

**Los Dilemas de la Educación
Superior Mexicana en el Siglo XXI:
30 años de Investigación del Área de Sociología
de las Universidades de la UAM Azcapotzalco
Iván Montoya Zepeda/Gustavo Mejía Pérez
(Coordinadores)**



SERIE SOCIOLOGÍA
**BIBLIOTECA DE
CIENCIAS SOCIALES
Y HUMANIDADES**





Iván Montoya Zepeda

Es doctor en Geografía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), maestro en Estudios de Población por la FLACSO México y licenciado en Sociología por la UAM Azcapotzalco (UAM-A). Desde 2018 es profesor-investigador de Tiempo Completo en el Área de Sociología de las Universidades (ASU), del Departamento de Sociología de la UAM-A. Sus principales líneas de investigación son: Trayectorias estudiantiles en la Educación Superior, relaciones socioespaciales y masculinidades. Además de los temas educativos, también estudia la migración de trabajadores agrícolas mexicanos en Canadá.

Los Dilemas de la Educación Superior Mexicana en el Siglo XXI:

30 años de Investigación del Área de Sociología de las Universidades de la UAM Azcapotzalco

Iván Montoya Zepeda
Gustavo Mejía Pérez
(Coordinadores)



COLECCIÓN SOCIOLOGÍA
SERIE MEMORIAS

BIBLIOTECA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

Universidad Autónoma Metropolitana

Rector General

Dr. José Antonio de los Reyes Heredia

Secretaria General

Dra. Norma Rondero López

Unidad Azcapotzalco

Rectora

Dra. Yadira Zavala Osorio

Secretario de la Unidad

Mtro. Salvador Ulises Islas Barajas

División de Ciencias Sociales y Humanidades

Director

Dr. Jesús Manuel Ramos García

Secretario Académico

Lic. Gilberto Mendoza Martínez

Jefe del Departamento de Sociología

Dr. Carlos Alberto Ríos Gordillo

Coordinador de Difusión y Publicaciones

Dr. César Daniel Alvarado Gutiérrez

Primera edición, 2024

© Universidad Autónoma Metropolitana

Unidad Azcapotzalco

División de Ciencias Sociales y Humanidades

Coordinación de Difusión y Publicaciones

Av. San Pablo 420, Edif. E, Salón 004, Col. Nueva El Rosario,

Alcaldía Azcapotzalco C.P. 02128,

Ciudad de México, Tel. 53189109

www.publicacionesdcsh.azc.uam.mx

ISBN de la colección de Sociología: 978-607-477-115-2

ISBN de la obra: 978-607-28-3266-4

Se prohíbe la reproducción por cualquier medio sin el consentimiento del titular de los derechos patrimoniales de la obra.

Impreso en México / Printed in Mexico

Contenido

| | |
|--|----|
| Introducción | 8 |
| Capítulo 1. Desigualdad e ingreso a la educación superior | 15 |
| 1. Notas sobre la expansión de la oferta educativa y sus características | 15 |
| 2. El ingreso a las instituciones, mérito o derecho | 18 |
| a. Acceso irrestricto regulado por sorteo | 20 |
| b. Discriminación positiva y cuotas de acceso | 21 |
| c. Ingreso meritocrático que incorpora criterios de equidad | 22 |
| d. Atender la progresión escolar de ciertos grupos sociales | 22 |
| 3. La autonomía universitaria y el ingreso | 24 |
| 4. El primer año universitario | 26 |
| 5. Notas finales | 28 |
| Referencias | 29 |
| Capítulo 2. SNI ¿Medio o fin? | 31 |
| Objetivos, reglas del juego y contexto del surgimiento del SNI | 32 |
| Evolución y desequilibrios en la composición de la membresía del SNI | 34 |
| 1. Tamaño y cobertura | 35 |
| 2. Composición y distribución por categoría y nivel | 36 |
| 3. Composición por sexo | 37 |
| 4. Áreas de conocimiento | 38 |
| 5. El papel, alcances y límites de las comisiones dictaminadoras del SNI | 40 |

| | |
|---|----|
| 6. Cambios en la reglamentación | 41 |
| 7. Las trayectorias formativas, redes conocimiento e internacionalización | 44 |
| 8. Articulación del SNI en las políticas para el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación | 48 |
| 9. Financiamiento | 50 |
| Reflexiones finales ¿Qué debe mantenerse y que debería cambiar? | 51 |
| Una polémica vigente | 51 |
| Referencias | 57 |

Capítulo 3. Los sistemas de pago por mérito y la regulación del trabajo académico

| | |
|---|----|
| Capítulo 3. Los sistemas de pago por mérito y la regulación del trabajo académico | 59 |
| Presentación | 59 |
| 1. Las regulaciones del trabajo académico y el espíritu del capitalismo académico. | 63 |
| Delimitación conceptual | 64 |
| El pasaje de capitalismo académico a capitalismo académico global. | 64 |
| Centrando la mirada en América Latina. | 65 |
| La perspectiva derivada de la hipótesis de trabajo anunciada. | 66 |
| Los efectos de estas transformaciones. | 68 |
| Hacia una tesis derivada de las preguntas y la hipótesis de trabajo. | 68 |
| Sobre la segmentación institucional, estratificación individual y efectos negativos de esta nueva racionalidad. | 73 |
| 2. El pago por mérito: instrumento de reconfiguración de la Profesión Académica en México | 75 |
| Argumentos. | 76 |
| Conclusión. | 83 |
| 3. Los sistemas de pago por mérito y la regulación del trabajo académico | 84 |
| 4. La emergencia de un nuevo orden institucional y la construcción de una nueva hegemonía. | 89 |
| El presente y el futuro. | 94 |
| Reflexiones finales sobre los sistemas de pago por mérito | 96 |
| Referencias. | 99 |

| | |
|---|-----|
| Capítulo 4. Impacto de la heterogeneidad institucional del SES en las oportunidades laborales y de la movilidad social | 103 |
| Introducción | 103 |
| 1. Primera parte: Antecedentes históricos, evolución y resultados en términos de desigualdad en las trayectorias escolares | 104 |
| 1.1 Breves notas sobre la evolución del SES y la participación de distintos actores | 107 |
| 2. Segunda parte: Las políticas públicas y diversificación del SES a partir del Siglo XXI | 109 |
| 3. Tercera parte: Temáticas emergentes o pendientes de profundizar y dificultades para hacerlo | 116 |
| Conclusiones de la discusión | 124 |
| Referencias | 129 |

| | |
|--|-----|
| Capítulo 5. Trascendencia de la autonomía en la gestión y desarrollo de las funciones universitarias | 135 |
| Antecedentes | 135 |
| 1. El contexto de las autonomías | 136 |
| La Universidad de Guadalajara | 136 |
| La Universidad de Guanajuato | 139 |
| La Universidad Veracruzana | 142 |
| 2. Los claroscuros de la autonomía | 145 |
| La Universidad de Guadalajara | 145 |
| La Universidad de Guanajuato | 148 |
| La Universidad Veracruzana | 151 |
| 3. La autonomía de las universidades en la encrucijada de una nueva Ley de Educación y una nueva Ley General de Educación Superior | 153 |
| La Universidad de Guadalajara | 154 |
| La Universidad de Guanajuato | 155 |
| Universidad Veracruzana | 157 |
| Comentarios finales | 158 |
| Referencias | 161 |
| Notas | 162 |

| | |
|---|-----|
| Capítulo 6. Las aspiraciones de los estudiantes universitarios desde una perspectiva de desigualdades multidimensionales | 175 |
| El papel de los espacios universitarios en las aspiraciones | 177 |
| Aspiraciones desiguales y espacios universitarios | 179 |
| Las aspiraciones de movilidad social y los espacios universitarios | 181 |
| La pandemia y las aspiraciones de los estudiantes universitarios | 185 |
| Reflexiones finales | 191 |
| Referencias | 192 |
| | |
| Capítulo 7. Los dilemas de la educación mexicana en el siglo XXI | 193 |
| | |
| Epílogo. Los Dilemas de la Educación Superior Mexicana en el Siglo XXI: líneas y problemas emergentes de investigación | 212 |
| 1. Antecedentes y agendas de investigación del área de sociología de las universidades | 213 |
| 2. Los académicos y científicos mexicanos | 216 |
| 3. Gobierno de las IES, gobernabilidad y autonomía | 219 |
| 4. Los estudiantes de las IES en México y las desigualdades | 222 |
| 5. Reflexiones finales | 224 |
| Referencias | 226 |
| | |
| Semblanza de autoras y autores | 231 |

Introducción

En noviembre de 1990, el Consejo Divisional de Ciencias Sociales y Humanidades, de la UAM Azcapotzalco, aprobó la creación del Área de Investigación de Sociología de las Universidades (ASU). Esto significó un gran paso para un grupo de jóvenes profesores-investigadores de la UAM que, desde finales de la década de los años ochenta, ya se encontraba impulsando, sobre los hechos, la institucionalización de la Sociología de la Educación Superior en México, a través de la implementación de programas y talleres de investigación sobre las universidades mexicanas y por medio de una revista sobre la educación superior, Universidad Futura.

En el año 2021, el ASU organizó un nuevo encuentro académico para celebrar su trigésimo aniversario, se trató del Seminario “Los Dilemas de la Educación Superior Mexicana en el Siglo XXI: 30 años de Investigación del Área de Sociología de las Universidades de la UAM Azcapotzalco”, el cual se realizó en seis sesiones virtuales que comenzaron el 17 de agosto de 2021 y concluyeron el 22 de marzo del 2022.

Los festejos de aniversario culminaron el 13 de septiembre con un evento presencial efectuado en las instalaciones de la Casa del Tiempo, espacio cultural de la UAM, en donde se convocó a colegas que han contribuido y enriquecido el desarrollo del trabajo de investigación y docencia del ASU a lo largo de estas tres décadas. Asimismo, esta sesión de cierre representó un espacio para estrechar vínculos con los estudiantes y egresados de los programas docentes del Área de Concentración de Sociología de la Educación, de la Licenciatura;

de la Especialización en Sociología de la Educación Superior y de las Líneas en Educación Superior de la Maestría y Doctorado, los cuatro programas pertenecientes al Departamento de Sociología de la UAM Azcapotzalco.

Las sesiones tuvieron un punto de partida común que fue una introducción a la sesión y preguntas detonantes elaboradas por los coordinadores de cada sesión. Posteriormente, los participantes de las mesas enviaron notas de reflexión a la discusión en las mesas. La autoría colectiva de los capítulos usó como insumo: a) la introducción y preguntas guía elaboradas por cada coordinador; b) un documento de 5 a 7 cuartillas elaborado por cada uno de los participantes con planteamientos generales en torno al problema tratado (no necesariamente respuesta puntual a las preguntas); c) la discusión de la sesión.

Con base en lo anterior, cada coordinador de sesión integró un documento que introduce el problema, articula las distintas posiciones y propuso un cierre a la reflexión vertida durante la discusión. La forma de hacerlo muestra singularidades que se respetaron en los capítulos.

El borrador de cada capítulo fue revisado por los autores con el propósito de que el texto se apegara a los planteamientos y contribuciones individuales, así como al ánimo general de la discusión y sus aportes.

Como resultado de estos encuentros académicos, virtuales y presenciales, nos hemos dado a la tarea de reunir, editar y presentar en este libro las memorias del seminario de aniversario, para dejar constancia por escrito, de las discusiones y reflexiones que tuvieron lugar en cada una de las seis sesiones virtuales y en el evento presencial de la mesa de cierre.

De esta forma, la presente obra busca, además de recuperar los trabajos presentados en cada una de las mesas para dejar constancia de este esfuerzo académico, articular una reflexión en torno a temas comunes propios de la agenda de investigación sobre las universidades. La diversidad de miradas, temas y actores de los trabajos aquí integrados es reflejo fiel de la pluralidad de una agenda rica en aportes y perspectivas.

El objetivo de este libro también es abrir un diálogo con el lector con los autores, posible desde distintos ángulos; por mesas, por temáticas comunes, a partir de las reflexiones finales de cada capítulo o en torno a los dilemas, las líneas y los problemas emergentes de la educación superior en México.

El contenido de cada capítulo, que se describe a continuación, ilustra bien la riqueza del seminario y de cada una de las mesas que lo componen.

Cada una de las sesiones del seminario tuvo una manera específica de conducción, así que al reunir por escrito cada una, obtuvimos documentos con organización y extensiones diferentes. Consideramos importante conservar esas diferencias con el propósito de mostrar los estilos personales de los ponentes, la espontaneidad de sus intervenciones y la riqueza de la discusión. Sin embargo, unificamos algunos criterios en cuanto al formato de citación y registramos las referencias bibliográficas para aquellos lectores que pudieran estar interesados en las temáticas de cada mesa.

En el capítulo uno de esta memoria se encontrará el diálogo realizado en la sesión inaugural del Seminario de Aniversario, efectuada el 17 de agosto de 2021, en donde se trató la “Desigualdad e ingreso a la educación superior”. Se contó con la participación de Emilio Blanco Bosco (COLMEX), Carlota Guzmán Gómez (CRIM-UNAM), Marisol Silva Laya (IBERO). La coordinación de la sesión correspondió a Dinorah Miller Flores (UAM-A) y a Adrián de Garay Sánchez (UAM-A).

Cuatro secciones integran el capítulo. En la primera, se hace una breve caracterización de la expansión del sistema de educación superior mexicano. En la sección dos se discute sobre el mérito y el derecho a la educación, por lo cual, se abordan las formas de ingreso de los estudiantes a las instituciones de educación superior, tales como el acceso regulado por sorteo, la discriminación positiva y el acceso meritocrático con criterios equitativos. Asimismo, se aborda el tema de la progresión escolar. En la sección siguiente se reflexiona sobre cómo interviene la autonomía universitaria en la regulación del flujo de estudiantes proveniente del bachillerato. En la sección final se retoma la importancia del primer año universitario y el reconocimiento de que los nuevos contingentes de estudiantes son cada vez más numerosos y diversos.

En el capítulo dos se recuperan las ideas discutidas en la segunda sesión del seminario, intitulada “El SNI, ¿medio o fin”, que se llevó a cabo el 21 de septiembre de 2021, con la participación de Alejandro Canales Sánchez (UNAM) y Étienne Gérard (IRD-Francia), la sesión fue coordinada por Rocío Grediaga Kuri (UAM-A) y Mery Hamui Sutton (UAM-A). En este capítulo se discuten los objetivos, reglas y evolución del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), así

como los cambios en la composición de sus miembros y su desequilibrio en términos de sexo, nivel y área de conocimiento. Se analiza el papel de las comisiones dictaminadoras dentro del SNI, los cambios en la reglamentación del sistema y las trayectorias formativas de los y las investigadoras.

Además, en este capítulo se analiza lo que significan los cambios de la política científico-tecnológica en la “4 T” respecto a la internacionalización, la construcción de redes y la renovación de la comunidad científica en el desarrollo de conocimiento, la ciencia y el desarrollo tecnológico del país. Finalmente, se discute sobre si el SNI debiera ser una distinción, una compensación económica o un motor que impulse el desarrollo de la investigación y cambio para la integración del país en la sociedad del conocimiento.

En el capítulo tres se vertió la discusión desarrollada en la tercera sesión del seminario, llamada “Los Sistemas de Pago por Mérito y la Regulación del Trabajo Académico”, que tuvo lugar el 19 de octubre de 2021 y en la que participaron Susana García Salord (UNAM), José Raúl Rodríguez Jiménez (UNISON), Manuel Gil Antón (COLMEX) y José Joaquín Brunner (UDP-Chile), con la coordinación de Norma Rondero López (UAM-A) y Jesús Francisco Galaz Fontes (UAM-A). El capítulo contiene una presentación acerca de los sistemas de pagos por méritos, elaborada por los coordinadores de la sesión, también se incluyen los textos que los participantes desarrollaron para la sesión.

El capítulo se integra por cuatro apartados. En el primero, José Joaquín Brunner realiza una contextualización de los sistemas de pago por mérito dentro del “capitalismo académico global”, donde señala que esta perspectiva de mercado se ha vuelto hegemónica para planificar, programar, financiar, realizar y medir las tareas académicas. En el segundo apartado, Manuel Gil Antón muestra una descripción de los sistemas de pago por mérito en el caso mexicano, que no solamente han regulado el trabajo académico, sino que han reconfigurado el perfil del académico de tiempo completo.

En el tercer apartado, José Raúl Rodríguez Jiménez muestra cómo, a pesar del importante impacto que han tenido los sistemas de pago por mérito en México, muchos académicos siguen sin haberse incorporado a dichos esquemas de regulación y reconocimiento. Finalmente, en el apartado cuarto, Susana García Salord reflexiona cómo los sistemas de pago por mérito reflejan un nuevo orden institucional y una nueva hegemonía que, plantea, necesita ser cuestionada.

El capítulo cuatro se compone de las reflexiones hechas en la cuarta sesión del seminario, en la cual se trató el “Impacto de la heterogeneidad institucional del SES en las oportunidades laborales y de la movilidad social”, ocurrida el 25 de enero de 2022. Los invitados fueron Marion Lloyd (UNAM), José Navarro Cendejas (UdeG) y Patricio Solís Gutiérrez (COLMEX). La coordinación correspondió a Dinorah Miller Flores (UAM-A) y a Rocío Grediaga Kuri (UAM-A).

Tres partes conforman el capítulo. En la primera se atiende la multidimensionalidad en la que se manifiesta la desigualdad educativa, así como los retos en la investigación social para hacer visibles los mecanismos y procesos que explican las desigualdades.

En la segunda parte se discute el papel de las políticas institucionales y las desigualdades de acceso, considerando el sector público y privado, el tipo de instituciones, la región, la entidad federativa, el grupo étnico, los grupos socioeconómicos y los turnos escolares. Asimismo, se abordan las desigualdades en los sistemas de pago por mérito para los académicos. La tercera parte se concentra en las temáticas emergentes, en el papel de la segmentación institucional en las oportunidades de aprendizaje y en las opciones de mercado laboral para los egresados

El capítulo cinco recupera la discusión de la quinta sesión del seminario, “Trascendencia de la autonomía en la gestión y desarrollo de las funciones universitarias”, desarrollada el 22 de febrero de 2022. En la sesión participaron Adrián Acosta Silva (UdeG), Miguel Ángel Casillas Alvarado (UV), y fue coordinada por Romualdo López Zárate. El objetivo de la sesión fue hacer un recuento de la trascendencia que ha tenido la autonomía en la organización, gestión y desarrollo de las funciones universitarias en aquellas instituciones que pugnaron por alcanzarla en la década de los noventa a partir de los casos de la Universidad de Guadalajara, la Universidad Veracruzana y la Universidad de Guanajuato en contraste con el modelo de la Universidad Autónoma Metropolitana.

El capítulo está integrado por tres apartados. En el primero, los participantes describen los antecedentes y contexto de las autonomías, así como los procesos y motivos que derivaron en las reformas que permitieron la autonomía de sus universidades. En el segundo, se hace un balance de los efectos positivos que ha tenido la autonomía para las universidades, así como las dificultades que

se han derivado de ella. Finalmente, se discute el papel de la autonomía ante la nueva Ley de Educación y la Ley General de Educación Superior.

El capítulo seis presenta la última sesión del seminario, llamada “Las aspiraciones de los estudiantes universitarios desde una perspectiva de desigualdades multidimensionales”, acontecida el 22 de marzo de 2022. En la discusión estuvieron Karla Camacho Rodríguez (ENAH), Aurora Loyo Brambilia (UNAM), Luis Mata Zúñiga (UNAM) y Lorenza Villa Lever (UNAM). La sesión fue coordinada por Mery Hamui Sutton (UAM-A).

Cuatro secciones integran el capítulo. En la primera, se plantea la noción de los espacios universitarios, los cuales presentan desiguales estructuras de oportunidades para las aspiraciones de los estudiantes provenientes del nivel medio superior. En la segunda sección, la discusión está centrada en reconocer que las aspiraciones de los estudiantes al ingresar a la educación superior están definidas por diferentes variables como el género, el origen étnico o la posición social.

En la tercera, se analiza el dilema al que se enfrentan los egresados universitarios en México, quienes, a pesar de contar con un alto nivel educativo, se integran a mercados laborales cada vez más precarios, flexibilizados y desregulados. En la sección cuatro, el centro de la reflexión gira en torno al panorama incierto en la vida económica, laboral y en la movilidad social de los jóvenes universitarios a raíz de la Covid-19.

El capítulo siete recupera la mesa “Balance del Seminario Dilemas de la Educación Mexicana en el Siglo XXI: 30 Años de Investigación del ASU”, en la que participaron Alejandro Márquez Jiménez (UNAM) y Adrián Acosta Silva (UdeG). Esta sesión constituyó el evento de cierre del aniversario del ASU, se realizó el 13 de septiembre de 2022, en la Casa del Tiempo, de la UAM y fue coordinada por Gustavo Mejía Pérez (UAM-A) e Iván Montoya Zepeda (UAM-A). El capítulo incluye una revisión y discusión de todas las sesiones del seminario con el fin de generar algunas conclusiones parciales y señalar temas para una futura agenda de investigación en el campo de la educación superior.

El último capítulo de esta memoria es un epílogo a cargo de Dinorah Miller Flores y Jesús Francisco Galaz Fontes, quienes narran los orígenes del ASU, su desarrollo y los diversos espacios de reflexión que periódicamente han abierto para analizar la situación del área y de la educación superior en México. Además,

discuten las líneas y problemas de investigación trabajadas en las sesiones del seminario e identifican los retos más relevantes para el Área y el estudio de la educación superior en México.

Consideramos que en las memorias del trigésimo aniversario del ASU confluyen las voces de investigadoras e investigadores de diferentes instituciones, de variadas perspectivas teóricas y de distintas generaciones, lo cual permite tener un panorama general del desarrollo y desafíos de la sociología de la educación superior en México y un acercamiento al pulso de sus principales problemas.

Asimismo, este documento deja constancia de un evento académico que celebró el trabajo docente, de investigación y de difusión y preservación de la cultura, realizado durante tres décadas por los integrantes pasados y presentes del ASU. A su vez, son un punto de referencia para avanzar, en el contexto de un cuestionamiento de diversas políticas públicas pertinentes a la educación superior y, al mismo tiempo, al cambio generacional en proceso, hacia la siguiente etapa de este espacio académico del Departamento de Sociología, de la UAM Azcapotzalco.

Finalmente, queremos agradecer a Vanessa Arvizu Reynaga por la revisión de la bibliografía; a las ayudantes de investigación María del Rocío Martínez Becerra y Ana Sofía Ortiz Solís por el apoyo brindado en la organización de las sesiones virtuales y durante la sesión presencial de cierre, lo mismo que a María Elena Ingalls, secretaria del Área. Asimismo, agradecemos a UAMedia por la grabación de las sesiones del seminario y al personal de la Casa del Tiempo por el apoyo logístico.

Iván Montoya Zepeda
Gustavo Mejía Pérez
Septiembre de 2023

Capítulo 1. Desigualdad e ingreso a la educación superior¹

Dinorah Miller Flores (UAM-A)

Adrián de Garay Sánchez (UAM-A)

Emilio Blanco BOSCO (COLMEX)

Carlota Guzmán Gómez (CRIM-UNAM)

Marisol Silva Laya (IBERO)

Partimos de lo dispuesto en la Ley General de Educación Superior (LGES) donde se contienen los lineamientos normativos para el cumplimiento de la obligatoriedad, que dará lugar a universalizar y garantizar la gratuidad de la Educación Superior. Esto, consecuencia de la reciente reforma al artículo 3 constitucional en 2019. Atendiendo este nuevo marco normativo, las preguntas que usamos para detonar la discusión fueron, ¿Cómo avanzar hacia el acceso universal?, ¿Se puede sostener el acceso directo a las IES solo con el certificado de bachillerato o deben mantenerse los mecanismos de ingreso empleados hasta ahora?, ¿Cómo se distribuyen los estudiantes en la oferta educativa y qué vínculo tiene con el origen social?, ¿Qué sabemos de los efectos que tienen los mecanismos institucionales de ingreso en las oportunidades y trayectorias educativas de los grupos con distintos orígenes sociales?.

1. NOTAS SOBRE LA EXPANSIÓN DE LA OFERTA EDUCATIVA Y SUS CARACTERÍSTICAS

Iniciamos presentando brevemente las características que ha adquirido la expansión institucional del sistema de educación superior mexicano, para luego problematizar acerca de cómo y para qué se regula el acceso. Existe un debate entre quienes sostienen que la demanda por educación terciaria ha propiciado una expansión de la oferta educativa en este nivel; o bien, que la ampliación

de oportunidades educativas —especialmente en el sector público— propició un incremento de la demanda. El primer matiz que cabe introducir es establecer si nos referimos a la educación pública o privada.

La oferta pública está orientada por estrategias de política educativa que buscan ampliar las oportunidades educativas para diversos grupos y sectores sociales; procurando, además, hacerlo de forma inclusiva e igualitaria. Siguiendo estas pautas, las acciones de ampliación de la oferta en México en los últimos 30 años, se dirigieron a fortalecer regiones aisladas e incorporar a jóvenes provenientes de familias que llegaban por primera vez a la educación profesional. Se crearon nuevos formatos institucionales y nuevas modalidades educativas como las Universidades Tecnológicas, Universidades Politécnicas, Institutos Tecnológicos Estatales, Institutos Tecnológicos Federales, Universidades Públicas (estatales, federales o interculturales) y Centros Regionales de Formación Docente e Investigación Educativa son ejemplos de la diversificación de oferta institucional de los últimos años (Mendoza Rojas, 2018).

Por otro lado, la educación privada se ha beneficiado de una parte de la demanda no satisfecha por el sector público. Ya sea por su descontento con el servicio educativo o por la incapacidad del Estado por garantizar suficientes lugares para todos; especialmente a partir de la obligatoriedad del nivel medio superior en 2011. En los últimos años, la educación superior privada ha visto un “nicho de oportunidad” para ofrecer educación sobre todo de bajo costo, a estudiantes excluidos de la educación pública. La expansión de estos establecimientos creció sin que el Estado Interviniera para regular la calidad del servicio educativo que prestan.

Lo cierto es que en las últimas tres décadas se ha establecido una oferta educativa creciente, diversa y altamente heterogénea; se han creado nuevos tipos organizacionales y ampliado las áreas de conocimiento en las instituciones, pero se han diferenciado por su selectividad y prestigio. En la oferta pública, estos rasgos se adquirieron a partir de una expansión institucional con poco respaldo financiero para las IES de nueva creación o a costa de emplear los recursos humanos y materiales ya instalados. Pese a que algunas IES ofrecen carreras que se presentan como innovadoras, su infraestructura y organización son deficientes. Las características de las IES de nueva creación, en términos generales, tampoco

satisfacen las expectativas de los estudiantes que mantienen su interés y demanda por la oferta universitaria tradicional.

De acuerdo con datos de Mendoza Rojas la matrícula escolarizada ha crecido a un ritmo superior al que lo ha hecho el presupuesto federal, resultando en una pérdida de la quinta parte del gasto por alumno (Wong, 2020). Todo esto en el marco de una veloz carrera por la universalización de la cobertura, en un plazo relativamente corto; en lo que va del siglo, la tasa de cobertura creció más del doble, pasó de 20% a 42% en 2020.

Por su parte, alcanzar el límite mínimo de universalización, 50% de cobertura, para el 2024 implica atender una matrícula de casi 5.5 millones de estudiantes (Tuirán, 2019). Sin embargo, existen diferencias regionales y por entidad federativa que hacen difícil alcanzar esta meta de manera homogénea para todo el país. Para algunas entidades como Chiapas, Guerrero, Michoacán, Oaxaca, Tlaxcala y Quintana Roo, cuya cobertura no llega al 30% esto implicará esfuerzos redoblados. Adicionalmente debe considerarse la presión por garantizar la obligatoriedad y gratuidad para la educación terciaria que requiere de una inversión cercana a los 7 millones de pesos anuales para mantener condiciones mínimas de calidad (ANUIES, 2018).

Ante estos retos, el Programa Sectorial de Educación 2020-2024 establece que la meta de cobertura marcada por el objetivo prioritario del actual gobierno se debería sostener que *por cada punto porcentual que aumente la cobertura se requieren más recursos en infraestructura y pago de servicios personales para poder ofrecer el servicio a la población* (SEP, 2020). Sin embargo, en 2020 el presupuesto adicional solo ascendió 4.5% de lo requerido, pero por debajo de la inflación, y en 2021 no se destinó un centavo al programa de expansión de la matrícula. Tampoco se han dado recursos para el fondo de obligatoriedad y gratuidad de la educación superior. De hecho, los fondos especiales para la educación superior, disminuyeron en alrededor de 57 mil millones de pesos (Wong, 2020).

En este escenario, de alcanzarse la meta de cobertura deseada al 2024 será a partir de las mismas pautas de crecimiento sostenidas hasta ahora; con instituciones de bajo costo —públicas y privadas—, disminución del gasto por alumno, carencia de recursos materiales y humanos para hacer frente a la ampliación de matrícula y el nulo respaldo presupuestal para mantener la gratuidad en las IES.

Todo lo cual pone en entredicho la narrativa de derechos que sostiene la reforma al artículo Tercero Constitucional del 2019.

2. EL INGRESO A LAS INSTITUCIONES, MÉRITO O DERECHO

Una línea importante del análisis de las políticas de ingreso a las Instituciones de Educación Superior (IES) se ha centrado su incidencia para disminuir o exacerbar las desigualdades sociales y educativas. Como vimos en el apartado anterior, los mecanismos que regulan el ingreso a las IES, es una de las pautas de diferenciación entre instituciones.

En los años noventa, autoras como Chiroleu (2009) y García-Guadilla (1991) hicieron aportes importantes para la comprensión del problema de ingreso a la educación superior, todavía en el contexto de masificación de los sistemas. Estas autoras proponían distinguir entre políticas inclusivas, democratizadoras o de acceso irrestricto y las llamadas selectivas o explícitas. Las primeras tenían como finalidad dar cabida a diferentes grupos sociales y romper con el carácter elitista de las IES, mientras que las segundas se sustentaban en criterios de corte meritocrático y para ello, empleaban diversos instrumentos para seleccionar a los aspirantes.

Fueron icónicos en el debate los casos de Argentina y Brasil. En el primer caso, a pesar de que se implementó una política de ingreso directo, no se favoreció la democratización, dadas las altas tasas de abandono escolar desde el primer año. El caso de Brasil, si bien, se rigió por procesos de selección, las políticas afirmativas implementadas durante el gobierno de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) para la población indígena, afrodescendiente y más vulnerable en términos económicos muestran vías diferentes de búsqueda de democratización del acceso a las IES (Chiroleu, 2009).

Para el presente milenio y ante la agudización de desigualdades estructurales de las sociedades latinoamericanas y la perspectiva de derechos perfilando las políticas educativas, se abrió un nuevo derrotero para el problema de ingreso a la educación superior. La universalización de acceso a la educación terciaria se ha venido planteando a la luz del propósito de alcanzar sociedades más justas. En este sentido, la contribución que hace la educación para la justicia social es

ampliar las capacidades y libertades de las personas para mejorar sus niveles de ingreso y condiciones de vida.

Sin embargo, en México como en la mayoría de los países, predomina aún el criterio meritocrático para regular el ingreso a la educación superior —usualmente mediante un examen único de conocimientos—². Son las instituciones universitarias más consolidadas y con mayor preferencia estudiantil, las que conservan principalmente esta modalidad. En cambio, algunas IES de nueva creación han optado por diversas modalidades de acceso, con menor exigencia de logro académico o exigencias que no constituyen barreras al ingreso. Entre 2000 y 2017 el ritmo de crecimiento de las Universidades Politécnicas y Tecnológicas, los Institutos Tecnológicos Descentralizados, las Universidades interculturales y las Universidades Públicas Estatales de Apoyo Solidario (UPEAS) que pasaron del 7% al 24% de la matrícula de educación superior pública.

