« Afin de mettre en question l'espoir démesuré placé dans l'interdisciplinarité, il est bon de prendre le football en exemple. Il y a quelques années, sous le nom de football total, l'équipe des Pays-Bas lança une véritable révolution. Elle dépassa les limites de l'organisation traditionnelle qui structurait les groupes autour de positions fixes – défenseurs, milieux de terrain et avants – et mit au point une organisation où chaque élément du groupe était capable de jouer un rôle défensif et offensif en échangeant sa place sur le terrain. Comme tout changement profond, la possibilité d'une telle transformation reposait sur la possibilité de disposer d'un groupe de bons footballeurs, ayant du métier et de l'expérience, bien formés et disposés à un nouveau travail de groupe.

Certains crurent alors que le football pouvait se réduire à réunir onze personnes, confier à l'un d'eux le maillot de gardien de but et dire aux dix autres d'occuper tout le terrain avec détermination et de ne pas rester au même endroit pendant plus de trois minutes. On généra alors non seulement la négation du football total proposé par les Hollandais mais aussi une espèce de groupes où tous courraient mélangés et se multipliaient sans concertation, d'apparence très moderne mais dépourvu de la cohérence du système des postes fixes.

Quelque chose de similaire n'est-il pas arrivé dans les universités lorsqu'on proposa, au titre de panacée, l'organisation interdisciplinaire ?

Il ne fait pas de doute que l'approche de n'importe quel objet d'étude avec la participation de personnes spécialisées dans divers champs du savoir peut s'avérer plus pertinente que la continuation de l'isolement des disciplines. La validité du principe n'a pas vraiment besoin d'être discutée. Nonobstant, l'interdisciplinarité a pour condition l'existence de savoirs spécialisés dotés d'assez de force pour ne pas se confondre et permettre ainsi l'enrichissement. En d'autres termes, sans développement préalable suffisant des disciplines on ne parvient qu'à entasser administrativement les personnes.

Lorsqu'on adopta des schémas d'organisation interdisciplinaire, par exemple les Divisions et Départements de l'UAM, les conditions préalables du développement disciplinaire étaient-elles présentes chez les professeurs ? La rapidité de la croissance du marché du travail dans les universités et les voies d'accès et de recrutement du personnel, extrêmement laxistes durant la période d'expansion des postes, ne semblent pas autoriser une réponse par l'affirmative. Dans l'hypothèse de l'absence, en termes généraux, de conditions de formation disciplinaire solide pour l'ensemble des professeurs de nos universités, quels sont les effets de l'adoption des schémas de travail interdisciplinaires ? Il est probable que se reproduisent, un peu "tous mélangés", hors des protocoles traditionnels car inscrits administrativement à des entités portant des noms interdisciplinaires, les isolements qu'on tentait d'éviter. » (Casillas *et. al.*, 1988 : 9-10).

## **Conclusion**

La fondation, au sens propre du terme, de l'Université autonome métropolitaine fut réalisée lorsque qu'on parvint à la constitution originelle de ses communautés académiques. Il fallut peu de temps pour la créer, mais c'est entre 1973 et 1975 qu'on effectua les premières embauches des professeurs qui donnèrent leurs marques d'origine respectives aux trois Unités et à l'Université dans son ensemble.

Au niveau national, la croissance du nombre de professeurs universitaires avait été très dynamique : entre 1961 et 1973, le nombre de professeurs fut multiplié par 3,38. Bien que le nombre des professeurs à temps complet ait augmenté, l'immense majorité des enseignants était constituée de vacataires travaillant à l'heure. L'apparition de l'UAM renforça encore cette croissance, mais sous de nouvelles conditions : d'une part, un corps professoral non enraciné dans les anciennes écoles traditionnelles de caractère professionnel allait se constituer ; d'autre part, le projet de l'UAM prétendait être un

catalyseur pour d'autres projets « d'innovation », qui changeraient le sens de la croissance du corps professoral. La marque d'origine distinctive de l'UAM était son projet de compter majoritairement sur des professeurs à temps complet.

Ces caractéristiques s'associaient avec les demandes des professeurs d'autres institutions qui revendiquaient l'expansion des contrats à temps complet et à mi-temps, l'établissement de concours pour l'obtention des postes et de commissions autonomes régulant l'avancement sur la base de textes légaux. À l'époque, ces demandes étaient connues sous le nom générique de « professionnalisation de l'enseignement » et provenaient principalement des professeurs des sciences exactes et de la nature et des sciences sociales des diverses universités. D'une manière générale, la prédominance des contrats à temps partiel dans les institutions d'éducation supérieure rendait les conditions de travail précaires, la majorité des professeurs travaillaient à l'heure, les infrastructures étaient déficientes et le nombre des étudiants dont il fallait s'occuper excessif. Il ne faisait pour ainsi dire aucune recherche (sauf à l'UNAM et à l'IPN) et les activités académiques se concentraient sur l'enseignement.

Alors que l'UNAM avait choisi l'expansion des écoles traditionnelles et le renforcement segmenté des chercheurs travaillant dans les centres et instituts, l'UAM innova en matière d'enseignement et d'organisation en proposant un projet universitaire différent. Étant donné l'origine récente, la courte trajectoire et le manque de reconnaissance de la nouvelle Université, il ne lui fut pas facile de recruter des professeurs. Toutefois, l'institution était très attrayante car elle offrait des contrats à durée indéterminée et à temps complet sous la figure du professeur-chercheur, avec de bons salaires, des bureaux pour les professeurs et des fonds permettant de développer les activités. En termes généraux, on lançait une université qui s'efforçait de servir d'exemple aux autres institutions d'éducation supérieure.

L'UAM ouvrit des espaces à de jeunes professeurs en définissant expressément une catégorie de départ de carrière académique, celle de professeur Assistant ; mais elle offrit également, pour les plus qualifiés, des opportunités de développement sous forme d'ascension dans la hiérarchie et dans la direction académique par l'occupation de

positions de coordination et de direction institutionnelle. La nouvelle université se dota d'une stratégie d'attraction des professeurs : outre qu'elle offrait de meilleurs salaires que la plupart des autres institutions, elle établit une compensation extra-salariale pour « temps exclusif » afin d'encourager les professeurs à lui consacrer tout leur temps, elle reconnut l'ancienneté acquise dans d'autres institutions, reconnaissant par là même la trajectoire préalable de ses professeurs, elle remboursa sur ses fonds propres certaines bourses-crédits contractées par des professeurs qui venaient de suivre des programmes de troisième cycle et elle offrit des financements spéciaux aux *pasantes* (ayant satisfait à toutes les obligations pédagogiques d'une *licenciatura*) afin qu'ils puissent terminer leurs mémoires et obtenir leurs diplômes.

Afin de normaliser le recrutement, on établit, en 1974, un *Tabulateur* permettant la classification des professeurs, *Tabulateur* très exigeant au vu des conditions de ceux qui étaient susceptibles d'être engagés comme professeurs à l'époque. À la fin de la même année, le *Tabulateur* devint plus flexible, permettant l'accès, en bas de la hiérarchie académique, de *pasantes* qui, bien que n'ayant pas obtenu leur diplôme de *licenciatura*, avaient néanmoins une certaine expérience de l'enseignement.

Les premiers recrutements s'effectuèrent sur un mode personnalisé, c'est à dire qu'elles dépendaient du réseau de connaissances des recteurs, les cadres administratifs et les professeurs fondateurs et qu'elles étaient mises en œuvre directement par les chefs de Départements ou d'autres fonctionnaires supérieurs. Ainsi furent recrutés 600 professeurs en 1974 et 127 en 1975, pour la plupart dans les Divisions leaders du projet : CBI d'Azcapotzalco et d'Iztapalapa et CBS de Xochimilco. En 1975, 84% des professeurs étaient à temps complet, 8,6% à mi-temps et seulement 7,4% à l'heure, proportion inverse à celle prévalant dans les autres universités de l'époque.

Le recrutement personnalisé était basé sur un tissu de relations préalables qui déterminait les convergences d'origine des professeurs : il y avait ceux qui provenaient des mêmes écoles et des mêmes champs d'étude, ceux qui avaient étudié dans les séminaires catholiques, ceux dont la profession relevait d'une même corporation, ceux qui avaient des liens familiaux ou d'amitié. Un autre type de convergence était

déterminé par l'âge, car nombre des nouveaux arrivants avaient pris part au mouvement de 1968 alors qu'ils étaient encore étudiants.

Le recrutement ne fut pas homogène dans les trois Unités. La première vague d'embauches eut lieu à Azcapotzalco et Iztapalapa, qui commencèrent à fonctionner presque un an avant Xochimilco. Dans ces deux premières Unités nous avons pu vérifier l'existence d'un filtre permettant de limiter l'entrée de jeunes professeurs animés d'idées de gauche ; en revanche, ces derniers furent nombreux à Xochimilco. Les groupes d'origine ont marqué les Unités : à Iztapalapa, des équipes complètes de chercheurs en sciences dures<sup>243</sup> furent transférées, dirigées par des chercheurs éminents, et on transféra même des laboratoires entiers, machines et équipements compris. À Azcapotzalco, le leadership intellectuel était aux mains d'ingénieurs et de scientifiques sociaux. À Xochimilco, aux mains des médecins.

La fonction principale de l'UAM lors de sa phase de fondation fut de construire le curriculum des filières de *licenciatura* qui définit les plans et programmes d'études, les bibliographies, les matériels didactiques et les objectifs pédagogiques. Dans le cadre de ces priorités institutionnelles, les compétences évaluées préalablement à l'embauche des professeurs concernaient essentiellement la fonction d'enseignement, et nombre d'enseignants-chercheurs ne se consacrèrent à la recherche que plusieurs années après avoir été recrutés. Il est important de préciser qu'à Iztapalapa toutefois cette fonction principale alla de pair avec l'installation et la construction de laboratoires de recherche et que les premiers programmes d'enseignement qui y furent établis étaient des programmes de troisième cycle.

Afin de doter l'institution d'une méthodologie pédagogique commune, on mit en œuvre des cours, séminaires et ateliers. Les professeurs y étudièrent les théories de la connaissance et de l'apprentissage, ils s'initièrent à la technologie éducative et à l'élaboration de curriculum et y apprirent de nouvelles méthodes d'enseignement. Une

---

<sup>243</sup> Sur la classification des disciplines universitaires, voir le travail de Tony Becher « Las disciplinas y la identidad de los académicos » en *Universidad Futura* N°10, 1992, UAM-A, Mexico. Repris de Burton Clark (Ed.) *The academic profession: National, Disciplinary and Institutional settings*, University of California Press, 1987, pp 271-303.

nouvelle identité commune se construit autour de l'interdisciplinarité, et les professeurs étaient motivés par un état d'esprit commun : se savoir fondateurs d'une université nouvelle.

Les hiérarchies académiques s'établirent sur la base des mérites et expériences préalables des professeurs. Ainsi, en 1975, l'Université possédait 17 % de Professeurs Titulaires, 25% d'Associés et 58% d'Assistants. Il existait toutefois des différences initiales très marquées entre les Unités : Iztapalapa détenait 52% de tous les Titulaires de l'Université, dont beaucoup possédaient un doctorat et une trajectoire en cours de consolidation, alors que les deux autres Unités comprenaient peu de leaders académiques et beaucoup de professeurs débutant dans la carrière.

Le projet scientifique de l'UAM était, lui aussi, novateur. Il était fondé sur une forme d'organisation en Départements, sur l'unicité de la recherche et de l'enseignement dans la figure du professeur-chercheur et, afin de financer la construction et l'équipement des laboratoires et des ateliers, il disposait de grandes ressources économiques provenant du gouvernement fédéral. Le projet de l'UAM ne prétendait pas reproduire la science normale, mais innover au moyen de l'interdisciplinarité, ce qui impliquait une profonde réorganisation de la division du travail afin d'optimiser les formes de coopération (tant leur coût que leur utilité) et d'encourager la créativité.

Bien entendu, les modalités et conditions de mise en œuvre de ce projet n'étaient pas uniformes dans les trois Unités. En 1975, il y avait, en tout, 126 professeurs détenteurs de doctorats à l'UAM, dont 50% à Iztapalapa. Durant cette période, le travail de recherche était concentré sur la recherche fondamentale en sciences dures à Iztapalapa, sur la recherche appliquée dérivée des sciences dures et sur les sciences sociales à Azcapotzalco, et sur la recherche appliquée dérivée des sciences sociales et de la santé à Xochimilco.

Par la conformation originelle de ses communautés académiques, l'UAM représentait donc une expérience unique au niveau national, qui s'efforçait de revaloriser le capital scientifique au sein de l'université. Néanmoins, elle reproduisait en son sein les clivages

de définition propres au champ universitaire, opposant les facultés orientées vers le fondamental à celles orientées vers les applications, celles qui possédaient une base disciplinaire solide à celles qui émergeaient sur une base molle et qui étaient sujettes aux demandes de rénovation de la pratique professionnelle.



**CHAPITRE V**  
**DEBUT ET FIN DE LA**  
**RELATION BILATERALE**  
**(1976-1981)**

## Introduction

Cette période est celle de la définition du projet institutionnel, celle où se décident les fonctions, relations et structures de l'Université autonome métropolitaine. Alors que la première époque vit la construction des fondations et le démarrage de l'Université, dans cette deuxième période se met en place la relation bilatérale avec le Syndicat indépendant des travailleurs de l'UAM (SITUAM) qui régule les relations de travail (y compris académiques) des professeurs avec l'institution. Le processus aboutit à l'adoption en 1981 du Règlement organique, pièce fondamentale de la législation de l'UAM et de la définition des fonctions académiques. Entre 1976 et 1981, les relations de travail donnent lieu à un conflit intense, le SITUAM est créé et la relation bilatérale est modifiée par l'arbitrage du Conseil fédéral de conciliation et d'arbitrage (*Junta Federal de Conciliación y Arbitraje*, JFCA) et par les modifications apportées à l'article 3 de la Constitution du Mexique. Les instances de planification de l'Université se renforcent alors que la planification s'affirme en tant que politique publique envers le système d'éducation supérieure. Cette période coïncide avec le « boom » pétrolier et la présidence de José López Portillo.

En 1976, José López Portillo devint président de la République, succédant à Luis Echeverría. Le sexennat qui commençait s'annonçait sombre en termes de développement économique, surtout après la dévaluation de 1976. Néanmoins, la crise du modèle économique fut tempérée par la découverte de très vastes gisements de pétrole qui amena le nouveau président à déclarer que son mandat serait consacré à administrer « l'abondance ». Grâce à l'exploitation du pétrole, le gouvernement continua à financer le développement de l'industrie et des services, le pays s'endetta fortement et en vint à dépendre entièrement des politiques économiques des institutions internationales, principalement le Fond monétaire international. Durant ce sexennat, le Mexique devint l'un des pays les plus endettés du monde. Du fait de la baisse du prix du pétrole de 1981 et du maintien des dépenses fédérales à un niveau élevé, la spéculation financière donna lieu à une énorme fuite des capitaux et à la dévaluation du peso par rapport au dollar, le taux de change passant de 22 à 70 pesos pour un dollar. La crise se poursuivit : la première mesure du successeur de López Portillo, en 1982, fut de dévaluer la monnaie mexicaine, le taux de change passant à 150 pesos pour un dollar.

Le régime politique restait profondément autoritaire ; un seul parti politique, le PRI, dominait de façon quasi exclusive les sphères paysannes et syndicales ainsi que les corporations professionnelles. Dépourvu d'adversaires démocratiques et héritier de la présidence impériale (Krauze, 1997), López Portillo fut élu avec plus de 90% des suffrages exprimés. Son unique rival fut le Parti communiste, parti interdit, dont le candidat était l'ancien leader du mouvement des cheminots, Valentín Campa. Face à une perte croissante de légitimité, le régime se vit dans l'obligation de mettre en œuvre une réforme politique qui légalisa le Parti communiste et d'autres mouvements de gauche en 1978 ; cette réforme permit à la gauche d'être légalement reconnue en tant que force politique, ce qui amena ses secteurs majoritaires à renoncer à la violence révolutionnaire.

Cette période coïncide avec le premier changement de l'équipe centrale de gestion universitaire. En septembre 1975, le recteur général Pedro Ramírez Vázquez décida de démissionner de son poste à l'université pour rejoindre l'équipe électorale du candidat du parti officiel, José López Portillo, alors en campagne. Graduellement, de nombreux membres de l'équipe originelle du rectorat général quittèrent l'UAM. Pour l'Université, le départ de Ramírez Vázquez, architecte porteur d'un grand prestige dans l'exercice libéral de sa profession et fonctionnaire détenteur d'une longue carrière de service public, symbolisa la fin du cycle initial. Ramírez Vázquez s'était chargé, en très peu de temps et de façon efficace, de fonder l'institution et de former les premières équipes académiques et administratives. Son intégration à l'équipe du candidat à la présidence fut perçue à l'Université comme la poursuite de sa longue carrière politique à l'intérieur du système plutôt que comme le départ d'un leader académique.

Le Conseil directorial nomma le docteur en ingénierie Juan Casillas García de León<sup>244</sup>, alors recteur de l'Unité Azcapotzalco, au poste de recteur général ; ce dernier désigna au poste de secrétaire général de l'UAM le physicien Sergio Reyes Luján, jusqu'alors secrétaire d'Iztapalapa. Avec ces deux hommes, débute un cycle où les recteurs généraux appartiennent à la génération fondatrice de l'UAM ; tous ont fait carrière dans l'administration de l'institution, principalement à l'Unité Azcapotzalco ; et tous disposent d'un fort capital académique. Ce cycle prit fin en 1989 lorsque, en conséquence du processus de construction de leur hégémonie,

---

<sup>244</sup> Diplômé en ingénierie civile à l'UNAM, il obtint une maîtrise et un doctorat à l'Université d'Illinois aux États-Unis. Après une carrière professionnelle dans la construction de ponts, il entra à l'Institut d'Ingénierie de l'UNAM en tant que chercheur en 1961, puis fut nommé directeur de la Faculté d'Ingénierie en 1970.

les scientifiques – tous de l'Unité Iztapalapa et dotés d'un fort capital scientifique – prirent le pouvoir administratif de l'institution.

### **5.1. La croissance du nombre de professeurs**

L'université naissante avait mis rapidement en œuvre le recrutement des professeurs. Le rythme en fut principalement déterminé par la nécessité de répondre aux besoins en matière d'enseignement. C'est ainsi que furent mis au point les plans d'études, mais il fallut ensuite élaborer les programmes des « unités d'enseignement-apprentissage »<sup>245</sup> ; les premiers cours furent dispensés, mais le nombre des groupes d'étudiants doublait à chaque trimestre ; ces groupes, constitués à la fois des étudiants déjà inscrits qui, en même temps que leurs professeurs, avaient inaugurés les cours et les travaux pratiques, et de nouveaux inscrits, engendrèrent la demande de professeurs.

Les nouvelles embauches ne résultèrent pas, strictement parlant, de la seule nécessité de répondre aux besoins des élèves en leur donnant des cours. À l'UAM, les étudiants recevaient une attention personnalisée, comprenant des séances de conseil et de consultation, de la part de leurs professeurs. Comme beaucoup de ces derniers menaient des recherches, il existait aussi un lien formatif extra-curriculaire très important. En effet, la nouvelle condition de professeur-chercheur n'avait rien de rhétorique : chaque professeur se voyait assigner un certain nombre de cours chaque trimestre (certains trimestres, plusieurs professeurs étaient « déchargés », c'est à dire chargés de questions spécifiques qui les dispensaient de donner des cours) qui comprenait un nombre d'heures face à des classes, un nombre d'heures de préparation des cours et, dans le temps resté disponible, de la recherche.

La recherche donna, elle aussi, lieu à de nouvelles embauches. De nombreux contrats de professeurs Assistants et d'Auxiliaires de recherche, nécessaires aux travaux des professeurs leaders de recherche, furent signés.

---

Bien qu'il appartint à une corporation professionnelle libérale, il était l'un des dix ou quinze seuls docteurs en ingénierie que comptait le Mexique à l'époque.

<sup>245</sup> C'est ainsi qu'on désigne les matières à l'UAM, ces dernières impliquant une définition thématique, l'élaboration d'activités pédagogiques et des mécanismes d'évaluation. A la différence des matières traditionnelles, structurées du point de vue de l'enseignement, les matières de l'UAM supposent une relation dynamique entre enseignement et apprentissage.

Alors que l'UAM comprenait 1 000 professeurs en 1976, en 1982, ils étaient 2 300. En ce qui concerne le nombre des professeurs, on peut prolonger la période fondatrice jusqu'en 1985, année où l'Université employait 3 053 professeurs. La période fondatrice peut ainsi être définie comme celle ayant connue la plus forte croissance des communautés académiques. Ceci est encore plus évident si on note qu'après cette époque, malgré quelques fluctuations, le nombre des professeurs ne dépassa guère les 3 000 (il y avait 3 179 professeurs en 1998).

**TABLEAU 5.1**  
**PERSONNEL ACADÉMIQUE DE L'UAM PAR UNITÉ ET DIVISION, 1974-1982**

UNITÉ DIVISION	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982
<b>TOTAL UAM</b>	<b>600</b>	<b>727</b>	<b>1 000</b>	<b>1 025</b>	<b>1 068</b>	<b>1 377</b>	<b>2 401</b>	<b>2 026</b>	<b>2 300</b>
<b>Azcapotzalco</b>	<b>189</b>	<b>234</b>	<b>377</b>	<b>367</b>	<b>389</b>	<b>500</b>	<b>831</b>	<b>675</b>	<b>841</b>
<b>CBI</b>	86	99	178	139	179	206	324	236	317
<b>CSH</b>	52	62	109	120	119	177	311	264	308
<b>CyAD</b>	51	73	90	108	91	117	196	175	216
<b>Iztapalapa</b>	<b>198</b>	<b>231</b>	<b>316</b>	<b>339</b>	<b>347</b>	<b>434</b>	<b>694</b>	<b>613</b>	<b>635</b>
<b>CBI</b>	108	102	135	142	138	176	273	226	259
<b>CSH</b>	40	59	85	90	99	134	219	201	223
<b>CBS</b>	50	70	96	107	110	124	202	186	153
<b>Xochimilco</b>	<b>213</b>	<b>262</b>	<b>307</b>	<b>319</b>	<b>332</b>	<b>443</b>	<b>876</b>	<b>738</b>	<b>824</b>
<b>CSH</b>	71	88	112	115	123	189	305	279	303
<b>CBS</b>	116	131	143	151	145	181	426	349	395
<b>CyAD</b>	26	43	52	53	64	73	145	110	126

Source : D'après UAM, *Anuarios Estadísticos* y Secrétariat général

Entre 1976 et 1985, 2 053 nouveaux professeurs arrivèrent à l'UAM, et la moitié d'entre eux furent recrutés durant une seule année. En effet, c'est entre 1979 et 1980 qu'eut lieu la croissance la plus forte : 1 024 nouveaux professeurs furent embauchés, soit une augmentation de 42% du nombre des professeurs de l'UAM. Il n'existe pas d'explication officielle à cette croissance, mais il est néanmoins possible de l'associer à la poursuite de la dynamique de recrutement initiée par les directeurs de Divisions, à l'augmentation des demandes de congés sabbatiques et à l'embauche de professeurs temporaires<sup>246</sup>, particulièrement forte en 1980.

<sup>246</sup> Les professeurs temporaires sont ceux qui ont un contrat de quatre mois. Ils sont embauchés selon les besoins d'enseignement à partir d'une évaluation de leur curriculum-vitæ.

La distribution du personnel académique par temps consacré durant cette période est présentée au Tableau 5.2.

**TABLEAU 5.2**  
**PERSONNEL ACADÉMIQUE DE L'UAM PAR TEMPS CONSACRÉ, 1974-1982**

UNITÉ	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982
<b>TOTAL UAM</b>	<b>600</b>	<b>727</b>	<b>1 000</b>	<b>1 025</b>	<b>1 068</b>	<b>1 377</b>	<b>2 401</b>	<b>2 026</b>	<b>2 300</b>
TC	507	609	818	849	848	1 060	1 539	1 422	1 597
MT	50	63	92	92	94	139	344	264	364
TP	43	55	90	84	126	178	518	340	339
<b>Azcapotzalco</b>	<b>189</b>	<b>234</b>	<b>377</b>	<b>367</b>	<b>389</b>	<b>500</b>	<b>831</b>	<b>675</b>	<b>841</b>
TC	134	165	260	262	248	328	435	405	472
MT	35	44	68	66	66	86	175	123	203
TP	20	25	49	39	75	86	221	147	166
<b>Iztapalapa</b>	<b>198</b>	<b>231</b>	<b>316</b>	<b>339</b>	<b>347</b>	<b>434</b>	<b>694</b>	<b>613</b>	<b>635</b>
TC	164	188	257	274	285	330	430	395	443
MT	12	14	19	21	11	18	47	40	36
TP	22	29	40	44	51	86	217	178	156
<b>Xochimilco</b>	<b>213</b>	<b>262</b>	<b>307</b>	<b>319</b>	<b>332</b>	<b>443</b>	<b>876</b>	<b>738</b>	<b>824</b>
TC	209	256	301	313	315	402	674	622	682
MT	3	5	5	5	17	35	122	101	125
TP	1	1	1	1	0	6	80	15	17

TC = TEMPS COMPLET

MT = MI-TEMPS

TP = TEMPS PARTIEL

SOURCE : D'après UAM, *Anuarios Estadísticos* et Secrétariat général

Toutes les Unités et Divisions ne connurent pas la même croissance. La croissance des Unités fut presque uniforme, peut-être le rythme fut-il un peu moins soutenu à Azcapotzalco et un peu plus soutenu à Xochimilco. Entre le cycle 1979 et 1980, le nombre de professeurs de l'UAM a été multiplié par 1,7. Néanmoins, la croissance ne fut pas homogène car à Azcapotzalco il fut multiplié par 1,6 ; à Izatapalapa, par 1,5 ; et la croissance la plus forte eut lieu à Xochimilco, où le facteur fut de 1,9.

En ce qui concerne les Divisions, les différences sont beaucoup plus marquées : bien que le nombre des professeurs crût dans toutes les Divisions, la croissance fut plus prononcée en Sciences sociales et Humanités (*Ciencias Sociales y Humanidades*, CSH) à Azcapotzalco et

Iztapalapa et en Sciences et Arts du Design (*Ciencias y Artes para el Diseño*, CyAD) à Xochimilco. L'augmentation la moins rapide eut lieu en Sciences fondamentales et Ingénierie (*Ciencias Básicas e Ingeniería*, CBI) à Azcapotzalco et en Sciences biologiques et de la Santé (*Ciencias Biológicas y de la Salud*, CBS) à Iztapalapa et Xochimilco (voir Tableau 5.3).

**TABLEAU 5.3**  
**PERSONNEL ACADÉMIQUE DE L'UAM PAR CATÉGORIE, 1974-1982**

UNITÉ	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982
<b>TOTAL UAM</b>	<b>600</b>	<b>727</b>	<b>1 000</b>	<b>1 025</b>	<b>1 068</b>	<b>1 377</b>	<b>2 401</b>	<b>2 026</b>	<b>2 300</b>
Titulaire	313	120	275	245	255	285	395	385	428
Associé	188	183	496	523	559	806	1 328	1 184	1 297
Assistant	99	424	229	257	254	286	678	457	575
<b>Azcapotzalco</b>	<b>189</b>	<b>234</b>	<b>377</b>	<b>367</b>	<b>389</b>	<b>500</b>	<b>831</b>	<b>675</b>	<b>841</b>
Titulaire	43	27	125	85	84	96	119	113	134
Associé	114	65	180	202	207	279	421	367	420
Assistant	32	142	72	80	98	125	291	195	287
<b>Iztapalapa</b>	<b>198</b>	<b>231</b>	<b>316</b>	<b>339</b>	<b>347</b>	<b>434</b>	<b>694</b>	<b>613</b>	<b>635</b>
<b>Titulaire</b>	57	63	80	87	98	117	171	167	174
<b>Associé</b>	74	53	139	138	147	227	369	335	332
<b>Assistant</b>	67	115	97	114	102	90	154	111	129
<b>Xochimilco</b>	<b>213</b>	<b>262</b>	<b>307</b>	<b>319</b>	<b>332</b>	<b>443</b>	<b>876</b>	<b>738</b>	<b>824</b>
Titulaire	213 <sup>247</sup>	30	70	73	73	72	105	105	120
Associé	0	65	177	183	205	300	538	482	545
Assistant	0	167	60	63	54	71	233	151	159

Source : D'après UAM, *Anuarios Estadísticos* et Secrétariat général

Durant cette période, les conditions de professionnalisation continuèrent à être excellentes à l'UAM. En 1982, 70% des professeurs étaient à temps complet, 16% à mi-temps et seulement 14% à temps partiel. À mesure que le projet institutionnel s'affinait, les différences entre les Unités continuèrent à s'accroître. Du fait du système modulaire d'enseignement, Xochimilco conserva sa tendance à n'avoir, presque exclusivement, que des professeurs à temps complet ; en 1982, 83% de son personnel était à temps plein. À Iztapalapa, étant donné la nature scientifico-disciplinaire de la plupart des Départements, 70% des professeurs étaient employés à temps complet. L'Unité Azcapotzalco, fortement influencée par les filières à caractère

<sup>247</sup> Il semble que du fait d'une erreur administrative à Xochimilco tous les professeurs embauchés en 1974 furent enregistrés dans l'annuaire statistique comme titulaires même si, d'après leurs « nominations », ils appartenaient à diverses catégories.

professionnel qu'elle offrait, ne possédait que 56% de professeurs à temps complet et était l'Unité détenant le plus grand nombre de contrats à l'heure (presque un cinquième des professeurs).

Avec le temps et du fait du travail réalisé lors de la fondation de l'Université, la structure des positions hiérarchiques varia considérablement durant cette période. Comme on peut l'observer au Tableau 5.2 (cf. supra), alors que dans la période initiale le nombre des leaders académiques (les Titulaires) était réduit et celui des professeurs Assistants très élevé, en 1982 les choses avaient beaucoup changé : le nombre de professeurs Associés grandit considérablement si bien qu'ils étaient devenus majoritaires par rapport au nombre total de professeurs ; les professeurs Titulaires représentaient 18% du total, les Associés 56,4% et les Assistants 25%.

La structure des positions hiérarchiques déterminait la structure réelle d'opération du travail académique à l'Université, surtout en ce qui concernait la recherche. D'après ces données, on peut dire qu'en moyenne un professeur Titulaire avait sous sa responsabilité trois professeurs Associés et seulement 1,3 professeur Assistant. La « mésocratisation » des hiérarchies constituait un indice de la croissance de l'Université.

Le groupe des professeurs Associés était majoritaire au sein des trois Unités. Néanmoins, le processus de différenciation de ces dernières se poursuivait à la fin de la période. En effet, en 1982, Azcapotzalco comprenait 16% de professeurs Titulaires, la moitié de professeurs Associés et 34% d'Assistants ; à Xochimilco la situation était comparable, avec 15% de Titulaires, sauf que cette Unité comprenait la plus forte proportion d'Associés (66%) et seulement 19% d'Assistants ; Iztapalapa se différenciait par le nombre de ses professeurs Titulaires, qui représentaient 27%, mais était similaire aux autres Unités avec 52% d'Associés et 20% d'Assistants.

L'augmentation du nombre des Assistants, dépourvus de diplômes de troisième cycle et d'expérience en matière de recherche, explique en grande partie la croissance rapide du corps professoral de l'UAM.

A la fin de 1979, le recteur général Sergio Reyes Luján émit l'Accord 7-79<sup>248</sup> régulant l'octroi d'aides économiques aux professeurs poursuivant des études de troisième cycle ou intéressés

---

<sup>248</sup> 6 septembre 1979.

par la réalisation d'activités académiques durant leur congé sabbatique. Ce programme s'efforçait d'homogénéiser et de réguler l'octroi de bourses et d'aides économiques ; il établit que les Conseils de Division seraient chargés d'approuver les demandes des professeurs. Les sommes constituant les aides étaient établies par des tables prenant en compte la situation familiale du professeur, le nombre de ses enfants, le coût de la vie dans le lieu où les études étaient poursuivies ; de plus, les sommes augmentaient suivant la catégorie à laquelle le professeur demandant appartenait. Pour les bourses-crédits octroyées par la Banque du Mexique, l'UAM se constituait en garant du professeur (à hauteur d'un montant équivalent à sa catégorie).

## **5.2 Antécédents du syndicalisme académique universitaire**

Dans le contexte national de précarité des conditions du travail académique qui marqua ces années, l'UAM représenta une option moderne de conciliation des différents. Afin de mieux comprendre les mœurs qui prévalaient à l'époque, il convient d'examiner brièvement l'antécédent principal du syndicalisme enseignant dans les universités mexicaines : le cas de l'UNAM.

Le Syndicat du personnel académique de l'UNAM (SPAUNAM) naquit en 1974 à la suite d'un processus intense de critique de l'UNAM de la part d'un grand nombre de professeurs (sous contrat à temps partiel) promoteurs de la professionnalisation de l'enseignement et de l'élaboration d'une alternative contractuelle de régulation des relations de travail du corps professoral universitaire au moyen d'une convention collective<sup>249</sup>. Il fut très difficile à l'UNAM de concilier ses structures et traditions anciennes (où la syndicalisation des professeurs était inimaginable et, disait-on, contraire à l'autonomie) et les exigences de ses professeurs syndicalistes ; une longue série de conflits conduisit même le Dr Guillermo Soberón à recourir, en 1977, à la police pour déloger les professeurs qui occupaient les installations ; les forces de l'ordre jetèrent en prison un grand nombre de dirigeants syndicaux.

En 1974, d'après le site internet des Archives historiques de l'UNAM, on réforma en plusieurs points le Statut du personnel académique et le SPAUNAM fut créé. Il comptait alors 2 131 adhérents, pour la plupart de jeunes professeurs de gauche des facultés de sciences naturelles et

---

<sup>249</sup> Le contrat collectif suppose que les modalités du travail soient définies d'un commun accord entre une représentation syndicale et le patron. Mais il n'était jusque là jamais arrivé que les professeurs d'une université se syndicalisent.

sociales, de philosophie et de quelques écoles professionnelles, dont nombre avaient pris part au mouvement étudiant de 1968, qui commençaient alors leur carrière d'enseignants. Ce syndicat exigeait la signature d'une convention collective et la reconnaissance légale du droit du personnel académique à se constituer en syndicat. Le Conseil universitaire accepta de présenter cette demande à la Commission du travail académique et à la Commission de législation universitaire.

En 1975, le conflit commença par la revendication syndicale, sous menace de grève, d'une convention collective de travail et d'une augmentation salariale de 40%, rétroactive à compter du 1<sup>er</sup> novembre 1974. Le recteur Soberón répliqua en proposant une augmentation périodique des salaires, conformément aux dispositions du Statut. Le Conseil universitaire, dominé par Soberón et sous le contrôle du Collège des directeurs, refusa de signer la convention collective avec le SPAUNAM et résolut d'ajouter au Statut du personnel académique un titre de « conditions corporatives du personnel académique » (*condiciones gremiales del personal académico*) afin de réglementer les conditions de travail du personnel académique dans le cadre d'une loi interne à l'Université et non d'un accord rentrant dans le cadre de la Loi fédérale du travail. Le syndicat répondit par un arrêt de travail de 24 heures le 11 juin. Cinq jours plus tard, la grève annoncée éclata : elle dura du 16 au 25 juin et fut considérée par les autorités comme un arrêt de travail illégal. Le SPAUNAM obtint sa reconnaissance et accepta une révision bisannuelle du chapitre des conditions collectives du Statut. Simultanément, sous l'impulsion des autorités, surgirent des associations autonomes du personnel académique refusant la syndicalisation des professeurs. Le 18 juin, un conseil de coordination de ces associations fut constitué. Le Conseil universitaire approuva le titre XIII des conditions collectives souscrit par des représentants de l'UNAM, du SPAUNAM et des Associations autonomes du personnel académique de l'UNAM (AAPAUNAM).

En 1976, le recteur Soberón fit adopter une modification à l'article 123 de la Constitution mexicaine, consistant en l'ajout d'un « alinéa C » spécifiant les relations de travail à l'intérieur des universités<sup>250</sup>. Cette initiative suscita une opposition, surtout de la part du secteur syndical. Une nouvelle convention collective fut signée avec le STEUNAM (Syndicat des travailleurs et employés administratifs de l'UNAM), dont l'entrée en vigueur était prévue au 1<sup>er</sup> novembre. Le 16 novembre, on annonça une augmentation des salaires du personnel administratif. En ce qui

---

<sup>250</sup> Ce projet n'accordait pas le droit de grève aux travailleurs et leurs droits syndicaux étaient restreints par le pouvoir des autorités.

concerne le personnel académique, alors que le conflit s'aggravait entre deux camps – les jeunes, les scientifiques et les porteurs d'une idéologie de gauche s'opposaient aux professeurs des écoles professionnelles, plus âgés et idéologiquement proches du PRI –, on mena à bien un recensement afin de savoir qui était le représentant majoritaire des professeurs. Le SPAUNAM fut crédité de 3 549 membres et les AAPAUNAM de 5 139 membres, et c'est elles qui devinrent représentants<sup>251</sup>. Le SPAUNAM demanda à être enregistré auprès du ministère du Travail et présenta un projet de convention collective incluant les aspects académiques.

En 1977, le mandat de recteur de l'UNAM du docteur Guillermo Soberón Acevedo fut renouvelé pour quatre ans. En février, on publia le règlement des Commissions d'évaluation du personnel académique de l'UNAM. Ces Commissions existaient déjà, mais aucune réglementation ne régulaient jusque là leurs activités. Lorsque les négociations pour l'établissement des conditions collectives commencèrent, le SPAUNAM se retira du fait de sa condition d'association minoritaire. Néanmoins, il menaça d'inviter à la grève le 7 février si les autorités de l'UNAM refusaient de signer une convention collective. Dans le même temps, l'UNAM et les AAPAUNAM signèrent les accords concernant le titre XIII du Statut. Le recteur rejeta le préavis de grève car il le considérait illégal. Cette année-là, le STEUNAM et le SPAUNAM fusionnèrent pour donner naissance au Syndicat des travailleurs de l'UNAM (STUNAM), qui présenta un projet de convention collective unique – qui ne différenciat pas le travail académique du travail administratif – assorti d'un préavis de grève pour le 20 juin.

La Fédération des syndicats de travailleurs universitaires, réunie à Monterrey, annonça qu'elle soutenait le préavis de grève du STUNAM. Lorsque juin arriva, la tension augmenta : le recteur resta fermement sur ses positions, déclarant illégale la prétention du STUNAM à « vouloir contrôler » l'Université ; de son côté, le syndicat maintint sa position en faveur de la grève. Le STUNAM déclara que les propositions institutionnelles étaient insuffisantes. La grève éclata le 20 juin. Les deux parties restèrent chacune sur leur position de fermeté. Les autorités de l'UNAM commencèrent à faire dispenser les enseignements hors du campus et à travers la télévision. Le 27, le Conseil fédéral de conciliation et d'arbitrage résolut que la grève constituait une « suspension illégale du travail » et que les autorités universitaires étaient libres de prendre les mesures qu'elles jugeaient nécessaires. À la demande du recteur, la police prit le

---

<sup>251</sup> S'appuyant sur le pouvoir politique des autorités, les associations représentaient la réunion des secteurs les plus liés à la droite de l'UNAM ; fortement présentes dans les facultés traditionnelles et très liées aux collèges des professionnels, elles obtinrent la majorité dans les facultés les plus nombreuses : celles orientées vers la formation des professions.

contrôle de la Cité universitaire et emprisonna la majorité des dirigeants syndicaux, dont des professeurs comme Eliezer Morales, Jacobo Casillas, Erwin Stephan et José Woldenberg. Le 10 juillet, les autorités universitaires et les représentants syndicaux signèrent un accord par lequel les premières reconnaissaient les seconds comme représentants des travailleurs administratifs et établirent que les travailleurs académiques continueraient à être régis par le titre XIII du Statut. Ceci mit fin au conflit. Comme nous le verrons plus loin, la réforme de l'article 3 de la Constitution mexicaine décidée par le président López Portillo en 1981 fut le moyen choisi par le pouvoir politique pour solutionner le problème.

### **5.3 La formalisation de la relation bilatérale entre le Syndicat et l'Université**

A l'UAM, le syndicalisme universitaire réunit dès le départ les travailleurs académiques et les travailleurs administratifs. À l'origine, la majorité des professeurs de tous les Départements devinrent membres du SITUAM. Ce sont principalement des professeurs de gauche qui donnèrent l'impulsion pour la création du syndicat. Comme la plupart des professeurs prirent part à la vie syndicale leurs actions favorisèrent souvent la construction d'une identité autour du projet institutionnel. Ceci ne signifie pas que les relations entre autorités et syndicat aient pu se structurer sur une base de complémentarité et de compromis mutuels, car la dynamique a plutôt été faite de conflit et de confrontation.

Néanmoins, comparativement à d'autres universités des années 1970, l'UAM eut bien du mal à harmoniser ses relations avec les travailleurs. Mais elle avait moins de liens avec le passé et donc moins d'engagements ankylosés, l'UAM naquit éloignée des groupes de professionnels libéraux qui étaient réticents aux activités syndicales. En outre, durant les années de naissance de l'UAM, le climat général était à la coopération et à l'enthousiasme pour la construction d'une nouvelle université, et les conflits eux-mêmes étaient marqués par un désir de faire des propositions positives, un esprit constructif. Enfin, la « modernité » de l'UAM ne s'exprimait pas seulement par des mots, mais aussi par des pratiques fondées sur le dialogue ouvert et la libre discussion des idées, ce qui lui permettait de résoudre les différents avec un peu plus de facilité.

## *La signature des Conditions générales du travail*

Le Syndicat indépendant des travailleurs de l'UAM (SITUAM) se constitua en juin 1976. Sa création et la signature des Conditions générales de travail donnèrent lieu à une régulation des activités des professeurs de caractère bilatéral. Les recrutements, la permanence et l'avancement des travailleurs académiques résultèrent de négociations collectives menées par une structure syndicale qui, en outre, était titulaire du contrat concernant le travail administratif. Entre 1976 et 1982, divers mécanismes permirent l'établissement d'une relation bilatérale avec le Syndicat, relation qui prit fin – comme on verra – avec l'arbitrage du Conseil de conciliation et d'arbitrage du ministère du Travail.

A sa création, le SITUAM ne fut pas reconnu par les autorités universitaires car la Loi organique établissait que les travailleurs de l'UAM seraient régis par l'alinéa B de l'article 123 de la Constitution, c'est à dire que les relations de travail seraient définies par des conditions générales de travail, et non par une convention collective. Un conflit sémantique d'interprétation juridique parcourut l'Université : les autorités appelaient le syndicat une « coalition de travailleurs », elles donnaient à la grève le nom « d'arrêt », et on polémiqua même pour savoir comme il fallait appeler les composantes des premières Conditions.

Le 16 juin 1976 commença une grève qui dura plus de trente jours. Son résultat le plus significatif fut la signature des Conditions générales de travail<sup>252</sup> (UAM, 1976) et la reconnaissance du SITUAM en tant que représentant des travailleurs de l'Université. C'était la première fois au Mexique qu'on reconnaissait un syndicat unique regroupant les travailleurs académiques et administratifs d'une université<sup>253</sup>. La signature des Conditions à l'UAM fut déterminante dans la résolution simultanée du problème auquel l'UNAM étaient confrontée. En effet, la signature des Conditions (incluant congés sabbatiques, avancement, etc.) donna un

---

<sup>252</sup> La commission du rectorat était formée du *físico* Sergio Reyes Luján, Secrétaire général de l'Université ; du *licenciado* Clemente Valdés, Avocat général ; du *contador público* José Estrada Orozco, Contrôleur ; du Dr Óscar González Cuevas, Directeur de la planification ; du *licenciado* Alfonso Niebla y Castro, Directeur des affaires juridiques ; du *licenciado* Pablo Cruz Yáñez, chef du personnel ; et du *licenciado* Fernando Alanís, en tant qu'assesseur. La représentation syndicale était composée de Fernando Arruti, Secrétaire général du SITUAM ; José Luis Victoria Toscano, Secrétaire de l'organisation et des finances ; Helmer Rojas, Secrétaire du travail et des conflits ; Antonio de Dios Ricárdez, Secrétaire des actes et accords ; et des professeurs Ricardo Pascoe et Jaime González Martínez.

<sup>253</sup> Le soutien d'un grand nombre de professeurs au Syndicat fut motivé par la tentatives des autorités centrales de créer un syndicat pro-patronal, ou « syndicat blanc », comme l'appelaient les gens du SITUAM. Pour autant que nous sachions, la tentative de création du Collège syndical de l'UAM fut l'œuvre d'Enrique Alvarez del Castillo, Secrétaire général de l'Université.

cadre légal, conformément à l'alinéa « B » de l'article 123 de la Constitution, au syndicalisme universitaire.

La constitution du SITUAM et la signature des premières Conditions n'allèrent pas sans difficultés à l'Université. Elles donnèrent d'abord lieu à l'un des plus graves conflits de l'époque, portant sur la définition de ce qui relevait de la sphère du travail et de ce qui relevait de la sphère académique. Ainsi, alors que pour Fernando Arruti, Secrétaire général du Syndicat, ou pour son assesseur, le *licenciado* Carlos Fernández del Real<sup>254</sup>, le salaire et le congé sabbatique étaient des questions relevant du travail, les autorités universitaires considéraient qu'elles appartenaient à la sphère académique. Pour les syndicalistes, il s'agissait d'une prestation de travail pouvant s'exercer indépendamment des activités académiques. L'Université pensait qu'elles devaient être soumises à l'approbation d'un programme d'activités académiques par un organe collégial. Ce problème épineux fut au centre de la polémique qui opposa les syndicalistes aux autorités universitaires ; ainsi, par exemple, on se disputait pour savoir si la recherche était un droit et donc s'il était besoin de fixer un nombre maximum d'heures consacrées à l'enseignement pour faire valoir ce droit (c'est à dire de limiter le nombre d'heures que les professeurs consacraient à l'enseignement, afin qu'il leur reste du temps, dans leur journée de travail, pour faire de la recherche).

Dans un contexte universitaire structuré autour de dispositions légales anciennes, dépassées ou carrément inexistantes, les Conditions générales de travail de l'UAM constituèrent un document qui reconnaissait l'existence d'un type bilatéral de relations de travail au sein de l'Université ; confiait la représentation des travailleurs au SITUAM ; définissait la nature et la durée du travail ; et définissait la suspension, la fin et la rescision des relations de travail. En outre, il définissait clairement les travailleurs de l'UAM (« de confiance » ou « de base »<sup>255</sup>, sous contrat à durée indéterminée ou temporaire), et précisait qu'un professeur pouvait occuper des postes d'autorité tout en conservant ses droits de travail.

---

<sup>254</sup> Avocat de gauche qui défendit les étudiants et professeurs emprisonnés en 1968, membre du Conseil syndical de l'UNAM et avocat de divers syndicats universitaires.

<sup>255</sup> Les travailleurs « de confiance » sont ceux qui occupent des positions de direction académique et administrative, qui constituent les équipes techniques et administratives des rectorats d'Unité et du rectorat général ; ils n'ont pas le droit de se syndicaliser. Les travailleurs « de base » sont sous contrat définitif, sans responsabilités de direction académique et ont le droit de se syndiquer.

Les Conditions constitueront la première expression juridique de l'autonomie du champ universitaire à l'UAM, autonomie qui régule expressément le développement de la carrière académique à l'intérieur de l'université.

Le chapitre III du Titre III intitulé « Des travailleurs académiques » définit qui ils sont, quel type de travail ils effectuent, les types de personnel académique et leurs fonctions.

### **Conditions générales de travail de l'UAM Chapitre III Titre III, Des travailleurs académiques**

« 37 Sont membres du personnel académique les personnes effectuant, en vertu du principe de liberté de chaire et de recherche, les activités académiques d'enseignement, recherche, préservation et diffusion de la culture, ainsi que les personnes effectuant systématiquement et spécifiquement des activités de nature technique correspondantes aux activités susmentionnées.

Les activités académiques se dérouleront selon les plans et programmes approuvés par l'Université.

Les personnes qui se verront confiées des fonctions d'organisation, coordination ou direction d'activités académiques conserveront leur condition de membres du personnel académique<sup>256</sup>.

38 Le travailleur académique peut être :  
Personnel académique ordinaire  
Personnel académique visitant  
Personnel académique extraordinaire et émérite

Appartiennent au personnel académique ordinaire les personnes chargées des tâches régulières et permanentes d'enseignement, recherche, diffusion et préservation de la culture ainsi que celles de nature technique correspondantes aux tâches susmentionnées.

Appartiennent au personnel académique visitant les personnes invitées par l'UAM afin de mener à bien des fonctions académiques spécifiques pour un temps donné, en accord avec les termes stipulés dans les présentes Conditions générales de travail.

Le Collège académique émettra les dispositions relatives à la nomination des Professeurs extraordinaires et émérites, qui ne pourra être conférée qu'aux professeurs détenteurs de mérites académiques exceptionnels.

39 Les travailleurs académiques ordinaires comprennent :

---

<sup>256</sup> Principe selon lequel les professeurs qui prennent part au gouvernement de l'université ne perdent pas leur qualité de travailleurs académiques; une fois leur mandat terminé, ils peuvent reprendre leurs activités professorales.

Professeurs  
Assistants  
Autres catégories éventuellement créées par le Collège académique à l'avenir

Les professeurs pourront être :

De carrière  
A temps partiel

Les professeurs de carrière comportent les professeurs à temps complet, s'ils consacrent quarante heures par semaine à leurs activités académiques, et à mi-temps s'ils y consacrent vingt heures par semaine.

Les professeurs à temps partiel ne consacreront pas plus de quinze heures par semaine à leurs tâches académiques.

40 Sont professeurs les personnes qui accomplissent les trois fonctions suivantes : enseignement, recherche et diffusion et préservation de la culture, au moins deux de ces trois fonctions devant être menées à bien de façon systématique<sup>257</sup>. Les professeurs à temps partiel pourront se consacrer exclusivement à l'enseignement et à des activités y relatives.

Le personnel de carrière de l'Université est réparti dans les catégories suivantes : professeurs Assistants, professeurs Associés et professeurs Titulaires. Chaque catégorie comporte trois niveaux désignés, en ordre ascendant, par les lettres A, B et C, excepté pour la catégorie d'Associé qui comportera un niveau D.

Les professeurs à temps partiel sont répartis dans les catégories d'Assistants, d'Associés et de Titulaires, sans distinction de niveaux.

Du point de vue du travail, les fonctions accomplies par les professeurs selon leur catégorie seront<sup>258</sup> :

I. Les professeurs Assistants effectueront, assisteront et appuieront les tâches spécifiques d'enseignement, recherche et diffusion et préservation de la culture.

II. Les professeurs Associés devront, en plus de pouvoir accomplir les fonctions des Assistants, planifier, développer, diriger, coordonner et évaluer des projets académiques en en prenant la responsabilité directe.

---

<sup>257</sup> Il s'agit ici de l'une des innovations les plus importantes pour le développement de la carrière académique au Mexique. Pour la première fois, on établit et on garantit que l'académique incarne l'accomplissement des fonctions universitaires, loin de la conception qui séparait les chercheurs des enseignants. En théorie, l'article 40 consacre deux activités sur trois ; mais en pratique il constitue la justification légale du modèle du professeur-chercheur.

<sup>258</sup> La définition et différenciation des catégories sous-tend le système hiérarchique de la division du travail académique ; les hiérarchies s'établissent à partir de la capacité de coordination et de commandement des programmes académiques. Il faut observer que les différences entre associés et titulaires ne sont pas très claires ; ceci résulte de la position de force détenue dans les discussions sur les Conditions par les associés, qui étaient majoritaires au sein du personnel académique et étaient l'un des piliers du syndicalisme.

III. Les professeurs Titulaires devront, en plus de pouvoir accomplir les fonctions des Assistants et des Associés, planifier, définir, mettre en adéquation, diriger, coordonner et évaluer des programmes académiques en en prenant la responsabilité directe.

41 Sont adjoints les personnes qui, afin de se former aux activités académiques, participent au développement de ces dernières. À cette fin, elles suivront le plan d'activités académiques et effectueront les tâches qui leur seront confiées dans le domaine de connaissance qu'elles intégreront. Leur participation aura un caractère temporaire et ne pourra excéder trois ans ; elles seront employées à mi-temps ou à temps partiel. Elles ne pourront pas être chargées de cours en tant que responsable et ne dispenseront pas plus de 20% des cours si elles appartiennent à la catégorie "A" et pas plus de 30% si elles appartiennent à la catégorie "B". Elles ne pourront effectuer systématiquement les tâches spécifiques de services techniques du domaine de connaissance auquel elles sont intégrées. Les adjoints pourront être de catégorie "A" ou "B". » (UAM, Condiciones Generales de Trabajo, 1976).

### ***La base de la relation bilatérale***

La bilatéralité est définie au Titre IV, appelé Des Commissions mixtes, dont la clause 42 stipule le caractère bilatéral et paritaire de leur constitution – y siègeront des représentants nommés par les autorités et des professeurs syndicalistes – et spécifie la formation d'une Commission mixte par aire de connaissance, alors que la clause 43 mentionne la Commission mixte générale d'admission et avancement du personnel académique.

#### Titre IV, Des Commissions mixtes

« 50 Les Commissions mixtes générales d'admission et avancement du personnel académique ont les facultés suivantes :

- a. a) Établir des lignes générales pour la bonne mise en œuvre, la surveillance et la supervision des procédures d'admission et d'avancement du personnel académique qui seront établies par ces Conditions générales de travail.
- b. Veiller à la bonne mise en œuvre des procédures d'évaluation et de notation fixées par le Collège académique pour l'admission et l'avancement du personnel académique.
- c. Déterminer la bonne mise en œuvre des procédures fixées par ces Conditions générales de travail pour l'admission et l'avancement du personnel académique.
- d. Recevoir des organes collégiaux de l'Université la notification des besoins existant en personnel académique avec les caractéristiques académiques correspondantes, y compris la spécification de classification et de catégorie et les fonctions à accomplir.
- e. S'assurer de la compatibilité des fonctions à accomplir avec la catégorie académique sollicitée. On entend par compatibilité :

- i. Que lorsqu'on sollicitera un professeur assistant ce sera pour accomplir des fonctions de réalisation, d'assistance et de soutien au travail académique.
  - ii. Que lorsqu'on sollicitera un professeur associé ce sera pour prendre la responsabilité directe d'un projet académique, le planifier, développer, diriger, coordonner et évaluer et, en outre, pour pouvoir mettre en œuvre les fonctions signalées en I. (Par projet, on entend : la plus petite unité de programmation détaillant très précisément les objectifs et activités et assignant les ressources de manière concrète).
  - iii. Que lorsqu'on sollicitera un professeur titulaire ce sera, en plus de pouvoir accomplir les fonctions de l'assistant et de l'associé, pour prendre la responsabilité directe d'un programme académique, le planifier, définir, mettre en adéquation, diriger, coordonner et évaluer. (Par programme, on entend : un ensemble d'activités interdépendantes et coordonnées entre elles ayant pour fin l'accomplissement d'une série d'objectifs définis à l'aide de l'assignation de ressources. En général, un projet entrera dans le cadre d'un programme)<sup>259</sup>.
- f. En cas d'incompatibilité, effectuer les modifications pertinentes et en informer l'organe collégial.
  - g. S'assurer que les exigences académiques et les évaluations établies par les Commissions d'évaluation correspondent à celles adoptées par le Collège académique.
  - h. Rédiger le bulletin d'évaluation d'avancement ou la convocation à concours, selon le cas, et le transmettre à l'organe correspondant désigné par l'Université en vue de son émission et publication.
  - i. Inscrire les candidats et s'assurer que la documentation corresponde aux conditions exigées dans le Bulletin d'évaluation d'avancement ou dans la convocation à concours. Cette dernière tâche ne donnera lieu à aucune sélection impliquant un jugement académique.
  - j. Transmettre la documentation à la Commission d'évaluation et veiller à la bonne mise en œuvre de la procédure d'évaluation et de notation.
  - k. Recevoir le rapport de la Commission d'évaluation et le faire connaître aux candidats.
  - l. Transmettre le résultat au bureau adéquat en vue de l'établissement de la relation de travail correspondante.
  - m. Transmettre à la Commission mixte générale de conciliation et résolution les cas prévus à la clause 93, et déterminer l'applicabilité de la clause 78 établissant la forme par laquelle on couvrira provisoirement les besoins du personnel académique.
  - n. Résoudre en dernier lieu les plaintes concernant la procédure générale stipulée dans les présentes Conditions générales de travail pour l'admission et l'avancement du personnel académique et la procédure suivie par la Commission d'évaluation, en déterminant, le cas échéant,

---

<sup>259</sup> Ainsi, la différence fondamentale entre un associé et un titulaire est que le premier coordonne des projets alors que le titulaire coordonne des programmes formés d'un ensemble de projets. En ce qui concerne la diffusion et l'enseignement, cette définition est inopérante car il n'y a ni programmes ni projets ; en revanche, en ce qui concerne la recherche, elle est tout à fait applicable car la recherche s'organise en programmes et projets. La différenciation des hiérarchies universitaires est donc le résultat de la position occupée par les professeurs en ce qui concerne la recherche.

- l'applicabilité de la clause 78 quant à la forme par laquelle on couvrira provisoirement les besoins du personnel académique.
- o. Recevoir les plaintes relatives à la procédure suivie durant le processus d'Admission et d'avancement et déterminer leur recevabilité.
  - p. Recevoir les réclamations éventuellement présentées à l'encontre des décisions des Commissions d'évaluation et, le cas échéant, les transmettre à la Commission d'évaluation correspondante.
  - q. Approuver la notification émanant d'un organe collégial relative à l'incorporation de personnel académique sans que ne soit satisfaite une ou plusieurs des exigences stipulées et sans convocation préalable d'un concours dans le cas de carrières nouvellement créées.
  - r. Afficher, à l'intention des membres du personnel académique, les besoins en personnel académique devant être couverts temporairement dans les cas prévus à la clause 78.
  - s. Recevoir les propositions de candidats extérieurs à l'Université couvrant temporairement les cas prévus à la clause 78 et transmettre ces propositions à la Commission d'évaluation.
  - t. Recevoir les demandes de membres du personnel académiques souhaitant être évalués en vue d'avancement et transmettre ces demandes à la Commission d'évaluation afin que les candidats soient soumis à l'évaluation d'avancement.
  - u. Recevoir la résolution de la Commission d'évaluation correspondante en cas d'évaluation d'avancement et vérifier le respect des procédures établies par les présentes Conditions générales de travail ainsi que les procédures correspondantes fixées par le Collège académique. Faire connaître au candidat cette résolution et la transmettre au bureau adéquat en vue de l'accomplissement des mouvements correspondants.
  - v. Et les autres facultés établies par ces Conditions générales de travail. (UAM, Condiciones Generales de Trabajo, 1976).

Le critère d'admission des travailleurs académiques, défini au Titre V, De l'admission, inscription et avancement des travailleurs, clause 56, incise VIII, est de remporter un concours sélectif. Le Chapitre III des Commissions d'évaluation définissait un mécanisme d'évaluation par les pairs afin de décider de l'admission et de l'avancement du personnel académique. Bénéficiant d'une forte légitimité auprès des professeurs (on exigeait un haut niveau de prestige académique et l'élection directe de deux tiers des représentants) et de légitimité institutionnelle (le Collège académique ratifiait la formation des Commissions d'évaluation et définissait leur règlement), les Commissions d'évaluation s'organisèrent par domaines de connaissance.

La bilatéralité impliquait divers problèmes ; son bon fonctionnement requérait, en principe, le consensus des parties prenantes et elle tendait à politiser les décisions car il suffisait que l'une des parties exprime une opposition pour bloquer le processus. Ainsi, et devant l'absence de planification concernant les cours, il devenait chaque trimestre un peu plus compliqué de satisfaire les besoins en matière d'enseignement. De leur côté, les chefs de Départements

embauchaient du personnel de façon irrégulière (les relations de travail s'établissaient de manière personnelle, les gens étaient payés en honoraires, en notes de frais ou les paiements étaient tout simplement retardés) afin de répondre à la demande de cours. Bien entendu, le SITUAM accusait l'Université de violer les accords établis. En réalité, deux principes non convergents étaient en jeu : soit on assurait des cours dès le début du trimestre, soit on respectait les accords avec le Syndicat.

Une procédure longue et compliquée d'admission et d'avancement s'efforçait d'élaborer une stratégie de régulation des embauches dans l'objectif de respecter certains critères académiques, d'éviter les décisions discrétionnaires et, dans un certain sens, de conférer une relative rationalité à la croissance du nombre de professeurs.

Dans un contexte où le travail était marqué par les relations corporatistes et clientélistes du syndicalisme officiel<sup>260</sup>, par l'arbitraire des relations de travail et par l'exercice vertical de l'autorité dans les entreprises, les relations de travail négociées à l'UAM constituaient un élément d'avant-garde. Néanmoins, l'un des éléments les plus novateurs de cet accord était qu'il comprenait un sous-titre visant les plaintes et réclamations quant aux verdicts des Commissions d'évaluation.

Principal élément de la relation bilatérale, le montant du salaire serait défini conjointement par les autorités et le Syndicat suivant un tabulateur. La clause 101 stipule :

« Les salaires des travailleurs de l'UAM seront uniformes pour chaque niveau de catégorie et ils seront établis au tabulateur. C'est à dire qu'à travail égal effectué en poste, place, journée et condition d'efficacité égaux, correspondra un salaire égal. »<sup>261</sup> (UAM, 1976 : 44).

Le Titre VII, Des droits et obligations des travailleurs, clause 126, spécifie l'existence de droits spéciaux des travailleurs académiques :

« Le travailleur académique, outre ceux consignés au présent Titre, aura les droits suivants :

---

<sup>260</sup> Sous la domination de la Confédération des travailleurs du Mexique (CTM) le syndicalisme était lié organiquement au PRI.

<sup>261</sup> Cette thèse fut réduite par le SITUAM qui propagea l'idée simple qu'à travail égal, salaire égal, ce qui donna lieu à un processus graduel d'indifférenciation salariale entre les catégories.

- a) Effectuer son travail en accord avec les principes de liberté de chaire et de recherche et disposer des conditions nécessaires et adéquates pour effectuer ce travail dans le cadre des plans et programmes de la dépendance correspondante et exposer librement le résultat de ses recherches.
- b) Le personnel académique à temps complet et à mi-temps aura le droit d'exiger qu'on envisage dans leur journée de travail un équilibre entre l'enseignement et la recherche tel que déterminé par les plans et programmes de la dépendance. » (UAM, 1976 : 53).

Enfin, on remarque dans les Conditions la consignation du congé sabbatique (clause 127) et la précision suivante : « lorsque le travailleur académique travaille à temps complet pour l'Université, il ne pourra prêter ses services nulle part ailleurs au-delà d'une limite de neuf heures par semaine » (clause 131), garantissant que les professeurs se consacrent à l'université de manière exclusive.

En 1977, il y eut une grève de dix jours pour revendiquer une augmentation salariale, en 1978 on révisa une nouvelle fois les Conditions dans le cadre d'une nouvelle grève de dix jours. Il en fut de même en 1980, mais la grève ne dura que cinq jours. Malgré ces révisions, les Conditions ne changèrent pratiquement pas en ce qui concernait les travailleurs académiques.

Il faut noter qu'à mesure que les années passaient et que les embauches étaient plus nombreuses, les exigences de régulation de l'admission et de l'avancement devenaient de plus en plus complexes. Durant ces années, un labyrinthe de commissions vint encore compliquer les procédures de recrutement des professeurs. Les commissions ne commencèrent à fonctionner efficacement qu'en 1978, dans un contexte de plus en plus conflictuel du fait de l'augmentation des recrutements de personnel temporaire et de la lenteur des concours.