Por otra parte, las críticas a los exámenes estandarizados de ingreso sostienen que no son instrumentos neutros; el desempeño que se logra en un examen no refleja necesaria ni exclusivamente el talento, el esfuerzo o la inteligencia de las personas, sino las oportunidades que han tenido en su vida (la posición socioeconómica de origen, el capital cultural, el apoyo recibido en la familia, la calidad de la oferta educativa a la que se tiene acceso, entre otros) prevalece como criterio para diferenciar y estratificar el ingreso a las instituciones. Estas críticas se refuerzan con la omisión de las evidencias más sólidas y de mayor antigüedad en las ciencias sociales: la asociación entre el origen socioeconómico y los resultados escolares. ¿Cómo se explica conservar este criterio pese a la fuerza de la evidencia?, ¿Qué función tienen los exámenes como vía de acceso a la educación?

Un argumento, entre otros, al que recurren las universidades para no revisar el actual procedimiento de selección es el de preservar la calidad. La responsabilidad institucional por la calidad debe asegurarse durante el proceso que se inicia a partir del ingreso a los estudios universitarios, especialmente durante el primer año cuando las tasas de abandono son más acentuadas (Tinto, 1989). Por otra parte, no hay evidencia robusta que relacione el desempeño en el examen con la probabilidad de egresar. Otro argumento para sostener los procesos

2 Sobre el tipo de exámenes de selección que se emplean actualmente en el país véase (Buendía Espinosa y Rivera del Río, 2010)

selectivos actuales es el de regular el ingreso. Especialmente las universidades con mayor demanda lo preservan, ya que es el único recurso que tienen para ajustar la matrícula admitida a la capacidad institucional humana y material.

Por último, si se concede en la discusión que buena parte de los conocimientos adquiridos entraña una ventaja social al margen de los esfuerzos y talentos individuales, cada generación seleccionada tiene una reserva de talento menor de la que se podría tener con mejores mecanismos. Los exámenes estandarizados focalizan un determinado tipo de habilidades, pero hay otras que deben promoverse y valorarse para garantizar una educación integral.

En el debate sociológico podemos identificar posiciones encontradas entre reconocer el mérito educativo como un producto consagrado al esfuerzo individual o matizarlo introduciendo nociones de derecho y justicia distributiva. Parte de las evidencias para explicar las diferencias de logro escolar, es que es producto de circunstancias de diverso tipo, muchas de las cuales quedan fuera del control de los estudiantes. Inclinar por la segunda postura implica derribar la barrera cultural impuesta por la meritocracia para dar paso a la discusión de la educación superior como derecho.

Introducir esta discusión supone modificar la coordenada meritocrática que abraza el derecho a la educación y legitima el ingreso a las universidades “*solo para los mejores*”; e invita a reorientarla hacia modelos de acceso heterogéneos, más justos y que aseguren la diversidad de perfiles estudiantiles. A continuación, mostramos algunos modelos que han ido en este sentido, aun con limitaciones, y algunos otros que podrían probarse para diversificar las vías de ingreso y procurar la permanencia.

a. Acceso irrestricto regulado por sorteo

Lo emplea la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) bajo el principio de “*no exclusión y apoyo a quienes más lo necesitan*”. Promueve el ingreso irrestricto para admitir a todo aquel que certifique estudios de nivel medio superior, pero ante la limitación en el número de vacantes, se ajusta por medio de un sorteo. Quienes no se benefician con el sorteo quedan considerados en una lista de espera para ingresar en el ciclo subsiguiente. De los 4,000 lugares disponibles cada año, sólo cerca de 2 mil se sortean, el resto se distribuye entre la lista de

espera y cupos por discriminación positiva (para trabajadores de la universidad y el Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior) (Silva et al., 2020). Cabe señalar que para compensar las desventajas académicas y socioculturales la UACM cuenta con el Programa de Integración (PI) que se compone de tres talleres (Expresión Oral y Escrita, Matemáticas e Identidad, Conocimiento y Aprendizaje) que transcurren durante el primer semestre.

Un modelo similar lo tiene el Instituto de Educación Superior “Rosario Castellanos” (IESRC) en la Ciudad de México fundado en 2019. Se presenta como una institución abierta, incluyente, que acepta a todo público y establece un mecanismo de ingreso en el que se ofrece un número determinado de lugares por inscripción directa y posteriormente un “Curso de inducción”.

b. Discriminación positiva y cuotas de acceso

Las Universidades Interculturales y otros tipos institucionales creados expresamente bajo políticas afirmativas para incrementar la permanencia en el sistema de educación formal para ciertos grupos sociales, indígenas, jóvenes de zonas rurales o con altos índices de marginación. Buena parte de estas instituciones han desarrollado sistemas de acompañamiento y forman parte del Programa Nacional de Becas. También se han desarrollado programas compensatorios para estudiantes indígenas, mujeres y discapacitados previamente seleccionados en procesos meritocráticos. Es decir, una vez matriculados en las IES.

No obstante, como ya se dijo, las opciones a y b han ofrecido una inclusión estratificada en circuitos de más baja calidad, con menor gasto por alumno, baja proporción de programas acreditados, infraestructura insuficiente y predominio de profesores por asignatura lo que hace difícil sostener un trabajo académico de calidad a largo plazo. Solamente algunas instituciones como las Universidades Tecnológicas han logrado con el tiempo afianzarse como una oferta pública de calidad después de muchos años.

Otra vía aún no explorada es el establecimiento de acuerdos institucionales o una política de cuotas de ingreso en las universidades de mayor prestigio (públicas y privadas) para sectores sociales tradicionalmente excluidos (pueblos indígenas, jóvenes rurales y urbano marginales). Sería una medida que favorecería una mayor inclusión social y pluralidad en las IES con el consecuente

beneficio para la vida democrática y la convivencia intercultural (por ejemplo: cuotas para pueblos indígenas y para egresados de bachilleratos comunitarios, telebachilleratos, bachilleratos técnicos y generales ubicados en zonas de alta marginación). La selección de los aspirantes podría ser por sus promedios o por sorteo. Continuar exclusivamente por la vía meritocrática puede recrudecer la segregación escolar, un fenómeno contrario a la razón de ser de la universidad.

c. Ingreso meritocrático que incorpora criterios de equidad

La Universidad Autónoma de Chapingo ha desarrollado desde 2008 un modelo de selección incluyente para el ingreso, acorde a la orientación inicial de la universidad. Los criterios considerados en el modelo buscan romper con el esquema de acceso sólo por la vía de la calificación obtenida en el examen de conocimientos. Los aspirantes pueden ser seleccionados por más de un criterio, por ejemplo, por ser indígena, por pertenecer a un municipio pobre o por tener el mejor rendimiento de su entidad. El modelo aplicado en los años 2008 y 2009 incrementó las posibilidades de ingreso de estudiantes indígenas y de regiones pobres y diversificó la participación de las entidades del país, provocando un efecto de dispersión en la conformación de la matrícula atendida por la Universidad.

d. Atender la progresión escolar de ciertos grupos sociales

Una mirada de gran angular al acceso diferencial de grupos y sectores sociales a los niveles educativos del sistema permite una mejor comprensión al problema del rezago y la exclusión educativa. A esta manifestación de la desigualdad la refiere Emilio Blanco como un régimen de transición estratificado, no solo entre la educación media superior y la educación terciaria, sino a lo largo del sistema. El único antecedente que avanzó en este sentido fue el programa Progresía-Oportunidades-Prospera (POP)³; logró menor repetición de los cursos, mayor progresión de grado, menor tasa de abandono e incremento de reingreso escolar. Incrementó de 1 a 1.3 años de estudio en secundaria y educación media, pero el impacto significativo en la inscripción universitaria no se alcanzó (Parker, 2019) y por ahora no hay ningún otro que dé seguimiento al progreso escolar de niños y niñas (NNA) y jóvenes.

Por su parte, del lado de la transición de la educación media a la superior hay mayor evidencia de cómo operan los mecanismos selectivos y meritocráticos desde el nivel secundario. Pese a la obligatoriedad del EMS desde el 2011, el nivel medio superior se caracteriza por un agudo rezago en eficiencia terminal, bajos niveles de desempeño y graves carencias de infraestructura. Todo esto agravado por las diferencias de resultados educativos y condiciones para el estudio y trayectorias escolares dependiendo del tipo de escuela, modalidad y ubicación socioespacial. La estratificación de las transiciones registra un momento clave en el ingreso a este nivel. Al concluir la educación básica (típicamente a los 15 años) los estudiantes en muchas entidades de la república compiten por un lugar en el sistema público; con interés acentuado en las instituciones de educación media superior que son parte de universidades e instituciones superiores (UNAM, IPN, UdG, UAA, etcétera). Desde este momento, se va definiendo el ingreso a la universidad para muchos estudiantes, ya que las universidades de mayor prestigio tienen un régimen que privilegia a los estudiantes provenientes de sus propias preparatorias. Para los que quedan fuera, la perspectiva es enfrentarse de nuevo a exámenes para ingresar a la universidad o, en su defecto, recurrir a otras alternativas de educación superior como las IES de absorción de la demanda y universidades con fines de lucro que caracterizan la expansión del sector privado en lo que va del presente siglo⁴. De este modo, la consecuencia de la estratificación de la EMS recae sobre la disposición de expectativas y decisiones individuales hacia la continuidad de los estudios superiores. Quizá algunos estudiantes optarán por no continuar estudiando ante la poca utilidad que representan las opciones educativas a las que podrían acceder o la valoración que hacen del aporte de un determinado título universitario en el mercado de trabajo (Blanco, 2021).

Nuevamente, este sistema nos coloca en el escenario de calidad, prestigio y reconocimiento diferenciado de las instituciones de educación media que van orientando las oportunidades futuras de ingreso a las universidades más consolidadas. Para combatir este sistema de estratificación y exclusión, la vía es reforzar el servicio educativo que prestan las instituciones de educación media y cerrar brechas entre los resultados educativos que tienen sus egresados. Además, requiere un trabajo articulado con los niveles previos, especialmente con

4 Para mayor detalle véase en esta Memoria el capítulo sobre el Impacto de la heterogeneidad institucional del SES en las oportunidades laborales y de la movilidad social

el medio superior. Trabajar con anticipación una *fase pre-entrada* que es vital para favorecer la elección informada y la preparación para la educación superior entre los egresados del bachillerato. Pero también hay que revisar el procedimiento que privilegia a los estudiantes provenientes de las universidades que tienen sus propias preparatorias, el pase directo o reglamentado.

Los resultados de cada una de las políticas de ingreso puestas en marcha han tenido efectos distintos, sin embargo, en términos del análisis de la incidencia de dichas políticas en la desigualdad social y educativa, se han abierto nuevas interrogantes y horizontes de indagación. Las estrategias democratizadoras, inclusivas o de acceso irrestricto hoy se sabe, tienen efectos limitados si no se despliegan mecanismos de apoyo para la permanencia, si la calidad de los servicios es deficiente o si los egresados no logran ingresar al mercado de trabajo. De ahí que un punto central ha sido ampliar la mirada hacia los procesos de permanencia, la calidad de la educación y el egreso o los resultados diferenciales, de acuerdo con las condiciones sociales y económicas de las y los estudiantes (Latapí, 1993).

3. LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA Y EL INGRESO

Subrayar la cuestión de la transición desde el nivel medio superior trae a cuenta otra dimensión del problema: el carácter autónomo de muchas instituciones de educación superior, especialmente las de mayor demanda y prestigio como la UNAM, IPN, UAM, autónomas estatales. Al mantener cada IES autonomía en el ejercicio de sus políticas institucionales de acceso, no se modifica ni regula el flujo de estudiantes en el sistema, ni la forma en que la transición entre niveles ocurre. Este flujo queda acotado a los procedimientos que cada IES establece para sí. Esto no debe leerse como un cuestionamiento a la autonomía universitaria. Ante todo, hay que escuchar a las propias instituciones y el alcance que dan a sus condiciones. También hay que resguardarse de la permanente tentación del poder político de utilizar a estas instituciones para cumplir con la demanda social de acceso, legítima, pero que no necesariamente repara en su sostenibilidad.

La autonomía es, primordialmente, un atributo constitucional que dota a las instituciones de capacidad de autogobierno lo que resulta importante por

varias razones; una, no menor, es que la complejidad del sistema universitario es tal que solo desde dentro puede pensarse en reformas o modificaciones que funcionen y que no rompan las ligas que mantienen unida a la comunidad universitaria, ya de por sí demasiado tensas. Sin embargo, esto no obsta para que las universidades y escuelas de educación superior más grandes y reconocidas del país pudieran establecer algún acuerdo que permita garantizar una cuota de ingreso para ciertos grupos.

Por otra parte, si bien la autonomía permite la determinación de prioridades académicas, tampoco sustrae a las instituciones de las responsabilidades públicas en su vínculo con todos los niveles de gobierno. La autonomía no resguarda a las instituciones de la presión de la autoridad educativa para que con los recursos disponibles aumenten su matrícula. El Programa Sectorial de Educación del actual sexenio dice a la letra:

El énfasis en hacer de todo profesor de tiempo completo un docente investigador contribuyó a disminuir notablemente el tiempo promedio que dedicaban a la docencia, en un momento en el que el sistema expandía su cobertura y los jóvenes recién incorporados requerían de una mayor atención.... en algunas instituciones esta política tuvo su mayor expresión en programas de estímulos que otorgaron mayor importancia a la productividad académica asociada a la investigación, en detrimento de la labor docente (SEP, 2020).

Este balance nos induce a pensar que la SEP supone que muchas IES, entre ellas las de mayor demanda, podrían aumentar el número de horas de clase de los académicos de tiempo completo o el número de alumnos por profesor atendidos, y así ampliar la cobertura. Sin embargo, la falta de un sistema de información confiable no permite precisar de qué tamaño es el flujo de demanda hacia las instituciones.

Otro tema que cabe en este apartado es el de la gratuidad, prevista en la LGES fracción 8 artículo 6. Ante esta iniciativa, la reacción de muchas IES ha sido de clara oposición amparadas en su autonomía, pues para muchas significa un ingreso nada despreciable. Por ejemplo, en la UAM son alrededor de 60 millones de pesos anuales, no obstante ser una universidad con bajos costos de matrícula; otras como la Autónoma de Aguascalientes (UAA) o la Autónoma de Baja California (UABC) tienen cuotas aún más altas. Este es otro tema pendiente que hasta

el momento desconocemos cómo piensa el gobierno instrumentar la progresión para disminuir el pago de cuotas.

Finalmente había que decir que la autonomía no es suficiente frente a los recortes presupuestales a las universidades de los últimos años. Sin recursos, las IES difícilmente pueden cumplir con el encargo social que tienen. En los últimos 6 años, la pérdida presupuestal para la educación superior se ha acentuado; hoy se registra una disminución presupuestal acumulada del 11% para la educación superior, mientras que la matrícula se ha incrementado en un 20%. En un escenario así, las universidades con mayor demanda seguramente mantendrán sus criterios de ingreso ya que es el único recurso que tienen para regular el número de estudiantes que atienden.

4. EL PRIMER AÑO UNIVERSITARIO

La universalización requiere que las IES atiendan a un estudiantado cada vez más grande, diverso y con talentos plurales que se expresa en intereses y necesidades propios que es necesario reconocer y atender. En este sentido, el desafío real de la expansión del nivel no se reduce al problema del ampliar el acceso, sino de mantener a quienes acceden, en particular durante el primer año. En los primeros meses de llegada a la universidad, la puerta abierta puede convertirse en una puerta giratoria, si no se ofrecen apoyos institucionales y académicos suficientes; especialmente para los estudiantes de sectores sociales desfavorecidos (Tinto, 2006).

Desde el inicio del trayecto escolar algunos estudiantes perciben dificultades en transitar y adaptarse al entorno y a las exigencias académicas de la vida universitaria. Sin embargo, numerosas IES lejos de acoger a este estudiantado tienden a expulsarlo, bien porque no existe plena conciencia de las implicaciones de sus necesidades o porque no están preparadas para encarar la magnitud del desafío. Esto ocurre tanto en instituciones universitarias autónomas como en las creadas en el marco de las políticas de equidad que, paradójicamente, tienden a repetir patrones imperantes en las instituciones más selectivas (Arias et al., 2015; Silva y Rodríguez, 2012).

El abandono, que tiene su mayor expresión durante el primer año, conspira contra la ampliación efectiva del acceso. Este abandono no se explica únicamente

te por las condiciones socioeconómicas de las personas; sino que engloba diversas dimensiones de la experiencia universitaria. En la medida que se incorporan nuevos grupos sociales, las IES enfrentarán de manera creciente problemas de abandono temprano, derivados principalmente de los problemas de adaptación y de las dificultades para construir una experiencia universitaria significativa y que logre la integración de los estudiantes. A diferencia de los actuales ambientes universitarios que terminan siendo -en algunos casos- hostiles y distantes de sus experiencias familiares y sociales. Es necesario, entonces, pensar en reformas que apunten a rescatar el valor intrínseco de la universidad.

La falta de respuesta a las necesidades estudiantiles ha delegado la responsabilidad de adaptación a los esfuerzos individuales de los y las recién incorporadas (Gallardo et al., 2014; Silva, 2019). Atender adecuadamente a esta población es mucho más difícil que la ampliación del acceso, porque supone la revisión de los procesos educativos, incluyendo la propia cultura organizacional. Las IES mantienen formas tradicionales de organización y relación académica y no han revisado suficientemente la dimensión pedagógica. Investigaciones en México revelan que los y las jóvenes declaran tener aprietos para solventar procesos básicos como comprender el lenguaje del profesorado y de los textos especializados, mientras que docentes se quejan de las limitaciones que tienen sus estudiantes en torno a la lectura y la escritura académicas (Silva, D'Angelo, y García, 2020; Silva y Rodríguez, 2012). Hay coincidencia en que algunos de los factores más importantes están relacionados con los docentes y las formas de enseñanza, y aquí no solo hay dificultades derivadas de la falta de recursos y la sobrecarga docente, sino otras más complejas: culturas organizacionales meritocráticas, cuando no despóticas; una noción de libertad de cátedra que puede devenir en impunidad docente; egos y equilibrios políticos intocables. Como complemento cabe recordar que, en la mayor parte de las IES de nuestro país, la carga docente para atender a la matrícula en ascenso descansa preponderantemente en docentes por asignatura que carecen de los apoyos institucionales básicos y, con frecuencia, también de una capacitación pertinente.

Del lado de la organización escolar existe una rigidez administrativa y curricular; temas como la saturación de inscripciones, pocos horarios disponibles, empalme de materias, poca rotación de profesores responsables de ciertas asignaturas, son señalados frecuentemente por los estudiantes. Si bien no to-

das estas características pueden ser objeto de políticas o reformas, algunas IES han avanzado en acciones para facilitar condiciones materiales —préstamo de computadoras o tabletas, becas, comedor—, o que busquen darles orientación académica e institucional —asesorías, tutorías—. Pero hay otros espacios donde es más difícil incidir como en los vínculos entre estudiantes, por ejemplo, son fundamentales para gestionar social y emocionalmente las dificultades que se presentan en la carrera.

5. NOTAS FINALES

En ciertos momentos de la discusión se ha hecho necesario plantear el problema del acceso no solo en el plano institucional o de política educativa, sino retomarlo desde el punto de vista de quienes demandan educación superior. La forma en cómo se perfilan las expectativas y decisiones para demandar estudios superiores rebasa, por mucho, el simple ajuste de espacios disponibles ante la demanda.

De inicio, aun suponiendo que no hubiese un problema de oferta a nivel general, las preferencias individuales por determinado tipo de carreras, campos profesionales y disciplinares es variable y cambiante. Si sólo se respondiera a la demanda, se correría el riesgo de desaparecer algunas carreras o de acabar con la idea de universidad para convertir a las IES en escuelas de derecho, administración, psicología o diseño gráfico (que es la racionalidad seguida por buena parte de la oferta privada).

Por otro lado, si la oferta educativa carece de la calidad necesaria, tanto para el mercado de trabajo como para el propio sujeto (esto es, como experiencia valiosa en sí misma), muchos jóvenes no continuarán estudiando, a pesar de poder hacerlo. Menos de la mitad de los programas educativos en México de nivel licenciatura han sido evaluados o acreditados para asegurar mínimamente que operan con criterios de calidad (OCDE 2019). Además de ampliar el acceso y de hacerlo más igualitario, es necesario asegurar experiencias educativas significativas y útiles para el mercado de trabajo. El informe de la OCDE, 2019 reporta que los egresados suelen tener niveles insuficientes de competencias, transversales y disciplinares. Además, que las políticas de mejora de la calidad han tenido resultados muy desiguales, así como la distribución de los fon-

dos destinados para este fin. La expansión del acceso a la universidad requiere mejorar la calidad de la instrucción, particularmente en las opciones emergentes, así como dotar de significado a la experiencia escolar, a las relaciones que se construyen dentro de la comunidad, y a las capacidades institucionales de contención y retención de los estudiantes. La expansión de la universidad no puede pensarse por fuera de los jóvenes, su subjetividad, sus representaciones sobre el mundo y sobre el futuro. Este debería ser el horizonte que impulsara, dentro de la autonomía, los procesos de reflexión y reforma de la universidad.

REFERENCIAS

- Arias, M., Mihal, I., Lastra, K. y Gorostiaga, J. (2015). El problema de la equidad en las universidades del conurbano bonaerense en Argentina: Un análisis de políticas institucionales para favorecer la retención. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(64), 47-69.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2018). *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional*. ANUIES.
- Blanco, E. (2021). Fantasías razonables: las expectativas educativas al final del nivel medio superior en México y su relación con la desigualdad socioeconómica. *Sociológica*, 36(103), 43-84.
- Buendía, A. y Rivera del Rio, R. (2010). Modelo de selección para el ingreso a la educación superior: el caso de la UACH. *Revista de la Educación Superior*, XXXIX(156), 55-72.
- Gallardo, G., Lorca, A., Morrás, D. y Vergara, M. (2014). Experiencia de transición de la secundaria a la universidad de estudiantes admitidos en una universidad tradicional chilena (CRUCH) vía admisión especial de carácter inclusivo. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), 13-51.
- Mendoza, J. (2018). Situación y retos de la cobertura del sistema educativo nacional. *Perfiles Educativos*. 40(Especial), 11-52. doi: 10.22201/issue.24486167e.2018.Especial.59179

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019). *Educación superior en México: Resultados y relevancia para el mercado laboral*. OECD.
- Parker, S. (2019). La evaluación de Progres-Oportunidades-Prospera: logros después de veinte años y retos para el futuro. En Hernández, G., De la Garza, T., Zamudio, J. y Yaschine, I. (Coords.) (2019). *El Progres-Oportunidades-Prospera, a veinte años de su creación*, (pp: 338-360). Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social.
- Secretaría de Educación Pública. (2020 6 de julio). Programa Sectorial de Educación 2020-2024. *Diario Oficial de la Federación*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_n_2020-2024.pdf
- Silva, M. (2019). Tres iniciativas de equidad educativa universitaria en la Ciudad de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80),43-68.
- Silva, M., D'Angelo, N. y García, E. (2020). *Dilemas y desafíos de la equidad en Educación Superior. El caso de la UACM*. Universidad Iberoamericana.
- Silva, M. y Rodríguez, A. (2012). *El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: un asunto de equidad*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de la Educación Superior*, 18, 1-8
- Tuirán, R. (2019). La educación superior: promesas de campaña y ejercicio de gobierno. *Revista de la Educación Superior* 48(190), 113-83. doi: 10.36857/resu.2019.190.715.
- Wong, A. (2020, 30 de diciembre). *De 2015 a 2021, educación superior acumula déficit presupuestario de 57 mil mdp*. Milenio. <https://www.iisue.unam.mx/medios/milenio-entrevista-a-javier-mendoza-rojas-963.pdf>
- Cómo citar este texto:** Miller, D., De Garay, A., Blanco, E., Guzmán, C., Silva, M. (2024). Desigualdad e ingreso a la educación superior. En I. Montoya-Zepeda y G. Mejía Pérez (Eds.), *Los Dilemas de la Educación Superior Mexicana en el Siglo XXI: 30 años de Investigación del Área de Sociología de las Universidades de la UAM Azcapotzalco* (pp. 14-30). México: UAM-A.

Capítulo 2. SNI ¿Medio o fin?

Rocío Grediaga Kuri (UAM-A)

Mery Hamui Sutton (UAM-A)

Alejandro Canales Sánchez (IISUE-UNAM)

Etienne Gérard (IRD-Francia)

Uno de los dilemas que se ha planteado en el campo de la ciencia y la tecnología es ¿Cuál es el papel que juega el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en la generación de conocimiento, ¿Es un medio para producirlo o sólo compensa salarialmente a los científicos que lo producen? La pregunta resulta de interés porque la respuesta depende del enfoque desde el que se responda y de la mirada de cada institución o sistema de investigación. Se puede argumentar que incentiva la excelencia en la investigación, pues motiva a los investigadores brindándoles reconocimiento y recursos económicos a quienes han destacado por su labor. También que podría incentivar el interés y apoyar a los jóvenes investigadores para consolidar su trayectoria. Pero también se ha planteado que ha promovido la productividad, pero no necesariamente el aporte de conocimiento en los distintos campos, o que ha constituido una segmentación al generar una élite a la que por sus condiciones no todos los académicos pueden acceder. Apoyándonos en las investigaciones con que contamos sobre el tema, los cambios en la reglamentación y los criterios que están detrás de las razones de su origen, objetivos y evolución, así como sus efectos en la composición de sus miembros, la producción, visibilidad, reconocimiento científico y la participación de la comunidad científica nacional en las comunidades disciplinarias de referencia más allá de las fronteras del país, los ejes que se discutieron en la sesión del seminario buscaban responder a las siguientes preguntas: ¿Por qué surge y cómo ha evolucionado el SNI desde su creación? ¿Quiénes son y cómo se integra el SNI? ¿Cómo ha cambiado en el tiempo? ¿En qué medida se convirtió en un motor

de impulso al desarrollo científico en favor del desarrollo del conocimiento y la solución de problemas del país? ¿Cuáles han sido los beneficios del SNI y cuáles los aspectos negativos en las distintas inflexiones durante su evolución? En caso de encontrar efectos negativos o problemas en su operación ¿Qué alternativas existen para mejorar su funcionamiento?

OBJETIVOS, REGLAS DEL JUEGO Y CONTEXTO DEL SURGIMIENTO DEL SNI

El Sistema Nacional de Investigadores (SNI) comenzó su operación a mediados de los difíciles años ochenta y fundamentalmente, desde entonces, confiere el nombramiento de candidato a investigador o investigador nacional conforme a la valoración de pares del desempeño y resultados presentados voluntariamente por los investigadores que asigna una de cuatro categorías que corresponden a determinada productividad y el monto del estímulo económico que corresponde a cada una de ellas. El SNI ha sido un instrumento importante para incentivar el desarrollo de la actividad científica, con impactos tanto a nivel individual como institucional en términos de incremento de la producción, ha dado visibilidad y reconocimiento científico a los investigadores dentro de las distintas áreas de conocimiento. El SNI es uno de los mecanismos que incentivan la generación del conocimiento, pero por sí solo no puede lograr la producción, la reproducción del gremio, ni llevar a México a una economía o a una sociedad basada en el conocimiento.

En su decreto de creación en aquellos años, se dijo que los objetivos del SNI eran fomentar el desarrollo científico y tecnológico y estimular la eficiencia y calidad de la investigación, así como hacer frente a la fuga de cerebros. No obstante, no solamente fue un instrumento para impulsar la actividad del sector, en aquella época, principalmente permitió otorgar compensaciones salariales al personal de alto nivel y retenerlos en las instituciones académicas mexicanas. Tal vez por la misma razón, desde entonces, el programa quedó asociado a una función compensatoria. Los incentivos del programa fueron una forma de enfrentar los inamovibles topes salariales del personal académico que se recrudecieron en aquella década, uno de los principios dominantes en la política económica y cuyos efectos, posteriormente, se clasificarían como la década perdida.

Así que, aunque en su origen algunos consideraban que el programa sería provisional, transitorio o respuesta coyuntural frente a la crisis y deterioro de la capacidad adquisitiva de la década de los años 80's, a los pocos años quedó incorporado como parte de las políticas, rutinas y funcionamiento de las instituciones de educación superior e investigación, así como mecanismo orientador de las trayectorias y los resultados de los investigadores del país. Ahora el SNI forma parte del inventario de programas de la política pública dirigidos al desarrollo y aplicación de conocimiento a la solución de problemas del país y se ha enraizado profundamente en el sistema científico y tecnológico y de educación superior. Otro aspecto que vale la pena destacar es que el SNI fue la primera iniciativa gubernamental, explícita, amplia, de carácter nacional para la comunidad académica y científica del país. Una iniciativa que, independientemente de si fue coyuntural o no, le concedió relevancia a los investigadores y a la actividad científica en el ámbito de las políticas públicas. Además, el SNI también fue precursor de una de las líneas de política hacia los académicos que se implantarían de forma generalizada a partir de los años 90, a través de los programas institucionales de becas y estímulos de las instituciones de educación superior (IES), que también siguen vigentes hoy como parte de la evaluación del desempeño individual.

Sin embargo, uno de los puntos críticos del programa es la asociación entre un reconocimiento como investigador nacional y la consecuente remuneración económica que se otorga, porque el incentivo tiene un peso relativo importante en los emolumentos de los académicos. La compensación obtenida a través del SNI era al comienzo, y sigue siendo, una parte fundamental de los ingresos del personal académico; según la IES de adscripción puede representar desde un tercio hasta alrededor de la mitad de las percepciones totales de sus miembros. La evaluación periódica del desempeño y la condicionalidad de los resultados genera una persistente inestabilidad e incertidumbre sobre la permanencia en el sistema y el monto de los recursos que se recibirán. Además, los incentivos, normativamente, no forman parte del salario, así que no se integran a las prestaciones laborales ni a la jubilación. Estas características de operación no solo muestran el bajo nivel del salario base y la imposibilidad o falta de voluntad de reformar las condiciones contractuales del conjunto del personal académico,

también provocan efectos no deseados en la calidad e impacto de la producción científica nacional.

El programa parecía ser una medida transitoria para atenuar un periodo de crisis, pero se volvió permanente (Rodríguez, 2016; Hamui, 2020), por el interés e impulso de la comunidad científica nacional. El mecanismo de distinción para reconocer los resultados de investigación depende de la constancia en la productividad, ya que igual como se gana el reconocimiento, se puede perder según la evaluación periódica que se hace de los productos; el monto de los recursos a las distintas categorías y niveles está sujeto a disponibilidad presupuestal.

EVOLUCIÓN Y DESEQUILIBRIOS EN LA COMPOSICIÓN DE LA MEMBRESÍA DEL SNI

El programa, en lo esencial, conserva algunos objetivos, principios y bases de organización a lo largo de sus más de 30 años de existencia. Entre las valoraciones y consensos de especialistas e investigadores, realizadas sobre todo durante aniversarios de la creación del Sistema, Didou y Gerard (2009) han señalado que hay ciertos grados de consenso sobre los siguientes aspectos: 1) el SNI mejoró el ingreso de los investigadores reconocidos; 2) reformó los procesos de evaluación de sus miembros; 3) contribuyó a la construcción paulatina de un sistema de aseguramiento de la calidad promovida por el Estado evaluador, con la participación de pares académicos, de expertos y de algunas asociaciones profesionales; 4) evidenció la importancia del reconocimiento en la definición de un prestigio científico basado en parámetros que regulan la carrera académica de manera evolutiva; 5) promovió una carrera paralela a la que se llevaba y se evaluaba en las instituciones de educación superior (IES); y, 6) favoreció una cierta reestructuración de las élites científicas al exigir el grado de Doctorado en edades cada vez más tempranas y otorgado por universidades de prestigio nacionales y extranjeras, aunque no debe soslayarse que también propició –junto con las exigencias del PROMEP, que numerosas IES empezaran a ofrecer programas doctorales en disciplinas que no contaban con la masa crítica indispensable para ofrecer este nivel de estudios. A lo largo de su evolución hay cambios en su tamaño, reglamentación, composición de las comisiones dictaminadoras de área y en

cuanto a las posibilidades de réplica frente a las evaluaciones recibidas. También ha cambiado en cuanto a la membresía de las distintas comunidades disciplinares y campos de conocimiento, distribución por género y región geográfica.

1. Tamaño y cobertura

Desde su creación en 1984, el SNI ha crecido considerablemente: de 1.377 investigadores en su inicio en 1984, se multiplicó por más de diez, al tener 16,598 miembros en 2010, y nuevamente se duplica incluyendo 33,165 candidatos e investigadores en 2020 y 36,714 en 2022. En el contexto nacional, resulta importante conocer la proporción de las personas que pueden aspirar a pertenecer al Sistema con relación al número de habitantes del país, o qué porcentaje del total de investigadores en México participa en el SNI, indicador que permite estimar grosso modo la capacidad de absorción del Sistema.

Así no solo se ha incrementado el número de participantes, muchos autores han analizado la morfología y estructura social del sistema (Lloyd, 2018), aunque el crecimiento experimentado desde su instauración ha sido importante, hay que señalar que en el presente sigue siendo reducido, sus miembros representan sólo al 5% de alrededor de 400,000 académicos que había en México en 2020 y únicamente a alrededor de una tercera parte de los académicos de Tiempo Completo (TC). En la convocatoria 2021, el número de solicitudes para Ingreso, Permanencia o Promoción del Sistema Nacional de Investigadores ascendió a 15,520, casi la mitad (7,767) correspondieron a las y los postulantes de nuevo ingreso. Del total de solicitudes: se aprobaron 46.9% de nuevo ingreso y 74.5% de reingreso. De las primeras, fueron aceptados con la categoría de candidato el 47.1%, como nivel I el 52.6%, nivel II 0.2% y nivel III 0.1%. Por otra parte, en las solicitudes de renovación que fueron ratificados, el 3.1% como candidatos, el 71.8% Nivel 1, el 18.4% Nivel 2 y el 6.7% nivel III. Por tanto, aunque es indudable que existe un crecimiento del número de doctores e investigadores, estamos todavía lejos de la situación de los países donde se ha apostado por la formación, consolidación, producción y aprovechamiento del conocimiento por la sociedad. La situación de México, en comparación con otras naciones resulta desfavorable porque apenas alcanza 6 investigadores por cada 10,000 integrantes de la fuerza laboral, mientras que en EUA el indicador es de 86; en

Canadá, 83; en España, 53; y 100 en Japón (Anexo CyT, VI Informe de Gobierno 2017-2018).

2. Composición y distribución por categoría y nivel

Al igual que otros sistemas o instituciones nacionales de investigación cuya progresión en la carrera de los investigadores se basa en la evaluación del desempeño de sus diversas actividades académicas (producción científica, formación de jóvenes investigadores, actividades de organización o gestión de proyectos y financiamiento, investigación, participación en la aparición de colectivos de investigación, entre otras). La distinción representa calidad y prestigio por las contribuciones científicas, mientras que los estímulos económicos varían de acuerdo con el nivel asignado. Los niveles son: Candidato, Investigador Nacional Nivel I, Investigador Nacional Nivel II, Investigador Nacional Nivel III e Investigador Nacional Emérito. Desde su creación el SNI es un sistema piramidal, que clasifica solo a una minoría de investigadores en sus niveles superiores y que incluyó posteriormente a su creación la categoría de Candidato a investigador para promover la renovación. En 2020 el 22,15% de los miembros del SNI se ubicaban en los niveles 2 y 3), y una mayoría en los niveles de candidato y SNI-1- 77,82, de los cuales 51,52% en el nivel 1 (http://www.conacyt.gob.mx/images/SNI/Vigentes_2020.xlsx). Como tal, es un sistema especialmente meritocrático que consagra el valor de las actividades científicas. Como se señaló anteriormente este valor tiene una dimensión económica, ya que la producción científica en su conjunto es fuente de mayores ingresos, en línea con criterios internacionales de valoración del conocimiento científico en los distintos campos del saber.

Para analizar las oportunidades de desarrollo de la trayectoria dentro del SNI, Carlos Rodríguez (2016) realizó un ejercicio para determinar el número de años que transcurrieron para que los investigadores del SNI cambiaran de nivel, considerando el nivel al que accedieron y la posibilidad de haber salido del sistema. Hizo seguimiento a dos segmentos durante 10 años y su análisis resulta interesante. Observó a quienes ingresaron en el nivel candidato que se movieron a nivel I y a los que salieron del sistema; y también a quienes estaban en el nivel II y se movieron a nivel III y a los que salieron del sistema. Como la variable de interés era el número de años para el cambio de nivel, no importaba que los investi-

gadores hubieran ingresado al sistema en años distintos. Encontró que durante el primer año del periodo analizado de haber ingresado al SNI, los candidatos no se movieron, claro que no se esperaba que lo hicieran por estar al inicio de la trayectoria científica, casi todos se mantuvieron como candidatos. En el segundo y tercer año se puede decir que fue mínimo el ascenso al nivel I, también fue mínimo el pasó del nivel II al III y menos del 1% salieron del sistema.

Los mayores cambios se observaron en el cuarto año del seguimiento y se asocia a la evaluación que se realiza cuando vencen los periodos de vigencia, en el caso de los candidatos, la evaluación es a los tres años y pueden permanecer 6 años en ese nivel; pero después de la evaluación del primer periodo, es decir, para el cuarto año, cerca de la mitad de los candidatos salió del sistema y una cuarta parte ascendió al nivel I. Cabe señalar que de los investigadores que salieron del sistema, algunos reingresaron después de cierto número de años y lograron ascender o mantenerse. Los análisis disponibles muestran que no hay movilidad fluida al interior del SNI y que no se estimula la eficiencia del programa (Rodríguez, 2016; Grediaga, 2021; Reyes Ruíz y Surinach, 2015; Hamui, 2020).

Al analizar la movilidad en las trayectorias de los investigadores dentro del propio Sistema Nacional de Investigadores para ascender en la jerarquía, se advierte que es pausada e ineficiente y no se establece una forma de interacción entre los distintos niveles; los perfiles son precisos, pero no se interpreta fácilmente cuáles son los perfiles deseables, ni los criterios para ascender. Si se quiere incentivar la movilidad, habrá que aplicar con mayor transparencia los criterios de pertenencia a cada uno de los niveles y los requisitos para el tránsito entre ellos y, por supuesto limitar la discrecionalidad y los intereses no académicos en los procesos de evaluación, tomando en cuenta las tradiciones disciplinarias de cada campo o disciplina de conocimiento.

3. Composición por sexo

La membresía en el sistema también sigue presentando desequilibrios en términos de género. Aunque la proporción de mujeres ha aumentado entre todos los investigadores del SNI, hasta alcanzar casi dos quintas partes (38% en 2019) y su representación está creciendo (el número de mujeres se ha multiplicado por 1,81

entre 2012 y 2019, frente al 1,56 de los hombres). Este avance en el cierre de la brecha entre sexos todavía está lejos de la proporción que tienen las mujeres en la ES y de la que representan en la población del país.

Otro aspecto interesante es el cambio en la participación de las mujeres en el SNI, que ha mantenido un crecimiento sostenido, año con año, pero hay diferencias en los niveles y una tendencia a la baja en cuanto al número de hombres por cada mujer. Si observamos cuantos hombres y mujeres hay en el nivel de candidato, casi hay la misma proporción. Esto quiere decir, que en los últimos años las mujeres tienen mayor acceso al SNI, al igual que los hombres y que en los otros niveles hay más hombres que mujeres por lo que ocurrió en el pasado, pues en el nivel 3, la proporción es casi de 4 hombres por 1 mujer (Hamui, 2020).

Esta participación también es distinta, al menos en parte debido al relativo retraso en el acceso de la mujer a la educación superior (ES). Mientras 77% de los hombres se ubicaban en los primeros dos niveles del SNI (candidato y Nivel 1), 84% de las mujeres estaban en esos niveles en 2009. En el nivel más alto, la proporción de hombres que alcanzaron el Nivel III fue más del doble que la de las mujeres: 6.2% contra 2.7%. Diez años después (2019) en ambos sexos ha disminuido ligeramente la brecha en la proporción en los dos niveles más bajos 81.60% de las mujeres y 74.00% de los hombres, pero se mantiene prácticamente la misma razón entre hombres (10.1%) y mujeres (4.9%) eran Nivel 3 (Grediaga, 2021).

4. Áreas de conocimiento

La desigual distribución de los investigadores y estructura de categorías en las distintas áreas de conocimiento son también un indicador de la complejidad del sistema: dado que los investigadores son evaluados por sus pares, los diferentes modos de producción científica entre las áreas de conocimiento son la fuente de diferenciación entre los investigadores en términos de progresión de carrera. Las 7 áreas están equitativamente representadas en el SNI, y en proporciones que han cambiado poco desde su creación (15% para Ciencias Fisicomatemáticas y Ciencias de la Tierra (área 1), 15% en Biología y Química (área 2), 12% en Medicina y Ciencias de la salud (área 3), 15% en Humanidades y ciencias de la

conducta (área 4), 16% en Ciencias sociales (área 5), y 12% en Biotecnología y Ciencias Agropecuarias (área 6), 15% en ingeniería (área 7).

Sin embargo, los modos de producción científica y las normas de evaluación, que varían de un área a otra, afectan también la distribución equitativa de sus investigadores en los distintos niveles del SNI, en beneficio de las ciencias duras, que suelen estar más “ajustadas” a las normas internacionales de evaluación de la producción científica. Así, el 31,9% de los investigadores del área 1 se sitúan en los niveles 2 y 3, frente a, por ejemplo, el 13,5% de los investigadores del área 7 o el 15,3% de los del área 6. La distinta composición entre categorías y niveles que se observa entre las áreas de conocimiento responde en alguna medida a los criterios de evaluación y valoración de los distintos tipos de resultado de la actividad científica. Si bien en los análisis disponibles señalan que hay matices que podrían desprenderse de la concordancia disciplinaria de los miembros de las distintas comisiones evaluadoras de área con los evaluados, la ponderación general de los distintos tipos de resultado en los criterios de evaluación del SNI tiene una mayor cercanía con las tradiciones disciplinarias de las ciencias duras, respondiendo en menor medida a los de las áreas de ciencias sociales o el campo de la innovación tecnológica.

El mismo ejercicio, pero analizando la participación femenina entre las siete áreas de conocimiento, se observa que la proporción de mujeres es menor, pero llega a ser igual o casi uno a uno en cuatro de las áreas: Humanidades y ciencias de la conducta; Medicina y ciencias de la salud; Ciencias sociales y Biología y química. Mientras que en las otras tres se duplica e incluso casi cuadruplica el número de hombres por cada mujer, tales son los casos de Biotecnología y Ciencias Agropecuarias; Fisicomatemáticas y Ciencias de la Tierra; e Ingenierías. ¿Será consecuencia de “tradiciones disciplinarias”, culturas o estereotipos en México respecto a las distintas disciplinas, del número de graduados en las diversas áreas, o porque históricamente los hombres han optado más que las mujeres en las áreas de ciencias duras?

Se subraya en la bibliografía que las diferencias en la estructura de categorías y niveles entre las áreas de conocimiento radican en parte en el proceso de revisión por pares, que consagra los criterios de evaluación específicos para cada área de investigación, pero en el conjunto del reglamento son importantes las normas internacionales de evaluación de la investigación, que establecen la

productividad cuantitativa de los resultados de la investigación y los medios específicos de legitimación de estos resultados, principalmente en las revistas indexadas internacionalmente. Por tanto, no solo se trata del sistema de remuneración de la productividad científica, sino de los criterios y estándares internacionales de producción y evaluación de la investigación, por un lado, y del funcionamiento de los laboratorios y las trayectorias de formación de los investigadores en las distintas disciplinas, por otro.

Los investigadores de ciencias duras se forman al más alto nivel a una edad más temprana que sus compañeros de las humanidades y las ciencias sociales, estos jóvenes investigadores se socializan de hecho a una edad más temprana con los códigos de la investigación y lo mismo ocurre con su integración en los grupos de investigación. Los investigadores de las ciencias duras son, más que los de las humanidades y las ciencias sociales, proclives a unirse y colaborar a grupos de investigación en una fase temprana, a compartir sus publicaciones científicas, a trabajar en inglés –la lengua dominante de las revistas científicas internacionales– y a publicar resultados de la investigación con mayor rapidez porque son el resultado de protocolos experimentales, a diferencia de la investigación cuantitativa y cualitativa, que se lleva a cabo durante un largo periodo. En este sentido, estos investigadores están más ajustados a los modos de producción científica legitimados internacionalmente (Didou y Gérard, 2010: 59).

5. El papel, alcances y límites de las comisiones dictaminadoras del SNI

Por la finalidad que han cumplido en el programa, un punto sumamente sensible es la composición, organización y volumen de trabajo de las comisiones dictaminadoras, tanto por el reconocimiento y autoridad que tiene la persona o personas que hacen la valoración del desempeño, como por el respeto a los procedimientos establecidos para su conformación. En general, en el SNI como en todos los programas de evaluación del desempeño, si la instancia que emite la evaluación no tiene credibilidad o autoridad, su juicio será cuestionado y lo más probable es que no sea aceptado. Es por ello que la elección mixta de los integrantes, algunos designados y otros elegidos por la comunidad científica correspondiente a las distintas áreas de conocimiento, contribuye a la autoridad moral de las comisiones. Pero no solo es importante la legitimidad de los eva-

luadores, sino el reconocimiento de que se ha llevado a cabo una evaluación que vaya más allá de la simple cuantificación de los resultados por tipo, cuya suma realiza automáticamente el sistema de captura del currículum vitae único. Es decir, que la relación entre dictaminadores, solicitudes y tiempo para realizar las evaluaciones, sea adecuada para garantizar que quienes la realizan puedan analizar a profundidad los aportes de los resultados reportados al campo de conocimiento. Esto requeriría un número suficiente de evaluadores según el número total de solicitudes recibidas, el tiempo que puede dedicarse a las mismas, así como el grado de multiplicidad de miradas de los participantes y la toma de decisiones colegiadas sobre el resultado final de la evaluación (Buendía, et. al., 2017).

Hechos recientes, parecerían indicar que, en vez de mejorar el procedimiento general para garantizar una profundización del análisis de las solicitudes, se han ampliado los márgenes de discrecionalidad, tanto de la operación como de los involucrados en la evaluación. En el sentido de la legitimidad de los evaluadores, un acontecimiento que contraviene la regulación vigente y de amplia resonancia mediática en el marco de la 4 T, fue el polémico caso de aceptación como miembro del SNI del fiscal Gertz Manero y su otorgamiento del máximo nivel en el sistema, lo cual ilustra el delicado equilibrio entre la aceptación del juicio valorativo y la credibilidad de la instancia que lo emite, pues la valoración del expediente del Fiscal General de la República (FGR) no siguió el esquema, criterios y mecanismos de evaluación por el que usualmente transitan todos los expedientes, pues para él se integró una “Comisión Dictaminadora Especial” que no tenía precedentes en el funcionamiento del sistema y cuya resolución fue ampliamente cuestionada por la comunidad científica nacional.

6. Cambios en la reglamentación

El objetivo y función de impulsar la actividad científica y tecnológica del programa permanece, lo deseable sería reconocer la clara y amplia diferenciación de la comunidad a la que se dirige. De hecho, es lo que en cierta medida ha intentado hacer a lo largo del tiempo que lleva en funcionamiento, algunos cambios con mayor demora que otros, pero todos han sido paulatinos y siempre conservando el modelo y esencia del programa.

La primera reforma del programa ocurrió en 1986, a los dos años de operación, y fue para añadir la comisión dictaminadora de ingeniería y tecnología a las tres que ya estaban en funciones (Fisicomatemáticas; químico-biológicas; y ciencias sociales y humanidades). La segunda reforma, en 1988, ha sido quizás la de mayor envergadura: se modificaron 19 de sus 25 artículos de su decreto de creación; ahí se amplió a la participación de investigadores del sector privado porque inicialmente solo era un programa para el personal de las instituciones públicas. También se modificó la organización y funciones de sus comisiones dictaminadoras, lo mismo que la estructura y funcionamiento administrativo del programa, como la instauración de un Consejo directivo y el nombramiento de un secretario ejecutivo, por ejemplo. Después, otras tres reformas, en 1993, 1995 y 1999, de nueva cuenta fueron para precisar la composición y funcionamiento de las comisiones dictaminadoras. En la de 1999 ya incluyó el recurso de revisión e impugnación de sus evaluaciones, como resultado de una recomendación de la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) —a raíz de una queja formulada por Sergio Aguayo Quezada.

A partir de los años 2000 las modificaciones han sido a través del reglamento del programa. Por ejemplo, la compensación de incentivos conforme la zona de residencia (los investigadores que no residen en la ciudad capital, reciben un tercio más del apoyo que corresponde a cada categoría y nivel del SNI); la creación de la categoría de investigadores eméritos, como máximo nivel; la inclusión de la actividad docente en la evaluación, el otorgamiento de un tercio más de incentivo a los investigadores nivel III si dan clases a nivel de licenciatura; la extensión de nombramiento para el caso de las mujeres; el nombramiento a investigadores que se desempeñan en el extranjero, entre otros. O sea, el programa ha operado una diferenciación de criterios.

También es importante destacar que en las diferentes reformas el asunto de las comisiones ha estado presente. De hecho, la reforma más reciente del reglamento, la del 2020-2021, fue polémica, entre otros aspectos, por el ajuste en las comisiones y la modificación de criterios. Así que el asunto del proceso de evaluación sigue siendo un aspecto problemático e irresuelto en el funcionamiento del sistema.

Por último, respecto a las implicaciones o consecuencias que podrían tener los cambios actuales en los lineamientos y funcionamiento del SNI. El progra-

ma es clave en la administración del CONACYT y en las instituciones del sistema científico y tecnológico. De ahí que cualquier modificación en las reglas de juego del SNI, desencadena una fuerza estocástica que altera al conjunto del sector e incluso a segmentos relevantes de intersección con el subsistema de educación superior. Además, cualquier cambio de cierta profundidad significa un presupuesto mayor o una distribución distinta. Tal vez por eso, pese a intenciones manifiestas de realizar una reforma profunda, el programa ha permanecido relativamente estable durante más de tres décadas.

No está claro si la modificación más reciente del reglamento será un vuelco en las reglas del juego del SNI. No obstante, si cambian los propósitos del programa (como lo advirtió la directora de CONACYT al indicar que cambiaría de un “sistema individualista, meritocrático y competitivo a un sistema colaborativo y de incidencia en los grandes problemas de la nación”), o si se altera la transparencia de los mecanismos de funcionamiento (como lo que ocurrió con la comisión especial dictaminadora que admitió al Fiscal General de la República en el máximo nivel), o se modifican tiempos y formas de valoración, seguramente supone que habrá cambio en las reglas de juego que no necesariamente serán para mejorar.

En el nuevo reglamento, entre los cambios positivos, está la extensión de nombramiento a mujeres o personas en situaciones extraordinarias (enfermedad, hijos, situación familiar), lo mismo que la intención de proporcionar mayor información sobre la evaluación del desempeño. Sobre los cambios que provocaron críticas está la vinculación entre la producción de conocimientos y el acceso universal al conocimiento, que puede no estar al alcance o en el ámbito de decisión de los investigadores y tampoco puede ignorar el tema normativo de derechos de autor y propiedad (o a la atención de problemas nacionales, preferentemente en el marco de los Programas Nacionales Estratégicos que impulsa el CONACYT para promover el ejercicio efectivo del derecho humano a la ciencia, en particular el acceso universal al conocimiento y sus beneficios sociales. art. 3).

Otro asunto polémico es la modificación de su máximo órgano de decisiones. El cambio más sobresaliente es que de la docena de participantes en esa instancia, suprimió la participación de los tres investigadores pertenecientes a la mesa directiva del Foro Consultivo Científico y Tecnológico (FCCYT), instancia que fue desconocida por la actual administración, a los que sustituye por

tres investigadores electos directamente por miembros del SNI. El asunto es que no existe información pública de cómo se lleva a cabo este proceso. No menos controvertido fue el ajuste en sus comisiones dictaminadoras. Anterior a la última reforma, había siete comisiones: i) Fisicomatemáticas y Ciencias de la Tierra; ii) Biología y Química; iii) Medicina y Ciencias de la Salud; iv) Humanidades y Ciencias de la Conducta; v) Ciencias Sociales; vi) Biotecnología y Ciencias Agropecuarias; vii) ingenierías y unas comisiones transversales relativamente ambiguas. En el reglamento más reciente, se suman dos comisiones más y se dividen de forma distinta. Las primeras tres permanecen de la misma forma, pero las siguientes tienen otra agrupación: iv) Ciencias de la conducta y Educación; v) Humanidades; vi) Ciencias Sociales; vii) Ciencias de Agricultura, Agropecuarias, Forestales y de Ecosistemas; viii) Ingenierías y Desarrollo Tecnológico; ix) Interdisciplinaria.

Quizás el cambio no habría tenido mayor dificultad, pero a diferencia de las modificaciones anteriores, cuyos procesos de reforma recorrían las diferentes instancias del sistema y las organizaciones más directamente involucradas, ahora simplemente se anunció el cambio y ocurrió. No hubo argumentación, explicación ni negociación. Adicionalmente, la especialidad de Biotecnología, que ya no existe más como área ni tiene una comisión dictaminadora, es precisamente la que ha concentrado las discusiones públicas y los conflictos con la actual administración.

7. Las trayectorias formativas, redes conocimiento e internacionalización

El SNI está internacionalizado a tres niveles: por un lado, acoge una proporción importante de investigadores extranjeros; por otro, cuenta con un número creciente de investigadores que residen en el extranjero; y por último, pero no menos importante, el 42% de los miembros del SNI se formaron a nivel de doctorado en un país extranjero, y el 74% a nivel posdoctoral. En comparación con el conjunto de la comunidad docente e investigadora mexicana, por un lado, y con otras comunidades científicas nacionales, por otro, esta internacionalización es especialmente notable. Según la encuesta Cambio de la Profesión Académica realizada en el marco del proyecto “La Reconfiguración de la Profesión Académica en México (RPAM)”, a la que respondieron 5.426 investigadores del SNI en

2007-2008 (Lloyd, 2018), el 12,8% de los investigadores del SNI eran nacidos en el extranjero en 2019 (principalmente de España, Colombia y Estados Unidos), frente al 2% de los investigadores no SNI. Al mismo tiempo, el 43% de los investigadores del SNI declararon “haber vivido en distintos países desde que obtuvieron su primer grado académico”, frente al 17% de los investigadores no SNI (Lloyd, 2018). Además, en comparación con Brasil o Argentina, por ejemplo, “los mexicanos registraron el mayor nivel de movilidad internacional durante sus estudios de doctorado y posdoctorado”. Entre los mexicanos con doctorado, el 42% estudió ese nivel en el extranjero, comparado con el 19% en Brasil y el 16% en Argentina (Lloyd, 2018). Finalmente, en otro nivel, el SNI cuenta con investigadores residentes en el extranjero, principalmente en Estados Unidos, España y Reino Unido (CONACYT, 2019).

Son los investigadores formados en los polos internacionales dominantes en el espacio de formación internacional los que tienen acceso prioritario a los niveles más altos del SNI; en cambio, la carrera de los investigadores formados en México es menos progresiva. Por lo tanto, el SNI tiene una gran capacidad para atraer investigadores extranjeros, una capacidad para desarrollar redes fuera de México y una propensión a integrar investigadores formados en el extranjero, para mejorar su investigación y promoverla. Esta dimensión internacional del SNI viene de lejos y ha marcado los periodos de construcción y consolidación del sistema, hasta el punto de que la proporción de investigadores del SNI que se formaban en el extranjero era mayor en el pasado que en la actualidad. De hecho, estos investigadores han participado, al igual que otros miembros no pertenecientes al SNI formados al más alto nivel, en la formación de sucesivas generaciones de investigadores. Gracias al SNI, pero también a otras herramientas como el PROMEP, el sistema académico se ha ido “endogeneizando”: ha ganado en capacidad de formación y en autonomía científica (Didou y Gérard, 2010). La internacionalización de los investigadores parece, pues, esencial en la consolidación del sistema académico, en su capacidad de formar cada vez más al más alto nivel y, finalmente, en la estructuración de sectores de investigación punteros (aeronáutica o biotecnología, por ejemplo). También es igual de importante en la configuración del campo de investigación, es decir, en la posible influencia que ejerce la formación extranjera de los investigadores en sus disciplinas.

La segmentación de la comunidad investigadora del SNI también refleja este peso de la internacionalización y está marcada por las divisiones del campo de la formación y la investigación internacionales. Así, los investigadores formados en el extranjero tienen un mayor acceso al SNI y a sus altos escalones porque están más socializados a los modos internacionales de producción científica y de valorización de los resultados, y tienen un mayor dominio de los recursos que representan el capital susceptible de ser movilizado para responder mejor a los criterios de evaluación y promoción del SNI.

Un análisis de la relación entre los investigadores formados en el extranjero y el área a la que pertenecen muestra, por ejemplo, que, en general, los investigadores de las ciencias duras tienen más probabilidades de formarse en el extranjero y de obtener sus títulos en áreas predominantemente anglófonas (países e instituciones); por el contrario, los investigadores de humanidades y ciencias sociales, que son menos propensos a formarse en el extranjero (Gérard y Grediaga, 2009), dan prioridad a los países de habla hispana y francesa de Europa (España y Francia) y América del Norte (Canadá) para su formación.

Estos centros de formación han influido en la estructuración del campo de la investigación en México. Formados históricamente y hasta el día de hoy en varios grandes países extranjeros —Estados Unidos, Reino Unido, Francia, España, luego Alemania y Canadá—, los investigadores han participado —y siguen participando— en la circulación de los conocimientos adquiridos en estos centros y en sus propias disciplinas, así como de los métodos y prácticas de investigación. Así pues, los campos disciplinarios están marcados por las escuelas de pensamiento que se imparten en los distintos países e instituciones de formación, sobre todo en el ámbito de las humanidades y las ciencias sociales, de modo que estos campos disciplinarios son también heterogéneos en virtud de las “comunidades epistémicas” que los componen. Algunas de estas “comunidades” surgen a través de colectivos —o “comunidades de formación”— formados en instituciones de formación extranjeras o a través de redes establecidas internacionalmente por investigadores formados en ellas (Gérard, 2016). En este sentido, la internacionalización del sistema de investigación es fundamental en la configuración del campo del conocimiento y, más allá, en la configuración de las instituciones que transmiten ese conocimiento. Prueba de ello es que, en muchos casos, la afiliación de los investigadores a una deter-

minada corriente de pensamiento es un requisito para su inscripción en una u otra institución de investigación en México.

Esta lógica no es específica del SNI, sino que es ampliamente compartida por todos los sistemas nacionales de investigación, en la medida en que se rigen por las clasificaciones internacionales que sancionan estos modos de producción científica. Por lo tanto, la apertura de los sistemas académicos y científicos nacionales a los espacios de investigación internacionales es fundamental. Esta internacionalización no sólo desempeña un papel importante en el proceso de validación, certificación y legitimación de la investigación y, por lo tanto, en los procesos de estratificación del SNI y de distinción de los investigadores, sino que también desempeña un papel clave en la configuración del campo científico y del campo del conocimiento. Lo que está en juego no es tanto el conocimiento científico adquirido como la forma en que se lleva a cabo la investigación y se utilizan sus resultados. En este sentido, es primordial el universalismo de las normas de formación, producción y evaluación científica, así como del conocimiento. Los conocimientos de las ciencias duras, en particular los que se enseñan y adquieren en los países anglófonos dominantes, no sólo se adaptan mejor a las normas de evaluación de la investigación, sino que también tienen un importante valor simbólico en cuanto al sistema de evaluación que los promueve.

Sin embargo, sería simplista limitarse a esta dimensión del impacto de los polos extranjeros dominantes en la evaluación de los investigadores y a la dimensión meritocrática del SNI. Más allá de su poder de jerarquizar y degradar a los investigadores según su disciplina, su grado de internacionalización y su país de formación, el SNI contiene de hecho otras contribuciones como la circulación del conocimiento entre el extranjero y México. El sistema de investigación en su conjunto no se reduce al principio de evaluación de las producciones científicas, sino que está atravesado por dinámicas horizontales de producción, valorización y transmisión de conocimientos. La configuración del campo de la investigación —o, dicho de otro modo, el “mapa de los saberes”— lleva así las marcas de las influencias externas a través de los “portadores de conocimiento” que son los investigadores formados en el extranjero. El SNI no es un conjunto homogéneo; del mismo modo, los campos disciplinarios son plurales, en

cuanto a las escuelas de pensamiento y las formas de hacer investigación que se enseñan en los distintos países e instituciones de formación.

8. Articulación del SNI en las políticas para el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación

En el documento que publicó CONACYT en octubre de 2018, el SNI se proyecta como parte de un bloque de programas que, junto con otros bloques que contienen programas, pueden acompañar a quien esté en la ruta del científico y así lo decida. Es decir, el programa del SNI se proyecta como parte de una estructura con la cual se pueden construir estrategias para impulsar sinergias y completar un círculo virtuoso para obtener y aprovechar las oportunidades que ofrece el mismo CONACYT. Por tanto, el SNI es uno de los mecanismos de la política pública en el país que incentivan la generación del conocimiento, aunque por sí solo no puede lograr la producción, la reproducción del gremio, ni llevar a México a una economía o a una sociedad basada en el conocimiento. Se requiere de la sinergia entre políticas y programas que contribuyan a construir capacidades científicas y tecnológicas para sentar las bases y crecer a mayor velocidad. No sólo impulsando y consolidando capacidades, sino también mejorando la calidad y la pertinencia del trabajo de sus recursos humanos altamente capacitados para lograr el tránsito hacia una economía y sociedad basadas en el conocimiento (Hamui, 2020).

El SNI está inserto en una estructura relativamente estable, que le permite perpetuarse en pautas que orientan a los investigadores y tecnólogos a oportunidades y límites mediante el encadenamiento de distintas políticas de las que derivan programas que se enlazan para lograr sinergias y generar círculos virtuosos.⁵ Como tal, es un sistema especialmente meritocrático que consagra el valor de las actividades científicas. Muchos autores han destacado que la producción científica en su conjunto es la fuente de mayores ingresos, en línea con “los movimientos internacionales que mercantilizan esta profesión y proponen que los actores repiensen cuánto vale ser investigador en un país y en el mundo y

5 Para conocer detalladamente esta estrategia, véase: CONACYT (2018). Fortalecimiento del capital humano. La persona como pieza clave en la consolidación de una sociedad y economía del conocimiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Primera edición, 2018, México.

cuáles son los ingresos que habrían de recibir a cambio de los resultados de su trabajo” (Jiménez, 2018, pp. 215-216).

El SNI está presente en los distintos programas que buscan promover la ciencia, tecnología e innovación y, al mismo tiempo, esos programas están relacionados con el SNI. A lo largo del tiempo, el SNI ha sumado mayores actividades en que es considerado punto de referencia en el sector. Por ejemplo, el PNPC, que evalúa los programas de posgrado y asegura calidad en la formación de los estudiantes se articula con el Programa de Becas que ofrece un apoyo al estudiante que pertenece a un programa de posgrado evaluado y reconocido por el PNPC, al cual un estudiante cuidadosamente seleccionado, tiene posibilidad de acceder y gozar de una beca durante su “formación”. El programa de posgrado, a su vez, requiere de investigadores que sean o busquen ser distinguidos con la pertenencia al SNI, como también el Programa de Cátedras CONACYT o de Estancias Postdoctorales nacionales (Hamui, 2020, p. 230). La interrelación de los programas ofrece una estructura en la que se fortalecen entre sí los programas, las líneas de investigación de los investigadores reconocidos se consolidan, también se generan redes de colaboración, intercambio de experiencias, flujos de información y conocimiento, direcciones compartidas de tesis a estudiantes y la posibilidad de identificar a los gremios.