« Cette forme est accompagnée d'un vaste système de contrôle et de surveillance qui provoque des délais dans la publication des convocations à concours, la réception des documents, la programmation et la mise en œuvre des concours, ainsi que des retards dans l'émission des évaluations et dans toutes les étapes suivantes visant l'établissement de la relation de travail. Bien que les délais nécessaires à l'accomplissement de chaque phase du processus aient été réglementés, diverses raisons faisaient ils n'étaient pas respectés. D'autre part, cette période (la fin des années 1970) se voit accompagnée de la croissance de la demande étudiante, et par conséquent de la nécessité d'y répondre, de sorte que se génère une logique de recrutements temporaires dont les bénéficiaires espéraient régulariser leur situation à travers des concours à venir.

Ainsi, à travers les chefs de départements, l'université et les départements créèrent des engagements et des obligations de travail [...] à tel point qu'ils sentirent le besoin d'élaborer et de négocier des stratégies de régularisation du personnel temporaire. C'est ainsi que furent signés les accords de 1978 et de 1979 entre le syndicat et l'université qui, par la formule de concours fermés constituent plutôt une reconnaissance des engagements de travail acquis que la compétence en tant que forme de démonstration des capacités académiques. » (Gil, 1992 : 70).

En effet, les Conditions signées le premier février 1980 contiennent deux nouvelles incises portant sur les Concours d'entrée au mérite et l'évaluation des curriculum vitæ. La première était une convocation de recrutement temporaire de professeurs d'autres universités en disponibilité ou en congé sabbatique, le critère de recrutement étant l'examen du curriculum vitæ des candidats et les postes étaient offerts pour un temps déterminé. L'évaluation du curriculum vitæ constituait la procédure d'embauche, pratiquement en toutes circonstances, de professeurs pour des périodes n'excédant pas quatre mois, propres à un critère lié à la structure trimestrielle et aux besoins en matières d'enseignement (un trimestre effectif de cours et le temps nécessaire pour terminer les examens). La négociation portant sur la régularisation du recrutement de professeurs temporaires eut un coût élevé. Par exemple, le Syndicat pouvait juger le type de programmation d'enseignement d'un Département étant donné qu'il était habilité à intervenir dans la définition de l'ouverture de nouveaux groupes, justifiant à leur tour la nécessité de recruter de nouveaux enseignants (clause 104).

Cette relation bilatérale intense conféra un sens strict et réglementé à la figure du professeur-chercheur, dont l'image, de générale et diffuse, se transforma, à la faveur d'une réglementation fixant des horaires maximum de travail, une répartition du temps de travail inscrite au contrat et d'autres arrangements formels.

Concernant la recherche, un phénomène intéressant eut lieu vers la fin des années 1970. Du fait de la bilatéralité dans les relations de travail, la recherche devint un droit. En effet, sur la base du Contrat collectif à l'initiative du SITUAM, où étaient consignées des charges horaires pour l'enseignement et pour la recherche, on créa la figure juridique du professeur-chercheur en définissant par contrat l'obligation de faire des recherches et d'enseigner indépendamment des qualifications nécessaires pour la recherche. De ce fait, s'installa une situation fictive où de nombreux professeurs Assistants étaient embauchés dans l'objectif prioritaire d'enseigner et sur la base de leurs attributs en tant qu'enseignant, mais leur contrat incluait un espace temporaire

important (la moitié de la journée de travail) pour la recherche alors que nombre d'entre eux ne savaient pas comment la réaliser ou qu'elle ne faisait pas partie de leur pratique quotidienne.

### ***Des autres formes d'organisation des professeurs***

L'organisation des professeurs ne passait pas uniquement par la voie du travail. Dès l'instant où ils furent embauchés afin d'élaborer des plans et programmes d'études, une intense vie collective se développa à l'Université. Avant même son cinquième anniversaire, l'UAM est composée d'une grande quantité d'organismes académiques divers fonctionnant comme collèges de professeurs,

« [...] où les professeurs discutent et décident de l'orientation des plans d'études ; organisent leur élaboration ou révision périodique ; déterminent les procédures d'évaluation des étudiants ; définissent les politiques et les thèmes de recherche ainsi que la distribution des charges de travail et des ressources budgétaires ; décident de l'ouverture de postes, de l'élection des autorités académiques et des représentants au divers organes collégiaux et aux Commissions d'évaluation pour l'entrée et l'avancement du personnel académique. » (Aboites, 1990 : 329).

Aucune règle commune d'organisation ne présidait au fonctionnement de ces collèges de professeurs. Néanmoins, ils tendaient à constituer des espaces de formation d'un *ethos* identitaire propre où trois facteurs au moins se combinaient : l'esprit d'innovation et l'esprit multidisciplinaire (résultant de la réunion au sein d'un même Département de professeurs provenant de formations disciplinaires distinctes) ; l'identité disciplinaire particulière des Départements et filières (identités construites au niveau des définitions théoriques, conceptuelles et méthodologiques propres à chaque champ d'étude) ; et l'idée de construire une identité institutionnelle propre à l'UAM. Pour les professeurs, ces collèges ne signifiaient pas seulement « l'appropriation de leur espace quotidien » (Aboites, 1990 : 329), ils mobilisaient et canalisait les énergies collectives consacrées à la fondation de l'UAM.

Ces collèges étaient des lieux importants de discussion et de définition du projet institutionnel. On y fabriquait le tissu de l'institution, dont la doublure était constituée des tentatives diverses dont l'orientation était corrigée quelques temps après. Dans la vie quotidienne, les Départements expérimentèrent des directions très diverses et testèrent des formes particulières d'interprétation de la législation en vigueur, ce qui résulta en des développements différenciés et inégaux qui seraient régulés, dans les années 1980, par le Règlement organique.

Les réunions des collèges de professeurs avaient aussi un côté obscur. Elles constituaient, en effet, des espaces de confrontation des groupes politiques et de positions idéologiques où s'exprimait clairement la culture politique de l'époque, où prédominait « l'assembléisme », où s'appliquait parfois le « centralisme démocratique », où existaient des votes liés, de très longues discussions ; en plus d'une occasion, ces réunions se transformèrent en procès très sommaires de professeurs. Dans une telle ambiance surpolitisée, les groupes des professeurs négocièrent les matières au sein des plans d'études comme s'il s'agissait d'une guerre de positions dont le but était d'accumuler des forces en occupant le plus d'espace possible dans le curriculum.

Pour nous pénétrer des termes utilisés dans certains débats, suivons le dialogue que nous avons eu, lors d'un entretien, avec un professeur Titulaire<sup>262</sup> du Département de Sociologie d'Azcapotzalco :

« Le premier choc que j'ai eu, un choc intellectuel, culturel, au Département de Sociologie de l'UAM Azcapotzalco, a consisté, au cours d'une réunion du collège des professeurs de cette époque – je ne sais pas, il devait y avoir une trentaine de professeurs – en ce que lorsque j'ai commencé à décrire mon projet de recherche, quelque chose comme un infarctus collectif a eu lieu, parce que je parlais de la supposition... une des suppositions du projet de recherche était la non-acceptation critique de la nature socialiste de l'URSS et l'argumentation du pourquoi, pourquoi il était cohérent de rejeter d'emblée le terme socialiste ou communiste pour qualifier la nature de l'URSS. Et alors, il y a eut un choc, on aurait dit qu'ils avaient tous un infarctus, une attaque. Je ne leur jette pas la pierre et, bien entendu, je ne mentionnerai aucun nom ; en fait, je leur suis reconnaissant aujourd'hui, vingt ans après, d'avoir fait ça, d'avoir réagi, disons, violemment, mais avec un certain respect, en disant que ma recherche était contre-révolutionnaire mais en des termes convenant à un dialogue entre collègues de département, car ayant qualifié mon projet de recherche comme un projet contre-révolutionnaire et me soupçonnant d'être un agent de la CIA. Bien entendu, personne n'a dit ça en ces termes, mais c'était, sans l'ombre d'un doute, ce qu'impliquait leurs propos. Bon, ils auraient pu me faire assassiner ou passer à tabac, mais ils ne l'ont pas fait, et de plus, ayant tous été, et étant tous encore, porteurs de la culture totalitaire vulgomarxiste d'alors, ils m'ont bien traités en fin de compte, chose dont je leur ai toujours été reconnaissant. Je suppose qu'ensuite ils ont reconnu, disons, le sérieux, le niveau intellectuel de mon travail, ils ont accepté que je monte, que j'élaborerai un domaine de sociologie politique, un nouveau domaine

---

<sup>262</sup> Ce professeur, formé en économie, avait eu une activité politique et académique intense dans plusieurs pays d'Amérique latine. Il avait été professeur au Chili et membre de la direction politique du Mouvement de la gauche révolutionnaire (*Movimiento de Izquierda Revolucionaria*, MIR) chilien. Il fut expulsé du Chili par le coup d'État militaire de 1973, passa en Argentine puis décida d'accepter l'invitation de « quelques uns de ses amis », originaires de sa ville natale dans le Nord du Mexique, de rejoindre l'UAM. Il décida que la meilleure option serait Azcapotzalco, où il entra en 1976, « car à Xochimilco dominait un projet académique ambigu et surpolitisé ».

de sociologie politique, ce que j'ai fait et qui a été très productif, très positif, parallèlement à un domaine de théorie sociologique.

On s'est aussi rendu compte assez rapidement, enfin, je me suis rendu compte, que la mesquinerie politicarde n'était pas seulement et exclusivement une caractéristique distinctive de Xochimilco, car Azcapotzalco n'était pas mal non plus dans le genre, mais je crois qu'il est probable que notre présence à Azcapotzalco jusqu'à 1981 à aider à contenir, disons, le développement de ce cancer au sein de la vie académique de l'institution : la politicaillerie vulgomarxiste et ses effets de sectarisme ; et je crois qu'on y est parvenu parce qu'à cette époque s'est installé un style de diffusion ouverte au sein du collège des professeurs, il était devenu possible de dire des choses.

On m'a élu conseiller académique du Département, poste que j'occupais lorsque vint la réforme constitutionnelle de 1981, octobre, novembre 1981, qui modifiait les termes de la législation constitutionnelle applicable au processus de recrutement et de permanence des professeurs des universités publiques. Et en vertu de la position que j'ai adoptée publiquement lors du conseil académique consacré à cette question, mes chers collègues, qui n'étaient évidemment pas d'accord du tout avec ma position, m'ont demandé de ne plus être conseiller, ce que bien entendu j'ai accepté. Donc, j'ai quitté le poste de conseiller, le problème c'est qu'ils ont essayé, c'est ce qu'ils croyaient, ceux du groupe politicard le plus mesquin, ils croyaient que j'allais résister à une demande aussi raisonnable que celle-là ; si tu n'es pas d'accord, je m'en vais et puis c'est tout ; rationnellement, il n'y avait aucune autre possibilité. Comme ils s'attendaient à ce que je résiste, ils ont convoqué une réunion du collège des professeurs et ont amené les bandes et un magnétophone pour que tout le monde écoute ce que j'avais dit ; il est clair qu'ils ont réagi dans une logique d'inquisition, stalinienne, typique du Moscou des années 1930.

Devant cette lâcheté, j'ai décidé de quitter le département et j'ai demandé mon changement, ma mutation, à Xochimilco, mais, en plus, ce qui est important, un argument de plus à l'époque, c'est qu'on a acheté cette maison, en février 1982, cette maison où nous nous trouvons aujourd'hui [dans un quartier chic du Sud de Mexico], et donc c'était très ennuyeux pour moi de devoir aller jusqu'à Azcapotzalco. QUESTION : mais vous aussi vous étiez marxistes ? RÉPONSE : oui, mais pas vulgomarxistes et, en plus, notre identité intellectuelle ne provenait pas du fait que nous étions marxistes, mais de notre sérieux en tant que scientifiques ; évidemment, par rapport à la position vulgomarxiste, notre position avait plus de fraîcheur, elle était plus ouverte, plus moderne, contenait plus de possibilités de travail académique d'enseignement et de recherche, de sorte qu'à notre arrivée on a pu facilement construire ce pôle, si tu veux, ce pôle de sérieux intellectuel, d'ouverture, et en plus on a pu faire venir les gens les plus pointus de l'avant-garde mondiale de l'époque dans le domaine ; la reconnaissance qu'on a obtenue était inévitable. QUESTION : Existait-il une différence entre vos grades et ceux des professeurs vulgomarxistes ? RÉPONSE : sans aucun doute, sans aucun doute, on était presque tous diplômés de la FLACSO<sup>263</sup>, et figure-toi que, bizarrement, le groupe de collègues porteurs de cette vision vulgomarxiste

---

<sup>263</sup> Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. La FLACSO est un réseau d'institutions essentiellement consacrées au troisième cycle et à la recherche et possédant des établissements au Chili, Costa Rica, Brésil, Mexique et Argentine. C'est du Chili que se diffusèrent avec le plus de force les idées de la « théorie de la dépendance » qui constituèrent un paradigme fondamental pour les sciences sociales en Amérique latine.

orientale avaient des licenciaturas, ils n'avaient pas fait d'études de troisième cycle. Nous, on appartenait à une gauche profondément démocratique, idéologiquement démocratique, anti-bureaucratique, anti-stalinienne, ce qu'on pourrait appeler une gauche eurocommuniste.

Durant ses premières années, l'UAM prit la forme d'un creuset regroupant des types très divers de professeurs ; l'institution changeait, sujette à diverses influences : par exemple, les exilés latino-américains (argentins et chiliens, principalement) pénétrèrent des champs de la connaissance très variés et imprimèrent un sceau caractéristique à certains Départements, surtout de sciences sociales. Le groupe de professeurs qui avait en commun un passé lié à l'Église catholique (dont nombre proches de la théologie de la libération) fut déterminant dans le développement de l'UAM et de ses trois Unités. L'Université était ouverte à la liberté de credo, comme le confirme la présence de professeurs liés aux catholiques de droite et à l'*Opus Dei*. L'UAM facilita le recrutement de nombreux professeurs, exilés ou avec un passé religieux, qui ne pouvaient présenter leurs titres universitaires<sup>264</sup>.

Les influences furent également conceptuelles. C'est à cette époque que se diffusèrent amplement les problématiques de la psychanalyse, de l'épistémologie de Piaget et de la technologie éducative. Ces conceptions alimentaient les débats et les prises de position passionnées qui participaient à la définition du projet institutionnel.

#### **5.4 La distinction entre la sphère du travail et la sphère académique**

Progressivement, la bilatéralité polarisa les intérêts et les positions. Une grande bataille à propos du contrôle des questions académiques opposa les autorités et le Syndicat. Au centre de la dispute, se trouvait l'intervention du Syndicat dans les affaires concernant l'admission, permanence et avancement académiques. D'après Villaseñor (1988 : 304), la séparation entre les sphères du travail et de l'académie se produisit « du fait de l'Avant-projet de règlement général de la Loi organique » (présenté en octobre 1980 par le recteur général) « qui fut violemment rejeté car il voulait soumettre à l'approbation d'un organe académique diverses questions qui, touchant au travail, avaient déjà fait l'objet d'un pacte bilatéral avec le syndicat. »

---

<sup>264</sup> Les professeurs exilés avaient été emprisonnés et/ou persécutés dans leurs pays, et nombre d'entre eux, étant donné leur situation de proscrits, ne pouvaient prouver qu'ils avaient suivi des études et obtenu des diplômes. D'autre part, à cette époque, les études en théologie n'étaient pas considérées comme des diplômes universitaires.

Le climat national était propice à cela. D'une part, les conflits se poursuivaient à l'UNAM, des syndicats s'étaient développés dans pratiquement toutes les institutions d'éducation supérieure et l'ambiance était de plus en plus conflictuelle. Les syndicats universitaires s'autoproclamaient indépendants afin de se démarquer du syndicalisme officiel et constituaient un secteur important du nouveau syndicalisme démocratique (travailleurs du téléphone, instituteurs, électriciens). Il s'agissait à l'époque des premiers groupements sociaux auxquels la gauche participait ouvertement. Malgré son ascendant, un projet de création d'un syndicat national des travailleurs universitaires échoua en 1979, le SITUAM s'éloigna de ce projet et, une fois de plus, se positionna à la gauche du mouvement syndical universitaire. Le Parti communiste était la force politique la plus influente dans la plupart des syndicats universitaires ; mais à l'UAM, le syndicat a pratiquement toujours été dirigé par des groupes politiques plus radicaux.

De son côté, le Dr Soberón, à « l'apogée » du conflit l'opposant aux professeurs et travailleurs syndicalistes de l'UNAM, avait promu une initiative de changement administratif permettant d'incorporer les travailleurs universitaires à un nouvel alinéa C qui régulerait leurs relations de travail. Ce projet n'aboutit pas du fait de la menace d'une grève universitaire générale, mais la discorde ne prit pas fin pour autant. Les débats universitaires furent accompagnés d'une campagne de presse qui faussa le sens original du débat et politisa le conflit. Le président López Portillo intervint et, avec l'appui du Congrès (dominé par le PRI), la Constitution fut réformée le 6 juin 1980. La modification de l'article 3 de la Constitution, qui parut au Journal officiel le 9 juin, consista en l'ajout d'une fraction VIII garantissant l'autonomie des universités et autres institutions d'éducation supérieure<sup>265</sup>. La réforme allait dans le sens des demandes syndicales, établit également que les relations de travail seraient régies par l'alinéa A de l'article 123 et suivant les modalités de la Loi fédérale du Travail. La nouvelle Loi conférait à l'Université la définition exclusive des conditions d'admission, permanence et avancement du personnel académique<sup>266</sup>.

Cette définition ambiguë donna lieu à deux lectures opposées : les autorités supposaient qu'elles incarnaient l'université alors que les syndicats pensaient que les universités pouvaient établir des accords bilatéraux. Comme nous le verrons plus loin, l'interprétation finale fut que les universités devaient légiférer de manière autonome sans représentation syndicale.

---

<sup>265</sup> Les universités sont considérées comme des organismes d'État décentralisés et jouissent de l'autonomie en ce qui concerne leur régime de gouvernement interne.

<sup>266</sup> Pour plus de détails, voir Alfonso Rangel Guerra, *la autonomía universitaria en la constitución política de los estados unidos mexicanos*, CESU, UNAM, 1982.

La réforme de la Loi fédérale du Travail régulant les relations de travail dans les universités entra en vigueur le 21 octobre 1980. Le jour précédent, le SITUAM avait déposé un préavis de grève pour cause de « violations au contrat » qui comprenait la revendication des professeurs temporaires d'obtenir la rénovation de ses contrats.

« Le 3 novembre prochain nous ferons une grève qui, bien qu'elle soit motivée par des violations, constituera fondamentalement, de la part de tous les secteurs de cette université, l'expression du rejet des attitudes arbitraires du rectorat et l'affirmation de l'autonomie de cette université. » (Encart du SITUAM, UnomásUno, 24 juin 1981).

Comme réponse, le 4 août 1981, le Avocat Général (représentant légal de l'Université) porta plainte contre le syndicat, exigeant que soient abrogées de nombreuses dispositions des Conditions générales de travail contraires à l'article 3 de la Constitution (Pérez Carrillo, 1985).

Bien entendu, cette action causa l'explosion d'un conflit des plus graves. D'abord, le Syndicat dut comparaître devant le Conseil fédéral de conciliation et d'arbitrage (JFCA), puis ce dernier émit un arbitrage en faveur de l'Université (le 23 octobre 1981) et ensuite le SITUAM n'obtint pas de la Cour suprême la suspension de l'application du jugement d'arbitrage (le 28 janvier 1982).

Agustín Pérez Carrillo a détaillé les clauses issues de la gestion bilatérales qui étaient dénoncées dans la plainte déposée par l'Université ; toutes indique une rupture de la relation bilatérale et la mise à l'écart du syndicat dans la négociation des contrats des professeurs.

« En premier lieu, on mentionna toutes les clauses qui réglementaient divers aspects des procédures d'admission du personnel académique ; c'est à dire, celles qui fixaient des règles concernant la formation de Commissions d'évaluation, les instructions concernant l'admission, la définition des concours, la réception et l'examen des documents des candidats, l'inscription des candidats et, en général, les activités d'administration et de décision concernant l'admission de personnel académique.

Concernant ces dispositions, on argumenta que la compétence constitutionnelle impliquait non seulement l'exclusivité du droit de légiférer en la matière, mais aussi que seuls étaient habilités à intervenir dans les procédures les organes et instances de l'Université, c'est à dire que la responsabilité de l'institution inclut la réglementation, décision et exécution

en matière d'admission et que, contrairement au pacte, elle ne peut autoriser une Commission mixte à réaliser une intervention similaire.

Un autre alinéa spécifie les clauses régulant les étapes administratives et les décisions concernant les demandes d'avancement ; ces clauses stipulaient le droit du personnel académique à être promu à diverses catégories et niveaux, les procédures et instructions à l'égard des critères et exigences académiques et les évaluations devant être réalisées par les Commissions d'évaluation en matière d'avancement.

Ailleurs, les clauses relatives aux plaintes et réclamations en matière d'admission et d'avancement, qui détaillaient les violations de procédure et de fond ainsi que les critères d'attributions des ressources, étaient signalés.

Un passage important de la plainte de l'Université notait les clauses relatives aux définitions, classifications et fonctions du personnel académique. L'Université estimait que le pouvoir de régler en la matière était une condition nécessaire à l'émission de règles d'admission, avancement et permanence du personnel académique.

Un autre alinéa se rapportait aux clauses régulant certains aspects de la permanence du personnel académique. On comprenait par permanence : "la durée indéfinie des relations de travail avec l'Institution, c'est à dire la persistance, durée et normalité du lien juridique du personnel académique avec l'Université". On maintenait que cette situation "doit être comprise par rapport à des causes spécifiques de fin de la relation de travail et de particularités afférentes à la suspension de cette relation." Il était également dit que, "en vertu de ce qui précède, la Constitution autorise l'établissement de causes académiques de dénonciation du contrat pour non-respect d'obligations » (Pérez Carrillo, 1985 : 7-9).

L'arbitrage<sup>267</sup> du Conseil donne gain de cause aux autorités universitaires annulant mais sans rétroactivité les accords préalablement conclus :

« [...] il existe un changement substantiel des normes qui régulaient les relations de travail entre les Universités et Institutions d'éducation supérieure, légalement autonomes, et leur personnel académique et [...] ce changement obéissant à une obligation constitutionnelle, on ne peut valablement parler de rétroactivité ; deuxièmement, [...] ne pouvons faire l'objet d'une révision les aspects relatifs à un recrutement collectif ; et troisièmement, [...] l'admission, avancement et permanence du personnel académique contrôlé par les universités ne donnent pas matière à recrutement collectif et donc [...] les accords passés préalablement à ces dispositions légales ne peuvent s'appliquer. » (Pérez Carrillo, 1985 : 10).

---

<sup>267</sup> Junta Federal de Conciliación y Arbitraje (JFCA), Secretaría Auxiliar de Conflictos Colectivos. Junta especial N° 14 bis; dossier 253/81. 23 octobre 1981.

L'action intentée par le recteur général était loin de recueillir l'approbation générale. Le Dr Salmerón avait pris la décision avec son équipe proche, en agissant dans le cadre de ses compétences expresses, mais à Xochimilco, un groupe provenant de toutes les autorités de l'Unité se déclara à : « Rejeter les actions du rectorat général effectuées au mépris des organes collégiaux et personnels ainsi que de la communauté universitaire en général, et exiger du recteur qu'il retire immédiatement cette plainte » (Villaseñor, 1988 : 312).

La définition de l'autonomie universitaire occupait une place centrale dans le débat. Pour le SITUAM et les professeurs qui le soutenaient, la plainte du recteur auprès du Conseil constituait une atteinte à l'autonomie universitaire. En effet, d'après le syndicat, on demandait à une instance étrangère à l'université de statuer sur la mise en œuvre des réformes constitutionnelles à la place des organes collégiaux et en portant atteinte à la capacité de l'institution de décider de ses relations de travail de façon autonome. Pour les autorités, l'atteinte à l'autonomie provenait de l'intervention du syndicat dans les affaires académiques.

Le différent entre la communauté universitaire et le recteur Salmerón fut si grand que le Collège académique émit « *pronunciamientos* » exhortant le recteur général à faire marche arrière. Le 3 septembre 1981, le Collège se prononça :

« [...] en faveur d'un règlement du conflit dans le cadre de l'Université autonome métropolitaine ; il recommanda instamment au recteur général d'abandonner la plainte qu'il avait lui-même déposée au Conseil fédéral de conciliation et d'arbitrage et de commencer immédiatement à négocier avec le Syndicat afin de résoudre le conflit actuel dans le cadre du Contrat collectif et dans les délais de révision fixés par ce même Contrat, sans préjudice des droits acquis il recommanda aux parties de prendre en considération les aspects susceptibles d'améliorer les dispositions contractuelles tout en préservant les droits acquis. » (Pérez Carrillo, 1985 : 16).

Et le 16 octobre il réitéra dans un nouvel « accord » :

« [...] que le conflit soit résolu dans le cadre interne de l'institution et que "le recteur général, en tant que représentant légal, se désiste immédiatement de la plainte déposée devant le Conseil fédéral de conciliation et d'arbitrage". Dans un autre Accord de la même date, on recommanda "aux parties en conflit de commencer immédiatement des négociations publiques, dans le cadre du Contrat collectif, sans préjudice des droits acquis, en vue de résoudre de manière interne le conflit que connaît l'Université, en tant que seule garantie de préservation de l'intégrité et de l'autonomie de l'Université." » (Pérez Carrillo, 1985 : 16).

En réponse à ce désaveu, le recteur général argua devant le Conseil directorial un « conflit d'organes », alléguant que le Collège empiétait sur son domaine de compétences. Dans l'*Órgano Informativo* du 4 novembre, la décision du Conseil rappela que le Collège Académique pouvait « recommander », mais en aucun cas « décider », des mesures qui n'étaient pas de sa compétence :

« - Que le premier accord, en dernier jugement, est une résolution instaurant formellement un conflit d'organes, du fait qu'il "décide" et ne se contente pas de "recommander" que le recteur général prenne des mesures qui sont de sa compétence exclusive.

- Que le deuxième accord "implique une restriction de la faculté du recteur général de recourir à une instance juridictionnelle externe et par conséquent entraîne un conflit d'organes." Le collège outrepassa ses facultés et limite celles du recteur en tant que représentant légal de l'Institution. Par conséquent, le recteur général n'a pas l'obligation de respecter cet accord.

- Que le troisième accord "empiète sur la compétence du recteur général, qui est légalement habilité à recourir à l'instance juridictionnelle instituée par la législation nationale". Le Collège académique n'a pas la faculté d'ordonner au recteur général de se désister d'une plainte présentée dans l'exercice de ses fonctions et conformément à ses droits.

- Que le quatrième accord constitue une "recommandation adressée au recteur général concernant la manière de mener les négociations avec le Syndicat", ce qu'est effectivement habilité à faire le Collège académique bien que cela n'entraîne aucune obligation pour le recteur général. » (Pérez Carrillo, 1985 : 17-18).

Le syndicat commença une grève le 6 novembre. Néanmoins, la justice avait donné raison au mandataire général de l'UAM et annulé toutes les clauses afférentes au recrutement et à l'avancement du personnel académique contenues dans les Conditions. L'annulation de plus de 50 clauses inaugura un nouveau type de relation entre les professeurs et l'UAM, où le Syndicat était pratiquement dans l'impossibilité d'intervenir<sup>268</sup>. La grève prit fin le 13 novembre sur la défaite du Syndicat et sans qu'un accord concernant l'admission et l'avancement du personnel académique ne soit signé<sup>269</sup>. Le conflit opposant le Collège académique (plus haute instance de

---

<sup>268</sup> Le Syndicat demanda à la Cour suprême de Justice de la Nation la suspension de l'exécution du jugement (amparo directo N°580/82; cuarta sala SCJN), ce que la Cour refusa le 28 janvier 1982, dernier jour de vigueur du dernier accord bilatéral.

<sup>269</sup> L'arbitrage constitua un précédent juridique qui aurait pu être utilisé pour réguler les relations de travail dans les universités ; mais seule l'UAM y fut soumise. Durant la même période, aucune autre autorité universitaire mexicaine ne tenta de modifier ses cadres juridiques en accord avec la réforme constitutionnelle ; nombre d'entre elles parce qu'elles n'avaient pas de convention collective et d'autres parce qu'elles considéraient qu'une telle modification serait conflictuelle.

représentation des universitaires) au recteur était allé trop loin. Le Dr Salmerón présenta sa démission au Conseil directorial de l'UAM le 17 novembre.

D'après les anciennes Conditions, la Commission mixte était chargée du recrutement des professeurs, elle embauchait les temporaires, décidait devant quelle Commission d'évaluation les candidats devaient comparaître. Constitué de manière paritaire, le contrat de travail s'établissait avec les signatures du Syndicat et du représentant de l'Université. Suite à l'arbitrage, la Commission perdit pratiquement ses attributions antérieures.

En décembre 1981, le Collège émit une résolution par laquelle il assumait sa capacité à légiférer les critères et procédures de la carrière académique, et qui régulaient les :

« [...] aspects académiques des procédures et termes d'admission, avancement et permanence du personnel académique au moyen des dispositions suivantes :

Premièrement.- Les termes d'admission, avancement et permanence du personnel académique sont les aspects académiques se rapportant à l'objet de l'Université autonome métropolitaine, suivant l'article 2 de la Loi organique de l'Institution. Ces aspects académiques, en ce qui concerne l'admission, constituent l'ensemble des caractéristiques académiques que doivent posséder les aspirants à l'incorporation au personnel académique de l'Université. La réglementation de ces termes est du ressort du Collège académique<sup>270</sup>.

Deuxièmement.- Il existe trois types de procédures d'opération des aspects académiques : procédures concernant les affaires académiques, les affaires administratives et les affaires de travail. Les procédures concernant les affaires académiques et administratives doivent être réglementées par le Collège académique et appliquées par les organes, instances et Commissions d'évaluation compétentes. Les procédures concernant le travail doivent être laissées à la négociation bilatérale entre la représentation légale de l'Université et le Syndicat<sup>271</sup>.

Troisièmement.- La définition, classification et fonctions du personnel académique en relation avec les besoins académiques de l'Université constituent un aspect strictement académique car il est directement relié à l'objet de l'Université.

Quatrièmement.- En matière d'admission, les procédures concernant les affaires académiques sont constituées essentiellement de la détermination des

---

<sup>270</sup> Ce qui stipule que c'est l'organe collégial supérieur de l'Université qui légifère en matière de carrière académique. Le lieu du conflit était ainsi transféré dans un espace collégial auquel prenaient part les professeurs, autorités, étudiants et travailleurs administratifs.

<sup>271</sup> C'est donc le Collège qui légifère pour limiter le champ d'intervention du syndicat.

besoins en personnel académique, de la définition de leurs fonctions, de l'élaboration des avis de concours, de l'annonce des évaluations académiques auxquelles les candidats seront soumis, de la pratique des concours, des règles d'évaluation et de l'émission des résultats correspondants.

Cinquièmement.- En matière d'admission, les procédures concernant les affaires administratives sont constituées essentiellement de la détermination budgétaire des besoins en personnel académique, l'autorisation de la publication des avis de concours, l'enregistrement des candidats, la réception des documents concernés, l'information des candidats sur la procédure d'admission, les notifications internes des organes, instances de soutien et Commissions d'évaluation et les notifications des candidats.

Sixièmement.- En matière d'admission de personnel académique, les procédures concernant les affaires de travail, sont laissées à l'accord entre la représentation légale de l'Université et le Syndicat, car il existe des aspects de travail dans certaines parties des procédures.

Septièmement.- Le Collège académique doit procéder à la réglementation des aspects académiques, des procédures concernant les affaires académiques et des procédures administratives en matière d'admission de personnel académique et la commission éventuellement créée pourra être orientée par les considérations de la présente résolution et par les modèles qui pourront se présenter. » (Pérez Carrillo, 1985 : 20-22).

Il est important de souligner que le Syndicat auquel s'opposa l'arbitrage du JFCA n'était plus le même que lors de sa création. En premier lieu, les directions syndicales avaient été accaparées par les groupes politiques, limitant la vie démocratique et alimentant leurs clientèles respectives ; en deuxième lieu, un segment bureaucratique-administratif avait grandi en marge des espaces académiques, tant dans les bureaux du rectorat général, des rectorats d'Unité, au Magasin<sup>272</sup> que dans les Centres de développement infantile (CENDI)<sup>273</sup>, et revendiquait des conditions du travail mais sans rapport avec les fonctions de recherche et d'enseignement<sup>274</sup> ; enfin, un langage axé exclusivement sur la défense des travailleurs administratifs (au détriment des académiques) et la lutte pour les salaires dont les actions étaient basées sur des mobilisations et des grèves, devint hégémonique et donna lieu à un syndicalisme plus radical.

---

<sup>272</sup> Après négociations avec le Syndicat, les autorités de l'université créèrent un magasin en self-service dont les travailleurs font partie de l'Université mais ne participent pas à la vie académique.

<sup>273</sup> Dans le même sens que la note antérieure, l'UAM maintient trois centres de développement infantile situés à proximité des Unités et qui servent d'écoles maternelles pour les enfants des personnels de l'UAM.

<sup>274</sup> Par exemple, plusieurs professeurs syndicalistes se souviennent que la section des fruits et légumes (du Magasin), la section du département des achats ou les sections de chacun des CENDI votaient et participaient aux décisions, à part égale avec les sections des départements académiques.

À partir de l'arbitrage du JFCA, l'objet central de l'action syndicale devint la défense des droits des travailleurs administratifs, ce qui reflétait les processus de bureaucratisation qui – au sens wéberien – avaient engendré un esprit de corps propre aux bureaucrates universitaires, détaché des problèmes académiques de l'Université.

L'approbation de Règlement organique par le Collège Académique, au début de 1981, conféra une nouvelle physionomie aux relations de l'Université avec ses professeurs. En premier lieu, on discuta d'établir que la recherche constituait une « activité prépondérante » par rapport à l'enseignement et aux autres fonctions<sup>275</sup>. Cette proposition, partie d'Iztapalapa, était très attirante intellectuellement car elle offrait des conditions de travail inégalables et répondait en outre à la préoccupation syndicale de « ne pas inonder les professeurs de cours » ; elle fut rapidement soutenue par les autres Unités et votée à une forte majorité dans le Collège Académique.

L'idée de conférer aux professeurs le droit de faire des recherches comme activité principale représenta le commencement de la légitimation du pouvoir des scientifiques. La recomposition du champ universitaire qui évinça les professions des espaces de pouvoir se fit par le bas, dans la restructuration des relations de travail.

### ***L'élaboration du RIPPA***

Après les événements qui entraînent la démission du recteur général et après les accords du Collège académique de décembre 1981, on émit un règlement qui s'avéra fondamental dans la régulation des relations de travail des professeurs : le RIPPA (*Reglamento de Ingreso y Promoción del Personal Académico*). En effet, ce Règlement d'admission et avancement du personnel académique approuvé lors des séances du Collège des 27 janvier et 8 février 1982, transférait, dans sa première version, nombre des clauses des Conditions précédentes avec les adéquations nécessaires à l'élimination du rôle du syndicat en matière de régulation du travail académique, l'objectif atteint étant simple et clair : en finir avec l'intervention du Syndicat dans les affaires concernant le recrutement et la permanence des professeurs, l'embauche et l'avancement du personnel académique devenant de la compétence exclusive de l'Université. Ceci mit fin à la bilatéralité en la matière .

---

<sup>275</sup> La prépondérance de la recherche sur les autres fonctions universitaires se profilait déjà lors des discussions sur le Règlement organique, mais ce ne fut qu'en 1985, année de l'établissement des Politiques générales, qu'elle fut précisée et détaillée.

La discussion du RIPPA par le Collège académique eut lieu en même temps que la négociation, avec le Syndicat, du Contrat collectif ; au fur et à mesure que les autorités se mettaient d'accord sur une clause avec le SITUAM, le Collège devait approuver le Règlement.

Avec la réforme, le poids de la Commission mixte ayant diminué, le noyau des décisions d'admission et promotion des professeurs tomba aux mains des Commissions d'évaluation ; en outre, on mit fin au Concours sélectif au mérite.

En novembre de cette même année, en complément du RIPPA, on formula le Règlement d'admission, avancement et permanence du personnel académique (*Reglamento de Ingreso, Promoción y Permanencia del Personal Académico*, RIPPAA), qui est toujours en vigueur à l'UAM aujourd'hui. Ce nouveau règlement instaura la notion de permanence, spécifia les fonctions du travail académique et établit les prix récompensant le travail de qualité supérieure.

« Au sein du dernier des règlements auquel il est fait allusion se détachent les normes relatives à la définition, classification et aux fonctions du personnel académique ; à l'établissement de Commissions d'évaluation décidant de l'admission définitive et temporaire de personnel académique ; et à la Commission d'évaluation des ressources afin de résoudre les plaintes concernant les violations des règles procédurales. De même, sont établis le concours sélectif pour l'admission de personnel académique ordinaire sous contrat à durée indéterminée à l'Université ; le concours d'évaluation curriculaire pour le personnel sous contrat à durée déterminée en accord avec les motifs de recrutement temporaire prévus ; les procédures d'admission de personnel académique visitant afin de l'incorporer aux plans et programmes ; la forme d'admission de personnel académique extraordinaire et de personnel académique extraordinaire spécial ; les concours d'admission des aides ; et les concours des techniciens académiques.

Un chapitre spécial régulant les procédures d'avancement est établi. D'autre part, on remarque le chapitre intitulé "De la permanence du personnel académique", où sont détaillées les fonctions d'enseignement, de recherche et de préservation et diffusion de la culture et celles que le personnel académique de carrière doit mener à bien, c'est à dire principalement l'enseignement et la recherche sans exclure la fonction de préservation et diffusion de la culture ; il est également fait allusion aux normes afférentes aux distinctions et stimulations du personnel académique, dont la plus importante est le prix de la Recherche. Ce prix est décerné à la recherche gagnant le concours convoqué à cet effet par le recteur général ; ce concours est réalisé tous les quatre ans et le prix est décerné dans chacun des Domaines de connaissance existant à l'Université : Sciences fondamentales et Ingénierie, Sciences biologiques et de la Santé, Sciences sociales et Humanités, et Sciences et Arts du Design. Cette distinction, comme d'autres,

peut donner lieu au versement d'une stimulation économique suivant les possibilités budgétaires de l'Institution. » (Pérez Carrillo, 1985 : 23-24).

## 5.5 Le développement de la recherche

Durant la période 1976-1981, la recherche à l'Université continua à se développer progressivement ; on poursuivit la construction et l'équipement de bâtiments, de laboratoires et d'ateliers, et le nombre des professeurs faisant de la recherche augmentait graduellement. En fin de compte, la majeure partie du temps fut consacrée à l'installation, à l'élaboration des programmes d'études, à s'occuper des étudiants et à l'élaboration de matériels d'études, c'est à dire aux tâches prioritaires de l'institution. Lors de cette période, excepté quelques équipes de travail consolidées, la majorité des membres du personnel académique qui effectua des recherches le fit à titre individuel.

A la fin des années 1970, la recherche scientifique au Mexique était encore centralisée dans le District fédéral, avant tout dans les grandes institutions traditionnelles d'éducation supérieure (l'UNAM et le CINVESTAV), séparée de l'enseignement professionnel et éloignée des processus d'apprentissage des étudiants.

En matière de recherche, les principales politiques mises en œuvre par l'UAM varièrent au cours de la période. En 1976, la référence primaire était encore le lien avec l'enseignement.

« Dès le commencement des activités de l'Université, on s'est efforcé de lier étroitement les travaux de recherche à l'enseignement et d'assurer une large participation des étudiants à ces deux tâches. On prétendait ainsi corriger l'un des défauts les plus importants du processus d'éducation mis en œuvre dans la plupart des institutions d'éducation supérieure du pays : la passivité de l'étudiant que l'on cantonne dans un rôle de réception de connaissances et d'apprentissage de méthodes, procédures, règles, etc., au moyen desquelles il peut appliquer ces connaissances à la résolution de problèmes routiniers ou simplistes. Par son contact permanent avec des professeurs poursuivant des recherches et par sa participation directe à de tels travaux, l'étudiant peut se familiariser avec le processus de génération de la connaissance tout en développant sa créativité, son esprit critique et son esprit d'initiative. »<sup>276</sup>

En 1978, une fois l'expérience accumulée et le travail d'installation du curriculum terminé, on diversifie les objectifs en suggérant, encore de façon informelle, trois politiques principales : lier la recherche à l'enseignement ; orienter la recherche en direction des problèmes nationaux ;

et favoriser le développement de domaines de recherche plutôt que de recherches individuelles isolées<sup>277</sup>.

En 1979, dans l'objectif de promouvoir la diffusion des progrès de la recherche, on lança la série *Reportes de Investigación* (Rapports de recherche), publications qui, dans le cadre de chaque Division, ont été des instruments de communication et de débat entre les chercheurs de l'UAM et ceux des autres institutions. Dans le même sens, l'intense production éditoriale de l'Université – favorisant la diffusion des résultats de la recherche – accompagna le processus d'institutionnalisation de la recherche universitaire.

## **5.6 L'adoption du Règlement organique et l'organisation de la recherche**

En ce qui concerne la recherche, la fin de la période de fondation de l'UAM marque le début d'un cycle de production législative qui précise progressivement le contenu du travail des professeurs. En effet, à la fin de la période, à la faveur de la discussion du Règlement organique, on précisa les structures organisationnelles universitaires de recherche : les Domaines. L'un des principes de ce processus était la définition des compétences des organes et instances de soutien académique et administratif, laissant de côté « *les lignes directrices en matière d'enseignement et de recherche* »<sup>278</sup>. L'objectif était clair, il fallait d'abord définir une structure organisationnelle, et ce n'est que des années plus tard (en 1985) qu'on mettrait en œuvre l'orientation générale de cette organisation.

En ce qui concerne la définition des Domaines, le « Critère organique 2.4 » consacra « la reconnaissance des pratiques mises en œuvre dans les Divisions des différentes Unités »<sup>279</sup>, qui prenait en compte en tant que source du droit les antécédents en matière d'organisation de la recherche à l'Université. Les Domaines de recherche ne surgirent donc pas du néant mais résultèrent des différentes formes d'organisation adoptées par les professeurs dans son travail quotidien.

Pour mieux comprendre ces antécédents, on peut construire types de figures organisationnelles :

---

<sup>276</sup> UAM, Informe del Rector General 1976. p. IV : 1.

<sup>277</sup> UAM, Informe del Rector General 1978 pp. 6-7.

<sup>278</sup> Exposé des motifs, *Reglamento Orgánico*, 1981. p. iv.

<sup>279</sup> Exposé des motifs, *Reglamento Orgánico*, 1981. p. v.

- a) L'une dont l'axe d'articulation était le travail collectif fondé par un leader académique (les équipes originelles qui, pratiquement au complet, vinrent travailler à l'UAM), dont l'objectif central était la production de connaissances originales ; ces équipes étaient pour la plupart situées à Iztapalapa et en sciences dures.

Autour des laboratoires, ateliers, séminaires, conférences, congrès, brevets et publications, des groupes de travail spécialisés, dont certains furent appelés domaines, se constituèrent autour de noyaux de chercheurs consolidés. Nettement différenciés en champs sous-disciplinaires, dotés de hiérarchies académiques claires et collectivement acceptées, les professeurs membres de ces groupes avaient en commun une manière d'être et de penser. Le travail académique y était valorisé et l'interdisciplinarité considérée comme un espoir d'innovation et de rénovation des champs de la connaissance. Bien entendu, ces noyaux s'associèrent à la construction du curriculum, à l'élaboration et à la mise en œuvre des plans et programmes d'études, mais sans pour autant s'éloigner de la recherche ; parallèlement, ils étaient porteurs de l'idée innovante d'incorporer les étudiants aux tâches de recherche dans le but de faire naître précocement des habitudes de travail académiques chez les jeunes.

- b) Une autre figure intermédiaire entre les autres deux types, fut construite avec les « Domaines académiques », qui combinaient enseignement et recherche ; modèle dominant en ingénierie et sciences sociales d'Azcapotzalco.
- c) Et la troisième figure, « les académies », qui émerge des groupes qui se constituèrent progressivement au sein de l'Université et dont la principale zone de convergence furent le curriculum et les besoins en matière d'enseignement, comme ce fut le cas à Xochimilco.

Dès le moment même de la constitution des premières équipes de travail qui prirent part à la définition du curriculum, des relations convergentes se tissèrent, ces confluences étaient de types divers : thématiques (professeurs de mathématiques, histoire, biologie, etc.), liés aux objectifs de l'enseignement (orientations pédagogiques, conceptions épistémologiques, entre autres), liés aux valeurs de l'éducation (idéologies), liés aux niveaux d'enseignement, et d'autres convergences, comme par exemple celle sur le type de présence de la recherche dans

l'enseignement en tant que modèle d'innovation. Ainsi, progressivement, se formèrent des académies ou domaines qui regroupaient des professeurs suivant les besoins du curriculum.

« À Azcapotzalco [...] la plupart des domaines ou académies – comme on les nommaient dans plusieurs Départements – répondaient à une logique d'organisation où le travail primordial, et dans de nombreux cas pratiquement le seul, était la fonction d'enseignement. L'articulation dominante du travail académique, de manière similaire à ce qui passait dans la majorité des institutions d'éducation supérieure, était la matière en tant que fragment disciplinaire et non la discipline dans son acception la plus large. » (de Garay, 1998 : 146-147).

Dans tous les cas, les académies ou Domaines regroupaient des professeurs aux grades et niveaux de formation très divers ; il existait des leadership académiques fondés, entre autres choses, sur les grades académiques, la pratique de la recherche, l'expérience de l'enseignement et l'expérience professionnelle, les publications. La majorité des académies se structurèrent thématiquement et, en leur sein, les professeurs qui faisaient des recherches interagissaient quotidiennement avec ceux qui ne faisaient qu'enseigner, articulant leurs pratiques, expériences, sens et identités sociaux.

On étudiait beaucoup au sein de ces domaines, on y organisait des séminaires, des ateliers et d'autres événements collectifs qui renforçaient l'esprit de corps. L'imagination et le sens de l'innovation parcoururent les discussions préparatoires à la création des académies ; outre qu'on y élaborait le curriculum, on délimitait les sens identitaires, on recherchait des noms originaux pour exprimer des objets d'études communs ou des champs thématiques spécifiques. Ce processus fut particulièrement intense lors de l'invention du « quatrième domaine de la connaissance », Sciences et Arts du Design, présent à Azcapotzalco et Xochimilco<sup>280</sup>.

Les académies ou domaines constituaient également des espaces de coopération, où le travail collégial ajoutait à l'esprit innovant du projet de l'UAM un élément contraire au traditionnel individualisme. Ces espaces organisationnels allaient à l'encontre de la croyance, répandue dans la majorité des institutions, qui faisait d'une matière la propriété exclusive d'un

---

<sup>280</sup> Comme nous l'avons vu, sous l'impulsion de *l'arquitecto* Ramírez Vázquez, on décida de mettre au point une conception rénovant les traditionnelles divisions entre les champs de la connaissance ; au moyen d'une interprétation particulière de l'interdisciplinarité et d'une prise en compte du rôle rénové de la communication, on fit en sorte d'entrelacer l'architecture avec les champs émergents du design graphique et industriel pour donner naissance à un quatrième domaine de la connaissance s'ajoutant aux CBI, CSH et CBS de l'UAM. Il n'existait aucun précédent organisationnel dans les universités traditionnelles de sorte que la constitution du quatrième

professeur ; ils fonctionnaient collectivement car la coopération était indispensable à la construction du curriculum, à la définition des méthodes d'enseignement (surtout avec le système modulaire) et du sens de la formation professionnelle. Une fois qu'un grand nombre de ces espaces arrivèrent à un degré supérieur de développement, ils se proposèrent de faire des recherches fondées sur le travail collectif, collégial et coopératif qui avait inspiré leurs relations pratiques en matière d'enseignement.

A la fin des années 1970, le travail d'élaboration et de mise en œuvre des programmes d'études de *licenciatura* se terminait et nombre des académies consacèrent leurs efforts à articuler le travail d'enseignement et parfois aussi du travail de recherche. Lors d'un bilan de son expérience passée, le Domaine de Sociologie urbaine du Département de sociologie à CSH de l'Unité Azcapotzalco a noté :

« En effet, durant cette phase (1978-1983), le domaine était constitué de beaucoup plus de “concentration”<sup>281</sup> que de “recherche”, non seulement parce que les “domaines de recherche” ne seraient formellement constitués qu'avec le règlement universitaire de 1984<sup>282</sup>, mais aussi parce que la raison d'être du domaine, son plus grand effort, et probablement ses meilleurs fruits se rapportaient à l'enseignement, notamment l'enseignement de la recherche. » (Connolly *et al.*, 1991 : 291).

Du fait des conditions des universitaires de l'époque, la recherche ne constituait pas encore une activité généralisée et autonome à l'égard de l'enseignement. L'indéfinition de nombreux champs disciplinaires au sein des Départements fit que la recherche et l'enseignement se confondirent : que les professeurs appellent recherche l'étude nécessaire à la préparation d'un programme ou d'un cours ; et qu'on ne s'interroge jamais sur la rigueur méthodologique présidant à la construction de la connaissance. Dans le contexte surpolitisé de cette époque, les débats scientifiques se transformaient rapidement en discussions idéologiques, ce qui donna lieu à d'importantes contributions sur le rôle de la science dans l'enseignement et face aux besoins de la société, mais résulta rarement en la production de recherches à vocation scientifique.

### ***Le Règlement et les Collèges de professeurs***

---

domaine dut débiter par la construction de cadres de référence communs, d'accords épistémologiques fondamentaux et d'une identité propre.

<sup>281</sup> Comme on appelle le dernière année de la formation de licence.

<sup>282</sup> Les auteurs se réfèrent en réalité au Règlement organique de 1981.

Le Règlement de 1981 ne reconnut pas les Collèges de professeurs, l'argument étant que les députés en 1973 avaient fait disparaître la figure originelle des Conseils départementaux inscrite dans la proposition de Loi organique ; les autorités purent ainsi imposer leur point de vue, opposé à ces « assemblées générales » qui politisaient la vie universitaire. Malgré le fait qu'ils ne bénéficiaient d'aucune reconnaissance formelle, de nombreux collèges continuèrent à fonctionner dans les trois Unités. L'un de ceux qui a perduré est celui d'anthropologie à Iztapalapa :

« Je crois qu'il a la vie collégiale la plus intense, parce que c'est un Département très petit. Nous, on avait l'habitude d'avoir un collège de professeurs, lorsque le Département a été créé j'en ai été chargé, je l'ai mis en marche, on avait des réunions tous les quinze jours avec l'ensemble des professeurs, et c'était déjà une obligation que d'assister aux réunions du collège des professeurs, sauf quand on était sur le terrain de recherche ; et là, on discutait de tout, je sais pas moi, par exemple des ordres du Conseil de Division ou du Conseil académique, on prenait des décisions collectives et en même temps nos représentants nous informaient de ce qu'ils faisaient à chaque fois qu'il y avait un Conseil de Division ou à chaque fois que se tenait un Conseil académique, on discutait de tout ce qui touchait à la vie collective du collège des professeurs et c'était très intense ; comme je te dis, tous les quinze jours on avait une réunion, on a adopté un règlement, on a un règlement du collège des professeurs. Le Département a grandi, bien entendu, et la vie collégiale a diminué, ce n'est plus aussi facile parce qu'on est vingt-trois, alors que quand on a commencé, je te parle de 1975, on était trois, en 1976 on était déjà neuf, et durant toutes ces années on a été à peu près quatorze ou seize professeurs, et ça a diminué ; moi je dirais que la fréquence actuelle des collèges de professeurs est d'une fois par mois, on continue, on a encore eu une réunion la semaine passée. »<sup>283</sup>

Dans la plupart des Départements, de manière informelle, sans procédures établies, les professeurs se réunissent à chaque fois que se présente un événement d'importance, qui affecte la vie départementale, ou lorsqu'il faut nommer les représentants du Département aux organes collégiaux. À partir de l'approbation du Règlement, les conseils de coordination départementaux rassemblant les chefs de Domaine devinrent plus importants et détinrent plus de pouvoir décisionnaire.

### ***Les différences entre les unités par rapport à la recherche***

Évidemment, dans la mesure où nombre de professeurs avaient été embauchés immédiatement après l'obtention de leur diplôme de *licenciatura*, qu'ils étaient très jeunes et disposaient de peu

---

<sup>283</sup> Entretien avec un professeur du département d'anthropologie d'Iztapalapa.

de capital culturel et scientifique, le travail de recherche avait été principalement l'œuvre de ceux qui détenaient les références et connaissances requises. Les capacités nécessaires à l'enseignement d'une matière, même en tenant compte du niveau de complexité différent de chaque champs disciplinaire<sup>284</sup>, n'étaient pas les mêmes que celles qui étaient requises pour formuler un projet de recherche formel et encore bien moins pour le mettre en œuvre.

En 1976, il n'était pas facile de compiler la totalité de l'information portant sur les produits du travail de recherche effectué à l'Université<sup>285</sup>. Néanmoins, d'après le Rapport du recteur général de cette année-là, le comportement général par Unité était comme suit : à Azcapotzalco, au sein de la Division de Sciences sociales et Humanités (CSH), 13 travaux de recherche avaient été publiés et 31 projets de recherche étaient en cours de réalisation ; Sciences et Arts du Design (CyAD) avait publié une recherche portant sur le modèle général du processus de design et une autre recherche sur les problèmes de logement était en cours ; et en Sciences élémentaires et Ingénierie (CBI), dix travaux de recherche avaient été publiés et 29 projets étaient en cours. À Iztapalapa, la Division de CBI avait publié 35 recherches et 95 projet étaient en cours de réalisation ; CSH avait publié 48 recherches, essais et œuvres littéraires et 69 travaux étaient en cours ; en CBS, 37 recherches avaient été publiées et 75 projets étaient en cours. Enfin, à Xochimilco, 28 travaux avaient été publiés en CBS et 28 étaient en cours ; CSH publia 30 travaux, portant pour la plupart sur les modules utilisés dans l'enseignement, et six projets de recherche collectifs étaient en cours.

D'après ce qui précède, Iztapalapa faisait preuve d'une productivité bien supérieure à celle des autres Unités. En 1976, 120 résultats de recherche avaient été publiés à l'Unité Iztapalapa ; 24 à Azcapotzalco et 28 à Xochimilco (la plupart sur les modules d'enseignement). Pendant la période, alors que se consolide un modèle propre à l'UAM, l'explication déterminante des différences entre les Unités est la marque d'origine. La recherche constituait une pratique régulière et quotidienne pour un bon nombre de professeurs d'Iztapalapa, mais dans les deux autres Unités elle était marginale et résultait des efforts individuels de quelques professeurs.

---

<sup>284</sup> Surtout si on considère qu'il existe une différence entre l'enseignement des contenus des sciences dures et l'enseignement des contenus des sciences molles, ou entre des contenus théoriques et des contenus appliqués.

<sup>285</sup> Durant la période, divers champs du savoir s'amplifièrent, se diversifièrent et se consolidèrent. Parmi les thèmes de recherche travaillés en 1976, on note : physique statistique, dynamique des fluides, gravitation, équilibres chimiques, catalyse, chimie quantique, chimie organique, algèbre, topologie, théorie des probabilités, flore et faune du Mexique, études écologiques, biochimie, biotechnologies, toxicologie, biologie animale, santé publique, politique, société et économie au Mexique, études linguistiques et littéraires, aspects théoriques des sciences sociales, développement rural et urbain, problèmes de logement et environnement, ainsi que des

Parmi les chercheurs les plus productifs en 1976, il faut noter qu'à Azcapotzalco presque tous publièrent individuellement et beaucoup d'entre eux écrivirent des textes qui firent l'objet d'une diffusion nationale. À Iztapalapa, il faut mentionner qu'à la Division de CBI ils publièrent, de préférence à l'étranger, surtout des travaux collectifs ; en CSH, ils publièrent de préférence en espagnol des articles individuels ; en CBS, se distinguèrent seuls quelques uns qui publiaient à l'étranger, mais dont la plupart signaient des travaux collectifs. À Xochimilco, la grande majorité des travaux publiés pour le système modulaire ne comportait pas le nom des auteurs.

En ce qui concerne les infrastructures, en 1976, au début de la période, venait de se terminer une phase intense de construction de bâtiments contenant les ateliers et laboratoires nécessaires à la recherche. Ainsi, à l'Unité Azcapotzalco, avaient été construits : une première partie de l'édifice des laboratoires lourds de CBI, d'une surface de 3 526 m<sup>2</sup> (laboratoires de matériaux, métallurgie, énergie, ateliers de mécanique et de menuiserie), ainsi que des laboratoires et des ateliers pour CyAD. À l'Unité Iztapalapa, on construisit le bâtiment des laboratoires légers d'une surface de 9 200 m<sup>2</sup>, même si tous les étages ne furent pas équipés. À Xochimilco, on termina la structure d'un édifice contenant des salles de cours et des laboratoires, d'une surface de 5 000 m<sup>2</sup>, destiné à appuyer l'enseignement et la recherche en sciences agricoles et, en général, l'étude des problèmes ruraux ; l'Université acquit un ranch de 86 hectares dans l'État de Tlaxcala<sup>286</sup>.

À la fin de la période, de grands changements s'étaient fait jour. La recherche commençait à s'organiser formellement, les thématiques s'étaient étendues et différenciées, ainsi que les problématiques d'études et les produits et, bien entendu, comme elle était une activité académique prestigieuse, le nombre des professeurs qui s'y consacraient augmenta.

Le dernier Rapport du recteur général contenant des informations détaillées à l'égard des produits de la recherche à l'UAM disponible pour la période date malheureusement de 1979. Ce rapport permet de reconstruire certaines des caractéristiques de la recherche à l'Université à la fin de la période. Par exemple, il permet de se rendre compte que se déroulait, dans l'Institution, une vie académique riche et intense, exprimée par des congrès et colloques alimentés par une large production de résultats de recherche à laquelle Iztapalapa contribuait plus que les deux

---

développements technologiques en matière de matériaux, d'ingénierie biomédicale, d'ingénierie électronique et de technologie des aliments (UAM, *Informe del Rector General 1976*, p. IV/2).

autres Unités. Pour sa part, Xochimilco réalisa près de 200 cours, séminaires ou événements extra-curriculaires, sur un total de 283 pour l'ensemble de l'Université.

Le développement de la recherche à l'UAM était caractérisé par de profondes inégalités non seulement de nature institutionnelle, mais aussi, et surtout, provenant des différentes traditions scientifiques au Mexique et dans le monde. Ainsi, les champs les plus consolidés, dotés de fortes traditions et d'approches méthodologiques précises, purent constituer des équipes de recherche très rapidement, alors que dans les champs traditionnellement éloignés de la recherche, car plus proches des professions libérales, l'établissement de la recherche fut plus ardu. Il va sans dire que ce fut encore plus compliqué pour les Divisions de CyAD qui inauguraient un champ de la connaissance sur des bases théoriques et méthodologiques très récentes et fragiles.

D'après le rapport de 1979<sup>287</sup>, les recherches variaient suivant les Départements : en CBI à Azcapotzalco, prédominaient les recherches appliquées en Électronique, Énergie, Matériaux et Systèmes ; en Sciences élémentaires coexistaient les problèmes fondamentaux et les questions d'application. En CSH, les problèmes appliqués et empiriques prédominaient en Administration, Sociologie et en Rédaction de recherche documentaire, alors que des questions plus générales prédominaient en Économie. En CyAD, les projets étaient des deux types (fondamental et appliqué) au Département de Recherche et Connaissances du Design. En Coordination de Soutien et Développement académiques, département dépendant du rectorat de l'Unité, on abordait les questions relatives à l'Éducation.

Toujours en 1979, en CBI à Iztapalapa, la recherche fondamentale prévalait dans les Départements de Physique et de Chimie, alors que les projets du Département d'Ingénierie portaient sur les applications. En CSH, les Départements d'Économie et de Sociologie se consacraient à des recherches fondamentales. En CBS, les approches appliquées étaient privilégiées dans les Départements de Biologie, Biologie de la reproduction, Sciences de la Santé et Zootechnique.

Enfin, pour la même année, à la Division de Sciences biologiques et de la Santé de l'Unité Xochimilco, les Départements de l'Homme et son environnement et de Systèmes biologiques

---

<sup>286</sup> UAM, Informe del Rector General 1976, p. VII/2.

<sup>287</sup> UAM, Informe del Rector General 1979.

favorisèrent la recherche appliquée, alors qu'au Département d'Attention à la Santé coexistaient recherches appliquées et fondamentales. La « coordination du projet de formulation du cadre de référence » rapporte, en ce qui concerne certaines *licenciaturas* et les politiques de recherche, des résultats liés à la production des matériaux d'enseignement. En CyAD, les recherches portaient aussi bien sur des aspects fondamentaux qu'appliqués. Dépendant de la Coordination d'extension universitaire, le Département de Langues étrangères se consacra aussi bien à des recherches fondamentales qu'appliquées.

Les projets individuels prédominaient en Sciences fondamentales, Administration et Économie à Azcapotzalco ; en Sociologie à Iztapalapa et au Département d'Attention à la Santé de Xochimilco. Partout ailleurs, on note que deux professeurs ou plus dirigeaient les projets de recherche.

En avril 1980, le rectorat général créa le département de Soutien à la Recherche scientifique technologique dans le but de faciliter les éléments administratifs et financiers du processus de recherche. Durant cette même année, on compléta l'Accord 8-78 du recteur général par l'Accord 1-80, « qui fixe les étapes de développement de recherches sponsorisées, conventions et autres actes d'échange de contenu académique et de services »<sup>288</sup>.

A la fin de la période, en 1982, le Rapport du recteur général soulignait la diversité thématique des recherches conduites à l'UAM :

« Les Domaines de recherche s'inscrivent dans une large gamme de thèmes incluant la science pure, ses applications, l'étude de la société, le développement de technologies propres et la création artistique. On peut ainsi mentionner les Domaines qui étudient la thermodynamique, la gravitation et l'astrophysique, chimie physique des superficies, systèmes digitaux et ordinateurs, systèmes socio-techniques, théorie et analyse économique, matérialisme historique, philosophie des sciences sociales, littérature, linguistique, organisation et développement rural, communication et structure de pouvoir, hydro-biologie expérimentale, écosystèmes aquatiques, technologie médicale, gestion des ressources renouvelables, évaluation des objets de design industriel, facteurs de l'environnement naturel et artificiel et design, conditions de préfigurations et design et société. »

La diversité des conditions, politiques et orientations de la recherche était grande. À la fin de la période, les conditions matérielles d'Iztapalapa étaient radicalement différentes de celles de

---

<sup>288</sup> UAM, Informe del Rector General 1980.

deux autres unités. Pour se faire une idée de l'infrastructure physique, il est utile de reprendre le tableau proposé à l'annexe statistique de 1982 :

**TABLEAU 5.4.**  
**NOMBRE DE LABORATOIRES PAR TYPE ET UNITÉ, 1981**

Unité	Total	Laboratoires d'enseignement <sup>289</sup>	Laboratoires de recherche	Laboratoires multiples
<b>Total</b>	<b>276</b>	<b>103</b>	<b>106</b>	<b>67</b>
<b>Azcapotzalco</b>	51	26	4	21
<b>Iztapalapa</b>	140	35	101	4
<b>Xochimilco</b>	85	42	1	42

Source : Direction des travaux, Département des travaux et installations

Les différences entre les Unités s'accroissent. Iztapalapa possédait la moitié des laboratoires de l'UAM et 95% de ceux dédiés exclusivement à la recherche. Les laboratoires situés à Azcapotzalco et à Xochimilco servaient essentiellement à l'enseignement.

Comme nous l'avons déjà remarqué, d'après le Règlement organique adopté 1981, la recherche devait être effectuée par les Départements à travers les Domaines. Le Règlement précisait que l'organisation de l'Université en Domaines et Départements avait pour objectif de favoriser la recherche, ce qui n'impliquait pas que l'enseignement et les plans d'études fussent négligés. Le Collège académique considéra que les Directeurs et Chefs de Départements et de Domaines devaient intervenir dans la recherche et l'enseignement en s'efforçant de lier le développement de ces fonctions académique tout en sachant qu'essentiellement la recherche était l'affaire des Départements à travers des Domaines et que l'enseignement, en revanche, était à la charge des Divisions (Exposé des motifs).

L'article 3 du Règlement organique établit la forme d'organisation de l'Université et précise les objectifs de chaque instance. En ce qui concerne la recherche, il est précisé que le Département est organisé afin de l'effectuer à travers les Domaines, qui développent les projets de recherche au sein d'une spécialité ou de plusieurs spécialités voisines.

<sup>289</sup> Cette catégorie comprend les laboratoires de langues, les ateliers (de dessin, d'informatique, de mécanique, etc.) et autres espaces (laboratoires de biologie, de chimie, d'ingénierie, etc.) permettant la réalisation de travaux pratiques et expérimentaux par les étudiants.

L'article 30, fraction VI, du Règlement, dit qu'il incombe aux Conseils académiques d'approuver la création ou la suppression des Domaines des Départements sur proposition du Conseil divisionnaire correspondant. De plus, d'après l'article 34, fractions III et IV, il incombe aux Conseils divisionnaires d'approuver les projets de recherche interdisciplinaire impliquant plusieurs Départements de l'Université. La fraction XII précise qu'il incombe au Conseil divisionnaire de proposer au Conseil académique la création de nouveaux Domaines sollicitée par le Chef de Département concerné<sup>290</sup>.

D'après l'article 58 du Règlement organique, il incombe aux Chefs de Départements d'assigner les charges d'enseignement aux membres de leur Département en envisageant la nécessité d'établir un équilibre entre enseignement et recherche pour les professeurs de carrière et de consulter les professeurs du Domaine lors de la nomination et révocation des Chefs de Domaines. Ainsi, on jeta les bases de l'émergence de la figure du professeur-chercheur et on consacra un principe de légitimité à l'égard des leaderships académiques.

Enfin, la Section VI du Règlement, qui traite des Chefs de Domaines, définit les exigences pour le devenir (avoir plus de 25 ans et moins de 70 ans, posséder au moins le diplôme de *licenciatura*, disposer d'une grande expérience de la recherche et de l'enseignement et être professeur à titre définitif à temps complet) et leurs compétences :

« article 70 :

- a) Organiser et promouvoir des recherches, publications et événements académiques au sein du Domaine dont il est chargé ;
- b) Proposer au Chef du Département la distribution des charges d'enseignement en tenant compte des recherches qu'ils mettent en œuvre ;
- c) Informer le Chef de Département des besoins en matière de personnel du Domaine dont il est chargé ;
- d) Faire en sorte que le personnel du Domaine dont il est chargé effectue les activités académiques assignées ;
- e) Participer avec les Commissions académiques à la révision et à l'actualisation des programmes académiques incombant au Domaine dont il est chargé ;
- f) Tenir le Chef de Département informé du développement des recherches effectuées par les membres du Domaine dont il est chargé, et
- g) Les autres tâches signalées par le présent Règlement et autres normes et dispositions réglementaires de l'Université. » (Règlement organique).

En ce qui concerne l'intégration spécifique du Règlement à la vie quotidienne de l'Université, il faut souligner ici le Cinquième Transitoire, qui établit :

« En ce qui concerne les Domaines qui existent déjà dans les termes du présent Règlement, ils devront être ratifiés par le Conseil académique correspondant, conformément à l'article 30, fraction VI du présent Règlement, au plus tard le dernier jour de cette année. » (Règlement organique).

En effet, quelques Domaines seulement purent mener à bien le processus de ratification durant 1981. Conformément au développement différencié de chaque Unité : Iztapalapa ratifia quelques Domaines en 1981, mais Azcapotzalco et Xochimilco procédèrent aux ratifications en 1982 et 1983.

Le 1<sup>er</sup> décembre 1981 on ratifia les Domaines les plus consolidés, ceux qui répondaient aux exigences élémentaires en vue de leur constitution, dotés d'infrastructures, d'une trajectoire élémentaire et d'une thématique définie : les Domaines d'Iztapalapa. À cette date, furent ratifiés, en CBI : Physique théorique, Gravitation et Astrophysique, Mécanique, Mécanique statistique, Polymères, Physique et Chimie des fluides et Physique moléculaire, du Département de Physique ; Ingénierie chimique, Ingénierie des ressources énergétiques et Ingénierie hydrologique, du Département d'Ingénierie des Processus et Hydraulique ; Ingénierie biomédicale et Ingénierie électronique, du Département d'Ingénierie électrique ; au Département de Mathématiques, furent ratifiés Algèbre, Équations différentielles et Géométrie, Probabilité et Statistique et Topologie ; au Département de Chimie, furent ratifiées Catalyse, Chimie physique des surfaces, Chimie quantique et Chimie Inorganique. En CBS, au Département de Biologie, furent ratifiées Botanique et Zoologie ; au Département de Biologie de la reproduction, furent ratifiées les Domaines de Recherche appliquée, Recherche fondamentale et Recherche en développement ; au Département de Biotechnologie, Aliments, Microbiologie et Produits naturels ; au Département des Sciences de la Santé, Recherche appliquée, Recherche fondamentale et Recherche en développement ; au Département d'Hydrobiologie, furent ratifiés Écosystèmes aquatiques et Hydro-biologie expérimentale. En CSH, le Département d'Économie ratifia Économie politique, Théorie économique et Administration ; le Département de Philosophie : Philosophie des Sciences sociales, Histoire et Logique et

---

<sup>290</sup> Précisons que cet article ne contient aucune référence à la suppression de Domaines, au contraire de l'article 30.

Philosophie de la Science ; dans les autres Départements, les Domaines furent ratifiés ou créés quelques années après.

## **Conclusion**

L'un des traits distinctifs de la période 1976-1981 fut la croissance de l'équipe professorale de l'UAM : de 1 000 professeurs en 1976 à 2 300 en 1982. Durant le seul cycle scolaire 1979-1980, 1 024 nouveaux professeurs furent recrutés. Outre les relations qui déterminaient le recrutement effectué lors de la phase de fondation, une nouvelle dynamique se mit en route avec l'arrivée des exilés latino-américains ; les caractéristiques du professorat se diversifièrent et, en outre, de nouvelles théories et conceptions imprimèrent un dynamisme accru à la vie académique de l'Université.

Durant la période, les conditions de professionnalisation restèrent exceptionnelles en comparaison de celles qui avaient cours dans les autres institutions d'éducation supérieure mexicaines : en 1982, 70% des professeurs étaient à temps complet, 16% à mi-temps et 14% à l'heure. L'offre de contrats à durée indéterminée se maintenait, bien que le signe distinctif de cette période a été l'augmentation notable des contrats à durée déterminée.

Les hiérarchies académiques avaient subi une profonde mutation avec le temps. À la fin de la période, 56,4% des professeurs étaient Associés, 18,6% Titulaires et 25% Assistants. Alors que durant la période de fondation la majorité des professeurs avaient été Assistants, lors de la période qui nous occupe ici ils furent nombreux à monter en grade après avoir terminé leurs mémoires de *licenciatura* et suivi des programmes de troisième cycle. La majorité des professeurs Titulaires restaient encore concentrés à l'Unité Iztapalapa.

Durant la période, deux des principaux mécanismes de construction d'identités collectives des professeurs virent le jour : les collèges de professeurs et le Syndicat. Les collèges fonctionnaient comme des espaces informels des professeurs dans les Départements, ils servaient à la présentation des projets de recherche, à la discussion des questions et à l'organisation de l'enseignement, et à l'adoption de positions collégiales afin d'orienter les organes de gouvernement de l'Université au travers de leurs représentants.

Le premier syndicat de travailleurs administratifs et d'employés universitaires naquit, comme nous l'avons vu, à l'UNAM en 1972 ; il constitua un exemple qui fut suivi dans un bon nombre d'institutions d'éducation supérieure, sous l'impulsion de la gauche universitaire qui en fit son principal noyau d'action. Toujours à l'UNAM, le Syndicat des enseignants fut créé en 1975 ; il entraîna une grave crise des structures traditionnelles de gestion. Le recteur Soberón se confronta aux syndicats et demanda même l'intervention de la police pour déloger les grévistes qui occupaient les installations. Sur l'initiative du recteur, des associations syndicales subordonnées aux autorités se créèrent autour des facultés traditionnelles et, en 1980, la Chambre des députés adopta une proposition de réforme constitutionnelle afin de garantir l'autonomie des universités et leur confier le contrôle des processus d'admission et d'avancement des professeurs.

Le Syndicat indépendant des travailleurs de l'UAM (SITUAM) naquit en 1976 et représenta une nouveauté au Mexique du fait qu'il réunissait, en une seule et même organisation, travailleurs administratifs et professeurs. Suite à la première grève que connut l'UAM, en 1976 le Syndicat parvint à signer une espèce de contrat collectif de travail avec les autorités : appelé Conditions générales de travail, il consacra l'établissement d'une relation bilatérale en matière de définition des contrats de recrutement, de conditions de permanence et d'avancement des professeurs, entre autres régulations du travail de caractère général. On établit les Commissions d'évaluation paritaires, décidant des concours d'entrée et de la promotion des professeurs d'une catégorie à une autre, et on définit les salaires et droits d'après un Tableaux de postes. Il s'agit du commencement de la définition légale des critères du mérite qui articulèrent le sens de la carrière académique. Durant la période, le Syndicat comptait un très grand nombre de professeurs et d'employés de l'UAM. Pour les professeurs, le Syndicat ne représentait pas simplement un instrument d'amélioration de leurs conditions de travail, car il permettait également de limiter le pouvoir des autorités ; en outre, il constituait un organisme qui les dotait d'une identité collective très importante dans une institution où les usages, pratiques et traditions établis faisaient défaut.

Vers la fin de la décennie, un conflit croissant opposa le Syndicat aux autorités à propos de la définition de ce qui relevait de la sphère du travail et de ce qui relevait de la sphère académique ; les autorités soutenaient que les procédures et structures décidant la carrière académique ne devaient relever que du Collège Académique, alors que le Syndicat exigeait la poursuite de la relation bilatérale de négociation en tant que représentant des travailleurs de

l'Université. De la sorte, des conflits permanents éclataient à propos des salaires, des congés sabbatiques et de l'embauche des professeurs. On parvint à des accords définissant les types de pratique dominants à l'UAM : on fixa la journée de travail à 40 heures, journée au sein de laquelle les professeurs devaient accomplir deux des trois fonctions de l'Université (enseignement, recherche et diffusion), où l'exercice de la recherche constituait un droit, ce qui n'était le cas dans aucune autre université du pays. La différenciation des catégories fut établie sur la base de la hiérarchie du travail de recherche, en distinguant les Titulaires des Associés et Assistants par le degré de responsabilité dans la mise en œuvre de programmes et projets.

La fin de la relation bilatérale résulta d'une double offensive : d'une part, la réforme de la Constitution mexicaine ouvrit un espace d'incertitude que les autorités exploitèrent pour affirmer que la participation du Syndicat à la définition des critères et procédures de la carrière académique était illégale ; d'autre part, les autorités préparaient un projet de Règlement organique qui réglementait les dispositions générales de la Loi organique adoptée lors du démarrage de l'institution. À l'initiative des autorités, on demanda au ministère du Travail de définir les conséquences des réformes constitutionnelles. Le ministère conclut que le Syndicat n'avait aucune attribution en matière académique et, suite à une grève ratée, plus de 50 clauses furent éliminées des Conditions générales de travail. Le Syndicat fit appel devant la Cour suprême mais n'obtint pas gain de cause. Le conflit généré par les initiatives des autorités opposa la plupart des professeurs, étudiants et employés et leurs organes collégiaux au recteur général, qui démissionna en novembre 1981. Mais le SITUAM sortit du conflit très affaibli et grandement démoralisé et se convertit rapidement en une organisation composée principalement de travailleurs administratifs, car les professeurs l'abandonnèrent progressivement.

Le Règlement organique de l'UAM fut adopté au début de 1981 ; il établit que la structure élémentaire d'organisation des professeurs était le Domaine de recherche. C'est de l'Unité Iztapalapa que provint l'idée de conférer à la recherche ce poids, qui devint rapidement le référent hégémonique car l'idée était non seulement attrayante intellectuellement, mais, en outre, elle répondait aux désirs des syndicalistes de ne pas « voir crouler les professeurs sous les cours ».

Les Domaines qui se dotèrent d'objets de recherche nettement définis et de procédures collégiales furent ceux qui travaillaient déjà ainsi : les professeurs d'Iztapalapa et quelques chercheurs des deux autres Unités. Néanmoins, comme c'est toujours le cas lorsque des espaces sociaux d'organisation sont institués formellement, les professeurs d'Azcapotzalco et de Xochimilco conformèrent vite leurs propres Domaines. Ainsi se formèrent des Domaines qui s'appelaient académiques composés des professeurs qui combinaient enseignement et recherche, et d'autres Domaines dont l'espace de confluence était uniquement le curriculum, suivant trois principes : confluences de thèmes d'enseignement, confluences d'idéologies pédagogiques et confluences d'idéologie politiques.

La production des Domaines de recherche connut des développements divers durant la période, ce qui montre que des pratiques diverses coexistaient à l'Université. D'après un rapport de l'UAM élaboré à la fin de la période sur les publications, les trois quarts des publications provenaient de l'Unité Iztapalapa. Les caractéristiques des publications différaient également : à Iztapalapa, la majorité était constituée de travaux collectifs publiés dans des revues étrangères conformément à l'orientation disciplinaire de leurs Domaines ; à Azcapotzalco, en revanche, les produits étaient individuels et publiés dans des revues mexicaines ; à Xochimilco, il s'agissait de produits collectifs, à circulation interne, orientés vers l'enseignement et dont l'immense majorité traitait de la réforme pédagogique qu'impliquait la construction d'un système d'enseignement modulaire. Les ressources matérielles aussi étaient distribuées de manière différenciée. En 1981, Iztapalapa en détenait 50% des laboratoires de l'UAM, dont 95% dédiés exclusivement à la recherche. Azcapotzalco et Xochimilco détenaient la plupart des laboratoires d'enseignement.



**CHAPITRE VI**  
**LA VIE ACADEMIQUE**  
**REGLEMENTEE**  
**(1982-1989)**

## Introduction : le contexte de crise

Cette période coïncide avec la présidence de Miguel de la Madrid, une crise économique très grave et des politiques d'austérité imposées à la société par le gouvernement. Durant toute la période, l'inflation est très forte et le peso mexicain ne cesse de se dévaluer. En matière d'éducation, comme dans toutes les autres institutions sociales, s'imposent la planification et l'austérité économique.

Comme les cinq présidents précédents, de la Madrid était issu de la Faculté de Droit de l'UNAM, mais, à la différence de ses prédécesseurs, il avait en outre suivi des études de troisième cycle à l'étranger : un *master* en Administration publique à Harvard. De son passage au ministère de l'Économie jusqu'à sa nomination, en 1979, au Ministère de la Planification et du Budget du gouvernement de López Portillo, il travailla avec une équipe d'économistes experts en finances et diplômés de grandes universités étrangères<sup>291</sup>.

Après avoir signé des accords avec la Banque mondiale et le Fonds monétaire international, le gouvernement de la Madrid tenta de contenir la corruption (qui marquait le sexennat antérieur). À cette fin, il créa le ministère de l'Inspection des finances (*Secretaría de Contraloría*) et fit voter la Loi fédérale de responsabilités des services publics (*Ley federal de los servidores públicos*). En matière politique, le régime restait autoritaire et antidémocratique, les gouverneurs issus du PRI étaient élus grâce à la fraude, la violence et la répression ; la droite et la gauche ne participaient pas réellement au gouvernement et leurs organisations politiques s'opposaient en permanence au pouvoir de l'État. Toutefois, dans plusieurs régions du pays, les forces d'opposition gagnaient du terrain ; se faisant plus

---

<sup>291</sup> Le début de l'incorporation des technocrates au pouvoir est documenté à partir du sexennat de Luis Echeverría. Dans son étude de la génération de Carlos Salinas, Isabelle Rousseau constate : « L'émergence de nouveaux critères éducatifs et professionnels accompagne ce changement de génération. Un nouveau mode de légitimation gouvernementale s'affirme : il valorise l'efficacité dans l'administration publique au détriment du savoir-faire politico-électoral. Ces exigences conduisent les économistes à occuper des postes de plus en plus importants. Ils commencent à remplacer les juristes qui, par vocation, sont appelés à occuper des positions plus politiques que techniques, moins financières qu'administratives... À partir de 1970, les politiques de recrutement du haut personnel privilégient de façon tangible les hautes études universitaires, renforçant ainsi l'élitisme culturel. » (1999 : 66).

présentes sur la scène publique et s'essayant à la résistance civile, elles bénéficièrent même du soutien de certains secteurs de l'église.

En septembre 1985, à la moitié du sexennat, un gigantesque tremblement de terre ravagea Mexico et fit 50 000 victimes. L'énorme appareil de l'État se révéla incapable de contrôler la situation, il y eut de nombreux cas de pillage perpétré par des soldats et des policiers au détriment de la population sinistrée. Ce furent les étudiants, les lycéens et les membres d'associations de quartier qui, plusieurs jours durant, prirent en main les opérations de sauvetage, d'hébergement et d'aide aux sinistrés. La société civile se substituait au gouvernement inefficace et délégitimé<sup>292</sup>. Cette émergence d'une société civile affranchie du paternalisme gouvernemental fut, pour le Mexique, l'un des événements politiques les plus importants de la fin du siècle ; face à la bureaucratie lourde et inefficace du gouvernement, la société prit les rênes de la ville ravagée par le séisme.

Le paiement des intérêts de la dette extérieure fut déclaré priorité nationale et toute la politique économique fut orientée en vue de cet objectif. Les politiques d'austérité du FMI et de la Banque mondiale furent suivies au pied de la lettre, la dépendance du pays envers ces organismes s'accrut. En 1986, le Mexique devint membre du GATT, qui préfigurait l'Organisation mondiale du commerce.

Vers la fin du sexennat, lorsqu'il fallut choisir le candidat à la présidence, le PRI entra dans une crise aiguë. Les membres de l'équipe de de la Madrid, conduits par Carlos Salinas de Gortari, se confrontèrent au représentant le plus populaire d'un courant nationaliste révolutionnaire : Cuauhtémoc Cárdenas (fils de l'ancien président Lázaro Cárdenas). Le PRI se scinda ; Cárdenas, Porfirio Muñoz Ledo et d'autres militants du courant démocratique (*corriente democrática*) quittèrent le parti officiel. Ils s'allièrent à la gauche pour former un grand front d'union qui présenta Cárdenas à la présidence de la République. De son côté, la droite renouvait ses conceptions et ses cadres au sein du PAN. Lors du vote, dont le résultat paraissait incertain, le gouvernement organisa une gigantesque fraude en faveur du PRI, dont le candidat, Carlos Salinas de Gortari, remporta l'élection illégalement.

---

<sup>292</sup> Nombre des édifices qui furent détruits abritaient des services gouvernementaux ou étaient des bâtiments d'habitation construits par l'État.

Comme nous le verrons, la réduction des dépenses publiques, l'inflation incontrôlée et les dévaluations eurent de graves conséquences sur l'UAM comme sur le reste des institutions d'éducation supérieure. Dans les universités, les coupes budgétaires ainsi que la perte du pouvoir d'achat des professeurs entraînèrent l'exode de ces derniers vers d'autres marchés, donnèrent lieu à une lutte intense pour les salaires (motif d'un grand nombre de grèves) et réduisirent à néant les différences économiques entre les diverses catégories de professeurs.

Dans ce contexte, les scientifiques poursuivirent la construction de leur hégémonie à l'UAM. Dans ce cadre, le principal événement de la période fut la réglementation de la carrière académique et l'accord pour élever le statut de la recherche et en faire l'activité prépondérante de l'Université.

## **6.1 L'Université face à la crise économique**

Au début des années 1980, une profonde recomposition des politiques publiques transforma le Mexique, freinant brutalement les tendances dominantes à l'expansion du système d'éducation supérieure.

Il est important d'expliquer que, durant cette période, les principales tendances caractéristiques du développement du système universitaire mexicain se trouvent fortement ralenties par la crise économique et les politiques destinées à y faire face. Même si le gouvernement ne définit pas de politique spécifique pour l'éducation supérieure, les restrictions budgétaires qu'il lui imposa eurent des effets dévastateurs.

Au cours de cette période, l'économie mexicaine cessa de croître et le produit intérieur brut diminua même en termes réels durant plusieurs années. L'inflation devint incontrôlable : 1981, 28% ; 1982, 99% ; 1983, 81% ; 1984, 59% ; 1985, 64% ; 1986, 105% ; et 1987, 157%. De plus, le prix du pétrole sur les marchés internationaux tomba en chute libre et la fuite des capitaux vida les réserves nationales de devises.

Une nouvelle élite politique à caractère technocratique émergea à l'intérieur de l'ancien système politique et arriva au pouvoir. Au nom du réalisme économique, l'orientation politique principale changea afin de « redonner confiance aux entrepreneurs » par l'élimination des subventions, la réduction des dépenses publiques, la privatisation de

centaines d'entreprises publiques et le contrôle de l'augmentation des salaires. Les dépenses sociales, spécialement en matière d'éducation, furent considérées comme non-prioritaires car toutes les ressources étaient destinées au remboursement de la dette extérieure et au contrôle de l'inflation. À prix constants, les dépenses fédérales pour l'éducation baissèrent de 40% entre 1982 et 1987.

En termes généraux, la réduction drastique des investissements publics affecta principalement les professeurs et les travailleurs administratifs du fait que 90% des fonds fédéraux destinés aux institutions servirent à payer les salaires. L'entretien des infrastructures, ateliers, laboratoires et salles de cours, ainsi que les fonds et instruments destinés à l'enseignement et à la recherche connurent des diminutions importantes.

« D'autres facteurs se conjuguèrent au sein de l'institution pour rendre la situation encore plus pénible ; à partir de 1982, les dépenses de fonctionnement des institutions furent fortement restreintes, à tel point qu'il ne fut plus possible de voyager pour prendre part à un colloque national ou international et que les probabilités d'obtenir de l'argent pour financer une revue ou un livre s'approchèrent de zéro ; d'une manière générale, l'entretien des établissements et du matériel d'enseignement et de recherche se détériora tellement qu'une grande partie des équipements cessa de fonctionner.

Les restrictions budgétaires s'appliquèrent également aux investissements, de sorte que le budget destiné à l'acquisition de matériels d'enseignement et de recherche, livres, revues, véhicules, etc., diminuait chaque année. » (López, 1991 : 107).

Les salaires des administratifs et des professeurs baissèrent de manière soutenue ; la valse des étiquettes dans les supermarchés témoignait de l'inflation, et le pouvoir d'achat des salariés était en chute libre.

D'après un calcul approximatif, les salaires (à prix constants de 1980) avaient baissé relativement peu entre la date de création de l'UAM et 1981 : le salaire d'un professeur Titulaire C était passé de 50 000 pesos à 40 000 pesos, celui d'un Associé C de 32 000 pesos à 28 000 pesos et celui d'un Assistant B de 19 000 pesos à 18 000 pesos. Comme on peut l'observer, la distance salariale entre les catégories était considérable, mais les pertes salariales furent ensuite plus fortes pour les catégories les plus élevées. Entre 1981 et 1987, le salaire tomba en chute libre et les catégories se nivelèrent par le bas. Un Titulaire C gagnait

13 000 pesos, un Associé C 10 000 pesos et Assistant B 7 000 pesos : entre 1981 et 1987 les Titulaires C perdirent donc 27 000 pesos, soit 67,5% de leur salaire ; les Associés C 18 000 pesos, soit 64% de perte ; et les Assistants B 11 000 pesos, soit 61% en moins. Dans les faits, les différences salariales à l'intérieur des catégories devinrent faibles durant cette période.

Dans un contexte de réduction généralisée des dépenses universitaires et de baisse des salaires en termes réels, la profession de professeur d'université n'attirait plus grand monde ; les regards se tournaient vers d'autres marchés. C'est ainsi que commença un exode de professeurs vers l'entreprise privée et l'étranger qui, peu à peu, devint un sujet de préoccupation pour l'Université.

D'après les témoignages des professeurs interviewés, leur vie quotidienne devint plus difficile :

« Je me souviens que les gens se plaignaient beaucoup, la pression était énorme pour qu'ils restent [à l'Université] et il s'est passé un truc, qui ensuite s'est un peu amélioré, c'est que plein de gens s'en sont allés ; à cette époque, beaucoup de gens sont partis... Les gens qui ont décidé de rester ont fait comme moi : j'arrivais, je donnais mon cours et je partais donner des cours à l'UNAM ; moi, j'étais à l'UAM de huit heures à onze heures, de onze heures à midi il y avait toujours quelque chose, une conférence, par exemple, ensuite je rentrais chez moi ou j'allais donner des cours dans d'autres universités. Vraiment, ça a été terrible... Comme tu sais, l'UAM Xochimilco est construite sur un lac, et il paraît que le bâtiment est trop lourd pour la nature du sol, le bâtiment central commençait à s'enfoncer et il a fallu employer le peu d'argent qu'il y avait à l'arrêter de s'affaisser. »<sup>293</sup>

Un autre collègue actuellement en Économie à Xochimilco, qui travaillait à l'époque en Sociologie à Azcapotzalco, se souvient :

« Pour moi, le conflit politique à Azcapotzalco, du fait de ma position par rapport à l'Arbitrage, coïncide avec la dévaluation de 82 ; de fait, j'achète ma maison, je l'achète le jour suivant la dévaluation, parce que je me suis précipité pour acheter une maison, et la chance qui a toujours été la mienne tout au long de ma vie, m'a amené ici, dans la maison de mes rêves avec la femme de mes rêves ; j'ai réussi à vendre l'appartement que j'avais lorsque la spéculation était à son comble, ce qui a réduit considérablement le crédit hypothécaire pour la maison, j'étais aux anges ! Sauf que le directeur de la Banque du Mexique a commis la décision ridicule, en septembre 1982, de

---

<sup>293</sup> Entretien avec un professeur de du Département de Relations sociales de Xochimilco.

libérer les taux du crédit au logement, et voilà qu'en décembre 1982 je payais quatre fois plus que ce que j'avais commencé à rembourser en avril pour mon crédit d'un million de pesos. Comme nos revenus salariaux à l'Université étaient partis en capilotade à cause de l'inflation, etc., etc., j'ai été conduit, disons, à réactiver mes multiples amitiés et contacts au gouvernement que, bien entendu, j'avais continué à entretenir et à cultiver, j'avais même réussi à vendre quelques projets spéciaux d'expertise, qui m'avaient rapporté un peu d'argent supplémentaire, mais rien de permanent ; bref, j'ai réactivé ces contacts et je me suis efforcé de trouver un travail avec le nouveau gouvernement qui allait arriver au pouvoir en 82, ce qui a été très facile grâce à mon curriculum, mes recherches et mes relations. Durant 83, j'ai été conseillé du ministre de l'Intérieur (*Gobernación*) et du ministre de la Programmation et du Budget, j'étais pas le conseiller direct, mais je faisais partie du pool des conseillers du ministre de l'Intérieur, le *licenciado* Manuel Bartlett, et du ministre de la Programmation et du Budget, le *licenciado* Carlos Salinas de Gortari, et avec ces deux salaires de conseiller, deux excellents salaires, j'arrivais à peine à rembourser le crédit de la maison. Bon, évidemment, j'ai sacrifié ma productivité académique durant cette période, d'autant plus que j'ai demandé un congé sabbatique pour m'en sortir avec tout le travail que j'avais ; mon premier congé sabbatique a eu lieu entre septembre 1983 et septembre 1984, je l'ai demandé pour pouvoir payer la maison. En fait, j'ai formulé mon projet de recherche, qui évidemment était lié à toute cette histoire de politique économique et à l'articulation entre la politique économique et la politique ; et bon, j'ai pu faire ma recherche sur le problème de la crise systémique du système mexicain, et donc c'est vrai que mes activités de conseiller étaient hautement compatibles avec mes recherches, mais ce qui est important là-dedans c'est qu'il a fallu que j'utilise mon congé sabbatique, non pour réaliser ma recherche mais parce que je ne m'en sortais pas avec mes deux emplois de conseillers et mon temps complet à l'Université, jusqu'à ce que j'obtienne un crédit de l'ISSSTE<sup>294</sup>, de nouveau grâce à mes contacts politiques, qui a résolu le problème de la maison ; et alors j'ai pu reprendre mes activités académiques à temps complet tout en maintenant l'un des deux boulots de conseiller, et cette fois je travaillais seulement pour le ministère de la Programmation et du Budget à la section Planification, où je suis resté jusqu'en 1988. Pendant 88 et 89, on m'a demandé de faire des consultations pour la Banque mondiale.

Mais, sans l'ombre d'un doute, on peut me considérer comme un prototype des résultats qualitatifs positifs du nouveau système de stimulation adopté à l'UAM à partir du rectorat de Chapela, parce qu'en fait, c'est ça qui m'a poussé à commencer à publier, à publier dans des revues. »

Le Collège académique se pencha sur les effets de la crise. L'affaire se révéla si grave qu'il fallut mettre au point une stratégie pour faire face. À la fin de 1984<sup>295</sup>, on publia la synthèse

---

<sup>294</sup> Instituto de Seguridad Social al Servicio de los Trabajadores del Estado (Institut de sécurité sociale au service des travailleurs de l'État).

<sup>295</sup> Le Collège académique tint sa séance n° 56 le 11 décembre 1984.

de l'étude « L'impact de la crise sur la vie académique de l'UAM », élaborée par la direction de Planification du rectorat général. Ce document montre clairement que la réduction du budget devint drastique à partir de 1983, affectant profondément les budgets de fonctionnement et d'investissements et, bien entendu, les salaires :

« En ce qui concerne l'analyse des salaires du personnel académique, il est démontrable que ces derniers ont subi une forte baisse au cours des dix années d'existence de l'UAM [...] en termes réels et en moyenne, la perte a été approximativement de 60% du pouvoir d'achat des salaires. »<sup>296</sup>

Les politiques salariales étaient mises en œuvre par les autorités dans le cadre des politiques de contrôle de l'inflation incluant le plafonnement des salaires. Les augmentations, décidées par le gouvernement fédéral, ne compensaient jamais l'inflation ; la marge de négociation des autorités universitaires avec le Syndicat était des plus étroites et, bien entendu, les grèves succédèrent aux grèves car les salaires relevaient toujours de la sphère de la relation bilatérale.

En fin de compte, chacun dut affronter la précarité salariale comme il put. Certains professeurs se trouvèrent des emplois de conseillers ou d'experts, ou des cours supplémentaires dans d'autres institutions, afin d'améliorer leurs revenus. D'autres durent prendre un second emploi en soirée. Les heures de cours du matin, qui n'attiraient d'habitude pas grand monde, furent très demandées car elles permettaient de donner un cours à l'Université et d'arriver à temps, le matin, pour occuper un autre emploi à temps plein considéré comme principal car plus rémunérateur. Certains réduisirent leurs journées de travail à l'UAM afin d'occuper un emploi à temps complet ailleurs ; la plupart y parvinrent tout en conservant leur travail à l'UAM. Le phénomène du « *chambismo* » s'était développé à l'Université<sup>297</sup>. De plus, face à la perspective de rester à travailler à l'Université pour un salaire bas, l'occupation de positions administratives devint une ressource permettant d'augmenter les revenus.

A la fin de 1985 et au début de 1986, le Conseil des recteurs et secrétaires (*Junta de Rectores y Secretarios*, JURESE) analysait avec préoccupation l'état financier de l'institution et constatait que l'argent alloué pour l'année ne suffirait pas. C'est ainsi de Sergio Reyes Luján résolut de ne pas réembaucher quelque 750 professeurs temporaires ; Oscar M. González,

---

<sup>296</sup> UAM, *Órgano Informativo*, Vol. 9, suplemento, 14 janvier 1985.

récemment nommé recteur général, dut mettre en œuvre la décision de Reyes au milieu d'un conflit intense. La crise avait maintenant des effets sur les finances universitaires (les effets sur les universitaires et autres citoyens se faisaient sentir depuis 1982). La mesure fut fortement contestée par le Syndicat ; les autorités la justifèrent au moyen de deux arguments principaux : la pénurie économique et le fait que de nombreux professeurs ne donnaient plus leurs cours, qui étaient assurés par des professeurs temporaires. Un autre facteur favorisant le départ de nombreux professeurs temporaires à cette période a été la décision de rendre la *licenciatura* obligatoire pour obtenir l'accès au professorat.

Le problème ne fut pas circonscrit à l'UAM. Le système d'éducation tout entier se contracta et connut l'asphyxie budgétaire, même si le phénomène toucha certaines institutions plus que d'autres. En général, les institutions les plus épargnées furent les grandes universités de la zone métropolitaine de Mexico (IPN, UNAM et UAM), car dans les États les coupes budgétaires eurent des effets encore plus dévastateurs. Le phénomène de la « fuite des cerveaux », comme on appela l'exode des professeurs vers d'autres marchés, fut de grande ampleur, mais il eut plus de force dans les universités qui possédaient les meilleurs professeurs, l'UAM par exemple<sup>298</sup>. D'un autre côté, les conflits entre autorités et syndicats furent plus violents là où les syndicats étaient puissants et indépendants des autorités.

## **6.2 Politiques nationales pour la « modernisation » universitaire**

### ***1984 : le Système national des chercheurs***

En 1984, dans un contexte de crise économique et de débâcle inflationniste, le gouvernement créa, sur proposition de l'Académie de la Recherche scientifique, le Système national des chercheurs (*Sistema Nacional de Investigadores*, SNI), stratégie destinée à favoriser la permanence des chercheurs dans les institutions de recherche. Le SNI inaugura une stratégie d'affectation de ressources extraordinaires, sous la forme de bourses non imposables distribuées conformément à un processus d'évaluation académique.

« Quand j'ai commencé à travailler à l'Institut de Physique [de l'UNAM], le revenu par tête d'un chercheur était encore équivalent à presque deux mille

---

<sup>297</sup> *Chambismo* (dérivé de *chamba*, boulot, job, etc.) est le mot familier par lequel on désigne la nécessité d'occuper plusieurs emplois pour obtenir les revenus qui, avant la crise, étaient procurés par un seul emploi.

<sup>298</sup> Tous les Départements de l'UAM connurent durant la période une grande fuite des cerveaux, mais celle-ci fut particulièrement marquée en ingénierie, sciences fondamentales et sciences sociales.

dollars mensuels, mais la crise du pétrole est arrivée, à l'époque des années 1980, et il y a eu une dépression très forte, qui a touché le fond en 1986, où le salaire qu'on nous payait à l'Université, bon, en pesos, correspondait en gros à ce qu'on nous payait en 1973, plus ou moins, disons avec les augmentations normales et tout, mais l'équivalent en dollars est alors tombé à deux cents dollars, c'est à dire que notre salaire a été divisé par dix. Avec deux cents dollars par mois, c'était pratiquement impossible de vivre. À un moment donné, moi j'ai dû essayer de chercher un autre travail, et heureusement j'en ai trouvé un dans une compagnie d'assurances, à vendre des polices ; à cette époque, tous les universitaires se trouvaient dans une situation tellement critique que beaucoup de mes collègues, j'en connais personnellement beaucoup, sont partis aux États-Unis, ils ont commencé à quitter le pays. Mon père, dieu ait son âme, m'a inculqué l'amour du Mexique, dans le sens où je devais toute mon éducation à l'effort de beaucoup de gens et que je ne pouvais pas rembourser le pays de ses efforts en le quittant sans rendre quelque chose de ce qu'on m'avait donné, et alors j'ai décidé de ne pas partir, même si j'ai eu des opportunités, moi aussi, de départ. Mais, heureusement, en 84, une des politiques mises en place pour, justement, retenir les gens, et il y en avait vraiment besoin, crois-moi, parce que les gens quittaient, non seulement le pays, mais aussi les universités pour chercher du boulot ailleurs et pouvoir survivre ; alors le S.N.I., je pense que ça a été le premier pas pour augmenter les revenus des gens qui travaillaient dans la recherche et, jusqu'à un certain point, il a réussi à contenir cette tendance au départ. Mais tout de même, de 84 à 86, S.N.I. ou pas S.N.I., ce déficit économique, avec lequel on se battait tous, principalement dans le contexte académique, ne s'arrangeait pas. Je me rappelle qu'on disait qu'un chauffeur de la Ruta 100<sup>299</sup> gagnait dix fois plus d'argent par mois qu'un chercheur, et c'est à cette époque qu'il y a eu le fameux mouvement des professeurs de l'UNAM qui lavaient les pare-brise<sup>300</sup>, et, apparemment, protester de cette façon contre les autorités, contre le gouvernement, dire : écoutez, on est là, nous, les universitaires, on sait que les politiciens n'en ont rien à faire de la science, et on étaient relégués face à une matrice de productivité avec des zéros partout, c'est à dire que nous, on était pas pris en compte dans le plan économique du pays, et ces politiques ont changé et, sans aucun doute, a émergé, là oui, une attitude visionnaire, qui, d'ailleurs, a commencé à l'UAM, pouvant proposer un modèle de rétention des professeurs avec le schéma des bourses à la permanence, je crois que ça a été l'un des éléments qui fonctionna effectivement pour donner une augmentation, une stabilité, disons au moins une tranquillité économique aux gens qui se consacraient à la recherche à temps plein. Maintenant, à quel prix ? Le prix c'était qu'il fallait produire, l'habitude de produire des résultats tangibles n'existait pas dans la recherche, l'activité de recherche était très bohème avant 1984, que tu produises ou pas, on te payait pareil. Donc, quand la crise est arrivée, eh bien, tout ça a changé, la condition, la carotte, ça a été : voilà le S.N.I., mais il faut que vous produisiez ; et alors on a commencé à apprendre à produire, c'est à dire que je crois que ça a été la première fois que la communauté

<sup>299</sup> La ligne d'autobus urbains de l'époque.

<sup>300</sup> Il s'agit d'un mouvement de protestation dans le cadre duquel certains professeurs de l'UNAM bloquèrent l'avenue Insurgentes, la plus grande de Mexico, et lavèrent les pare-brise des automobilistes ainsi immobilisés.

académique a dû s'habituer à concrétiser son travail, à en faire, disons, un produit palpable.

Mon premier article de recherche, je l'ai publié en 78, j'ai passé mon doctorat avec cet article ; mon cas était assez particulier parce que j'ai vécu une époque où le directeur de l'Institut de Physique d'alors, Jorge Flores, proposa, favorisa beaucoup, la formation académique, dans le sens où il a dit : on va donner à tous les professeurs et chercheurs l'opportunité d'obtenir une *maestría* ou une *licenciatura*, un troisième cycle, un doctorat. Alors on a eu une grande latitude et on a pu consacrer du temps à étudier et à se former pour passer les examens généraux, obtenir la *maestría* et ensuite le doctorat, ça a été une première impulsion, car le S.N.I. n'existait pas encore, mais elle a motivé, beaucoup aidé à ce que, disons, on se concentre sur cet objectif ; en d'autres termes, c'était ce qu'il y avait derrière tout ça : on n'obtiendrait pas d'avancement si on avait pas une formation académique concrète, et donc c'était ça aussi la motivation. Avant ça, la recherche que je faisais était un peu plus lente, un peu plus diversifiée, c'est à dire que la motivation qu'on a, à l'intérieur, fait qu'on tend à faire des recherches sur des sujets qui t'importent, qui t'intéressent, et bon, sur une même recherche, je pouvais passer, des fois, un ou deux ou trois ans, c'est à dire que je ne voyais pas de but immédiat ni de laps de temps consacré à la construction de telle ou telle étape ; avant cette période, ma recherche était beaucoup plus tranquille, plus lente, je ne me donnais pas pour objectif de trouver... disons, de coucher les éléments de ma recherche sur le papier et de pouvoir, disons, les soumettre à la critique ; après, disons qu'en entrant dans un autre schéma, alors là oui, OK, je vais faire une recherche sur tel truc, je vais le faire mais il va falloir que j'en sorte des résultats et que je les publie. » (professeur du Département de Physique d'Iztapalapa)<sup>301</sup>

Le SNI fut le premier organisme dont l'objectif était de reconnaître officiellement les chercheurs en activité et de leur offrir des bénéfices économiques sur la base de leur productivité et de la qualité de leurs travaux (Malo, 1986 : 56).

Au niveau national, le SNI est administré par le CONACYT. Bien que son règlement ait été modifié à plusieurs reprises, ses traits constitutifs sont les suivants : chaque chercheur en activité peut présenter une demande dans laquelle il déclare les diplômes qu'il possède (le minimum requis fut d'abord la *maestría* puis, à partir de 1991, le doctorat, même si dans des cas exceptionnels une dispense de diplôme peut être accordée), des principales publications scientifiques (livres, articles, etc.) et leur niveau d'incidence (nombre de citations), les grandes lignes de sa trajectoire académique et, enfin, sa participation à des projets institutionnels (revues, coordination académiques, etc.). Ce dossier est noté par une

---

<sup>301</sup> Recruté à l'UAM à la fin des années 1980. Doté d'un fort capital scientifique, ce professeur nous présente ses réflexions rétrospectives concernant les caractéristiques les plus pertinentes de son habitus de chercheur ; la formalisation d'un projet de recherche, sa réalisation méthodique et la communication des résultats.

Commission d'évaluation propre au domaine concerné, composée de membres reconnus de la communauté scientifique, sélectionnés par le SNI, qui se livrent à une « évaluation par les pairs », pouvant donner lieu à deux classifications : candidat-chercheur national et chercheur national, cette dernière comportant trois niveaux. Le résultat de l'évaluation est la classification dans l'une des deux catégories, ce qui entraîne l'assignation mensuelle de 2 à 8 salaires minimum ainsi qu'un ensemble de privilèges permettant de solliciter des fonds pour des projets de recherche, obtenir des frais de voyage et des appuis financiers pour publier. La décision de rattachement au SNI peut valoir durant un à trois ans, et il faut pouvoir démontrer une forte productivité pour continuer à appartenir au système. L'une des caractéristiques du SNI est que pour y appartenir il n'est pas obligatoire de travailler dans une institution d'éducation supérieure, le programme concernant les centres de recherche de toute nature. Il convient de préciser que les institutions d'éducation supérieure privées paient sur les propres ressources les professeurs bénéficiant du Système national des chercheurs.

Environ soixante Professeurs membres de l'UAM furent soutenus par le SNI vers la moitié des années 1980, dont plus de la moitié provenaient d'Iztapalapa ; tous étaient d'importantes figures académiques qui trouvèrent là un complément à leurs maigres salaires ainsi qu'un référent de prestige leur conférant une reconnaissance en tant que chercheurs à forte productivité. Ces professeurs bénéficiaires du SNI valorisèrent leur prestige et constituèrent un groupe qui soutint la légitimité de la différenciation du travail académique à l'intérieur de l'Université. Même si elle ne fut reconnue par aucune réforme réglementaire, l'appartenance au Système national des chercheurs prit graduellement plus d'importance à l'UAM, où elle était tenue pour reconnaissance objective de la grande qualité des chercheurs, de leur forte productivité et de leur grand prestige, qualités qui commencèrent à jouer le rôle de critères pertinents à la prise de décision que nous analyserons au chapitre suivant.

D'après les informations concernant les professeurs de l'UAM appartenant au SNI, la tendance de l'institution à la fin des années 1980 était à la croissance du nombre des professeurs bénéficiaires. Même si cette croissance n'était pas homogène, car alors que peu de professeurs d'Azcapotzalco et de Xochimilco appartenaient au SNI, Iztapalapa était l'Unité qui capitalisait le mieux cette politique de stimulation de la recherche, dans la mesure où plus des trois quarts des professeurs de l'UAM appartenant au SNI provenaient de cette Unité.

Si on entre dans le détail du poids des Divisions en terme de l'appartenance de leurs professeurs au SNI, on observe des inégalités encore plus marquées : en 1987, CBI à Iztapalapa détenait 34 du total des 61 professeurs de l'UAM appartenant au SNI, soit un peu plus de la moitié. Le reste était réparti en proportion bien moindre dans les autres Divisions de l'Université, CyAD à Azcapotzalco ne possédait même aucun professeur membre du SNI, alors que CSH à Azcapotzalco et CyAD à Xochimilco ne possédait qu'un professeur chacune.

Vers la fin de la période, le nombre des professeurs appartenant au SNI avait considérablement augmenté. En 1989, ils étaient déjà 104 au total. Iztapalapa dominait toujours de la tête et des épaules en fournissant 64% du total ; à l'intérieur de l'Unité, CBI se renforçait et possédait 43 professeurs bénéficiant du SNI (41% du total de l'UAM).

### ***Les politiques d'évaluation***

A la fin de la décennie, l'impulsion modernisatrice de Carlos Salinas permit l'élaboration d'une politique spécifique pour l'éducation supérieure surmontant la gestion de Miguel de la Madrid. Une fois le candidat du PRI « révélé »<sup>302</sup>, et au milieu d'élections très disputées, une conception favorable à l'évaluation prit peu à peu forme.

La politique d'éducation de la période 1988-1994 a été très claire et ses précisions conceptuelles ont été amplement diffusées. Des documents officiels comme le Plan national de développement 1989-1994 et le Programme pour la modernisation de l'éducation publiés par l'exécutif fédéral en 1989 sont de première importance ; certains documents de la campagne présidentielle de Carlos Salinas décrivaient les grandes lignes politiques qui allaient être suivies, comme celui d'Antonio Gago (1989) « Vingt télégrammes pour l'éducation supérieure et une demande désespérée » ; dans le même sens, les comparutions du secrétaire d'État à l'Éducation supérieure et du secrétaire exécutif de l'ANUIES devant la Chambre des députés (Gago, 1992 et Casillas García de León, 1992) eurent de l'importance ; enfin, des documents programmatiques comme les « Thèses en faveur d'une politique pour l'éducation supérieure » (Gago, 1993).

---

<sup>302</sup> Le *destape*, ou révélation, était l'action qui consistait, pour le président sortant, à nommer le candidat du PRI appeler à lui succéder.

Les lignes directrices de la politique ont été construites autour de deux thèmes centraux : qualité et pertinence. « Par qualité, on entend une éducation et une recherche d'excellence, l'accomplissement plein des fonctions, services et produits des institutions d'éducation supérieure. La pertinence est associée au bon ajustement et à la cohérence des institutions vis à vis des besoins de la société dans l'intention de développer des actions durables aidant à la transformation des conditions de vie de la population », comme l'affirmait le secrétaire d'État à l'Éducation supérieure (Gago, 1993 : 23-24). Cette perspective était basée sur l'efficacité et la rationalité en termes de coûts et de bénéfices.

Du point de vue du gouvernement, les universités représentaient un ensemble d'établissements qui, en dépit d'années de planification, n'étaient pas « fonctionnelles » pour répondre aux défis de modernisation qu'il s'agissait de relever ; elles étaient « auto-complaisantes », elles permettaient la « simulation », on ne savait rien du « résultat » de leurs processus d'éducation ni du destin réel des ressources investies ; les travailleurs académiques de l'éducation supérieure venaient de vivre des années de baisse salariale et d'homologation contractuelle qui avait fini par « indifférencier » le travail académique. La critique était forte : les universités ne formaient pas des professionnels adaptés aux « exigences du marché », elles ne répondaient que très rarement aux exigences d'une éducation de haute « qualité » et s'étaient converties en entités sans légitimité sociale. Face à ce panorama, il était nécessaire que les universités élèvent la « qualité » et « l'efficacité » de leurs processus.

Le travail des professeurs fut un des motifs de l'adoption de l'évaluation. La stratégie de contention salariale et l'incapacité gouvernementale de financer suffisamment l'éducation supérieure furent accompagnées par d'importants processus de différenciation « *deshomologación* » (processus par lequel on rétablit les écarts salariaux qui avaient été gommés par la crise économique) et de différenciation des hiérarchies du travail académique.

Plusieurs éléments de critique revenaient souvent dans ce diagnostic sévère : la « simulation », l'ignorance du « résultat » ; l'indifférenciation salariale et le manque d'évaluation qui rendent opaques les divers hiérarchies, niveaux de productivité et rendements des travailleurs académiques ; la fuite croissante des cerveaux ; l'insuffisance des revenus des professeurs de plus en plus souvent forcés de combiner leur activité académique et d'autres emplois afin d'approcher un niveau de vie décent, mais aussi l'impossibilité d'augmenter tous les salaires dans la même proportion, etc.

Par bien des aspects, l'État portait une part de responsabilité dans cette détérioration, principalement du fait de son financement bienveillant (Brunner, 1990), académiquement non-concurrentiel et incrémentaliste (jusqu'en 1985, les budgets augmentaient chaque année avec le nombre des étudiants et étaient politiquement négociés ; à partir de 1985, ils sont définis sur la base du nombre de places de professeurs autorisées par le ministère de l'Éducation). Néanmoins, cette forme bienveillante de relations perdit non seulement sa légitimité idéologique mais aussi la base de son soutien économique (Casillas, 1991). Ainsi, dans le cadre de la réforme de l'État, le gouvernement adopta une attitude nouvelle vis à vis de l'éducation supérieure, les politiques d'éducation mexicaines se mirent au diapason de celles mises en œuvre dans les pays de l'OCDE et de l'Amérique latine, de « facilitateur » l'État se fit « interventionniste » (Neave et Van Vught, 1994, ainsi que Courard, 1993)<sup>303</sup>.

« [...] on diagnostiqua que “l’expansion accélérée du système détermina la composition du personnel enseignant au moyen de critères dominés par la précipitation. L’amélioration de la formation du personnel académique constitue une priorité”. On décida que l’une des caractéristiques du processus de modernisation de l’éducation supérieure serait le renforcement des “mécanismes d’actualisation, évaluation et avancement du personnel académique” ; à cette fin, on annonça l’établissement de “stimulations et reconnaissances tendant à revaloriser son prestige social et à reconnaître son importance capitale pour la modernisation du pays”. Cette mesure constituait une nouvelle version de ce qui avait été l’une des principales actions mises en œuvre par le gouvernement précédent, à savoir la création du Système national des chercheurs (SNI). Au moyen d’une évaluation de la productivité des travailleurs académiques demandeurs, le SNI versait, à partir de 1984, des compléments de salaire en récompense d’un travail “extraordinaire” ou “remarquable” effectué dans le cadre des tâches universitaires ». (Didou, 1993 : 44)

C'est sur cette base que s'élabora le projet gouvernemental de « modernisation » de l'université.

« Experts, autorités, opinion publique étaient tous d'accord pour reconnaître que l'université, ses ressources humaines et scientifiques, étaient en crise,

---

<sup>303</sup> Le changement dans la relation entre l'État et les universités qui se produisit dans les années 1980 en Europe a été qualifié de passage de « l'État facilitateur » (« *Estado facilitador* »), dans le cadre duquel les gouvernements garantissaient à tous ceux qui pouvaient y aspirer l'opportunité d'accéder à l'éducation supérieure, à « l'État interventionniste » (« *Estado interventor* »), qui se présenta d'abord comme un effort de réduction des dépenses et de restriction budgétaire mais s'étendit par la suite à des dimensions comme l'orientation des étudiants et des relations entre les institutions et leur environnement (Neave et Van Vught, 1994 : 47). Cet ouvrage analyse les relations entre l'État et l'éducation supérieure en Europe : par exemple, Neave se penche sur le cas français, Moscati sur l'Italie et Waldford sur le système anglais.

lors d'un diagnostic ou d'une plainte propitiatoire où chacun invoquait l'opinion publique et la société en tant qu'émetteur légitimes de la condamnation de l'institution. L'expression, de la part de vastes secteurs sociaux et officiels, de l'urgence qu'il y avait à "efficientiser" l'université publique ne se traduit pas par l'élaboration d'une proposition négociée mais par la multiplication de discours hétérogènes qui, en projetant plusieurs images différentes, en parlèrent et la définirent à partir d'une multitude d'approches et d'intérêts que ne reprit que partiellement – voire illusoirement – à son compte le projet gouvernemental de restructuration (modernisation) du système d'éducation supérieure.

Néanmoins, l'État appliqua les réformes et mesures correctives comme s'il répondait à une demande ou une clameur sociale. L'intervention étatique fut, en fait, justifiée par la supposée condamnation prononcée par la société : paradoxalement, cette dernière, en ne définissant aucun contenu précis, permit au gouvernement d'éviter toute correspondance effective, au-delà de l'énoncé discursif, entre son projet et ce que dirent les divers secteurs qui se firent les hérauts de cette opinion publique si difficile à cerner; parallèlement, cette non-correspondance rendit difficile l'émergence de groupes soutenant, à l'intérieur ou en dehors de l'institution, le projet gouvernemental. » (Didou, 1993 : 44).

### **6.3 L'UAM de l'égalitarisme syndical à l'évaluation *inter pares***

#### ***Marginalisation du syndicat***

Le travail syndical et la défense des droits du travail avaient constitué un mécanisme identitaire de premier ordre pour les membres du personnel académique qui composaient l'Université. Le fait d'appartenir à une structure de défense des travailleurs à caractère démocratique avait ôté du poids aux différences et hiérarchies dans les relations collégiales ; le discours était égalitariste et chaque personne représentait une voix lors des élections. Les décisions étaient prises à la majorité et les minorités se devaient de les respecter. Il est important de souligner que le militantisme syndical s'entrelaçait aux projets académiques et qu'il était difficile aux sujets de dissocier les deux domaines ; cela faisait partie du même ensemble, lui-même intégré à un projet social de vie.

« Il n'est pas exagéré d'affirmer qu'à l'UAM, le syndicalisme est le mouvement général qui rassembla le plus les professeurs : un esprit de démocratisation des relations, probablement accompagné d'une tendance à l'égalitarisme, infiltra l'Université, et les luttes pour l'horizontalité des relations affaiblirent considérablement les structures hiérarchiques de subordination. » (Gil, 1992 : 88).

L'Arbitrage du JFCA et la fin de la bilatéralité démoralisèrent les syndicalistes. Après cela, tant la physionomie que l'orientation principale des intérêts du SITUAM connurent une transformation d'importance. Comme nous l'avons signalé, au cours des années 1980, la physionomie du Syndicat se transforma pour s'orienter progressivement vers la défense des intérêts des travailleurs administratifs ; dans un climat d'intolérance et d'incompréhension, de nombreux professeurs quittèrent le SITUAM ou n'y jouèrent plus qu'un rôle passif.

Les débats qui accompagnèrent la défaite du Syndicat précisèrent les termes d'une nouvelle relation entre le SITUAM et l'Université, et la séparation entre la régulation du travail et la sphère académique s'accéléra. Progressivement, la distance entre les deux sphères se fit plus grande et de nouveaux mécanismes identitaires se firent jour chez les professeurs de l'UAM.

« Moi, au début, j'ai appartenu au SITUAM. Lorsque je suis devenu chef de Département, il m'est devenu impossible de faire partie du Syndicat et j'ai aussi vécu le processus de l'Arbitrage. Je crois que l'Arbitrage a brisé la structure du Syndicat et, de fait, le projet académique du SITUAM s'est perdu, ou plutôt, il a été chassé ; beaucoup de projets académiques ont été chassés par la composition même du Syndicat... Le Syndicat a pris comme une posture clientélaire, il a défendu des gens qui, en réalité, n'étaient pas représentatifs du prototype, ni de la conception, de ce qui est académique. Durant cette période, il n'a pas de position claire du point de vue académique ; je pense que l'Arbitrage a rompu la structure du SITUAM. Je pense vraiment que ça a été une décision de l'État mexicain : ils l'ont cassé au moyen de l'Arbitrage sur la grève de 82, et je pense que c'est ça qui a mis fin au projet, il n'y avait plus moyen de continuer. Moi, j'ai fait partie d'un courant du Syndicat, le nouveau syndicalisme, qui a essayé de continuer. Mais on s'est opposé à ce qu'on appelait les ultras du syndicat, et ils nous ont vassalisés, marginalisés, je ne sais pas si ça a été spontané ou sur ordre, mais bon, ça aussi ça a fait fuir un très grand nombre de professeurs, qui sans doute n'avaient pas grand chose à gagner en poursuivant la lutte syndicale et qui se sont probablement retirés pour se consacrer à d'autres activités. »<sup>304</sup>

---

<sup>304</sup> Entretien avec un professeur du Département de Reproduction animale de CBS Iztapalapa. Ce collègue, vétérinaire diplômé, détenteur d'une *maestría* et d'un doctorat de l'UNAM, avait été professeur à l'École nationale d'Agronomie (connue sous le nom de Chapingo), institution fortement engagée socialement et très marquée à gauche. Durant sa carrière, il fut professeur de matière (*profesor de asignatura*) à la Faculté vétérinaire de l'UNAM, d'où il fut expulsé du fait de son activité au SPAUNAM.

### *Les commissions d'évaluation*

Tout au long de 1982, on négocia le mode d'application du RIPPPA ; à partir 1983, il entra en vigueur donnant lieu à une « incorporation réglementée », comme on disait à l'époque (Gil, 1992 : 71). Le RIPPPA constitue une réglementation à caractère autonome, qui a formalisé les mécanismes d'accès à l'Université.

L'apparition des Commissions d'évaluation, héritières des anciennes Commissions mixtes, signifia la présence d'une nouvelle structure de pouvoir à l'Université. En effet, même si leur importance politique augmenta, les Commissions d'évaluation constituèrent un espace où régnait le libre arbitre des professeurs qui les composaient. La fin de l'intervention syndicale n'entraîna pas automatiquement l'augmentation du pouvoir de la bureaucratie dans la régulation de la carrière académique, car on assista plutôt à l'émergence d'une entité autonome décidant qui est, et qui n'est pas, recruté en tant que professeur à l'Université et à quels catégorie et niveau.

Ainsi, du fait de leur constitution, les Commissions d'évaluation naquirent comme des mécanismes autonomes, et même doublement autonomes : par rapport aux autorités et par rapport au Syndicat ; alors que leur composition devint progressivement significative dans les Départements et les Divisions.

Les professeurs pouvaient devenir membres des Commissions d'évaluation de deux manières : l'élection directe et la nomination par les organes collégiaux. La composition des Commissions – six professeurs choisis au terme d'élections dans les Départements et trois professeurs nommés par un organe collégial sur proposition du recteur, donna lieu, dans presque tous les cas, à des instances dont les décisions jouissaient d'une grande légitimité. Il convient de souligner que les Commissions d'évaluation jouissent d'un statut particulier au sein de l'UAM, car elles sont les seuls organes dont le pouvoir n'est pas contrebalancé par un système de contrepoids. Les Commissions sont confrontées aux intérêts pratiques des agents en conflit et, souvent, les autorités, le Syndicat et certains groupes de professeurs cherchèrent des mécanismes permettant d'exercer une influence informelle sur leur décisions ; ces mécanismes touchaient notamment aux profils de poste, aux thèmes des concours, aux « portraits-robots », voire au choix des membres des jurys d'examen.

Le recrutement des candidats à des postes académiques constituait le principal travail des Commissions d'évaluation, car rares étaient les professeurs (à fort capital scientifique et académique) qui sollicitaient une évaluation en vue de leur avancement. Peu de professeurs cherchaient à changer de catégorie, car pour gagner quelques pesos de plus par mois il fallait en passer par un processus compliqué pour réunir les papiers nécessaires et déposer la demande : le jeu n'en valait pas la chandelle à leurs yeux<sup>305</sup>.

Il n'existait pas de culture enracinée de l'évaluation « objective » à l'Université et les distinctions entre les professeurs ne s'établissaient pas en termes de position hiérarchique dans la taxinomie officielle (Titulaires, Associés et Assistants). Les hiérarchies académiques existaient bel et bien, mais elles s'établissaient sur la base de mérites qui n'étaient objectivés dans aucun document, où les catégories et niveaux officiels étaient peu valorisés. Ces mérites comprenaient la possession du diplôme de docteur et la publication d'articles et de livres. En général, le leadership (entendu comme maîtrise des méthodes et théories) d'équipes de recherche constituait la reconnaissance la plus importante. Un climat d'égalitarisme régnait dans l'institution ; comme nous l'avons déjà remarqué, la consigne syndicale de « à travail égal, salaire égal » s'était enracinée alors que les différences entre les catégories de professeurs s'étaient effacées<sup>306</sup>. Il est très probable que la prépondérance des professeurs Associés dans l'espace de l'Université explique cette mutation.

Du fait de ce qui précède, et conformément aux politiques salariales appliquées durant les années 1980, les écarts entre les salaires s'amenuisèrent progressivement. Le gouvernement fédéral mit en œuvre une stratégie nationale – que les institutions publiques étaient obligées d'appliquer – permettant des augmentations de salaires d'urgence d'un montant égal pour l'ensemble des employés de l'État. Proportionnellement, ce furent donc les catégories les plus basses qui en tirèrent le plus de profit. Les politiques salariales appliquées par les autorités de l'Université suivirent le mouvement, et on décida que les augmentations les plus importantes devaient concerner les salaires des professeurs les plus affectés par la crise, c'est à dire ceux des catégories inférieures qui gagnaient moins d'argent.

---

<sup>305</sup> Il n'existait pas à l'époque de culture d'accumulation de papiers et de pièces faisant foi des activités académiques réalisées (conférences, cours, participations à des séminaires, etc.).

<sup>306</sup> La Loi fédérale du travail spécifiait que le travail académique constituait une exception à la consigne de « à travail égal, salaire égal ». Ley Federal del Trabajo, article 353N, 5a ed., STPS, Mexico, avril 1982.

### ***Le Tabulateur par points, référent de l'évaluation***

Une composante centrale du processus de réglementation des recrutements et promotions de la carrière académique à l'UAM fut l'adoption du Tabulateur pour l'entrée et l'avancement du personnel académique (*Tabulador para el Ingreso y Promoción del Personal Académico*, TIPPA). Produit de la réforme de l'ancien Tabulateur d'admission, le nouveau Tabulateur comprenait une grille régulant l'avancement. Ainsi, lors de sa séance n° 59 du 29 au 31 mars 1985, le Collège académique définit une liste d'activités académiques ainsi que de poids qu'il convenait d'assigner à chacune pour évaluer le travail académique.

Les diverses activités académiques identifiées se voyaient assigner un nombre de points maximum et un nombre de points minimum. Les activités le plus valorisées sont : enseignement, recherche, préservation et diffusion de la culture, direction et coordination académiques, participation universitaire, création artistique et possession des diplômes. Le Tabulateur comprend deux grilles : l'un pour le recrutement et l'autre pour l'avancement.

Ce Tabulateur qui constituait un référent objectif permettant de comparer les produits du travail académique fut le premier et le mieux structuré de tous ceux qui furent utilisés dans les institutions d'éducation supérieure mexicaines ; son adoption donna un rôle d'avant-garde à l'UAM et, de plus, permit de restreindre les conduites discrétionnaires qui, en matière d'admission et d'avancement des professeurs.

Durant les discussions préalables à son adoption, chaque Division, Département ou groupe de professeurs désirait que soient reconnus les travaux qu'eux-mêmes produisaient habituellement. L'Université préféra néanmoins élaborer un référent unifié représentant tous les types de travail académique. Son élaboration donna lieu à des négociations serrées, où chaque groupe s'efforçait d'apporter de l'eau à son propre moulin ; l'institution parvint tout de même à harmoniser les perspectives et à construire un référent unique qui permit de mettre en évidence la capacité de leadership d'Iztapalapa et son orientation en faveur de la recherche. Le Tabulateur, en tant qu'instrument de mesure (par conversion en points) du travail académique fut l'un des espaces institutionnels où la valorisation du capital scientifique s'exprima le plus clairement dans le cadre du projet hégémonique de l'université de recherche.

Le TIPPA, structuré en trois grandes sections – expérience académique, expérience professionnelle et scolarité – contenait des rubriques pour presque toutes les activités et résultats du travail académique<sup>307</sup> et conférait une reconnaissance à l'activité professionnelle (externe à l'Université) et aux études des professeurs. Il définit une unité de mesure de 20 points, équivalents à une participation à une conférence. La logique des 20 points résulta d'un processus d'ajustements et de comparaison du temps nécessaire à la réalisation de diverses activités à partir duquel on fixa la valeur d'une activité par comparaison au temps « qu'il te faut pour préparer une conférence », comme on disait à l'époque. Ainsi, en regard du tabulateur d'admission, un article de recherche vaut, suivant l'évaluation qu'en fait la Commission d'évaluation, entre 800 et 3 300 points, un article de diffusion entre 110 et 330 points, l'obtention d'une *maestría* vaut 7 700 points et celle d'un doctorat 22 000 points.