Uno de los casos más recientes es lo que ocurre con el estatuto de personal académico del programa Cátedras CONACYT, ahora “Investigadoras e Investigadores por México”. Este programa inició en 2014 y, como se sabe, fue instaurado para ofrecer una alternativa laboral a jóvenes recién egresados del doctorado o posdoctorado; los catedráticos son personal del CONACYT, pero son comisionados a diferentes instituciones de educación superior, donde se desempeñan laboralmente. El primer estatuto que regía al personal, establecía como requisito que los integrantes debían participar, máximo dos años después de ingresar a la Cátedra, al menos a nivel de candidato al SNI y después tendrían que permanecer de forma continua en el Sistema para seguir contratados. Ahora, sin embargo, el nuevo estatuto que estará en operación para el personal que ingrese en ese programa, no solamente solicita ingresar y permanecer en el SNI, también indica que el personal debe subir al menos a nivel I después de seis años y al nivel II después de una década. En caso contrario, los jóvenes serán despedidos.

El programa Cátedras dio lugar a la formación de un sindicato integrado por jóvenes de las cátedras, este organismo gremial sostiene que vincular la rescisión del contrato de trabajo a la salida del SNI es violatorio de los derechos laborales fundamentales, porque los sistemas de incentivo no constituyen un mecanismo que esté considerado en las causales de despido de los trabajadores del Estado. La situación se ha resuelto indicando que el cambio de normas no será retroactivo y que solamente aplicará para el personal de nuevo ingreso. No obstante, el punto ofrece otro ángulo para discutir la importancia y problemática de programas que buscan resolver el problema del empleo de investigadores, la escasez de posiciones laborales para los egresados del posgrado, lo mismo que la importancia y el papel del SNI como patrón de referencia en el sistema científico y tecnológico.

Los investigadores y estudiantes de los posgrados generan conocimiento, diseñan aplicaciones utilizando el conocimiento existente para beneficiar, enfrentar y resolver retos sociales e incrementar el acervo de conocimiento para la sociedad. En este sentido, preocupan y mucho los cambios en las políticas de CONACYT, pues hay una falta de equilibrio entre los enlaces que se retroalimentan para lograr esos círculos virtuosos, pues sucede que egresan con una formación sólida los investigadores de los programas del PNPC, resulta difícil que hagan movilidad para relacionarse con colegas de otros países donde se genera el conocimiento de punta porque hay pocos recursos y no encuentran fácilmente espacios académicos laborales.

9. Financiamiento

Esto lleva a otro punto: las políticas a las que no se les asignan recursos, son sólo buenos deseos e intenciones, pues requieren de recursos para su realización y, con la pandemia se complican las cosas. Para este año, de acuerdo con el análisis de Moreno y Cedillo del Proyecto de Presupuesto 2022, se destina 1.9% más a educación que el año pasado, considerando el presupuesto de la SEP y los recursos de la función “educación” en seis ramos. Se oye muy bien, pero el monto asignado sigue por debajo de lo asignado hace 4 años. La inversión en ciencia, tecnología e innovación, respecto del año previo, aumenta 5.2% en términos reales y representa el 0.28% del PIB, muy lejos de 1% que la Ley de Ciencia y

Tecnología vigente establece como deseable. Para entender qué representa la propuesta de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, de cada 100 pesos disponibles se destinan como 17 pesos a la función educativa y de ello, son casi 3 pesos para educación superior y posgrado y sólo un peso para CTI. En este proyecto de presupuesto, hay un aumento en comparación con el año pasado, pero no alcanzamos lo que se le destinó en 2015.

Dentro del ramo de CTI se incrementa el presupuesto al SNI en 26.3%, pero no se acompaña con un aumento equivalente en las becas de posgrado y apoyos de calidad, que sólo aumentan 0.05%. El número de becas para estudiar en el extranjero disminuyó 50% y con ello se ve más lejos el deseo de tener soberanía científica. Los centros de investigación crecen 0.05% con respecto al año anterior, pero representa una pérdida de dos veces su propio presupuesto con respecto al 2021. En síntesis, en CTI, la ganancia en la asignación con respecto al año pasado representa una pérdida considerable si lo comparamos con lo que se le asignó a este sector en 2015 y genera un desbalance en la concatenación de programas que pudieran reflejar una sociedad con base en el conocimiento.

El SNI, en esta estructura es uno de los motores de cambio y depende del esfuerzo y resultados obtenidos por el investigador para tener éxito; el SNI, a cambio, les asocia prestigio y un mayor volumen de ingresos. También es cierto que muchos académicos piensan que no es el éxito o el talento el que se reconoce si no que la distinción depende de variables externas adversas y normas que no juegan de la misma forma para todos.

REFLEXIONES FINALES ¿QUÉ DEBE MANTENERSE Y QUE DEBERÍA CAMBIAR? UNA POLÉMICA VIGENTE

México ha invertido en la formación de recursos altamente calificados, aunque los esfuerzos todavía no hayan sido suficientes para que el país cuente con una masa crítica que le permita una mayor presencia internacional en materia de CTI; lo mismo para atraer un mayor número de extranjeros a estudiar posgrados o a realizar estancias de investigación. Si realmente se pretende tener cierta competitividad internacional, es indispensable incrementar la inversión. Esto justifica los reclamos que frecuentemente hace la comunidad para que se asigne

el 1% del PIB que señala la Ley a CTI, lo que permitiría reducir la brecha que nos separa de naciones con mayores contribuciones a la I+D.

El SNI ha sido considerado por parte de algunos analistas como un programa basado en el criterio del mérito y la competencia, que privilegia los resultados individuales sobre el trabajo colegiado. Por otros, fundamentalmente ha consistido y sigue siendo una forma de ingreso adicional, que ha permitido diferenciar los ingresos en función de la evaluación de la productividad. Se ha implantado como solución ante la imposibilidad de cambiar la homologación de ingresos y los contratos colectivos pactados con el sindicalismo universitario y la pérdida de capacidad adquisitiva del salario de los académicos que trabajan en los distintos tipos de IES del país.

En la última parte de la mesa del 21 de septiembre 2021 se discutió si el SNI es un programa que debemos conservar, transformar o alentar ¿Podría seguir la tendencia histórica o requiere cambiar a un modelo de funcionamiento distinto del que ha mostrado desde su instauración? ¿Es necesario vigorizarlo, transformarlo o cambiar de rumbo, en alguno de estos casos? ¿estamos listos para dar el siguiente paso?

En este contexto, como subraya la literatura y se describió anteriormente, se han destacado aspectos positivos y negativos para el desarrollo científico y tecnológico del país. Entre los aspectos positivos, no se puede negar que el SNI ha sido un instrumento relevante para incentivar el desarrollo de la actividad científica y la formación doctoral del país, tanto a nivel individual como institucional y que ha establecido medios y medidas para evaluar el desempeño de los resultados generados, reconociendo a sus miembros otorgándoles distinciones simbólicas y estímulos económicos acordes a su productividad y, en muchas ocasiones, aunque no siempre a la calidad de sus aportaciones, a quienes se presenten voluntariamente a la evaluación.

Entre algunos aspectos negativos y efectos no deseados se pueden mencionar el énfasis en la evaluación individual versus la promoción de la cooperación entre investigadores; la estandarización de los criterios y ritmos de las evaluaciones, que se reflejan en el tipo de proyectos y la reiteración de la publicación de resultados o falta de originalidad o impacto de sus publicaciones. Algunos investigadores se ven abocados a pensar en la investigación en función de su valoración por parte de los comités de evaluación y de las posibilidades que

ofrecen los plazos para la obtención de resultados para lograr una evaluación positiva. Otros consideran que esta ecuación entre la evaluación de la investigación y la remuneración según sus resultados conduce a una “distorsión” de la producción de conocimientos y del propio conocimiento.

Otros más consideran que “esta lógica de evaluación crea la ciencia de crear evidencias o de preparar documentos que cuadren con los ideales que un Sistema diseñó como esquema en el que caben todos los que osen ser registrados como investigadores y quieran ascender en las jerarquías que los legitiman (Jiménez, 2018, p. 218). El baremo estatutario encarnado por el SNI es obviamente fundamental en la estructuración y pautas de colaboración del cuerpo de investigadores, pero la posición de estos últimos también depende de la legitimidad que la comunidad científica, en su conjunto, otorgue en los distintos países y tipos de conocimiento.

En los últimos diez años, el espacio de formación internacional ha jugado un papel relevante en la conformación y consolidación de los miembros del SNI, ha sufrido importantes cambios, en consonancia con la desigual capacidad de los distintos países e instituciones para atraer a los estudiantes extranjeros. Algunos países e instituciones ganan en legitimidad, mientras que otros la pierden, y otros más, consolidan la posición dominante establecida desde hace tiempo.

En algunas disciplinas, por ejemplo, Estados Unidos ha dejado de ser el principal centro de formación extranjero para los investigadores mexicanos en el SNI, y está siendo sustituido por otros países europeos. Mientras que países con menor presencia en la circulación de estudiantes mexicanos, como Canadá y Alemania, los atraen cada vez más y son considerados “polos emergentes” de formación. Esto nos llevó a plantear el tema de qué tan duradera es la influencia de los centros dominantes en el espacio internacional de la educación y la investigación y, a través de ello, de las normas de investigación y su influencia en la producción, difusión y evaluación.

Asimismo, nos preguntamos sobre el papel del conocimiento exógeno en la configuración del campo del conocimiento y en la del sistema de su legitimación. Coincidimos en que un aparato como el SNI no puede reducirse a su función de distinguir a los investigadores, sino que debe considerarse como el doble producto de la dinámica del ámbito nacional e internacional de la investigación, y de los procesos de legitimación del conocimiento integrados en la

dinámica horizontal de producción y transmisión de este conocimiento y que esta legitimidad cambiante del conocimiento en los distintos campos del saber se justifica, en parte, por la posición de los polos extranjeros de su difusión.

Es importante destacar, que en la generación de conocimientos también influyen los modos de apropiación del conocimiento, las redes y el conocimiento de las pautas y espacios de difusión obtenidos en la formación y la interacción con las comunidades de referencia, que trascienden las reglas de evaluación de la investigación en el SNI. Por lo tanto, la investigación no está definitivamente establecida, sino sujeta a las variaciones de las posiciones de estos polos en el espacio internacional, así como a su influencia en las comunidades epistémicas nacionales y a la dinámica interna del campo científico.

Si bien, se destacaron aspectos negativos, entre los que se pueden mencionar: que subsisten las inequidades, carencias de recursos y efectos no esperados como la influencia en el alcance de los proyectos, se puede decir que en la dinámica de evaluación en la que además del Estado, participan pares académicos, expertos y asociaciones profesionales, el SNI ha propiciado el desarrollo de programas doctorales y visibilizado la existencia de la producción académica. Asimismo, ha contribuido a promover la productividad científica, aunque muchos señalan que no con la calidad, reconocimiento o impacto en los campos disciplinarios de referencia. Además, el reconocer la importancia del estímulo económico en las percepciones totales del investigador, la distinción también otorga prestigio científico a quien se somete a evaluación, con base en parámetros que regulan la carrera de investigador de manera ascendente y evolutiva.

En términos del sentido y la evolución de esta política, principalmente en cuanto a la descentralización de las actividades de investigación a lo largo del país, habría que señalar que el SNI ha permitido la construcción de oportunidades de quienes se sometieron a evaluación, pues ser científico también se inscribe en un espacio y tiempo del desarrollo del país y en distintos nichos relacionados con áreas de conocimiento y entidades con desarrollos desiguales. Sin embargo, es un sistema meritocrático que consagra el valor de las aportaciones científicas individualmente, no contempla el aporte de los individuos al logro de los objetivos de sus grupos disciplinarios o las instituciones de adscripción. De ahí que muchos autores hayan señalado que el valor de las aportaciones tiene una dimensión económica.

A pesar de la tendencia del gobierno y la dirección actual del CONACYT de disminuir el programa de becas al extranjero, definir las prioridades de investigación en función de su contribución a la solución de problemas nacionales, versus el desarrollo del conocimiento no aplicado, la supresión o sustitución de organismos de participación de la comunidad científica, el recorte a fideicomisos de los centros de investigación y el redireccionamiento de recursos públicos hacia proyectos de obra pública como el nuevo aeropuerto, o la refinería, es importante considerar en la distribución del presupuesto público, el papel que los recursos y los vínculos internacionales tienen en la producción y circulación del conocimiento.

En síntesis, se discutió en torno a que, sea cual sea la evolución futura del SNI, se requiere de una mirada al papel que han tenido las distintas vertientes de la internacionalización entre los miembros del SNI y a que este sistema no puede reducirse simplemente a su función de distinción, clasificación y desclasificación de los investigadores con una visión localista. En su funcionamiento debe considerarse también el doble resultado de la dinámica del campo internacional en la formación y los procesos de legitimación del conocimiento integrados en la dinámica horizontal de producción y transmisión de este conocimiento. Se discutió también, sobre su papel en la estructuración del campo de la investigación, en la producción y transmisión del conocimiento en el que se debe incluir a los investigadores en el espacio científico internacional y su función como “portadores de conocimiento” entre México y el extranjero.

Las posiciones de los participantes en la discusión respecto a qué se requeriría modificar, cómo lograrlo y cuáles son las posibilidades de lograrlo tienen diferencias importantes. Una posición, que podríamos calificar como prudente y fundada en las tendencias de la evolución del SNI, es que los intentos de impulsar un cambio sustantivo en el pasado, a través de consultas y un congreso, no han culminado en una reforma sustantiva de la doble función simbólica y económica, así que es necesario plantear cambios paulatinos en su reglamentación y funcionamiento. Además de que todavía está por comprobarse qué ocurrirá con un nuevo intento que sigue una ruta distinta, como se delinea en la propuesta impulsada por la autoridad del sector y los órganos directivos del programa, en la que prácticamente no coincide el parecer de los beneficiarios. Tal vez el riesgo fundamental es distorsionar un programa que, con sus fallas,

funciona relativamente bien, y que puede terminar por no cumplir ninguna función de forma aceptable y volverse inoperante.

Una segunda posición plantea que en la transición, no es suficiente contar al evaluar si no que los resultados debieran retroalimentar al evaluado, por lo que se requeriría realizar modificaciones en los criterios establecidos (Buendía, et. al., 2015) ajustándolos a los tipos de productos característicos de las tradiciones disciplinarias, adecuándolas a la etapa de la trayectoria del investigador. De ahí que consideren revisar el tamaño, composición y operación de los organismos de dictaminación y dar peso al aporte individual en la construcción de los colectivos de investigación y las instituciones de adscripción.

Una tercera postura sería, aunque de momento política y económicamente se conciba como poco viable en el corto plazo, es necesario replantear de fondo el sistema de reconocimiento y recompensas del personal académico y científico del país. Articular mejor los distintos programas y mecanismos de las políticas públicas que persiguen como objetivo el desarrollo de la comunidad científica, tecnológica y humanística del país y su inserción en la producción y circulación internacional de conocimiento. Implementar evaluaciones del desempeño cuyo resultado considere, no la evaluación aislada de cada periodo, sino que acumule el resultado de estas evaluaciones parciales para tomar en cuenta el momento y etapa de desarrollo de las trayectorias, que incluyan la acumulación de resultados e ingresos obtenidos en las evaluaciones anteriores, para que se lleve a una paulatina estabilización de los ingresos. Esto permitiría eliminar la incertidumbre, al estabilizar los ingresos considerando el desempeño y afectar paulatinamente prestaciones y el retiro, haciendo frente de manera estable a la homologación por función y no de la forma de realizarlas pactadas en los contratos colectivos. Esto contribuiría a establecer proyectos de largo plazo más ambiciosos, que hagan aportes significativos al desarrollo del conocimiento y permita una jubilación digna que promueva una renovación pautada y con mejores condiciones de retiro de la planta académica del país.

Es pronto para ver con claridad las consecuencias de los cambios en las leyes y reglamentos establecidos por el gobierno actual. No cabe duda de que el tema debiera ser parte de la agenda de trabajo para la siguiente década. Se requiere más investigación y participación de la comunidad de investigadores produciendo conocimiento para brindar bases más sólidas al diseño de políticas públicas

que consoliden una comunidad de investigadores en los distintos campos que requiere el país para mejorar un desarrollo científico, económico y social más equilibrado y equitativo.

Esperamos que esta síntesis de la discusión realizada se amplíe y permita plantear al Estado nuevas vías de investigación y acción de la comunidad científica nacional. No obstante, no sabemos aún cuál puede ser el impacto si cambian los propósitos del programa como lo advirtió la directora de CONACYT al indicar que dejaría de ser *un “sistema individualista, meritocrático y competitivo”*), para convertirse en *“un sistema colaborativo y de incidencia en los grandes problemas de la nación”*.

REFERENCIAS

- Bourdieu, P. (2003). *El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Editorial Anagrama.
- Buendía, A., García, S., Grediaga, R., Landesmann, M., Rodríguez, R., Rondero, N., Rueda, M. y Vera, H. (2017). Queríamos evaluar y terminamos contando: alternativas para la evaluación del trabajo académico. *Perfiles Educativos*, XXXIX, (157), 200-219.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2019). *Informe general del estado de la ciencia, la tecnología y la innovación*. <https://www.siicyt.gob.mx/index.php/transparencia/informes-conacyt/informe-general-del-estado-de-la-ciencia-tecnologia-e-innovacion/informe-general-2019>
- Didou-Aupetit, S. y Gérard, E. (2010). *El SNI, veinticinco años después: la comunidad científica entre distinción e internacionalización*. ANUIES.
- Gérard, E. (2016). El “efecto espejo”. El impacto de la jerarquía del mercado internacional de la formación sobre el espacio científico nacional. El caso de la ingeniería mexicana. En E. Remedi y R. Ramírez (eds.), *Los científicos y su quehacer. Perspectivas en los estudios sobre trayectorias, producciones y prácticas científicas* (pp. 69-98). ANUIES.
- Gérard, E. y Grediaga Kuri, R. (2009). ¿Endogamia o exogamia científica? La formación en el extranjero, una fuerte influencia en las prácticas y redes científicas, en particular en las ciencias duras. En S. Didou y E. Gérard, *Fuga*

de cerebros, movilidad académica y redes científicas (pp. 137-160). ISEALC/CINVESTAV/IRD.

Grediaga Kuri, R. (2021, 16 a 20 de noviembre). *Además de los criterios explícitos del mérito y la productividad. Otros elementos asociados a la promoción y permanencia en el SNI*. Ponencia en el simposio: Evolución, trayectorias formativas, de permanencia y promoción dentro del SNI. Memoria del XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1370.pdf>

Hamui, M. (2020). SNI: ¿distinción, beneficio económico o motor de cambio? En R. Loyola Díaz y J. Zubieta García (eds.) *Vaivenes entre innovación y ciencia. La política de CTI en México 2012-2018*. UNAM, MA Porrúa.

Jiménez, S. (2018). El sistema nacional de investigadores (SNI) de México, un sistema legal que orienta, fortalece y debilita la investigación del País”. En M.L Pinto de Almeida, M. Pasqual Schneider y J. Moreles Vázquez (eds.), *Estado, políticas públicas y educación* (pp. 211-228). Clacso. <https://www.jstor.org/stable/j.ctvn96f8c.12>.

Lloyd, M. (2018). El sector de la investigación en México: entre privilegios, tensiones y jerarquías. *Revista de la Educación Superior*, 47 (185) 1-31.

Moreno, C. y Cedillo, D. (2021, 15 de septiembre). Educación superior, ciencia y tecnología en PPEF 2022: avances, rezagos, perspectivas. *Nexos*, Educación por tiempos. <https://educacion.nexos.com.mx/educacion-superior-ciencia-y-tecnologia-en-el-ppef-2022-avances-rezagos-perspectivas/>

Reyes, G. y Surinach, J. (2015). Análisis sobre la Evolución del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de México. *Investigación administrativa*, 44(115), 55-69.

Cómo citar este texto: Grediaga, R., Hamui, M. Canales, A., y Gérard, E., (2024). SNI ¿Medio o fin? En I. Montoya-Zepeda y G. Mejía Pérez (Eds.), *Los Dilemas de la Educación Superior Mexicana en el Siglo XXI: 30 años de Investigación del Área de Sociología de las Universidades de la UAM Azcapotzalco* (pp. 31-58). México: UAM-A.

Capítulo 3. Los sistemas de pago por mérito y la regulación del trabajo académico

Norma Rondero López (UAM-A)

Jesús Francisco Galaz Fontes (UAM-A)

Susana García Salord (UNAM)

José Raúl Rodríguez Jiménez (UNISON)

Manuel Gil Antón (COLMEX)

José Joaquín Brunner (UDP-Chile)

PRESENTACIÓN

Como cualquier trabajo que se desenvuelve en un contexto institucional, el trabajo académico requiere ser regulado. Todas las instituciones de educación superior tienen acuerdos, estrategias, dispositivos e instrumentos más o menos específicos respecto a las actividades y responsabilidades de los académicos por un lado y, por otro, las condiciones que se les proporcionan para realizar sus labores y, muy importante, las remuneraciones y otras consecuencias que el académico recibirá en función de su desempeño en el contexto del contrato estipulado. En esto el trabajo académico no se diferencia de ningún otro que se desarrolla en un contexto institucional.

Por otro lado, dado que el trabajo académico se realiza en el contexto de una institución, las políticas y ambiente de la institución, así como los factores que influyen sobre ésta, particularmente los relacionados con las políticas públicas pertinentes, afectan, directa e indirectamente, en el contenido y forma en que el trabajo académico es regulado.

No obstante, la regulación del trabajo académico no es una cuestión sencilla. El trabajo académico es, sin duda alguna, un trabajo peculiar en varios sentidos. En primer lugar, no es un trabajo que mucha gente identifique como tal, al no implicar acciones físicas específicas; en lugar de ello, se le ve como un “trabajo intelectual,” uno en el que el conocimiento es el objeto con el que se labora. En segundo lugar, abarca un conjunto de actividades diversas (docencia, investigación,

extensión, trabajo administrativo y de gestión) que, si bien pueden estar relacionadas, admiten realizarse de manera aislada y/o combinada con diferentes grados de énfasis. En tercer lugar, tales actividades demandan condiciones de trabajo diversas asociadas a diferentes tipos de instituciones de educación superior, las cuales proporcionan condiciones y ambientes de trabajo muy diversos entre sí. En cuarto lugar, el trabajo académico puede admitir altos grados de autonomía en tanto los académicos influyan en él con una mayor o menor intensidad. Finalmente, el trabajo académico tiene otras peculiaridades, como el que no siempre se ajusta a un horario o a un espacio; no es sencillo determinar cuándo un académico está trabajando y, así mismo, tampoco es fácil determinar si se está cumpliendo adecuadamente con las responsabilidades estipuladas en los contratos de trabajo.

En contraste con lo que sucede con otros trabajos que se desarrollan en espacios y tiempos definidos, y en los que existen actividades y resultados específicos, las características anteriormente mencionadas hacen que el trabajo académico no siempre sea fácil de regular por parte de las autoridades institucionales bajo las cuales, al menos formalmente, se encuentran el académico y su trabajo.

Si observamos la evolución del trabajo académico en México y otros países en desarrollo durante los últimos 50 años, podemos observar cómo el personal académico y su trabajo se han reconfigurado significativamente. Además, también se ha visto modificada la forma en que las políticas públicas, las instituciones de educación superior y las comunidades académicas regulan dicho trabajo. Mientras que muchas comunidades académicas han fortalecido su *ethos* y, con ello, regulan sus prácticas profesionales, muchas instituciones de educación superior han transitado de contar con un contrato en el que las remuneraciones y condiciones de trabajo estaban asociadas exclusivamente a un conjunto de categorías estipuladas con mayor o menor cuidado, a una situación en la cual, además de tal contrato, se configura otro, en el que las actividades que configuran el trabajo académico se ordenan y regulan a partir de mecanismos, ya sean institucionales o suprainstitucionales, en el que las categorías del primer contrato son puestas en un segundo plano, en virtud de la magnitud de las remuneraciones y el prestigio que proporciona el segundo mecanismo de regulación, el cual opera, en la práctica, como un segundo contrato que suele ser, además, temporal.

Una característica central de los segundos contratos a los que hacemos referencia, los *suprainstitucionales*, es que se basan en la suposición de que el contrato institucional no es suficiente para reconocer y recompensar diferencialmente la calidad, excelencia o *mérito* del trabajo que desarrollan los académicos. Más allá de otros factores económicos y políticos que contribuyeron de manera importante para su creación, esta racionalidad es central al uso que hoy en día se hace de los sistemas de pago por mérito en el ámbito académico. Esta racionalidad, sin embargo, no aparece súbitamente, ni tampoco se construye de una manera independiente de una lógica administrativa de control y eficiencia.

Iniciando formalmente en 1984 con la creación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), los sistemas de pago por mérito se han convertido no solamente en un instrumento ampliamente empleado en la educación superior mexicana, sino que su lógica meritocrática ha logrado permear en las mismas comunidades académicas. En un momento en el que a nivel nacional se discute abiertamente la perspectiva “neoliberal,” resulta pertinente llamar la atención sobre el papel que estos esquemas de pago han tenido, tienen y pueden tener en una nueva forma de atender la educación superior pública.

¿A qué se refieren los conceptos de mérito y meritocracia? ¿Cuáles son las características básicas de los sistemas de pago por mérito? ¿Qué objetivos, manifiestos y latentes, persiguen? ¿Qué supuestos subyacen a esta manera de ver la relación entre trabajo y remuneraciones? ¿Qué actores han participado, participan o deberían participar, en la formulación de los sistemas de pago por mérito? ¿Qué impacto, positivo o negativo, ha tenido la implementación de estos esquemas de pago en el trabajo académico y su regulación? ¿Es factible o conveniente implementar estos sistemas de pago para cualquier actividad académica o en cualquier tipo de institución de educación superior? ¿Qué relación guardan los esquemas laborales “tradicionales” con los sistemas de pago por mérito? ¿Son los sistemas de pago por mérito la “mejor” forma de regular el trabajo académico? ¿Existen otras formas de regulación? ¿Cuál es el futuro de los sistemas de pago por mérito en la academia?

Las anteriores preguntas relacionadas con los sistemas de pago por mérito son relevantes y conviene discutir las ampliamente. En el contexto de todas ellas, los cuatro textos que se presentan a continuación reflexionan sobre diferentes

aspectos de estos esquemas de regulación del trabajo académico, aunque no lo hacen de manera exhaustiva.

En la segunda sección de este capítulo José Joaquín Brunner contextualiza los sistemas de pago por mérito dentro del “capitalismo académico global.” Argumenta que esta orientación, con su perspectiva de mercado, así como con sus prácticas y discursos sobre la mejor manera de planificar, programar, financiar, y realizar y medir las tareas académicas, se ha constituido en el referente hegemónico al respecto. Afirma, así mismo que, aunque esta perspectiva se haya originado en los países desarrollados y con sistemas de educación superior también desarrollados, hoy en día está en camino de ser también igualmente dominante en América Latina a través de las nuevas generaciones de académicos, particularmente aquellos orientados hacia la investigación, las cuales han sido formadas bajo tal orientación.

En la tercera sección y luego de la contextualización proporcionada por Brunner, Manuel Gil Antón argumenta y presenta datos que indican que los sistemas de pago por mérito, al menos en el caso mexicano, no solamente han estado orientados a regular el trabajo académico, sino que han servido para reconfigurar el perfil del académico, particularmente de aquellos contratados por tiempo completo. Más allá de esta exposición, sin embargo, se argumenta que la naturaleza intrusiva de estos dispositivos regulatorios se revela claramente cuando se les conceptualiza como *transferencias monetarias condicionadas*.

En la cuarta sección José Raúl Rodríguez Jiménez nos recuerda que, a pesar del importante impacto que han tenido los sistemas de pago por mérito en México, muchos académicos siguen sin haberse incorporado a dichos esquemas de regulación y reconocimiento. Son una proporción considerable de los académicos de tiempo completo, pero son un porcentaje altísimo de los académicos de asignatura, quienes realizan la mayor parte de la docencia de licenciatura en el país. A diferencia de los académicos incorporados a la lógica de los sistemas de pago por mérito, quienes están centrados en la investigación y tienen muchos referentes extra-institucionales como factores que influyen en su comportamiento, estos otros académicos están más centrados en la docencia y su referente principal es la institución donde trabajan.

Finalmente, Susana García Salord aborda, como lo hizo anteriormente Brunner y considerando su genealogía, la perspectiva de que los sistemas de

pago por mérito reflejan un nuevo orden institucional y una nueva hegemonía. Más que verlos como dispositivos instrumentales que solamente buscan la eficiencia, propone considerarlos como el resultado de un proceso multi-factorial en el que diversos actores entran en conflicto por el control y las recompensas que se pueden encontrar en el campo de la educación superior y la investigación científica. En un tono propositivo, García Salord concluye puntualizando tres asuntos que deben atenderse para poder construir, en el sector de la educación superior, un orden institucional en el que las instituciones de educación superior puedan cumplir de una mejor manera su función social.

El tema de los sistemas de pago por mérito es uno en el que confluyen muchos factores que impactan a la educación superior; es un tema complejo. Las contribuciones de nuestros colegas nos permiten asomarnos a cuatro perspectivas que enriquecen la discusión y comprensión de estos esquemas que, hoy por hoy, son parte importante de la educación superior mexicana.

1. Las regulaciones del trabajo académico y el espíritu del capitalismo académico

José Joaquín Brunner (UNESCO-Universidad Diego Portales)⁶

Parto de las siguientes preguntas: ¿en qué contexto se originan, qué función juegan y qué peso adquieren en América Latina, los esquemas de pago por mérito y las regulaciones para racionalizar el trabajo académico?

Propongo la siguiente hipótesis de trabajo (que considero fértil no solo para AL, sino para otras regiones del mundo): el contexto en que se originan estos esquemas es lo que la literatura de nuestro campo se llama capitalismo académico (CA), y particularmente, ahora en la fase de capitalismo académico global (CAG).

6 Trabajo de base elaborado en el marco del Proyecto FONDECYT 1180746 y editado en el marco del Proyecto FONDECYT 1221758 en julio de 2022. Agradezco a Manuel Gil Antón la síntesis y el texto escrito de la versión estenográfica de la exposición que apenas requirió una mínima revisión del autor.

DELIMITACIÓN CONCEPTUAL

¿Qué entendían los fundadores de este concepto, de esta idea, por CA? La formulación clásica, antes de referirme al CAG, reducida a una frase (la que los fundadores de esta teoría, Slaughter, Leslie y Rhoades, expresaban a fines de los 90 y luego profundizaban durante la primera década de los 2000) sostiene que las universidades y sus unidades internas, facultades, departamentos, equipos de investigación, etcétera, estaban, cada vez más, asumiendo comportamientos que ellos llamaban de “mercado” o de “tipo mercado” (Slaughter & Leslie, 1997; Slaughter & Rhoades, 2004).

Así delimitaban el concepto de CA, consistente con el hecho de que su objeto de estudio eran, en ese entonces, las grandes universidades de investigación –Research Universities (RU)– en Estados Unidos, Gran Bretaña y Canadá, donde observaban una creciente comercialización de productos y de servicios de investigación, como forma –afirmaban en el comienzo de su teoría– de generar recursos en un momento en que las políticas gubernamentales ya no estaban en condiciones de financiar a aquellas universidades de investigación altamente diferenciadas y que se volvían cada vez más complejas.

EL PASAJE DE CAPITALISMO ACADÉMICO A CAPITALISMO ACADÉMICO GLOBAL

A partir de 2010, se amplía la mirada y con ello el alcance de la noción de capitalismo académico, por ello se le denomina global (CAG), pues se estudia también, con esta perspectiva de análisis, a otro tipo de Instituciones de Educación Superior (IES) –ya no solo las dedicadas a la investigación– y esto permite descubrir asimismo otras formas, muchas y variadas, en que se presentan regímenes orientados por el CA. Esto lleva a la búsqueda de los procesos axiales que estarían presentes, en general, en el CAG –más allá, aunque incluyendo, a la RU– los que toman características distintas en diversas situaciones o contextos nacionales.

Los rasgos generales del CAG tienen que ver con lo que Clark llamaba Coordinación e Integración del Sistema –a través de la mercadización– en función no exclusiva, pero sí importante, de relaciones de mercado; la privatización, entendida como fenómeno de economía política, esto es, participación privada (i) en la

provisión de las oportunidades de estudiar en la educación superior y (ii) en el financiamiento de la educación superior; la mercantilización de la docencia de pregrado, función principal de todas esas numerosísimas instituciones universitarias y no universitarias en América Latina que suelen identificarse como “puramente docentes”; la comercialización, consistente en la venta de productos y servicios diferentes de la educación superior de pregrado, y, por último, la financiarización, que es la creciente exposición de las instituciones a los circuitos contemporáneos del capitalismo financiero y que en algunos países, como Estados Unidos, pero también en Chile (y asimismo en otras partes del mundo, incluso en Europa) adquieren una creciente importancia.

CENTRANDO LA MIRADA EN AMÉRICA LATINA

En América Latina el CAG presenta ciertos rasgos comunes, como los sistemas mixtos de provisión y financiamiento con grandes diferencias entre países, aunque apuntando en una misma dirección, y eso hace que hoy día un poco más de un 50% del total de la matrícula de educación superior esté registrada en instituciones privadas, y algo así como la mitad, un poco menos o un poco más según los países, de los recursos que financian a la educación superior, sean recursos de origen privado. Esto es obviamente distinto en México, Brasil, Argentina o Chile. En cada país de la región, varía el balance mixto en la organización de la economía política de los sistemas.

El eje principal en América Latina de expresión del capitalismo académico (y esto nos acerca a nuestro tema) tiene que ver con la docencia y no con la investigación. Sabemos que esta última está altamente concentrada en pocas universidades ligadas con los circuitos internacionales de la producción de conocimiento.

El involucramiento, o digamos mejor, la transformación “economizante” de la universidad, se da con características propias en nuestra región donde todavía la universidad tiene un papel fundamental en la esfera público-política y muchas veces una presencia relativamente baja en todo lo que suele llamarse actividades de “triple hélice”; es decir, participación de la investigación universitaria en grandes investigaciones –conjuntamente con empresas y con los gobiernos– con impacto directo en el desarrollo local y nacional.

LA PERSPECTIVA DERIVADA DE LA HIPÓTESIS DE TRABAJO ANUNCIADA

En esta contribución no ahondaré en el tema de las variedades del CAG en la región, sino que iré directamente a trabajar con la siguiente hipótesis: que esa variedad (nacional) de “capitalismos académicos” crea un contexto de gestión de las universidades, donde el trabajo, los desempeños y los resultados, se van sujetando cada vez más intensamente a procesos de racionalización, mediante un continuo monitoreo, seguimiento y un verdadero régimen panóptico de evaluación que entra a programar en detalle y a racionalizar las actividades de la universidad; particularmente nuestras actividades, las actividades de los académicos, sea como académicos-docentes, académicos-investigadores o en todas las otras funciones adicionales que, precisamente por este nuevo régimen de gestión, los académicos vamos teniendo que asumir.

A mi juicio, asiste la razón a Adrián Acosta Silva (2020) y otros colegas cuando señalan que el fenómeno principal, desde el punto de vista de la organización del trabajo, tiene que ver fundamentalmente no con uno u otro instrumento, como puede ser el pago por méritos, sino con la racionalización capitalista del trabajo académico, a través de un conjunto de dispositivos, mediciones, incentivos, pagos por desempeño o por mérito, cumplimiento de metas, mediciones de productividad. Y cada vez más mediciones de impacto del trabajo que realizamos tanto docente como quizá y, sobre todo, de investigación, incluyendo por cierto a las ciencias sociales y las humanidades.

Este proceso de racionalización del trabajo, y sus efectos, adquieren particularidades distintas, según si —como trabajador en la academia— uno posee dedicación principal a la investigación o bien a la enseñanza, o a todas estas nuevas funciones de administración, de internacionalización, de difusión, de vinculación con el medio, de participación en la política pública y en los debates públicos, etcétera.

Nuestra agenda de trabajo se ha diversificado mucho y la forma cómo el CAG nos afecta a nivel micro de cada universidad, ciertamente tiene que ver, aunque de distintas maneras, con investigadores o académicos centrados en la docencia, así como con los tipos de contrato y otras formas de variación de los vínculos institucionales.

También depende mucho de facultades y disciplinas en las cuales trabajamos. Este es un interesantísimo tema de investigación que se está desarrollando especialmente en países del norte. Desgraciadamente, en América Latina todavía se estudia poco el impacto del capitalismo académico en las ciencias sociales y en las humanidades (Brunner, Labraña y cols., 2019a; Brunner, Labraña y cols., 2019b), a diferencia de las facultades STEM (de ciencia, tecnología, ingenierías y matemáticas) donde, efectivamente, ese impacto sigue lógicas distintas.

Todo esto es clave además para el argumento en torno a ese nuevo estamento gerencial, profesional y técnico de la gestión que se ha ido creando y multiplicando en las universidades de los distintos países con características diversas, pero que en general asume las nuevas funciones de gestión racionalizada, de gestión emprendedora, de gestión evaluativa o como se le quiera llamar, dentro de cada una de las instituciones. Es un conjunto de nuevas funciones, de nuevos profesionales, de nueva gerencia. Todo el fenómeno de managerialismo y del gerencialismo tiene que ver, entre otras cosas, con el surgimiento de un nuevo estrato, cuyas relaciones de poder con los académicos son extraordinariamente complejas.

Esas nuevas lógicas, esos nuevos personajes y actores en las relaciones internas de poder de las universidades, se engarzan no sin tensión con las otras lógicas que perduran, particularmente, en universidades estatales de mayor antigüedad, más complejas, más consolidadas. Por lo tanto, allí el CA no es que no exista, sino que existe bajo formas de negociación, adaptación, ajustes permanentes, con las formas de gestión más burocráticas, más de tipo weberiano, o más burocráticas y burocrático-clientelista, o con las oligarquías académicas, que asumen el poder dentro de la universidad.

Tendríamos entonces distintos tipos de combinaciones entre estas nuevas expresiones de racionalización capitalista del trabajo académico y la pervivencia, perduración y capacidad de mantener incidencia a través de distintas expresiones de lo que es el poder tradicional, burocrático, político, de oligarquías académicas que se ligan a la vieja tradición de la universidad estatal latinoamericana.

LOS EFECTOS DE ESTAS TRANSFORMACIONES

Para dar continuidad a la reflexión que venía realizando, responderé ahora a la pregunta siguiente: ¿cuáles son los efectos que trae consigo la transformación de los contextos de los que acabo de dar cuenta, esto es, de difusión del capitalismo académico?

Traté de mostrar, porque esa es la parte nuclear de la respuesta, que hay que buscar en la nueva gestión, que es pública y privada, y no se reduce puramente al *New Public Management* (Ferlie y cols., 2008) de las universidades público-estatales del mundo, sino que es una constelación de dispositivos, de ideología, de políticas, de medidas, de actitudes, de tecnología de la evaluación, que operan mediante la generación y aplicación de lo que hace un momento yo llamaba “contextos evaluativos”, tanto a nivel de la gobernanza de los sistemas como de las universidades.

Pensemos en todo el desarrollo que han tenido en América Latina durante estos años los sistemas de aseguramiento de la calidad, que probablemente son una zona relativamente sub-estudiada, no tanto en los aspectos técnico-descriptivos, que hay bastante literatura sobre ello, pero sí desde esta otra visión más de economía política y de gobernanza de los sistemas.

En realidad, creo que no se ha explotado el estudio de todo lo que han significado los sistemas y procesos de aseguramiento de la calidad, los efectos que están teniendo para la gobernanza de los sistemas, el recurrir a este tipo de mecanismos que llamamos, en general, de aseguramiento de la calidad o de evaluación externa e interna de la institución y a nivel de los programas. Es en esta dimensión donde me detendré ahora.

HACIA UNA TESIS DERIVADA DE LAS PREGUNTAS Y LA HIPÓTESIS DE TRABAJO

¿Qué es lo que pasa con estos contextos evaluativos en el nivel interno? Es decir, en unidades, facultades, departamentos, institutos y todos los distintos tipos de división, de diferenciación interna de la organización universitaria y, particularmente, a nivel de quienes hacen el trabajo fundamental de la institución y son su base académica.

La tesis que me gustaría explorar aquí, no lo he hecho aún, pero me encantaría poder hacerlo en los años que vienen –de hecho he ganado un proyecto en el concurso nacional de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile, que financia una parte importante de la investigación individual o de pequeños equipos– es que dicha gestión evaluativa, lo que hace, en la práctica, es crear una suerte de sustituto funcional para el espíritu del capitalismo al que Weber adjudicó un rol central en el origen del capitalismo europeo.

Él decía que se requiere “un espíritu”, que en el caso de sus estudios sobre el capitalismo occidental era un ethos de fundamentación religiosa, que procedía del protestantismo puritano, en realidad provenía del pietismo y del calvinismo principalmente, y que tenía como efecto el que las personas en el mundo del trabajo desarrollen una ética de la total entrega a los procesos de producción, porque finalmente es la generación de obras lo único que puede validar la salvación del alma.

Ahora bien, si no estamos ya en época del espíritu religioso al que aludía Weber (2012), porque vivimos –como él mismo anticipó– en entornos completamente secularizados (desmagificados decía él o desencantados), y además nos declaramos o sentimos posmodernos, entonces necesitamos crear ese espíritu de otra manera, con otros medios.

Y la tesis que a mí me gustaría explorar es que estamos creando lo mismo, algo similar a ese “ethos” puritano-calvinista, por medio de aquellos contextos evaluativos de los que venimos hablando; es decir, no estamos siendo sometidos, sino que nos estamos sometiendo nosotros mismos, a una nueva forma de evaluación, de gerenciamiento y de evaluación, a través de la administración de un conjunto de dispositivos evaluativos que, en realidad, crean un ethos laboral y profesional, igual como ocurrió con el espíritu protestante, pero esta vez venido desde fuera. No aquella ética intramundana ascética que Weber (2012) invocaba y a la que daba un papel tan importante. Ahora nos viene desde fuera, casi podríamos decir mecánicamente, pero se trata, efectivamente, de una cultura organizacional y administrativa que transforma la vida laboral e incluso personal.

Efectivamente, la vida se transforma en proyectos, y la universidad ha descubierto que necesita que los académicos transformemos nuestra existencia en uno o una serie de proyectos. Que nos planifiquemos; que nos programemos; que contratemos “libremente” las metas que vamos a producir, o sea, lo que

vamos a hacer controlados por esas metas; que demos cuenta de nuestras actividades y, por ende, que haya procedimientos y mecanismos de rendición de cuentas; es decir, en suma, que nos justifiquemos individualmente por nuestras obras, así como la universidad tiene que hacerlo crecientemente frente a la sociedad civil, al Estado, los medios de comunicación y a otros *stakeholders*.

Nosotros internamente, en nuestros departamentos y centros universitarios, nos confesamos (rendimos cuenta detallada) ante nuestra autoridad (departamental, de escuela, decanatura, etcétera), pero lo importante es que cada vez más lo estamos haciendo ante nosotros mismos. Esa es la gran transformación y ese es, digamos, el éxito, no del neoliberalismo o de alguna maquinación: lo es el de la inserción cada vez más intensa de la universidad en el mundo del capitalismo académico global, donde efectivamente las motivaciones del trabajo no son ya las mismas de hace 50 años.

Si yo me encontrara acá con Olac Fuentes podríamos hablar de lo que ocurría hace 50 años y eran otras las motivaciones. Eran motivaciones mucho más ligadas a una cierta ética pública. Ahora ya no es un problema tanto de ética, sino de un ethos entendido como reglas, costumbre, como neotradición, como habitus, normas internalizadas a la manera de nuevas convenciones culturales, conciencia de nosotros mismos como profesionales de alta efectividad, impacto, excelencia, etcétera. En breve, como “conducción de la vida” según diría Max Weber. Esto lo podemos hacer —y lo estamos haciendo— a través de nuestra propia integración a ese tipo de contextos evaluativos; el *Harvard Business Review* diría que ahora, finalmente, estamos 24 x 7 bajo un escrutinio en 360°; o sea, que habitamos el panóptico, nuestra nueva torre de marfil, donde continuamente somos observados desde un centro evaluativo que monitorea y valida (o sanciona) todas nuestras actividades y donde nosotros mismos hemos internalizado que a nuestras costas llegó el dictum del *publish or perish*.

Los investigadores somos por lo mismo quienes vamos más adelante en esto, porque tenemos un sistema ya internacional-global —a través del WOS y el SCOPUS y los observatorios-registros menores— que efectivamente organizan y ordenan nuestra producción y nuestra productividad competitivamente a nivel global. Exagero, es cierto, pero no tanto.

A veces yo mismo hago cierta observación micro-etnográfica de mis colegas de 35 a 40 años, y veo a algunos totalmente inmersos en este ethos. Efectiva-

mente, no lo sienten como una especie de epidemia que los estaría carcomiendo; no, no, más bien lo entienden como las nuevas reglas del juego que ellos mismos han querido y aceptado y que están asumiendo para poder ser investigadores en un escenario global donde necesitan, de partida, y primero que todo, publicar en inglés en revistas debidamente indexadas.

Hace días veía un estudio reciente sobre Scielo, y ya Scielo tiene en algunos países la mayor parte de sus publicaciones en inglés. Scielo, recuerden ustedes, nació para expresar en castellano y portugués la producción de los investigadores iberoamericanos. De ser cierto que ahora en partes de Scielo se publica preferentemente en inglés, quiere decir que allí vamos en una dirección contraria a la idea original, introduciéndonos a un mercado simbólico donde se compite, ante todo, por prestigios.

En efecto, los mercados del capitalismo académico son de preferencia, como ya se dijo en esta sesión, mercados de prestigio, según puede apreciarse en la proliferación de rankings nacionales e internacionales, donde muchas veces la competencia es, en el límite, de uno contra su propio desempeño, para así poder mejorar en las mediciones reputacionales. Es decir, nos medimos constantemente; por ejemplo, yo me mido con respecto a mi productividad del año pasado, ¿voy a ser capaz o no, a medida que pasan los años, de seguir produciendo como produje el año pasado? ¿Son mis metas suficientemente ambiciosas? ¿Mi carga académica admite todavía alguna otra actividad? Estas son mis metas, de esto depende cada vez más mi desempeño, los puntos que acumulo, el número y nivel de mis publicaciones y su impacto, la posibilidad de avanzar en la jerarquía académica, de obtener incentivos por producción.

Y el vocabulario que acompaña a toda esta transformación organizacional y de cultura, en el plano individual e institucional, es muy claro. Tal vez antes teníamos lenguajes religiosos, morales, burocráticos, militantes para la auto-comprensión de nuestra profesión y para reflejar la idea de universidad. Por ejemplo, cuando pensamos en la universidad latinoamericana de mediados del siglo pasado o en la gran universidad alemana de Humboldt, ellas van asociadas a ciertos determinados vocabularios. En cambio, hoy día el vocabulario dominante es cada vez más uno de contratos, metas, desempeño, mérito, productividad, competitividad, medición, impacto.

Entonces, concluyo esta parte diciendo lo que yo estimo sería interesante hacer en América Latina, precisamente porque aquí tenemos tantos laboratorios distintos para hacerlo: consistiría en ver cómo estos fenómenos de transformación capitalista, posmoderna, de la universidad en el interior de sus prácticas está desarrollándose en distintas realidades, tales como las grandes universidades estatales tipo buque insignia estilo UNAM o Universidad de Buenos Aires o San Marcos de Lima o la Universidad Nacional de Colombia o la Universidad de Chile; o bien en universidades privadas prestigiosas de la región; o en universidades de tamaño medio o pequeñas, en las ciudades capital o de provincias, más cargadas hacia las disciplinas STEM o hacia las ciencias sociales y humanidades, altamente selectivas o de acceso abierto y masivo.

Esta sería mi hipótesis: los fenómenos descritos están ocurriendo exactamente en la misma dirección, pero con efectos disimiles, según los tipos de organizaciones y culturales organizacionales, donde se manifiestan de muchas y variadas maneras.

Pero el tipo ideal, para seguir con Weber (2014), el tipo ideal de lo que nos está ocurriendo, me parece a mí, es clarísimo. Ahora hay que estudiar sus modalidades concretas, sus contrastes, sus variaciones y evoluciones a partir de estudios empíricos. Y no solo ocuparnos de los dispositivos, porque a veces nos entusiasmos con los dispositivos.

Está bien, tenemos que llegar a entender algunos dispositivos hasta su esencia última, pero, en general, lo que tenemos que estudiar es el complejo entramado de todos ellos interactuando conjuntamente: las conductas que generan, las contabilidades a que dan lugar, los lenguajes que están generando, el tipo de comportamientos que introducen entre académicos jóvenes y más viejos, entre hombres y mujeres; en fin, darle a todo esto la riqueza que en su momento los colegas de esta Área de Sociología de las Universidades le dieron a los estudios iniciales sobre la profesión académica. Todos aprendimos en América Latina del trabajo que hicieron nuestros colegas mexicanos, algunos de los cuales están en esta sesión. Creo que hoy día requerimos de un esfuerzo similar para entender la transformación que está experimentando la profesión académica a la luz de los avances del capitalismo académico global y sus variedades.

SOBRE LA SEGMENTACIÓN INSTITUCIONAL, ESTRATIFICACIÓN INDIVIDUAL Y EFECTOS NEGATIVOS DE ESTA NUEVA RACIONALIDAD

Tenemos que ponernos de acuerdo en qué mencionamos como segmentación y estratificación. Si uno toma el principio básico de todo esto que es la diferenciación de las organizaciones, en realidad la diferenciación de las universidades, en términos de división y organización del trabajo, muestra una infinita plasticidad, precisamente porque el material con que ellas trabajan, esto es, el conocimiento avanzado como enseña Burton Clark (1983), tiene una necesidad y la potencialidad de dividirse y subdividirse cada vez más finamente, puesto que su lógica fundamental es una lógica de especialización creciente.

Hay un momento, a inicios del siglo XIX, cuando los idealistas neohumanistas alemanes crearon la Universidad de Berlín, donde las ciencias operaban todavía bajo una idea generalista, y en que las divisiones del conocimiento eran unos grandes conglomerados de saberes, agrupados entonces en la facultad de filosofía, que Kant concebía como una gran facultad de saberes unidos bajo un mismo paradigma de las ciencias en general.

Pero desde ahí para adelante hemos avanzado absolutamente en otra dirección; en efecto, vamos en la dirección de la máxima división del trabajo y, en realidad, las nuevas tecnologías de información y comunicación nos permiten efectivamente una cada vez más fina subdivisión de los campos del saber y de su intercomunicación.

Hace 40 años esto estaba recién empezando; Manuel Gil Antón lo recordaba en su intervención: cada uno de nosotros empezamos a trabajar en sociología de la educación. Yo me llamaba sociólogo de la educación, efectivamente. Luego me empecé a llamar sociólogo de la educación superior y hoy día, aunque no lo diría precisamente así, pero es lo que soy, me identifico como un sociólogo de la educación superior especializado en gobernanza y economía política comparada de los sistemas. Esto nos ha sucedido a todos y por este camino hemos tenido que abandonar cualquier pretensión de totalidad o de conocimiento detallado de diversas especialidades de la sociología, para qué decir de más de una disciplina.

Todos tenemos secretamente ese apetito que Freud llamaba oceánico: el de poder llegar al instante en que somos capaces de abarcar el conocimiento entero. Pero hoy día sabemos bien que eso es completamente irrealizable.

Estimo que lo que vamos a ver en adelante son múltiples figuras de combinación, esto que a veces llamamos interdisciplina y que ahora nos empuja hacia lo transdisciplinario. Efectivamente, hay problemas que no podemos estudiar exclusivamente dentro de los límites de una extrema especialización del conocimiento; luego, será a partir de esas especializaciones que necesitaremos movernos hacia proyectos inter o transdisciplinarios; por tanto, también con base en equipos donde se reúnan especialidades distintas y distintas disciplinas. El trabajo por proyectos o a través de grupos de tareas o en centros multidisciplinarios será también una manera de innovar dentro del capitalismo académico, al otorgar mayor flexibilidad a la producción y mover las fronteras de la productividad.

O sea, no podemos más que vivir en el mundo de la fragmentación, de la especialización, que además se mueve a una velocidad infinita. Como dice por ahí el gran sociólogo americano Marshall Berman (1988), la modernidad es justamente esto: que todo lo que sabemos, todo lo que amamos, todo lo que tenemos, está puesto en una enorme vorágine y continuamente destruyéndose creativamente. Tal es el mundo del capitalismo post-weberiano, que destruye y crea a la vez, pero la creación se hace sobre la base de destrucción de tradiciones, incluso aquellas que han alimentado por siglos a la universidad. Antes, la universidad era más simple, tenía menos diferenciaciones, menos facultades, menos especialidades; también tenía menos profesores y menos estudiantes; en realidad excluía a la mayoría de los jóvenes de las aulas y los laboratorios.

En la actualidad, en cambio, todos nuestros sistemas nacionales de educación superior experimentan intensos procesos de masificación y universalización del acceso, con una división cada vez más especializada del trabajo científico, tecnológico e intelectual y compitiendo en mercados de prestigio a nivel local, provincial, nacional, regional y global.

Esta es la regla máxima del capitalismo académico contemporáneo: hay que acumular prestigio en todos los niveles y dimensiones. Puede ser que los académicos a veces lo ocultemos y a veces queramos callarlo por sentimiento de culpa. Pero, en realidad, estamos obligados por el régimen de trabajo, por las compensaciones e incentivos, por las métricas en uso y los rankings visibles e invisibles, por el panóptico que nos mira y evalúa, a acumular prestigio individual, departamental, institucional.

Ahora bien, si acaso el prestigio se liga o no al mérito y a las remuneraciones es otra cosa. Mas lo cierto es que la salvación del alma académica pasa por acumular prestigio y justificarse por el desempeño, la obra, el impacto y los indicadores.

2. El pago por mérito: instrumento de reconfiguración de la profesión académica en México

Manuel Gil Antón (Centro de Estudios Sociológicos, El Colegio de México)

El punto de partida de esta contribución, que opera como conjetura central en las consideraciones que se realizan, es que los sistemas de pago por mérito, –iniciados con el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en 1984, seguidos por programas de la misma naturaleza al interior de las Instituciones de Educación Superior (IES) a partir de los años noventa (por ejemplo, el Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (*PRIDE*) en la UNAM (Canales Sánchez, 2001), el sistema de Becas y Estímulos en la UAM (Rondero López, 2007) o la estrategia guiada por la Tabla de Identificación de Actividades (TIA) en la UABC (Cordero Arroyo, Galaz Fontes y Sevilla García, 2003) e incluso otros, coordinados por la SEP, como el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP; Urbano Vidales, Aguilar Sahangún y Rubio Oca, 2006)– fueron, en efecto, instrumento de regulación del trabajo académico posteriores a la crisis salarial de los años ochenta, pero tuvieron una diversidad de funciones y propósitos, además de las clásicas consecuencias no esperadas que la acción social siempre lleva consigo.

Funciones, propósitos, impactos en la producción académica y distorsiones de variado tipo en su ejecución, ya han sido estudiadas por muchas y muchos investigadores (por ejemplo, Galaz Fontes y Gil Antón, 2013b; Gil Antón y Contreras Gómez, 2017). Hay una de ellas de la que se ha estudiado poco, y es la que, como hipótesis específica se desarrolla en estas cuartillas. A saber:

Sin ser una función expresa en algún documento, pero que se inscribe en lo que Merton llamaba funciones latentes, fue la de *realizar una reingeniería, o reconfi-*

guración, de las características de las y los académicos que fueron contratados en las dos fases más intensas de expansión de la matrícula y multiplicación de las instituciones (1960-1982).

Debido a que es un objetivo no expreso, pero que subyace a la puesta en marcha y desarrollo de los sistemas de pago por mérito de acuerdo con la hipótesis que se postula, es un objetivo que se infiere de lo sucedido. No solo no consta en los documentos, sino que, por tratarse de una función latente, no se ha trabajado con ella, a mi juicio, de manera suficiente. Por ende, esta propuesta de análisis es pertinente atenderla en sus rasgos más generales, dado el contexto que representa esta publicación.

ARGUMENTOS

El primer considerando que es preciso señalar, es tener, como contexto de fondo, la evolución del Sistema de la Educación Superior en el país:

Tabla 1

UNA MIRADA AL CRECIMIENTO DEL SES EN MÉXICO (1960-2018)

| | 1960 | 1970 | 1985 | 1992 | 2020 |
|-------------|---------|---------|---------|-----------|-----------|
| IES | 50 | 115 | 271 | 372 | 4,314 |
| MATRÍCULA | 78,000 | 225,000 | 840,000 | 1,126,805 | 4,030,616 |
| TBC | 2.7% | 5.8% | 13.5% | 15.0% | 42.0% |
| ACADÉMICOS* | 113,238 | 10,749 | 25,000 | 79,000 | 401,367 |

*Son, en las fuentes oficiales, puestos, plazas o contrataciones, no personas.

Fuentes: Para 1960-1992, Gil Antón et al., 1994; para 2020, Secretaría de Educación Pública, 2021.

Puede apreciarse que, entre 1960 y 1970, la matrícula se multiplica por 3, y la cantidad de puestos académicos se duplica y un poco más; con respecto a los siguientes 15 años, casi se cuadruplica la cantidad de estudiantes y hay que multiplicar por 3 a la cantidad previa de puestos académicos. Entre 1985 y 1992

—aunque es un periodo más corto— la pendiente del crecimiento es menor, para retomarse después, acelerada, en las dos décadas del siglo XXI para las que tenemos datos oficiales.

En esta tabla, se sigue la periodización canónica de cuatro periodos en la evolución de la generación de la planta académica (Gil Antón et al., 1994), siendo regidos, los dos últimos (a partir de 1989, con el antecedente previo del SNI en 1984-85), por las *Transferencias Monetarias Condicionadas*, término acuñado por el Banco Mundial y diversas instituciones financieras internacionales (Fiszbein y Schady, 2009), con el que aludo —e incluye— el pago por mérito a las y los académicos de tiempo completo, pero también es más amplio, pues se realizó una asignación semejante de recursos adicionales a las instituciones a través de fondos especiales.

La colocación de ingresos no salariales a algunas y algunos académicos, operaron a través del establecimiento de condiciones, traducidas en rasgos deseables, para convertirse (luego del esfuerzo por atender la avalancha de la expansión no regulada) en “verdaderos académicos y académicas” de acuerdo a los patrones y rasgos de las ciencias naturales, especialmente la física, debido a que en el control del desarrollo de la educación superior, el grupo de científicos que se hizo cargo del proceso, pertenecían a estas disciplinas.

Y es que, en la expansión acelerada de los años sesenta y setenta, quienes fueron ubicados como parte del personal académico tenían características que, desde la mirada de los científicos “realmente capacitados”, resultaban inadecuadas. He aquí una síntesis de sus rasgos (Gil Antón et al., 1994).

1. 75% de las y los académicos contratados (hasta 1992, cuando se realiza la aplicación del cuestionario de la indagación sobre la planta académica que se publica en 1994: *Los Rasgos de la Diversidad*) lo fueron entre 1960 y 1985
2. 75% de ellas y ellos contaban, en términos formativos, hasta con licenciatura al incorporarse, y solo 25% con algún posgrado al menos en proceso
3. Fuerte endogamia: 76% estudiaron en la misma institución en la que laboraban.
4. 27% fueron contratados como Tiempos Completos (TC), 8% medio tiempo y 65% en la modalidad de tiempo parcial (TP). Esta situación,

por cierto, no se ha modificado de manera significativa en nuestros días: 20% TC y 80% TP: de un total de 400 mil, 80 mil TC, 40 mil de ellos con doctorado y alrededor de 35 mil en el SNI.

5. Frente a la expansión acelerada y no regulada, es menester recordar que se pasa de 78 mil estudiantes en 1960, a 1,126,805 en 1992, y de 10,749 puestos académicos en 1960 a 113,749 en 1992.
6. Ocurre, entonces, una situación: hay más puestos necesarios que ocupar que personas con estudios avanzados posteriores a la licenciatura. Es lo que la Maestra Lilia Pérez Franco ha denominado “oportunidad inesperada” derivada de un proceso de movilidad estructural.
7. Casi todos y todas fueron pioneros en la condición de estudiantes universitarios, y además en la integración de la planta académica, lo que significa un doble movimiento ascendente en el nivel de estudios y el prestigio de la actividad laboral: solo 8.6% con ambos progenitores con educación superior (ES); 29% con al menos uno de sus padres con ES y 36% con ninguno de ellos habiendo accedido a ES, pero al menos uno con educación posterior a la básica: el total de pioneros fue 71%.
8. Existió fragilidad en la afiliación disciplinaria, debido a estudios no superiores a la licenciatura, pero gracias a la fuerza de los movimientos sindicales, con fortaleza en la adscripción institucional.
9. Con dedicación plena, esto es, sin trabajo externo al universitario, 24%. Dedicación marginal, por contar con otros mercados de trabajo de referencia, 31%. Y eso permitía observar fuertes diferencias: del total con dedicación plena: 69% con posgrado—20% doctorado y 8% especialidad profesional, mientras que con dedicación marginal: 63% con algún posgrado, pero de otro tipo— 5% doctorado, pero 27% especialidad profesional o maestría profesionalizante el resto.
10. Por último, en 1992, al momento de la entrevista, los y las colegas con dedicación plena: 9% en el SNI, y 34% con estímulos internos de las IES, mientras que los que contaban con dedicación marginal 2.5% en el SNI y solo 10% con estímulos internos a sus instituciones.

Esta “foto” de la situación en 1992 es la que advierten los científicos adscritos a las ciencias naturales y exactas, y que les parece necesario modificar. Se pro-

ponen, a través del pago por mérito o transferencias monetarias condicionadas, reconfigurar las características de las y los académicos, aprovechando el desplome de los salarios por la crisis de 1982 que Norma Rondero López calcula en una pérdida del 60% del poder adquisitivo de los sueldos.