En tant que référent de valorisation du travail académique, le Tabulateur constitue un reflet du projet institutionnel dominant : les tâches les plus importantes (celles qui donnent le plus de points), celles qui sont moins valorisées et même celles qui ne sont pas valorisées du tout<sup>308</sup>, révèlent le sens des priorités institutionnelles. Le modèle de la recherche s'est imposé car la recherche est l'activité la plus valorisée, suivie par la création artistique au sein des deux Divisions de CyAD, la gestion universitaire et les études de troisième cycle ; viennent ensuite l'enseignement et la préservation et diffusion de la culture (Ibarra, 1993 : 316). Les activités extra-académiques réalisées dans l'exercice des professions libérales n'ont que peu de poids et leur définition est ambiguë. Néanmoins, de nombreux professeurs familiers de l'exercice professionnel (architectes, ingénieurs civils, dessinateurs industriels et graphiques) ont su utiliser le Tabulateur et l'interpréter à leur faveur durant les évaluations afin de valoriser leurs activités favorablement et, ainsi, augmenter leur score.

Le Tabulateur a donné lieu à des débats très animés à l'Université. Au rang de ses principales limites, on compte les problèmes suivants : l'évaluation étant quantitative, il est difficile de reconnaître et de différencier les produits selon leur qualité. D'autre part, du fait des différences existant entre les champs disciplinaires, l'établissement d'une valeur donnée pour un produit donné implique toujours différentes considérations qu'il est difficile d'harmoniser

---

<sup>307</sup> « [...] l'enseignement, la recherche, la préservation et diffusion de la culture, la coordination et direction académiques, la participation universitaire et la création artistique. » (Ibarra, 1993 : 316).

<sup>308</sup> Il faut noter que ce qui n'existe pas dans le Tabulateur n'est pas reconnu comme faisant partie du travail académique.

au sein d'un instrument unique. Les produits étant très divers, la distribution des points n'est pas toujours équitable.

L'existence d'un tabulateur favorisa l'avènement, au sein de l'Université, d'une dimension concurrentielle dans la construction de la carrière académique. Les catégories et niveaux étaient établis, mais il fallait maintenant qu'ils s'ajustent à un score obtenu lors d'une évaluation. Ainsi, motivés par la perspective d'une augmentation de leurs revenus, les professeurs purent passer d'une catégorie à la catégorie supérieure sur la base des produits et activités qu'ils avaient réalisées, exprimées en points. Le Tabulateur permit aux Commissions d'évaluation de fonctionner avec un référent commun et les professeurs créèrent des stratégies afin de valoriser leurs connaissances, leurs capacités et leur qualification.

Le Tabulateur de l'UAM, ouvert et méritocratique, a deux dernières caractéristiques : d'une part, il rend possible une dynamique d'ascension généralisée mais n'envisage pas la possibilité de descendre dans la hiérarchie ; d'autre part, comme il n'existe aucune limite institutionnelle de transformation de la structure hiérarchique des positions, à l'heure actuelle, la majorité des professeurs sont Titulaires et les Assistants sont en voie de disparition.

### ***Les Politiques générales pour la recherche***

L'année 1985 vit également l'adoption par le Collège Académique<sup>309</sup> des Politiques générales de l'UAM, qui établirent certains des traits distinctifs de l'Université. Pour ce qui nous occupe ici, au moins deux points sont à relever : la décision institutionnelle d'employer avant tout des professeurs à temps complet et la valorisation de la recherche en tant que fonction principale de l'institution. Dans l'exposé des motifs, on peut lire :

« La recherche est considérée comme l'activité prépondérante à laquelle tous les efforts institutionnels doivent être consacrés en faisant en sorte qu'elle ait une incidence sur les autres fonctions universitaires. En mettant les politiques de recherche au premier plan, le Collège académique s'efforce de refléter cette pondération afin de s'aligner sur le modèle d'organisation académique établi par le Règlement académique. » (UAM, Políticas Generales).

---

<sup>309</sup> Adoptées par le Collège académique lors de sa 57<sup>ème</sup> séance du 24 janvier, 20 et 27 février et 11 mars 1985.

Les débats qui donnèrent naissance au Règlement organique au début des années 1980 laissaient déjà entrevoir la primauté de la recherche, mais ce fait n'avait pas encore reçu de consécration formel. De fait, accorder la prépondérance à la recherche impliquait une recomposition totale du champ universitaire et imposait la domination du capital scientifique. On n'aurait pu rêver meilleur instrument, car, en fait, les Politiques générales constituaient une stratégie de planification et de redéfinition de la mission de l'institution. Il est vrai que leur élaboration sacrifia à la mode de la planification lancée par le gouvernement fédéral et l'ANUIES et qui découlait de la Loi nationale de Planification adoptée en 1983 ; durant cette période, le ministère de l'Éducation nationale exigeait même des institutions d'éducation supérieure qu'elles mettent au point un plan de développement institutionnel. À l'UAM, le pouvoir des scientifiques s'imposa, imprimant ainsi un trait distinctif significatif au projet institutionnel.

L'Université, soumise à l'hégémonie académique des Domaines de recherche de l'Unité Iztapalapa et au leadership de Gustavo A. Chapela Castañares, alors directeur de la Division des Sciences fondamentales et d'Ingénierie, établit que la recherche constituait la fonction principale de l'Université et des universitaires.

Diverses volontés convergèrent autour de l'idée de rendre la recherche prépondérante : la reconnaissance du prestige de certains professeurs, principalement du fait de leurs attributs liés à la recherche ; l'existence de groupes de professeurs se consacrant à la recherche qui exigeaient d'obtenir les conditions matérielles et contractuelles pour pouvoir le faire ; un climat intellectuel où prédominait l'idée que la conjugaison de la recherche et de l'enseignement constituait une formule novatrice ; un Syndicat pour qui les conditions de travail constituaient un moyen d'institutionnaliser le fait que la journée de travail comprenne à la fois de l'enseignement et de la recherche (objectif dans la figure du professeur-chercheur) ; et, bien entendu, l'acceptation quasi générale du fait que la recherche constituait une activité prioritaire.

Un large consensus se construisit alors à l'Université, et même s'il signifiait des choses différentes pour les divers interlocuteurs, le texte que le Collège académique parvint à rédiger fit l'unanimité. Pour la première fois dans l'histoire de l'UAM, un document à caractère programmatique caractérisait et précisait l'objet de l'Université, délimitait et concrétisait les

caractéristiques de l'organisation en Départements et orientait les politiques et priorités institutionnelles.

Au vu de ce qui précède, on peut donc caractériser cette période comme celle où la position de l'institution vis à vis de la recherche a été précisée. De plus, et entre autres choses, on définit les limites de la liberté de recherche garantie par la Loi organique ; on définit l'interdisciplinarité comme l'axe d'articulation de l'innovation et on consacra l'obligation faite à l'Université de diffuser les résultats de la recherche. L'exposé des motifs de cet important document précise :

« La recherche est considérée comme l'activité prépondérante à laquelle tous les efforts institutionnels doivent être consacrés en faisant en sorte qu'elle ait une incidence sur les autres fonctions universitaires. En mettant les politiques de recherche au premier plan, le Collège académique s'efforce de refléter cette pondération afin de s'aligner sur le modèle d'organisation académique établi par le Règlement académique...

Le principe de liberté de recherche est envisagé comme étant en relation harmonieuse avec la planification et la programmation que l'Université réalise à travers ses organes et il est précisé que la recherche objet des présentes Politiques générales est celle dont l'objectif est d'obtenir des connaissances scientifiques, humanistes et artistiques, établir leurs fondements théoriques, appliquer les résultats des recherches, analyser les impacts de ces applications et produire des recommandations pour l'action. Dans cet ordre d'idées, la collaboration ou intervention de divers champs de la connaissance dans le traitement des problèmes caractérise la forme par laquelle la recherche est abordée à l'Université, qui est de donner la préférence au travail d'équipe manifestement caractérisé par la concurrence disciplinaire. »<sup>310</sup>

La décision de considérer la recherche comme prépondérante fut très radicale, surtout lorsqu'on sait que l'Université avait été créée avant tout dans le but de résoudre les problèmes de formation professionnelle et qu'à l'époque aucune université publique ne se prononçait ainsi en faveur de la recherche dans sa mission institutionnelle. En d'autres termes, dans un contexte marqué par la primauté de l'enseignement, la priorité donnée à la recherche proposait une marche à suivre afin de surmonter les dilemmes existants.

Sous le leadership intellectuel d'Iztapalapa, on affirma que la recherche s'alimentait du travail collectif, de préférence interdisciplinaire, et on consacra même l'idée que la collaboration

entre disciplines caractérise la forme par laquelle l'Université aborde la recherche. Cette dernière idée incarne l'esprit novateur de l'UAM au sein de l'espace universitaire mexicain. Le principe de liberté de recherche, consacré par la Loi organique se limita à la relation harmonieuse avec la planification et la programmation réalisées par les organes universitaires ; il en découle implicitement que la recherche est une action qui a un sens, qu'elle est régulée par les organes de l'institution et soumise à une logique de planification et de programmation.

**« Politiques de recherche de l'UAM (1985).**

- a) Prendre les décisions concernant la recherche réalisée à l'Université en totale liberté.
  - b) Élaborer les programmes et projets de recherche en faisant en sorte qu'existe un développement harmonieux entre ces derniers et les besoins d'une production contribuant à la construction d'une société juste, démocratique et indépendante.
  - c) Exercer un ordre de priorité des recherches en fonction des problèmes du pays étudiés à partir des différents domaines de la connaissance.
  - d) Favoriser la collaboration et l'intervention multidisciplinaires dans la recherche afin de poser et de résoudre intégralement les problèmes.
  - e) Favoriser la formation de chercheurs, promouvoir la création et la consolidation de groupes de recherche et stimuler leur permanence.
  - f) Favoriser l'intégration des Domaines de recherche en s'efforçant que des professeurs titulaires de carrière y prennent part.
  - g) Favoriser l'échange et la coopération entre les Domaines ayant des projets de recherche proches dans le but de les enrichir et d'éviter les duplications superflues.
  - h) Favoriser la participation des étudiants aux activités de recherche.
  - i) Établir des programmes de formation du personnel académique dont une composante fondamentale sera la réalisation d'études de troisième cycle.
  - j) Financer, sur ses propres fonds, les programmes et projets prioritaires.
  - k) Faire en sorte que les résultats des projets approuvés soit publiés, la publication étant considérée comme une composante intégrale du processus de la recherche.
  - l) 12. Promouvoir la participation de divers secteurs sociaux à la recherche et, le cas échéant, les faire bénéficier de ses résultats. »
- (Collège académique, janvier-mars 1985).

## **6.4 La différenciation des « scientifiques » à l'UAM**

### ***L'organisation de la recherche par Domaines***

---

<sup>310</sup> UAM, Políticas Generales, 1985. p. v.

Les années 1980 présentèrent une série de particularités associées à l'arrivée d'une crise d'origine économique qui s'étendit bientôt au reste des activités de la vie nationale, éducation et science comprises. En ce qui concerne la recherche scientifique, elle connut le même destin que les autres postes du budget de l'État, dont le montant ne cessa de baisser au cours de la décennie. À cet égard, il faut noter qu'en dépit du fait que l'origine de la crise, de par ses caractéristiques fondamentales, montrait qu'il était urgent de combler le retard scientifique et technologique du pays, non seulement on n'augmenta pas le financement de la science et de la technologie, mais elles comptèrent parmi les premiers postes à être sacrifiés (Domínguez, 1998 : 71).

A l'UAM, les fonctions de recherche furent profondément bouleversées durant les années de crise. On peut dire que le haut niveau d'investissement auquel l'institution était parvenue jusqu'à cette période risquait d'être perdu, et ce doublement : étant donné la baisse des ressources économiques, on pouvait disposer de laboratoires en état de marche, mais pas les utiliser par manque de matériels, outillages et pièces de rechange, et sans investissement permettant la mise à jour constante des équipements, on commencerait à accumuler du retard dans la production de connaissances originales et de pointe. Pourtant, le risque le plus grand ne concernait pas seulement le matériel ; les conditions de vie des professeurs et les investissements de l'Université dans leur consolidation et croissance intellectuelles étaient également menacés.

En ce qui concerne la structuration de la recherche, les Politiques générales furent une composante d'un large processus de législation qui se déroulait, depuis quelques années, au niveau des Divisions. En effet, entre 1981, année de l'adoption du Règlement organique, et 1985 un large et intense débat parcourait l'Université : on discutait les critères de création des Domaines et leur rôle dans la structure universitaire d'alors ; on analysait les critères de définition thématique des recherches et les caractéristiques formelles des projets et programmes.

A la différence de l'Unité Iztapalapa, où un grand nombre de Domaines furent ratifiés cette année-là (1981) – dans les délais fixés par l'article 5 du Règlement organique –, dans les deux autres Unités le processus de ratification ne commença qu'en 1982. D'après divers témoignages, le problème principal à Xochimilco et Azcapotzalco fut la constitution d'espaces de recherche séparés de ceux d'enseignement. Le travail des domaines

académiques, académies ou domaines d'enseignement avait été le point de référence organisationnel des professeurs et, étant donné l'idée du lien entre enseignement et recherche, il était extrêmement complexe de dissocier les tâches<sup>311</sup>.

Ainsi, dans de nombreux Départements d'Azcapotzalco et de Xochimilco, les anciennes académies ou domaines d'enseignement changèrent simplement de nom, adoptant celui de Domaines de recherche, sans que la recherche devienne l'objectif de l'organisation et sans qu'existe une relation claire entre les objets de l'enseignement et ceux de la recherche. La vie collégiale des Domaines se voyait mise dans l'obligation d'adjoindre les programmes et projets de recherche aux tâches traditionnelles de l'organisation de l'enseignement. Mais surtout, et cela a été une étape de plus dans la construction de l'hégémonie des scientifiques, le Règlement organique élaboré par le Collège académique, établit des critères qui « insistaient sur la nécessité que les Domaines disposent de projets de recherche associés à des programmes de recherche, et soulignaient l'importance du travail collégial au sein des Domaines ainsi que l'incidence des résultats de la recherche sur l'enseignement. » (Garay, 1998 : 147).

De la sorte, malgré le fait que les législations successives aient précisé le contenu de recherche des Domaines, ces structures académiques eurent des parcours divers. Dans certaines Divisions, ils étaient exclusivement de recherche, dans d'autres ils englobaient recherche et enseignement, et ailleurs exclusivement l'enseignement. Ainsi, les Domaines fonctionnaient comme un espace organisationnel qui permettait la participation des professeurs à la vie organique au sein des Départements et qui était doté d'un chef de Domaine jouissant d'une reconnaissance et d'une rémunération spéciales qui gérait le travail collégial et jouissait du droit de prendre part à la planification et à la budgétisation. Du fait qu'ils constituaient la base de l'organisation universitaire, les Domaines étaient un espace de pouvoir spécifique et d'identité des professeurs.

Les Domaines qui relevaient de champs de la connaissance bien consolidés en tant que disciplines scientifiques émergèrent avec force : sciences fondamentales, sciences médico-biologiques et sciences sociales et humaines. Les champs les moins consolidés connurent de nombreux problèmes pour former des structures d'organisation dotées d'une convergence

---

<sup>311</sup> La figure du professeur-chercheur, qui fusionnait en une seule et même personne deux fonctions universitaires, renforçait l'idée que les Domaines devaient être à la fois d'enseignement et de recherche.

thématique claire ; ce fut le cas de Sciences et Arts du Design. Les champs orientés vers la technologie et la connaissance appliquée n'avaient pas, en tant que référent principal, la recherche scientifique classique, qui pourtant était la conception qui était en train de s'imposer comme dominante.

Durant 1984, le débat législatif portant sur la recherche fut déterminant. Outre que se déroulait la discussion générale du document des Politiques générales, de nombreux conseils divisionnaires adoptèrent des « lignes directrices »<sup>312</sup>, c'est à dire des documents spécifiques de politiques visant à réguler la recherche. À nouveau, il y eut de grandes différences : des règlements express furent adoptés dans les deux Divisions de CBI, les deux Divisions de CBS et CSH à Azcapotzalco et Iztapalapa ; CSH à Xochimilco et les deux Divisions de CyAD ne parvinrent pas à élaborer un règlement.

Dans certaines Divisions, les définitions étaient claires et nettes au sens de la taxinomie traditionnelle des disciplines ; néanmoins, le sens novateur de l'UAM se reflétait également dans les efforts visant à construire de nouveaux objets d'études à caractère interdisciplinaire, avec toutes les difficultés de définition thématique que cela impliquait.

La vie des Départements était riche et diverse. Dans certains l'homogénéité prédominait, du fait de la similarité des disciplines de base des professeurs ; mais d'autres étaient composés de professeurs de formations d'origine très diverses. Alors que dans certains Départements de CSH le travail était plus individuel, dans d'autres le travail d'équipe résultait des conditions physiques et matérielles du travail en laboratoires et ateliers à usage collectif comme a été le cas des ingénieries. Ainsi, les Départements et Domaines constituèrent rapidement un creuset dans lequel interagissaient quotidiennement des professeurs ayant étudié des problèmes très divers et qui échangeaient, au sein d'un nouvel environnement, leurs savoirs et expériences.

### ***L'état de la recherche vers 1985***

La taille de l'infrastructure physique destinée au développement de la recherche augmenta lentement durant la période. La crise économique ne permettait pas à l'Université de réaliser

---

<sup>312</sup> Le précédent le plus important est issu de la Division de CSH de l'Unité Azcapotzalco, lorsqu'en 1983 le Dr Paoli, alors directeur de la Division, fit connaître les *Lineamientos para el desarrollo y el funcionamiento de la investigación en la División de Ciencias Sociales y Humanidades* (Lignes directrices pour le développement et le fonctionnement de la recherche à la Division des Sciences sociales et Humanités).

de grands investissements en équipement d'importation. Néanmoins, le Tableau 6.1 montre de quel ordre était l'infrastructure des laboratoires et ateliers de l'UAM et comment elle était distribuée entre les Unités.

**TABLEAU 6.1**  
**NOMBRE DE LABORATOIRES ET D'ATELIERS PAR TYPE ET UNITÉ, 1983**

UNITÉ	Total	Laboratoires et ateliers d'enseignement	Laboratoires et ateliers de recherche	Laboratoires et ateliers multiples
<b>Total</b>	<b>369</b>	<b>204</b>	<b>162</b>	<b>3</b>
<b>Azcapotzalco</b>	87	66	21	—
<b>Iztapalapa</b>	182	49	133	—
<b>Xochimilco</b>	100	89	8	3

Source : Diagnostic des installations destinées à l'enseignement, la recherche, l'extension et la diffusion de la culture et de leurs appuis institutionnels.<sup>313</sup>

Comme on peut l'observer dans le tableau précédent, la moitié des laboratoires et ateliers de l'UAM étaient situés dans l'Unité Iztapalapa. La colonne des laboratoires et ateliers exclusivement destinés à la recherche montre le pouvoir d'Iztapalapa, qui détient 82% de ces installations. À Azcapotzalco et Xochimilco, respectivement 75% et 89% des laboratoires et ateliers étaient destinés à l'enseignement, alors qu'à Iztapalapa la situation s'inversait car 73% étaient destinés à la recherche.

La constitution des Domaines lança une période de développement de la recherche à l'Université, bien que ce processus ne fut pas généralisé. À partir de cette période, émerge la figure des professeurs sans Domaine qui, privés d'un espace d'inscription collégiale et sans référence identitaire de convergence thématique, menaient à bien des recherches individuelles ou ne faisaient tout simplement pas de recherche. Placés dans une position organisationnelle indéfinie et non régulée, les professeurs sans Domaine appartiennent et apportent du travail à la vie départementale de diverses manières, quelques uns réalisent même des recherches participant à la production générale de l'UAM.

<sup>313</sup> UAM, Informe del Rector General 1983, p. 47.

Au milieu des années 1980, la recherche s'était étendue et diversifiée dans l'Université ; le Catalogue des recherches, qui apparaît en annexe du Rapport du recteur général 1985, comptabilisait près de 900 projets de recherche.

**TABLEAU 6.2**  
**NOMBRE DE PROJETS DE RECHERCHE PAR UNITÉ, 1985**

<b>Unité</b>	<b>Total</b>
<b>Total UAM</b>	<b>883</b>
<b>Azcapotzalco</b>	<b>403</b>
CBI	178
CSH	126
CyAD	99
<b>Iztapalapa</b>	<b>152</b>
CBI	37
CBS	42
CSH	73
<b>Xochimilco</b>	<b>328</b>
CBS	105
CSH	136
CyAD	69
Recherche interdisciplinaire	18

Source : Informe del Rector General 1985. Anexo, p. 55<sup>314</sup>

Comme on peut l'observer dans le tableau ci-dessus, l'Unité Iztapalapa est, paradoxalement, celle qui possédait le moins de projets en 1985, et il faut bien sûr remarquer le nombre élevé de projets à Azcapotzalco et Xochimilco. Toutefois, il est sans doute possible d'interpréter ces faits en terme de degré de participation (individuelle/collective), de concentration (grands projets définis/diversité de projets peu liés entre eux), ou de différence entre projets et recherches effectivement menées à bien, surtout, lorsqu'on sait que l'Unité Iztapalapa possédait le plus fort degré de consolidation en matière de recherche. C'est seulement en ces termes qu'il est possible d'expliquer, par exemple, que CyAD d'Azcapotzalco ait plus de projets de recherche que CBI et CBS d'Iztapalapa réunies.

<sup>314</sup> Ce registre des recherches comprenait une ample marge et inclut pêle-mêle des domaines, matières et projets de recherche très divers.

Les premiers projets parrainés dataient des relations avec le CONACYT dès 1979, mais, au milieu des années 1980, le nombre des projets parrainés avait augmenté et la plupart étaient concentrés à Iztapalapa.

**TABLEAU 6.3**  
**NOMBRE DE PROJETS DE RECHERCHE PARRAINÉS, 1985**

UNITÉ	CONACYT*	PRONAES*	AUTRES	TOTAL
<b>Azcapotzalco</b>	1	9	—	10
<b>Iztapalapa</b>	13	38	2	53
<b>Xochimilco</b>	—	—	—	—
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>47</b>	<b>2</b>	<b>63</b>

Source : *Informe del Rector General 1985. Anexo A, pp. 67-77.*

\*CONACYT: Conseil national de Science et Technologie (*Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología*)

\*\*PRONAES: Programme national de soutien à l'Éducation supérieure (*Programa Nacional de Apoyo a la Educación Superior*)

Un recensement des projets existants et de leurs produits à la fin de la période dépasse de beaucoup le cadre de ce travail. Le lecteur intéressé par cet aspect pourra se référer à l'Annexe du Rapport du recteur général de 1985. Toutefois, si on observe les produits (publications), il est possible d'observer les diverses stratégies suivies par les Unités afin de communiquer les résultats de la recherche.

**TABLEAU 6.4**  
**PUBLICATIONS PAR UNITÉ, 1985**

Unité	Rapports de recherche	Publications internes	Publications externes	Autres
<b>Total UAM</b>	<b>62</b>	<b>247</b>	<b>365</b>	<b>23</b>
<b>Azcapotzalco</b>	<b>47</b>	<b>143</b>	<b>41</b>	<b>9</b>
<b>CBI</b>	22	3	28	2
<b>CSH</b>	23	114	—	1
<b>CyAD</b>	2	26	13	6
<b>Iztapalapa</b>	<b>7</b>	<b>43</b>	<b>238</b>	<b>2</b>
<b>CBI</b>	—	21	156	—
<b>CBS</b>	—	—	21	—
<b>CSH</b>	7	22	61	2
<b>Xochimilco</b>	<b>8</b>	<b>61</b>	<b>86</b>	<b>12</b>
<b>CBS</b>	—	22	57	—
<b>CSH</b>	5	8	2	12
<b>CyAD</b>	3	31	27	—

Source : Informe del Rector General 1985. Anexo, pp. 79-134.

D'après la taxinomie du tableau précédent, les résultats de recherche révèlent des grandes différences entre les trois Unités et leurs Divisions. Ainsi, Iztapalapa apparaît comme une Unité ouverte sur l'extérieur, l'immense majorité des publications étant externes à l'UAM ; à l'autre extrême, on trouve l'Unité Azcapotzalco, où la diffusion des résultats est faite avant tout au moyen de publications propres à l'Université ; à l'Unité Xochimilco, la production de publications était moindre à tous égards et s'équilibrait entre publications externe et publications internes. Ces différences révèlent la diversité des *ethos* et des cultures académiques. Iztapalapa constitue une Unité fortement marquée par les sciences dures, des champs scientifiques qui dépassent le cadre institutionnel et diffusent leurs travaux dans le cadre d'une relation de communication cherchant des interlocuteurs en-dehors de l'institution. À l'inverse, Azcapotzalco et Xochimilco, constituées de champs de la connaissance moins consolidés, communiquent peu avec l'extérieur et c'est de l'intérieur même de l'institution qu'ils reçoivent l'impulsion à publier.

L'apport social des résultats du travail de recherche, mesuré par le nombre de publications, était grand au milieu des années 1980. D'après ce référent, les Divisions les plus productives étaient CBI d'Iztapalapa, CSH d'Azcapotzalco, CSH d'Iztapalapa et CBS de Xochimilco.

Les publications n'étaient le seul moyen de diffusion des progrès de la recherche. Lentement, les tâches de diffusion devinrent plus vastes et complexes. Des centaines de conférences, tables rondes, congrès, colloques, séminaires et autres événements académiques faisaient de l'UAM une institution qui disputait la première place au niveau national dans plusieurs champs de recherche.

### ***La naissance de la politique des bourses et des stimulations à la fin des années 1980***

L'UAM a été pionnière dans l'expérimentation de ces mesures « modernisatrices », puisque dès 1989, le Collège académique avait décidé la création d'une Stimulation à l'enseignement et à la recherche récompensant la productivité remarquable en matière d'enseignement et en matière de recherche (les activités de diffusion, gestion et formation ne furent pas prises en compte) ; il s'agissait du commencement de la période de différenciation salariale et de différenciation des professeurs sur la base d'évaluations académiques à caractère méritocratique.

C'est sur ses propres deniers que l'Université décida la mise en œuvre de la Stimulation à l'enseignement et à la recherche (*Estimulo a la docencia y la investigación*, EDI) afin de stimuler le travail d'enseignement et, surtout, la recherche. Le gouvernement fédéral, représenté par le ministre de l'Éducation publique, Manuel Bartlett, considéra, d'après certains témoignages, cette mesure avec une certaine méfiance car, disait-il, elle se propagerait à tout le système. Néanmoins, devant l'argument décisif que l'Université n'utiliserait que ses propres ressources (du poste « épargne propre »), l'exécutif fédéral accepta. La décision de l'UAM n'allait pas à l'encontre des stratégies que le gouvernement lui-même commençait à mettre en œuvre ; María Elena Vázquez Nava coordonnait la Commission interministérielle du Service civil où un système de stimulation fonctionnait déjà pour le secteur administratif du gouvernement fédéral.

L'EDI ne comportait qu'un seul versement à l'année, afin que les sommes ainsi payées ne soient pas confondues avec des revenus mensuels comparables à un salaire. Sur la base d'un calcul de la production moyenne (effectué à partir de l'analyse de l'avancement obtenu au cours des trois années précédentes) du demandeur, on définit une moyenne de points par catégorie, et c'est ainsi qu'émergèrent les scores de cinq mille, huit mille et onze mille points qui devinrent les catégories, ou « rangs » (*rangos*), de l'EDI. Étant donné la marge budgétaire

fournie par les réserves de l'Université pour le fonctionnement de l'EDI, on décida que les exigences académiques seraient définies par le Collège académique et le montant par le recteur général selon les disponibilités budgétaires annuelles de l'Université.

Pour obtenir l'EDI, il fallait accumuler des points, sur la base du Tabulateur, jusqu'à un rang digne d'être considéré comme extraordinaire. On établit trois niveaux de différenciation de la productivité auxquels correspondaient des sommes d'argent comptées en « quinzaines »<sup>315</sup> ; au niveau « A », on exigeait 5 000 points, qui donnaient droit à une somme équivalente à trois quinzaines de salaire supplémentaires ; le niveau « B » exigeait 8 000 points et donnait droit à cinq quinzaines ; enfin, le niveau « C » exigeait 11 000 points pour recevoir sept quinzaines en plus. La Stimulation était versée en une seule fois et les évaluations avaient lieu chaque année<sup>316</sup>.

Comme nous l'avons déjà mentionné, le Tabulateur accordait plus de points à certaines activités qu'à d'autres, il valorisait la recherche plus que les autres fonctions. Ceci influença sans doute la façon dont les stimulations furent distribuées au sein de l'Université et notamment le fait que l'Unité d'Iztapalapa en reçut plus de la moitié. La première Stimulation fut accordée<sup>317</sup> en 1989 à un total de 165 professeurs de l'UAM. La distribution entre Unités fut inégale : 87 professeurs d'Iztapalapa furent récompensés ; 41 à Xochimilco ; et 37 à Azcapotzalco.

A une époque de fortes restrictions salariales, il était très attrayant pour les professeurs de recevoir plusieurs quinzaines d'un seul coup. L'année suivante, en 1990, 304 travailleurs académiques obtinrent l'EDI pour leur travail extraordinaire. Avec l'EDI, les Commissions d'évaluation eurent plus de travail et leur pouvoir augmenta d'autant ; voilà qu'elles ne décidaient plus seulement de l'avancement, mais qu'elles devaient, chaque année, évaluer des demandes et déterminer des scores qui déterminaient non seulement la position hiérarchique au sein de l'institution (définition des catégories et niveaux) mais aussi le montant des revenus extraordinaires pouvant être obtenus par les professeurs du fait de leurs mérites.

---

<sup>315</sup> Le salaire mensuel des professeurs est payé en versements chaque 15 jours.

<sup>316</sup> Pour plus de détails sur le mode de fonctionnement de l'EDI, voir Romualdo López Zárate, « Académicos: el caso de la UAM », *Universidad Futura* No. 8-9, hiver 1991.

<sup>317</sup> UAM, Secrétariat Général, *Estímulos y Becas al Personal Académico 1989-1998*. Document interne, Mexico, 1999.

## Les bourses d'études de troisième cycle

Jouissant d'une situation privilégiée par rapport à d'autres universités, la situation économique de l'Université s'était stabilisée à la fin de la décennie ; un nombre considérable de professeurs n'avaient pas effectué d'études de troisième cycle, les tâches de mise en place de l'enseignement avaient pris fin et les nouvelles priorités orientées vers la recherche exigeaient le renforcement de l'équipe professorale. L'Université adopta (Collège académique, séance n° 89, publication du 29 août 1988) le Règlement des bourses pour le personnel académique dans le but de fixer les critères orientant les politiques de formation des ressources humaines. Selon cette procédure, 40 bourses d'études de troisième cycle furent accordées en 1989 : un total de 22 bourses à Azcapotzalco, dont 14 de doctorat (sept en CBI, six en CSH et une en CyAD) et huit de *maestría* (cinq en CSH et trois en CBI) ; Iztapalapa reçut trois bourses (toutes de doctorat pour des professeurs de CSH) ; Xochimilco reçut huit de doctorat (cinq en CBS et trois en CSH) et sept de *maestría* (six en CBS et une en CSH)<sup>318</sup>.

Ce règlement vint mettre de l'ordre dans cette importante mesure. Si, au départ, les bourses avaient été distribuées de manière désordonnée (selon le bon vouloir du chef de Département, du directeur de Division ou du recteur, sans normes communes claires), durant la période de crise certaines bourses furent annulées et d'autres ne furent plus données. Néanmoins, les études de troisième cycle des professeurs devenaient prioritaires afin d'améliorer la qualité des processus académiques et de pousser l'équipe professorale à terminer sa formation. La stratégie lancée par le règlement s'inspirait du désir qu'au moins 5% des professeurs suivent un troisième cycle.

## **6.5 Premiers bilans d'une « modernisation »**

### ***Le développement de l'équipe professorale***

Des modifications substantielles furent apportées aux caractéristiques de recrutement de nouveaux professeurs durant le période de la crise. La stabilisation du nombre d'inscriptions et le manque de ressources économiques entraînèrent un ralentissement du rythme du recrutement des professeurs, ce qui détermina l'établissement d'une équipe d'environ trois mille professeurs, suffisante pour accomplir les fonctions assignées à l'Université. Les

besoins en enseignement variaient d'une filière à l'autre, mais en termes généraux l'Université atteignit à cette période ce qui semble être un nombre stable des professeurs.

Le recrutement de professeurs temporaires baissa significativement et le nombre de postes mis à concours diminua fortement. Néanmoins, la dynamique d'attraction générée par l'Université depuis sa fondation, les conditions de travail comparativement meilleures qu'elle offrait et le grand prestige qu'acquerrait l'institution contribuèrent à une augmentation du nombre d'aspirants à occuper un poste à l'UAM. Les concours devinrent des espaces de concurrence où un grand nombre de candidats se disputaient une place à l'Université. Les Commissions d'évaluation se firent de plus en plus présentes dans la vie institutionnelle et certains concours devinrent célèbres, surtout ceux où de grandes figures académiques comparaient leurs mérites lors d'un concours public, car il y en eut aussi de polémiques qui donnèrent lieu à des décisions enflammées. La critique la plus souvent prononcée était que les profils sollicités ressemblaient trop aux « portraits-robots »<sup>319</sup> de certaines personnes facilement identifiables.

Bien qu'entre 1983 et 1989 le nombre total de professeurs augmenta seulement de 550, la période connut des fluctuations : en 1985, il y avait 3 053 professeurs et l'année suivante 2 794 ; en 1988, leur nombre atteignit 3 189, mais en 1989 ils étaient 3 144. À la fin de la période, les Divisions les plus vastes (par le nombre de professeurs) étaient CBI d'Azcapotzalco et CSH d'Iztapalapa et de Xochimilco. La Division la plus petite était CyAD de Xochimilco.

---

<sup>318</sup> UAM, Secrétariat Général, Programa de Becas para Estudios de Posgrado Otorgadas por Consejo Divisional (1989-1998). Document interne, Mexico, 1999.

<sup>319</sup> On les appelait « portraits-robots » car les caractéristiques requises du candidat cadraient avec le profil d'un candidat en particulier.

**TABLEAU 6.5**  
**PERSONNEL ACADÉMIQUE DE L'UAM PAR UNITÉ ET DIVISION, 1983-1989**

<b>Unité Division</b>	<b>1983</b>	<b>1984</b>	<b>1985</b>	<b>1986</b>	<b>1987</b>	<b>1988</b>	<b>1989</b>
<b>Total UAM</b>	<b>2 594</b>	<b>2 620</b>	<b>3 053</b>	<b>2 794</b>	<b>2 969</b>	<b>3 189</b>	<b>3 144</b>
<b>Azcapotzalco</b>	<b>1 006</b>	<b>952</b>	<b>1 128</b>	<b>1 040</b>	<b>1 112</b>	<b>1 186</b>	<b>1 158</b>
CBI	369	375	420	400	447	476	473
CSH	369	329	405	353	369	399	388
CyAD	268	248	303	287	296	311	297
<b>Iztapalapa</b>	<b>794</b>	<b>771</b>	<b>958</b>	<b>916</b>	<b>1 000</b>	<b>1 067</b>	<b>1 048</b>
CBI	292	284	306	309	333	342	340
CSH	283	260	391	335	382	428	420
CBS	219	227	261	272	285	297	288
<b>Xochimilco</b>	<b>794</b>	<b>897</b>	<b>967</b>	<b>838</b>	<b>857</b>	<b>936</b>	<b>938</b>
CSH	306	332	376	335	344	375	379
CBS	347	386	403	345	348	385	373
CyAD	141	179	188	158	165	176	186

Source : D'après UAM, Anuarios Estadísticos et Secrétariat général

Les conditions de la professionnalisation restèrent les mêmes, en termes généraux ; à la fin de la période ; en 1989, 62% du total des professeurs de l'UAM étaient à temps complet, 21,15% à mi-temps et seulement 16% étaient employés à l'heure. En ce qui concerne les Unités, on était parvenu à une certaine homogénéisation de la distribution des temps complets, qui représentaient environ un tiers du total des professeurs de chaque Unité. Néanmoins, comme nous l'avons observé, de profondes différences s'expliquaient par les profils institutionnels. Ainsi, Azcapotzalco possédait 52% de professeurs à temps complet, 33% à mi-temps et 16% à l'heure ; en revanche, Izatapalapa possédait 66% de temps complets, 6% de mi-temps et 28% de temps partiels. Xochimilco sous l'impulse de son projet d'enseignement modulaire continuait à y avoir une proportion plus élevée des (72%) des temps complet, 24% de mi-temps et seulement 4% de temps partiels.

**TABLEAU 6.6**  
**PERSONNEL ACADÉMIQUE DE L'UAM PAR TEMPS CONSACRÉ, 1983-1989**

UNITÉ	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
<b>TOTAL UAM</b>	<b>2 594</b>	<b>2 620</b>	<b>3 053</b>	<b>2 794</b>	<b>2 969</b>	<b>3 189</b>	<b>3 144</b>
TC	1 756	1 814	1 981	1 900	1 931	1 998	1 964
MT	412	454	633	470	534	649	665
TP	426	352	439	424	504	542	515
<b>AZCAPOTZALCO</b>	<b>1 006</b>	<b>952</b>	<b>1 128</b>	<b>1 040</b>	<b>1 112</b>	<b>1 186</b>	<b>1 158</b>
TC	565	563	608	587	601	612	599
MT	249	242	355	293	322	372	378
TP	192	147	165	160	189	202	181
<b>IZTAPALAPA</b>	<b>794</b>	<b>771</b>	<b>958</b>	<b>916</b>	<b>1 000</b>	<b>1 067</b>	<b>1 048</b>
TC	530	546	633	633	659	696	688
MT	46	48	82	48	67	75	65
TP	218	177	243	235	274	296	295
<b>XOCHIMILCO</b>	<b>794</b>	<b>897</b>	<b>967</b>	<b>838</b>	<b>857</b>	<b>936</b>	<b>938</b>
TC	661	705	740	680	671	690	677
MT	117	164	196	129	145	202	222
TP	16	28	31	29	41	44	39

Source : D'après UAM, Anuarios Estadísticos et Secrétariat général

En termes de la structure de positions hiérarchiques, l'UAM poursuit le développement de ses cadres académiques. Le nombre de professeurs Titulaires grandit fortement et les professeurs Associés restèrent la majorité, comme durant la période précédente ; on note qu'en 1989 le nombre des Associés fut moindre qu'au cours des années précédentes, ce qui constituait l'indice d'une crise de croissance de cette catégorie. À la fin de cette période, on comptait pour chaque professeur Titulaire 2,34 professeurs Associés et 0,73 Assistants. Quoiqu'il en soit, le nombre de Titulaires était distribué inégalement dans l'Université : 38% appartenaient à Iztapalapa, suivie d'Azcapotzalco avec 33% et, enfin, de Xochimilco avec 29%.

Le profil de chaque Unité avait son corollaire dans la structure des positions hiérarchiques, en 1989 à Iztapalapa on comptait 28% de Titulaires, 56% d'Associés et 16% d'Assistants ; Xochimilco était similaire, encore que les Associés y avaient plus de poids, avec 65%, 24% de Titulaires et 12% d'Assistants. Azcapotzalco, pour sa part, était composée de 25% d'Assistants, 53% d'Associés et de 22% de Titulaires (le pourcentage le plus bas pour cette dernière catégorie). Iztapalapa était l'Unité détenant le plus de leaders académiques, avec

38,4% du total des professeurs Titulaires ; venait ensuite Azcapotzalco, avec 33%, et enfin Xochimilco, avec 28,6%.

**TABLEAU 6.7**  
**PERSONNEL ACADÉMIQUE DE L'UAM PAR CATÉGORIE, 1983-1989**

UNITÉ	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
<b>TOTAL UAM</b>	<b>2 594</b>	<b>2 620</b>	<b>3 053</b>	<b>2 794</b>	<b>2 969</b>	<b>3 189</b>	<b>3 144</b>
Titulaire	470	502	540	589	613	698	771
Associé	1 484	1 549	1 812	1 630	1 723	1 862	1 809
Assistant	640	569	701	575	633	629	564
<b>AZCAPOTZALCO</b>	<b>1 006</b>	<b>952</b>	<b>1 128</b>	<b>1 040</b>	<b>1 112</b>	<b>1 186</b>	<b>1 158</b>
Titulaire	156	165	181	190	195	227	254
Associé	502	485	587	556	602	642	616
Assistant	348	302	360	294	315	317	288
<b>IZTAPALAPA</b>	<b>794</b>	<b>771</b>	<b>958</b>	<b>916</b>	<b>1 000</b>	<b>1 067</b>	<b>1 048</b>
Titulaire	193	198	220	242	252	269	296
Associé	438	438	562	505	547	620	588
Assistant	163	135	176	169	201	178	164
<b>XOCHIMILCO</b>	<b>794</b>	<b>897</b>	<b>967</b>	<b>838</b>	<b>857</b>	<b>936</b>	<b>938</b>
Titulaire	121	139	139	157	166	202	221
Associé	544	626	663	569	574	600	605
Assistant	129	132	165	112	117	134	112

Source : D'après UAM, Anuarios Estadísticos et Secrétariat général

### *Une évaluation de la recherche en 1989*

En novembre 1989, la Direction de la planification et du développement industriel réalisa une évaluation de la recherche à l'UAM (Fonseca, 1989) sur la base des Catalogues des recherches achevées (1987) et du magazine *Proceso*. En premier lieu, cette évaluation insiste sur les défauts de ses sources d'information (projets non datés, auteurs dont ni les noms, ni la position ni les diplômes ne sont mentionnés, manque de rapports portant sur les résultats ou les objectifs des projets) ; en deuxième lieu, l'auteur exprime une méfiance quant à l'information contenue dans les Catalogues, car :

« il est évident que le nombre total des recherches ne correspond pas à ce qui a effectivement été réalisé à l'UAM ; de plus, les chercheurs responsables des divers projets sont, dans quelques cas, des techniciens ou des professeurs à temps partiel. » (Fonseca, 1989 : 5).

La productivité académique commençait à disposer de canaux d'expression et elle connut une expansion grâce à l'augmentation du nombre des publications. Quelques années plus tard, lorsque se mirent en œuvre les systèmes de différenciation du travail académique, le nombre des publications et autres produits du travail des Domaines augmenta.

L'évaluation met en évidence un trait significatif, qui dépasse la simple opposition entre les Unités et touche à la nature spécifique du travail académique : la différence entre travail collectif et travail individuel. En effet, l'évaluation conclut que, en termes généraux, plus de 70% des recherches achevées à l'UAM jusqu'en 1987 furent effectuées individuellement ; ceci a été particulièrement le cas en CSH d'Iztapalapa, CyAD de Xochimilco et CBS d'Iztapalapa. De l'autre côté, les Divisions possédant le plus de recherches collectives achevées furent CBS de Xochimilco, CBI d'Iztapalapa et CBI d'Azcapotzalco.

A la fin de la période, on donna une impulsion résolue à la recherche technologique et à la recherche appliquée au développement. On mit en branle le projet de lien Université-Secteur productif, « dont l'objectif, à grands traits, est de lier au Secteur productif les recherches impliquant un développement scientifico-technologique et envisageant un bénéfice social en même temps qu'une éventuelle commercialisation. »<sup>320</sup> Il s'agissait d'accélérer et de favoriser le dépôt de brevets et l'enregistrement d'inventions. Une autre composante de la stratégie visant à rapprocher les produits de l'Université des besoins du monde économique et social, fut l'élargissement de la diffusion des résultats de la recherche par l'insertion d'encarts dans les journaux sous le titre « Apports UAM », où apparaissait la photographie du chercheur dans son laboratoire ou son bureau ainsi que la mention de ses apports scientifiques.

## **Conclusion**

La période des années 1980 a été caractérisée, au niveau national, par les effets de la crise économique sur le système d'éducation supérieure, et au niveau interne de l'UAM par l'intense activité de réglementation de la vie académique, la définition de sa mission institutionnelle et l'organisation de la recherche.

En conséquence de la baisse du prix international du pétrole et de la lourde dette extérieure qui obérait les finances publiques, une grave crise économique toucha le Mexique au début

des années 1980, entraînant un processus de paupérisation quasi-généralisée (seuls les spéculateurs financiers s'enrichirent) qui paralysa la vie économique et déclencha une récession qui affecta l'emploi et les conditions de vie des Mexicains. L'inflation et les dévaluations constantes de la monnaie touchèrent très durement les salaires et réduisirent la marge de manœuvre budgétaire du gouvernement. Le gouvernement décida de s'attaquer à la crise et à l'inflation en réduisant les dépenses publiques, en contractant le marché interne et en contrôlant rigoureusement les augmentations de salaire (on calcule que la perte du pouvoir d'achat a été de 40% en moyenne). On donna la priorité au remboursement et à la négociation de la dette extérieure en accord avec les plans du Fonds monétaire international et de la Banque mondiale. Cette période coïncide avec le sexennat de Miguel de la Madrid et le début de celui de Carlos Salinas.

Durant les années où la crise fut la plus aiguë, le secteur universitaire (comme l'ensemble du système d'éducation) souffrit d'un grave manque de ressources économiques. La restriction financière mit fin à la croissance qui avait caractérisé le secteur universitaire durant les vingt années précédentes. On arrêta de construire et de fonder de nouvelles institutions, on limita le nombre de nouveaux étudiants, on freina l'embauche de professeurs ainsi que les mécanismes favorisant leur professionnalisation. Les investissements dans les projets de recherche, les installations, laboratoires, ateliers et bibliothèques disparurent presque complètement. Dans les faits, l'État renonçait à financer totalement les universités et les obligeait « à en faire plus avec moins ». La planification universitaire s'érigea comme le paradigme d'une nouvelle forme de gestion rigoureuse des ressources et des instances de planification se développèrent à tous les niveaux (national, régional, États fédérés et institution). Un conflit pour les salaires opposa les autorités aux syndicats, à tel point que la période a été celle où le plus grand nombre de grèves universitaires a été enregistré.

Aux mauvaises conditions de travail dans les universités s'ajoutèrent des politiques qui firent baisser le pouvoir d'achat salarial de plus de 60%. Par ailleurs, dans la mesure où les augmentations annuelles des salaires étaient les mêmes pour tous, les différences salariales entre les diverses catégories de professeurs s'amenuisèrent. Cette stratégie était politiquement commode, car la majorité des professeurs appartenaient aux catégories intermédiaires et basses, mais les pertes de pouvoir d'achat furent proportionnellement plus fortes en haut de la

---

<sup>320</sup> UAM, Informe del Rector General 1988, p. 32

hiérarchie. Les politiques salariales mises en œuvre dans les universités donnèrent lieu à une relative indifférenciation des catégories et à une fuite des cerveaux. En effet, de nombreux professeurs menèrent leur travail académique de front avec une autre activité professionnelle, et les mieux dotés en capital culturel abandonnèrent le travail académique pour d'autres marchés plus rémunérateurs.

Dès l'adoption du Règlement organique en 1981, Iztapalapa ratifia ses Domaines de recherche. Entre 1982 et 1983, vint le tour des Unités Azcapotzalco et Xochimilco où, du fait de la disparité des conditions, le changement s'avéra purement formel : les anciens Domaines académiques prirent simplement le nom de Domaine de recherche sans se doter d'objectifs ou de processus favorisant la production scientifique. Cette attitude permettait la participation de ces collectifs à la vie organique des Départements et la nomination de chefs de Domaine bénéficiant d'une rémunération supplémentaire qui soutenaient la vie collégiale ; parallèlement, le fait de constituer un Domaine ouvrait un espace de travail collectif favorisant l'esprit de corps et instaurait un mécanisme d'identité particulière des professeurs. En 1984, conformément à la dynamique de réglementation qui animait alors l'Université, des lignes directrices spécifiques de recherche normant les processus et définissant les priorités thématiques furent émises par les Divisions les plus puissantes et les mieux consolidées : les deux Divisions de CBI d'Azcapotzalco et Iztapalapa, les deux de CBS de Xochimilco et Iztapalapa et les deux Divisions de CSH d'Iztapalapa et Azcapotzalco, c'est à dire, en général, les Divisions fondatrices.

L'Unité Iztapalapa continuait de bénéficier de conditions remarquables ; par exemple, en 1983, l'UAM disposait de 369 laboratoires, dont presque la moitié étaient consacrés exclusivement à la recherche ; bien entendu, 82% de ces derniers se trouvaient à Iztapalapa. Les laboratoires d'enseignement étaient concentrés à Azcapotzalco et Xochimilco, conformément au profil plus centré sur l'enseignement de ces deux Unités. En 1985, cinq projets de recherche parrainés sur six étaient mis en œuvre à Iztapalapa. Les résultats des travaux de cette Unité étaient diffusés principalement vers l'extérieur et ses produits représentaient les deux tiers de la production totale de l'UAM. La distinction des scientifiques ne s'opérait pas uniquement aux niveaux symbolique et économique (pour ceux qui disposaient d'une bourse du SNI), car ils construisaient une stratégie de prise du pouvoir universitaire afin de garantir les conditions de leur propre reproduction. En cela ils s'appuyaient sur la création de nouveaux dispositifs nationaux.

L'impulsion de la différenciation des scientifiques ne provint pas seulement du niveau institutionnel interne. En 1984, le gouvernement fédéral, par le truchement du CONACYT, créa le Système national de chercheurs (SNI), gérant un programme de bourses mensuelles (entre 2 et 8 salaires minimum) exonérées d'impôt octroyées aux chercheurs se soumettant avec succès à une évaluation *inter pares* annuelle. L'exigence préalable à la présentation d'une candidature est la possession d'un diplôme de troisième cycle ; le critère d'obtention est la quantité et l'incidence (mesurée en nombre de citations) des articles et livres scientifiques publiés par le candidat ; les bourses sont octroyées à l'issue d'un examen réalisé par des Commissions d'évaluation composées de scientifiques de prestige désignés par le SNI lui-même. Ce programme cherche à enraciner les professeurs les plus remarquables dans les institutions d'éducation supérieure et les centres de recherche. À l'UAM, 61 professeurs bénéficièrent bourses du SNI en 1987 alors qu'en 1990 ils étaient 124 ; la distribution des ne fut pas homogène entre les Unités : en 1987, 56% des bourses allèrent à la Division de Sciences fondamentales et Ingénierie (CBI) d'Iztapalapa et, en 1990, 41% du total des professeurs bénéficiaires à l'UAM travaillaient à Iztapalapa.

1985 fut une année clé en ce qui concerne la réglementation du travail académique et la définition de la mission de l'institution. En mars, on adopta le Tabulateur par points qui imprime une dimension compétitive et méritocratique à la carrière académique. En effet, le Tabulateur est basé sur l'évaluation des compétences, connaissances et productions ; sur la classification et définition des catégories ; et sur la différenciation des hiérarchies. De la sorte, le Tabulateur définit un projet institutionnel dominant en valorisant la recherche, la création artistique, la gestion institutionnelle et les études de troisième cycle plus que l'enseignement et la diffusion de la culture. Cette même année, sous le leadership du recteur Gustavo Chapela et des Domaines de recherche de l'Unité Iztapalapa, on adopta les Politiques générales de l'Université, qui constituèrent un document programmatique de définition du projet institutionnel. On réaffirma que le modèle de l'UAM était celui des professeurs à temps complet, que la recherche devait être l'activité prépondérante de l'Université et on la définit comme une activité collective, interdisciplinaire, orientée par les organes collégiaux, soumise à une logique de planification, programmation et de publication de ses résultats.

Ainsi, le Tabulateur par points comme les politiques générales constituent les expressions d'un projet qui consolide la domination des scientifiques et qui éloigne l'UAM des universités traditionnelles contrôlées par les corporations de professionnels libéraux. En termes généraux,

ces deux mécanismes différencièrent les scientifiques et contribuèrent à imposer leurs façons de travailler en tant que référents principaux du prestige et de la valeur académique.

A la fin des années 1980, le nouveau gouvernement Salinas mit en œuvre une profonde réforme de l'État ainsi qu'un vaste programme de privatisation, suivant les recommandations de l'OCDE. En matière d'éducation supérieure, il renforça la croyance selon laquelle la massification était coupable de la perte de qualité des universités, car ces dernières ne dotaient pas leurs diplômés d'une formation répondant aux exigences du marché ; de ce fait, disait-on, les universités avaient perdu leur légitimité sociales et il était nécessaire qu'elles se « modernisent ». D'après ce diagnostic, les institutions n'étaient pas fonctionnelles dans le cadre de la « modernisation » économique que devait lancer le Mexique, elles étaient auto-complaisantes car elles n'évaluaient pas leurs processus et, de ce fait, simulaient leur rendement, on ne savait rien de leurs résultats ni de l'utilisation réelle des ressources économiques que leur allouait la société. À l'intérieur des universités, le travail académique était indifférencié alors que la fuite des cerveaux contribuait à la baisse de leur qualité. Fort de ces considérations, on lancerait, dans la décennie suivante, les politiques d'évaluation institutionnelle et d'évaluation des professeurs qui déboucheraient sur les politiques de différenciation du travail académique.

Au niveau de l'institution, les années de crise apportèrent d'énormes difficultés financières, les salaires et conditions de travail furent très sévèrement affectés. L'indifférenciation salariale rendait peu attrayante la promotion d'une catégorie à l'autre, mais pour autant les commissions d'évaluation n'eurent pas moins de travail car si le nombre des contrats à durée indéterminée avait diminué, plus de mille professeurs à durée déterminée furent embauchés suite à l'évaluation de leurs qualités. Il n'existait pas de culture de l'évaluation au sein de l'Université car elle manquait d'incitations économiques et symboliques à la différenciation ; en outre, une idéologie égalitariste y avait prévalu, soutenue par le syndicalisme et le pouvoir des professeurs Associés.

Pendant la période qui nous occupe ici, le corps professoral de l'Université se stabilisa autour de 3 000 professeurs et la croissance du nombre de professeurs sous contrat à durée indéterminée ralentit. Ceci entraîna une intensification de la concurrence pour l'obtention des rares postes qui s'ouvraient. Malgré la différence de la plus part des autres universités, en termes de conditions de professionnalisation, l'UAM conserva un grand nombre de

professeurs à temps complet (62%) et 20% à mi-temps. Les positions et hiérarchies changèrent au cours de la période : le nombre des Titulaires augmenta, le groupe des professeurs Associés devint majoritaire et le nombre des Assistants diminua fortement.

Comme nous l'avons souligné, la domination des scientifiques à l'Université résulta d'un processus d'accumulation de forces, d'une recomposition des référents du prestige académique (exprimés dans des règlements) et de la formation d'un espace organisationnel qui donnait à la recherche le caractère d'une activité prépondérante. À la différence des autres institutions d'éducation supérieure, l'UAM prit des décisions institutionnelles favorisant une orientation vers un projet universitaire novateur sous l'hégémonie des sciences.

Dans ce chapitre, nous avons passé en revue quelques uns des effets de la crise économique qui affecta le pays durant la période considérée ici : en termes économiques, le travail académique perdit sa valeur ce qui entraîna la fuite des enseignants vers d'autres marchés occupationnels ; et en matière salariale les catégories présentes à l'UAM s'homogénéisèrent, la différence salariale qui marquait les différences entre professeurs s'estompant.

Dans ce contexte, le repositionnement social des chercheurs fut associé à une revalorisation du savoir expert en matière de gestion publique, comme on peut l'observer à travers le remplacement des politiciens traditionnels (dont la plus part étaient diplômés en droit par l'UNAM) par les économistes éduqués à l'étranger et détenteurs d'un fort capital culturel exprimé par leurs diplômes académiques. Parallèlement, depuis le champ de la politique, le gouvernement créa le SNI, mécanisme permettant l'obtention de revenus extraordinaires par les chercheurs afin de stimuler la production scientifique et alléger le poids de la crise économique sur ce secteur stratégique.

La période vit le lancement de l'évaluation académique en tant que mécanisme de différenciation des professeurs et la poursuite de la réglementation des relations entre les travailleurs académiques et l'institution. Ces réglementations signifèrent d'importants changements organisationnels qui, devant la crise du syndicalisme universitaire, ouvrirent la voie à la formation d'organismes spécifiques d'évaluation *inter pares* (les Commissions d'évaluation) qui effectuèrent leur travail d'évaluation au moyen d'un Tabulateur (priviliégiant la recherche au détriment de l'enseignement).

La domination des scientifiques détermina la redéfinition du projet institutionnel, faisant de la recherche la fonction substantive de l'UAM, et structura un mode d'organisation universitaire basé sur les Domaines de recherche qui laissa l'enseignement dépourvu d'un espace organisationnel structurant.

L'Unité Iztapalapa, mieux dotée, dès l'origine, en capital scientifique, fut le point de départ de la domination des scientifiques des sciences exactes et de la nature sur le champ universitaire. Durant la période, les professeurs d'Iztapalapa furent les principaux bénéficiaires du SNI, ils consolidèrent une équipe composée en majorité de professeurs à temps complet, ils furent les premiers à se promouvoir et à caractériser leur Unité comme celle ayant le plus grand nombre de professeurs titulaires, ils monopolisèrent les financements externes de projets de recherche et soulignèrent qu'il s'agissait là d'un des plus grands mérites académiques. Leurs produits académiques (dont nombre résultant du travail collectif de leurs Domaines) furent publiés principalement dans des revues externes à l'UAM et ils consacrèrent ce type de pratique comme la plus valorisante. Malgré les politiques d'austérité, cette Unité parvint à consolider ses installations et ses laboratoires, monopolisant les ressources financières destinées à l'investissement.

La recomposition du champ universitaire était en cours et l'hégémonie des chercheurs se construisit par la base, par la formation des premiers Domaines de recherche, les plus productifs, les plus puissants.



**CHAPITRE VII**  
**LA DIFFERENCIATION POUR**  
**LA DISTINCTION**  
**(1990-1999)**

## **Introduction : Un néo-interventionnisme d'État**

Cette période, qui s'étend sur les années 1990, est marquée par un profond changement dans la gestion institutionnelle qui consolide le pouvoir des scientifiques à l'Université ; l'hégémonie de CBI à Iztapalapa sur la direction des affaires universitaires se renforce ; l'évaluation et la différenciation du travail académique, pour lesquelles la recherche est prépondérante, sont approfondies.

### ***Le Mexique à l'heure de la mondialisation***

La période coïncide avec les mandats présidentiels de Carlos Salinas (1988-1994) et d'Ernesto Zedillo (1994-2000), auxquels correspond un processus intense de recomposition économique basée sur l'ouverture aux marchés mondiaux, la réduction de l'État et le contrôle des variables macroéconomiques (dévaluations, inflation) qui caractérisaient déjà la décennie précédente, quoiqu'en 1994 éclata une crise profonde conduisant à une dévaluation de 100% du peso du fait de la fuite des capitaux, dont les répercussions internationales ont été appelées « l'effet tequila ». Le Mexique s'intégra aux dynamiques de la mondialisation et suivit de manière exemplaire les indications des grandes organisations internationales que sont le FMI et la Banque mondiale. En 1994, l'Accord de libre-échange nord-américain (ALENA), c'est à dire, pour le Mexique, le Traité de libre-échange (*Tratado de Libre Comercio*, TLC), entra en vigueur, donnant lieu à une interrelation économique avec les États-Unis et le Canada. Plus tard, le Mexique signa des accords de libre-échange avec le Chili, les pays d'Amérique centrale et, à la fin de la période (en 2000), avec l'Union européenne. À la fin du siècle, la structure économique du pays n'a plus grand chose à voir avec ce qu'elle avait été jusqu'aux années 1970 ; le Mexique s'est ouvert au commerce mondial et les *maquiladoras*<sup>321</sup> sont devenues le secteur de l'économie (formelle) le plus dynamique. Associé à la mondialisation et à l'élargissement du marché nord-américain, le trafic de drogues illégales s'est développé, devenant l'une des composantes clé de l'économie informelle.

En termes politiques, le Mexique a vécu durant cette période un intense processus de changements qui aboutit à l'établissement de la concurrence électorale démocratique et à la montée des partis d'opposition, dont la représentation au sein du pouvoir législatif s'est accrue. En outre, Cuauhtémoc Cárdenas, du Parti de la révolution démocratique (le PRD, parti de la gauche démocratique), a été élu maire de Mexico en 1994. La poussée démocratique a été si forte que des organes citoyens de contrôle des élections ont été créés, que la législation a été réformée et que la gauche et la droite se sont mises à critiquer ouvertement le système dominant de parti d'État. Le régime politique basé sur le monopole du pouvoir du PRI s'est progressivement effondré, pour quatre raisons principales. Premièrement, du fait de la recomposition de l'élite gouvernante (remplacement des anciens politiciens par les technocrates) ; deuxièmement, du fait des effets de la crise économique et des politiques restrictives qui ont été mises en œuvre (brisant le lien traditionnel basé sur les échanges politiques avec les organisations syndicales corporatives) ; troisièmement, du fait du mécontentement croissant face à la corruption de la classe politique ; et, enfin, du fait des assassinats de Luis Donaldo Colosio Murrieta<sup>322</sup> et de José Francisco Ruiz Massieu<sup>323</sup>, qui ont été socialement perçus comme un règlement de compte au sein du PRI confinant au gangstérisme.

En juillet 2000, alors que nous terminons la rédaction de ce travail, des élections présidentielles ont lieu au Mexique. Ses élections concurrentielles et soumises à la législation ont vu la défaite du PRI, qui détenait le pouvoir depuis plus de soixante dix ans. Vicente Fox<sup>324</sup>, le candidat du PAN<sup>325</sup> (droite démocratique), remporta l'élection par une large majorité, inaugurant ainsi une nouvelle ère politique au Mexique. La possibilité d'organiser des élections démocratiques et la construction d'une équipe

---

<sup>321</sup> Les entreprises *maquiladoras* sont en majorité constituées de capitaux étrangers et orientées vers l'exportation ; elles emploient des travailleurs mexicains du fait de leur faible coût salarial.

<sup>322</sup> Luis Colosio fut assassiné en 1994 alors qu'il était candidat du PRI à l'élection présidentielle. Bien que la justice ne découvre qu'un seul coupable, la perception populaire est qu'il s'agit d'un assassinat politique organisé depuis l'intérieur du système priiste.

<sup>323</sup> Francisco Ruiz Massieu était Secrétaire général du PRI et venait d'être élu député lorsqu'il fut assassiné en 1995 par un tueur à gage agissant sur les ordres de Raúl Salinas de Gortari, frère de l'ex-président Carlos Salinas. Raúl Salinas est en prison depuis 1995.

<sup>324</sup> Chef d'entreprise qui a été député fédéral puis gouverneur de l'État de Guanajuato. Fox est issu d'une famille d'éleveurs bovins, est peu diplômé (il a obtenu sa licence d'administration publique à l'Université Iberoamericana il y a peu, en plein milieu de la campagne présidentielle) et peu doté en capital culturel, mais il est fortement lié au pouvoir économique. Charismatique, Fox a su s'entourer d'une équipe électorale efficace comprenant divers hommes d'affaires, politiciens du PAN et ex-dirigeants de la gauche mexicaine.

<sup>325</sup> Parti Action nationale.

dirigeante « modernisatrice » furent déterminantes pour la victoire du PAN à la tête d'une alliance comprenant des forces et groupes politiques d'idéologies diverses. Il ne nous est pas possible d'analyser ici les résultats de ce changement très récent, mais il est probable qu'en matière de politique économique le cap soit maintenu, que la corruption soit combattue et qu'on assiste à la déstructuration de la configuration politique traditionnelle basée sur un parti d'État autoritaire et clientéliste.

### ***La réforme de l'État***

Lorsque Carlos Salinas devint président en 1988, il apporta avec lui une nouvelle génération de jeunes fonctionnaires<sup>326</sup>, experts dans leurs domaines, dotés d'un fort capital scolaire (observable dans leurs diplômes de troisième cycle), et d'un fort capital social amassé dans les universités anglo-saxonnes dont ils sont diplômés (MIT, Princeton, Stanford, Northwest, Yale et Harvard). La majorité d'entre eux ont obtenu des diplômes en économie et ont fait des études à l'UNAM et/ou à l'ITAM<sup>327</sup> et ils sont très proches des idées monétaristes et partisans du néolibéralisme (Krauze, 1997 ; Rousseau, 1999). Ce groupe lança une profonde réforme de l'État ; rompant avec l'étatisme et associant les politiques traditionnelles à du populisme, ils réduisirent le nombre des fonctionnaires, privatisèrent les banques, le téléphone et la plupart des entreprises para-étatiques<sup>328</sup>, accordèrent l'autonomie à la Banque du Mexique, négocièrent la dette extérieure, modifièrent la Constitution pour convertir les terres communautaires et les *ejidos* en propriétés privées et renouvèrent les relations de l'État avec l'Église et le Vatican. En règles générales, les relations avec les gouvernés étaient régies par la dérégulation économique et la promotion des relations de marché. Durant toute la période, le gouvernement mit en œuvre une politique favorisant les accords entre les organisations syndicales et le patronat, dont les objectifs étaient le contrôle des salaires, afin que toute augmentation soit inférieure au taux d'inflation et le rétrécissement du marché interne (en tant que mécanisme de contrôle de l'inflation).

Une idéologie nouvelle présidait aux relations entre l'État et la société. En premier lieu, on développa la notion de rentabilité des investissements publics basée sur l'élimination

---

<sup>326</sup> Qui, pour la plupart, furent conservés par le président Zedillo (1994-2000).

<sup>327</sup> Institut technologique autonome du Mexique, institution d'éducation supérieure privée, qui est l'une des écoles de formation des élites mexicaines parmi les plus importantes.

<sup>328</sup> Sauf PEMEX (le monopole pétrolier national) et l'électricité.

des subventions et la réalisation d'investissements d'après un calcul en termes de coûts et de bénéfices ; par l'augmentation de la capacité technique, on s'efforça sans relâche d'augmenter la productivité. Efficacité et efficacité devinrent les maîtres mots grâce auxquels la logique du marché imposa une nouvelle rationalité à l'administration publique (l'éducation nationale y comprise).

Avec le TLC et la réforme de l'État, le pays se préparait à entrer dans le premier monde, comme disait le président Salinas. À contre-courant de l'idéologie modernisatrice, alors dominante, la rébellion indigène du Chiapas dirigée par l'Armée zapatiste de Libération nationale (*Ejército Zapatista de Liberación Nacional*, EZLN) éclata en janvier 1994. Les répercussions de l'insurrection zapatiste furent énormes :

« Il n'existe pas d'adjectif dans le dictionnaire pour qualifier la stupéfaction avec laquelle l'opinion publique reçut la nouvelle. Une rébellion au Mexique, à l'époque du TLC, à la fin du XX<sup>ème</sup> siècle ? Impensable. Une guérilla au Mexique, alors qu'à Mexico le gouvernement et la guérilla salvadoriens venaient de signer la paix ? Impossible. Soudain, avec le soulèvement du Chiapas, de nombreux Mexicains sentirent qu'en faisant irruption sur la scène de la fin de siècle, l'histoire leur tombait sur la tête. Une histoire synonyme de retards ancestraux, de mentalités anciennes et de mythes enracinés dans le peuple. Le Chiapas incarnait toute cette histoire latente, irrésolue, vivante. Le soulèvement était une projection de l'histoire. » (Krauze, 1997 : 434).

Malgré quelques actions de guerre (arrêtées par de vastes mobilisations populaires exigeant des négociations) et du calvaire de milliers d'indiens que la militarisation de l'État de Chiapas<sup>329</sup> força à abandonner leurs communautés, le conflit chiapanèque se poursuivit et n'est toujours pas résolu à l'heure actuelle. Néanmoins, la rébellion zapatiste, dont les médias se sont fait amplement l'écho, a réveillé chez les Mexicains la conscience des profondes inégalités qui traversent le pays. En fait, la rébellion des Indiens a rendu visibles les effets sociaux des politiques de restriction économique : augmentation de la pauvreté et du nombre d'exclus, dualisation de la société (un secteur développé, moderne et riche et une majorité sous-développée, arriérée et pauvre).

---

<sup>329</sup> L'installation de camps militaires et d'une force de près de 50 000 soldats s'est accompagnée de la création de groupes paramilitaires et de l'augmentation des effectifs des diverses forces de police.

### *Les politiques universitaires*

Comme nous l'avons déjà noté, l'État fédéral modifia profondément le cadre de son interaction avec les universités. Au lieu d'utiliser la planification comme mécanisme de mises en œuvre de ses stratégies, il gouverna par des politiques. En d'autres termes, il se mit dans la posture de l'État évaluateur, intervenant à distance et dont l'outil principal est le financement projet par projet, qui accroît la concurrence entre les institutions désireuses d'obtenir des fonds. Les fonds octroyés aux universités publiques au titre des dépenses incompressibles<sup>330</sup> n'augmentèrent pas mais tous les autres postes budgétaires furent couverts au moyen de programmes requérant évaluations et comptes-rendus. Les principaux instruments de ces politiques inductives et régulatrices furent le Fonds de modernisation de l'Éducation supérieure (FOMES) de 1990, le programme de dépassement académique (*Programa de Superación Académica*, SUPERA) de 1993 et le Programme pour l'amélioration des professeurs (*Programa para el Mejoramiento del Profesorado*, PROMEP). Les universités publiques se virent obligées de diversifier leurs sources de financement (comme le prescrit la Banque mondiale), en percevant des droits d'inscription et en proposant leurs services à des particuliers. Le Centre national d'évaluation (CENEVAL) se chargea de promouvoir l'évaluation, il mit en place les examens généraux d'admission au baccalauréat et de sortie de l'université.

Paradoxalement étant donné son idéologie néo-libérale, l'État mit en œuvre une forme de néo-interventionnisme (Acosta, 1999) dans l'objectif d'induire des changements dans le système d'éducation supérieure sans les provoquer directement ni les diriger.

Le CONACYT, bras du gouvernement en matière de sciences, fit du Système national des chercheurs (*Sistema Nacional de Investigadores*, SNI) un espace d'importance primordiale dans le développement du champ scientifique. Tout en continuant d'octroyer des bourses, il devint le principal référent du prestige scientifique. En effet, l'appartenance au SNI comptait au nombre des critères d'évaluation utilisés par les universités. En particulier, il faut noter l'établissement d'une Classification des programmes de troisième cycle d'excellence (*Padrón de Posgrados de Excelencia*) et d'une Classification des revues d'excellence (*Padrón de Revistas de Excelencia*).

La Classification des troisièmes cycles d'excellence est un système d'évaluation et hiérarchisation des programmes de troisième cycle mexicains et étrangers ; les programmes qui y sont admis peuvent offrir à leurs étudiants une bourse du CONACYT afin que ces derniers puissent se consacrer à leurs études à temps plein. Les principales exigences que les programmes de troisième cycle doivent remplir pour appartenir à cette Classification sont : que les professeurs travaillent à temps complet, qu'ils appartiennent au SNI et que leur prestige soit reconnu, que le programme dispose des installations suffisantes (bibliothèques, laboratoires) et que ses étudiants obtiennent leurs diplômes dans des délais précis. Comme toutes les politiques mises en œuvre par le CONACYT, celle-ci imposa une rationalité à l'octroi des bourses de troisième cycle, mais la Classification ne permit de renforcer que certains programmes : ceux qui étaient les mieux dotés en ressources et en qualité, ce qui, pour de nombreuses autres institutions, constitua un mécanisme d'exclusion et une forte perte de compétitivité. Ces dernières pouvaient continuer à fonctionner, personne ne leur interdisait, mais leurs étudiants n'obtiendraient pas de bourses ni leurs programmes des ressources économiques en vue de leur renforcement institutionnel. Cette stratégie du CONACYT fut controversée car elle favorisait une différenciation interne aux institutions dans la mesure où, dans une même université, tel programme pouvait appartenir à la Classification et tel autre en être exclu.

La Classification des programmes d'excellence joua un rôle déterminant dans la recomposition du champ universitaire, car il imposa les critères des sciences de la nature et exactes à l'ensemble de l'offre de formations de troisième cycle ; les scientifiques imposèrent ainsi leur habitus sur l'un des aspects les plus importants de la vie académique : la reproduction des disciplines universitaires.

La Classification des revues d'excellence, pour sa part, combattit sur un autre front : le contrôle des moyens de diffusion du travail académique. De nouveau, ce fut le CONACYT qui établit quelles revues bénéficieraient de financements pour être éditées et quelles autres seraient privées d'argent public. Divers critères de discrimination furent utilisés : posséder des comités éditoriaux constitués de professeurs au « prestige reconnu » (c'est à dire membres du SNI), appliquer des procédures d'évaluation des

---

<sup>330</sup> Celles qui touchent exclusivement les salaires et les frais de fonctionnement.

articles (essentiellement externes aux comités éditoriaux) auxquelles participent des professeurs « prestigieux », comprendre des chercheurs étrangers « distingués », maintenir la régularité de la périodicité de la publication et avoir une incidence observable sur les index de référence bibliographique internationaux. Comme dans le cas des programmes de troisième cycle, les institutions universitaires (principal soutien de la diffusion académique) pouvaient continuer à publier des revues, mais seules celles agréées par la Classification bénéficieraient de financements du CONACYT.

Durant cette période, l'éducation supérieure publique ne s'agrandit que du fait de la mise en marche du projet des universités technologiques (équivalentes aux IUT en France), car aucune nouvelle université autonome publique ne fut créée. Le système d'éducation supérieure continua de se diversifier, avant tout du fait de la croissance spectaculaire du nombre des institutions privées, dont la création ne fut absolument pas régulée. Le tableau suivant permet d'observer l'évolution du nombre des étudiants universitaires et l'augmentation de leur présence dans les établissements privés :

**TABLEAU 7.1****NOMBRE D'ÉTUDIANTS D'ÉDUCATION SUPÉRIEURE AU MEXIQUE, 1990-1998**

ANNÉES	INSTITUTIONS PAR SECTEUR				TOTAL	
	PUBLIC		PRIVÉ			
	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage
1990	890 372	82.6	187 819	17.4	1 078 191	100.0
1991	891 524	81.7	199 800	18.3	1 091 324	100.0
1992	910 257	80.8	216 548	19.2	1 126 805	100.0
1993	908 480	79.6	233 088	20.4	1 141 568	100.0
1994	936 646	79.2	246 505	20.8	1 183 151	100.0
1995	943 245	77.5	274 186	22.5	1 217 431	100.0
1996	989 448	76.9	297 185	23.1	1 286 633	100.0
1997	990 729	75.6	319 500	24.4	1 310 229	100.0
1998	1 036 935	74.5	355 113	25.5	1 392 048	100.0

Source : ANUIES

Bien qu'on constate une croissance de la population étudiante correspondant à plus de 313 000 étudiants supplémentaires, il faut surtout souligner que c'est le secteur privé qui a connu la croissance (167 000 nouveaux étudiants) la plus forte, le nombre de ses étudiants ayant été multiplié par 1,89.

### 7.1 Nouvelles et anciennes générations à l'UAM

A la différence des périodes antérieures où la direction du Rectorat général de l'Université avait été occupée par la génération fondatrice de l'UAM, la période qui nous occupe ici (en fait, à partir de 1989) voit l'avènement d'une nouvelle génération de fonctionnaires, tous originaires de la Division de Sciences élémentaires et Ingénierie (*Ciencias Básicas e Ingeniería*, CBI) de l'Unité Iztapalapa, qui inaugure un nouveau cycle de gestion institutionnelle. En effet, la position hégémonique des scientifiques devient évidente avec cette nouvelle génération de recteurs : l'ingénieur chimiste Gustavo Chapela a été recteur de 1989 à 1993, puis le docteur en Physique Julio Rubio (1993-1997) et, enfin, le recteur actuel : le chimiste José Luis Gázquez. Pendant leurs

mandats, de grandes transformations, orientées par leurs perceptions en tant que scientifiques des sciences dures, se font jour à l'UAM. Le modèle de l'université des scientifiques a reçu un très fort soutien des plus hautes sphères du pouvoir universitaire, ce qui lui a permis de se consolider.

La recomposition du champ universitaire arrive à son point culminant dans cette période. Outre qu'ils imposèrent leurs critères de légitimité, les scientifiques consolidèrent un système de domination où ils contrôlent les critères du recrutement, de l'évaluation et du prestige légitime au sein de la profession académique. En outre, un schéma de financement fut développé qui les dota de ressources et augmenta leurs revenus économiques. Leur hégémonie s'exprima également par le fait que les chercheurs monopolisèrent les espaces de reproduction de la profession académique au moyen de l'imposition de leurs propres critères de définition du troisième cycle.

A l'UAM, l'important durant cette période ce ne sont plus les processus de construction et de définition du corps professoral. Au contraire, les professeurs qui débutèrent leur carrière à l'âge moyen de 28 ans ont actuellement la cinquantaine et nombre d'entre eux approchent de l'âge de la retraite. La période fut donc marquée par la consolidation du corps professoral<sup>331</sup> et la différenciation des hiérarchies académiques suivant leurs mérites, observables dans leur productivité et efficacité.

### ***L'évolution du corps professoral de l'UAM***

Durant les années 1990, le nombre des professeurs est resté relativement stable, passant de 3 136 en 1990 à 3 179 en 1998. Si, en 1990, Azcapotzalco était encore l'Unité la plus nombreuse du point de vue des professeurs et Xochimilco la moins nombreuse, à la fin de la période le nombre total des professeurs de l'UAM était partagé en parts égales entre les trois Unités.

A la différence des périodes antérieures, où la croissance du corps professoral était due à l'augmentation du nombre des étudiants, durant la période qui nous occupe ici, le nombre des inscriptions se stabilisa (voire diminua légèrement). Simultanément, les restrictions économiques donnèrent lieu à une politique de crise : la « congélation des

postes », c'est à dire le fait de ne pas pourvoir un poste devenu vacant. Lors des rares créations de postes qui eurent lieu à la fin de la période, le critère qui s'imposa dans la pratique fut le recrutement exclusif de professeurs détenteurs du diplôme de docteur.

**TABLEAU 7.2**  
**PERSONNEL ACADÉMIQUE DE L'UAM PAR UNITÉ ET DIVISION, 1990-1998**

	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
<b>TOTAL UAM</b>	<b>3 136</b>	<b>3 176</b>	<b>2 718</b>	<b>2 986</b>	<b>3 086</b>	<b>3 666</b>	<b>3 163</b>	<b>3 164</b>	<b>3 179</b>
<i>Azcapotzalco</i>	<b>1 135</b>	<b>1 147</b>	<b>1 003</b>	<b>1 059</b>	<b>1 107</b>	<b>1 329</b>	<b>1 105</b>	<b>1 099</b>	<b>1 078</b>
<b>CBI</b>	434	429	385	413	433	554	424	421	415
<b>CSH</b>	398	409	342	381	392	432	390	398	392
<b>CyAD</b>	303	309	276	265	282	343	291	280	271
<i>Iztapalapa</i>	<b>1 062</b>	<b>1 054</b>	<b>888</b>	<b>982</b>	<b>1 006</b>	<b>1 111</b>	<b>1 020</b>	<b>1 031</b>	<b>1 044</b>
<b>CBI</b>	332	335	288	328	332	402	349	340	344
<b>CSH</b>	448	443	357	386	408	438	392	414	424
<b>CBS</b>	282	276	243	268	266	271	279	277	276
<i>Xochimilco</i>	<b>939</b>	<b>975</b>	<b>827</b>	<b>945</b>	<b>973</b>	<b>1 226</b>	<b>1 038</b>	<b>1 034</b>	<b>1 057</b>
<b>CSH</b>	367	385	325	378	382	428	406	400	415
<b>CBS</b>	381	404	340	376	391	543	421	428	437
<b>CyAD</b>	191	186	162	191	200	255	211	206	205

Source : D'après Secrétariat général.

L'égalisation progressive du nombre de professeurs des trois Unités ne s'accompagna pas de changements sensibles dans leur distribution relative au sein des Divisions. Les Divisions qui possédaient le plus de professeurs à la fin de la période étaient : CBS à Xochimilco, CSH à Izatapalapa, CSH à Xochimilco et CBI à Azcapotzalco. Le nombre de professeurs en CBI à Izatapalapa resta stable durant la totalité de la période. En ce qui concerne les Divisions de CyAD à Xochimilco et Azcapotzalco ainsi que de CBS à Izatapalapa, le nombre de leurs professeurs resta inférieur, mais il grandit tout de même suffisamment pour que l'écart qui les séparait des autres Divisions se réduise.

<sup>331</sup> Au sens de pouvoir définir des règles autonomes de régulation de la carrière académiques.

**TABLEAU 7.3**  
**PERSONNEL ACADÉMIQUE DE L'UAM PAR CATÉGORIE, 1990-1998**

	1990	1991	1992	1993	1994	1995*	1996	1997	1998
<b>TOTAL UAM</b>	<b>3 136</b>	<b>3 176</b>	<b>2 718</b>	<b>2 986</b>	<b>3 086</b>	<b>3 666</b>	<b>3 163</b>	<b>3 164</b>	<b>3 179</b>
<b>Titulaire</b>	889	998	834	1 415	1 579	1 736	1 955	2 057	2 176
<b>Associé</b>	1 744	1 711	1 480	1 304	1 289	1 153	1 062	978	891
<b>Assistant</b>	503	467	404	267	218	189	146	129	112
<b>AZCAPOTZALCO</b>	<b>1 135</b>	<b>1 147</b>	<b>1 003</b>	<b>1 059</b>	<b>1 107</b>	<b>1 329</b>	<b>1 105</b>	<b>1 099</b>	<b>1 078</b>
<b>Titulaire</b>	291	313	267	417	478	536	592	642	676
<b>Associé</b>	591	565	508	482	496	464	421	372	329
<b>Assistant</b>	253	269	228	160	133	120	92	85	73
<b>IZTAPALAPA</b>	<b>1 062</b>	<b>1 054</b>	<b>888</b>	<b>982</b>	<b>1 006</b>	<b>1 111</b>	<b>1 020</b>	<b>1 031</b>	<b>1 044</b>
<b>Titulaire</b>	344	379	318	521	547	582	672	694	731
<b>Associé</b>	571	562	468	403	413	349	316	309	291
<b>Assistant</b>	147	113	102	58	46	39	32	28	22
<b>XOCHIMILCO</b>	<b>939</b>	<b>975</b>	<b>827</b>	<b>945</b>	<b>973</b>	<b>1 226</b>	<b>1 038</b>	<b>1 034</b>	<b>1 057</b>
<b>Titulaire</b>	254	306	249	477	554	618	691	721	769
<b>Associé</b>	582	584	504	419	380	340	325	297	271
<b>Assistant</b>	103	85	74	49	39	30	22	16	17

Source : D'après Secrétariat général.

Le tableau précédent permet d'observer la modification de la structure des positions hiérarchiques formelles de l'UAM. Il faut noter, avant tout, la titularisation du corps professoral et la quasi-disparition des Assistants. Alors qu'en 1990 les Titulaires représentaient 28% du total et les Associés 55,6%, en 1998 les proportions s'étaient inversées : 68,4% de Titulaires et 28% d'Associés. Dans le même temps, la proportion d'Assistants est passée de 16% à 3,5%. Durant la période, les évaluations qui augmentèrent la productivité, approfondirent la différenciation salariale entre les catégories de professeurs et favorisèrent les études de troisième cycle, permirent également l'avancement des travailleurs académiques, ce qui engendra, au moins dans les formes, une université composée de leaders académiques.

En moyenne, le nombre des professeurs Titulaires de l'UAM fut multiplié par 2,4 entre 1990 y 1998. L'Unité où l'accumulation fut la plus forte fut Iztapalapa, où les Titulaires tendaient déjà à prédominer dès la période précédente : la croissance du taux de Titulaires à Iztapalapa fut forte durant les années 1990 (de 32,4% en 1990 à 70% en

1998). Néanmoins, et paradoxalement<sup>332</sup>, ce sont les travailleurs académiques de l'Unité Xochimilco qui, en termes pratiques, surent le mieux tirer avantage des politiques de différenciation ; c'est en effet à Xochimilco qu'eut lieu la croissance la plus forte des Titulaires, dont le nombre a été multiplié par 3, pour atteindre 72,8% du total en 1998.

En ce qui concerne les positions et hiérarchies académiques, la période contemporaine a connu de grandes transformations. De 1976 à 1995, la majorité des professeurs appartenait à la catégorie des Associés ; mais à la fin de la période, la tendance à la titularisation des professeurs s'est accentuée. Ainsi, en 1998, 68,4% du total des professeurs de l'UAM étaient Titulaires, 28% Associés et seulement 3,5% Assistants. De la sorte, la catégorie des professeurs Assistants tend à disparaître et les besoins de différencier les professeurs au-delà du niveau de Titulaire « C » se font de plus en plus pressants. L'effacement des anciennes relations entre Titulaires, Associés et Assistants est observable dans le fait que pour chaque Titulaire il y a aujourd'hui moins de 0,5 Associé et 0,05 Assistant.

D'autre part, alors que dans l'ensemble du système universitaire mexicain ce sont les contrats à temps partiel qui prédominent, durant la période les conditions de professionnalisation restèrent bonnes à l'UAM : les professeurs à temps complet continuèrent à constituer la majorité et on observe une tendance à la disparition des contrats à temps partiel. Ainsi, on peut penser que les politiques de différenciation s'articulèrent à des politiques d'embauche privilégiant les conditions d'obtention de bourses et de stimulations car, comme nous le verrons, les bourses ne peuvent être octroyées qu'à des professeurs sous contrat à durée indéterminée à mi-temps ou à temps complet.

---

<sup>332</sup> Ce fut à l'Unité Xochimilco, traditionnellement plus marquée à gauche et plus liée au Syndicat, qu'il y eut la plus forte résistance au politique de différenciation. A partir d'un discours d'auto-justification idéologique, cette Unité est parvenue à surévaluer ses activités en arguant de son particularisme, le système modulaire.

**TABLEAU 7.4**

**PERSONNEL ACADÉMIQUE DE L'UAM PAR TYPE DE CONTRAT, 1990-1998**

	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
<b>TOTAL</b>	<b>3 136</b>	<b>3 176</b>	<b>3 068</b>	<b>2 986</b>	<b>3 086</b>	<b>3 666</b>	<b>3 163</b>	<b>3 164</b>	<b>3 179</b>
<b>UAM</b>									
TC	2 014	2 080	2 104	2 177	2 271	2 179	2 371	2 437	2 443
MT	640	636	564	457	480	1 033	475	431	457
TP	482	460	400	352	335	454	317	296	279
<b>Azcapotzalco</b>	<b>1 135</b>	<b>1 147</b>	<b>1 106</b>	<b>1 059</b>	<b>1 107</b>	<b>1 329</b>	<b>1 105</b>	<b>1 099</b>	<b>1 078</b>
TC	621	630	636	717	767	689	777	812	809
MT	359	361	318	222	234	531	222	198	186
TP	155	156	152	120	106	109	106	89	83
<b>Iztapalapa</b>	<b>1 062</b>	<b>1 054</b>	<b>1 015</b>	<b>982</b>	<b>1 006</b>	<b>1 111</b>	<b>1 020</b>	<b>1 031</b>	<b>1 044</b>
TC	710	735	749	730	748	722	789	808	809
MT	61	51	49	44	49	173	41	41	59
TP	291	268	217	208	209	216	190	182	176
<b>Xochimilco</b>	<b>939</b>	<b>975</b>	<b>947</b>	<b>945</b>	<b>973</b>	<b>1 226</b>	<b>1 038</b>	<b>1 034</b>	<b>1 057</b>
TC	683	715	719	730	756	768	805	817	825
MT	220	224	197	191	197	329	212	192	212
TP	36	36	31	24	20	129	21	25	20

Source : D'après Secrétariat général

Face à la tendance à l'augmentation du nombre des professeurs à temps complet observée dans le tableau ci-dessus, on peut supposer que la majorité des anciens membres des professions libérales qui travaillaient à temps partiel à l'UAM ont cessé de le faire ou se sont éloignés de l'exercice libéral de leurs professions. L'imposition d'un modèle de carrière académique requérant des professeurs qu'ils se consacrent exclusivement au travail universitaire a entraîné l'abandon total du modèle classique – encore dominant dans les autres institutions d'éducation supérieure mexicaines – où les cours que donnent les professionnels libéraux à l'université ne représentent qu'un complément à leurs activités professionnelles principales.

## **7.2 Le renforcement des structures de légitimité des scientifiques**

La domination des sciences « dures » et l'imposition du modèle de carrière académique qui leur est propre se consolidèrent également par le renforcement des structures d'organisation de base de l'Université (les Domaines de recherche) et par la mise en œuvre de politiques spécifiques en vue de leur développement. En effet, alors que, durant la période antérieure, les Domaines avaient été définis et que des réformes légales les avaient dotés d'organicité, durant les années 1990 on redéfini et renforça les Domaines caractérisés par un contenu thématique solide, le travail collégial, une forte productivité et des relations avec des chercheurs d'autres institutions, surtout étrangères. Une synergie de plus en plus étroite se développe entre les initiatives de l'UAM et les grandes orientations de la politique nationale.

### ***Une politique nationale de soutien à la recherche scientifique***

Durant cette période, un modèle hégémonique de promotion de la science au Mexique s'affirma au CONACYT et au SNI, modèle selon lequel la science la plus méritoire est celle qui obtient des financements externes et qui est diffusée dans des revues scientifiques de caractère international (avec arbitrage). Les modèles de production académique qui se sont imposés comme dominants ont été ceux des sciences naturelles et exactes.

Les politiques gouvernementales se consacrèrent à la promotion de la recherche d'excellence et de haute qualité. En quelques années, comme nous l'avons vu, l'appartenance au Système national des chercheurs (SNI) devint l'une des références centrales de financement de la science ainsi que son principal mécanisme de reproduction, via le troisième cycle. De plus, l'appartenance au SNI a pris valeur de mérite et est devenue la base d'une différenciation économique substantive, comme nous l'avons vu au chapitre 6. L'appartenance au SNI a été associée à l'obtention des ressources économiques provenant du CONACYT et d'autres organismes de financement de projets de recherche, car l'appartenance au SNI a valeur de critère prédominant lors de l'assignation des fonds. Ainsi, durant la période, on a assisté à la formation, autour du complexe SNI-CONACYT, d'un système de régulation de la mise

en œuvre de la recherche (par le financement), de son évaluation (comités des pairs), de sa reproduction (le troisième cycle) et de sa diffusion (Classification des revues d'excellence).

L'affirmation et le développement de ces politiques s'accompagnèrent d'une revalorisation sociale du rôle de la science dans le développement, engendrant une atmosphère intellectuelle et culturelle de forte valorisation du travail de recherche. En outre, la « modernisation » sociale des années 1990 s'étant effectuée sur la base d'un développement technologique accru, elle a entraîné une revalorisation du rôle des experts dans la direction de la société. Ainsi, le modèle de l'UAM et son type de développement institutionnel aboutirent à l'établissement d'une configuration particulière avec les politiques publiques, caractérisée par une franche correspondance et identité.

### ***Le renforcement différencié des Domaines de recherche***

Les principales caractéristiques de la période qui nous occupe ici sont l'évaluation et le renforcement différencié des Domaines de recherche, qui sont dues à l'affirmation d'un modèle de valorisation de la reconnaissance par l'obtention de ressources et l'évaluation externe. À cet égard, il est sans doute bon de rappeler que le Rapport du recteur général de 1989<sup>333</sup> :

« Pour le Mexique, la décennie passée a été celle de la crise. Une crise qui, partie de la sphère économique, a touché tous les domaines de la vie nationale. Il faudra attendre quelques années pour comprendre la profondeur et transcendance de cette crise ainsi que des transformations qu'elle a provoqué, même si certains de ses effets sont d'ores et déjà apparents... Dans ce cadre, les activités de l'Université ont pris une dimension nouvelle, impliquant l'affaiblissement de plusieurs valeurs et la transformation des modèles qui semblaient jusqu'ici solides et inamovibles... Il nous faut examiner ces transformations avec soin avant de faire le bilan de presque dix ans de crise économique, car nous y trouverons nombre d'éléments utiles pour orienter le travail universitaire... D'abord, il faut reconnaître qu'au cours des quatre dernières années l'Université est parvenue à mettre au point des mécanismes qui lui ont permis de grandir malgré la crise. L'Université a ainsi pu faire face à la crise, continuer à

---

<sup>333</sup> Rapport présenté par le Dr Gustavo A. Chapela Castañares, l'un des leaders scientifiques les plus distingués de l'UAM, alors qu'il était recteur général.

fonctionner et s'agrandir. Ces résultats n'ont rien de mineurs : ils reflètent à la fois la force de notre institution et la capacité de ses organes à la diriger. » (Informe del Rector General 1989 : 2).

Ayant réussi à faire plus avec moins de ressources sur une scène en pleine transformation, les politiques mises en œuvre durant cette période cherchèrent à conserver l'ensemble des professeurs-chercheurs au sein de l'institution, à améliorer leurs qualifications et à augmenter la productivité scientifique de l'Université. Il ne fait aucun doute que les cibles privilégiées de ces politiques furent le personnel académique et sa différenciation.

Pour ce qui est de la recherche, une intense activité législative déboucha sur une réglementation spécifique à chaque Division, fixant tout à la fois les critères de création des Domaines et les mécanismes – via l'évaluation – de leur suppression et modification ; on fit des ajouts aux Politiques générales et le RIPPPA fut modifié<sup>334</sup>. De la même façon, on mit en œuvre des procédures d'évaluation des Domaines qui entraînaient la suppression, le changement de nom ou la ratification de quelques uns d'entre eux. Dans l'objectif de favoriser la reconnaissance de la recherche d'excellence, on créa le Prix de la recherche, décerné annuellement, ainsi que les Prix des Domaines ; et, pour promouvoir la recherche interdisciplinaire, on adopta les Programmes institutionnels de recherche. L'évaluation et la reconnaissance externes devinrent les principaux référents de valorisation du travail académique de recherche, valorisation qui s'exprima principalement par l'appartenance au SNI, l'obtention de financements, de prix et de reconnaissances. Les évaluations ayant mis en évidence le développement inégal des Domaines de recherche, des mécanismes de promotion différenciée furent établis, principalement au profit des Domaines consolidés ou en cours de consolidation.

Dans ce cadre général, les politiques institutionnelles de revalorisation des activités académiques différenciant le personnel sur la base de la productivité et du mérite firent figure de pionnières et d'avant-gardistes en regard du milieu universitaire mexicain. Une réglementation avancée régulant le travail académique et un projet institutionnel

---

<sup>334</sup> Les scientifiques, sous la houlette du recteur d'Iztapalapa d'alors, voulurent à tous prix faire de l'appartenance au SNI un critère de nomination des professeurs aux Commissions d'évaluation. Ils n'y parvinrent pas du fait de la forte résistance que leur opposa le Collège académique.

basé sur la figure du professeur-chercheur constituèrent les fondements, sous l'hégémonie du modèle scientifique, d'une décennie riche en transformations pour l'Université.

Durant la période, l'établissement des mécanismes de création, évaluation, suppression et développement des Domaines entraîna l'institutionnalisation des procédures générales et particulières (au sein des Divisions) de leur constitution ; la portée de leur travail fut précisée et, surtout, ils purent se présenter comme des organismes vivants, changeants, capables de se transformer. Dans ce dernier sens, l'évaluation vint débureaucratiser cette structure élémentaire du travail de recherche apparemment immobile. Les évaluations révélèrent que de nombreux Domaines fonctionnaient de manière inerte autour d'un grand ensemble de tâches (relevant principalement de l'enseignement) en accordant peu d'importance à la recherche ; beaucoup d'entre eux fonctionnaient sans vie collégiale ou sans qu'existe une convergence thématique claire entre leurs chercheurs, d'autres encore ne pouvaient montrer les produits de leur travail.

Dans le même sens, comme les Domaines se définirent complètement autour de la recherche et exclusivement pour elle, l'absence d'une structure organique favorisant la vie collégiale autour de l'enseignement devint évidente. C'est cette problématique qui a constitué le thème principal de ces dernières années.

Pendant les années 1990, les principales politiques institutionnelles portant sur la recherche furent la planification et la budgétisation ; c'est à dire que la programmation et la distribution du budget de la recherche devinrent dépendantes de l'évaluation et de la valorisation de la productivité des Domaines. La planification étant liée à la budgétisation, l'évaluation devint inévitable. Ainsi, on aboutit à une nouvelle rationalité exigeant la définition d'objectifs clairs, de mécanismes de mise en œuvre et d'évaluation c'est à dire, en fin de compte, d'engagements pouvant être évaluables au terme de délais précis. La leçon de la crise et de la rationalisation des ressources qui s'ensuivit c'est qu'il était indispensable d'établir des priorités à tous les niveaux d'administration de la recherche, depuis les Domaines jusqu'aux organes collégiaux.

---

Bien que non formalisée, l'appartenance au SNI a néanmoins constitué, dans la pratique, un critère méritocratique, un symbole de reconnaissance. Elle a ainsi fonctionné comme marque de distinction efficace dans de nombreuses élections de chefs de Départements, des directeurs et des recteurs.

« La planification constitue l'instrument de base du développement des activités académiques. À mesure que des politiques, programmes, objectifs et buts de développement sont établis en vue de structurer les priorités aux différents niveaux d'action, nous pourrions avancer dans l'articulation des mécanismes budgétaires aux besoins et objectifs que la communauté universitaire se fixe afin de mener à bien les fonctions substantielles de l'Université... Il est impératif d'établir des mécanismes rationnels de planification et de budgétisation permettant aux organes collégiaux et personnels d'accomplir leurs fonctions au moyen d'instruments adéquats et dans un cadre normatif efficace et transparent. » (Informe del Rector General 1998 : 14).

En outre, durant les années 1990, l'évaluation fut perçue dans toutes les universités du pays comme une politique novatrice mise en œuvre par le gouvernement (Fuentes, 1991, et Gago, 1989) dans un but constructif :

« Une capacité accrue des institutions d'être accréditées par les pouvoirs publics... seule façon de s'assurer que les établissements sont dignes de la confiance publique mise en eux et que les diplômes qu'ils délivrent sont précédés d'un processus de formation de qualité et en adéquation avec les besoins et exigences du marché du travail. » (Brunner, 1990 : 175).

En effet, à partir des bases jetées dans la décennie précédente, les années 1990 virent l'enracinement profond de la culture de l'évaluation, comprise au sens d'*accountability* : « l'évaluation doit être comprise comme une obligation de l'Université envers la société dont elle est issue. L'Université se doit d'informer la société du destin des ressources que cette dernière lui fournit et de la réalisation de ses objectifs » (Informe del Rector General, 1990 : 4).

Dès le début de la décennie, les autorités considéraient l'évaluation des Domaines comme un objectif prioritaire en vue de renforcer cette structure d'organisation et d'améliorer la qualité du travail académique<sup>335</sup>. Mais, surtout, il s'agissait de favoriser la consolidation des groupes les plus hautement professionnalisés et détenteurs du plus haut niveau de qualité, les plus compétitifs internationalement<sup>336</sup>. Outre la productivité, les mesures de la valeur auxquelles on accorda le plus de prestige furent l'appartenance

---

<sup>335</sup> UAM, Informe del Rector General 1990, pp. 10-11.

<sup>336</sup> UAM, Informe del Rector General 1990, pp. 24-25.

au SNI, la quantité de projets de recherche parrainés et les distinctions obtenues au Mexique et à l'étranger<sup>337</sup>

En 1991, les Conseils académiques des Unités Xochimilco et Iztapalapa précisèrent les critères pris en compte pour créer et supprimer des Domaines de recherche. Les critères de l'Unité Azcapotzalco avaient été fixés à la fin des années 1980<sup>338</sup>.

### *Le développement de la recherche et son financement*

Au début des années 1990, la recherche était de très grande dimension. Comme le montre le tableau suivant, près de 1 500 projets de recherche étaient en cours de réalisation à l'UAM.

**TABLEAU 7.5**  
**NOMBRE DE PROJETS DE RECHERCHE PAR UNITÉ ET DIVISION, 1990**

	Sciences fondamentales et Ingénierie	Sciences sociales et Humanités	Sciences biologiques et de la Santé	Sciences et Arts du Design	Total
<b>Total UAM</b>	<b>318</b>	<b>679</b>	<b>285</b>	<b>190</b>	<b>1 472</b>
<b>Azcapotzalco</b>	175	132	—	81	<b>388</b>
<b>Iztapalapa</b>	143	264	101	—	<b>508</b>
<b>Xochimilco</b>	—	283	184	109	<b>576</b>

Source : *Informe del Rector General 1990*. Anexo, p. 109.

D'après l'information disponible pour 1990, 202 projets de recherche fondamentale et 129 de recherche appliquée étaient en cours à Azcapotzalco ; à Iztapalapa la répartition était plus équilibrée : 245 projets de recherche fondamentale contre 246 de recherche appliquée, auxquels s'ajoutaient 13 projets de développement expérimental et 4 recherches de terrain ; à Xochimilco, la recherche appliquée dominait avec 276 projets,

<sup>337</sup> UAM, Informe del Rector General 1990 p. 25.

<sup>338</sup> Le Conseil académique de Xochimilco adopta ses « Directives en vue des création et suppression des Domaines de recherches » en juin 1991. Le Conseil académique d'Iztapalapa adopta, lors de sa 118<sup>ème</sup> séance, les « Politiques opérationnelles de création et suppression des Domaines de recherche ».

contre 236 de recherche fondamentale, plus de 20 de développement expérimental et 7 recherches de terrain<sup>339</sup>.

L'obtention de financements extérieurs n'avait rien d'une pratique nouvelle à l'Université, mais elle n'était pas pour autant généralisée ni également accessible à tous les professeurs. En fait, les projets parrainés étaient concentrés dans les Divisions les plus puissantes de chaque Unité et particulièrement à Iztapalapa où CBI et CBS concentraient plus du 80% du financement (voir Tableau 7.6).

**TABLEAU 7.6**  
**PROJETS DE RECHERCHE SOUTENUS PAR LE CONACYT, 1990**  
**(en milliers d'anciens pesos)**

<b>Unité et Division</b>	<b>Projets</b>	<b>Montants</b>
<b>Total UAM</b>	<b>26</b>	<b>1 092 137</b>
<b>Azcapotzalco</b>	<b>2</b>	<b>41 940</b>
<b>CBI</b>	2	41 940
<b>Iztapalapa</b>	<b>21</b>	<b>967 815</b>
<b>CBI</b>	9	396 920
<b>CBS</b>	11	552 895
<b>CSH</b>	1	18 000
<b>Xochimilco</b>	<b>3</b>	<b>82 382</b>
<b>CBS</b>	2	66 382
<b>CSH</b>	1	16 000

Source : *Informe del Rector General 1990*. Anexo, p. 112.

Le différentiel entre le nombre de projets et le montant des financements était très grand entre les Divisions et Unités : 80% du total des projets financés par le CONACYT et 86% du total des fonds provenant du CONACYT étaient concentrés à Iztapalapa. Les autres organismes externes finançant des recherches à l'UAM étaient le Conseil national de la Culture et des Arts (CONACULTA), qui soutenait un projet de la Division de Sciences sociales et Humanités d'Iztapalapa, et la Fondation R.J. Zebada et le Centre

<sup>339</sup>UAM, *Informe del Rector General 1990*. Anexo, p. 110.

latino-américain de Physique (*Centro Latinoamericano de Física*, CLAF) qui finançait deux projets de CBI, toujours à Iztapalapa<sup>340</sup>.

Le financement provenant du Conseil national de Science et Technologie (CONACYT) constitua un élément important du développement de la recherche à l'UAM<sup>341</sup>. Les tendances qui s'annonçaient au début de la décennie s'accéléraient brutalement. La mainmise de l'Unité Iztapalapa sur les financements du CONACYT s'étendait à tous les domaines, de la diversité thématique au nombre (élevé) de projet, en passant par l'importance des sommes obtenues. Une observation attentive de la série historique des projets parrainés par le CONACYT révèle que certains noms reviennent, ce qui indique que certains professeurs ont obtenu des financements pour plus d'un projet. Le quasi-monopole d'Iztapalapa sur la principale source de financement de la science ne doit pourtant pas faire oublier un autre quasi-monopole : l'immense majorité des professeurs responsables de projets financés par le CONACYT sont des hommes. La présence des femmes au sein de l'élite scientifique de l'UAM reste marginale, même si, vers la fin de la série historique, le nombre de femmes bénéficiant de financements CONACYT augmente légèrement.

Une image synthétique facilitera sans doute l'observation de cette série historique :

**TABLEAU 7.7**  
**PROJETS PARRAINÉS PAR LE CONACYT**  
**SÉRIE HISTORIQUE 1991-1998 RÉSUMÉE**

	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	Total
<b>Total UAM</b>	10	8	31	32	31	49	44	49	254
<b>Azcapotzalco</b>				3	1	9	13	5	31
<b>Iztapalapa</b>	10	8	29	27	27	33	28	35	197
<b>Xochimilco</b>			2	2	3	7	3	9	26

Source : Tableau A.2 (Annexe)

D'après ces informations, au début de la décennie 100% des projets de l'UAM financés par le CONACYT étaient concentrés à l'Unité Iztapalapa. À la fin de la période, on note une relative diversification, Iztapalapa ne concentrant « plus que » 70% des projets. En outre, en ce qui concerne les montants, l'influence d'Iztapalapa est encore plus

<sup>340</sup> UAM, Informe del Rector General 1990. Anexo, p. 113.

remarquable. Sur un total d'un peu plus de 86 millions de pesos constants (de 1998) versé à l'UAM par le CONACYT au titre de financement de la recherche durant la période, 11% allèrent à Azcapotzalco, 8% à Xochimilco et 75,63% à Iztapalapa<sup>342</sup>.

Dans un contexte de rareté généralisée des ressources économiques, l'obtention de financements extérieurs (par exemple, du CONACYT) eut un effet doublement légitimant : d'une part, cela permit d'acheter des équipements et d'améliorer l'infrastructure physique, ce qui rendit possible le développement de nouvelles recherches, l'amélioration des conditions de travail des bénéficiaires et l'augmentation potentielle de la productivité ; d'autre part, l'argent ainsi obtenu en dehors de l'institution résulta de l'évaluation des projets financés, évaluation réalisée par des commissions d'experts, ce qui met en évidence les relations et liens des professeurs de l'UAM bénéficiaires leur permettant d'être reconnus comme membres à part entière de la communauté scientifiques nationale et internationale. Dans un nombre relativement élevé de cas, les financements externes servirent à financer des voyages et à organiser des congrès et colloques, ce qui renforça la différenciation entre les professeurs disposant des moyens de se rendre à l'étranger et ceux qui, dépourvus de capital social, restaient dépendants de leur activité d'enseignement. Ainsi, le travailleur académique ayant réussi était celui qui appartenait à des réseaux, qui obtenait une reconnaissance extérieure et, bien entendu, qui était à même de mettre en œuvre ses projets de recherche à l'aide de financements externes.

En avril 1991, le Règlement des programmes de recherche fut adopté. Il visait à résoudre des problèmes généralisés de caractères humanistes, artistiques et scientifiques d'un haut degré de complexité et requérant des approches interdisciplinaires. C'est ainsi qu'on décida de favoriser l'intervention, collaboration et participation de chercheurs provenant de diverses Unités.

Le Règlement stipule que les programmes sont de la responsabilité des chercheurs et de leurs Domaines, qui doivent soumettre leurs propositions à l'approbation du Collège académique avec l'accord de leurs directeurs de Départements et recteurs d'Unités. Pour

---

<sup>341</sup> Voir Annexe, tableau A.2

<sup>342</sup> Les 5,37% manquant sont des financements dont nous n'avons pas pu obtenir la destination.

prendre sa décision, le Collège académique se fonde sur le jugement académique d'un groupe de conseillers techniques procédant à une évaluation<sup>343</sup>.

Il existe depuis 1995 quatre Programmes de recherche approuvés par le Collège académique :

- « Utilisation de l'énergie dans la construction », présenté par la Division de CBI de l'Unité Iztapalapa en collaboration avec les Divisions de CyAD et de CBI d'Azcapotzalco. Approuvé le 12 décembre 1995.
- « Développement humain au Chiapas », présenté par la Divisions de CBS de l'Unité Xochimilco en collaboration avec CSH et CyAD d'Azcapotzalco, CSH et CBS d'Iztapalapa et CSH de Xochimilco. Approuvé le 12 décembre 1995.
- « Études métropolitaines », présenté par la Division de CyAD de l'Unité Xochimilco en collaboration avec CSH et CBI d'Azcapotzalco, CSH d'Iztapalapa et CBS et CSH de Xochimilco. Approuvé le 17 mai 1996.
- « Études de l'intégration des Amériques », présenté par CSH d'Iztapalapa en collaboration avec les Divisions de CSH et CyAD de l'Unité Xochimilco. Approuvé le 24 novembre 1997.

### ***Le politiques d'évaluation et de promotion des Domaines***

Durant 1994, le Collège académique débattit intensément des évaluations de la Commission de recherche qui, en novembre 1995, donnèrent finalement lieu à des ajouts aux Politiques générales et à la rédaction des Politiques opérationnelles de détermination des mécanismes d'évaluation et de promotion des Domaines. L'objectif des Politiques opérationnelles était de désagréger les Politiques générales. Les thèmes principaux de ces débats furent la direction des Domaines, la réaffirmation du modèle du professeur-chercheur et des Domaines en tant qu'instances de recherches<sup>344</sup> liées à l'enseignement mais ne constituant toutefois pas un espace collégial d'administration.

---

<sup>343</sup> La création de comités d'experts réalisant des évaluations était une pratique courante à l'UAM ; la principale innovation qui se ferait jour durant cette période réside dans la forte présence de personnes externes à l'Université et dans la décision que les organes collégiaux n'évaluent pas le travail académique.

<sup>344</sup> Les professeurs de la Division de Sciences fondamentales et Ingénierie (CBI) de l'Unité Azcapotzalco opposèrent quelque résistance à ces mesures. Au moment de l'approbation de l'évaluation, les

La plus grande polémique concernait la définition de l'objectif prioritaire des Politiques opérationnelles : fallait-il soutenir l'ensemble des Domaines, indépendamment de leur niveau de développement, ou fallait-il accorder la priorité aux Domaines consolidés ?

Avec l'argument qu'il convenait de tirer profit des avantages comparés des « niches d'excellence », on décida de renforcer les Domaines de manière différenciée, selon leur niveau de développement. Plusieurs arguments furent rejetés au cours des débats, ceux en faveur la distribution égalitaire des ressources économiques pour la recherche, sans distinction du niveau de développement des Domaines, comme ceux qui considéraient qu'il était prioritaire de développer la recherche par le bas, c'est à dire de mettre en œuvre des politiques de développement spécifiques en faveur des Domaines les moins consolidés. Comme cela se passe traditionnellement dans les universités, « l'effet Matthieu » dont parle Robert K. Merton (1973) finit par s'imposer sur l'orientation générale des politiques : les principaux bénéficiaires de la promotion furent les groupes les plus consolidés.

Les ajouts suivants ont été apportés aux Politiques générales en 1995 :

### **Ajouts apportés aux Politiques générales en 1995**

« 1.5.I Renforcer la figure du professeur chercheur et améliorer la qualité de la recherche en tant que moyen de formation de ressources humaines qualifiées et améliorer ainsi la qualité de l'enseignement.

1.6.I Promouvoir l'intégration des Domaines en espaces collectifs et dynamiques, dont la composition du personnel académique permette l'organisation requise en vue de planifier leur développement et, sur la base de leurs priorités, de budgétiser et d'évaluer, ainsi que de favoriser les diverses dynamiques et la qualité nécessaires à la production des connaissances.

1.6.II Créer les conditions du renforcement des Domaines de recherche par la présence et reconnaissance du leadership des professeurs dont la carrière est exceptionnelle dans la conduite ou l'apport d'expertise aux projets de recherche et la formation des chercheurs jeunes ou dépourvus d'expérience.

---

représentants de l'Unité Xochimilco proposèrent qu'on remette la décision jusqu'à ce qu'un forum académique qui allait se dérouler prochainement en ait débattu.

1.6.III Créer les conditions du développement des Domaines de recherche au moyen de la formation et mise à jour continue de leurs membres, en vue de les habilitier à générer, conduire ou apporter une expertise à des projets et programmes de recherche utiles et pertinents.

1.6.IV Faire en sorte que les décisions afférentes aux création, promotion, modification ou suppression des Domaines de recherche s'appuient sur des processus d'évaluation académique.

1.6.V S'efforcer de renforcer les Domaines de création récente, ceux en cours de consolidation et ceux ayant atteint une maturité reconnaissable dans la planification et budgétisation départementale et divisionnaire.

1.7.I Renforcer les mécanismes de communication, discussion et évaluation tant à l'intérieur des Domaines, par exemple avec des groupes de recherche provenant d'autres Domaines de l'Université, qu'à l'extérieur, par exemple avec d'autres institutions nationales et internationales. »<sup>345</sup>

Outre ces ajouts, on adopta les « Politiques opérationnelles de détermination de mécanismes d'évaluation et de promotion des Domaines de recherche »<sup>346</sup>. L'exposé des motifs précise que ce document définit les compétences des organes et instances intervenant dans l'évaluation et la promotion des Domaines, qu'il spécifie les indicateurs qui caractérisent l'activité des Domaines ainsi que les façons d'évaluer ces derniers afin de garantir leur permanence et consolidation.

Il est significatif que soit précisé que ces instances sont susceptibles d'être modifiées et, donc, qu'elles constituent des espaces collectifs et dynamiques en évolution constante. On confère :

« Un rôle fondamental aux Domaines en tant qu'espaces académiques de planification des activités et ressources nécessaires à la mise en œuvre des plans et projets dont la viabilité est fonction des trajectoires académiques de leurs membres, du leadership éventuel de membres du personnel académique ayant accumulé une plus grande expérience dans la formation des ressources humaines et la coordination et direction de projets. »<sup>347</sup>

---

<sup>345</sup> Ajouts adoptés par le Collège académique lors de sa 165<sup>ème</sup> séance du 9 novembre 1995.

<sup>346</sup> Adoptées par le Collège académique lors de sa 165<sup>ème</sup> séance du 9 novembre 1995.

<sup>347</sup> Exposé des motifs des Políticas Generales de la Universidad Autónoma Metropolitana, p. v.

Plus loin, il est précisé que :

« La diversité des conceptions concernant la signification des termes se référant à la recherche dans les Divisions académiques nous a conduits à homologuer les divers concepts de Domaine et à préciser celui qui est inscrit dans la législation universitaire. D'après le Règlement organique, le Domaine est "une organisation, située à l'intérieur des Départements, dont l'occupation principale, ou dont le propos est la mise en œuvre de projets de recherche dans une spécialité ou plusieurs spécialités voisines", où convergent des chercheurs ou des groupes de recherche dont la motivation principale est d'élargir le champ de la connaissance d'une thématique déterminée.

Le Domaine dispose d'un corps académique qualifié qui soutient les lignes de recherche et possède des stratégies de reproduction et d'interlocution qu'il a en commun avec ses pairs académiques au niveau institutionnel et inter-institutionnel, et qui est doté d'une organisation lui permettant de planifier son développement afin de hiérarchiser, budgétiser et évaluer ses besoins académiques. »<sup>348</sup>

Après ces définitions élémentaires, qui servent de référence générale à l'ensemble de l'Université, les Politiques opérationnelles établissent l'obligation de l'évaluation périodique du développement et de la permanence des Domaines. Les critères d'évaluation mirent l'accent sur la clarté de l'objectif du Domaine et sa pertinence institutionnelle, scientifique et sociale, considérées comme indispensables pour sa création et décisives pour sa suppression. On considéra comme fondamental le fait que ses membres s'identifient à un même objet thématique ou disciplinaire de recherche, et qu'ils aient comme volonté principale la génération de connaissances. On décida que les Domaines devaient posséder une concordance institutionnelle vis à vis des noms, objets et objectifs des espaces institutionnels où ils sont situés.

En vertu des pratiques acquises, on recommanda de s'opposer à ce que les professeurs Assistants soient chargés de projets de recherche, ces derniers étant de la responsabilité des Associés et des Titulaires. En outre, on décida qu'un groupe de base composé de professeurs Titulaires sous contrat à durée indéterminée, est constitutif d'un Domaine.

---

<sup>348</sup> Exposé des motifs des Políticas Generales de la Universidad Autónoma Metropolitana, p. v.

En tant qu'espaces organisationnels élémentaires du développement académique, les Domaines se virent assignés l'obligation de disposer d'un plan de développement aux objectifs clairs et évaluables. Les plans soulignent les liens que les Domaines entretiennent avec l'enseignement, le dépassement académique et la mise à jour continue des professeurs, l'échange et les relations avec d'autres institutions, la diffusion des produits académiques et l'apport à la connaissance originale.

Entre autres mécanismes de promotion définis par les Politiques opérationnelles, on établit que l'assignation du budget devait être associée aux résultats de l'évaluation, aux besoins des plans de développement des Domaines et aux priorités des Départements et Divisions. La promotion devait soutenir la gestion des ressources, la diffusion des résultats, la participation de professeurs invités, l'assignation de bourses d'études de troisième cycle et la structuration de programmes d'investissement à court, moyen et long terme.

En avril 1996, l'Accord 06/96 du recteur général établit le « Programme de promotion des Domaines de recherche en cours de consolidation », qui fixent les exigences et procédures permettant de prendre part à un programme annuel, renouvelable deux fois au maximum, par lequel, grâce à de l'argent frais<sup>349</sup>, on financerait les plans de développement des Domaines en cours de consolidation.

Un an auparavant, en avril 1995, avant la signature des accords du 9 novembre par le Conseil académique, le Conseil académique de l'Unité Azcapotzalco commença à évaluer les Domaines de ses trois Divisions<sup>350</sup>. Ce processus impliqua l'auto-évaluation des Domaines ainsi que les évaluations académique et institutionnelle : une évaluation externe fut menée à bien avec intervention des organes collégiaux. À partir de « dimensions d'observation » fixées par consensus au sein du Collège académique, un intense processus de discussion se déroula pendant deux ans d'où il ressortit que le travail universitaire donnait lieu aux interprétations les plus diverses.

---

<sup>349</sup> En dehors du financement normal, des fonds extraordinaires furent débloqués pour soutenir les plans de développement des Domaines.

<sup>350</sup> Voir l'analyse ample et détaillée de Garay, A. de, 1998.

Ce processus permit progressivement d'identifier les Domaines qui ne répondaient pas aux exigences minimales et qui devaient être supprimés. Pour les Domaines ne devant pas être supprimés, on mit au point une typologie permettant de les différencier selon leur niveau de développement. C'est ainsi qu'au sommet on mit les « Domaines consolidés », suivis des Domaines « en cours de consolidation » ; les « Domaines en restructuration » étaient maintenus, pour une durée déterminée, dans une situation d'indéfinition et d'ajustement en attendant une nouvelle évaluation.

Les résultats de l'évaluation d'Azcapotzalco provoquèrent un choc :

« Sur un total de 53 Domaines de recherche à l'Unité, 22, soit 41,5%, furent supprimés par décision du Conseil, 18 furent classifiés comme Domaines en cours de consolidation et un seul fut considéré comme consolidé ; faute d'éléments permettant de prendre une décision définitive, quatre autres Domaines furent renvoyés à l'examen de leurs Conseils divisionnaires respectifs. » (Garay, 1998 : 156).

La Division qui dut procéder aux plus grands ajustements fut celle de Sciences et Arts du Design (CyAD), dans la mesure où douze de ses quinze Domaines furent supprimés. À partir de ce moment-là, dans toutes les Divisions de l'Unité Azcapotzalco un lent processus d'ajustement poursuivit l'épurement des Domaines, si bien que progressivement émergèrent de nouvelles formes d'organisation comme les groupes et les séminaires.

A la fin de la période, la structure de la recherche à l'Université montre des signes de vitalité et de changement. Les Domaines ayant survécu aux évaluations ont établi des plans de développement, appris à définir leurs objectifs et sont parvenus à délimiter les contours de leurs objets de façon plus précise.

En ce qui concerne la diversité thématique caractérisant le travail des Domaines des trois Unités, il faut souligner deux phénomènes : d'une part, l'augmentation de la précision du nom des Domaines, envisagé comme désignation claire des objets et comme mécanisme d'identité particulière ; à cet égard, une rénovation importante des thématiques a donné lieu au remplacement des anciens projets, épuisés, et à une diversification des objets. D'autre part, on note – surtout à Iztapalapa – un phénomène de partition disciplinaire par lequel les anciens Domaines dotés d'objets généraux se

subdivisent à mesure que les connaissances deviennent plus spécialisées et que se créent des groupes planchant sur des sujets de plus en plus spécifiques.

Les membres des Domaines sont très divers. Le nombre de professeurs par Domaine peut se situer entre cinq à onze, comme c'est le cas dans la majorité des Départements de l'Université ou être beaucoup plus élevé, comme dans certains Départements dont les Domaines peuvent être constitués de près de 20 professeurs.

Les politiques de promotion furent appliquées avant tout aux Domaines consolidés et en cours de consolidation ; néanmoins, suite aux évaluations, une diaspora de professeurs sans Domaine ou associés en petits groupes aux objectifs limités ne bénéficièrent pas des politiques de promotion. Le problème des professeurs sans Domaine est particulièrement complexe du point de vue de l'organisation académique et de l'intégration à des instances collégiales. Ainsi, la réforme de la recherche mise en œuvre au cours des années 1990 doit encore mettre au point des mécanismes de renouveau des champs et objets d'études, d'établissement d'instances d'organisation élémentaires permettant la consolidation de groupes et de transformation des groupes en Domaines.

### *Autres stimulations à la recherche*

#### **Création des prix**

D'autres mécanismes de stimulation de la recherche furent mis en place durant les années 1990. En avril et mai 1991, le RIPPPA et le TIPPA furent réformés afin d'annualiser l'octroi du Prix de la recherche et du Prix des Domaines de recherche. Les réformes apportèrent en outre d'importantes modifications aux processus d'évaluation et à la Bourse à la permanence.

Le Prix de la recherche fut renforcé en tant que mécanisme de reconnaissance de la recherche de haute qualité. L'étude de cas des concours permet d'identifier d'anciens lauréats du Prix comme membre du jury et de reconnaître parmi les lauréats certains des principaux leaders académiques actuels. Le Prix de la recherche représente un élément supplémentaire de valorisation du prestige et du travail des professeurs lauréats. C'est

ainsi que se sont consolidés les mécanismes véhiculant l'idéologie méritocratique des chercheurs.

### **Bourses d'études de troisième cycle**

D'autre part, les politiques d'embauche et de formation du personnel académique ont donné lieu à des modes d'application divers selon les Unités, ce qui entraîne une situation d'inégalité. Ce problème est observable lorsqu'on examine la scolarité maximale de l'ensemble des professeurs. Au milieu de la décennie, 17% du total des professeurs de l'UAM possédaient un doctorat, Azcapotzalco tirant la moyenne vers le bas avec à peine 9% de doctorats, alors qu'Iztapalapa la remontait avec 34%. Les Unités tentèrent de remédier à cette situation inégalitaire en promouvant les études de troisième cycle parmi leur personnel.

Les politiques de différenciation des hiérarchies et de différenciation des revenus ne furent pas les seules appliquées dans le but de renforcer le corps professoral. Au cours des années 1990, l'UAM lança un programme ambitieux de bourses d'études de troisième cycle. Certains professeurs obtinrent des bourses ailleurs, et notamment au CONACYT, mais entre 1989 et 1998 l'Université elle-même finança 768 professeurs afin qu'ils suivent des études de *maestría* ou de doctorat. L'UAM a ainsi financé les études d'un nombre équivalent environ au quart du total de ses professeurs.

D'après des données récentes<sup>351</sup>, 80% des boursiers ont suivi des études doctorales et les 20% restant de *maestría*, ce qui indique clairement la volonté institutionnelle de formation de ses ressources humaines, à tel point que la consigne du recteur général Chapela était de faire de l'UAM « l'université des docteurs ».

La distribution des bourses d'études de troisième cycle ne fut pas homogène. Lors de la période contemporaine les principaux bénéficiaires ont été les professeurs de CBI et CSH d'Azcapotzalco, avec respectivement 122 et 113 boursiers ; vient ensuite CBS de Xochimilco, avec 105 ; puis CBI et CBS d'Iztapalapa, avec chacune 104. À l'extrême

---

<sup>351</sup> UAM, Secretaría General, Programa de becas para estudios de posgrado otorgadas por el Consejo Divisional (1989-1998). Document interne.

opposé, les Divisions possédant le moins de bénéficiaires sont CyAD de Xochimilco, avec 2 professeurs, et CyAD d’Azcapotzalco, avec 45.

Toutefois, à la fin de la période, les profils des Unités en termes des grades de leurs professeurs, restaient contrastés. Malgré tous les efforts consentis pour encourager la poursuite d’études de troisième cycle, l’avance d’Iztapalapa sur les deux autres Unités la met dans une situation très différente. Durant la période, le niveau de scolarité des professeurs d’Azcapotzalco et de Xochimilco se modifia rapidement. En ce qui concerne les professeurs détenteurs d’une *maestría*, il n’y a pas de différence notable entre les Unités, la proportion oscillant entre 34% et 36% au sein de chacune d’entre elles. Mais en ce qui concerne les professeurs possédant le doctorat, la proportion est au moins deux fois plus forte à Iztapalapa. À l’inverse, la proportion de licenciés est toujours très forte à Azcapotzalco et Xochimilco.

**TABLEAU 7.8**  
**PROFIL DES PROFESSEURS À DURÉE INDÉTERMINÉE PAR GRADE, 1998**

Grade	Iztapalapa	Azcapotzalco	Xochimilco
Doctorat	37%	15%	17%
<i>Maestría</i>	36%	34%	36%
<i>Licenciatura</i>	27%	51%	47%
Total	100%	100%	100%

Source : *Informe del Rector General 1998*.

Ce sont ces conditions académiques qui, entre autres facteurs, expliquent que la participation des professeurs de l’UAM au Système national des chercheurs (SNI) soit si inégale suivant les Unités. Par ordre d’importance en 1998, 251 professeurs (60%) d’Iztapalapa étaient au SNI, 87 à Xochimilco et 77 à Azcapotzalco. La seule Division de CBI de l’Unité Iztapalapa fournissait 32% du total des professeurs de l’UAM membres du Système national des chercheurs.

**TABLEAU 7.9**  
**Professeurs de l'UAM appartenant au Système national des chercheurs**

Unité/Division	1987	1990	1998
<b>Azcapotzalco</b>	<b>7</b>	<b>17</b>	<b>77</b>
<b>CBI</b>	6	10	31
<b>CSH</b>	1	5	39
<b>CyAD</b>	0	2	7
<b>Iztapalapa</b>	<b>46</b>	<b>92</b>	<b>251</b>
<b>CBI</b>	34	58	134
<b>CSH</b>	7	19	71
<b>CBS</b>	5	15	46
<b>Xochimilco</b>	<b>8</b>	<b>15</b>	<b>87</b>
<b>CBS</b>	2	5	52
<b>CSH</b>	5	8	26
<b>CyAD</b>	1	2	9
<b>TOTAL UAM</b>	<b>61</b>	<b>124</b>	<b>415</b>

Source : UAM. *Informe del Rector General 1998*.