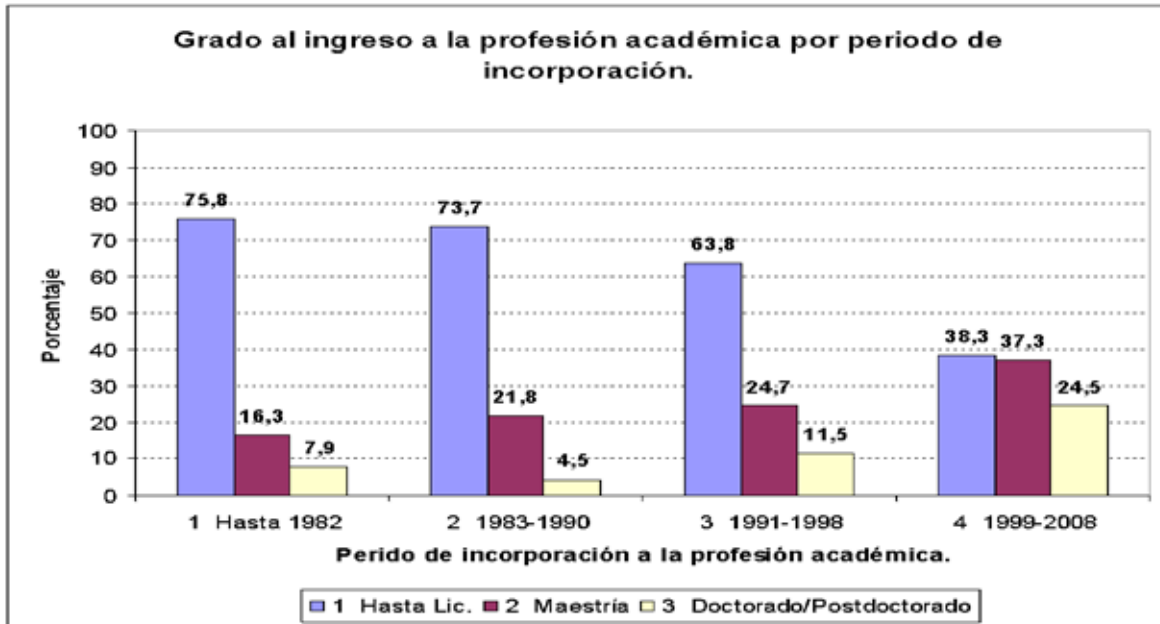
Proponen las autoridades educativas, una serie de rasgos a cumplir como condiciones para obtener las monedas adicionales, de tal manera que, para un gran número de disciplinas, este patrón se convierte en necesario para obtenerlas y mejorar sus ingresos: ¿quieres más dinero, transfórmate en un verdadero académico o académica? ¿Cómo? Adquiriendo esta serie de rasgos lo más pronto posible. Los rasgos que se determinaron como necesarios fueron:

- a. Ser doctor o doctora.
- b. Hacer investigación.
- c. No perder el tiempo en la docencia.
- d. No dedicarse a la licenciatura, sino al posgrado.
- e. Considerar que “cualquiera puede enseñar”.
- f. Decir “carga” docente y “desarrollo” de investigación.
- g. Publicar lo más posible sin preocuparse por la eventualidad de un lector.
- h. Aceptar ser evaluado por pares, o nones, facultados para designar a los merecedores de monedas adicionales.

El impacto de estas modalidades de conducción del conjunto de las y los académicos en México –lo que Eduardo Ibarra calificaba de “sistema de control de poblaciones”– fue muy “exitoso” en términos de indicadores, no así, necesariamente, en el incremento de la calidad de la vida académica.

Veamos una serie de gráficas que muestran lo anterior de una manera muy clara:

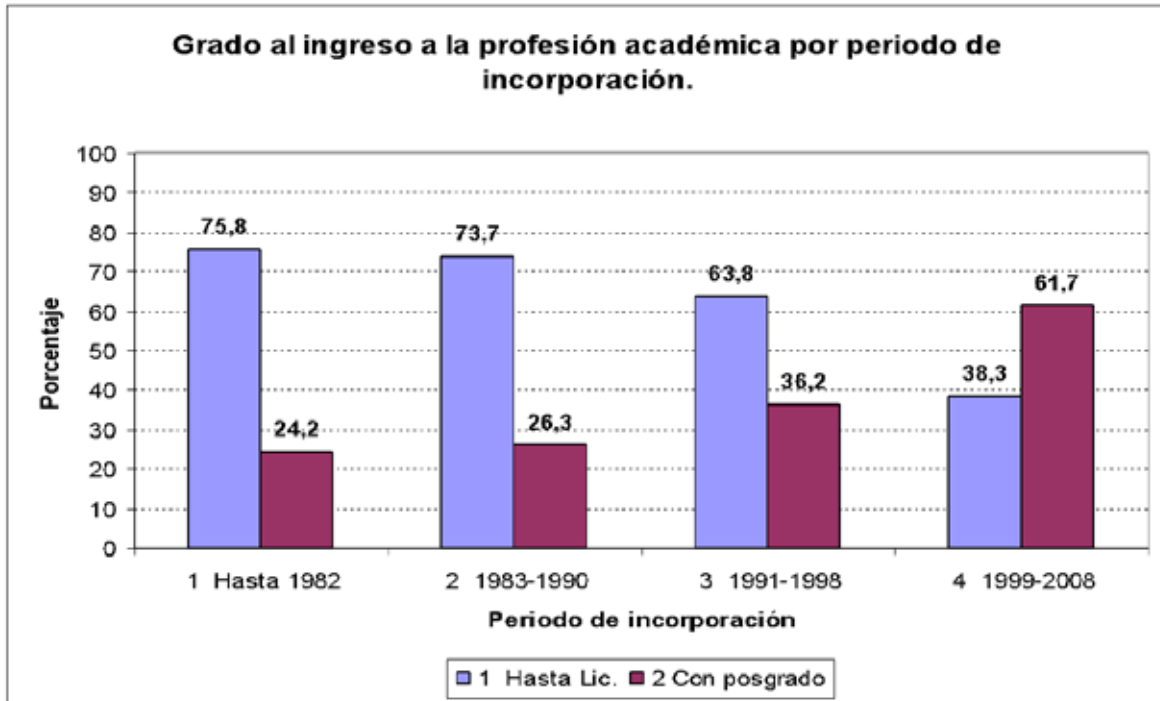
Gráfica 1



Fuente: Galaz Fontes y Gil Antón, 2009.

La modificación de los grados obtenidos a lo largo del tiempo (al ingreso al primer contrato) se modifica de manera notable: 76% antes de 1982 con licenciatura completa o menos, y 24% con posgrado (especialidades y maestrías principalmente, dado que la proporción de doctores fue del 8%). Ya en el periodo que va de 1999 a 2008, se invierten las cosas: 38% ingresa con al menos licenciatura, y 62% con posgrado, siendo casi una cuarta parte la que inicia sus trayectorias con doctorado. Las Gráficas 1 y 2 ilustra lo que se ha sintetizado en este párrafo.

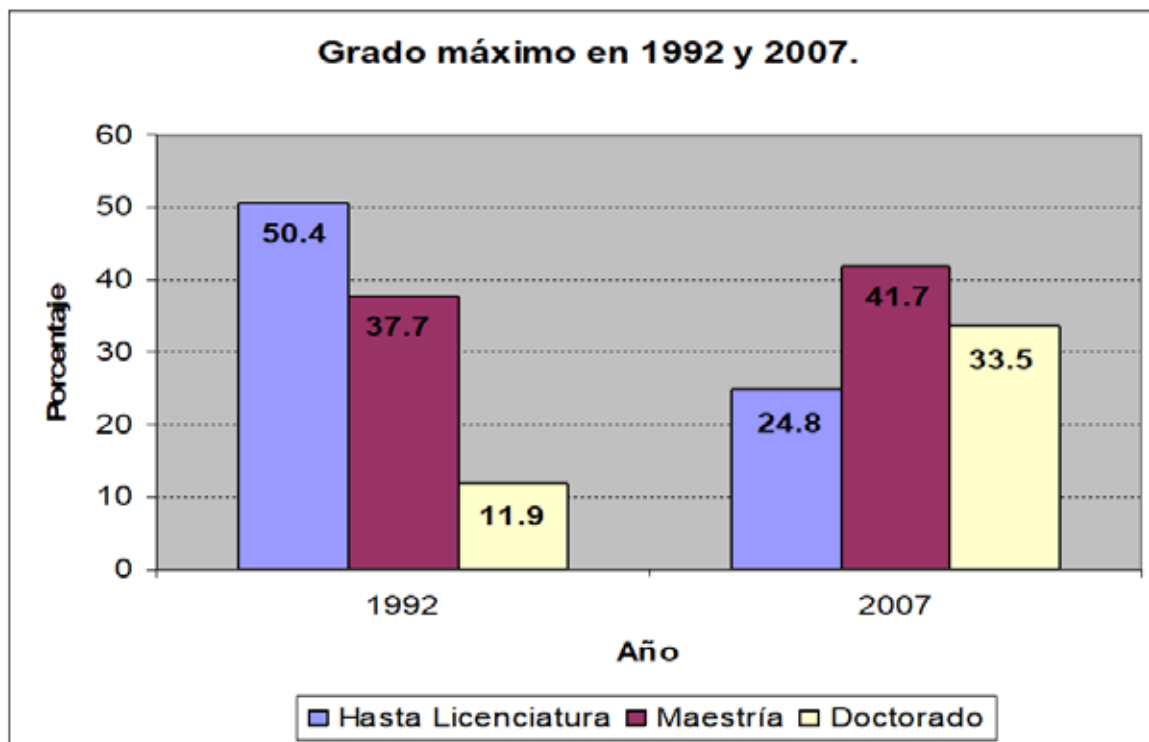
Gráfica 2



Fuente: Galaz Fontes y Gil Antón, 2009.

Si, por otro lado, comparamos la composición por grados máximos (no de ingreso, sino los que ostentaban al momento de las entrevistas o respuestas a los cuestionarios) entre 1992 y 2007 en las y los académicos con tiempo completo, el cambio es también considerable (ver Gráfica 3).

Gráfica 3

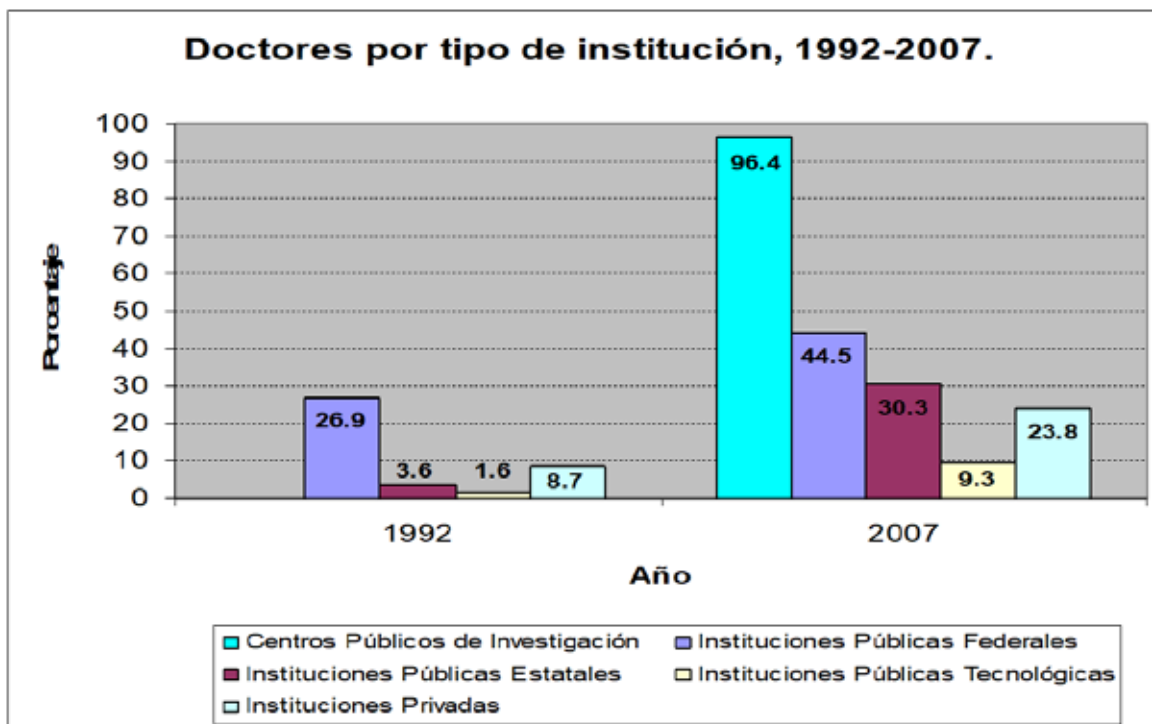


Fuente: Galaz Fontes y Gil Antón, 2009.

Al inicio de los noventa, la proporción entre pre y posgrado era semejante: 50% en números redondos, con 12% con doctorado; ya en 2007, la licenciatura desciende a 25%, y el posgrado ocupa tres cuartas partes. Es de notar que una tercera parte del total de la planta en 2007 ya cuenta con doctorado, sea que lo tenía al ingreso o lo obtuvo para merecer las Transferencias.

Podría pensarse que estos movimientos ocurrieron solamente en las IES federales y estatales públicas, pero el impacto atraviesa a todos los tipos de instituciones. Esto se advierte en la Gráfica 4.

Gráfica 4



Fuente: Galaz Fontes y Gil Antón, 2009.

Concentrando la mirada en los y las doctoras –llave indispensable para contar con las monedas adicionales– se advierte que en las federales se pasa del 27 al 45%; en las estatales del 2 al 30%; en los institutos tecnológicos, del 2 al 9% y en las privadas también hay modificaciones: de 9 a 24%. ¿Política con resultados nítidos? Sin duda: los indicadores se movieron al son de los dineros...

CONCLUSIÓN

No está por demás decir que, al estar concentrados en las y los académicos de tiempo completo, hemos dejado de lado al 80% de la planta académica. La ignorancia al respecto de las y los colegas que sostienen a la mayoría de la docencia en las IES es enorme, y es preciso atender este campo, pues es diverso y complejo.

Si la hipótesis específica, derivada de la conjetura general de las funciones latentes, no expresas, de las políticas de pago por mérito, consistente en el impacto dirigido a la reconfiguración de la profesión académica, en su sector de tiempo completo, la argumentación y los datos aportados (provenientes de varias investigaciones) permiten apreciar que hay evidencia de su fertilidad.

Por supuesto que hay otras dimensiones a estudiar para fortalecerla, pero como contribución a la celebración de los 30 años del Área de Sociología de las Universidades de la UAM-Azcapotzalco, y en la talla de las intervenciones y textos, ha lugar a pensar que no es descabellado proponer esta función latente de gran relevancia: las Transferencias Monetarias Condicionadas, el pago por mérito específicamente, han transformado a la planta académica que enfrentó la expansión y consiguió una posición de tiempo completo (véase Galaz Fontes, Gil Antón y Cols., 2012).

Suele decirse que al país le hacen falta políticas públicas transexenales: es curioso, en este caso estamos frente a una de ellas que, sin grandes anuncios, ha persistido durante 35 años, y no solo reconfiguró a la planta anterior, sino que ha condicionado a los nuevos y nuevas académicas, e incluso los procesos formativos.

¿Dónde hemos estado nosotros, nosotras, mientras todo esto ocurre, y el dinero es el motor y guía del trabajo académico? Es una pregunta que no conviene olvidar y nos concierne (Gil Antón, 2000).

3. Los sistemas de pago por mérito y la regulación del trabajo académico

José Raúl Rodríguez Jiménez (Departamento de Sociología y Administración Pública, Universidad de Sonora)

Con una antigüedad de más de un siglo, los sistemas de pago por mérito (SPM) en la educación emergen en Gran Bretaña y Estados Unidos con el fin de incentivar, recompensar y reorientar el esfuerzo de los profesores en sus actividades laborales (Taylor, Hunnicut & Keefe, 1991). Pese a las críticas que han tenido estos sistemas –imposibilidad para reconocer con objetividad el mérito mismo, fomento de comportamientos individuales no siempre relacionados con los

fines institucionales— aún se encuentran en operación en varios países debido a una supuesta sencillez para maximizar el esfuerzo de ciertos actores (Pham, Nguyen & Springer, 2020). En educación superior los SPM también son utilizados para recompensar ciertas actividades consideradas relevantes por los tomadores de decisiones; sobre todo, actividades relacionadas con la producción científica —publicaciones de resultados de investigación en revistas de alto impacto, obtención de fondos financieros para la indagación y generación de patentes, entre otras.

En México, los SPM lo integran básicamente tres programas gubernamentales: el Sistema Nacional de investigadores, el Programa de Mejoramiento del Profesorado y el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (PEDPD). Aunque con diferencias de orientación entre ellos, los tres programas tienen un propósito común: inducir transformaciones y comportamientos entre los académicos de tiempo completo tendientes a elevar las calidades de las actividades desempeñadas a cambio de recursos monetarios extraordinarios y de carácter temporal. Observados en perspectiva cuantitativa, los programas lograron su cometido puesto que en la actualidad se tiene mayor cantidad de académicos reconocidos por los tres programas, aunque no se sepa con certeza si ello significa una mejor educación superior. Además de los resultados cuantitativos, los SPM tuvieron otros efectos, algunos de ellos no considerados originalmente. La literatura especializada en políticas públicas reconoce que los programas gubernamentales enfrentan una serie de procesos y obstáculos que desvirtúan o modifican su trazo original o bien generan nuevos problemas. Estos mismos efectos ocasionados por los SPM se observan en tres áreas.

(1) Alineación de programas de estímulos. Como se señala antes, cada uno de los programas que integran los SPM emergieron con orientaciones y objetivos propios. El SNI nace con la intención de compensar el deterioro salarial de la comunidad científica mediante la concesión de estímulos monetarios para aquellos investigadores con producción sobresaliente; el PRODEP pretende profesionalizar al personal académico de tiempo completo para mejorar sus capacidades académicas o reconocer a quienes ya cuentan con ellas; finalmente el PEDPD intenta reconocer y estimular económicamente la calidad en el desempeño, dedicación y permanencia en la docencia. Pese a la diferenciación de objetivos y orientaciones, los programas fueron alineándose bajo una de las

actividades: la investigación. En cierta manera es razonable que así ocurriera. Aunque se reconoce que el trabajo académico se integra por actividades de enseñanza, investigación y servicio, a partir de los años ochenta del siglo pasado la investigación cobró mayor realce no solo por la capacidad de descubrimiento e innovación, sino por sus ligas con el mercado, el ascenso de la economía del conocimiento y la ideología neoliberal. Esto generó una poderosa corriente de opinión internacional que privilegió la indagación frente al resto de las funciones académicas (Marginson y Ordorika, 2010). En México, el Estado también intentó el fomento a la investigación mediante un reportorio amplio de acciones, entre las que destacan la disposición de fondos financieros, programas de becas para la formación de recursos humanos, sobre todo en el nivel doctoral, y la creación de apoyos directos para los investigadores a través del SNI. Aunque estas acciones no han sido suficientes para colocar al país entre las principales naciones de producción científica, se creó una poderosa imagen sobre la ciencia y los investigadores que trató de ser incorporada al grueso de las universidades en el país. La importancia de la indagación convirtió al SNI en el principal programa e irradió su importancia hacia al PRODEP y, sobre todo, al PEDPD que, ahora válida, sin evaluación propia, los resultados del SNI. De esta manera, los SPM se alinearon bajo la dirección del SNI.

(2) Demérito de la organización institucional del trabajo académico. La moderna profesión académica se basa en la diferenciación institucional de sus integrantes mediante el mérito, dando origen a sistemas de puestos jerárquicamente ordenados y diferenciados por actividades, responsabilidades, derechos e ingresos económicos, además de reconocimiento y poder en las instituciones. En términos generales, se reconocen dos tipos de diferenciación: el modelo que tiene a la cabeza a los presidentes y el modelo departamental/colegial (Enders, 2007). Estos sistemas han operado con alguna eficiencia durante un período considerable en los principales sistemas de educación superior.

Aunque se tiene conocimiento de la existencia de reglamentación institucional de la carrera académica previamente, la moderna regulación de los académicos en México data de los primeros años de la década de 1970, con la creación del Estatuto de Personal Académico en la UNAM y que después será tomado como modelo por otras instituciones (Moctezuma et al., s/f). En términos gruesos, México se inclina hacia el modelo de regulación departamental,

con tres categorías laborales –asistente, asociado y titular– y con varios niveles en cada una de ellas. Al igual que la ordenación internacional, la clasificación de los académicos mexicanos es jerárquica y basada en el mérito. De acuerdo a este esquema, podría suponerse que plantas académicas ubicadas en la parte superior de la jerarquía tendrían un desempeño académico sobresaliente y gozarían de alta reputación en sus respectivas instituciones. Por ahora no hay manera de probar este supuesto debido a limitaciones en la información pública de las IES y sus respectivas plantas académicas.

Galaz Fontes y Gil Antón (2013a) sostienen que los SPM, sobre todo el SNI y el PEDPD, impusieron una nueva regulación del trabajo académico basada en la cuantía de ingresos económicos que representan los programas. Esta afirmación es válida en el grueso de las IES públicas del país, sobre todo en las universidades estatales y federales, que no solo fomentan la participación en esos programas, sino que las incorporaron en la reglamentación de la carrera académica. Por ejemplo, en el Tecnológico Nacional de México o en la Universidad Estatal de Sonora, el ingreso y la promoción laboral de sus profesores acepta sin mayores consideraciones el reconocimiento y los niveles asignados por el SNI.

Pese a los avances, los SPM no han desplazado por completo el papel de la institución en la regulación del trabajo académico. En apoyo a lo anterior se tiene que los académicos no incorporados a los programas continúan siendo una población numerosa, incluso en universidades públicas donde se presenta la mayor participación de profesores; por ejemplo, en las principales universidades sonorenses, la Universidad de Sonora y la Universidad Estatal de Sonora, en 2019, 37% y 70% respectivamente de sus plantas académicas de tiempo completo no figuran en esos programas. Para estos profesores la regulación de su trabajo está dada institucionalmente, con escasa importancia en los programas de estímulos. En ellos, sus actividades centrales, los criterios de prestigio, el arraigo institucional y la identidad misma del trabajo académico gira en torno a la enseñanza. Justamente esta es la actividad que no ha sido plenamente incorporada por los SPM, aunque exista un programa explícito con este fin. En cambio, donde se advierte una penetración mayor de los programas de estímulos y más concretamente del SNI, es en el terreno simbólico puesto que dota de un reconocimiento a sus integrantes que suele ser compartido por el grueso de la

planta. La reputación lograda mediante los SPM sustituye la reputación atribuida a la jerarquía laboral; la pertenencia al SNI, en especial en los niveles superiores, minimiza el prestigio, si es que alguna vez lo tuvo, concedido por la máxima categoría y nivel institucional, por ejemplo, profesor Titular C. Por supuesto que en algunos casos la participación en los SPM coincide con la regulación institucional del trabajo académico, por ejemplo, la proporción de profesores titulares en los SPM es mayor que la de los asociados.

(3) La (re)configuración de la profesión académica. Los expertos en el campo sostienen que en las últimas tres décadas la profesión académica registra transformaciones en las actividades desempeñadas, trayectorias y percepciones de sus integrantes que alteran la cultura e identidad académicas (Teichler, Arimoto & Cummings, 2013; Amaral, Bleiklie & Musselin, 2008). México también registra transformaciones similares, pero con la distinción que estuvieron acompañadas e impulsadas por los SPM (Galaz Fontes et al., 2012). Puesto que las transformaciones son de tal amplitud y profundidad, es posible preguntar si estamos ante una nueva profesión académica. Sin tener una respuesta que englobe todos los sistemas de educación superior en el mundo, parecería que efectivamente estamos arribando a una nueva profesión marcada por una constante y fuerte presión en los ritmos de producción científica, publicaciones en revistas de corriente principal, obtención de líneas de financiamiento, incluso el registro de patentes, con tiempos limitados y con amplias franjas de inestabilidad laboral.

En México este patrón no parece generalizado, está presente con cierta claridad en las universidades federales, centros públicos de investigación y algunas áreas en las universidades públicas estatales, que son los que concentran el mayor número de académicos con esta orientación. En el resto de las instituciones, como se señala antes, los académicos atienden básicamente las actividades de enseñanza, con escasa o nula participación en los SPM, además de una amplia proporción de profesores de tiempo parcial o asignatura que se rigen bajo otros criterios y que viven bajo la inestabilidad y precariedad laborales.

Pese a la limitada presencia de esa nueva profesión académica, las imágenes de mérito, logro y esfuerzo que la acompañan han sido difundidas ampliamente entre las instituciones y sus actores, desde los profesores hasta los funcionarios universitarios de primer nivel, pasando ahora a los estudiantes de posgrado y licenciatura. Pero no se trata de cualquier logro o mérito, sino el que concede

el principal programa de pago por mérito, es decir, el SNI; todo profesor en activo o estudiante de doctorado aspira a su ingreso y permanencia, no solo por la obtención de ingresos económicos extraordinario, sino como la coronación de los esfuerzos en ámbito académico. Más aún, los rectores aspiran también a contar con el mayor número de profesores en el SNI ya que, además de ciertas ventajas frente a los gobiernos, concede prestigio a sus instituciones. Es aquí donde se fragua los intentos de la nueva profesión académica en México y que se ve reforzado por el envejecimiento y recambio de las plantas de profesores. Quienes están accediendo a las plazas académicas de tiempo completo son portadores de esas creencias, además de que, como se señala antes, las universidades están incorporando los criterios de los SPM en su regulación laboral.

Una organización en cierta medida ajena a esta corriente se localiza en los gremios académicos de algunas universidades públicas mexicanas. Por años, el sindicalismo académico jugó un papel importante en la regulación del trabajo académico puesto que fueron promotores o pactaron las condiciones de esa regulación laboral. A partir de los años 90 del siglo pasado, poco a poco fueron desplazados por los SPM. Ahora, bajo el arribo y quizá afianzamiento de un nuevo gobierno de orientación distinta, es posible que el sindicalismo tenga una nueva participación en el trabajo académico. Al menos en la UNISON, el sindicalismo académico ha tenido una gran presencia en la conducción institucional y en la actualidad encabeza la reforma universitaria.

4. La emergencia de un nuevo orden institucional y la construcción de una nueva hegemonía

Susana García Salord (Instituto de Investigaciones en Matemáticas Aplicadas,
Universidad Nacional Autónoma de México)

Quiero expresar mi reconocimiento a las y los colegas que hace treinta años crearon el Área de Sociología de las Universidades; y con ello construyeron un espacio de docencia y de investigación que impulsó sistemáticamente la consolidación de este campo de conocimiento. Estoy muy agradecida por haberme invitado a compartir largos tramos de esta aventura y a festejar este aniversario.

Mis investigaciones se han beneficiado siempre del trabajo realizado, al calor de esa experiencia, por muchos y muchas colegas a quienes los problemas universitarios nos unen en un interés común.

Voy a centrar mi participación en la pregunta acerca del origen de los llamados sistemas de pago por mérito en la regulación del trabajo académico⁷. Pero más que hablar de origen, prefiero hablar de procedencia, porque mientras el origen apunta a un principio o a una causa primera, la procedencia remite a buscar los múltiples itinerarios de los que se nutre la emergencia de algo nuevo a partir de la “proliferación de sucesos a través de los cuales (gracias a los que, contra los que)” ese algo toma forma, siempre signado por la heterogeneidad y devenido, no de la continuidad, sino de la dispersión, la intermitencia y la interrupción (Foucault, 1979, p. 13).

Reconstruir la procedencia permite advertir que las formas de regulación del trabajo –vigentes hoy en las Instituciones de Educación Superior (IES) y en el campo científico⁸– emergen por la confluencia de procesos de distinta naturaleza y de diferente duración en una coyuntura determinada. Dicha emergencia es así un “lugar de enfrentamiento” entre adversarios que no están en igualdad de condiciones y no pertenecen necesariamente a un mismo espacio (Foucault, 1979, p. 16).

En esta perspectiva, quiero presentar dos argumentos. Uno es que, en la confluencia de estos procesos, lo que emergió no fueron sólo nuevas formas de regulación del trabajo, sino que emergieron *un nuevo orden institucional* (político y administrativo-académico-laboral) y *una nueva hegemonía* (García Salord, 2014). En consecuencia, las formas de regulación del trabajo son un componente más de dicho orden y, ciertamente, un mecanismo clave en el sostén de la nueva hegemonía. De ahí la ineficacia de las medidas que, hasta ahora, han pretendido mejorar el estado de cosas vigentes, introduciendo cambios acotados a ciertos procedimientos, criterios, temporalidades o tabuladores sin atender, afectar o perturbar el orden mismo en el que dichas formas están insertas.

7 Ver en este mismo capítulo la precisión conceptual que hace Manuel Gil al respecto, cuando propone la noción de transferencias monetarias condicionadas.

8 No me detengo en su caracterización porque ya contamos con resultados conocidos de estudios sistemáticos al respecto y en otros textos de este documento se abunda sobre ello.

El otro argumento es que, en la perspectiva de la procedencia, la creación del Sistema Nacional de Investigadores en 1984 no fue el origen de las nuevas formas de regulación del trabajo; fue, por el contrario, un *punto de inflexión* en la trayectoria de la posición construida por los científicos, en el campo de la investigación y de la educación superior mexicano. De ahí que, el SNI no consistió —como suele pensarse— en una respuesta temporal o provisional para enfrentar una situación de crisis; fue la activación de una estrategia de defensa y conservación de este grupo particular, en la misma lógica del repertorio de recursos con los que construyeron su posición y enfrentaron otras condiciones adversas a lo largo de su historia. A continuación, punteo dichos procesos y reseño brevemente qué papel jugó cada uno de ellos en la emergencia del nuevo orden institucional.

1. *El agotamiento de la lógica de reproducción de las IES basada en la expansión con inclusión.* El orden institucional construido durante la “expansión no regulada” de las IES se agotó cuando la idea rectora y/o los proyectos de una institución autónoma, democrática y con conciencia crítica de la nación quedaron inconclusos, derrotados o desmentidos por una realidad cotidiana sostenida, en mayor o menor medida —según la historia particular de cada institución— en estilos de dirección autoritarios, centralizados, con una gran burocratización, bajos niveles de desempeño, fuerte dependencia del subsidio estatal otorgado en gran medida de acuerdo al tamaño de la matrícula estudiantil, gestionado en la lógica del intercambio político, y distribuido internamente a discreción según la relación de fuerzas vigentes entre los intereses grupales en disputa por el control de las instituciones.

En la dinámica institucional, dicho agotamiento se expresó en el relativo o escaso éxito logrado en la formación empírica en el oficio académico de los jóvenes protagonistas de la expansión; en la desaparición de la militancia y activismo político en el interior de las universidades; en la derrota política de propuestas académicas de orientación reformista y alternativa y/o la desaparición o el deterioro interno de los grupos que las promovieron; en la progresiva desestructuración de los espacios de vida colegiada propios de la época de la

expansión; y en la derrota política de las organizaciones sindicales independientes; la inoperancia de sus consignas de reforma académica, vacías de propuestas; y su progresiva burocratización y desprestigio en los años 80 del siglo pasado. A la mayoría de las instituciones, grupos e individuos, la crisis los encontró en dicho estado de centralización autoritaria y/o ineficiente de la gestión política y administrativa, de debilidad política y fragilidad académica. Lo que aportaron a la emergencia de un nuevo orden institucional fue ser el objeto de la crítica y de la justificación ideológica del camino que se propuso para enfrentar la crisis, como la única vía posible.

2. *Recomposición política y reconversión económica.* En la crisis económica de principios de los años 80 confluyeron tres procesos concatenados: *el agotamiento del régimen político corporativo*, articulado en el Partido Revolucionario Institucional (PRI) como “partido oficial”; *la conformación de grupos* de diversa procedencia política que demandaron la reforma política y electoral y *promovieron la “transición democrática”*; y *la emergencia de un nuevo grupo dirigente* en el seno de los gobiernos priistas, que abanderó las políticas de “ajuste estructural” establecidas desde los organismos multilaterales (Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo, entre otros) y se encargó de aplicarlas en México (Guillen, 2012). En un principio, para las IES la confluencia de la crisis y la hegemonía de las políticas de ajuste significó ser fuertemente cuestionadas –siempre con “verdades a medias”– por la ausencia de calidad en el desarrollo de sus funciones; por la discrecionalidad y falta de transparencia en el uso del subsidio proveniente de fondos públicos, y por los efectos negativos de la actividad sindical y política en ellas registrada (Coombs et al., 1991). Reconvertirse o morir fue la consigna para atender el deterioro de los salarios de sus integrantes y de los recursos financieros de las instituciones, y las medidas concretas fueron: la introducción de programas de incentivos como nueva forma de redistribución de los recursos escasos, bajo las consignas de deshomologar, profesionalizar, academizar en pos de la calidad y la excelencia; el establecimiento de un tope salarial por parte de la Secretaría de Hacienda, y la entrega condicionada de los subsidios federales en pos de la planeación estratégica y la rendición de cuentas.