### 7.3 Les politiques concernant la différenciation des professeurs

Les politiques institutionnelles ont eu deux objectifs principaux durant la période : la différenciation du personnel académique et sa formation. Dans les deux cas, le rôle joué par les « scientifiques » à la tête de l'Université a été fondamental<sup>352</sup>. En effet, sous la houlette de CBI à Iztapalapa, émergea un accord pour orienter les conditions de la carrière académique en termes méritocratiques, un modèle idéal de l'académique se construisit (dont les traits invariants sont formation, appartenance à des réseaux et engagement institutionnel), le RIPPPA et le TIPPA furent modifiés, des politiques de formation du personnel académique furent mises en œuvre, des stratégies de différenciation furent élaborées (bourses et stimulations) et on alla même jusqu'à appliquer des politiques compensatoires<sup>353</sup> comme la Bourse à la carrière enseignante.

<sup>352</sup> Les trois derniers recteurs généraux de l'UAM avaient été recteurs de l'Unité Iztapalapa et sont membres de la Division de CBI de cette Unité. Ce ne sont pas là les seules caractéristiques qu'ils ont en commun, car certains d'entre eux suivirent l'école élémentaire au Collège Luis Vives (créé par des exilés espagnols) et sont membres d'une génération d'universitaires partageant les mêmes valeurs. Leurs liens générationnels s'étendent à d'autres institutions, comme l'UNAM du recteur Francisco Barnes, ou le secrétariat d'État à l'Éducation supérieure de Daniel Reséndiz.

<sup>353</sup> C'est ainsi qu'on nomme la Bourse à la carrière enseignante et la Stimulation aux grades académiques, qui sont des compensations économiques distribuées de manière quasi-générale car, comme

Certaines stratégies, comme celle visant à agrandir les catégories académiques et à créer deux nouvelles figures de professeurs détenteurs d'une chaire ne firent pas l'objet d'un consensus au sein de l'Université et, du fait d'un conflit croissant, ne furent finalement pas adoptées.

### *Une conjoncture stratégique*

En effet, même si les politiques de l'institution bénéficiaient de nombreux appuis chez les professeurs et du soutien franc et massif du gouvernement fédéral et de l'ANUIES, elles furent néanmoins confrontées à l'opposition permanente du SITUAM et au désaccord de beaucoup de professeurs. C'est dans ce cadre que s'inscrit une bonne partie des conflits entre le rectorat général et l'Unité Xochimilco, car cette Unité critiqua durant toute la période les politiques appliquées, même si cela n'empêcha pas ses professeurs d'être ceux qui tirèrent comparativement le mieux leur épingle du jeu des systèmes de bourses et de stimulations.

Dans l'objectif de promouvoir ces politiques au sein du corps des professeurs, le groupe dirigeant construisit son hégémonie à partir de son leadership en matière de recherche, du prestige acquis au sein de l'élite nationale et internationale, de sa capacité d'obtention de ressources économiques tant du gouvernement que d'agences externes, et à partir d'une proposition de réforme « modernisatrice » mise en œuvre avec grand soin et dévouement.

Le moment historique ne pouvait être plus propice. Le gouvernement fédéral, l'ANUIES et plusieurs universités et institutions d'éducation supérieure s'accordèrent durant cette période sur les politiques concernant le système d'éducation supérieure. En ce qui concerne les professeurs, ces politiques continuèrent de promouvoir l'évaluation du travail et la valorisation de la productivité extraordinaire. Les politiques publiques multiplièrent les programmes de bourse de soutien à la permanence – concernant avant tout la recherche – et en ouvrirent d'autres, comme les bourses à la carrière enseignante.

---

nous le verrons plus loin, leur octroi n'est pas sujet à l'application de critères méritocratiques ni précédé d'une évaluation académique.

Cette stratégie comportait deux caractéristiques principales. D'une part, l'État entérina l'impossibilité dans laquelle il se trouvait de financer totalement et suffisamment les institutions d'éducation supérieure et les poussa à chercher d'autres sources de financement ; l'État maintint le budget dit incompressible (qui suffit à peine à couvrir les salaires) et établit une vaste gamme de ressources liées à l'accomplissement d'objectifs déterminés, donnant ainsi lieu à un financement segmenté lié à des projets. D'autre part, il y eut une continuité très nette entre un sexennat et l'autre qui déboucha sur la construction d'un discours « unique » mettant les politiques publiques au diapason des stratégies élaborées par les grandes organisations internationales que sont l'OCDE, le FMI et la Banque mondiale (qui ne coïncident pas toujours avec celles de l'UNESCO)<sup>354</sup>.

---

<sup>354</sup> On dit que le Mexique vit dans « l'orbite impériale » et que la « globalisation » est une stratégie qui ne cherche qu'à perpétuer la position subordonnée et dépendante du pays. A cet égard, un discours en apparence radical, strictement défensif et conservateur (pour lequel les perspectives de développement du Mexique se limitent au territoire et aux coutumes ancestrales de la nation) s'est développé. En effet, pratiquement tout le monde parle de la « globalisation » et des politiques internationales sans comprendre que leur mise en œuvre passe par un vaste ensemble de médiations. Cette critique s'applique tout autant à ceux qui voudraient appliquer les politiques du FMI et de la Banque mondiale au Mexique qu'aux partisans des préceptes de l'UNESCO.

En fait, les phénomènes associés à la « globalisation » sont bien plus étendus que nous ne l'imaginons. Nous vivons dans un monde pleinement globalisé, surtout au niveau de ses élites politiques, économiques, scientifiques et culturelles. La bataille du « monde libre » contre le socialisme réel, puis celle de la liberté de marché contre l'État bienfaiteur ont été capitalisées par une génération de leaders mondiaux inaugurant l'ère du grand consensus.

Pour la première fois au niveau mondial, les conditions permettant à une poignée d'institutions d'éducation supérieure de socialiser ensemble les membres d'une génération de dirigeants internationaux ont été réunies ; la « crème de la crème » de chaque société put ainsi accéder à un socle commun de référents identitaires, de critères économiques et de valeurs politiques. C'est ainsi que naquit la « pensée unique », comprise comme système fermé, le seul possible, le seul réel.

Jean-François Kahn la décrit ainsi :

« ...si la "pensée unique" est unique, c'est justement que "l'autre" pensée ne lui est pas substituable. Peut-être l'est-elle objectivement ; comme la "chose en soi" du rationalisme philosophique. Mais l'empirisme subjectif, constitutif de la pensée unique, récuse par principe cette objectivation théorique. Il existe même une police occulte – une milice si l'on préfère – chargée de veiller à l'exécution de cette règle : on appelle cela "les contraintes".

Donc "l'autre", comme cela était écrit, s'est effacé devant le même. Le même, tout juste remaquillé. » (Kahn, 1995 : 8).

Le journaliste dénonce l'existence d'un discours univoque sur le monde qui définit « l'idéologiquement correct » et compose « Une musique monocorde (ou, plus exactement, au sens étymologique du terme, monotone) qui renvoyait toute fausse note à une inaudible dissidence » (Kahn, 1995 : 29).

Plus loin, il poursuit :

« Cette concertation, fréquente, n'a rien de scandaleux. Sauf exception, elle ne relève pas du complot. Elle est la conséquence normale, naturelle, de l'existence d'un très petit nombre de "décideurs" ou de "déclencheurs" médiatico-intellectuels, concentrés dans la même ville, fréquentant les mêmes lieux, formés parfois aux mêmes écoles, issus généralement du même cercle de sensibilité, qui ont suivi les mêmes parcours, s'y sont assez souvent croisés pour entretenir de fortes relations d'amitié, bref, participent de la même culture. » (Kahn, 1995 : 44).

Les diktats du marché ont fait communiquer le monde et l'ont mis en relation. Le nouveau royaume de la dérégulation économique a effacé les vieilles frontières des nations, les réformes des États ont convergé dans un processus sociétal de niveau planétaire pour former un monde orienté par des critères

Bien que, d'après le discours officiel, les bourses doivent être attribuées sur la base de la productivité et du travail des professeurs, dans la majorité des universités leur octroi est soumis à des aléas spécifiques aux institutions ; ainsi, étant donné la diversité des niveaux de développement institutionnels, l'existence très inégale de traditions et de mécanismes d'évaluation *inter pares* et l'absence – dans la majorité des universités – de

---

commerciaux communs. Au stade primaire du développement de ce monde, nous constatons la timidité du camp pluraliste et une tendance à la crise de la critique. Comme dit Cornelius Castoriadis : « Il y a là une conspiration, non pas au sens policier, mais au sens étymologique : tout cela “respire ensemble”, souffle dans la même direction, d'une société dans laquelle toute critique perd son efficacité » (Castoriadis, 1996 : 87).

La direction de ce processus, dans sa dimension strictement économique comme dans beaucoup d'autres, a été orientée par les agences internationales de développement et le monde financier. La génération qui les compose et dirige est la même que celle qui dirige politiquement de nombreuses nations ; bien entendu, elles partagent les mêmes valeurs lorsqu'elles parlent de la privatisation comme stimulant du libre marché, lorsqu'elles font de la compétitivité une idéologie ou lorsqu'elles parlent d'éducation comme d'une marchandise.

L'époque de l'incertitude dans l'éducation supérieure se caractérise par un virage important du sens et du langage lorsqu'on parle de politiques éducatives. La lecture de quelques documents issus des principales organisations internationales permet de constater une tentative d'instrumentalisation de la connaissance par le marché, un changement d'attention entre ce qui est public et ce qui est privé combiné à un remplacement des logiques d'intervention par des orientations politiques, et la revalorisation de l'évaluation experte en tant que critère de légitimation.

En outre, les systèmes politiques occidentaux se trouvent soumis aux nouveaux impératifs du monde globalisé. D'une part, nous observons que la fin des grandes idéologies et la montée en puissance de la logique du marché dans tous les aspects de la vie sociale contribuent à convertir l'efficacité économique en l'un des critères essentiels de son évaluation. D'autre part, et en complément, nous constatons que la logique des coûts est devenue le nouveau prisme à travers lequel on observe l'action publique. La logique mercantile est en progression constante dans la vie sociale. Ainsi, la prise en compte de l'impératif de la rentabilité a pour conséquence de soumettre toutes les institutions sociales et politiques à « l'obligation de résultats ».

La « globalisation » constitue, outre les processus spécifiques dérivés de la mondialisation (l'expansion mondiale des marchés), l'universalisation d'un ensemble de valeurs et le remplacement de la concurrence par la compétitivité, convertie en nouvelle idéologie.

« Une nouvelle ère de concurrence est apparue au cours des 20 dernières années, particulièrement dans le contexte de la mondialisation des processus économiques. La concurrence ne décrit plus cette fois simplement le mode de fonctionnement d'un marché donné (par exemple un marché concurrentiel) par opposition aux marchés oligopolistiques et monopolistiques, elle est devenue – ou est en voie de devenir – un mode de vie. La compétitivité, quant à elle, a cessé d'être un moyen pour devenir une fin en soi. La concurrence (et la compétitivité qui en découle) s'est hissée au rang de credo universel et d'idéologie dominante. » (Lisbonne, 1995 : 17).

Pour les détenteurs du capital, la compétitivité est devenue l'objectif pensable à court et moyen terme alors que la rentabilité demeure le référent de long terme fournissant une raison de vivre aux entreprises. « Avec l'intensification des échanges commerciaux entre pays, le développement du capitalisme industriel et tertiaire, et sous l'impulsion de la pensée économique, la concurrence a été de plus en plus associée à la notion de “lutte entre rivaux” » (Lisbonne, 1995 : 16), ce qui donne lieu au remplacement de la notion de concurrence, au sens d'unir ses efforts en vue d'atteindre un but commun, par celle de compétitivité, convertie en idéologie régulant la vie sociale.

Pour comprendre les politiques concernant l'éducation supérieure, la théorie du complot international s'avère insuffisante et artificielle. Non qu'on manque d'indices montrant les intentions des agences financières internationales, mais parce qu'il ne s'agit pas seulement d'un problème imposé depuis l'extérieur. En fait, nous sommes plutôt devant une forme de pensée et une structure de valeurs amplement diffusées au sein de la société qui nous conduisent à penser qu'il est normal d'augmenter les droits d'inscription ou d'évaluer les universités selon les critères du marché.

règlements régulant la carrière académique, la politique des bourses a été appliquée de façon tout à fait inégale et fréquemment soumise à la force du pouvoir bureaucratique et des groupes de professeurs (Casillas, 1997).

Pour la mise en œuvre de cette stratégie, le modèle de l'UAM était paradigmatique<sup>355</sup>. En effet, l'Université disposait d'un règlement régulant clairement l'admission, la permanence et l'avancement des professeurs (le RIPPPA), d'une structure d'évaluation académique indépendante du pouvoir bureaucratique dotée d'un droit de réplique et de contestation pour les professeurs (les Commissions d'évaluation et la Commission des ressources), d'un mécanisme objectif (par nombre de points) de comparaison de la productivité académique (le Tabulateur) et, enfin, ses professeurs étaient distribués en catégories et niveaux. Tout ceci permit la planification et la mise en œuvre d'une stratégie de différenciation salariale des professeurs.

A la base de cette stratégie se trouvait la différenciation académique en vue de la différenciation des revenus économiques. Bien qu'on ait tenté de modifier le tableau d'avancement du personnel académique et de créer les catégories de *Catedrático* et *Catedrático cum Laude*, on ne parvint pas à définir de nouvelles figures académiques ; en revanche, on réussit à différencier les professeurs par le montant de leurs ressources économiques et donc par leur mode de vie. L'appartenance au SNI et le fait d'avoir toutes les bourses ne signifiaient pas seulement des revenus économiques importants mais aussi une reconnaissance très appréciée qui, dans la sphère symbolique, redéfinit le sens des hiérarchies académiques.

Pendant les années 1990, les politiques de restriction salariale se poursuivirent. Étant donné les revenus qu'elle procurait, la profession académique se trouvait dans une situation difficile. Bien que les variables macroéconomiques étaient relativement bien contrôlées depuis la fin des années 1980, les salaires continuaient de se dégrader, mais moins rapidement que pendant la crise. Le plafonnement des salaires décidé par le ministère de l'Économie avait toujours cours et les salaires universitaires s'érodaient lentement.

---

<sup>355</sup> Dans le contexte universitaire mexicain, après que le gouvernement ait établi les critères et règles de distribution des fonds, il laissa les institutions libres de les appliquer en accord avec leurs conditions

Les programmes de stimulation tentèrent de compenser les pertes salariales, mais l'image du salaire, en tant qu'institution, a incontestablement pâti. Les programmes de bourses et de stimulations augmentèrent les revenus de certains professeurs mais, pour l'immense majorité d'entre eux, la vie universitaire avait perdu le charme économique qu'elle avait exercé par le passé. Ainsi, certaines valeurs s'érodèrent (par exemple l'engagement et le dévouement qui caractérisèrent les relations au moment de la fondation), laissant la place à des formules amères exprimant une fausse complicité dans la détérioration ; la phrase : « je fais semblant de travailler parce que l'Université fait semblant de me payer » s'entendait un peu partout à l'Université.

### *Les politiques de Bourses et Stimulations*

L'UAM décida résolument, et avec beaucoup d'argent, de profiter de cette atmosphère pour renforcer les « corps académiques », comme on commençait à les appeler. Durant cinq années consécutives, on appliqua donc une politique laissant entendre que les professeurs constituaient une priorité de l'université. Cette politique de différenciation fut mise en œuvre à l'aide des mesures suivantes : la Stimulation à l'enseignement et à la recherche, qui fut lancée en 1989 ; la Bourse de soutien à la permanence du personnel académique de l'Institution, entrant en vigueur en 1990 ; la Stimulation aux grades académiques, en 1991 ; la Bourse de reconnaissance de la carrière enseignante du personnel académique, en 1992 ; et, en 1993, les Stimulations pour trajectoire académique exceptionnelle.

L'Université autonome métropolitaine réalisa un énorme effort financier, sur ses fonds propres<sup>356</sup>, afin de multiplier les mécanismes et de garantir qu'il y aurait assez de bourses pour tous les bénéficiaires, le gouvernement fédéral ne finançant que 30% des professeurs à durée indéterminée à temps complet<sup>357</sup>. L'université a multiplié les

---

particulières. Pratiquement aucune institution ne disposait des règlements et procédures qui permettaient à l'UAM de mettre en œuvre sa stratégie de différenciation.

<sup>356</sup> Dans la mesure où le gouvernement ne les finance que partiellement, une proportion sans cesse croissante du budget de l'UAM est consacrée à financer les bourses et stimulations. Avec le temps, le nombre de bénéficiaires a augmenté et la marge de manœuvre financière de l'Université s'est réduite d'autant, si bien qu'il est devenu plus difficile de financer ces programmes qui représentent aujourd'hui une lourde charge économique.

<sup>357</sup> La politique gouvernementale soutient financièrement les bourses et stimulations des professeurs des universités publiques, mais les fonds consacrés et le nombre de bénéficiaires sont limités. Ainsi, les programmes de bourses ne peuvent être appliqués qu'à un tiers du total des professeurs sous contrat à durée indéterminée à temps complet.

possibilités d'obtenir une bourse et n'a jamais limité le nombre des bénéficiaires potentiels, ce qui ne veut pas dire qu'elle n'ait jamais demandé aux Commissions d'évaluation de se montrer plus strictes.

Les dénominateurs communs de ces politiques (sauf parfois en ce qui concerne la Bourse à l'enseignement) est qu'elles sont sélectives, qu'elles offrent un revenu économique temporaire et qui n'a aucune incidence sur le salaire, qu'elles se fondent sur des critères méritocratiques et sur des processus d'évaluation des produits et activités économiques conformément au Tabulateur.

### **La Stimulation à l'enseignement et à la recherche**

Nous avons déjà parlé, au chapitre précédent, de la Stimulation à l'enseignement et à la recherche lancée en 1989, nous nous bornerons donc à rappeler qu'elle stimule l'accumulation de points (5 000, 8 000 et 11 000) et accorde trois, cinq ou sept quinzaines d'équivalent-salaire supplémentaires en un seul versement annuel. La législation universitaire veut que seuls les professeurs à temps complet sous contrat à durée indéterminée et disposant d'un an d'ancienneté puissent accéder à cette Stimulation.

En 1989, 165 professeurs bénéficièrent de la Stimulation, en 1990 ils étaient 304, et leur nombre continua d'augmenter jusqu'en 1998, où il y eut 821 bénéficiaires.

La distribution de cette Stimulation – pour un total de 2,7 milliards d'anciens<sup>358</sup> pesos en 1990 et de 21 millions de (nouveaux) pesos en 1998, soit presque dix fois plus – ne fut pas homogène. Certaines conditions ayant cours dans les Unités firent que certains professeurs en bénéficièrent plus que d'autres. Lorsqu'on fait la somme des bénéficiaires durant la période (voir la colonne de droite du Tableau 7.10 ci-dessous), on observe que l'Unité Iztapalapa a été la principale bénéficiaire, avec 42,2% du total des Stimulations octroyées par l'UAM, suivie de Xochimilco, avec 31%, et d'Azcapotzalco, avec 26,4%.

---

<sup>358</sup> Un ajustement monétaire eut lieu en 1994, le peso perdant trois zéro en valeur nominale (1 000 pesos devenant 1 peso). En apparence, cette mesure était prise pour faciliter les comptes de l'homme de la rue, qui portaient sur des millions de pesos chaque jour, mais en réalité elle constitua une dévaluation cachée de la monnaie nationale.

**TABLEAU 7.10**  
**STIMULATION À L'ENSEIGNEMENT ET À LA RECHERCHE, 1989-1998**  
**(Nombre de bénéficiaires par an)**

	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	TOTAL
<b>Rectorat général</b>			3	1		1	2				<b>7</b>
<b>Azcapotzalco</b>	37	98	154	130	160	180	183	206	227	215	<b>1 590</b>
<b>Iztapalapa</b>	87	136	225	252	294	295	310	316	303	322	<b>2 540</b>
<b>Xochimilco</b>	41	70	139	152	185	224	269	254	269	284	<b>1 887</b>
<b>TOTAL</b>	165	304	521	535	639	700	762	778	799	821	<b>6 024</b>

Source : UAM, Secrétariat Général

Le tableau précédent montre que les principaux bénéficiaires ont été les professeurs d'Iztapalapa ; on comprend mieux pourquoi lorsqu'on sait que la Stimulation récompense principalement la recherche et que, historiquement, c'est l'Unité Iztapalapa qui en a fait le plus. Paradoxalement, car c'est l'Unité qui a le plus combattu ce type de mesures, c'est à Xochimilco que le rythme de croissance du nombre de bénéficiaires a été le plus forte : alors que le nombre des bénéficiaires à Iztapalapa a été multiplié par 3, et à Azcapotzalco par 5,8, à Xochimilco le facteur a été de 6,92.

En 1998, un professeur Titulaire « C » obtenant la Stimulation la plus forte pouvait recevoir plus de 30 000 pesos en un seul versement. La Stimulation ne donne pas seulement lieu au versement d'une forte somme en liquide, elle constitue aussi une reconnaissance symbolique<sup>359</sup> accordée une fois par an pour un travail extraordinaire. Le haut niveau d'exigence requis pour l'obtention de la Stimulation en fait une affaire sélective : en 1998, il y eut un peu plus de 800 bénéficiaires, soit moins du quart du total des professeurs de l'UAM

### **Les Bourses à la permanence**

En 1990, un an après l'entrée en vigueur de la Stimulation, le Programmes des bourses de soutien à la permanence du personnel académique de l'UAM fut lancé. Destinées aux professeurs Associés et Titulaires (ainsi qu'aux Techniciens académiques titulaires)

sous contrat à durée indéterminée et à temps complet, ces bourses constituent des boni mensuels de 0,5 à 5,5 salaires minimum selon la catégorie et le niveau. Afin de bénéficier de cette bourse, il faut accumuler un nombre de points annuellement (3 500 pour les Associés et 5 000 pour les Titulaires) puis, à la demande expresse du candidat, le faire avalisé par la Commission d'évaluation.

La Bourse à la permanence, comme on l'appelle, suivit la voie ouverte par la Stimulation : son objectif est de favoriser la permanence des professeurs en récompense d'un travail extraordinaire. La productivité est évaluée à l'aide du Tabulateur.

Au début, la Bourse à la permanence était attribuée chaque année, puis tous les deux ans et enfin sur des périodes pouvant atteindre cinq ans<sup>360</sup>. Au départ, l'évaluation annuelle satura les Commissions, força les professeurs à produire des résultats dans des laps de temps très courts, ce qui généra une course à la publication. Les critiques fusèrent de toutes parts, raillant la « pointite aiguë »<sup>361</sup> et « les rabiots »<sup>362</sup>, du nom générique qu'on donnait aux diverses stimulations. L'Unité Xochimilco fut la plus rétive à ces mesures, que ces membres critiquaient constamment.

En 1990, l'année de son entrée en vigueur, 591 membres du personnel de l'UAM bénéficièrent de la Bourse à la permanence ; leur nombre augmenta continuellement pour atteindre 1 502 en 1998, soit près de 2,5 fois plus en huit ans.

En 1990, 5,3 milliards d'anciens pesos furent versés au titre de cette bourse, et près de 50 millions de (nouveaux) pesos en 1998, c'est à dire presque dix fois plus, mais la distribution de ces sommes ne fut pas homogène. Lorsqu'on fait la somme des bénéficiaires durant la période (voir la colonne de droite du Tableau 7.11 ci-dessous), on observe que l'Unité Iztapalapa a été la principale bénéficiaire, avec 40,3% du total

---

<sup>359</sup> Le nom du bénéficiaire et le montant sont publiés au Semanario de la UAM, organe de communication officiel de l'UAM.

<sup>360</sup> Bien entendu, l'évaluation porte également sur le nombre d'années sollicité par le professeur. Ainsi, un professeur Titulaire, qui doit accumuler 5 000 points par an, demandant la bourse pour quatre ans devra faire valoir des travaux académiques totalisant un minimum de 20 000 points.

<sup>361</sup> « Pointite » (*puntitis*), par référence ironique aux points du Tabulateur.

<sup>362</sup> Le terme mexicain est *pilonas*, pluriel de *pilón*, terme familier désignant le « cadeau », la quantité supplémentaire de produit offerte par le commerçant à un client avec qui il vient de conclure une vente.

des Bourses octroyées par l'UAM, suivie de Xochimilco, avec 31,3%, et d'Azcapotzalco, avec 28,3%.

**TABLEAU 7.11**  
**BOURSE À LA PERMANENCE, 1990-1998**  
**(Nombre de bénéficiaires par an)**

	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	TOTAL
<b>Rectorat général</b>	1	3	2	2	1	0	2	0	0	<b>11</b>
<b>Azcapotzalco</b>	179	249	231	261	305	351	404	428	452	<b>2 860</b>
<b>Iztapalapa</b>	257	371	400	438	469	499	533	546	560	<b>4 073</b>
<b>Xochimilco</b>	154	242	261	300	298	423	452	482	490	<b>3 159</b>
<b>TOTAL</b>	<b>591</b>	<b>865</b>	<b>894</b>	<b>999</b>	<b>1 132</b>	<b>1 273</b>	<b>1 391</b>	<b>1 456</b>	<b>1 502</b>	<b>10 103</b>

Source : UAM, Secrétariat général

Comme dans le cas de la stimulation, le tableau précédent montre que les principaux bénéficiaires ont été les professeurs d'Iztapalapa, conformément au choix de privilégier la recherche et *l'habitus* du chercheur en sciences dures. À nouveau, c'est à Xochimilco que le rythme de croissance du nombre de bénéficiaires a été le plus forte : alors que le nombre des bénéficiaires dans chacune des deux autres Unités a été multiplié par un peu plus de deux, à Xochimilco le facteur a été de 3.

Une analyse plus détaillée, comme nous l'avons vu dans le premier chapitre et comme le rappellent les tableaux ci-après, manifeste des différences significatives entre le Département de chaque Unité. Tous les ayant droit de 1998 (les professeurs qui sont à temps complet avec un contrat à durée indéterminée) de certains Départements ont obtenu la bourse (principalement à Iztapalapa) alors que dans les Départements comme celui d'électronique à Azcapotzalco, 28% seulement des ayant droit en ont bénéficié.

Les limites de l'information à laquelle nous avons eu accès nous ont interdit de pouvoir étudier l'évolution de ces pourcentages et nous avons dû limiter notre comparaison au niveau des Unités.

**TABLEAU 7.12**  
**PERSONNEL ACADÉMIQUE DE L'UAM, PROFESSEURS AYANT DROIT ET**  
**BÉNÉFICIAIRES DE LA BOURSE À LA PERMANENCE, 1998, UNITÉ**  
**IZTAPALAPA**

DÉPENDANCE	NOMBRE TOTAL DE PROFESSEURS	PROFESSEURS AYANT DROIT		% DE PROFESSEURS BÉNÉFICIAI- RES PAR RAPPORT AU TOTAL DES AYANTS DROIT
		NOMBRE ABSOLU	% DU TOTAL DES PROFES- SEURS	
<b>UNITÉ IZTAPALAPA</b>	802	647	80.67	85.01
DIVISION DE SCIENCES FONDAMENTALES ET INGÉNIERIE (CBI)	245	219	89.39	89.95
Département de Physique	47	40	85.11	100.00
Département de Chimie	51	47	92.16	100.00
Département d'Ingénierie des processus et Hydraulique	41	37	90.24	83.78
Département de Mathématiques	44	43	97.73	88.37
Département d'Ingénierie électrique	62	52	83.87	75.00
DIVISION DE SCIENCES SOCIALES ET HUMANITÉS (CSH)	319	251	78.68	78.09
Département d'Économie	108	77	71.30	70.13
Département de Sociologie	78	67	85.90	79.10
Département d'Anthropologie	25	24	96.00	87.50
Département de Philosophie	113	88	77.88	75.00
DIVISION DE SCIENCES BIOLOGIQUES ET DE LA SANTÉ (CBS)	238	177	74.37	88.14
Département de Biologie	51	35	68.63	85.71
Département de Biologie de la Reproduction	35	27	77.14	92.59
Département de Biotechnologie	60	40	66.67	92.50
Département de Sciences de la Santé	53	41	77.36	80.49
Département d'Hydrobiologie	39	34	87.18	85.29

SOURCE : D'après données de l'UAM, Secrétariat Général.

**TABLEAU 7.13**  
**PERSONNEL ACADÉMIQUE DE L'UAM, PROFESSEURS AYANT DROIT ET**  
**BÉNÉFICIAIRES DE LA BOURSE À LA PERMANENCE, 1998, UNITÉ**  
**AZCAPOTZALCO**

DÉPENDANCE	NOMBRE TOTAL DE PROFESSEURS	PROFESSEURS AYANT DROIT		% DE PROFESSEURS BÉNÉFICIAI- RES PAR RAPPORT AU TOTAL DES AYANTS DROIT
		NOMBRE ABSOLU	% DU TOTAL DES PROFES- SEURS	
<b>UNITÉ AZCAPOTZALCO</b>	966	709	73.40	62.06
DIVISION DE SCIENCES FONDAMENTALES ET INGÉNIERIE (CBI)	376	271	72.07	52.77
Département de Sciences fondamentales	143	102	71.33	51.96
Département d'Électronique	57	43	75.44	27.91
Département d'Énergie	75	50	66.67	66.00
Département de Matériaux	52	38	73.08	60.53
Département de Systèmes	49	38	77.55	52.63
DIVISION DE SCIENCES SOCIALES ET HUMANITÉS (CSH)	333	263	78.98	67.30
Département de Gestion	53	41	77.36	51.22
Département de Droit	96	58	60.42	56.90
Département de Économie	72	61	84.72	72.13
Département de Sociologie	71	65	91.55	73.85
Département d'Humanités	41	38	92.68	78.95
DIVISION DE SCIENCES ET ARTS DU DESIGN (CyAD)	257	175	68.09	68.57
Département de Recherche et Connaissance du Design	48	31	64.58	54.84
Département d'Évaluation du Design dans le temps	65	45	69.23	73.33
Département de l'Environnement	47	34	72.34	88.24
Département de Processus et Techniques de réalisation	93	61	65.59	60.66

SOURCE : D'après données de l'UAM, Secrétariat Général.

**TABLEAU 7.14**  
**PERSONNEL ACADÉMIQUE DE L'UAM, PROFESSEURS AYANT DROIT ET**  
**BÉNÉFICIAIRES DE LA BOURSE À LA PERMANENCE, 1998, UNITÉ**  
**XOCHIMILCO**

DÉPENDANCE	NOMBRE TOTAL DE PROFESSEURS	PROFESSEURS AYANT DROIT		
		NOMBRE ABSOLU	% DU TOTAL DES PROFESSEURS	% DE PROFESSEURS BÉNÉFICIAIRES PAR RAPPORT AU TOTAL DES AYANTS DROIT
<b>UNITÉ XOCHIMILCO</b>	893	767	85.89	61.67
DIVISION DE SCIENCES SOCIALES ET HUMANITÉS (CSH)	346	306	88.44	61.44
Département d'Éducation et Communication	138	130	94.20	57.69
Département de Relations Sociales	54	47	87.04	48.94
Département de Production économique	70	52	74.29	80.77
Département de Politique et Culture	84	77	91.67	58.44
DIVISION DE SCIENCES BIOLOGIQUES ET DE LA SANTÉ (CBS)	366	327	89.34	56.88
Département de l'Homme et son Environnement	56	52	92.86	59.62
Département de Production agricole et animale	98	94	95.92	57.45
Département d'attention à la Santé	137	116	84.67	38.79
Département de Systèmes biologiques	75	65	86.67	84.62
DIVISION DE SCIENCES ET ARTS DU DESIGN (CyAD)	181	134	74.03	73.88
Département de Théorie et Analyses	50	41	82.00	80.49
Département de Technologie et Production	49	34	69.39	55.88
Département de Synthèse créative	46	39	84.78	66.67
Département de Méthodes et Systèmes	36	20	55.56	95.00

SOURCE : D'après données de l'UAM, Secrétariat Général.

En pratique, la bourse à la permanence changea la vie de ses bénéficiaires. En effet, elle donnait droit à un revenu mensuel supplémentaire (5,5 salaires minimums de plus, dans le meilleur des cas) et exprimait la reconnaissance de la productivité, mais sa rénovation

impliquait qu'on s'engage dans une dynamique de production très intense, souvent exténuante. Bientôt, l'obtention des bourses et stimulations devint un critère de référence de distinction des professeurs. Leur obtention symbolisait travail, application et dévouement : les attributs d'une autorité académique ; les perdre ou ne pas les obtenir signifiait, en quelque sorte, le « déclasser », la mort symbolique, dans le sens de Bourdieu (1984).

En 1991, il fut décidé que les professeurs Titulaires « C » recevraient, en même temps que la Bourse à la permanence, un Montant additionnel en fonction du nombre de points accumulés dans l'institution ; la justification était que la quantité de points requise pour être Titulaire « C » étant de 55 000, les professeurs qui ont obtenu la Bourse à la permanence tout en ayant dépassé ce score méritent de recevoir un bénéfice extraordinaire. On établit donc six rangs (*rangos*) (22 000 ; 44 000 ; 66 000 ; 88 000 ; 110 000 ; et 121 000) de points supplémentaires (au nombre exigé pour accéder à la catégorie de Titulaire « C ») donnant droit à une rémunération additionnelle allant un à 5,5 salaires minimums. Ainsi, un professeur Titulaire « C » produisant beaucoup peut obtenir en cumulant la Bourse à la permanence et le Montant additionnel un total de onze salaires minimums de plus par mois.

### **La Stimulation aux grades académiques**

Toujours en 1991, on créa la Stimulation aux grades académiques (*Estimulo a los Grados Académicos*)<sup>363</sup> dans le but de valoriser les études de troisième cycle en récompensant financièrement l'obtention des grades académiques que sont la *maestría* et le doctorat. Néanmoins, cette stimulation n'est pas destinée à l'ensemble des professeurs mais seulement à ceux qui sont bénéficiaires de la Bourse à la permanence ou de la Bourse à la carrière enseignante.

En 1993<sup>364</sup>, 1 448 professeurs bénéficièrent de la Stimulation aux grades académiques, et le nombre augmenta pour atteindre 2 027 en 1998.

---

<sup>363</sup> Conséquence de l'adoption des modifications et ajouts au Règlement d'entrée, avancement et permanence du personnel académique par le Collège académique durant sa 116<sup>ème</sup> séance tenue en douze réunions entre avril et mai 1991.

<sup>364</sup> Nous n'avons pas les données pour 1991 et 1992.

Les sommes déboursées au titre de la Stimulation aux grades académiques atteignent un peu plus de 250 000 anciens pesos en 1993 ; en 1998, ce programme coûta presque 39 millions de pesos à l'UAM. L'obtention de la bourse dépend des formations préalables, inégales, des professeurs et des conditions et ressources disponibles pour suivre des études de troisième cycle ; bien qu'il n'y ait pas de cause générale à cela, la distribution de ces ressources a été inégale entre les Unités. La somme des bénéficiaires de cette Stimulation révèle que l'Unité Xochimilco a été la principale bénéficiaire, avec 35,3% du total, suivie de Iztapalapa avec 34,9%, et d'Azcapotzalco, avec 29,8%.

**TABLEAU 7.15**  
**STIMULATION AUX GRADES ACADÉMIQUES, 1993-1998**  
**(nombre de bénéficiaires par an)**

	1993	1994	1995	1996	1997	1998	TOTAL
<b>Rectorat général</b>	1	1	0	2	0	0	4
<b>Azcapotzalco</b>	411	507	547	574	582	607	3 228
<b>Iztapalapa</b>	544	607	631	643	657	694	3 776
<b>Xochimilco</b>	492	590	648	670	699	726	3 825
<b>TOTAL</b>	<b>1 448</b>	<b>1 705</b>	<b>1 826</b>	<b>1 889</b>	<b>1 938</b>	<b>2 027</b>	<b>10 833</b>

Source : UAM, Secrétariat général

La croissance du nombre des bénéficiaires n'a pas été uniforme entre les trois Unités : le taux de croissance général a été de 40%, de 28% à Iztapalapa, de 48% à Xochimilco et de 48% à Azcapotzalco, ce qui reflète l'important processus de mobilité scolaire qui s'est déroulé dans ces deux dernières Unités.

Aujourd'hui encore, les bourses et stimulations concernent exclusivement des professeurs Titulaires et Associés sous contrat à durée indéterminée et à temps complet et principalement orientés vers la recherche. Les bourses et stimulations ont constitué un palliatif important à la perte salariale et, d'une manière ou d'une autre, elles ont contribué à l'augmentation de quelques indicateurs de productivité. Dans tous les cas, leur obtention est sujette à une évaluation académique menée à bien par des Commissions d'évaluation à partir de scores établis d'après le Tabulateur. Reste que la

critique la plus prégnante était que ces mesures négligeaient de valoriser l'enseignement.

### **La Bourse de reconnaissance de la carrière enseignante**

C'est ainsi que la Bourse de reconnaissance de la carrière enseignante du personnel académique (*Beca al reconocimiento de la carrera docente*) fut créée au niveau national en 1992. La Bourse d'enseignement, comme on l'appelle, s'attacha à valoriser les tâches d'enseignement en stimulant leur accomplissement. À la différence des autres mécanismes de différenciation, qui récompensent la productivité académique évaluée par les pairs, cette bourse est attribuée par les Conseils divisionnaires, organes collégiaux paritaires composés de représentants élus des professeurs et des étudiants, qui ne sont pas forcément dotés d'une autorité légitime basée sur la connaissance, et elle est renouvelée sur des critères d'accomplissement des fonctions et non de compétitivité.

La Bourse à la carrière enseignante est destinée aux professeurs Associés et Titulaires (et aux Techniciens académiques titulaires) à temps complet et à mi-temps sous contrat à durée indéterminée. Dans un premier temps, elle conférait des sommes mensuelles allant de 0,25 à 2,75 salaires minimums selon les catégories et le niveau des bénéficiaires ; en 1999, les montants attribués dans le cadre de cette Bourse sont les mêmes que ceux de la Bourse à la permanence et peuvent atteindre 5,5 salaires minimums par mois. La méthode de sélection des bénéficiaires est beaucoup plus souple que celles des autres bourses et stimulations. En effet, le Conseil divisionnaire décide ou non de l'attribution après examen de plusieurs éléments : un rapport trimestriel remis par le candidat ; l'absence d'évaluation par trop négative du candidat de la part des étudiants interrogés dans le cadre d'une enquête trimestrielle ; et l'appui de la Coordination de l'enseignement dont le candidat dépend.

En 1992, année de son lancement, cette Bourse fit 1 284 bénéficiaires et, en 1998, 2 208 professeurs l'obtinrent ou se la virent renouvelée, soit près des deux tiers du total des professeurs de l'UAM. Les montants versés au titre de cette bourse ont augmenté avec le nombre de ses bénéficiaires. En 1992, un total de 5,7 millions de pesos fut ainsi attribué ; en 1998, il atteignit plus de 56 millions de nouveaux pesos.

**TABLEAU 7.16**  
**BOURSE À LA CARRIÈRE ENSEIGNANTE, 1992-1998**

	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	TOTAL
<b>Rectorat général</b>	1	2	1	0	0	0	0	<b>4</b>
<b>Azcapotzalco</b>	351	463	511	591	624	655	678	<b>3 873</b>
<b>Iztapalapa</b>	512	596	606	631	638	671	700	<b>4 354</b>
<b>Xochimilco</b>	420	557	599	704	754	802	830	<b>4 666</b>
<b>TOTAL</b>	1 284	1 618	1 717	1 926	2 016	2 128	2 208	<b>12 897</b>

Source : UAM, Secrétariat général.

Lorsqu'on fait le total des bénéficiaires de la période, on s'aperçoit que l'Unité Xochimilco a été la principale bénéficiaire de cette bourse, avec 36,2% du total des bénéficiaires sur l'ensemble de l'Université, suivie par Iztapalapa, avec 33,8%, et d'Azcapotzalco, avec 30%. Même s'il y a diverses explications à cette différence entre Unités, il est évident que le système modulaire de Xochimilco est un modèle d'enseignement qui est plus valorisé que les cours de *licenciatura* donnés à Azcapotzalco et Iztapalapa. Quoiqu'il en soit, la différence entre ces deux dernières Unités est paradoxale, car Azcapotzalco qui, théoriquement, est l'Unité qui est le plus tournée vers l'enseignement, est celle où les bénéficiaires de la bourse à l'enseignement sont les moins nombreux<sup>365</sup>.

La Bourse à la carrière enseignante a été généralement attribuée à tous les professeurs qui en ont fait la demande, du moins au début, car tous ne parvinrent pas à se la voir renouvelée. Elle reste néanmoins généreusement distribuée. Avec cette bourse, c'est la première fois qu'un organe collégial paritaire élu (dans ce cas les Conseils divisionnaires) intervient sur le montant des revenus des professeurs ; il est important de savoir que chaque Division fixe ses propres règles du jeu, ce qui accentue les différences entre elles. Entre 1992 et 1998, le nombre de bénéficiaires sur l'ensemble de l'UAM a été multiplié par 1,72, un facteur qui résulte avant tout de la poussée des Unités Azcapotzalco et Xochimilco dont le nombre des bénéficiaires a été multiplié par plus de 1,9, alors qu'à Iztapalapa le facteur n'a été que de 1,36.

<sup>365</sup> Peut-être parce que ses Conseils divisionnaires ont été les plus rigoureux lors des évaluations.

## Les Stimulations pour trajectoire académique exceptionnelle

Les Stimulations pour trajectoire académique exceptionnelle (*Estímulos a la Trayectoria Académica Sobresaliente*, ETAS) entrèrent en vigueur en 1993 ; elles possèdent les mêmes caractéristiques que le Montant additionnel déjà mentionné, dont elles étaient en fait les héritières. Elles constituent une formalisation de la différenciation des hiérarchies en termes économiques. Il s'agit là d'un fait important car nous avons vu que la majorité des professeurs de l'UAM appartenaient à la catégorie des Titulaires. Les ETAS ne sont attribuables qu'aux seuls Titulaires « C » dépassant les 55 000 points du Tabulateur. Ainsi, une nouvelle hiérarchie économique et symbolique marquait les différences.

Le nombre de bénéficiaires des ETAS a été soumis à de grandes variations. Au début, en 1991, 110 professeurs en furent bénéficiaires ; en 1998, ils étaient 760. Le nombre total de bénéficiaires des ETAS a donc été multiplié par six, mais avec des différences notables entre les Unités. Comme on le voit dans le tableau suivant, ce sont les professeurs d'Iztapalapa qui, avec 42,9% du total, ont bénéficié des meilleures conditions d'obtention des ETAS. Xochimilco et Azcapotzalco ont obtenu respectivement 2,6% et 32,4% du total des bénéficiaires entre 1991 et 1998.

**TABLEAU 7.17**  
**STIMULATION POUR TRAJECTOIRE ACADÉMIQUE EXCEPTIONNELLE,**  
**1991-1998**

	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	TOTAL
<b>Rectorat général</b>	1	1	1	1	0	1	0	0	<b>5</b>
<b>Azcapotzalco</b>	21	31	56	82	101	139	164	192	<b>786</b>
<b>Iztapalapa</b>	66	75	124	161	166	227	261	293	<b>1 373</b>
<b>Xochimilco</b>	22	33	58	90	126	195	238	275	<b>1 037</b>
<b>TOTAL</b>	110	140	239	334	393	562	663	760	<b>3 201</b>

Source : UAM, Secrétariat général

### *Typologie des bénéficiaires*

Les programmes de bourses et de stimulations très divers présentés à la section précédente reflètent la complexité des systèmes de différenciation et mettent en évidence le fait que l'évaluation a pénétré tous les espaces de l'Université.

Le grand nombre de professeurs à qui ces bourses et stimulations ont été attribués pourrait laisser penser que leurs bénéfices ont été distribués de manière égale à la majorité du corps académique de l'UAM. Toutefois, ces programmes ne s'excluent pas mutuellement, si bien qu'un même professeur peut être bénéficiaire de plus d'une bourse ou stimulation, soit au cours d'une seule année, soit durant plusieurs années consécutives. Il faut donc se demander qui sont les professeurs qui ont bénéficié d'une ou de plusieurs bourse(s) et stimulation(s).

A cette fin, nous allons procéder à la construction de types. En premier lieu, établissons une différence entre les programmes en regroupant, d'un côté, les bourses liées directement au travail de recherche et, de l'autre, la Bourse à la carrière enseignante. Cette séparation est justifiée par le fait que la Bourse à l'enseignement est obtenue sans intervention des Commissions d'évaluation puisqu'elle est attribuée par les Conseils divisionnaires, organes de gestion collégiaux ; en outre, ses conditions d'attribution n'impliquent pas une forte productivité mais simplement l'accomplissement de tâches d'enseignement et l'obtention de l'opinion favorable des étudiants enquêtés. Aux fins de notre typologie, supposons que l'obtention de la bourse à la permanence ou de la Stimulation annuelle à l'enseignement et à la recherche constitue effectivement un signe distinctif des carrières orientées vers la recherche (et non l'enseignement).

Notre typologie distingue un groupe A de professeurs bénéficiaires de toutes les bourses et stimulations ; un groupe B de professeurs bénéficiaires de 4 programmes sur les cinq existants ; un groupe C de professeurs bénéficiaires de 3 ou moins des cinq programmes existants et dont l'un au moins est un programme lié directement à la recherche ; et un groupe D comprenant les professeurs qui ne sont bénéficiaires que de la bourse associée à l'enseignement.

Groupe A : comprend les professeurs ayant obtenu : la Stimulation à l'enseignement et à la recherche (*Estimulo de Dociencia e Investigación*, EDI), la bourse à la permanence, les Stimulations pour trajectoire académique exceptionnelle (ETAS), la bourse à la carrière enseignante et la Stimulation aux grades académiques. Tous sont professeurs Titulaires « C », mènent à bien enseignement et recherche et obtiennent au moins 5 000 points par an pour leur productivité.

Groupe B : comprend des professeurs de diverses catégories réalisant enseignement et recherche et dont la production académique est élevée ; ils bénéficient de 4 des cinq programmes existants dont l'un au moins est la bourse à la permanence ou l'EDI.

Groupe C : comprend des professeurs de diverses catégories réalisant enseignement et recherche, bénéficiant de 3 des cinq programmes existants dont l'un au moins est la bourse à la permanence ou l'EDI.

Groupe D : professeurs au profil nettement enseignant, qui ne sont bénéficiaires que de la bourse à la carrière enseignante et/ou des ETAS et/ou de la Stimulation aux grades académiques.

Nous nous basons pour réaliser cet exercice sur les informations portant sur 1999, les dernières disponibles, relatives à tous les professeurs bénéficiaires que nous classons par type.

**TABLEAU 7.18**

**PROFESSEURS BÉNÉFICIAIRES DE BOURSES ET STIMULATIONS EN 1999, PAR TYPE**

Unité/Division	GROUPE A	GROUPE B	GROUPE C	GROUPE D	TOTAL
<b>TOTAL UAM</b>	523	521	669	664	2 359
<b>AZCAPOTZALCO</b>	117	157	253	199	726
CBI	26	45	103	103	
CSH	61	69	73	56	
CyAD	30	42	77	40	
Autres		1			
<b>IZTAPALAPA</b>	226	181	173	177	757
CBI	90	58	52	61	
CBS	46	50	50	53	
CSH	90	73	70	61	
Autres			1	2	
<b>XOCHIMILCO</b>	180	183	243	270	876
CBS	66	73	97	138	
CSH	91	67	76	98	
CyAD	23	43	70	34	

Source : D'après les informations concernant les professeurs bénéficiaires de bourses et stimulations fournies par le Secrétariat général de l'UAM.

74% des professeurs de l'UAM ont bénéficié d'une des 2 359 bourses ou stimulations en 1999. Elles se sont distribuées de façon assez équilibrée entre les Unités : 30,8% à Azcapotzalco, 32% à Iztapalapa et 37% à Xochimilco. Les professeurs du groupe A, groupe de ceux qui ont obtenu toutes les bourses et stimulations existantes, en concentrent 22,2% pourcentage très proche de celui du groupe B (22,1%) et quelque peu inférieur à ceux de groupe C (28,3%) et D (27,4%). Mais cela signifie aussi que les groupes des bénéficiaires les plus nombreux sont ceux des professeurs qui n'obtiennent que les bourses/stimulations liées à l'enseignement et de ceux qui ont au total obtenu moins de quatre bourses/stimulations.

Le groupe A, celui des bénéficiaires de toutes les bourses/stimulations, secteur d'élite aux revenus économiques élevés et jouissant du plus grand prestige, comprenait 523 professeurs en 1999. Leur distribution confirme la position privilégiée d'Iztapalapa qui en concentre 43,2% contre 34,4% qui relèvent de Xochimilco et 22,4% de Azcapotzalco. L'écart entre Iztapalapa et Xochimilco est égal à près de 9 points mais avec Azcapotzalco il dépasse 20 points. Les Divisions ou les bénéficiaires de ce groupe

A sont les plus nombreux sont CBI et CSH d'Iztapalapa et CSH de Xochimilco : ces Divisions en concentrent plus de la moitié.

Le groupe B, constitué des professeurs également très productifs et fortement bénéficiaires obtenant 4 des cinq bourses/stimulations existantes, comprend 521 personnes. Sa distribution entre les Unités est un peu plus homogène : 30% travaillent à Azcapotzalco ; 34,7% à Iztapalapa ; et 35,1% à Xochimilco. Les Divisions ayant le plus grand nombre de membres au sein de ce groupe B sont : CSH d'Iztapalapa, CBS de Xochimilco et CSH d'Azcapotzalco.

Le groupe C, constitué de professeurs à la productivité moyenne et dont les revenus provenant des bourses/stimulations sont variables, comprend 669 individus, dont 38% travaillent à Azcapotzalco ; 25,8% à Iztapalapa ; et 36,2% à Xochimilco.

Le groupe D, constitué des professeurs ne bénéficiant que des bourses/stimulations associées à l'enseignement, comprend 646 individus, inégalement distribués entre les Unités : 30,8% à Azcapotzalco ; 27,4% à Iztapalapa ; et 41,8% à Xochimilco. Les Divisions possédant le plus de professeurs appartenant à ce groupe D sont : CBS de Xochimilco, CBI d'Azcapotzalco ; et CSH de Xochimilco.

Comme nous l'avons vu, toutes les Divisions de l'UAM possèdent des professeurs dans chacun des quatre groupes, mais il faut souligner les traits qui caractérisent les Unités. En effet, CBI à Azcapotzalco est remarquable comme étant la Division qui possède le moins de professeurs dans le groupe A ; CBS d'Iztapalapa est dans une situation similaire. De manière générale, ce sont les deux Divisions de CyAD qui ont le moins de professeurs dans les groupes à forte productivité.

## **7.5 Points de vues et conflits de définition**

### *Les points de vue des professeurs<sup>366</sup>*

---

<sup>366</sup> Nous n'avons pas incorporé à cette section l'ensemble des entretiens que nous avons menés, préférant privilégier les plus révélateurs, ceux qui rendent compte de points de vue nettement contrastés. Bien que nous ayons édité les transcriptions (afin d'éviter de reproduire des fautes de syntaxe), nous avons, en général, conservé en l'état la manière dont les personnes interviewées se sont exprimées.

Diverses perspectives ont émergé des entretiens que nous avons eus avec des professeurs de l'UAM. Même si certaines critiques sont générales, critiques que nous analyserons plus loin, on peut dire que, malgré des divergences idéologiques, les positions exprimées par les uns et les autres vis à vis des politiques de différenciation sont généralement positives. Elles révèlent un large consensus sur le fait que ces politiques ont résulté en une augmentation de la productivité bien qu'elles diffèrent sur le sens et les effets de la différenciation au sein de leurs Départements respectifs.

Un professeur du Département d'Économie de CSH de Xochimilco ayant souvent été bénéficiaire des bourses/stimulations opine :

« L'un des problèmes fondamentaux de ce système de motivation c'est qu'il crée un contexte systémique qui rend impossible le développement de projets de grande envergure parce que l'évaluation se fait annuellement, et qu'il est impossible de terminer quoi que ce soit de sérieux en un an, tu peux écrire un article sérieux mais tu ne peux pas faire une recherche de grande envergure, c'est impossible.

Ces bourses m'ont permis de publier, elle m'ont motivé à publier ; elles m'y ont obligé parce j'avais beaucoup écrit mais très peu publié, pour une raison très simple : du fait de mon histoire intellectuelle, dont on peut facilement déduire que mon style personnel de développement intellectuel n'est, disons, pas le style typique d'un académique moderne, c'est un style classique ; dans mon histoire personnelle, la reconnaissance n'a pas d'importance : la valeur, c'est la pertinence publique, la pertinence publique, historique de ce que tu penses, que les crétins de collègues qui t'entourent la reconnaisse ou pas. Moi, la reconnaissance d'untel, d'un type dont je reconnais moi-même intellectuellement la fécondité scientifique, ça oui, ça m'intéresse, mais celle de la communauté académique, mexicaine... non mais tu plaisantes ! Je ne suis pas fou.

Dans le monde académique national, on connaît très bien l'impact de l'autocratie régnante sur les communautés académiques, les mesquineries politicardes, les pathos... pathologiques, tant pis pour la redondance, de leur vie quotidienne, etc., etc. C'est encore pire en sciences sociales, où il n'y a pas de corps, d'organisme professionnel, scientifique, sérieux ; il se peut que les physiciens en aient un, ou les architectes, eux oui, mais en sciences sociales il n'y en a pas, et tout le monde sait que les commissions d'évaluation du CONACYT et autres, sont irrémédiablement, irrémissiblement et incorrigiblement bouffées de l'intérieur par ces vices, cette mesquinerie politicarde, mafieuse. Je ne fais pas partie du SNI parce que c'est contre mes principes. Mais dans le cas de l'UAM [les bourses] sont des mécanismes institutionnels légitimes, ils sont légitimes non seulement légalement mais aussi parce qu'il s'agit de mécanismes auxquels, du fait de leur constitution, participent des représentants des professeurs, des

représentants des autorités académiques, etc., etc., etc., et on peut être fier que, malgré tous leurs défauts, ce sont des entités autonomes, qui ne sont soumises ni au pouvoir discrétionnaire des autorités, ni au pouvoir discrétionnaire des mafias politicardes.

Comme on peut le lire, ce collègue économiste considère les mécanismes internes comme légitimes et n'accorde aucune confiance au SNI du fait du contrôle qu'exercent, au sein de la commission d'évaluation dont il dépend, les tenants d'une position économique opposée à la sienne. Comme il le dit lui-même, les commissions d'évaluation de l'UAM sont des instances réglementées jouissant du soutien de la communauté. D'autre part, il est important de souligner que malgré ses nombreux diplômes et sa grande expérience à l'étranger, ce sont les mécanismes d'évaluation qui l'ont poussé à publier.

Appartenant lui aussi à l'Unité Xochimilco, un professeur fondateur de l'UAM confirme le consensus sur les bénéfices obtenus, même si son point de vue est critique :

« [Les bourses] ont changé ma vie. Tu parles qu'elles ont changé ma vie ! Difficile de faire autrement quand tu gagnes 8 000 pesos et que, tout d'un coup, t'en gagnes 25 000... Je vais te dire, honnêtement, moi, avant, je ne consacrais pas beaucoup de temps à l'UAM, et puis j'ai commencé à renoncer à tous les trucs que je faisais, et je t'assure que j'en faisais plein, des trucs, et qu'ils me rapportaient un bon paquet de fric, pour retourner à l'université et faire des choses pour l'UAM ; avant, moi, je donnais mon cours et puis je m'en allais, mais plus maintenant ; en plus, je donnais des cours à l'ITAM, mais plus maintenant, maintenant je ne travaille qu'à l'UAM, je suis vraiment, mais vraiment, très engagé à l'UAM et, en plus, je pense que l'UAM est très généreuse.

Ça ne nous ferait pas de mal d'être mieux payé, moi je ne trouve pas que leur politique est bien, je sais pas si je vais arriver à t'expliquer, c'est pas mal qu'on paie mieux les professeurs, bien sûr que non, je pense que c'est bien mérité, n'importe quel abruti gagne plus que nous, ma fille gagne plus que moi, elle est comptable, et les professeurs méritent un meilleur salaire, du moment qu'ils accomplissent leurs fonctions, mais pas avec tout ce marchandage, ces bourses, c'est vraiment pas bien.

Parce qu'il y a plein de choses qui peuvent se passer, par exemple, si tu as un ennemi dans une commission d'évaluation, eh bien, tu es cuit. Ces commissions, c'est des mafias, comme les comités du SNI.

Il y a des gens qui n'ont pas de bourses et qui vivent très bien, ah mais, je vais te dire pourquoi, et vite fait ! Parce qu'ils sont médecins

et qu'ils opèrent à l'Humana<sup>367</sup>, parce qu'ils sont dentistes et que leur clinique est bourrée à craquer, alors ils bossent tous les après-midi, ils opèrent les gens le matin, et ici ils commencent [à travailler] soit disant à trois heures, de trois à cinq heures et demie, mais à cinq heures ils sont déjà introuvables et à sept heures ils se barrent. Tu sais ce que m'a dit un chef de Département hier ? Il m'a dit : "je suis dentiste, j'ai un cabinet et c'est mon cabinet qui paie la voiture, la maison, les enfants ; j'en ai rien à foutre des bourses"... [Ces gens se disent :] mon niveau de vie est assuré, et ils se fichent de l'UAM comme de leur première chemise. »

Il est clair que ce professeur, anthropologue de formation et travaillant dans un Département d'éducation, est d'accord sur le fait que les bourses rapportent de l'argent, mais il exprime son désaccord quant à la manière dont son travail est évalué. Il considère que la Commission d'évaluation de Sciences sociales fonctionne comme une mafia car il a fréquemment été confronté à un manque de compréhension vis à vis des projets de recherche qu'ils mènent. Dans le même temps, son récit met en évidence l'opposition entre professionnels libéraux et scientifiques, il disqualifie la présence des premiers au sein d'un espace auquel il se consacre exclusivement.

Une autre collègue du Département d'Attention à la Santé de CBS de Xochimilco, diplômée de troisième cycle à l'UAM<sup>368</sup>, explique comment et pourquoi, en dépit de son opposition à ces politiques, elle en a tiré partie dans le cadre d'une stratégie politique de survie.

« Quand j'obtiens le poste en 90, toute la politique de stimulation est déjà en place, elle est appliquée, en même temps que l'idée que les grades académiques sont un élément très important du travail universitaire, et c'est pour ça que je n'ai pas présenté le concours avant, parce que je n'avais pas terminé ma *maestría* et, au moment où j'obtiens le diplôme de *maestría*, je me présente dans l'idée que j'aurais plus de chance de gagner le poste avec ce diplôme ; on vivait ça comme une décision plus ou moins pragmatique, on se disait qu'il

---

<sup>367</sup> Hôpital privé du Sud de Mexico.

<sup>368</sup> « L'UAM m'a intéressée parce qu'elle a un lien communautaire, il y avait un lien avec la santé publique, il y avait un lien avec les problèmes des groupes majoritaires. En pratique, ma formation déterminait mes options par deux composantes : la première, c'est la famille ; mon père et ma mère étaient tous deux médecins, l'un en santé publique et l'autre en clinique ; l'autre, ce sont les nombreux mouvements paysans auxquels j'ai pris part dans [la région montagneuse de] la Huasteca et à Zacatecas ; il y avait comme une idée de justice sociale qui a parcouru toute mon éducation depuis toute petite, ma mère avec sa pratique clinique travaillait dans un centre de santé, elle prenait part à des groupes de volontaires femmes, et c'est cette approche, sans doute très influencée par le côté assistance sociale, qui m'a permis d'être en contact avec certaines personnes et de me sentir engagée dans quelque chose. »

n'y avait pas d'autre moyen, qu'il fallait essayer de modifier les divers espaces auxquels on participait, les jugements, les critères, la valorisation, etc., mais que comme cela ne pourrait être une modification globale il allait bien falloir que nous, disons, accumulions du crédit dans cette logique pour disposer d'arguments et de la possibilité de nous faire entendre, parce que sans ça, tout ce qu'on te répond c'est : vous n'êtes pas au S.N.I....

On pensait que faire toutes ces choses nous donnerait plus de force pour lutter à l'intérieur, et c'est ce que nous avons fait : prendre part à des commissions d'évaluation, discuter les critères, tenter de proposer des politiques opérationnelles. Donc, nous avons décidé d'en faire partie [des commissions d'évaluation], je pense que c'est une dose de pragmatisme qui est liée à la vie quotidienne, parce que moi, par exemple, je n'y suis pas entrée dès la première année, mais j'ai un camarade qui s'y est refusé pendant quatre ans et qui a fini par plier à cause, disons, de ce qui est le plus élémentaire, c'est à dire le salaire, il refusait sur une position de principe, mais il n'arrivait plus à maintenir sa dynamique familiale ni un certain train de vie, et ça c'est très pesant, et beaucoup de professeurs n'ont pas le choix, ils sont obligés de plier.

La décision de participer aux commissions d'évaluation fait partie de la stratégie de ce groupe d'enseignant, qui est de ne pas laisser ces espaces à ceux d'Iztapalapa, qui ont une vision très carrée de l'activité scientifique, pour qui le social, tout ce que tu fais dans le champs du social, c'est soit de l'idéologie soit de l'erreur. Je ne fais plus partie de la commission, mais j'ai un camarade qui en fait partie, et donc, en fait, on continue à être présent dans cet espace. Nous avons introduit certains aspects qualitatifs, par exemple l'utilité. On se bat en permanence avec les collègues d'Iztapalapa parce qu'eux, quand ils ont pris dix souris, qu'ils ont fait une expérience et prouvé la technique A, B, C et D, et qu'ils ont publié tout ça dans une revue, alors ça, c'est très important, mais ils n'ont que du mépris pour, par exemple, la petite revue locale qui publie une proposition d'organisation des services de santé de la zone métropolitaine de Mexico.

Nous sommes en est en permanence dans cette confrontation, parce qu'ils ne veulent pas comprendre non plus que les sciences sociales ne procèdent pas de la même manière, et qu'il y a une multiplicité de méthodes, et pas uniquement la méthode scientifique et l'expérimentation ; dans le champ de la santé, on voit bien qu'une personne qui a une formation scientifique, une orientation scientifique, va se concentrer sur la valorisation des critères de la recherche scientifique, et qu'une personne qui fait de la santé publique est plus influencée par les questions sociales et possède une orientation, disons une perspective d'analyse et de compréhension des phénomènes, qui est différente.

Les professeurs liés à l'enseignement et qui ont une pratique professionnelle, une pratique clinique ou odontologique n'obtiennent pas les stimulations, ils ne présentent pas leur dossier à la commission d'évaluation parce qu'ils sont disqualifiés du fait qu'ils ne publient

pas, qu'ils ne parlent pas dans des congrès, parce que leur activité est éminemment pratique, et alors tu te bats avec eux dans les couloirs, mais pas en termes, disons, de politique, ces professeurs remettent en question certains de ceux qui ont le S.N.I., qui ont les bourses, qui ont les stimulations, parce que c'est vrai que beaucoup sont devenus des chasseurs de points, parce que l'éthique s'est pervertie, l'éthique de l'enseignement et de la recherche. Ça, ça pèse dans les couloirs, ça pèse sur la reconnaissance qu'on t'accorde et, bien sûr, ceux de l'autre groupe nous considèrent comme des privilégiés ; bon, tu vois comment je suis installée, moi j'ai un bureau, mes collègues du troisième cycle ont chacun un bureau, mais il y a des professeurs de *licenciatura* à temps complet avec plus d'ancienneté que moi qui n'ont pas de bureau, même pas une table, et alors bon, il y a du ressentiment, ils n'ont pas de bureau, ils n'ont pas accès aux rabiots, ils ne sont pas reconnus comme des professeurs importants pour l'Université, et voilà, une véritable exclusion se génère, ainsi que ce que j'appelle une violence horizontale entre professeurs, au lieu d'identifier clairement l'ennemi. L'ennemi, ce sont les politiques, en tant que groupe : Gázquez, Rubio, Reséndiz, ce groupe qui fait partie de l'ANUIES, du ministère de l'Éducation à l'UAM, voilà l'ennemi tangible, les instrumentateurs d'un ensemble de politiques de l'éducation supérieure qui nous ont mené à ça.