3. *El establecimiento y consolidación de las generaciones pioneras y fundadoras del campo científico mexicano, y la institución del polo de las ciencias exactas y naturales como grupo dominante.* La estrategia de reproducción de esta posición⁹ —en la larga duración— consistió en disputar y construir sistemáticamente espacios de trabajo en sus instituciones de adscripción; crear sociedades y academias científicas selectivas como espacios de encuentro; de difusión de la ciencia y de legitimación de concepciones del trabajo científico; promover la creación de asociaciones civiles y organismos del Estado como fuente de financiamiento de proyectos de investigación y becas de estudio; crear espacios de formación temprana y supervisada de sus herederos; cultivar vínculos permanentes con equipos de trabajo, instituciones y organizaciones internacionales; instituir premios y nombramientos de reconocimiento de trayectorias excepcionales y de aportes al conocimiento científico disciplinario; establecer mecanismos y cupos de ingreso fundados en el principio de selección de los mejores y en la evaluación de productividad, méritos y reconocimiento (prestigio); así como la reconversión de un grupo de científicos en administradores de la ciencia y su acceso a puestos de autoridad y de poder. Con esta estrategia, lograron una significativa acumulación de fuerzas, con base en la cual, en 1984 promovieron la creación del Sistema Nacional de Investigadores, como la primera respuesta organizada para sortear las condiciones adversas propias de la coyuntura; y con ello aportaron los fundamentos del nuevo orden académico. Sin devenir del credo neoliberal —sino de la impronta de la creación de la Universidad Nacional en 1910— los científicos confluyeron con las políticas de ajuste estructural en el principio de la selección con exclusión. De ahí en más, sus modos de hacer y de estar en la academia se oficializaron¹⁰ como las válidas para todos los integrantes del campo.

9 Retomo la definición de estrategia de Pierre Bourdieu que la concibe como acciones que no tienen por principio “una intención consciente y racional”, sino que son “reacciones prácticas”, “respuestas activas a las coacciones estructurales”, llámese estado de los mercados, de las leyes y normativas o de los usos y costumbres que rigen a cada campo de actividad y que determinan las “probabilidades objetivas” de sortear con éxito dichas coacciones, según la posición que se ocupe (Bourdieu, 1998, p. 210).

10 Retomo esta noción de Pierre Bourdieu cuando plantea que “las estrategias tendentes a producir prácticas en regla son un ejemplo de las estrategias de oficialización, que tienen por objeto

Con base en la reconstrucción de la procedencia de los llamados sistemas de pago por mérito, podemos concluir que las condiciones de posibilidad de su introducción en México no se encontraron solo en la posición de poder de un grupo particular, sino en la recomposición total de las relaciones de fuerza propias de la etapa de la expansión y de las que dinamizaron el “ajuste estructural” en nuestro país. Con la *introducción del modelo gerencial* como nueva forma de gestión política y administrativa de las IES (Ibarra Colado, 2010), el Estado comenzó a ejercer la “sobre-regulación”¹¹ de las actividades universitarias a través de diferentes órganos de gobierno y de instancias de evaluación, acreditación y certificación externas a las instituciones educativas y de investigación (Buendía, 2013). La evaluación –en sus diferentes modalidades– se instituyó en el instrumento mediante el cual la “selección de los mejores” opera en la lógica extrema de la selección excluyente; y en el registro de las estrategias “ambiguas” o “duales” por “escindidas en contra de sí mismas”, en la medida en que la tensión entre las esperanzas subjetivas de cada cual y el destino del grupo social al que pertenece, se resolvió –y se sigue resolviendo– apelando a prácticas que “salvan a unos pero condenan a otros, y con ello contribuyen al declive del grupo en su conjunto,” porque dichas prácticas reproducen el orden social vigente que los condena a todos (Bourdieu, 2004, p. 237).

EL PRESENTE Y EL FUTURO

En el orden institucional vigente, las desigualdades, las diferencias y las discrepancias entre los integrantes del campo educativo y científico se han exacerbado. Hoy existe entre ellos una brecha económica, social y académica infranqueable.

trasmutar unos intereses ‘egoístas’, privados, particulares [...] en intereses desinteresados, colectivos, públicamente confesables, legítimos” (Bourdieu, 1999, p. 199).

- 11 Retomo aquí la propuesta de Adrián Acosta Silva (2002, p. 59), quien plantea que “las políticas educativas de nivel superior de la región difícilmente pueden caracterizarse como “neoliberales” en el sentido de que significaran el abandono por parte del Estado del poder para orientar y reestructurar la educación superior a favor de las fuerzas del mercado educativo; ellas, por el contrario [...] significaron una suerte de “nuevo contrato” entre el Estado y las universidades públicas y privadas que estuvo marcado no por la desregulación neoliberal, sino justamente por la sobre-regulación de las actividades universitarias por parte de los gobiernos nacionales.”

El campo como espacio social y académico está segmentado y fracturado. Como espacio laboral está disociado en negociaciones bilaterales atrapadas en el tope salarial y negociaciones individuales atrapadas en el recuento curricular. El interés por las organizaciones sindicales ha sido desplazado por la proliferación de asociaciones y redes académicas, científicas y profesionales, que no contemplan en sus objetivos ningún tipo de acción gremial, que aporte a romper el vínculo orgánico y perverso establecido entre evaluación y distribución de recursos económicos, y a resolver el problema del deterioro salarial por la recuperación de un salario digno para todos y no por la vía de la compensación a través de becas y estímulos. Hoy prevalecen las inversiones en uno mismo; las inversiones en institución son focalizadas y las inversiones en democracia corren a cargo de grupos de la sociedad civil.

Hasta ahora los cambios realizados se dirigieron a ampliar la inclusión en un orden que es excluyente por definición. La contundente capacidad performativa de dicho orden alienta a pensar sólo en una mayor naturalización de lo que está vigente. Dentro y fuera de la Universidad, quienes están confrontando el orden establecido son las mujeres y sobre todo las jóvenes que demandan condiciones de trabajo fundadas en el respeto al derecho a una vida sin violencia, a los cuidados, a la maternidad y la paternidad en condiciones dignas y saludables, al trato igualitario y equitativo más que al empoderamiento, reducido a liberar el acceso a los puestos más altos en las jerarquías académicas.

Tres cuestiones para atender en perspectiva de construir un nuevo orden institucional podrían ser las siguientes:

1. *En una universidad pública inserta en un mundo desigual, la heterogeneidad debería ser una posibilidad y no un obstáculo.* La segmentación que caracteriza hoy a las instituciones de educación superior impide la convivencia entre los desiguales, diferentes y contrincantes que siempre han conformado a la institución; y que propició el intenso intercambio socio cultural, que históricamente demostró ser el mecanismo más eficaz para favorecer la producción y reproducción del capital cultural, ese bien escaso pero necesario para atacar la desigualdad y la discriminación. En nuestras instituciones no hay alquimia social e intelectual porque no convivimos, sólo cohabitamos.

2. *Lo común es necesariamente plural.* Promover la pluralidad es una tarea impostergable que pasa por reconocer y respetar la diversidad del trabajo intelectual y de las trayectorias laborales y escolares; y por invertir en *lo común* guiados por *el interés en el desinterés*¹², un interés desinteresado como interés específico de la producción cultural. Lo *común* en la heterogeneidad es *la institución* concebida como proyecto formativo, científico y cultural. El interés en el desinterés tendría que objetivarse en ella en su construcción sistemática como el espacio físico, social y simbólico de un *nosotros plural*.
3. *Reconquistar la autonomía perdida o maltratada en los últimos tiempos de regulación global y sobrerregulación estatal*, que permita definir el rumbo de las instituciones acorde con su historia y su vocación. Para ello es necesario reconquistar la vida colegiada interna saneando el ejercicio de la representación y restableciendo el derecho a disentir sin estigmatizarlo como ruptura de la institucionalidad.

REFLEXIONES FINALES SOBRE LOS SISTEMAS DE PAGO POR MÉRITO

El tema de la emergencia, la adaptación y la consolidación de los sistemas de pago por mérito, en los sistemas de educación superior latinoamericanos, y el mexicano en particular, se ha discutido con renovados elementos analíticos por los autores de este apartado. No se trata de un tema nuevo en la agenda de investigación en el campo de la educación superior; el análisis de las políticas de evaluación y sus efectos está presente desde el surgimiento del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y de los programas institucionales de estímulos y recompensas al trabajo académico, en las décadas de los años ochenta y noventa del siglo pasado. En este documento, se retoma el tema, pero la mirada se refresca, se revisita a partir del reconocimiento de que asistimos a la conformación de un *nuevo régimen de gestión asociado al desarrollo de un espíritu autoevaluativo* (José Joaquín Brunner), a la

12 Pierre Bourdieu (1997, p. 195) define el “interés por el desinterés” en el sentido universal de acción desinteresada que es inherente al trabajo con el conocimiento y la cultura, en la medida en que no se oriente por el interés del beneficio personal, la ganancia, el poder, los honores y la utilidad propios de otros campos de actividad, tales como el campo del poder, el político y el económico.

configuración de *un nuevo académico con características predefinidas* (Manuel Gil Antón) o también se podría decir *una nueva profesión académica en sectores institucionales de alto prestigio que, sin embargo, no ha modificado el núcleo del trabajo de un número considerable de académicos* (José Raúl Rodríguez Jiménez). Más aún, es posible reconocer en estos sistemas el resultado de la creación de *un nuevo orden institucional* (político y administrativo-académico-laboral) y *una nueva hegemonía* (Susana García Salord).

En los cuatro textos que conforman el núcleo de este capítulo se pueden observar, al menos, cuatro elementos transversales para la comprensión de diversos cambios en la organización, contenido y naturaleza del trabajo académico:

1. *El contexto*. Los sistemas de pago por mérito existen y se explican en un contexto signado por la racionalidad característica del *capitalismo académico global*: caracterizado centralmente por la presencia de dispositivos de regulación que funcionan como un panóptico, cuya operación ha mostrado ya sus resultados con creces: interiorizamos, asumimos frente a nosotros mismos que la implementación de los sistemas evaluativos están en nosotros, no sobre nosotros. Es, en todo caso, una suerte de *autodisciplinamiento*, de auto-regulación, eficiente en mayor grado que cualquier otro dispositivo de control externo.

En México, particularmente, el contexto de la crisis de los años ochenta, así como el proceso de expansión de la matrícula y la multiplicación de instituciones, como elementos asociados a la emergencia de estos sistemas, dan lugar a la reconfiguración/reingeniería o renovación de los referentes regulatorios del trabajo académico: frente a recursos escasos y la aspiración de integrarse a los circuitos internacionales de la ciencia y la academia, una nueva forma de regular el trabajo académico que da lugar a la conformación de los ya mencionados *contextos evaluativos*.

2. *El reordenamiento*. También resulta común a los trabajos de este apartado, reconocer que los efectos de la implementación y consolidación de los sistemas evaluativos de pago por mérito no son homogéneos. De entrada, conviene reconocer en ello que los sistemas de educación superior en nuestro país (y en toda América Latina) son sistemas segmentados,

desiguales y, en ese marco, el problema de haber buscado implementar los sistemas de pago por mérito de manera semejante en instituciones y subsistemas desiguales, genera efectos que, más que conseguir el “aumento de la calidad” que predicaron en sus primeras etapas de aplicación, amplían las diferencias entre instituciones, subsistemas y sujetos. Más aún cuando estos sistemas se alinean primordialmente a una de las funciones académicas: la investigación, en detrimento de las otras funciones (a pesar de que algunos programas de evaluación tuvieron orígenes y encomiendas más diversas e incluyentes).

En el mismo sentido, pero en el ámbito disciplinar, la implementación de los mismos referentes de *lo meritório* y de prestigio, los mismos parámetros y mecanismos de evaluación, se aplican a diversas disciplinas, como si sus estructuras (en cuanto a organización, naturaleza y contenido) fueran iguales. Los efectos, una vez más, deben ser analizados con cuidado, pues la adaptación de estos esquemas en las disciplinas naturales y exactas parece ser más “natural” y consistente con su dinámica de trabajo de lo que sucede en las ciencias sociales y las humanidades.

3. *Un tema de poder.* Sea que se analicen a partir de la forma como se ha dispuesto la valoración del mérito (su predefinición a partir de características fijas, el recuento curricular para la evaluación); o de las condiciones del contexto que explican su emergencia; o sus efectos, los sistemas de pago por mérito, son en sí mismos un tema de poder: se ubica en instituciones y sistemas educativos desiguales, con diferentes grados de burocratización, con dispositivos y contextos evaluativos más o menos consolidados y eficientes que, al final, están conformando campos de fuerzas en los que la distinción, la “coronación de los esfuerzos”, la “selección de los mejores” comprende, reproduce e impulsa un sistema profundamente segmentado, en el que “entre los integrantes del campo educativo y científico, existe una brecha económica, social y académica infranqueable.” La presencia de la lucha de fuerzas ha sido permanente en la educación superior, pero la asociación entre evaluación-recursos, que define la lógica del reconocimiento en la operación de los sistemas

de pago por mérito, exacerba las diferencias: profundiza las brechas entre segmentos.

4. *Los rasgos distintivos.* En México, aun cuando no escapamos a la presencia creciente de la racionalidad del capitalismo académico global, y compartimos en lo general los esquemas de evaluación de los sistemas de pago por mérito creados en otras latitudes, su adopción y adaptación, se ha dirigido a un sector minoritario de la planta académica, cuyo perfil ha sido reconfigurado en la dirección señalada por tales sistemas. Este es un asunto que importa tomar en cuenta, ya que, ni todos los académicos están en condiciones institucionales, contractuales-laborales y académicas, de cumplir con los perfiles a ser reconocidos; ni todos los mecanismos de regulación del trabajo académico se asocian a esos programas y mecanismos de evaluación. Es por tanto importante reconocer y analizar lo que ocurre con el segmento de académicos que no se halla inmerso en la lógica de la competencia por el reconocimiento al mérito.

Finalmente, conviene reconocer que, si hemos construido estos referentes de regulación, propios de una forma de gerenciamiento y evaluación, que devienen en autocontrol (propio de la ética protestante, pero venido de fuera), es necesario hacernos cargo, también, de sus efectos, y de la búsqueda de alternativas que reconozcan “la heterogeneidad como una posibilidad, más que un obstáculo” y que nos lleven a reflexionar si acaso “el dinero es el motor y guía del trabajo académico” y, así mismo, a recuperar la noción de que las actividades de docencia, investigación y extensión que realizan las instituciones de educación superior no son realizadas por individuos aislados, sino por colectivos de trabajo.

REFERENCIAS

- Acosta, A. (2002). El neointervencionismo estatal en la educación superior en América Latina. *Sociológica*, 17(49), 43-72.
- Acosta, A. (2020). Autonomía universitaria y estatalidad. *Revista de la Educación Superior*, 49(193), 1-23.

- Amaral, A., Bleikie, I. y Musselin (Eds.) (2008). *From governance to identity: A festschrift for Mary Henkel*. Springer.
- Berman, M. (1988). *Todo lo sólido se desvanece en el aire: La experiencia de la modernidad*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1997). “¿Es posible un acto desinteresado?”, en *Razones prácticas*. Sobre la teoría de la acción. Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. y Passeron J. (1998) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.
- Bourdieu, P. (1999). *El sentido práctico*. Taurus.
- Bourdieu, P. (2004). *El baile de los solteros*. Editorial Anagrama.
- Buendía E. (2013). Genealogía de la evaluación y acreditación de instituciones en México. *Perfiles Educativos*, Tercera Época, XXXV, Número Especial, 17-32.
- Brunner, J.; Labraña, J.; Ganga, F. y Rodríguez-Ponce, E. (2019a). Idea moderna de universidad: De la torre de marfil al capitalismo académico. *Educación XXI*, 22(2), 119-140. Disponible en <https://www.redalyc.org/journal/706/70666696005/70666696005.pdf>.
- Brunner, J.; Labraña, J.; Ganga, F. y Rodríguez-Ponce, E. (2019b). Circulación y recepción de la teoría del “Academic Capitalism” en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(79). Disponible en <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4368>.
- Canales, A. (2001). *La experiencia institucional con los programas de estímulo: La UNAM en el periodo 1990-1996*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- Clark, B. (1983). *The higher education system: Academic organization in cross-national perspective*. University of California Press.
- Coombs, H. (Coord.) (1991). *Estrategia para mejorar la calidad de la educación superior en México. Informe para el Secretario de Educación Pública realizado por el Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación*. Fondo de Cultura Económica-SEP.
- Cordero, G.; Galaz, J. y Sevilla, J. (2003). *La evaluación de la diversidad en el trabajo académico: Los programas de estímulo de la UABC 1990-2002*. UABC y ANUIES.
- Enders, J. (2007). The academic profession. In J.F. Forest and P.G. Altbach (Eds.), *International handbook of higher education* (pp.). Springer.
- Ferlie, E., Musselin, C., y Andresani, G. (2008). The steering of higher education systems: A public management perspectiva. *Higher Education*, 56(3), 325-348.

- Fiszbein, A., y Schady, N. (2009). *Transferencias monetarias condicionadas: Reduciendo la pobreza actual y futura. Panorama general*. Banco Mundial.
- Foucault, M. (1979). *La Microfísica del poder*. Las Ediciones de La Piqueta.
- Galaz, J., y Gil, M. (2009). La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 1-31.
- Galaz, J. y Gil, M. (2013a). Evaluación y programas de incentivos para los académicos mexicanos: ¿De los ingresos adicionales a la adicción al dinero? *Avance y Perspectiva*. Nueva Época, 5, 1-18.
- Galaz, J. y Gil, M. (2013b). The impact of merit-pay systems on the work and attitudes of Mexican academics. *Higher Education*, 66(3), 357-374.
- Galaz, J.; Gil, M.; Padilla, L.; Sevilla, J.; Arcos, J. y Martínez, J. (Coords.) (2012). *La reconfiguración de la profesión académica en México*. Universidad Autónoma de Sinaloa y Universidad Autónoma de Baja California.
- García, S. (2014). La evaluación académica: Una asignatura pendiente. En H. Muñoz (Coord.), *La Universidad pública en México: Análisis, reflexiones y perspectivas* (pp. 129-161). SES-UNAM /Editorial M.A. Porrúa.
- Gil, M. (2000). Los académicos en los noventa: ¿Actores, sujetos, espectadores o rehenes? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2(1), 1-7.
- Gil, M. y Contreras Gómez, L.E. (2017). El Sistema Nacional de Investigadores: ¿Espejo y modelo? *Revista de la Educación Superior*, 46(184), 1-19.
- Gil, M., Grediaga Kuri, R., Pérez Franco, L., et al. (1994). *Los rasgos de la diversidad: Un estudio sobre los académicos Mexicanos*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco.
- Guillén, A. (2012). México, ejemplo de las políticas anti-desarrollo del Consenso de Washington. *Estudios avanzados*, 26 (75), 57-76.
- Ibarra, E. (2010). Exigencias de la Organización y Gestión de las universidades públicas mexicanas: de su pasado político a sus mercados presentes. En D. Cazés, E. Ibarra Colado y L. Porter (Coords.), *Las Universidades públicas mexicanas en el año 2030: Examinando presentes, imaginando futuros* (pp. 55-92). México: UAM Cuajimalpa, CIICH-UNAM, México.
- Marginson, S. y Ordorika, I. (2010). *Hegemonía en la era del conocimiento. Competencia global en la educación superior y la investigación científica*. UNAM

- Moctezuma, D. et al. (s/f). La reforma del Estatuto de Personal Académico de la UNAM. Reflexiones sobre la evaluación de la carrera académica (primera preliminar). Disponible en: http://laisumedu.org/DESIN_Ibarra/autoestudio2004/docs2005/Arredondo.pdf
- Pham, L., Nguyen, T. y Springer M. (2020). Teacher Merit Pay: A Meta-Analysis. *American Educational Research Journal*, 58(3), 527–566.
- Rondero López, N. (2007). Impacto de las becas y estímulos en la producción del trabajo académico: El caso de la Universidad Autónoma Metropolitana. *Sociológica*, 22(65), 103-128.
- Secretaría de Educación Pública (2021). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional, 2020-2021*. SEP.
- Slaughter, S., and Leslie, L.L. (1997). *Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university*. The John Hopkins University Press.
- Slaughter, S., and Rhoades, G. (2004). *Academic capitalism and the new economy: Markets, state, and higher education*. The John Hopkins University Press.
- Theichler, U., Arimoto, A. y Cummings, W. (2013). *The Changing Academic Profession*. Springer.
- Taylor, R., Hunnicut, G. y Keefe (1991). Merit Pay in Academia: Historical Perspectives and Contemporary Perceptions. *Review of Public Personnel Administration*, 11(3), 51-65.
- Urbano, G.; Aguilar, G. y Rubio, J. (2006). *Programa de Mejoramiento del Profesorado: Un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento académico de las universidades públicas*. Secretaría de Educación Pública.
- Weber, M. (2012). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Introducción y edición crítica de Francisco Gil Villegas M. (1ª Edición electrónica). Fondo de Cultura Económica.
- Weber, M. (1978). *Economía y sociedad*. Nueva edición, revisada, comentada y anotada por Francisco Gil Villegas M. (1ª Edición electrónica). Fondo de Cultura Económica.

Cómo citar este texto. Rondero, N., Galaz, J. García Salord, S., Rodríguez Jiménez, J.R., Gil Antón, M. y Brunner, J.J., (2024). Los Sistemas de Pago por Mérito y la Regulación del Trabajo Académico. En I. Montoya-Zepeda y G. Mejía Pérez (Eds.), *Los Dilemas de la Educación Superior Mexicana en el Siglo XXI: 30 años de Investigación del Área de Sociología de las Universidades de la UAM Azcapotzalco* (pp. 59-102). México: UAM-A.

Capítulo 4. Impacto de la heterogeneidad institucional del SES en las oportunidades laborales y de la movilidad social

Rocío Grediaga Kuri (UAM-A)

Dinorah Miller Flores (UAM-A)

Marion Lloyd (IISUE-UNAM)

José Navarro Cendejas (UdeG)

Patricio Solís Gutiérrez (COLMEX)

INTRODUCCIÓN

Una discusión teórica fundamental sobre el papel de la educación en las sociedades contemporáneas es la posibilidad que brinda la educación de cambiar las condiciones de adscripción social que corresponden por cuna. Es decir, en qué medida las oportunidades educativas, el mérito y el esfuerzo pudieran cambiar el destino o situación de ubicación social de los estudiantes. Por tanto, es importante entender la relación entre estructura social y educación, para poder dar seguimiento al origen social y el destino de trabajo y ubicación social de los egresados de las instituciones educativas de los distintos niveles recorridos en el Sistema Nacional de Educación.

En la cuarta sesión del seminario, realizada en enero de 2022, retomando la investigación sobre la evolución y conformación de la educación superior en nuestro país, la discusión de esta sesión del seminario versó sobre el impacto de la heterogeneidad institucional del Sistema de Educación Superior (SES) en las oportunidades laborales y de movilidad de los jóvenes de distintos grupos sociales. En una primera sección se discutieron y precisaron los hallazgos sobre los elementos que han contribuido a explicar las mejoras o retrocesos en la disminución de la brecha de desigualdad social y oportunidades educativas, entre los que destacan el peso que tienen la distribución geográfica, los tipos de escuela y la ley de la herencia en su reproducción.

En un segundo momento, se reflexionó sobre las directrices de las políticas públicas impulsadas a partir de los inicios del Siglo XXI que han contribuido a una mayor diversificación y descentralización de la oferta institucional, con énfasis en las planteadas por el gobierno actual, para analizar sus supuestos y posibles efectos en la evolución del sistema y sus actores, así como la medida en que convendría complementarlas, transformarlas o modificarlas radicalmente. En este sentido, se buscó analizar los elementos del sistema de educación que, desde el punto de vista normativo, han influido o podrían incidir para incrementar la equidad, pertinencia, desempeño y resultados logrados por los distintos actores involucrados en la educación.

En la tercera y última sección se reflexionó sobre las temáticas emergentes o pendientes en que necesitaríamos profundizar como investigadores para entender mejor la complejidad del sistema educativo nacional y sus efectos sobre las oportunidades educativas, de movilidad social y reducción de la reproducción de la desigualdad en la sociedad. El propósito fue delinear una agenda de investigación que pueda construir nuevas alternativas de comprensión encaminadas a promover el cambio en las condiciones de desigualdad, la integración social y el desarrollo de la ciudadanía y del país en el contexto de la globalización y la sociedad del conocimiento.

1. PRIMERA PARTE: ANTECEDENTES HISTÓRICOS, EVOLUCIÓN Y RESULTADOS EN TÉRMINOS DE DESIGUALDAD EN LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES

Este bloque se propuso reflexionar acerca de la desigualdad social y sus efectos sobre las desigualdades educativas. El planteamiento de arranque fue la imposibilidad de aprehender las brechas educativas a partir de una única dimensión. De la preocupación inicial por los aprendizajes, se han ido desprendiendo otros problemas como la progresión escolar, el grado educativo alcanzado, la integración social que logra la escolaridad, rendimientos y valoración de la escolaridad en el mercado de trabajo, entre otros. Las múltiples dimensiones en las que se manifiesta la desigualdad educativa entrañan el reto para las agendas de investigación de hacer evidentes los mecanismos y procesos que están detrás de estas desigualdades.

Retomando los distintos elementos explicativos disponibles en las investigaciones con que contamos sobre la relación entre la desigualdad social y las oportunidades educativas, se discutieron distintas perspectivas analíticas para articular los distintos niveles y dimensiones de análisis implicadas en la persistencia de la brecha educativa entre regiones, localidades y grupos sociales en nuestro país. Un avance es la investigación sobre la progresión escolar, específicamente la transición de la secundaria a la EMS y en la probabilidad de concluir este nivel, que apunta hacia un mecanismo clave de la desigualdad en el sistema. Una vez alcanzada la universalización de la educación básica, la evidencia empírica prueba que la desigualdad se va recorriendo hacia los niveles posteriores, en los niveles medio superior y superior. Así, la configuración institucional de estos niveles, lejos de contribuir a eliminar las desigualdades de origen, las reproducen. Esto se agudiza en la escala local con desigualdad y segregación espacial para el acceso a instituciones de distinto tipo. En este sentido, las transiciones que marcan la distribución de los diversos grupos sociales en las opciones educativas que tienen próximas, homologan la heterogeneidad educativa y social, lo que se agudiza a la llegada de la enseñanza terciaria.

Aunque la ampliación de la cobertura en educación permite atender a prácticamente la totalidad de los niños en edad de cursar la primaria, menos de la mitad de los miembros del primer decil forman parte de quienes egresan de la secundaria (47%), un poco más de la quinta parte de ellos (22%) continúan su trayectoria escolar ingresando a la EMS y menos de una décima parte (7%) lo hacen a la ES. Por su parte, el Informe CINDA reporta que en las IES mexicanas públicas por cada estudiante del primer quintil hay 7.3 del último y que en las IES privadas el coeficiente es de 83.4.

En términos generales, la tasa de cobertura en educación superior es de 43%, pero está por debajo del promedio de la región latinoamericana, de 54% (Banco Mundial, 2022). México también está muy a la zaga de países con un nivel de desarrollo similar, como Argentina, que cuenta con una matrícula bruta de 95%, Chile (93%), Colombia (55%) y Brasil (55%) (Banco Mundial, 2022). Marion Lloyd atribuye esta situación en parte al hecho de que el Estado mexicano sigue siendo el principal proveedor de educación superior en el país, con 71.5% de la matrícula concentrada en instituciones públicas (SEP, 2021); en contraste, en Brasil el sector privado atiende a 73% de la matrícula de ese nivel (Gobierno do

Brasil, 2021). En síntesis, esta desigualdad remite al fenómeno de segregación escolar que ponen en riesgo la cohesión social necesaria para la convivencia democrática y pacífica (CINDA, 2016: p. 71). Por otro lado, se ha promovido el ingreso de estos jóvenes sin ofrecerles el soporte necesario (Silva y Rodríguez, 2012), con el riesgo de que la puerta abierta para el acceso se convierta, como señalaba Tinto (2018), en una “puerta giratoria”.

Con este antecedente, se propone una primera pista que conduce a la necesidad de una historia mínima de la expansión en México, que permita comprender la evolución del sistema de educación superior, el origen de su segmentación y los efectos que tiene la diversidad de la oferta institucional sobre las oportunidades educativas y laborales de los jóvenes mexicanos. En el mismo sentido, el estudio de la evolución del sistema permitiría aproximarse a la forma en que histórica y políticamente se construye la diversificación que observamos hoy, para 1) cubrir la población no atendida y 2) cubrirla con menos recursos provenientes de un gobierno incapaz de sufragarla. Es importante entender lo que subyace a la ampliación de la atención a la matrícula y a la lógica entre estratificación vertical y diversificación de la oferta. El complemento sociológico en este análisis posibilitaría develar los actores e intereses detrás de la emergencia de las instituciones.

Sin perder de vista que el peso de la expansión, al menos hasta la década de los años ochenta, recayó sobre la responsabilidad y recursos públicos, es fundamental atender también el papel que ha jugado la educación privada. El sector público representaba en ese momento más de cuatro quintas partes (85%) de la matrícula total del nivel superior, en el ciclo 2020-2021, considerando modalidades escolarizada y no escolarizada, la matrícula atendida por el sector privado en el nivel de licenciatura (que desde la modernización de 1992 incluye la educación normal) representa poco más de la tercera parte en programas licenciatura y tecnológica (34%) y una décima de la licenciatura en educación normal (11%) pero cerca de la mitad de la matrícula de doctorado (48%) y más de dos terceras partes en el nivel de maestría (72%) (ANUIES, 2020-2021). En este punto, debemos atender la participación creciente e importante de la oferta privada en la educación superior, la falta de regulación para este sector, el incremento de universidades de absorción de la demanda y de universidades con fines de lucro (aunque no denominadas así o reconocidas como figura institucional en

nuestro país), imponen la necesidad de identificar los propósitos que persiguen y la naturaleza específica de estas instituciones.

El balance preliminar es que la diversificación no es el problema, sino la forma en cómo se ha hecho. Como hipótesis para explicar lo que ha pasado en las últimas décadas en términos de expansión, diferenciación y segmentación, se propuso explicarlo como un proceso de administración de la presión de la demanda, con mantenimiento de la desigualdad de manera efectiva. Recurriendo a Lucas (2001) se señala que se pasó de la desigualdad cuantitativa a una desigualdad cualitativa, desigualdades institucionalizadas y latentes. La diversificación se ha acompañado de una retórica democratizadora e incluyente, pero no se ha acompañado de recursos suficientes en la oferta pública y una ausencia de regulación en la privada. Antes de seguir diversificando deberíamos preguntarnos para qué y pugnar por la homogeneización de la calidad en las IES existentes.

1.1 Breves notas sobre la evolución del SES y la participación de distintos actores

Si recuperamos la literatura disponible en cuanto a la evolución histórica del SES en nuestro país, pueden adelantarse algunos rasgos que nos permitirían vislumbrar una posible periodización y los cambios en la participación de distintos actores en su desarrollo. Los orígenes del sistema de educación superior en el país en la Real y Pontificia Universidad de México, fundada a mitad del siglo XVI, que se reconoce no sólo como la primera Institución de educación superior en el país, sino junto con la de Perú, por interés de los criollos, representan las primeras en la época colonial en América Latina en su tipo. En México, fue a finales del siglo XVIII cuando se sentaron las bases para la creación del Estado nacional moderno y de su correspondiente sistema educativo, que apoyó el estudio de la tecnología y los asuntos de tipo práctico, disolviendo la Real y Pontificia de la Universidad de México. Como consecuencia, en 1772, se creó el Colegio de Minería y el Jardín Botánico. Las bases legales para el sistema educativo se promulgaron a través de la Constitución de 1812, y en la Instrucción para el Gobierno Económico-Político de las Provincias de 1813. A partir de entonces, en la ciudad de México se ubicaron las instituciones de estudios superiores tales como los colegios de San Ildefonso, San Gregorio, San Juan de Letrán y Minería, la Escuela de Medicina, la Universidad, la Academia de San Carlos y el Colegio Militar. En 1878 se creó

la Escuela Nacional de Jurisprudencia, y alrededor de la década de los años 1880 se fundaron las escuelas normales de Guadalajara, Puebla y Jalapa, entre otras, así como el Instituto Geológico Nacional y el Instituto Médico Nacional, los cuales desarrollaban tareas de investigación (Grediaga, 2010).