Il faudrait renégocier les bourses et stimulations, il faudrait que le salaire soit véritablement un salaire et que les stimulations soient des stimulations, et pas le contraire, c'est à dire que moi je pense que ça peut être utile de primer la productivité, ça peut stimuler des gens à faire telle ou telle chose, mais on ne peut pas renégocier notre revenu chaque année, moi je travaillerais pareil mais avec sûrement moins de pression, mais je travaillerais pareil parce que j'ai un engagement qui va au-delà de ça. »

Cette collègue exprime clairement comment les opposants internes luttent contre les politiques de différenciation. Dotée d'un fort capital culturel (observable par ses diplômes), elle est politiquement opposée au point de vue dominant mais accepte de jouer le jeu de la productivité. En même temps qu'elle rejette la posture des scientifiques d'Iztapalapa et identifie les fonctionnaires qui dirigent l'Université et le ministère de l'Éducation comme « l'ennemi », elle énonce les éléments qui la distinguent des professeurs exclus des bourses. Dans son récit, le conflit des facultés n'oppose pas seulement les professions libérales aux scientifiques car elle montre comment les professeurs d'Iztapalapa discriminent l'orientation de service social (le travail sur les politiques de santé publique), du fait il n'existe pour eux qu'une seule façon de comprendre la science et le travail académique : le modèle des sciences dures.

A l'extrême opposé, nous avons l'opinion d'un professeur du Département de Physique d'Iztapalapa qui a commencé à travailler à l'Université lors de la dernière période en provenance de l'Institut de Physique de l'UNAM et qui a derrière lui une longue carrière de chercheur. Doté d'un fort capital culturel, d'une forte productivité et de liens avec diverses institutions, il est d'avis que les bourses sont parvenues à atteindre leur objectif de différenciation<sup>369</sup>.

« En fin de compte, tu te retrouves dans cette course à la productivité, moi j'appelle ça une course compulsive parce qu'il faut produire chaque année un minimum de matériel pour être évalué positivement, et tout ça, c'est du temps, et le fait de devoir des cours, c'est vraiment gênant. C'est pas que je n'aime pas donner des cours, c'est que le temps que tu y consacres t'enlève du temps pour ton travail de recherche. Sincèrement, c'est quelque chose de terriblement fatigant. Actuellement, je fais partie de la commission d'évaluation du S.N.I., mais à l'UAM, je n'ai jamais été dans aucune commission ; j'ai appartenu à une commission d'évaluation de l'ENEP Cuautitlán et de l'Institut de Physique, au Conseil interne, j'ai fait partie de commissions du CONACYT, et maintenant du S.N.I.<sup>370</sup>

Un bon professeur, c'est quelqu'un d'indépendant, quelqu'un qui ait son indépendance, ce qui signifie qu'il a défini tout seul ses propres objectifs de recherche, et qu'il les mène à bien ; un autre trait, c'est qu'il ait des débouchés, des débouchés dans le sens où son travail doit

---

<sup>369</sup> Comme il était en congé sabbatique, nous l'avons interviewé dans ses bureaux de l'Institut mexicain du pétrole, où de nombreux professeurs d'Iztapalapa trouvent un espace de recherche doté de bonnes ressources. Il n'est pas fortuit que l'actuel directeur de cet Institut est un ancien recteur d'Iztapalapa et un ancien recteur général de l'UAM, le Dr Gustavo Chapela.

<sup>370</sup> Le professeur explique en quoi consiste le travail de cette commission : « il s'agit d'un Comité composé de douze collègues et des critères qu'il faut utiliser, même s'il s'agit de critères résultant d'un commun accord, des critères préétablis, modulés d'une part par le règlement, mais d'autre part modérés aussi par les critères propres à la commission. L'une des premières choses à faire, c'est se libérer de tous les éléments affectifs, positifs et négatifs, et évaluer objectivement les cas, c'est à dire que même lorsqu'on a une relation étroite avec le cas qu'on va analyser, on choisit de ne pas... C'est à dire, si j'analyse le cas d'une personne qui m'est très proche, j'opte pour que ce soit les autres qui la jugent, c'est à dire, en d'autres termes, dans ce sens-là, on se doit d'être très froid, très objectif ; bon, et alors qu'est-ce qu'on prend en compte ? Eh bien, reconnaître qu'il s'agit d'une carrière dans le sens où il faut l'analyser et voir quelle a été sa trajectoire, c'est à dire qu'un cas s'étudie en analysant toute la trajectoire académique de la personne, pas uniquement ce qu'elle a fait durant la période d'évaluation, parce qu'il faut que tu saches qui c'est, qu'elle a été sa trajectoire, combien il a produit depuis l'obtention de son diplôme, avec qui le diplôme a été obtenu, sur quel travail, et quel est son élément de leadership, s'il y en a un, de quelle manière cet élément de leadership est lié à ses racines. En général, on n'est pas la seule personne à analyser ce curriculum vitæ, en général on est deux, au moins deux, et de façon complètement indépendante et non concertée tu tires tes propres conclusions, et lorsqu'il y a une coïncidence entre ces deux points de vue indépendants, alors, bon, tout simplement on en discute globalement et on dit, bon, eh bien ce candidat a les qualités pour, elles correspondent à tel profil, ou bien, non, il ne les a pas, et en plus c'est tout un processus d'inter-comparaison récursive, tout un travail de valorisation très complexe, c'est multidimensionnel parce qu'il y a beaucoup de caractéristiques à prendre en compte, par rapport à la formation de la personne, ce qu'elle a produit, quel a été son impact sur son environnement, et cet impact tu le vois dans les citations que font les gens, comment on la cite, où elle est citée, bref, c'est très complet. »

produire un bénéfice social, si tu veux l'appeler comme ça, ou un bénéfice immédiat dans la formation d'autres personnes. Bien sûr, un autre élément important c'est qu'il faut qu'il soit communicatif, communicateur des résultats de ses expériences, et là je ne parle pas seulement du milieu de la recherche, mais aussi de sa participation à la formation d'autres gens, qu'il donne des cours, écrive des articles dans les journaux, bref, des choses de ce style-là, de la divulgation ; un autre élément, disons nécessaire mais non suffisant, c'est de former des groupes, c'est à dire que ça c'est pour des gens de plus d'expérience, avec une carrière plus longue, mais former des groupes ça veut dire qu'ils créent une infrastructure solide, à l'intérieur de leur institution, qui va être ensuite une pépinière pour d'autres infrastructures ; encore un élément, le cinquième, je crois, je crois que ça pourrait être d'avoir la possibilité de se connecter à d'autres groupes, c'est à dire, être communicatif, en d'autres termes qu'il ait des liens avec des groupes au niveau national et international, au niveau national dans le sens où il doit être capable de faire un travail qui dépasse son environnement institutionnel, qui ait un impact dans d'autres institutions. À l'opposé, je crois qu'un mauvais professeur ce serait celui dont l'unique travail consisterait à se présenter sur son lieu de travail et passer son temps à en faire un minimum, par exemple s'il a un cours à donner, il donne son cours et s'en va, ou ne s'occupe tout simplement pas de ses étudiants, que cela ne l'intéresse pas de former des gens, c'est à dire une personne dont le seul objectif est d'établir un *modus vivendi* avec l'institution.

Au Département de Physique, pendant les quatre dernières années où j'y ai été chef, la productivité a très fortement augmenté, pas parce que j'étais le chef, mais je pense que le nombre de travaux *per capita* a été très élevé, c'est à dire que les gens produisaient au moins un article de recherche par an, et ça, d'une manière ou d'une autre, ça leur a rapporté quelque chose, ça et leurs cours, plus leur participation à d'autres types d'événements, et des choses dans ce style-là, ça leur donne les éléments nécessaires à l'obtention des bourses.

Dans les disciplines scientifiques, précisément la physique, la chimie et les mathématiques, généralement, la modalité de travail est dès le début fortement modérée par la publication dans des revues internationales, c'est à dire que c'est quelque chose qu'on apprend dès qu'on entre dans un troisième cycle. Ces disciplines ont une tradition beaucoup plus ancienne d'inscrire leurs travaux dans une perspective internationale. Il existe des activités qui, de par leur nature, mais aussi probablement par leur tradition, n'ont pas eu ce style qui valide le plus ce type d'activités, je parle des activités scientifiques, par exemple les sciences sociales, qui sont aussi des sciences. Il y a parfois des problèmes de nature très locale, très spécifique, qui par tradition sont apparus dans des revues ou des bulletins, locaux eux aussi, qui informent spécifiquement un groupe de membres intéressés par cet aspect très local et qui n'ont pas senti le besoin de les publier à l'extérieur. C'est à dire que la tradition a été bénéfique pour les sciences exactes.

Au SNI on a récemment remis en cause le point suivant, bon ça fait quinze ans que ça a été fait, l'intérêt des professeurs pour la productivité a été éveillé, cette carotte a été agitée et tout le monde sait comment faire ou a appris comment faire, et la productivité a augmenté de manière notable, avec des tas de travaux, mais voilà maintenant que la qualité diminue, en d'autres termes on sacrifie la qualité à la quantité, voilà, l'une des nouvelles politiques qu'il faudrait maintenant, c'est qu'il faudrait revoir les choses pour revenir à la qualité, c'est à dire que maintenant l'important ce n'est plus combien d'articles tu as sortis en une année, pas du tout, mais c'est quel type d'articles, comment est-ce que tu fais pour que ton travail ait un grand impact, c'est à dire, bon, tu as appris à produire, tu sais produire, c'est bien, mais maintenant fais-en moins en quantité et augmente ta qualité.

Moi je crois que, oui, il y a plus de permanence [grâce aux bourses], les gens passent plus de temps sur leurs projets et donnent aussi plus de cours, maintenant, je crois qu'il faut que les schémas de planification s'affirment un peu plus pour que ce genre de bénéfices puissent être plus étendus dans la communauté de l'UAM, mais cette extension à condition qu'il y ait une réponse, disons une réponse de la communauté, mais je suis d'accord qu'on ne peut pas étendre ça à tout le monde comme le voudrait le syndicat, parce que la bourse n'est pas infinie, c'est une bourse interne à l'université, et si on ouvre cette bourse de manière, disons, démesurée, sans regarder à qui on donne de l'argent, s'il mérite tel ou tel bénéfice ou pas, parce qu'en fin de compte, ça se retournera contre les gens qui font leur travail. »

Le récit de ce collègue met en évidence les attributs d'un bon professeur et identifie comme valides ceux qui caractérisent les sciences dures. Il identifie même une différence entre les traditions « naturelles » des sciences exactes et des sciences sociales par laquelle il explique la meilleure performance des premières. À la différence des points de vue d'autres professeurs, il explique bien la relation entre le SNI et l'augmentation de la productivité, qui rend automatique l'obtention des bourses à l'Université ; il tombe d'accord avec les autres professeurs interviewés sur l'identification des problèmes associés à la vie compulsive générée par les évaluations annuelles, mais il ouvre en outre la discussion sur la qualité des produits académiques.

### ***Prises de position et mobilisations***

Les politiques de bourses et de stimulations ont eu des partisans mais également des opposants au sein de l'UAM. En premier lieu, le SITUAM, qui réclame que les bourses soient converties en salaire afin qu'elles aient des effets sur d'autres prestations de type universel ou qui sont matière à négociation bilatérale. Outre le SITUAM, un fort

courant d'opinion insiste sur les effets pervers du système. Au nombre des problèmes identifiés on compte l'individualisme qui défavorise le travail collectif ; la compétitivité qui, poussée à l'extrême, implique le mépris de la coopération et de la solidarité ; la « pointite aiguë », c'est à dire la course à l'obtention des points au mépris d'autres valeurs académiques et souvent au détriment de la qualité des travaux ; l'accélération du rythme de production académique et ses effets sur les produits (enseignement et recherche) et la vie quotidienne des professeurs ; la compulsion de production, comme seul mécanisme de survie face à la dévalorisation salariale.

Des problèmes d'un autre ordre, touchant la valorisation de l'exercice professionnel, se sont également posés, enfin, toute activité non valorisée par le Tabulateur a progressivement perdu de l'importance pour les professeurs et moins de soins est donc apporté à la réalisation des tâches non valorisées par le TIPPPA. Au titre des perversions du système, on peut mentionner les fraudes et plagiats occasionnels, la présentation d'un même travail plusieurs fois de suite sous diverses formes, la simulation et la propension à ce que les articles soient signés par plusieurs personnes, même si son élaboration est individuel.

D'après Ibarra (1999), avec la mise en œuvre des politiques de différenciation, nous sommes confrontés à la construction d'une nouvelle rationalité gouvernée plus par des motifs économiques impliquant la destruction de l'autre que par des comportements éthiques fondés sur la solidarité. « La discussion renvoie aux conséquences associées à la promotion d'un comportement utilitariste supposant que la fin justifie les moyens et qui remplace les finalités substantives associées aux travaux universitaires par l'objectif du profit strictement personnel » (Ibarra, 1999 : 52).

Durant pratiquement toute la période, et surtout à partir de l'initiative du rectorat visant à créer les figures de *Catedrático* et de *Catedrático cum Laude*, la discussion des caractéristiques de la carrière académique a été prédominante, non parce qu'elle a eu lieu dans tous les espaces, mais parce qu'elle a mené tant le Collège que ses commissions à entreprendre la construction d'un cadre normatif permettant de devenir un travailleur académique à l'UAM. Dès le 30 juin 1991 (séance n° 121 du Collège

académique), la Commission de la carrière académique du Collège<sup>371</sup> a été la voie par laquelle a été traité un ensemble d'initiatives visant à préciser les termes de la carrière<sup>372</sup>.

Dans le cadre des discussions permanentes sur la figure du professeur-chercheur, objet de redéfinition fréquente dans les débats universitaires, la Commission de la carrière académique du Collège a synthétisé les principaux problèmes contemporains lors de ses travaux<sup>373</sup>. Afin de faciliter la compréhension, nous en présenterons quelques uns des principaux, mais il est important de comprendre que dans la vie quotidienne de l'institution ces problèmes se présentent ensemble, entrelacés et confondus.

La premier problème, qui a émergé au milieu du conflit de 1993, était de savoir comment ouvrir un espace de développement après avoir obtenu la création de la catégorie de professeur Titulaire « C ». En avril 1993, la Commission du Collège proposa de faire un ajout au RIPPPA et un autre au Tabulateur, touchant principalement à deux questions : créer les catégories de *Catedrático* et de *Catedrático Cum Laude*, et modifier le Tabulateur dans le but d'assigner des nombres de points minimums à chaque catégorie du tabulateur. Cette initiative avait été longuement préparée (depuis au moins deux ans) et fortement soutenue par les travailleurs académiques d'Iztapalapa.

Un groupe de professeurs liés au SITUAM réagit vigoureusement et convoqua immédiatement (les 29 et 30 avril) un référendum, dont les questions étaient à dessein

---

<sup>371</sup> Le nom exact de cette commission est « Commission chargée de réviser les exigences d'admission et d'avancement du personnel académique, particulièrement en ce qui concerne l'élaboration de critères supplémentaires du Tabulateur concernant la proportion des scores minimums pour chaque catégorie et niveau en matière d'enseignement, de recherche, de scolarité et de préservation et diffusion de la culture, dans l'objectif de définir le profil de la carrière académique ».

<sup>372</sup> Parmi les membres de cette commission, on note des acteurs importants de la vie académique de l'université comme Sylvia Ortega Salazar, Adelita Sánchez Flores, Jesús Lechuga, Ernesto Heyerdahl, Lilia Benavides, Julio Rubio Oca, Enrique Mendieta, Edmundo Jacobo Molina, Agustín Pérez Carrillo, Luis Figueroa, Pablo Helmuth, Sergio Pérez, Felipe Campuzano, Marisela Maubert, Rocío Grediaga, Ignacio Vélez, Salvador Cruz, Carlos A. Mercado, Luis Mier y Terán, José Gregorio Vidal, Gerardo Zamora, Jorge Saltijeral, Javier Santacruz, Manuel Quijas Corzo, Javier Olivares, Alejandro Ochoa, Magdalena Fresán, Raúl Hernández Valdés, Manuel Canto Chac, Federico Rivas, Yolanda Legorreta, Guillermo Villaseñor García, David Chacón, Josefina Reséndiz, Constancio Hernández, Lourdes Sánchez, Emilio Pradilla Cobos, Héctor López, entre autres professeurs (en outre, des membres de secteur étudiant et syndical du Collège prirent part à ses travaux). Cette diversité de personnalités cache un fait pertinent : le Dr José Luis Gázquez Mateos, actuel recteur général de l'UAM, est le seul à avoir pris part de manière permanente aux travaux de cette commission depuis 1993, suivi, en termes de fréquence de présence, de l'actuel secrétaire général de l'Université, Edmundo Jacobo Molina.

orientées à la négative, qui bénéficia d'une forte participation des professeurs ; plusieurs communiqués d'opposition aux mesures furent envoyés au Collège : les plus critiques provenaient de CBI à Azcapotzalco, de CBS à Iztapalapa et de l'ensemble de l'Unité Xochimilco dans laquelle même les autorités elles-mêmes exprimèrent leur opposition. Le principal grief était que les mesures paraissaient vouloir améliorer les conditions de travail de l'élite et négliger l'immense majorité du personnel.

Le SITUAM était d'accord avec la nécessité de créer deux catégories supérieures à Titulaire « C », mais il voulait qu'elles soient fondées sur les accords concernant le Tabulateur et les Commissions d'évaluation. Le Collège retira la proposition, puis essaya de la relancer à la fin de l'année, avant de l'abandonner définitivement. Le problème de la création des nouvelles catégories reste irrésolu.

Un deuxième problème était présent en permanence : celui posé par l'opposition entre la construction d'un modèle d'université basé sur la recherche en tant qu'activité « prépondérante » et les groupes de professeurs qui aspirent à se consacrer principalement à l'enseignement. L'équilibre entre fonctions et activités, enseignement, recherche, diffusion et extension, n'a pas pu être construit de manière consensuelle à l'Université. Le débat a été centré sur la revalorisation de l'enseignement dans le cadre de l'engagement de l'UAM d'élever la qualité de l'enseignement. Néanmoins, il n'a pas été possible de trouver le consensus permettant de résoudre le problème posé par la diversité des activités. En effet, étant donné que chaque professeur est libre de choisir à laquelle des trois fonctions il consacre plus de temps, et que le Tabulateur favorise la prise en compte de la recherche, il existe un conflit à propos du moyen permettant d'évaluer équitablement les différents types de travail.

Le troisième bloc de problèmes est lié à la diversité disciplinaire qui caractérise l'Université. Le type spécifique du travail et les systèmes de valeurs qui y sont attachés varient à l'UAM suivant les champs disciplinaires, les champs technologiques et professionnels ou encore les champs artistiques et créatifs. Les débats ont mis en évidence l'utilité qu'il y aurait à diversifier le Tabulateur afin de reconnaître cette diversité, mais l'hégémonie d'Iztapalapa entraîne l'imposition d'un Tabulateur présenté

---

<sup>373</sup> Pour l'élaboration de cette thèse, le Secrétariat général de l'Université nous a permis d'avoir accès aux archives de cette commission.

comme « dénominateur commun à tous les domaines de l'Université », selon l'expression alors utilisée, mais auquel on a pu opposer les différences que engendrent diverses manières d'être académique auxquelles correspondent tout une gamme d'activités et de produits légitimes.

Un quatrième ensemble de problèmes est associé à la définition du type de carrière académique qu'on souhaite promouvoir : carrière adaptée à l'équipe des professeurs existant actuellement ou carrière adaptée à l'équipe qu'on souhaite obtenir. Le problème n'est pas facile à résoudre, car il implique une opposition entre les intérêts acquis des professeurs en fonction et les stratégies mises en œuvre par les autorités avec les politiques de recrutement (n'embaucher que des gens possédant un doctorat) ou lors de l'établissement d'exigences permettant d'identifier les catégories à un grade académique déterminé.

Cinquièmement, l'opposition quantitatif-qualitatif a été intensément débattue, la critique soulignant le fait que le Tabulateur par points favorise une évaluation quantitative à l'encontre d'une reconnaissance plus précise de la qualité des produits et activités réalisées. Cette discussion n'a pas seulement porté sur les critères d'évaluation mais elle a également suivi un cheminement aboutissant à la reconnaissance du fait qu'il n'existe pas de critères communément acceptés permettant de distinguer la qualité des activités académiques.

En relation avec ce qui précède, un sixième groupe de problèmes concerne directement l'évaluation. Durant la période, on a beaucoup discuté de la pertinence de l'évaluation interne et de l'évaluation externe, pour savoir si l'évaluation devait être réalisée par une commission de pairs ou par un organe électif collégial. À l'heure actuelle, il n'existe toujours pas de consensus sur ces questions, non pas qu'il faille nécessairement se décider pour l'une ou l'autre option, mais plutôt parce que toutes sont nécessaires mais devraient être pondérées différemment.

On a également débattu des répercussions du Tabulateur sur la relation entre les Unités. En effet, le projet originel de l'UAM engageait des Unités différentes mais complémentaires ; mais – affirme-t-on – le Tabulateur tend à promouvoir l'homogénéisation et la concurrence.

À l'heure actuelle la Commission est confrontée à de nouveaux dilemmes. Le principal débat porte sur les aspects qui distinguent un travail normal d'un travail extraordinaire et/ou d'une qualité exceptionnelle, l'idée étant d'identifier les différences afin de récompenser et encourager le mérite et le dévouement. Autre thème de discussion est la définition de profils académiques et de fonctions pour chaque catégorie, l'idée étant de pouvoir construire un référent commun à chaque catégorie permettant de distinguer plus nettement les différences entre les professeurs.

## **Conclusion**

La période contemporaine, celle des années 1990, est caractérisée par de profonds changements nationaux et universitaires. La période correspond aux mandats présidentiels de Carlos Salinas (1988-1994) et d'Ernesto Zedillo (1994-2000), deux membres d'une même équipe dont les politiques publiques en matière d'économie et d'éducation supérieure s'inscrivirent dans une nette continuité. Durant la période, on réduisit la taille de l'État avec la privatisation de ses fonctions de services et des entreprises para-étatiques. Le contrôle de l'inflation et la recherche de l'équilibre de la balance des paiements s'appuyèrent sur la réduction du marché intérieur et sur le strict contrôle des salaires. Le Mexique signa des accords de libre-échange avec les principales puissances économiques de la planète (États-Unis et Canada, Union européenne, Bassin du Pacifique) et de nombreux pays d'Amérique latine. Il s'inséra rapidement dans les processus de mondialisation favorisés par les politiques du Fonds monétaire international, de la Banque mondiale et de l'OCDE, qui participèrent à la diminution des dépenses publiques et à l'extension de la pauvreté. Avec le leadership politique d'experts en économie, les « technocrates » détenteurs de diplômes prestigieux obtenus principalement dans des universités nord-américaines, se poursuit l'imposition d'une idéologie de rentabilité des investissements publics dans une perspective de coûts-bénéfices.

Le signe le plus visible de la transformation du pays durant la période fut la lutte démocratique des citoyens qui parvinrent à arracher la législation, l'organisation et la validation des processus électoraux des mains du parti officiel. Le Mexique fit, pour la première fois, l'expérience de l'alternance du pouvoir dans de nombreux États fédérés, la concurrence électorale se développa et un régime de partis se consolida (le PRI

traditionnel dut compter avec des rivaux puissants : le PRD à gauche et le PAN à droite). Ce processus s'accompagna d'une crise profonde du régime politique traditionnel. En outre, alors que, d'après le discours officiel, le Mexique se préparait à entrer dans le premier monde, au moment précis de l'entrée en vigueur de l'Accord de libre-échange nord-américain, le 1<sup>er</sup> janvier 1994, éclata au Chiapas, État du sud du pays, une rébellion indienne dirigée par l'Armée zapatiste de Libération nationale. Le mouvement zapatiste eut de fortes répercussions médiatiques et a contribué à faire prendre conscience à société mexicaine de la dualité du pays, partagé entre, d'une part, un secteur moderne, riche, en bonne santé et éduqué et, d'autre part, une masse énorme d'exclus (de 40 à 60 millions de personnes) vivant dans la pauvreté extrême. Un vif processus de déclassement des anciennes classes moyennes eut lieu durant la période, et les certificats universitaires se dévalorisèrent, cessant de constituer un facteur d'ascension sociale. À l'heure actuelle, les diplômes de *licenciatura* ne permettent plus de gravir l'échelle sociale, mais ils restent toutefois un moyen de ne pas la descendre trop rapidement.

Dans ce cadre, les élections présidentielles qui se sont déroulées en l'an 2000 ont été remportées par Vicente Fox, le premier candidat d'opposition à être élu après plus de soixante-dix ans de dictature du parti unique. Nous ne pouvons pas juger de la portée des changements à l'œuvre, car nous terminons cette thèse à l'heure où le nouveau président est en train de constituer son gouvernement, mais en matière économique et d'éducation supérieure, il paraît clair que le projet du président Fox s'inscrit dans la continuité de celui de ses prédécesseurs ; un changement substantiel de politique semble improbable.

Durant les années 1990, la priorité en matière d'éducation a été le niveau élémentaire et on assista à une profonde modification des relations de l'État avec les universités, les politiques publiques s'attachant à instaurer une relation d'évaluation. Le gouvernement poursuit une stratégie d'intervention à distance, c'est à dire qu'il n'imposa formellement aucune politique en particulier, mais incita les institutions à changer sur la base d'un financement projet par projet soumis à évaluation. Il convient de rappeler qu'au début de la période, les universités étaient confrontées à de sérieux problèmes du fait de la crise économique et de la mise en cause de leur légitimité et valeur sociales par le pouvoir. Si bien que le financement extraordinaire apporté par le gouvernement put

jouer un rôle central dans l'imposition des stratégies et projets gouvernementaux. En ce qui concerne les universités publiques, les principales initiatives gouvernementales furent : l'évaluation des institutions, l'évaluation et la différenciation des universitaires, l'informatisation des services administratifs et l'exigence faite aux universités de diversifier leurs sources de financement (droits d'inscription, vente de services, financements extérieurs) ; on favorisa l'émergence d'Universités technologiques (conférant des diplômes intermédiaires de formation professionnelle) ; et on encouragea l'explosion du nombre des nouvelles institutions privées qui explique pratiquement entièrement l'augmentation des inscriptions d'étudiants<sup>374</sup>.

Les politiques d'évaluation furent impulsées vigoureusement par une configuration de forces composée de membres d'une nouvelle génération de scientifiques (diplômés des mêmes écoles et issus des sciences dures) qu'ont pris –pendant les années 1990- la direction du Conseil national de Science et Technologie (CONACYT), l'Association nationale des universités et instituts d'éducation supérieure (ANUIES), l'Université nationale autonome du Mexique (UNAM), l'Université autonome métropolitaine (UAM) et le secrétariat d'État à l'Éducation supérieure. Formés dans les mêmes écoles (certains même dès la primaire et détenteurs de doctorats obtenus dans des prestigieuses universités européennes et américaines), héritiers des mêmes milieux sociaux, dotés d'une formation commune en sciences dures (notamment la physique, la chimie et l'ingénierie chimique), ces dirigeants imprimèrent à la vie des institutions d'éducation supérieure une dynamique de recomposition du champ universitaire.

Au cours des années 1990, le CONACYT renforça sa position d'organisme directeur de la recherche scientifique et technologique. Il centralisa les fonds publics destinés à la recherche et développement, créa la Classification des programmes de troisième cycle d'excellence (dont les étudiants sont assurés de bénéficier de bourses), régula le soutien financier apporté aux publications universitaires en créant la Classification des revues d'excellence (assurées d'obtenir des fonds publics) et consolida le système de

---

<sup>374</sup> Il faut souligner que bien que le nombre d'étudiants ait augmenté, c'est le groupe d'âge des 20-24 ans qui a augmenté le plus vite durant la période, permettant au Mexique de maintenir le taux brut de scolarité supérieure de 15% qu'il connaît depuis 1985. Le reprise économique ne s'est pas traduite par une expansion des services éducatifs ; alors que dans la quasi-totalité des pays du monde le nombre d'étudiants a augmenté durant les années 1990, la dimension actuelle du système mexicain d'éducation supérieure est équivalente à celle qu'il avait durant les pires années de la crise économique de la décennie 1980.

différenciation économique et symbolique des chercheurs en renforçant le Système national de chercheurs (SNI).

Au sein de l'UAM, l'accumulation de forces en vue de l'instauration d'un nouveau type de domination basée sur le prestige scientifique atteint son point culminant dès 1989, avec la nomination du Dr Gustavo Chapela au poste de recteur général. Il s'agit là du début d'un cycle où l'administration centrale de l'Université passe sous le contrôle des directeurs de la Division de Sciences fondamentales et Ingénierie (CBI) de l'Unité Iztapalapa, qui devinrent ensuite recteurs de leur Unité avant d'occuper le rectorat général de l'UAM. Le cycle commence donc avec Chapela, qui est recteur entre 1989 et 1993, suivit du Dr Julio Rubio entre 1993 et 1997, puis du recteur actuel, le Dr José Luis Gázquez. Suite à une longue période où l'Université fut gouvernée par des membres de la génération fondatrice, provenant en particulier d'ingénierie d'Azcapotzalco, les scientifiques d'Iztapalapa sont parvenus à accéder au rectorat général, achevant ainsi leur stratégie d'hégémonie interne, en liaison avec les politiques impulsées au niveau national.

Ce cheminement passa en interne, par la soumission des Domaines de recherche de l'Université à d'intenses évaluations qui débouchèrent sur leur renforcement différencié. On supprima ou réforma les Domaines les plus faibles (c'est à dire ceux qui étaient dépourvus d'un contenu thématique clair, de formes collégiales de travail, qui étaient peu productifs et non liés à des réseaux de chercheurs nationaux et internationaux) alors que les plus forts se virent allouer des financements extraordinaires supplémentaires afin de mettre en œuvre des plans de développement. Dans ce sens, l'évaluation des Domaines était connectée aux processus de planification et de budgétisation de l'UAM. En outre, afin de renforcer la légitimité du prestige des chercheurs, on établit un système de récompense au moyen de prix décernés annuellement aux Domaines de recherche les plus productifs. Le financement extérieur (par le CONACYT notamment) constitua un appui décisif à cette recomposition du champ. À la fin de la période, l'hégémonie d'Iztapalapa se signale par le fait qu'elle détient 76% des projets financés par le CONACYT et quelques agences externes, ce qui lui permet d'améliorer son infrastructure de laboratoires et d'équipements et la participation des professeurs à des congrès et symposiums.

Plutôt qu'à un élargissement du recrutement priorité fut donnée au renforcement du niveau académique et de la recherche le nombre total des enseignants chercheurs se stabilisa autour de 3 100 et les programmes d'incitation aux études de troisième cycle ainsi que les programmes de bourses favorisèrent leur avancement, phénomène qui entraîna une tendance au nivellement des catégories par le haut (à la fin des années 1990, 68% des professeurs étaient Titulaires alors que les Assistants ne représentaient que 3,5% du total), mais avec de grandes différences économiques, de distinction et de prestige dues à la mise en œuvre de nombreux processus de différenciation économique sur la base d'une évaluation de type scientifique.

Dans les années 1990, le caractère exceptionnel des conditions de professionnalisation des professeurs à l'UAM s'est renforcé par rapport au reste des universités mexicaines : l'UAM a imposé le modèle du professeur qui se consacre exclusivement au travail académique (en 1998, 77% du total des professeurs de l'Université étaient à temps complet, 14% à mi-temps et seulement 9% à temps partiel) et un programme vigoureux d'incitation à suivre des études de troisième cycle, a bénéficié à un quart des professeurs de l'UAM, dont 80% en vue de l'obtention d'un doctorat. Toutefois, à la fin de la période, les différences de qualification des professeurs des trois Unités restaient très importantes : à Iztapalapa, seulement 27% n'avaient qu'une *licenciatura* mais 37% avaient un doctorat ; dans l'autre côté 51% des professeurs d'Azcapotzalco n'avaient qu'une *licenciatura* et seulement 15% possédaient un doctorat ; à Xochimilco, 47% avaient une *licenciatura* et 17% un doctorat.

Un ensemble de politiques destinées à orienter les travailleurs académiques en fonction de leurs mérites, productivité et efficacité à diffuser les produits de leurs recherches fut mis en œuvre. Le modèle de référence de l'évaluation tient compte du leadership en matière de recherche, du prestige au sein de la communauté scientifique nationale et internationale et des capacités de gestion de ressources et d'obtention de financement externe. Ceci a donné lieu à une forte différenciation des hiérarchies et une différenciation des revenus économiques basés sur un système complexe de bourses et de stimulations qui prétend encourager la productivité et la permanence des universitaires les plus prestigieux en revalorisant le travail de recherche. Dans le même temps, du fait des bas salaires des professeurs, on a octroyé des bourses à caractère compensatoire liées à l'accomplissement des activités d'enseignement. Notre recherche

a démontré que l'Unité la plus favorisée a été Iztapalapa, dont les professeurs ont été historiquement attirés par le pôle scientifique des sciences dures, mais qu'il existe également un grand nombre de bénéficiaires dans les autres Unités, tous orientés vers les savoirs disciplinaires et faisant des recherches.

Dans la mesure où les bourses sont octroyées d'après les critères de valorisation des activités de recherche, des publications dans des revues étrangères, de la possession de diplômes de troisième cycle (notamment le doctorat) et de la participation à des réseaux internationaux de chercheurs, la position hiérarchique des détenteurs de ces attributs s'est élevée. Ceci a été particulièrement le cas des professeurs de CBI et CBS d'Iztapalapa, et de CSH d'Azcapotzalco et de Xochimilco. Les Divisions possédant le moins de professeurs bénéficiaires de bourses sont CyAD d'Azcapotzalco et de Xochimilco, et CBI d'Azcapotzalco.

L'obtention de bourses et de stimulations est un signe de distinction – résultant de la différenciation – offrant des compensations économiques pouvant atteindre 60% des revenus totaux d'un professeur ; simultanément, elle constitue un symbole de prestige et de reconnaissance sur lequel la différenciation des hiérarchies est fondée. L'obtention de bourses et de stimulations détermine des différences matérielles de niveaux de vie et de travail académique, confère un caractère d'urgence à la production et à la publication, augmente la charge de travail et le stress et génère une incertitude quant à la retraite, la maladie ou les projets de recherche à long temps.

Aux référents économiques et symboliques des bourses et stimulations s'ajoutent ceux de l'appartenance au SNI ; en 1998, Iztapalapa détenait 60% du total des professeurs appartenant au SNI à l'UAM, parmi les quelles se détache CBI et CBS.

Dans la mesure où les bourses et stimulations ne sont ni mutuellement exclusives ni exclusives du SNI, nous avons pu montrer l'existence, en nous basant sur le nombre de leurs bénéficiaires en 1999, de quatre groupes nettement différenciés par leur niveau de participation. C'est ainsi qu'en 1999, 2 359 professeurs ont bénéficié d'une bourse au moins, soit 76% du total des professeurs de l'UAM. Ce taux global de bénéficiaires, cache de larges disparités révélées par l'existence d'un secteur d'élite : un groupe d'à peu près 500 professeurs qui obtiennent toutes les bourses et stimulations ; et un autre

groupe d'environ 500 professeurs obtenant quatre bourses et stimulations sur cinq possibles. Ces mille personnes (presque un tiers du total des professeurs de l'UAM) monopolisent la partie plus importante des ressources économiques et les mérites les plus valorisés, elles imposent un rythme de production qui sert de référence à la distinction et se différencient des deux tiers restant, composés de professeurs exclus ou ne bénéficiant que marginalement et de manière intermittente des bourses et des stimulations.



# **CONCLUSION GENERALE**

Suite à une crise économique aiguë qui, dans les années 1980 au Mexique, a appauvri les institutions d'éducation, la décennie 1990 a vu la mise en œuvre de grandes transformations visant à l'évaluation et à la différenciation du travail académique dans les universités. L'ampleur et la puissance de ce changement ont été telles qu'elles ont exigé une profonde reconversion des professeurs et provoqué une mutation du sens d'appartenance à l'université. Cette reconversion a modifié les identités et les hiérarchies académiques, elle a valorisé des activités auparavant subordonnées à la traditionnelle fonction d'enseignement et elle a donné naissance à de nouveaux systèmes de valeurs qui s'expriment dans des mécanismes de reconnaissance et de prestige jusque là inexistants.

Après la débâcle salariale des années 1980, les revenus des professeurs se sont maintenus à un niveau très bas, notamment parce que les augmentations ont été systématiquement inférieures au taux d'inflation. Néanmoins, le processus de différenciation que nous avons analysé a permis à une élite de professeurs (pour la plupart fortement dotés en capital culturel) de bénéficier d'un ensemble de bourses et de stimulations (qui ne font pas partie du salaire et qui sont, de ce fait, exonérées d'impôts, mais qui ne sont pas prises en compte pour d'autres prestations comme la retraite) dont l'octroi est soumis à des procédures d'évaluation. Ces bourses constituent des revenus qui peuvent être jusqu'à deux fois supérieurs au salaire normal, ce qui donne lieu à une forte différenciation entre les professeurs qui les obtiennent et ceux qui ne les obtiennent pas.

La crise du modèle traditionnel de la chaire<sup>375</sup> (que nous avons située entre la fin des années 1950 et le début des années 1970), a débouché sur l'émergence de la figure de l'enseignant-chercheur, c'est à dire du « professeur professionnalisée » qui se consacre

---

<sup>375</sup> Rappelons qu'au Mexique, la figure du *catedrático* (professeur détenteur d'une chaire) représentait les professeurs qui ne travaillaient que partiellement à l'université et qui obtenaient le gros de leurs revenus

essentiellement au travail universitaire et qui en tire l'essentiel de ses revenus et de son prestige. Les enseignants d'université qui ont été incorporés durant la phase d'expansion universitaire (1960-1982) avaient été recrutés avant tout pour leurs capacités à enseigner, car la fonction principale des universités mexicaines de l'époque était l'enseignement. C'était donc l'enseignement qui constituait le référent principal de construction des hiérarchies et des identités académiques et on n'exigeait alors comme préalable à l'embauche que le diplôme de *licenciatura*<sup>376</sup>. Les politiques de différenciation ont imposé de nouveaux critères et de nouvelles valeurs tandis que la prédominance de la recherche a motivé la reconversion du personnel académique.

Car, après la mise en œuvre des politiques d'évaluation et de différenciation, les professeurs ne peuvent plus se contenter d'enseigner ; s'ils désirent bénéficier des bourses et stimulations ils leur faut avoir un doctorat, effectuer des recherches, en publier et diffuser les résultats, prendre part à des réseaux internationaux et exposer les avancées de leurs travaux dans des congrès et symposiums. L'enseignant-chercheur tire son prestige de l'évaluation de ses pairs et de la reconnaissance de sa productivité : est valorisé celui qui publie à l'étranger, qui a obtenu son doctorat dans une institution prestigieuse (c'est à dire, essentiellement, nord-américaine), qui parle une langue étrangère et participe d'un groupe de recherche international.

Cette réorientation a donné lieu à un vif débat, la plupart du temps de caractère politique, car la recomposition des hiérarchies et des valeurs dominantes affecte profondément les conditions du travail académique et oppose les professeurs sur le sens même des fonctions de l'université. Ces tensions sont d'autant plus vives que tous les enseignants n'ont pas eu les mêmes opportunités ou possibilités d'étudier pour obtenir une *maestría* puis un doctorat<sup>377</sup>.

---

de l'exercice libéral de leurs professions ; leurs modes de reproduction étaient lents, pour être admis il fallait suivre, en tant qu'aide ou adjoint, un professeur afin d'hériter de son poste à sa retraite.

<sup>376</sup> Lors de la phase la plus dynamique de l'expansion universitaire, de très nombreux professeurs furent embauchés, l'accès aux postes était peu compétitif et les procédures d'admission manquaient de rigueur car les concours d'entrée étaient peu fréquents et les diplômes requis minimes, et c'est ainsi qu'il était possible de devenir professeur d'université sans même avoir terminé la *licenciatura*.

<sup>377</sup> Il a été très difficile aux professeurs embauchés exclusivement pour enseigner et détenteurs d'une seule *licenciatura* de trouver les conditions propices pour devenir chercheurs, apprendre une langue étrangère et passer des diplômes de troisième cycle. Non seulement parce que les bourses d'études sont

Il n'est pas aisé de comprendre la nature et la forme de ces tensions ou compromis, car ils s'exposent très inégalement au grand jour et nombre d'analyses ont réduit la complexité de l'objet à un simple problème de salaires ou de conditions de travail.

## **Une posture sociologique**

La présente tentative de compréhension sociologique du phénomène s'efforce de restituer ces processus dans toute leur complexité, notamment en les situant au sein d'institutions vivantes et changeantes. Nous avons qualifié ces processus de recomposition du champ universitaire.

Ce travail tente de présenter une réflexion exhaustive sur les transformations récentes de l'université mexicaine, réflexion qui prend d'abord ses distances avec les perspectives évolutionnistes, qui naturalisent le développement des institutions éducatives à partir d'un point de vue téléologique supposant un cheminement permanent vers le progrès, comme si les politiques mises en œuvre constituaient des phénomènes simples et comme s'il était aisé, pour les agents, de se reconvertir.

Simultanément, nous nous sommes également efforcés de nous éloigner des analyses idéologiques ou des postures politisées qui, certes, expliquent les transformations universitaires de façon critique, mais uniquement en tant que conséquence univoque des actions de l'État. Elles ont en commun de dénoncer les effets des politiques néolibérales comme si elles étaient appliquées sans médiation à des sujets sociaux passifs ou sans défense face à une stratégie qui les force à se reconvertir conformément aux nouveaux critères imposés à partir de l'extérieur du champ. Leurs cibles préférées sont les politiques élaborées par des agences internationales comme la Banque mondiale ou le Fonds monétaire international dont elles laissent entendre qu'elles sont docilement appliquées aux institutions de l'Éducation nationale par un État mexicain réduit au rôle de courroie de transmission efficace mais soumis aux *diktats* d'un pouvoir supranational omnipotent.

---

rare mais aussi parce que leur identité et leur amour-propre s'y opposent. La reconversion exige zèle, temps et argent, facteurs qui ne sont pas également répartis entre tous les professeurs.

Ces deux types de perspectives, distinctes et opposées, procèdent d'une même méconnaissance des espaces sociaux relativement autonomes qui sont caractéristiques des sociétés modernes profondément différenciées : en l'occurrence les universités sont le résultat de configurations spécifiques où se jouent des intérêts et des stratégies et qui se transforment sous l'action sociale des agents qui les composent et de leurs interactions avec, avant tout, le champ politique et le champ économique. Dans ce sens, on peut effectivement conclure que les politiques gouvernementales de portée nationale influent sur le développement des universités mais que, dans le même temps, étant donné l'autonomie relative de ces dernières, cette influence s'exerce au travers de la médiation du type particulier de configuration caractérisant chaque institution d'éducation supérieure. Ainsi, les effets des politiques ne sont pas homogènes et leur hétérogénéité dépend de l'orientation des divers projets institutionnels, degrés de développement académique, types de relation avec les champs de la politique et de l'économie, et des corrélations de forces spécifiques à chaque lieu et à chaque moment historique.

En réfléchissant à partir de la notion de champ, nous avons pu lire les transformations universitaires comme des processus de lutte dont l'objet est la définition de l'université elle-même, où les universitaires confrontent leurs projets respectifs, où est mis en jeu le mode légitime de participation au champ universitaire et où la division du travail dépend de la force des agents à valoriser certaines activités et fonctions, certaines espèces de capital culturel et social et certaines compétences, savoir-faire et connaissances plus que d'autres. En ce qui concerne les professeurs, ces luttes tournent autour des procédures et critères d'admission, permanence, avancement et reconnaissance légitimes.

Cette perspective s'articule avec le fait que les différentes disciplines et corps de la connaissance qui constituent l'université se structurent en diverses facultés (*faculty*) ou départements, dont les enseignants composent des configurations spécifiques d'intérêts sur la base de leurs convergences en matière de travail, de leurs activités, de leurs façons de penser et de concevoir le travail académique et les fonctions de l'université, de reconnaître les hiérarchies, les critères du mérite et du prestige. Ces facultés, envisagées comme associations de professeurs partageant des intérêts communs, se positionnent différemment à l'intérieur de l'université et luttent entre elles pour imposer

leurs critères et perspectives, ce qui donne lieu à un conflit des facultés qui est le moteur du changement institutionnel.

Nous pouvons donc conclure que les forces centrales du changement ou du conservatisme universitaire sont : les politiques gouvernementales, le type de configuration institutionnelle et les projets disciplinaires.

Nous avons mis l'accent ici sur la pertinence de l'analyse sociogénétique des processus qui marquent le changement et le développement des institutions, c'est à dire que nous avons tenté de reconstruire la genèse des processus, que nous les avons resitués dans le tissu social de leur époque et expliqués en tant que produits d'interactions complexes et résultats d'alliances et de conflits entre les forces en présence. C'est ce type d'analyse qui nous a permis d'observer que l'ancienne domination des facultés universitaires traditionnelles à caractère professionnel s'est lentement érodée, si bien que les scientifiques sont progressivement parvenus à imposer leurs manières d'être et de penser comme les dominantes au sein du champ universitaire.

De façon similaire, nous avons souligné la pertinence d'une approche sociogénétique pour l'analyse des politiques, considérées comme des stratégies construites dans le but de résoudre des problèmes spécifiques, de faire face à des conflits, de modifier le cours des actions de l'université, d'implanter des idéologies ou de susciter des processus. La définition, la construction et la conduite des politiques, nous l'avons vu, ne sont jamais unilatérales, elles résultent plutôt de divers processus impliquant d'intenses interactions sociales à divers moments et de la configuration stratégique de ces moments : ceci concerne la construction de l'ordre du jour des politiques et la définition des problèmes pertinents ou prioritaires, l'élaboration des alternatives et la définition des acteurs qui les mettent en œuvre, la mise en marche des politiques et les actions organisées pour les activer, la signification des effets obtenus (désirés ou pervers) et l'évaluation de leurs « résultats » (prévus ou imprévus).

La décision de mettre en œuvre une analyse interne des institutions d'éducation supérieure nous a conduit à construire un système théorique et conceptuel propre à la structure du champ universitaire qui tient compte de son articulation à des processus supérieurs, mais sans pour autant négliger les médiations auxquelles donne lieu sa

nature d'espace social spécifique. Ainsi, nous avons insisté sur la pertinence d'une analyse revendiquant la conflictualité interne aux organisations, soulignant ce que la force d'une domination basée sur le consensus doit au leadership intellectuel et moral d'un groupe spécifique de travailleurs académiques.

Nous avons insisté tout, au long de ce travail, sur le fait que la tradition mexicaine de domination des facultés orientées vers une formation professionnelle a été remise en cause par la revalorisation de la recherche scientifique, celle du moins des sciences exactes et naturelles, qui sont non seulement parvenues à imposer leur légitimité mais aussi à supplanter les professionnels libéraux dans le contrôle des positions dominantes de la structure du champ universitaire.

### **Les instruments nationaux de la recomposition du champ universitaire**

Plusieurs des instruments qui ont permis aux scientifiques de construire progressivement leur hégémonie sur l'université mexicaine (ce que nous avons appelé recomposition du champ universitaire) résultent d'un ensemble de processus qui se sont joués au niveau national :

L'apparition du Système national de chercheurs (SNI) contrôlé par le Conseil national de Science et Technologie (CONACYT) et des bourses qu'il distribue, a débouché sur une nouvelle rationalité attribuant des revenus économiques différentiels aux chercheurs en fonction de leur productivité. Cette mesure n'a pas seulement conféré aux bénéficiaires des avantages économiques, elle a également été considérée comme une valorisation sociale et symbolique signifiant l'appartenance à la haute hiérarchie académique. Les scientifiques des disciplines exactes et des sciences de la nature sont parvenus à contrôler les mécanismes de différenciation et de définition des hiérarchies académiques en valorisant leurs propres activités et en les rendant prioritaires.

Le contrôle des mécanismes d'évaluation du travail académique basée sur la productivité a permis l'imposition de nouvelles espèces de capital et exigé des professeurs qu'ils s'engagent dans d'intenses processus de reconversion. L'élaboration de critères et procédures réglées d'évaluation *inter pares*, au sein des commissions d'évaluation, a conféré une valeur accrue (et souvent décisive) au capital culturel

(signifié par le diplôme de doctorat) et aux connaissances, méthodologies et procédures des champs disciplinaires les plus solides, qui sont fréquemment associés aux sciences dures et aux sciences sociales dotées d'une base disciplinaire conséquente. Comme la référence prédominante pour l'évaluation des activités académiques est le travail des scientifiques, les pratiques (c'est à dire principalement l'enseignement) des enseignants liés aux écoles professionnelles perdent valeur et importance.

- a) Ces mêmes procédures et la centralisation du financement de la recherche au niveau du CONACYT ont imposé à la distribution de fonds aux institutions une rationalité des critères de scientificité qui, dans les faits, a contrecarré et supplanté les enjeux de la recherche appliquée, de la recherche pour le développement et la recherche associée aux missions sociales de l'université. Le contrôle sur les critères de définition de la priorité qu'il convient d'accorder à telle ou telle recherche, de la forme des protocoles et du type de résultats à obtenir a permis aux recherches fondamentales des sciences dures de s'imposer comme le modèle de référence de la science au Mexique.
- b) Le contrôle des mécanismes de reproduction de la profession académique a constitué un autre élément clé de la modification du sens traditionnel des études de troisième cycle. La création de la Classification des programmes de troisième cycle d'excellence a fait de la recherche et de l'appartenance au SNI les critères universels de la qualité académique. Les attributs permettant d'obtenir le label « d'excellence » tendent à valoriser un type spécifique de facultés et à reproduire et imposer l'*habitus* de leurs chercheurs comme étant supérieurs.
- c) Le contrôle des mécanismes de diffusion du travail académique et l'imposition d'un modèle dominant en matière de communication des résultats ont constitué un autre élément du dispositif d'encadrement de la nouvelle stratégie de domination. La Classification des revues d'excellence établie par le CONACYT permet aux publications universitaires de trouver le financement nécessaire à leur existence et les sommet dans le même

mouvement aux critères dominants à l'intérieur du champ, les revues qui ne sont pas reconnues par la Classification se retrouvant sans ressources.

- d) Un corollaire du dispositif de domination des scientifiques à été leur prise du pouvoir dans l'institution universitaire et dans les instances nationales d'évaluation et d'orientation politique. En effet, une génération de professeurs liés à la recherche en sciences fondamentales est parvenue à occuper des positions de pouvoir au sein des principales agences du système d'éducation supérieure : des rectorats d'Unité au rectorat général de l'UAM et aux rectorats d'autres universités publiques, en passant par le CONACYT, l'Association nationale des universités et instituts d'éducation supérieure (ANUIES) et le secrétariat d'État à l'Éducation supérieure du ministère de l'Éducation publique. Leur domination s'étend aussi au niveau inférieur, celui des commissions d'évaluation du CONACYT, du SNI et des commissions d'évaluation internes à l'UAM.

### **Les enjeux d'une politique d'université**

Le foyer d'analyse principal de cette thèse est l'Université autonome métropolitaine : c'est à partir d'elle que nous avons porté une attention particulière aux différents axes permettant d'observer la construction hégémonique d'un nouveau projet universitaire qui veut servir d'exemple aux autres institutions publiques d'éducation supérieure du Mexique.

Nous avons analysé la modification graduelle des *structures législatives et réglementaires*, car, en elles, les relations et la définition des priorités institutionnelles s'expriment sur un mode hautement formalisé, en même temps qu'elles clarifient la mission de l'université. Les règlements et les lois précisent les caractéristiques institutionnelles qui définissent la carrière académique et objectivent les critères et mécanismes d'évaluation et d'avancement des professeurs. Une lecture sociologique de la production législative nous a permis d'observer les groupes promoteurs, leurs opposants et leurs alliés ; grâce à elle, nous avons pu analyser les intérêts en jeu et certaines des stratégies mises en œuvre par les agents en vue de définir les règles légitimes de l'Université.

Nous nous sommes intéressé particulièrement aux *mécanismes (formels et informels) d'admission, de permanence et d'avancement* des professeurs, car c'est là que sont mises en jeu les valeurs des activités, des fonctions et des productions ; l'observation de ces procédures nous a permis d'identifier les espèces de capital dominantes, les logiques de pouvoir et la définition légitime du travail des professeurs.

La domination des scientifiques est observable dans *la valorisation de leurs activités et manières d'être*, car ce sont leurs *habitus* particuliers qui se sont imposés comme modèles de référence, non seulement pour établir les hiérarchies mais aussi pour garantir la permanence des professeurs. La définition de la participation légitime à l'université passe par l'imposition d'un modèle de carrière, scientifique et productive ; avec les politiques de bourses, les professeurs qui aspirent à obtenir des revenus économiques décents doivent suivre le modèle, s'ils n'y parviennent pas personne ne les empêchera de continuer à travailler à l'université, mais ils seront condamnés à ne percevoir que leur salaire de base et à vivre une existence d'où sont exclus les symboles du prestige.

Ce sont les *critères et procédures de reconnaissance de la valeur et du prestige* qui définissent le succès et les différenciations sous-tendant les hiérarchies et qui constituent le principal référent identitaire de la fonction professorale. Leur analyse nous a permis de les comprendre comme une construction sociale, comme un arbitraire symbolique qui définit la participation légitime et la position dans le champ.

Les bourses et stimulations constituent non seulement un symbole de prestige mais également un ensemble de conditions sociales qui induisent des modes de vie différents. Dans les processus de différenciation qui définissent les salaires et les revenus tirés des bourses et stimulations, nous trouvons l'expression d'*un mécanisme économique de différenciation sociale*. Les professeurs bénéficiaires vivent mieux, mangent mieux, consomment plus de culture, éduquent mieux leurs enfants et fréquentent des milieux sociaux différents de ceux dont les familles vivent dans la marginalité économique. Les différentes dotations en capital culturel marquent, dans cet espace spécifique, des différences de classe.

Les bourses et stimulations ont redéfini les hiérarchies qui ne se différencient plus au moyen de noms ou de catégories contractuelles formelles ; elles installent un processus d'évaluation permanent et un risque récurrent d'instabilité économique et symbolique que seuls les cumules ou monopoles de positions de pouvoir semblent pouvoir écarter.

## **Penser le système universitaire mexicain à partir des événements de l'UAM**

L'Université autonome métropolitaine constitue l'une des expérimentations les plus couronnées de succès du Mexique. Les scientifiques y sont parvenus à imposer et à consolider leur domination tout en pavant la voie de sa reproduction. Pour l'UAM, ce serait faire un pas en arrière que de renoncer à ses conditions de travail, à la figure du professeur-chercheur, à la réglementation des relations et aux procédures d'évaluation de ses processus et de ses professeurs. Il est aujourd'hui inimaginable qu'on souhaite suspendre les bourses et stimulations, même si, à leur naissance, ces programmes étaient censés être provisoires, destinés à faire face à la crise des salaires. Les bourses et leurs processus d'obtention ont été intériorisés dans le langage de l'Université, dans les pratiques quotidiennes et dans les procédures administratives de l'institution. Leur obtention a donné lieu à la construction de réputations, de symboles de prestige et d'intérêts économiques qui sont aujourd'hui considérés comme des acquis sur lesquels il semble impossible de revenir.

Les politiques de différenciation ont triomphé à l'UAM. La productivité des professeurs a augmenté quantitativement, les indicateurs exprimant la reddition de comptes à la société se sont améliorés, les critères d'admission et d'avancement de la profession académique se sont modifiés en s'articulant à une idéologie de la compétitivité, les hiérarchies se sont transformées et le niveau des diplômes des professeurs a augmenté. Tout ceci a eu lieu sans conflits politiques majeurs et au moyen d'une stratégie rapide et efficace ; le Syndicat est démobilisé et impuissant et une bureaucratie scientífico-technocratique moderne s'identifie aux valeurs académiques nouvellement dominantes. Les coûts sociaux et humains de ce processus se sont exprimés dans des critiques portées au nom de la qualité des produits et d'une vie académique soumise à de constantes évaluations qui décourage les travaux de longue portée, promeut

l'individualisme et complique la vie quotidienne, marquée par l'urgence d'obtenir des résultats évaluables et grosse d'incertitude et de stress.

La pression qui s'exerce sur les professeurs pour qu'ils produisent et obtiennent des résultats publiés, passent des diplômes de troisième cycle et développent des compétences académiques est énorme. Année après année, il faut prouver sa productivité, sous peine d'exclusion du système des bourses et stimulations. Ce système est, comme l'a dit l'un des professeurs que nous avons interviewés, compulsif, et sévère pour ceux qui décident de partir à la retraite, de changer d'objet d'étude ou qui tombent malades. Il ne donne pas le temps de mettre en œuvre des recherches à long terme ni d'éprouver de nouvelles méthodes au risque de se tromper, d'autant que la charge de travail que représentent les rapports et les évaluations ne cesse d'augmenter. Certains des professeurs qui se sont engagés dans ce processus se sont soumis à de profondes reconversions avec un coût personnel énorme, ils ont suivi d'intenses programmes d'études de troisième cycle, ils ont appris à faire de la recherche et à diffuser leurs travaux, ils ont dû apprendre aussi à mettre au point des stratégies et à rationaliser leurs efforts sous la pression du temps et du peu de ressources dont ils disposent.

Dans les autres institutions d'éducation supérieure du Mexique, les choses ne se passent pas comme à l'UAM. Non seulement du fait de l'autonomie dont jouissent traditionnellement les universités dans la gestion des carrières, mais aussi parce que de profondes inégalités les caractérisent en termes de trajectoires, conditions de travail, infrastructures et types de professeur. Dans de nombreux États, l'influence des gouvernements locaux est puissante, alors que le degré d'articulation de l'université avec les champs de la politique et de l'économie diffère grandement d'une région du pays à l'autre. À la différence de l'UAM, la majorité du personnel académique de toutes les autres universités publiques est employée à l'heure (et est, de ce fait, automatiquement exclue des bourses) et se consacre essentiellement à l'enseignement. Ces institutions sont composées d'un nombre restreint de professeurs sous contrat à mi-temps ou à temps complet et d'une énorme masse des professeurs sous contrats précaires. En outre, les schémas d'organisation de la majorité des institutions continuent de séparer les espaces de recherche de ceux d'enseignement.

Dans le débat national, les politiques de différenciation ont été critiquées pour l'insuffisance de leurs critères de scientificité, non seulement du fait d'une carence d'autonomie dans les décisions des commissions d'évaluation, mais aussi parce que les réglementations qui régulent la carrière académique sont rares et que les lois ont montré qu'elles pouvaient être appliquées inégalement. Cette critique a signalé que lorsque les bourses sont attribuées de manière discrétionnaire, c'est le pouvoir bureaucratique qui en sort renforcé ; que lorsque les fonds sont insuffisants pour que tous les enseignants qui le méritent en bénéficient, des rivalités s'ensuivent qui déchirent le tissu de relations structurant la vie académique ; que lorsqu'il n'y a pas de processus d'évaluation académique autonomes des forces politiques, ce sont les groupes de pouvoir qui se distribuent les ressources économiques extraordinaires.

### **Nouvelles pistes de recherche**

Cette thèse a avancé dans la présentation et l'explication du cadre institutionnel dans lequel on peut observer la recomposition du champ universitaire. Toutefois, il est juste de reconnaître qu'il y manque une analyse fouillée de l'expérience des professeurs qui composent l'Université. Dans ce sens, une fois achevé le classement du gros des archives de l'UAM (conséquence indirecte de notre recherche), il deviendra possible de mettre en œuvre, à court terme, une réflexion prosopographique à partir d'une reconstruction des trajectoires académiques des professeurs de l'UAM. Ceci est maintenant possible parce qu'il existe une explication historique des changements institutionnels, une périodisation basée sur les transformations juridiques et sur les politiques concernant les enseignants-chercheurs, parce que le nombre des professeurs s'est stabilisé et que leur avancement est régulé par des évaluations annuelles. Sur la base de ce qui précède, nous pourrons avancer dans la reconstruction d'histoires de vie qui permettent de comprendre en détail les mécanismes et les stratégies mises en jeu dans la mobilité hiérarchique des professeurs.

La recomposition du champ universitaire en cours au Mexique représente une forme particulière de mise en œuvre des politiques internationales impulsées par les grandes agences financières internationales (FMI, Banque mondiale) et les organismes multinationaux (OMC, OCDE, UNESCO) de façon quasi-uniforme dans les pays en développement. L'une des principales limites de ce travail de thèse est l'insuffisance de

sa perspective comparative. Il aurait difficilement pu en être autrement dans la mesure où nous avons opté pour une étude de cas détaillée, et bien que nous tentions de souligner tout au long de la thèse les différences avec d'autres cas, les références comparatives y sont relativement rares. Toutefois, en récapitulant, il nous sera possible de tester la validité de l'analyse des processus d'incorporation, avancement, évaluation et reconnaissance qui soutiennent les hiérarchies académiques des universités en observant les processus de reconversion vécus par les agents et les modifications des structures légales et organisationnelles des institutions ; et possible de comparer les luttes qui opposent les professions aux sciences, leurs divisions du travail et leurs modes de valorisations des activités, leurs conceptions de l'appartenance et du succès, ainsi que les diverses espèces de capital qui sont valorisées par les unes et par les autres. Tout ceci sur les deux dimensions nationale et internationale.

Du point de vue de la sociologie des disciplines universitaires, nous avons pu confirmer la pertinence de la notion de conflit des facultés, qui résulte de la diversité des objets d'étude mais, surtout, des pratiques mises en œuvre pour les analyser et les étudier. Les modes de production académiques divergent et, à certaines périodes historiques, selon les variations des conditions sociales, les universités valorisent les dotations en capital scolaire, scientifique et social de certains groupes disciplinaires plutôt que d'autres. Bien qu'il s'agisse là d'une dynamique de changement constamment à l'œuvre dans les universités, les transformations sont graduelles, souvent basées sur la construction d'une hégémonie et elles sont difficilement observables sur le court terme. Reste qu'une sociologie critique des universités se doit de recourir à la sociogenèse des processus et s'ouvrir à l'histoire des institutions. Cette thèse nous engage à poursuivre notre travail de compréhension sociologique des universités dans cette direction.

# ABREVIATIONS

ANUIES	Association nationale des universités et institutions d'enseignement supérieur
BM	Banque mondiale
CBI	Sciences fondamentales et Ingénierie (Division de l'UAM)
CBS	Biologie et Sciences de la Santé (Division de l'UAM)
CCH	Collège des Sciences et Humanités (UNAM)
CEPAL	Commission économique pour l'Amérique latine
CONACYT	Conseil national de Science et Technologie
CSH	Sciences sociales et humaines (Division de l'UAM)
CTM	Confédération des travailleurs du Mexique
CyAD	Sciences et Arts pour le Design (Division de l'UAM)
FMI	Fond monétaire international
IPN	Institut polytechnique national
OMC	Organisation mondiale du commerce
PAN	Parti d'Action nationale
PCM	Parti communiste du Mexique
PRD	Parti de la Révolution démocratique
PRI	Parti révolutionnaire institutionnel
RIPPPA	Règlement d'entrée, avancement et permanence du personnel académique
SEP	Ministère de l'Éducation publique
SITUAM	Syndicat des travailleurs de l'UAM
SNI	Système national de chercheurs
UAM	Université autonome métropolitaine
UNAM	Université nationale autonome du Mexique

# BIBLIOGRAPHIE

(313 références)

## OUVRAGES

- ABOITES, Hugo (1990), « Poder institucional y proceso educativo: el caso de la UAM (1976-1978) », in Kovacs Karen Las universidades y el estado en la década de los ochenta, Nueva Imagen, Mexico.
- ACOSTA, Adrián (1999) (Coordinador) Historias Paralelas. Un cuarto de siglo de las universidades públicas en México, 1973-1998, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Chihuahua, Mexique.
- AGNOLI, S. et CIAMPI, L. (1993) Il ricercatore nell'universita che cambia, Franco Angeli, Milano.
- AGUILAR, Héctor (1981) La guerra de Galio, Cal y Arena, Mexico.
- AGUILAR, Luis (1992), El estudio de las políticas públicas, Porrúa, Mexico.
- (1992) La implementación de las políticas públicas, Porrúa, Mexico.
- (1993) La hechura de las políticas públicas, Porrúa, Mexico.
- AGUIRRE, Rodolfo (1996) « Opositores y catedráticos en la Facultad de Leyes de la Real Universidad de México, 1701-1752 » in González, Enrique (Coord) Historia y Universidad. Homenaje a Lorenzo Mario Luna, UNAM, Mexico, 1996.
- ALTBACH, Phillip (1996b) (Ed) The international Academic Profession. Portraits of fourteen countries, The Carnegie Foundation, Princeton.
- ALMARCHA, Amparo (1982) Autoridad y privilegio en la universidad española: estudio sociológico sobre el profesorado universitario, Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid.
- ANUIES, (1964) La obra educativa del régimen del presidente López Matéos (1959-1964), Vol. IV, ANUIES, Mexico
- APOSTEL, Leo, Guy Berger, Assa Brings et Guy Michaud (1975), Interdisciplinariedad. Problemas de la enseñanza y la investigación en las universidades, ANUIES, Mexico.
- ARESER (1997) Quelques diagnostics et remèdes urgents pour une université en péril, Liber-Raisons d'Agir, Paris.

- BAZANT, Mílada (1993) Historia de la educación durante el porfiriato, El Colegio de México, Mexico.
- BECHER, Tony (1987) « The disciplinary shaping of the profession » in CLARK, Burton The academic Life, University of California Press, Berkeley
- (1989) Academic Tribes and Territories. Intellectual inquiry and the cultures of disciplines, Open University Press, Buckingham
- BEN-DAVID, Joseph (1966), La Universidad en transformación, Seix Barral, Barcelona.
- (1974) El papel de los científicos en la sociedad, Trillas, Mexico.
- (1992) Centers of Learning, New Brunswick: Transaction Publishers.
- BLOCH, Marc, (1949) Apologie pour l'Histoire ou métier d'historien, Armand Colin, Paris.
- BOLTANSKI, Luc (1982) Les cadres, Minuit, Paris.
- et CHIAPELLO, Eve (1999) Le nouvel esprit du capitalisme, Gallimard, Paris.
- BOUDON, Raymond (1980) Efectos perversos y orden social, Premia editora, Mexico.
- BOURDIEU, Pierre (1980) Le Sens pratique. Ed. de Minuit, Paris. Ed. en espagnol El sentido practico. Taurus, Madrid, 1991.
- et PASSERON Jean-Claude (1981) La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, Laia, Barcelona.
- (1984) Homo academicus. Ed. de Minuit, Paris
- (1984) Questions de sociologie. Ed. de Minuit, Paris. Ed. en espagnol Sociología y cultura. Grijalbo, Mexico, 1990
- (1987) Choses Dites. Ed. de Minuit, Paris.
- (1989) La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps. Ed. de Minuit, Paris.
- (1989) O poder simbólico. Difel-Bertrand, Portugal, Bresil
- (1992) Réponses. Seuil, Paris.
- (1997) Les usages sociaux de la science. Pour une sociologie du champ scientifique, INRA, Paris.

- BOURDONCLE, Raymond (1994) L'université et les professions, INRP-L'Harmattan, Paris.
- BOUTIER, Jean et JULIA, Dominique (1995) (sous la dir.) Passés recomposés. Champs et chantiers de l'histoire, Autrement, Paris.
- BOYER, Ernest (1990). Scholarship Reconsidered. Priorities of the Professorate. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Princeton, N.J.
- (1997) Una propuesta para la educación superior del futuro, FCE-UAM-Universidad Futura, Mexico.
- BRAVO Ahuja, Víctor (1976) La obra educativa en el sexenio 1970-1976, Sepsetentas, Mexico.
- BRUNNER, José Joaquín (1985), Universidad y sociedad en América Latina: la sociología de una ilusión moderna, CRESALC-ILDIS, Caracas.
- (1990) Educación superior en América Latina : cambios y desafíos, Fondo de Cultura Económica, Chili.
- (1994) « Estado y educación superior en América Latina » in Neave et Van Vught, Prometeo encadenado. Estado y educación superior en Europa, Gedisa, Barcelone.
- et Flisfisch, Ángel (1983) Los intelectuales y las instituciones de la cultura, FLACSO, Chili. 2<sup>a</sup> Édition, UAM-A, ANUIES, Mexico, 1989.
- CACOUAULT, Marlaine et OEUVRARD, F. (1995) Sociologie de l'éducation, La Découverte, Paris.
- CAMP, Roderic (1981), La formación de un gobernante, FCE, Mexico.
- (1983), Los líderes políticos de México, FCE, Mexico.
- (1991), « Intellectuals and the state in Mexico, 1920-1980: the influence of family and education » en Los intelectuales y el poder en México, COLMEX-UCLA, Mexico
- CANO, Gabriela (1996) « De la Escuela de Altos Estudios a la Facultad de Filosofía y letras (1910-1929) » in González, Enrique (Coord) Historia y Universidad. Homenaje a Lorenzo Mario Luna, UNAM, Mexico, 1996.
- CASILLAS, Miguel et Garay, Adrián de (1992), « El contexto de la constitución del cuerpo académico en la educación superior, 1960-1990 », in Gil, *et al.* Académicos un botón de muestra, UAM-A, Mexico.
- CASTORIADIS, Cornelius (1996) La montée de l'insignifiance. Les carrefours du labyrinthe IV, Seuil, Paris.

- CASTREJÓN Díez, Jaime (1982), El concepto de universidad, Ed. Océano, Mexico.
- CHARLE, Christophe (1985) Dictionnaire biographique des universitaires aux XIXe et XXe siècles, vol. 1, la Faculté des lettres de Paris (1809-1908) INRP, Paris.
- (1986) Les professeurs de la Faculté des lettres de Paris, Dictionnaire biographique 1909-1939, vol. 2, INRP, Paris.
- (1988) Les professeurs du Collège de France, Dictionnaire biographique (1901-1939), INRP, Paris.
- (1989) Les professeurs de la Faculté des Sciences de Paris. Dictionnaire biographique (1901-1939), INRP, Paris.
- (1991) Les professeurs de la Faculté de Médecine de Paris. Dictionnaire biographique 1794-1939, INRP, Paris.
- (1993a) (dir) Histoire sociale, Histoire globale, MSH, Paris.
- et Jurgen Schriewer, (1993b) A la recherche de l'espace universitaire européen. Études sur l'enseignement supérieur aux XIXe et XXe siècles, Peter Lang, Allemagne.
- (1994a) La République des universitaires 1870-1940, Seuil, Paris.
- (1994b) (sous la dir.) Les Universités germaniques XIX-XXe siècles numéro spécial de la revue Histoire de l'Éducation, N° 62, mai, INRP, Paris.
- et Jacques Verger (1994), Histoire des universités, PUF, Paris.
- CHARTIER, Roger (1985) (préface) in La Société de cour de Norbert Elias, Flammarion, Paris.
- CLARK, Burton (1984) (Ed.) Perspectives on higher education. Eight disciplinary and comparative views, University of California Press, Berkeley.
- (1985) The school and the university: an international perspective, University of California Press, Berkeley.
- (1987a) The Academic Profession : National, Disciplinary and Institutional Settings, University of California Press, Berkeley.
- (1987b) The academic life. Small worlds, different worlds, The Carnegie foundation for the advancement of teaching, Princeton, NJ.
- (1991) El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica, Nueva Imagen-Universidad Futura-UAM, Mexico; édition original (1983) The higher education system. Academic organization in cross-national perspective, University of California Press, USA.

- (1997) Las universidades modernas : espacios de investigación y docencia, Porrúa-Coordinación de Humanidades UNAM, Mexico.
- CNED (Central Nacional de Estudiantes Democráticos) (1969), Por la reforma y democratización de la enseñanza, Documentos del Primer Seminario Nacional de 1968, Fondo de Cultura Popular, (Colección: Nuevos Problemas), Mexico,
- COMBESSIE, Jean-Claude (1989) Au sud de despeñaperros. Pour une économie politique du travail, MSH, Paris.
- (1996) La méthode en sociologie, La Découverte, Paris.
- Comité National d'évaluation (1987) Où va l'Université, Gallimard, Paris.
- (1993) Universités : la recherche des équilibres, La documentation française, Paris.
- CORCUFF, Philippe (1995) Les nouvelles sociologies, Nathan, Paris.
- COURARD, H. (1993), Políticas comparadas de educación superior en América Latina, FLACSO, Santiago de Chili.
- CUELI, José (1982), « Ciencias médicas y biológicas » in El exilio español en México, El Colegio de México, Mexico.
- DERRIDA, Jacques (1992) « Mochlos; or, The Conflict of the Faculties » in Richard Rand (ed) Logomachia. The conflict of the faculties University of Nebraska Press. Edition en espagnol in Jaques Derrida (1984) La filosofía como institución, Garnica, Barcelone.
- DESROSIERES, André, (1993) La Politique des grands nombres. Histoire de la raison statistique, La Découverte, Paris.
- et THÉVENOT, Laurent (2000) Les catégories socio-professionnelles, La Découverte, Paris. 1er édition 1988.
- DIDRIKSSON Axel (1987) La planeación de la educación en México, Universidad Autónoma de Sinaloa, Culiacán.
- DOGER, José *et al.* (1998) Transformación de la universidad pública en los '90, ANUIES, Mexico.
- DOMÍNGUEZ, Raúl, *et al.* (1998), Cincuenta años de ciencia universitaria : una visión retrospectiva, Porrúa-UNAM, Coordinación de Humanidades, Mexico.
- DUBAR, Claude et TRIPIER, Pierre (1998), Sociologie des professions, Armand Colin, Paris.

- DURKHEIM, E. (1897) Le suicide : étude de sociologie, Presses universitaires de France, 1985.
- (1895) Les règles de la méthode sociologique, Paris, PUF, 1950.
- EIIAM. Equipo Interinstitucional de Investigadores sobre los Académicos Mexicanos (1994), Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos, UAM-A, Mexico.
- ELIAS, Norbert (1985) La Société de cour. Flammarion, Paris
- (1989) El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas, FCE, Mexico.
- (1990a) Compromiso y distanciamiento. Ensayos de sociología del conocimiento, Península, Barcelona.
- (1990b) La sociedad de los individuos, Península, Barcelone.
- (1991a) Qu'est-ce que la sociologie ? . Editions de l'Aube, Paris.
- (1991b) Norbert Elis par lui-même. Fayard, Paris.
- FEBVRE, Lucien (1975) Combates por la historia, SEP, Mexico; 1er édition (1953) Combats pour l'histoire, Armand Colin, Paris.
- FIGUERAS, Leonardo (1991) Calidad, productividad y evaluación académica en la UNAM, AAPAUNAM, Mexico.
- FINKELSTEIN, Martin (1984) The American academic profession: A synthesis of social scientific inquiry since world war II, Ohio State University press.
- FLORESCANO, Enrique (1995) (coord) Mitos mexicanos, Aguilar-Alfaguara, Mexico.
- FANCO, Maria et ZIBAS, Dagmar (1990) (Ed) Final do século. Desafios da Educacao na América Latina, Cortez, Sao Paulo.
- FRIENDBERG, E. et MUSSELIN, C (1989b) En quête d'universités. Etude comparée des universités en France et en RFA, L'Harmattan, Paris.
- (1992) Le gouvernement des universités, L'Harmattan, Paris.
- FUENTES, Olac (1992) « El Estado y la educación pública en los años ochenta » in ALONSO *et. al.* El nuevo Estado mexicano, Vol. IV Estado y sociedad, Nueva Imagen, Mexico.
- GARCIADIEGO, Javier (1996) Rudos contra científicos. La Universidad Nacional durante la revolución mexicana, COLMEX-UNAM, Mexico.

- GARZA, Enrique de la, Tomás Ejea et Luis Fernando Macías, (1986), El otro movimiento estudiantil, Extemporáneos, Mexico.
- GIDDENS, Anthony (1976) Política y sociología en el pensamiento de Max Weber, Alianza Editorial, Madrid.
- (1993), Consecuencias de la modernidad, Alianza Universidad, Madrid.
- GIL, Manuel *et. al.* (1992), Académicos un botón de muestra, UAM-A, Mexico.
- GONZÁLEZ CUEVAS, Oscar et Carlos Marquis Sandler (1984) Planeación universitaria. Enfoques y perspectivas, UAM-Nuevo Mar, Mexico.
- GONZÁLEZ, Enrique (1996) (Coord) Historia y Universidad. Homenaje a Lorenzo Mario Luna, UNAM, Mexico, 1996.
- GONZÁLEZ Morín, Manuel (1973) 1915 y otros ensayos, Ed. Jus, Mexico.
- GRAMSCI, Antonio (1955) Gli intellettuali e l'Organizzazione della Cultura, Einaudi, Turin.
- (1972) Antología, Siglo XXI, Mexico
- (1975) El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce, Juan Pablos, Mexico.
- GRUPPI, Luciano (1978) El concepto de hegemonía en Gramsci, ECP, Mexico.
- GUEVARA Niebla, Gilberto (1983) El saber y el poder, Universidad Autónoma de Sinaloa, Culiacán.
- (1990) La rosa de los cambios. Breve historia de la UNAM, Cal y Arena, Mexico.
- HABERMAS, Jürgen (1989), El discurso filosófico de la modernidad, Taurus, Buenos Aires.
- HALSEY et TROW (1971), The British Academics, Harvard University Press, Cambridge.
- HALSEY, A. (1992), Decline of donnish dominion. The british academic professions in the twentieth century, Claredon Press Oxford, Oxford.
- HALWBACHS, M. (1938) Morphologie sociale, Armand Colin (1970), Paris.
- HIDALGO, Mónica (1996) « Los colegios novohispanos y sus vínculos con la Real Universidad en la historiografía sobre la educación colonial » in González, Enrique (Coord) Historia y Universidad. Homenaje a Lorenzo Mario Luna, UNAM, Mexico.

- HÉRNANDEZ, Lorena (1996) Actores y políticas para educación superior 1950-1990. Su implementación en la Universidad de Guadalajara, ANUIES, Mexico.
- HUACUJA, Mario (1995) « El licenciado » in FLORESCANO, Enrique (coord) Mitos mexicanos, Aguilar-Alfaguara, 1995, Mexico.
- HURTADO, Eugenio (1976) La Universidad Autónoma 1929-1944, UNAM, Mexico.
- IANNI, Octavio (1992), A Sociedade Global, Ed.Civilização Brasileira, Rio de Janeiro.
- IBARRA Colado, Eduardo (1993), La universidad ante el espejo de la excelencia. Enjuegos organizacionales, UAM-I, Mexico.
- JARDÓN, Raúl (1998), 1968: El fuego de la esperanza, Siglo XXI, México.
- JIMÉNEZ, Rueda Julio (1955) « La ley de 1933 y la autonomía absoluta », in Pinto, Jorge (1974) La autonomía universitaria. Antología, UNAM, Mexico.
- KAHN, Jean (1995) La pensée unique, Fayard, Paris.
- KANT, Emmanuel (1986) Œuvres Philosophiques, Tome III, Les dernières écrites, Gallimard, Paris.
- KARPIK, Lucien (1995) Les avocats. Entre l'État, le public et le marché XIIIe-XXe siècle, Gallimard, Paris.
- KENT, Rollin, (1989), Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM, Nueva Imagen, Mexico.
- (1996) (Comp) Los temas críticos de la educación superior en América Latina. Estudios comparativos, FCE, Mexico.
- et CASAS, Rosalba (1998) « La educación superior en el umbral del siglo XXI », in LATAPÍ, Pablo, Un siglo de educación en México, FCE, Mexico.
- KRAUZE, Enrique *et.al.* (1977) Historia de la Revolución Mexicana. La reconstrucción económica, El Colegio de México, Mexico.
- (1985) Caudillos culturales en la Revolución Mexicana, SepCultura, Mexico
- (1997), La presidencia imperial, Tusquets, Mexico.
- KUNDERA, Milan (2000) La ignorancia, Tusquets, Mexico.
- LABARCA, VASCONI, *et. al.* (1977), La educación Burguesa, Nueva Imagen, Mexico.
- LATAPÍ, Pablo (1980), Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976, Nueva Imagen, Mexico.

- LEONARDO, Patricia de (1983), La educación superior privada en México, Ed. Línea Universidad Autónoma de Guadalajara-Universidad Autónoma de Zacatecas, Mexico.
- LEVY, Daniel (1986), Higher Education and the State in Latin America. Private Challenges to Public Dominance, The University of Chicago Press, Chicago-Londres.
- (1987) Universidad y gobierno en México, FCE, Mexico
- LINDBLOM, Ch. (1991) El proceso de elaboración de las políticas públicas, MAP, Madrid.
- LISBONNE (Groupe de) (1995) Limites à la compétitivité, La Découverte, Paris.
- LOAEZA, Soledad (1988). Clases Medias y política en México. El Colegio de México. Mexico.
- LÓPEZ CÁMARA, Francisco (1971), El desarrollo de la clase media, Joaquín Mortíz, Mexico.
- LÓPEZ ZÁRATE, Romualdo, GONZÁLEZ Cuevas, Oscar; CASILLAS, Miguel (2000) Una historia de la UAM. Sus primeros 25 años, 2 vol, UAM, Mexico.
- LYOTARD, Jean-François (1986), La condición Posmoderna, Ed. Gedisa, Mexico.
- MARQUIS, Carlos (1987), Democracia y burocracia universitaria. El caso de la Universidad Autónoma Metropolitana, UAM, Mexico.
- MENDIETA y NUÑEZ, Lucio (1952), Ensayo sociológico sobre la Universidad, UNAM, Mexico.
- (1975), Historia de la Facultad de Derecho, UNAM, 2ª. Édition, Mexico.
- MENEGUS, Margarita (1994) « Tradición y reforma en la Facultad de Leyes » in ALVARADO, Lourdes (coord) Tradición y reforma en la Universidad de México, CESU-UNAM, Mexico.
- MENESES, Ernesto (1988) Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964, CEE-UIA, Mexico.
- MERTON, Robert (1973a) The sociology of science, University of Chicago Press.
- (1973b) « The normative structure of science » in Stover, Norman (ed) The sociology of science: Theoretical and empirical investigations, University of Chicago Press, Chicago.
- MEYER, Lorenzo, (1976) « La encrucijada », In: Cossío Villegas Daniel, Coord., Historia General de México, Tome 2, El Colegio de México, Mexico.

- MONSIVÁIS, Carlos (1976) « Notas sobre la cultura mexicana en el siglo XX », in: Cossío Villegas Daniel, Coord., Historia General de México, Tome 4, El Colegio de México, Mexico.
- MOSCATI, Roberto « La profession académique en Italie » in FRIEDBERG et MUSSELIN, Le gouvernement de l'université. Perspectives comparatives, L'Harmattan, Paris.
- MUNGARAY, Alejandro et VALENTI, Giovanna (coord) (1997) Políticas públicas y educación superior, ANUIES, Mexico.
- MUÑOZ Izquierdo, Carlos (1980), Educación, Estado y Sociedad en México (1930-1976), Universidad de Colima, Mexico.
- MUÑOZ Ledo, Porfirio (1962) « La educación superior » in México 50 años de revolución, FCE, Mexico.
- NEAVE, Guy et Gary Rhoades (1987), « The academic state in Western Europe » in Burton Clark The academic profession, University of California Press.
- et Van Vught (1994), Prometeo encadenado, Estado y educación superior en Europa, Gedisa, Barcelone.
- NORA, Pierre (1984) Les lieux de mémoire I. La République, Gallimard, Paris.
- NORIEGA, Margarita (1985), La política educativa a través de la política de financiamiento, Universidad Autónoma de Sinaloa, Culiacán.
- OCDE (1997) La educación superior en México, OCDE, Paris.
- PADILLA, Ezequiel (1929) « Discurso pronunciado ante la Cámara de Diputados para exponer el criterio del Poder Ejecutivo respecto de la Ley que otorga la autonomía a la Universidad » El Universal, 5 juin, Mexico; in PINTO, Jorge (1974) La autonomía universitaria, UNAM, Mexico.
- PAOLI, Francisco (1986). « La Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Nueva propuesta de educación superior en México » in: La juventud universitaria en América Latina, CRESALC-UNESCO ILDIS, Caracas, Venezuela.
- PAVÓN, Armando (1993) El catedrático novohispano: oficio y burocracia en el siglo XVI, UNAM, Mexico.
- (1996) « Los catedráticos universitarios y la conjuración de Martín Cortés » in González, Enrique (Coord) Historia y Universidad. Homenaje a Lorenzo Mario Luna, UNAM, Mexico, 1996.
- PAZ, Octavio (1987) México en la obra de Octavio Paz, Vol.1, FCE, Mexico.

- PELIKAN, Jaroslav (1992), The Idea of the University. A Re-examination, New Haven & London: Yale University Press.
- PERKIN, Harold (1987) « The historical perspective » in CLARK, Burton (1987) Perspectives on higher education. Eight disciplinary and comparative views, University of California Press, Berkeley.
- PESCADOR, José Angel (1982), « La Planeación de la educación superior » in Banca, Proyecto Nacional y Educación Superior, Foro Universitario, Mexico.
- PINTO, Jorge (1974) La autonomía universitaria, UNAM, Mexico.
- PORTANTIERO, Juan Carlos (1978), Estudiantes y políticas en América Latina, Siglo XXI, Mexico.
- PROST, Antoine (1992) Education, Société et Politiques. Une histoire de l'Enseignement en France de 1945 à nos jours, Seuil, Paris.
- (1996) Douze leçons sur l'histoire, Seuil, Paris.
- QUINTANILLA, Susana, VAUGHAN, Mary Kay (1997) Escuela y Sociedad en el periodo cardenista, FCE, Mexico.
- RAMÍREZ, Ramón (1969). El movimiento estudiantil de México, ERA, Mexico.
- RANGEL, Alfonso (1979) La educación superior en México, COLMEX, Mexico.
- (1982), La autonomía universitaria en la constitución política de los estados unidos mexicanos, CESU-UNAM, Mexico.
- RENAUT, Alain (1995) Les révolutions de l'université, Calman-Lévy, Paris.
- REYES LUJÁN, Sergio *et al.* (1983) La UAM en la crisis, UAM-A, México.
- REYES Nevares, Salvador (1982), « Juristas, economistas, sociólogos », in El exilio español en México, El Colegio de México, Mexico.
- ROBLES, Martha (1977) Educación y sociedad en la historia de México, Siglo XXI, Mexico.
- RODRIGUEZ, Raúl (1999) « El desarrollo reciente de la Universidad de Sonora » in ACOSTA, Adrián (coord) Historias paralelas. Un cuarto de siglo de las universidades públicas en México, 1973-1998, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Ciudad Juárez.
- ROUSSEAU, Isabelle (1999) Mexique : une révolution silencieuse ? Élités gouvernementales et projet de modernisation (1970-1995), L'Harmattan, Paris.
- RUSCONI, Enrico (1985) Problemas de teoría política, UNAM, Mexico.

- SAINT MARTIN, Monique (1993), L'espace de la noblesse, Métailié, Paris.
- SCHERER, Julio et MONSIVÁIS, Carlos (1999) Parte de Guerra, Tlaltelolco 1968, Proceso, Mexico.
- SEMO, Ilan (1983), « La Universidad ahora », El Colegio Nacional, Mexico.
- (1989), « México un pueblo en la historia », In: El ocaso de los mitos, Alianza Editorial, Vol. 6, Mexico.
- SENET, Richard (1998) La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo, Anagrama, Barcelone.
- SEP (1976) México a través de los informes presidenciales, la educación pública. SEP-Secretaría de la presidencia, Mexico,.
- SIERRA, Justo (1948-1994) Obras Completas, UNAM, Mexico.
- SILVA Herzog, Jesús (1978) Una historia de la Universidad de México y sus problemas, Siglo XXI, Mexico.
- SOBERÓN, Guillermo, (1981), « Informe del Rector de la UNAM 1973-1980 », UNAM, Cuaderno de Planeación Universitaria 14, Mexico.
- STEGER, (1974) Las universidades en el desarrollo social de América Latina, FCE, Mexico.
- SULEIMAN, Ezra et MENDRAS, Henri (1995) (dir.) Le recrutement des élites en Europe, La Découverte, Paris.
- TALAVERA, A. (1973) Liberalismo y educación, Tome 1, Sepsetentas N°103, Mexico.
- TEDESCO, Juan Carlos (1983), Tendencias y perspectivas en el desarrollo de la educación superior en la América Latina y el Caribe, UNESCO, Paris.
- TODD, Luis et GAGO, Antonio (1990). Visión de la Universidad Mexicana, Ediciones Castillo, Mexico.
- TROW, Martin, (1984) « The analysis of status » in Burton Clark, Perspectives on Higher Education: eight disciplinary and comparative views, University of California Press.
- UNAM (1983), Pablo González Casanova, Coordinación de Humanidades-CESU, UNAM, Mexico.
- (1985), Siete discursos de toma de posesión, CESU-UNAM, Mexico
- UNIKEL, Luis (1978) El desarrollo urbano en México, COLMEX, 2ª edición, Mexico.
- VERGER Jaques (1982) Les universités au Moyen-age, PUF, Paris.

- VILAR, Pierre (1982), Une histoire en construction. Approche marxiste et problématiques conjoncturelles, Hautes Études- Gallimard- le Seuil, Paris.
- VILLARREAL, Ramón et al. (1974), Documento Xochimilco. Anteproyecto para establecer la Unidad Sur de la UAM, UAM, Mexico.
- VILLASEÑOR, Guillermo (1988), Estado y universidad 1976-1982, CEE-UAM-X, Mexico.
- (1997) (Coord) La identidad de la educación superior en México, CESU-UNAM, UAM-X, Mexico.
- WEBER, Max (1984) Economía y sociedad, FCE, Mexico.
- (1987) Qué es la burocracia?, La Pléyade, Buenos Aires.
- (2000) L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme, Flammarion, Paris
- WENCES Reza, Rosalío (1984), La universidad en la historia de México, Ed. Línea, Mexico.
- WOLDENBERG, José (1988), Historia documental del SPAUNAM, Foro Universitario, UNAM, Mexico.
- (1998), Memoria de la izquierda, Cal y Arena, Mexico.
- WORLD BANK (1994) Higher Education: the lessons of experience. Washington.
- ZERMEÑO, Sergio, (1978), México una democracia utópica. El movimiento estudiantil del 68, 4a. Ed., Siglo XXI, Mexico.

## ARTICLES

- AGUILAR, Héctor (1992). « La obligación del mundo » in Nexos Núm. 172. Mexico.
- AGUILAR, Luis (1989) « Rasgos de la vida pública mexicana », en Sociológica N° 11, UAM-A, Mexico.
- ALTBACH, Phillip (1991). « La educación superior hacia el año 2000 » in Universidad Futura N° 6-7, UAM-A, Mexico.
- (1996a) « Investigación en la educación superior: perspectivas generales » in Universidad Futura N°20-21, UAM-A, Mexico.
- ALVAREZ, Germán (1999), « Tradiciones científicas y cambio organizacional en las unidades académicas de ciencias sociales » in Sociológica No. 41, septiembre-diciembre, UAM-A, Mexico.

- et Casillas, Miguel (1987) « Los nuevos sujetos en la UNAM ». Cuadernos Políticos No. 49-50, janvier-juin, ERA, Mexico.
- et GONZÁLEZ, Mario(1998) « Las políticas de educación superior y el cambio institucional » in Sociológica N°36, UAM-A, Mexico.
- BALAZS, Gabrielle et FAGUER, Jean-Pierre (1996) « Une nouvelle forme de management. L'évaluation », Actes de la Recherche en Sciences Sociales, Paris.
- BECHER, Tony (1981) « Towards a Definition of Disciplinary Cultures » in Studies in Higher education N°2.
- BOURDIEU, Pierre (1976) « Le Champ scientifique » Actes de la recherche en sciences sociales, N°2-3
- (1979) « Les trois états du capital culturel » ARSS N°30, novembre, Paris.  
Edition en espagnol (1985) « Los Tres estados del capital cultural » Sociológica, n°5, UAM-A, Mexico. Traduction de Monique Landesman.
- BOLTANSKI, Luc et SAINT MARTIN, Monique (1973) « Les stratégies de reconversion », Information sur les sciences sociales 12 (5), Paris.
- et SAINT MARTIN, Monique (1987) « Agrégation et Ségrégation. Le champ des Grandes Écoles et le champ du pouvoir », Actes de la recherche en sciences sociales N°69, Paris.
- (1991) « Le Champ littéraire », Actes de la Recherche en Sciences Sociales, n°9, sept. Minuit, Paris
- CASILLAS, Miguel (1987), « Notas sobre el proceso de transición de la universidad tradicional a la moderna. Los casos de la expansión institucional y la masificación », Sociológica No. 5, Departamento de Sociología, UAM-A, Mexico.
- et.al.* (1988), « Mitos y paradojas del trabajo académico », Universidad Futura, UAM-A, No. 1, novembre 1988-fevrier 1989, Mexico.
- (1989), « Académicos: lenta transición a la modernidad », El Cotidiano, UAM-A, División de Ciencias Sociales y Humanidades, No. 28, mars-avril, Mexico.
- (1991), « Nueva relación Estado-universidades », Topodrilo No. 21, novembre, UAM-I, Mexico.
- (1997), « Las políticas de diferenciación en la universidad mexicana », Estudios Sociales. Revista de Investigación del Noroeste, CIAD-UNISON-Colegio de Sonora 8, No. 13, janvier-juin, Mexico.

- et de GARAY, Adrián (1993), « Lo Público y lo Privado en la Educación Superior ». Sociológica No. 22, UAM-A, Mexico.
- CASILLAS García de León, Juan (1992), « Los compromisos de las instituciones de educación superior », Universidad Futura, UAM-A, No. 11, Mexico.
- CONNOLLY, Priscila et al. (1991), « Sociológica Urbana en la UAM-Azcapotzalco », Sociológica, UAM-A, Departamento de Sociología, No. 15, janvier-avril, Mexico.
- DESROSIÈRES, Alain (1989) « L'opposition entre deux formes d'enquête : monographie et statistique » in Justesse et justice dans le travail, (Cahiers du Centre d'études de l'emploi, 33), PUF, Paris.
- DIDOU, Sylvie (1992) « Système éducatif et traité de libre-échange » in Problèmes d'Amérique Latine N°5, Paris.
- ENDERS, Jürgen (1993), « El nuevo académico alemán », in Universidad Futura N° 11, UAM-A, Mexico.
- FRIENDBERG, E. et MUSSELIN, C. (1989a) « L'université des professeurs » in Sociologie du Travail, 4/89, Paris.
- FUENTES, Olac (1983), « Las épocas de la universidad mexicana », Cuadernos Políticos No. 36, avril-juin, ERA, Mexico.
- (1986), « Crecimiento y Diferenciación del Sistema Universitario: el caso de México », Crítica 26-27, Universidad Autónoma de Puebla, janvier-juin, Mexico.
- (1991a), « El sentido de la evaluación institucional. Un debate », Universidad Futura, UAM-A, No. 6-7, Mexico.
- (1991b) « Universidades, la agenda política de los noventa » in Universidad Futura, UAM-A, No. 8-9, Mexico.
- GAGO, Antonio (1989), « Veinte telegramas por la educación superior y una petición desesperada », Universidad Futura, UAM-A, No. 1, Mexico.
- (1992), « Ejes de la reforma: calidad y pertinencia », Universidad Futura, UAM-A, No. 10, Mexico.
- (1993), « Tesis para una política en la educación superior », Universidad Futura, UAM-A, No. 11, Mexico.
- GALAN, Isabel (1991) « La evaluación de los académicos en la UNAM » in Perfiles educativos N°53-54, CISE-UNAM, Mexico.

- De GARAY, Adrián. (1992a). « La Universidad Iberoamericana. Breve historia. Estructura académica actual », Reporte de Investigación No.10. Departamento de Sociología, DCSH, UAM-A. septiembre 1992. Mexico.
- (1992c). « El Ablandamiento de la educación superior privada en México » in UMBRAL XXI. Num.10. Mexico.
- (1998), « El proceso de evaluación de las áreas de investigación en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco », Sociológica No. 36, UAM-A, Departamento de Sociología, janvier-avril, Mexico.
- GARCÍA Salord, Susana (1999) « Los académicos de la UNAM: un viejo problema y dos retos para el nuevo milenio » in Sociológica N°41, septiembre - diciembre, UAM-A, Mexico.
- GLAZMANN, Raquel (1991) « Evaluación académica, estímulos y becas: los programas de pago por rendimiento en las universidades » in Perfiles educativos N°53-54, CISE-UNAM, Mexico.
- GOEDEGEBUURE, KAISER, MAASSEN, MEEK, VAN VUGHT, DE WEERT (1993), « Los efectos de la modernización en la universidad europea », in Universidad Futura N° 12, UAM-A, Mexico.
- GUEVARA Niebla, Gilberto (1998) « 1968: una revolución cultural » El Universal, 8 novembre 1998, Mexico.
- IBARRA Colado, Eduardo (1999) « Evaluación, productividad y conocimiento: barreras institucionales al desarrollo académico » in Sociológica N°41, septiembre - diciembre, UAM-A, Mexico.
- KENT, Rollin, (1986a), « Los profesores y la crisis universitaria » in Cuadernos Políticos N° 46, ERA, Mexico.
- (1986b) « ¿Quiénes son los profesores universitarios? » in Crítica, Universidad Autónoma de Puebla, Mexico.
- (1987), « La organizaciónn universitaria y la masificación: la UNAM en los años setenta », Sociológica, UAM-A, Departamento de Sociología, No. 5, México.
- (1992a) « Expansión y diferenciación del sistema de educación superior en México: 1960 a 1990 » in Cuadernos de investigación educativa N°21, Departamento de investigaciones educativas, Cinvestav, Mexico.
- (1992b) « Los problemas emergentes en las políticas de educación superior en México » Documentos DIE N°25, Departamento de investigaciones educativas, Cinvestav, Mexico.

- LATAPÍ, Pablo (1998), « La educación después del 68 », Proceso No. 1143, 27 septiembre, Mexico.
- LÓPEZ ZÁRATE, Romualdo (1991), « Académicos: el caso de la UAM », Universidad Futura No. 8-9, hiver, Mexico.
- MAILLEBOUIS, Madeleine et VASCONCELLOS, Maria-Drosile « Un nouveau regard sur l'action éducative : l'analyse des pratiques professionnelles » Perspectives documentaires en éducation N°41, Paris.
- MALO, Salvador (1986), « El sistema nacional de investigadores », Ciencia y Desarrollo No. 67, CONACYT, Mexico.
- MENDOZA, Javier (1981), « El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México (1965-1980) », Perfiles Educativos, No. 12, avril-juin, Mexico.
- MENESES, Ernesto (1971), « La organización departamental en las universidades », Revista del Centro de Estudios Educativos, No. 3, México.
- MERTON, Robert (1968) « The Matthew effect in science » in Science N°5
- MONSIVÁIS, Carlos (1998), « De la importancia probada y muy posible del 68 », La Jornada Semanal, 4 octubre 1998, Mexico.
- MUSSELIN, Christine (1996) « Les marchés du travail universitaires comme économie de la qualité » in Revue Française de Sociologie XXXVII, Paris
- NEAVE, Guy (1990) « La educación superior bajo la evaluación estatal. Tendencias en Europa occidental, 1986-1988 » in Universidad Futura N°5, UAM-A, Mexico.
- QUINTANILLA, Susana (1994) « La querrela intelectual por la universidad mexicana: 1930-1937 » in Universidad Futura N° 15, UAM-A, Mexico.
- RUEDA, Mario et HERNÁNDEZ, M. (1991) « Evaluación del trabajo académico: un análisis de experiencia » in Perfiles Educativos N°53-54, CISE-UNAM, Mexico.
- SAINT-MARTIN, Monique (1995) « Les transformations récentes de l'université et les perspectives sociologiques » in Forum Sociológico N°6, Lisbonne.
- SHINN, Terry (1988) « Hiérarchies des chercheurs et formes des recherches » in Actes de la Recherche en Sciences Sociales N° 74, Paris.
- SOBERÓN, Guillermo, (1998), « La educación después del 68 » Proceso No. 1143, 27 septiembre de 1998, México.
- SOTO, Eduardo, (1994), « Diversidad y crisis de un proyecto de universidad: la reforma académica de Pablo González Casanova », Cuadernos del CESU No. 29, UNAM, Mexico.

SOTO, Ernesto (1997) « La productividad ¿nuevo paradigma del salario universitario?: el caso de la UAM » in Política y Cultura N°9, UAM-X, Mexico.

SOULIÉ, Charles (1996) « Précarité dans l'enseignement supérieur. Allocataires et moniteurs en sciences humaines » Actes de la Recherche en Sciences Sociales N°115, Paris.

WEICK, Karl (1987), « Educational organizations as loosely coupled systems », Administrative Science Quarterly, mars, Vol. 21.

ZIMAN, John (1993) « La ciencia académica como un sistema de mercados » in Universidad Futura N°13, UAM-A, Mexico.

## MÉMOIRES ET THÈSES

ACOSTA, Adrián (1997) Estado, políticas y universidades en un periodo de transición (1982-1994) Thèse de doctorat en sciences sociales, FLACSO, Mexico.

ÁLVAREZ, Germán (1985), El movimiento estudiantil en la UNAM en la década setenta, Mémoire de *licenciatura* en sociologie, FCPyS, UNAM, Mexico.

CASILLAS, Miguel (1986), Proyectos alternativos de la universidad mexicana: el surgimiento del proyecto de universidad democrática, crítica y popular en la Universidad Autónoma de Sinaloa, 1966-1977, Mémoire de *licenciatura* en sociologie, FCPyS, UNAM, Mexico.

(1990), El proceso de transición de la universidad tradicional a la moderna, Mémoire de *maestría* en sciences de l'éducation, DIE-CINVESTAV-IPN, Mexico.

De GARAY, Adrián (1992b). Los académicos del Departamento de Comunicación de la Universidad Iberoamericana. Mémoire de *maestría* en communication, UIA, Mexico.

GARCÍA Salord (1998), Susana Estudio socioantropológico de las clases medias urbanas en México: el capital social y el capital cultural como espacios de constitución simbólica de las clases sociales Thèse de doctorat, FFyL, UNAM.

PITZALIS, Marco (1999) La révolution copernicienne de l'Université, Thèse de doctorat en sociologie, EHESS, Paris

QUINTANILLA, Susana (1990) El Ateneo de la Juventud: trayectoria de una generación Thèse de doctorat en pédagogie, FFyL, UNAM, Mexico.

RODRIGUEZ, Raúl (1998) Mercado y profesión académica en Sonora Thèse de doctorat en éducation, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Mexique.

## SOURCES PRIMAIRES

### DOCUMENTS

Acuerdos de las juntas de rectores y secretarios (Jurese), febrero 1974- diciembre 1976.  
Archivo Histórico de la UAM (AHUAM)

ANUIES (1973). « Estudio sobre la demanda de educación de nivel medio superior y nivel superior (primer ingreso) en el país y proposiciones para su solución » in UAM, Nuestra Universidad, No. 2, 1989

CASTREJÓN Díez, Jaime (1983). « La génesis de la Universidad Autónoma Metropolitana », Communication lors du *X Coloquio General sobre Investigación y Docencia*. UAM. mimeo.

« Documento Castrejón », miméo, non daté.

CONACYT (1991) « Evaluación de los programas de posgrado de excelencia para ciencia y tecnología: propósitos, procedimientos y resultados », La Jornada, Mexico, 21 octubre.

(1992) « Padrón de posgrados de excelencia para ciencia y tecnología. Evaluación de solicitudes de reconsideración, La Jornada, Mexico, 1<sup>o</sup> juin.

CONAEVA (1991) « Guía para la evaluación institucional », CONAEVA, mimeo, Mexico.

DIDOU, Sylvie (1993), « Balance de la política de revalorización de la carrera académica en la Universidad Autónoma Metropolitana », UAM, Dirección de Planeación, Mexico. (mimeo).

FONSECA, Guadalupe (1989), « Elementos para una evaluación de la investigación que se desarrolla en la Universidad Autónoma Metropolitana », UAM, Dirección de Planeación y Desarrollo Institucional, Mexico.

IZE, Luis Gerardo et JUÁREZ, Leticia (1981) « El modelo original de la UAM », UAM-A, Comisión de Planeación. (document interne).

MEINERS, Rolf (1980), « Análisis histórico de la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana ». (mimeo).

PAOLI, Francisco (non daté). « El proyecto orgánico y el modelo Xochimilco ». UAM, Mexico (circa 1984).

PÉREZ CARRILLO, Agustín (1985), « La universidad Autónoma Metropolitana y la materia de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico » UAM, Mexico.

RAMÍREZ Vázquez, entretien avec El Nacional, 20 septembre 1974.

Entretien avec Jacobo Zabłudovsky, in Siempre!, 21 août 1974.

UAM, (1984) Dirección de Planeación, 10 años de estadística.

(1989), 15 años de estadística.

UAM, Secretaría General, Estímulos y Becas al Personal Académico 1989-1998.  
Documento interno, México, 1999.

UAM, Secretaría General, Programa de Becas para Estudios de Posgrado Otorgadas por Consejo Divisional (1989-1998). Documento interno, México, 1999.

VILLAREAL, Ramón, Rector de Xochimilco, discurso de la sesión inaugural de las Jornadas Educativas, 20-22 octubre 1975.

VILLORO, Luis (1974). Anteproyecto de organización académica de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, 23 de mayo, (mimeo), Mexico.

(1974) “sobre la Filosofía General de la UAM”, del 22 de mayo (mimeo)

### ***COMPILATIONS ET COLLECTIONS***

UAM, *Órgano Informativo de la UAM*. (Collection de la publication hebdomadaire de l’UAM).

Informes del Rector General. (1974-1999).

Legislación. (Compilation des lois et règlements de l’UAM).

Anuarios estadísticos. (Annuaire statistiques de l’UAM).

(1989) Nuestra Universidad N°1 “¿Porqué una nueva universidad?, cronología periodística 1973”

(1989), Nuestra Universidad N°2 “Análisis de la educación media superior y superior. Recomendaciones de la ANUIES”.

(1989), Nuestra Universidad N°3 Iniciativa presidencial. Comparecencia del Secretario de Educación Pública”

(1989), Nuestra Universidad N°4 “Diálogo con los senadores”.

(1989), Nuestra Universidad N°5 “Conformación legal de la UAM. Se publica la Ley Orgánica”.

- (1989), Nuestra Universidad N°6 “Construcción de nuestras instalaciones (memoria técnica del CAPFCE)”.
- (1989), Nuestra Universidad N°7 “Cómo iniciamos. Cronología periodística 1974. (Primera parte)”
- (1989), Nuestra Universidad N°8 “¿Y qué con los alumnos. Cronología periodística 1974 (Segunda parte)”.
- (1989), Nuestra Universidad N°9 “Reseña gráfica 1974-1989”.
- (1989), Nuestra Universidad N°10 “La UAM en cifras”
- (1989), Nuestra Universidad N°11 “Nuestros rectores. Pedro Ramírez Vázquez (1974-1975)”.
- (1989), Nuestra Universidad N°12 “Nuestros rectores. Juan Casillas García de León (1975-1979)”.
- (1989), Nuestra Universidad N°13 “Nuestros rectores. Fernando Salmerón Roiz (1979-1981)”.
- (1989), Nuestra Universidad N°14 “Nuestros rectores. Sergio Reyes Luján (1981-1985)”.
- (1989), Nuestra Universidad N°15 “Nuestros rectores. Oscar Manuel González Cuevas (1985-1989)”.

### ***ENTRETIENS***

Guillermo Soberón Acevedo, 15 avril 1999, Mexico.

Javier Cu Delgado, 22 septembre 1998, Mexico.

José Antonio Carranza, 10 septembre 1998, Mexico

Roger Díaz de Cossío, 3 septembre 1998, Mexico.

Alfonso Rangel Guerra, 30 juillet 1999, Monterrey.

Luis Felipe Bojalil, 23 juillet 1999, Mexico.

Oscar Manuel González Cuevas, 22 mars 1999, Mexico.

3 entretiens avec des professeurs (ayant désiré garder l’anonymat) de l’UAM Azcapotzalco.

6 entretiens avec des professeurs (ayant désiré garder l'anonymat) de l'UAM Xochimilco.

5 entretiens avec des professeurs (ayant désiré garder l'anonymat) de l'UAM Iztapalapa.

### ***ARCHIVES***

Archivo histórico de la UAM. UAM, Rectorat Général, Mexico.

Archivo sobre la producción académica de la UAM. UAM, Rectorat Général, Mexico.

Archivo del *Organo Informativo de la UAM*. UAM, Rectorat Général, Mexico.

Archivo de las oficinas técnicas del Colegio Académico, UAM, Rectorat Général, Mexico.

Archivo de las oficinas técnicas del Consejo Académico de l'Unité Azcapotzalco, UAM, Mexico.

Archivo de las oficinas técnicas del Consejo Académico de l'Unité Iztapalapa, UAM, Mexico.

Archivo de las oficinas técnicas del Consejo Académico de l'Unité Xochimilco, UAM, Mexico.

Archivo histórico de la Unidad Xochimilco. Bibliothèque UAM Xochimilco, Mexico.

Archivo histórico UNAM (<http://www.unam.mx>)

Bibliothèque de l'ANUIES

# ANNEXES

**TABLEAU A.1**  
**LE PREMIER TABULATEUR DE L'UAM**

<b>Catégorie et Niveau</b>	<b>Scolarité</b>	<b>Enseignement</b>	<b>Recherche</b>	<b>Exercice professionnel</b>	<b>Autres</b>
Assistant « A »	Diplôme de <i>licenciatura</i>	Une année en tant qu'auxiliaire de professeur ou de chercheur	A défaut de thèse, rapport de recherche avalisé par le chef de Domaine	Une année d'exercice professionnel en tant qu'analyste	
Assistant « B »	Diplôme de <i>licenciatura</i>	Une année d'expérience en tant qu'enseignant	Trois rapports de recherche avec arbitrage	Deux années en tant qu'analyste	
Assistant « C »	Diplôme de <i>licenciatura</i>	Deux années d'expérience en tant qu'enseignant	Six rapports de recherche avec arbitrage	Trois années en tant qu'analyste	
Associé « A »	Diplôme de <i>licenciatura</i>	Trois années d'expérience en tant qu'enseignant Matériel didactique pour une U.E.A.*	Un article avec arbitrage	Quatre années en tant qu'analyste	
Associé « B »	Diplôme de <i>licenciatura</i>	Quatre années d'expérience en tant qu'enseignant Matériel didactique pour deux U.E.A. Un programme d'U.E.A.	Deux articles avec arbitrage	Chef de Département	Cours hors programme pour un total de 20 heures
Associé « C »	Diplôme de <i>licenciatura</i> 50% des crédits de <i>maestría</i>	Cinq années d'expérience en tant qu'enseignant Matériel didactique pour trois U.E.A. Deux programmes d'U.E.A.	Trois articles avec arbitrage	Chef de Département chargé de projet (deux années)	Comités de filière de <i>licenciatura</i> Direction de laboratoires Cours hors programme pour un total de 30 heures
Associé « D »	Diplôme de <i>licenciatura</i> 100% des crédits de <i>maestría</i>	Six années d'expérience en tant qu'enseignant Matériel didactique pour quatre U.E.A. Trois programmes d'U.E.A. Direction de thèses de <i>licenciatura</i>	Quatre articles avec arbitrage	Chef de Département chargé de projet (trois années)	Commissions académiques de Division et d'Unité Colloques et congrès nationaux Jury d'examens professionnels de <i>licenciatura</i> Conférences magistrales Cours hors programme pour un total de 40 heures
Titulaire « A »	Diplôme de <i>maestría</i>	Sept années d'expérience en tant qu'enseignant Matériel	Six articles avec arbitrage ou livre de textes ou livre collectif	Sous-directeur de Domaine	Commissions académiques de Division et d'Unité

		didactique pour cinq U.E.A. Quatre programmes d'U.E.A. Direction de thèses de <i>licenciatura</i> Donner des cours de spécialisation et de <i>maestría</i> Professeur de troisième cycle (une année)			Colloques et congrès internationaux Comités de <i>maestría</i> Comités d'édition (maisons d'édition) Direction de séminaires de recherche Direction de publications périodiques
Titulaire « B »	100% des crédits du doctorat	Huit années d'expérience en tant qu'enseignant Direction de thèses de <i>maestría</i> Professeur de troisième cycle (deux années)	Huit articles avec arbitrage ou livre de textes ou livre collectif	Sous-directeur de Domaine	Professeur invité
Titulaire « C »	Diplôme de Docteur	Neuf années d'expérience en tant qu'enseignant Direction de thèses de <i>maestría</i> et de doctorat Professeur de troisième cycle (trois années)	Dix articles avec arbitrage ou livre de textes ou livre collectif ou livre scientifique	Directeur de Domaine	

\* Unité d'enseignement-apprentissage.

Transcription du manuscrit original élaboré par le Dr González Cuevas et le physicien Reyes Luján.

**TABLEAU A.2**  
**PROJETS PARRAINÉS PAR LE CONACYT À L'UAM**  
**SÉRIE HISTORIQUE 1991-1998**  
**(En pesos constants de 1998)**

Année	Responsable(s)	Unité	Montant
1991	Gustavo Viniegra	Iztapalapa	52,000
	Antonio Carmona	Iztapalapa	36,000
	Juan Padilla	Iztapalapa	54,952
	Marcelo Lozada	Iztapalapa	196,422
	Luis Mier y Terán	Iztapalapa	161,779
	Eleuterio Castaño	Iztapalapa	178,010
	Javier Barrios	Iztapalapa	135,670
	Leticia Brambila	Iztapalapa	31,710
	Salvador Cruz	Iztapalapa	31,776
	Alfredo Macías	Iztapalapa	87,929
1992	Andrés Hernández	Iztapalapa	189,986
	Fernando del Río	Iztapalapa	235,076
	Francisco Uribe	Iztapalapa	212,260

	Gloria del Ángel	Iztapalapa	166,700
	Ana Paula de Teresa	Iztapalapa	89,400
	Angel Manzur	Iztapalapa	212,000
	Eduardo Piña	Iztapalapa	93,300
	Antonio Aguilar	Iztapalapa	99,743
<b>1993</b>	José Ramírez	Iztapalapa	253,780
	Ricardo López	Iztapalapa	118,000
	Nancy Coromoto	Iztapalapa	66,931
	Salvador Cruz	Iztapalapa	301,983
	Ana Ma. Rosales	Xochimilco	171,000
	Enrique de la Garza	Iztapalapa	374,595
	Alda Rocío Ortíz	Iztapalapa	124,143
	Miguel Betancourt	Iztapalapa	131,754
	Sergio Revah	Iztapalapa	188,600
	Mariano Gutiérrez	Iztapalapa	290,350
	Jaime Vernon Carter	Iztapalapa	366,600
	José Luis Arredondo	Iztapalapa	273,735
	Javier Velázquez	Iztapalapa	232,285
	Isabel Guerrero	Iztapalapa	409,335
	Ernesto Lacomba	Iztapalapa	253,300
	Annik Vivier	Iztapalapa	163,495
	Adriano de Luca	Iztapalapa	131,700
	Laura Galicia	Iztapalapa	82,317
	Óscar Monroy	Iztapalapa	346,970
	Richard Ruiz	Iztapalapa	79,533
	Luis O. Pimentel	Iztapalapa	160,264
	Jorge Martínez	Iztapalapa	216,400
	Ernesto Favela	Iztapalapa	277,605
	J. Joaquín Azpiroz	Iztapalapa	140,710
	Marcelo Lozada	Iztapalapa	609,640
	Ana Elena Lemus	Iztapalapa	235,000
	Leticia Brambila	Iztapalapa	160,000
	Francisco Contreras	Iztapalapa	345,000
	J. Antonio de los Reyes	Iztapalapa	505,194
	Jaime Aboites	Xochimilco	94,000
	Leticia Lomas	Iztapalapa	207,821
<b>1994</b>	Guillermo Negrón	Azcapotzalco	188,995
	Adolfo Rosado	Iztapalapa	271,131
	Efraín Mercado	Iztapalapa	270,266
	Peter Seibert	Iztapalapa	92,210
	Isabel Guerrero	Iztapalapa	464,554
	Martha Signoret	Xochimilco	360,449
	Gustavo A. Fuentes	Iztapalapa	408,826
	Alberto Soria	Iztapalapa	355,840
	Alfredo Macías	Iztapalapa	394,338
	Juan Padilla	Iztapalapa	113,517
	Jorge X. Velasco	Iztapalapa	119,280

	Sonia Pérez	Iztapalapa	54,256
	Pablo Chauvet	Iztapalapa	135,028
	Margarita Viniegra	Iztapalapa	383,130
	Andrés Hernández	Iztapalapa	545,930
	Guillermo Covarrubias	Iztapalapa	104,454
	Jesus G. Saucedo	Iztapalapa	402,600
	Blanca Pérez	Iztapalapa	78,202
	Virginia Graue	Xochimilco	13,645
	Héctor M. Pérez	Iztapalapa	141,590
	Douglas Henderson	Iztapalapa	445,241
	Emmanuel Haro	Iztapalapa	461,000
	Ma. Concepción Gutierrez	Iztapalapa	259,937
	Cármen Mier y Terán	Iztapalapa	185,500
	Roberto Varela	Iztapalapa	311,500
	Aquiles Chihu	Iztapalapa	66,500
	Ma. Pía Lara	Iztapalapa	87,900
	Yolanda Massieu	Azcapotzalco	58,905
	José Luis López	Azcapotzalco	265,265
	Richard Wilson	Iztapalapa	102,700
	Marcelo E. Galván	Iztapalapa	376,414
	Tomás Morato	Iztapalapa	197,200
<b>1995</b>	Judith Villavicencio	Azcapotzalco	130,401
	Ulises Caldino	Iztapalapa	147,000
	Araceli Tomasini	Iztapalapa	198,500
	Héctor F. López	Iztapalapa	338,031
	Antonio Campero	Iztapalapa	347,400
	Sergio Revah	Iztapalapa	113,214
	Miguel Cadena	Iztapalapa	107,500
	Tomás Viveros	Iztapalapa	384,500
	José Lema	Iztapalapa	222,000
	Rodolfo O. Esquivel	Iztapalapa	401,271
	Rodolfo Suárez	Iztapalapa	325,600
	Vicente Mayagoitia	Iztapalapa	286,331
	Juan Méndez	Iztapalapa	179,990
	Adriano de Luca	Iztapalapa	334,500
	Ana M. Fernández	Xochimilco	149,000
	Ludger Pries	Iztapalapa	147,965
	Pedro Bosch	Iztapalapa	449,310
	Leticia Bucio	Iztapalapa	397,915
	Brian F. Connaughton	Iztapalapa	203,000
	Graciela Bensusan	Xochimilco	144,200
	Beatriz G. Canabal	Xochimilco	211,008
	Mario G. Vizcarra	Iztapalapa	265,000
	Roberto Alexander-Katz	Iztapalapa	386,880
	Jesús A. Ochoa	Iztapalapa	405,109
	Fernando del Río	Iztapalapa	175,400
	Ernesto Lacomba	Iztapalapa	286,240

	Rubén Arroyo	n.d.	529,554
	Pedro L. del Ángel	Iztapalapa	71,000
	Teresa Kwiatkowska	Iztapalapa	237,000
	Gretchen T. Lapidus	Iztapalapa	227,008
	Annik Vivier	Iztapalapa	49,000
	Javier Velázquez	Iztapalapa	252,684
<b>1996</b>	Rodolfo Suárez	Iztapalapa	325,600
	Gustavo Fuentes	Iztapalapa	442,600
	Marcelo Lozada	Iztapalapa	486,875
	Yuri Borodko	Iztapalapa	509,450
	Roberto Quezada	Iztapalapa	174,685
	Silvia Carrizosa	Xochimilco	82,050
	Enrique de la Garza	Iztapalapa	163,200
	Héctor M. Luna	Xochimilco	350,134
	Ma. Evelyn Diez-Martínez	Xochimilco	67,000
	Guillermo E. Negrón	Azcapotzalco	528,400
	Isaías Hernández	Azcapotzalco	552,312
	Evgueni I. Gordienko	Iztapalapa	61,788
	Guadalupe Barrera	Iztapalapa	176,600
	Mabel Vaca	Azcapotzalco	410,600
	Mario A. Romero	Azcapotzalco	292,260
	Armida L. Pacheco	n.d.	169,609
	Lidia G. Jiménez	Iztapalapa	120,470
	Miguel Betancourt	Iztapalapa	324,198
	Margarita E. Gallegos	Xochimilco	216,000
	V. Sonia Bertin	Iztapalapa	215,660
	Fernando Antón	Iztapalapa	140,000
	Armando Mejía	Iztapalapa	177,216
	Gueorgi Khatchatourov	Azcapotzalco	388,200
	Enrique Barrera	n.d.	365,770
	Adrián Gimete-Welsh	Iztapalapa	74,600
	Ignacio González	Iztapalapa	336,000
	Angel Manzur	Iztapalapa	216,592
	Luis Verde	Iztapalapa	164,348
	Sergio Huerta	n.d.	289,883
	Juan R. Varela	n.d.	243,000
	Margarita Baz	Xochimilco	52,704
	Minerva Muñoz	Xochimilco	77,517
	Gustavo Viniegra	Iztapalapa	392,000
	Gregorio J. Gómez	Iztapalapa	268,000
	Judith Cardoso	Iztapalapa	380,721
	Sergio Revah	Iztapalapa	564,000
	Michael Gelievich	Iztapalapa	170,468
	José M. García	Iztapalapa	541,739
	Ernesto Favela	Iztapalapa	237,125
	José Luis del Río	Iztapalapa	234,990
	Isabel Guerrero	Iztapalapa	524,578

	Mario S. Ramírez	Azcapotzalco	172,353
	Emilio Sordo	Azcapotzalco	123,448
	Gregorio J. Gómez	Iztapalapa	512,068
	Emilio Sacristán	Iztapalapa	276,536
	Eugenio Gómez	Xochimilco	477,856
	Alfonso M. Anzaldo	Azcapotzalco	252,800
	Ariel Rodríguez K.	Azcapotzalco	344,000
	Francisco Contreras	Iztapalapa	506,100
	José A. de los Reyes	Iztapalapa	534,700
	Alvaro L. Salas	n.d.	414,970
	Néstor García C.	Iztapalapa	630,000
	Horacio Tapia	Iztapalapa	282,920
	Salvador Cruz	Iztapalapa	592,343
	José R. Alejandre	Iztapalapa	729,979
	Nikola Batina	n.d.	968,000
<b>1997</b>	Alda R. Ortiz	Iztapalapa	289,129
	Lorena Gómez R.	Iztapalapa	598,789
	Margarita Castillejos	Xochimilco	274,181
	Sidonio Castillo	Azcapotzalco	415,840
	Gloria A. del Ángel	Iztapalapa	597,000
	Ma. Lourdes Alonso	Xochimilco	537,592
	Mercedes T. Oropeza	n.d.	363,000
	Amador Terán	Azcapotzalco	136,773
	José Juan Guerrero	Azcapotzalco	103,326
	Alberto Rojas	n.d.	440,000
	Ma. Teresa Ramírez	n.d.	540,000
	Roberto Olayo	Iztapalapa	437,090
	José A. Zavala	n.d.	126,795
	Rafael Escarela	Azcapotzalco	99,995
	Héctor Muñoz	Iztapalapa	350,000
	Miriam Alfie	Azcapotzalco	60,265
	Jaime Vernon	Iztapalapa	794,516
	Pedro L. del Angel	Iztapalapa	226,000
	Evgueni I. Gordienko	Iztapalapa	98,920
	Ma. Concepción Gutiérrez	Iztapalapa	299,080
	Juan Méndez	Iztapalapa	446,115
	Cristina Steffen	Iztapalapa	269,657
	Annik Vivier	Iztapalapa	451,990
	Ma. Ana Portal	Iztapalapa	478,000
	J. Luis Hernández	Azcapotzalco	100,000
	Jorge Martínez	Iztapalapa	700,00
	Rainer E. Hamel	Iztapalapa	520,000
	Jorge X. Velasco	Iztapalapa	172,000
	Araceli Tomasini	Iztapalapa	528,601
	Carlos Avilés C.	Azcapotzalco	99,979
	Judith Villavicencio	Azcapotzalco	310,000
	Ma. Eugenia Valdés	Iztapalapa	290,000

	Ana Paula de Teresa	Iztapalapa	500,000
	David Barkin	Xochimilco	355,001
	Óscar A. Monroy	Iztapalapa	3,000,000
	Javier Velázquez	Iztapalapa	479,349
	Lorenzo H. Juárez	Iztapalapa	99,827
	Francisco J. Sánchez	Iztapalapa	95,882
	Marcos T. Aguila	Azcapotzalco	100,000
	Juan M. Zamora	Iztapalapa	100,000
	Patricia Ramírez	Iztapalapa	100,000
	Julia Aguilar	Azcapotzalco	100,000
	Luis E. Noreña	Azcapotzalco	100,000
	Martha Alvarez	Iztapalapa	99,550
	Enrique Olguín	Azcapotzalco	100,000
	Humberto González	Iztapalapa	99,999
	Reyna C. Fierro	Iztapalapa	100,000
	Arturo Robledo	Azcapotzalco	250,000
<b>1998</b>	Arturo Tena	Azcapotzalco	305,464
	Ma. Salud Pérez	Xochimilco	512,488
	Velia A. Ramírez	Xochimilco	698,755
	Jan Bazant	Xochimilco	129,217
	Alfredo R. L. Macías	Iztapalapa	502,325
	Enrique de la Garza	Iztapalapa	637,500
	Mikhail Tkachenco	Iztapalapa	336,226
	Andrés F. Estrada	Iztapalapa	70,000
	Martha Álvarez	Iztapalapa	165,710
	Fernando Rojas	Iztapalapa	593,000
	Ana R. Domenella	Iztapalapa	3,322,500
	Roberto Quezada	Iztapalapa	111,055
	Teresa Kwiatkowska	Iztapalapa	465,900
	Héctor M. Luna	Xochimilco	500,234
	Sarah Corona	Xochimilco	137,600
	Etelberto Ortíz	Xochimilco	458,962
	Alicia Castellanos	Iztapalapa	590,657
	Edith Ponce	Iztapalapa	564,607
	Emmanuel Haro	Iztapalapa	638,599
	Jesús Alvarez	Iztapalapa	393,000
	Armando Mejía	Iztapalapa	642,089
	Isabel Guerrero	Iztapalapa	1,011,124
	Leonardo Valdés	Iztapalapa	451,000
	Pedro Pereyra	Azcapotzalco	320,000
	Rafael Quintero	Azcapotzalco	403,700
	Fernando Tenorio	Azcapotzalco	2,858,261
	Ma. Ángeles Garduño	Xochimilco	190,370
	Marcelo E. Galván	Iztapalapa	527,160
	José Ramírez P.	Iztapalapa	654,000
	Arturo Rojo	Iztapalapa	822,500
	Jaime Aboites	Xochimilco	331,740
	Gustavo A. Fuentes	Iztapalapa	976,900

	Luis Verde	Iztapalapa	178,000
	Rodolfo O. Esquivel	Iztapalapa	585,279
	Verónica Medina	Iztapalapa	455,964
	Sonia Charleston	Iztapalapa	673,875
	Brian F. Connaughton	Iztapalapa	532,163
	Miguel A. Peña	Iztapalapa	693,260
	Gustavo Viniegra	Iztapalapa	878,514
	Francisco Méndez	Iztapalapa	840,393
	Peter Seibert	Iztapalapa	266,470
	Raymundo Mier	Xochimilco	287,600
	Octavio Loera	Iztapalapa	70,000
	Cirilo García	Azcapotzalco	70,000
	José A. García	Iztapalapa	69,463
	E. Salvador Pérez	Iztapalapa	70,000
	Alfredo O. Rodríguez	Iztapalapa	69,200
	Eduardo González Z.	Iztapalapa	70,000
	Alejandro Olmos	Iztapalapa	70,000

Source : Dirección Adjunta de Investigación Científica, CONACYT, 1999.