A partir de la promulgación de la Ley Constitutiva de la Escuela de Altos Estudios, el 22 de septiembre de 1910, a través de la integración de varias de las escuelas de nivel superior previas como la antigua escuela de medicina, el colegio de Minería, jurisprudencia y otras se creó la Universidad Nacional de México. A las escuelas de Enseñanza Superior existentes y la Escuela Nacional Preparatoria, se agregó la de Altos Estudios, instancia destinada a los estudios de posgrado, y la rectoría para integrar la Universidad (González, 2017).

Ya dentro del gobierno de la Revolución Mexicana, cuando en el periodo cardenista declarara la orientación socialista de la educación en el país se funda en 1936 el Instituto Politécnico Nacional (IPN), con ello da inicio el sector de educación tecnológica del país. Con la reacción del sector privado y las comunidades religiosas a la definición de la educación socialista se consolida la primera ola de expansión del sector privado en México; entre sus antecedentes, podría considerarse la escuela libre de derecho fundada en 1912 (en palabras de don Manuel Herrera y Lasso, para formar abogados “capaces y morales”) o la Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG) fundada en 1935. Así, con el surgimiento de las instituciones de carácter tecnológico, la creación de universidades particulares, y finalmente, con la migración de los republicanos españoles, se constituye la simiente de los centros públicos de investigación y la constitución de la primera matriz de diversificación del Sistema de Educación Superior del país (Grediaga, 2010).

Durante los años 60 y 70, la estrategia gubernamental se orientó a incrementar la cobertura de los tipos institucionales existentes, la creación de nuevas universidades e institutos tecnológicos en los estados y en la capital del país, así como ocho nuevas universidades autónomas estatales. Después, a partir de la crisis económica de los años 80, y con mayor fuerza desde de la década de los 90, se impulsó la diversificación y descentralización institucional mediante dos procesos principales: 1) la expansión del sector privado a través de la implementación de políticas de corte neoliberal; y 2) la creación por parte del gobierno federal y los estados de nuevos tipos institucionales, incluyendo las

Universidades Tecnológicas (UT) y Politécnicas (UP), las Universidades Públicas Estatales con Apoyo Solidario (UPEAS), las Universidades Interculturales (UIC), la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), la Universidad Mexiquense del Bicentenario (UMB) y en el sexenio actual un nuevo subsistema de Universidades del Bienestar Benito Juárez García (UBBJG) y el Instituto de Estudios Superiores de la Ciudad de México Rosario Castellanos (IESCDMXRC), además de otras IES especializadas (Lloyd, 2021; Mejía, 2021; Miller, 2021; Flores y García, 2021; Flores y Rodríguez, 2021; Ruíz, 2011).

Si a principios de los años 60 había menos de 80 mil estudiantes a nivel terciario, la mayor parte inscrita en las universidades estatales, para el ciclo 2021 la matrícula ascendió a casi 5 millones, esparcida entre una gran variedad de instituciones; la cifra incluye a casi 1 millón de estudiantes que estaban inscritos en programas a distancia en ese año (Kent, 1986; SEP, 2022). Como se mencionó anteriormente, a pesar de la expansión de la matrícula y la actual tasa de cobertura en educación superior, México sigue estando incluso por debajo del promedio de la región latinoamericana y muy a la zaga de países con un nivel de desarrollo similar, como Argentina, Chile, Colombia y Brasil (Banco Mundial, 2022). No obstante, los múltiples intentos y programas dirigidos a mejorar la desigualdad de oportunidades educativas para lograr el pleno ejercicio del derecho a la educación en nuestra población existen noticias de que además de la participación del sector privado, son muchos los factores que inciden en que estemos aún muy lejos de lograr este propósito. Según los últimos informes del INEE, las disparidades étnicas, económicas, geográficas y sociales respecto al acceso a la educación, la permanencia en los centros escolares, la conclusión de los niveles educativos y los niveles de logro alcanzados por los estudiantes de distintos tipos de subsistemas son características persistentes en el sistema educativo mexicano (INEE, 2018: p 18).

2. SEGUNDA PARTE: LAS POLÍTICAS PÚBLICAS Y DIVERSIFICACIÓN DEL SES A PARTIR DEL SIGLO XXI

Una segunda pista conduce a discutir el papel de las instituciones como mecanismo de reproducción de las desigualdades; entre IES privadas y públicas, entre

tipos de instituciones, entre regiones, etnias, entre turnos escolares, brechas de acceso por grupos socioeconómicos, por regiones y entidades. Se cuentan también la desigualdad entre académicos, de su participación en el SNI y del sistema de pago por mérito que ha creado una jerarquía dentro de las plantas académicas y sus tipos de contratación. En conjunto todo apunta a que es necesario incluir también el plano relativo a la toma de decisiones, cómo se justifica y cómo se explica políticamente la expansión de las opciones institucionales y, con ello, cómo termina contribuyendo a la reproducción de las desigualdades.

Muchas de las decisiones de política para el sector se han hecho a partir del sostenimiento de la idea de justicia social que descansa sobre un paradigma meritocrático y no sobre un paradigma de inclusión social; aún el último giro de una política social y educativa focalizada, a una política social universal pero limitada (Jaramillo, 2022), no escapó a la lógica subyacente entre expansión, diversificación y estratificación. De aquí se desprende un asunto clave en el debate, y se relaciona con los mecanismos de acceso diferenciados entre IES, subsistemas y sectores, que es otro factor de diferenciación social de las oportunidades educativas. Un reto aún pendiente es estudiar a fondo las lógicas que siguen los actores en los niveles meso y micro reproduciendo esta configuración institucional en sus acciones y preferencias de la que desafortunadamente solo contamos con algunos estudios al respecto (Bartolucci, 1989; De Garay, 2001; Miller, 2002 Blanco, 2021; Gutiérrez Martínez, 2015; Sifuentes García, 2018; Villa Lever et al., 2017). Es importante de atender el tránsito hacia la enseñanza terciaria procurando hacer más comprensivo el proceso. Si concedemos que el sistema está segmentado internamente y no solo diferenciado, podemos iniciar a reconstruir las trayectorias y flujos entre niveles homologadas por sectores sociales. Ahora bien, la evidencia ganada en la investigación para documentar la incidencia de la selectividad en la estratificación del ingreso conduce hacia una discusión más profunda acerca de las políticas efectivas de acceso a la enseñanza terciaria. Se han señalado iniciativas cercanas a acciones afirmativas para el ingresar en algunas IES, pero esto no alcanza a las universidades de mayor prestigio ni más consolidadas que son las de mayor preferencia por la demanda. El debate en torno a la prevalencia meritocrática en los mecanismos de ingreso en algunas IES está aún por darse.

La búsqueda de universalización del acceso para garantizar el derecho a la educación deja de lado muchas de las consecuencias de la desigualdad social que impera en el país sobre la longitud de las trayectorias escolares y los resultados de aprendizaje. Las políticas públicas actuales parten de un significado errado de la equidad educativa, pues se han centrado en ampliar las posibilidades de acceso al sistema educativo nacional de sectores excluidos mediante la creación de nuevas instituciones, con nuevos tipos y modalidades educativas tanto presenciales como a distancia, a lo que suma el otorgamiento directo, sin mediación y vínculo con otros programas de apoyo, de becas para jóvenes de bajos ingresos. Con esto se privilegia una atención al acceso y el énfasis del peso de los recursos económicos, sin el éxito esperado, pues deja de lado el diseño de medidas relevantes y pertinentes para garantizar la permanencia y resultado de calidad de los procesos, así como la atención a la formación de los maestros, la transformación de los contenidos, la dinámica pedagógica, mejorar la infraestructura educativa y la disponibilidad de los materiales de apoyo necesarios.

La forma predominante de atención a los grupos desfavorecidos en educación terciaria fue mediante acciones afirmativas especialmente dirigidas a la población con algún tipo de discapacidad, mujeres o provenientes de algún grupo étnico. De manera general se les atendió mediante transferencias económicas bajo la figura de becas, la regionalización de la oferta educativa y la creación de IES diseñadas para poblaciones específicas; tal es el caso del subsistema de Universidades Interculturales (UI) iniciado en 2003 (ANUIES, 2021). No obstante, las IES creadas con el propósito de ampliar las oportunidades educativas tienen carencias enormes de recursos económicos, físicos y humanos. En el caso de las Interculturales, además existe poca claridad en torno al modelo con el que operan, lo cual dificulta la inserción laboral de los egresados (Lloyd, 2021).

Por otra parte, un efecto no previsto de la regionalización de la oferta es la ubicación geográfica, que está fuertemente asociada al nivel de desarrollo socioeconómico de cada estado o región. En el Área Metropolitana de la Ciudad de México la matrícula bruta es de 98%, mientras que en la región Noroeste es de 42% y en la región Sur-sureste es apenas 28.5%. Si se excluye la capital del país, la brecha entre estados varía entre 57% en Sinaloa y 20% en Guerrero (ANUIES, 2018). Desde la última década del siglo XX, gran parte del aumento de la cobertura se ha dado en el sector tecnológico y en los nuevos subsistemas –en

particular las Universidades Tecnológicas y Politécnicas—, que han experimentado tasas de crecimiento durante el periodo de entre 12 y 40%, respectivamente. Para 2019, hubo 115 Universidades Tecnológicas y 65 Universidades Politécnicas, además de los 275 Institutos Tecnológicos (tanto federales como estatales) creados a partir de los años 30 del siglo pasado (EXECUM, 2020). En conjunto, el sector tecnológico, que actualmente atiende a 20% de la matrícula a nivel superior (ANUIES, 2021), atrae principalmente a estudiantes de estratos sociales bajos. El sector representa la única o última elección para muchos alumnos, debido a que los futuros ingresos y el prestigio de las carreras suelen ser menores que los de las universidades “tradicionales”. Mientras tanto, el crecimiento en la matrícula de las universidades públicas federales y estatales por cuestiones presupuestales y de selectividad al ingreso, aunque son las más cotizadas por razones culturales y económicas, ha sido casi nulo, de 2.9% y 3.5%, respectivamente, según datos de 2017-2018 (ANUIES, 2018).

Otro tipo institucional que ha emergido en las últimas décadas son las Universidades Públicas Estatales de Apoyo Solidario (UPEAS) (Flores y García, 2021). Como su nombre sugiere, estas instituciones reciben la mayor parte de su presupuesto del gobierno estatal respectivo. Suelen ser pequeñas instituciones en lugares remotos y ofrecen una mezcla de carreras tradicionales e innovadoras. La primera UPEA abrió en el Valle de Toluca en 1978, pero la mayoría fueron creadas a partir de 1994 como parte del impulso descentralizador del gobierno de Carlos Salinas de Gortari. Hoy hay 23 UPEAS, sobre todo en la zona central del país (SEP, 2022). Al igual que las Universidades Interculturales y las instituciones tecnológicas, las UPEAS generalmente no representan la primera opción para los alumnos.

El último subsistema creado por el gobierno federal es el de las Universidades para el Bienestar “Benito Juárez García”, a partir de 2019. Actualmente hay más de 140 planteles del sistema en todos los estados del país (Gobierno de México, 2021). No obstante, al igual que muchas de las IES privadas de atención a la demanda, difícilmente cumplen con el término de “universidad”, ya que cada campus ofrece una sola carrera y solo tres de UBBJG ofrecen hasta tres carreras de licenciatura, y la mayoría operan en instalaciones muy precarias. Aunque el gobierno insiste en que el proyecto representa una opción viable para los grupos más desfavorecidos del país, incluyendo a grupos normalmen-

te discriminados como afrodescendientes e indígenas, el proyecto ha recibido muchas críticas por tener una escasa oferta formativa y no cumplir las acreditaciones para sus programas, por la precaria situación laboral de sus docentes y trabajadores (Ortega, 2021), una organización para la toma de decisiones altamente centralizada y autoritaria, entre otras.

Dada la desigualdad social imperante en el país, la gratuidad y universalización de la ES en una primera lectura no son principios inoportunos, pero inoperantes si no hay un respaldo financiero, lo que lleva en términos del sistema a una jerarquización entre instituciones, es decir, una diferenciación vertical por tipos institucionales que promueve la reproducción social. El tema de la inclusión, para que fuera un rasgo positivo habría que estudiarlo con detalle. Los dos primeros deciles no se han beneficiado de esta ampliación de la oferta y las oportunidades. Las nuevas modalidades no cubren más allá de un 8% de la cobertura, por lo que si sumamos que las condiciones tanto de infraestructura, como financiamiento y personal docente son precarias; que se replican modelos curriculares no adecuados a los estudiantes que reciben las instituciones o a las condiciones geográficas y de empleo de las localidades en que se asientan, significa que para valorar efectivamente sus resultados habría que estudiar con mayor profundidad los efectos de su creación en la permanencia, egreso y destino de sus egresados. Pero no solo está segmentada la oferta del sector público, también hay una heterogeneidad creciente en la oferta institucional del sector privado. Todo parece apuntar a que, por la complejidad interna del sistema, las consecuencias de la diversificación horizontal repercuten en un incremento de la desigualdad de oportunidades para los distintos grupos sociales.

Tal como ocurre en distintas sociedades, en México hay indicios que parecen constatar las hipótesis clásicas de “máximo mantenimiento de la desigualdad” (maximally maintained inequality, MMI) de Raftery y Hout (1993) y de “efectivo mantenimiento de la desigualdad” (effectively maintained inequality, EMI) de Lucas (2001). La primera, que apunta hacia la desigualdad vertical, señala que son las clases favorecidas quienes aprovechan en primer lugar las oportunidades educativas que aparecen a partir de procesos de expansión; una vez que dichas clases satisfacen su demanda educativa, el resto de las clases comienzan a ocupar los lugares disponibles. Por su parte, la segunda hipótesis señala que, a medida que se alcanza un nivel cercano a la cobertura universal, la distinción

entre clases sociales y reproducción de las condiciones de origen sucede a través de la segmentación y diferenciación de las IES, con un componente jerárquico en términos de la calidad de la oferta educativa. Es decir, se alude a procesos de estratificación vertical, más que a una diferenciación horizontal.

En el caso de la educación superior, se puede sostener que ambas hipótesis coexisten a medida que el sistema de educación superior se expande, situación que, aunque después de una disminución del ritmo de crecimiento durante la crisis, recientemente ha retomado en velocidad, no ha dejado de ocurrir prácticamente desde los años 70 del siglo pasado. Hoy llega más gente a la universidad, pero no es equivalente la ES recibida dependiendo el tipo de opción institucional al que hayas accedido. Hay una diferencia importante entre modelos institucionales tanto por regiones y etapas de expansión en que estas fueron creada. Deberíamos estandarizar un nivel mínimo al que pueden acceder todos los jóvenes.

Con respecto a la desigualdad social vertical, existe el fenómeno de la sobrerrepresentación de los estudiantes de niveles superiores de ingresos en la educación superior, con la correspondiente infrarrepresentación de estudiantes de niveles inferiores de ingresos, algo que se comprueba recurrentemente a través de los datos proporcionados por el Módulo de Movilidad Social Intergeneracional (IMMSI) de la Encuesta Nacional de Ingreso y Gasto de los Hogares (ENIGH) del INEGI. Por lo que hace a la estratificación horizontal en cuanto a la calidad y reconocimiento social de los diplomas, existen evidencias claras de cómo se distribuyen los distintos sectores sociales de la población en diferentes tipos de instituciones. Por ejemplo, las privadas de élite y de absorción de la demanda o las universidades públicas federales o estatales concentran una mayor proporción de estudiantes de origen social alto o medio alto, mientras que su presencia disminuye significativamente en el tecnológico nacional y las instituciones públicas de nueva creación (Gérard, Grediaga y López, 2011).

A pesar del continuo crecimiento del número de establecimientos y campus de ES, que en un año pasaron de 4285 a 4955 en el ciclo 2017-2018 y que se agrupan en 3470 instituciones públicas y privadas, no todas las IES o planteles creadas en los distintos momentos siguen vigentes.¹³ Resulta interesante desta-

13 La mayoría de las IES tienen sólo un campus, 377 de ellas tienen entre 2 y 5 campus, 49 entre 6 y 10 campus, 29 entre 11 y 20 campus y sólo 8 de ellas tienen más de 20, hay que destacar

car que un poco más de una de cada diez de las creadas en el periodo de la crisis de los años 80, no aparecen en las últimas bases de datos de la ANUIES, bien porque desaparecieron o porque fueron adquiridas y se integraron en alguno de los conglomerados o redes.

Diversos autores (Acosta, 2005, Silas, 2013) concuerdan en que entre los factores que han impulsado el crecimiento de las instituciones privadas se encuentran:

- El aumento de demanda de la educación superior es debido al crecimiento poblacional y una mayor participación de la población en la educación media superior. Este fenómeno dio lugar a dos explicaciones: a) algunos autores mencionan que, con la masificación de la universidad y la incorporación de estudiantes provenientes de diversos sectores sociales, las instituciones privadas son vistas como un mecanismo para garantizar la diferenciación, sobre todo aquellas dirigidas a estratos altos de la población, y b) satisfacer la demanda que el sector público ha sido incapaz de absorber y atender, en mayor medida, dirigida a estratos medios y bajos de la población.
- Las limitaciones estructurales de las IES públicas, sobre todo en materia presupuestal y financiera; así como dinámicas intervencionistas del gobierno para solicitar la rendición de cuentas a las universidades públicas.
- La politización de las instituciones públicas, sobre todo en la época de las décadas de los sesenta y setenta; así como conflictos al interior de estas, tanto por las huelgas de trabajadores como paros de actividades promovidos por los estudiantes.
- El crecimiento industrial del país, por lo que algunas instituciones surgen impulsadas por la clase empresarial que atendería directamente este requerimiento.
- La flexibilización en los sistemas de acreditación y legislación de las IES privadas que permite hacer un uso discrecional de la reglamentación, aunado a la incapacidad de supervisión y aplicación de los reglamentos por parte de las autoridades educativas competentes.

que la Universidad Pedagógica Nacional es la que tiene un mayor número de planteles y distribución territorial.

- Alta demanda por programas relacionados con “el mercado” en detrimento de otras áreas.
- La devaluación diferenciada de títulos que privilegia la permanencia en el mercado laboral de los poseedores del entrenamiento técnico y orientado profesionalmente.

A pesar de los esfuerzos de liberalización de la regulación para promover la oferta institucional, el crecimiento de la matrícula y la cobertura del grupo correspondiente de edad en ambos niveles educativos no se ha distribuido de manera homogénea en el país. A pesar de la indudable descentralización de la oferta a partir de los esfuerzos de planificación de la SEP y la ANUIES desde la década de los años setenta, todavía se encuentran importantes diferencias respecto al rezago educativo entre las entidades federativas. Según el último informe del CONEVAL, un hallazgo del análisis es que la entidad de residencia de los estudiantes genera diferencias en el acceso al derecho a la educación, tanto en la disponibilidad, especialmente de infraestructura y de personal, como en la accesibilidad y en el aprovechamiento de los alumnos; Chiapas, Guerrero, Oaxaca y Veracruz presentan los menores niveles de acceso a la educación y desempeño de los estudiantes (CONEVAL, 2018: 30)

3. TERCERA PARTE: TEMÁTICAS EMERGENTES O PENDIENTES DE PROFUNDIZAR Y DIFICULTADES PARA HACERLO

Una tercera pista se concreta en el destino ocupacional de los egresados del nivel en el mercado laboral. Hay dos preguntas que orientan esta última sección ¿Cómo afecta la segmentación institucional las oportunidades de aprendizaje y el destino de quienes realizan sus estudios en las distintas modalidades y tipos de institución que componen el sistema educativo nacional? ¿Cuáles son las dificultades u obstáculos para avanzar en esta respuesta? Definitivamente esta es una ruta emergente para la investigación en nuestro país. Existen pocos trabajos en México que marquen diferencias en la inserción laboral a partir de las IES en que se llevaron a cabo los estudios. En el plano internacional, algunos hallazgos apuntan que en profesiones ligadas a la demostración objetiva de habilidades

(tecnología o ingenierías), el peso del origen social es menor que en profesiones suaves; en estos casos la demostración de habilidades es más compleja, por lo que se recurre a otros mecanismos de selección como el origen social o ser egresado de ciertas IES, etcétera.

Desde la década de 1960, el Estado mexicano ha impulsado un constante proceso de expansión, masificación y diversificación de la educación superior —primero con el afán de aplacar el movimiento estudiantil y prodemocrático y satisfacer las demandas de los crecientes sectores medios, y a partir del inicio del Siglo XXI, para cumplir con las demandas de la llamada “sociedad del conocimiento”. Podríamos sentir optimismo como país pues hemos ido avanzando en resolver la excesiva centralización que prevalecía. Sin embargo, la expansión territorial y de la matrícula aún es insuficiente, el esfuerzo de llegar a más personas no se ha hecho cuidando la calidad, el crecimiento de la oferta institucional ha sido muy heterogéneo, lo que refuerza la desigualdad de oportunidades y la reproducción de la desigualdad social.

Así que, aunque los datos generales parecen indicar que vamos en la dirección correcta, pues muestran también un aumento en la tasa de asistencia escolar en localidades rurales, residentes de municipios de alta marginación, población en condiciones de pobreza y provenientes del quintil de ingreso I (INEE, 2017, pp. 99 y 194), no parecerían ser igualmente prometedores ni en la permanencia, ni en los resultados de aprendizaje en estos distintos ámbitos. Es decir, el esfuerzo aún no alcanza para reducir la magnitud de las brechas que enfrentamos, como nos lo demuestran los resultados de aprendizaje (cfr. capítulo 7 del Informe INEE, 2018), donde seguimos teniendo niveles muy altos de resultados insuficientes si los comparamos con otros países, pero que además se concentran en espacios educativos donde la infraestructura, organización académica (escuelas unitarias, etcétera), personal docente y materiales de apoyo que las llevan a operar en condiciones desventajosas.

No hay duda de que se requiere una mayor inversión para igualar las condiciones de la oferta escolar, tanto en las distintas regiones y localidades, como en cuanto a la disponibilidad de maestros bien formados y materiales de apoyo al proceso educativo de las distintas modalidades que componen nuestro heterogéneo sistema educativo nacional, principalmente los que atienden a los sectores menos favorecidos. Aunque se han diversificado las IES del

sector público, lo cierto es que no se ha proporcionado nuevos fondos para acompañar los cambios al artículo 3° constitucional de 2019 promovidos por el gobierno de la cuarta transformación, que mandata la gratuidad en el sector. Distintos autores estiman que, si se pretende la gratuidad en el conjunto de las IES públicas se necesitaría aumentar las aportaciones gubernamentales a las universidades en por lo menos 10.5 mil millones de pesos al año, para resarcir las cuotas que actualmente cobran algunas universidades públicas (CEEY, 2019; Márquez, 2021). Tuirán (2019), además, analizando la propuesta del nuevo subsistema consideraba que la posibilidad de cumplir los objetivos y la viabilidad del proyecto de la UBBJG requeriría una inversión de más de 11 mil millones de pesos anuales más. Tales cifras seguramente aumentarían si se pretende cumplir la meta de alcanzar 50% de cobertura en educación superior para finales de 2024.

Sin embargo, parafraseando las ideas de Göran Therborn (1976) la desigualdad no es una cuestión únicamente de los recursos destinados, no se trata solamente del aspecto económico, pues es mucho más complejo garantizar el acceso que aumentar los recursos y revisar la selectividad de las consideraciones de ingreso. La desigualdad es un ordenamiento sociocultural que se ha convertido en parte de la vida de todos los mexicanos, que importa principalmente porque reduce la capacidad y funcionamiento de las personas, reduce su salud, afecta su amor propio y sentido de identidad, y limita los recursos para actuar y participar en el mundo.

Según Narro, et. al. (2012), Solís, (2015), COLMEX, (2018), Gérard, Grediaga y López, (2019), Miller (2021) y otros, para entender los componentes de la desigualdad habría que considerar distintos niveles y dimensiones de análisis: estructurales, institucionales, familiares e individuales. Entre los rasgos fundamentales de la desigualdad educativa en México están: 1) la desigualdad entre las opciones educativas en un sistema educativo caracterizado por una profunda segmentación en la oferta educativa (institucionales y nacionales); 2) la desigualdad en los aprendizajes, habilidades y competencias adquiridas (individuales, familiares y de clase) y 3) la desigualdad en las probabilidades de progresión escolar entre niveles educativos (familiares y de clase).

Así, tanto el nivel de desarrollo y los tipos de oferta educativa en el contexto estatal, regional y de las localidades de residencia, como el capital cultural

acumulado en la familia y los niveles escolares previos o los intereses, las capacidades y las expectativas juegan un papel importante en la explicación de la longitud de las trayectorias escolares, los resultados de aprendizaje de los estudiantes y sus oportunidades futuras.

El acceso a ciertas instituciones de educación media superior y superior, públicas o privadas se encuentra influido de manera importante por las condiciones socioeconómicas y culturales de la familia de origen y, más aún, por el tipo de institución de estudio. Las diferencias se legitiman por la ilusión meritocrática de exámenes de admisión, que no consideran los efectos acumulados de la desigualdad socioeconómica y la experiencia educativa previa en los resultados de esos exámenes (Solís, 2018: p. 26).

Es mayor el peso de la herencia sobre las oportunidades cuando la sociedad tiene altas tasas de inequidad. A pesar del aumento en indicadores como acceso a infraestructura, ampliación de las expectativas de vida y la escolaridad promedio de la población, la desigualdad sigue siendo un grave problema en México y no se ha logrado reducir la brecha en el acceso a las oportunidades, ni en las condiciones de vida de la población.

El crecimiento en la tasa de cobertura de ES en nuestro país no solo significa un acelerado crecimiento de la matrícula y el número de instituciones, sino que ha implicado una heterogeneidad en los tipos de instituciones tanto en términos del tipo de financiamiento, su misión, forma organizacional, oferta disciplinaria, localización en el territorio, tipo de procedimientos de admisión, mecanismos de apoyo y difusión de sus servicios. Esto no solo produce heterogeneidad, sino una segmentación de la población a la que prioritariamente dirigen sus servicios, la infraestructura, personal docente y calidad de resultados de aprendizaje y destino de sus egresados.

La participación de los estudiantes de distintos deciles de ingreso en la ES y en la proporción de los inscritos en este nivel en IES privadas es creciente entre el primer y el último decil. Solo poco más de una vigésima parte en el primer decil cursa estudios de nivel superior y prácticamente ninguno de ellos en IES del sector privado. Por el contrario, más de dos quintas partes del último decil estudian en el nivel superior y poco más de dos quintas partes de ellos lo hacen en IES del sector privado (18% del total de 44% con acceso a este nivel) (Gérard, Grediaga y López, 2019; Márquez, 2021).

Según la última evaluación del INEE (2019), existe desigualdad en las condiciones de infraestructura y accesibilidad a los planteles escolares en las distintas localidades, Sobre la infraestructura escolar y los materiales y métodos educativos, Bracho González (2019) dio a conocer que, de acuerdo con el Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (INIFED), en México 31% de las escuelas de educación básica presenta daño estructural y 33% funciona con alguna estructura atípica, 55% tiene carencias de accesibilidad y 63% no cuenta con servicios de Internet. Los resultados de la prueba PLANEA muestran que los niveles de aprendizaje son deficientes (49% de los estudiantes en lenguaje y comunicación y el 59% en matemáticas obtuvieron resultados insuficientes en la prueba aplicada en 2018). Cabe destacar que estos resultados no difieren significativamente de los obtenidos en las distintas evaluaciones de PISA, en que menos del 5% de los alumnos mayores de 15 años obtienen resultados buenos o sobresalientes en los distintos rubros.

La desigualdad social es multifactorial, tanto en su existencia, como en sus efectos. La posición socioeconómica de la familia de origen afecta las oportunidades educativas, que tienen una relación importante con el acceso al mercado ocupacional y que se traduce, a su vez, en condiciones de ingreso, vida y bienestar desiguales. Afectan las oportunidades educativas y ocupacionales tanto los factores adscriptivos (Blau 1970; Jencks, 1980): la situación socioeconómica de la familia de origen, el sexo, la etnia o la raza, como cuestiones circunstanciales (Blau y Duncan, 1967; Boudon, 1974; Roemer y Trannoy, 2013). Por otro lado, las condiciones contextuales en el país, lugar de residencia o las condiciones de socialización durante los primeros años de vida (Solís, 2018) resultan fundamentales para explicar el acceso a las oportunidades de las distintas clases sociales.

En este sentido, resulta importante analizar con mayor detalle las disparidades en la calidad de la oferta educativa, según el tipo de institución educativa a que asisten los jóvenes en los distintos niveles. No solo las desigualdades de origen, sino la calidad institucional heterogénea del Sistema Educativo Nacional (SEN) tiene efectos acumulativos sobre la desigualdad de las trayectorias escolares, principalmente después de los niveles definidos como obligatorios, “determinando no solo las probabilidades de continuidad escolar al nivel siguiente, sino también el tipo de escuela al que se logra tener acceso” (Blanco, Solís y Robles, 2014, p. 20). De ahí la importancia de profundizar en el estudio de los

efectos de la privatización creciente y la diversificación institucional de la oferta de educación superior en el país.

Como ya se indicó anteriormente, la proporción de quienes pertenecen a los sectores más pobres del país tienen muy poca probabilidad de ingresar a los estudios de nivel superior, incluso en instituciones públicas donde se ofrecen los estudios de manera gratuita o a muy bajo costo. Hay alguna presencia de dicho grupo social y del sector medio bajo en las IES privadas gracias a los sistemas de apoyo asociados a la exigencia de apoyos asociada a la legislación. Lo que resulta interesante es el alto nivel de participación de los sectores de los miembros de las clases alta y media alta en las IES públicas federales y estatales de larga data, lo que se explica por un lado por las características de la evolución del SES, probablemente pertenecen a generaciones donde no había otra alternativa para realizar estudios de este nivel, o en la disponible en las IES privadas de élite o consolidadas no se ofrecían las carreras o áreas de conocimiento de su interés.

A pesar de contar todos con ES, no es equivalente el destino laboral de quienes estudiaron en los distintos tipos de IES. Cabe destacar la importante proporción de empleados y obreros calificados tanto en las IES públicas de reciente creación, como en las escuelas normales, así como la proporción creciente de este tipo de ocupación entre las IES privadas de atención a la demanda y los otros tipos de IES privadas. En cambio, los egresados de instituciones privadas de elite y las públicas federales y estatales concentran una proporción importante entre quienes ocupan puestos directivos. Dicha proporción es decreciente según el tipo de IES públicas o privadas donde se realizaron los estudios. Por tanto, aunque habría que aislar en un modelo multivariado el impacto de la IES de estudio, del origen social de los que egresaron de ellas, sí podría afirmarse que el reconocimiento social y prestigio de las IES, así como las posibles redes o capital social que se construye durante los estudios en ellas afectan las oportunidades laborales y condiciones de vida de sus egresados.

La desregulación de la enseñanza superior y su apertura al capital privado han iniciado, en consecuencia, una desigualdad en las condiciones de acceso a la enseñanza superior; y por otro lado, una creciente diferenciación social de la población estudiantil entre el sector público y el privado y dentro de cada uno de ellos. Sin embargo, la investigación disponible pone de manifiesto unas

distinciones dentro de cada “clase” o tipo de IES privadas según su momento de creación, grado de especialización disciplinaria, modalidades (presencial, virtual o mixta) y por niveles (licenciatura o posgrado). La oferta institucional de las IES, tanto del sector público, como del privado, es heterogénea y está marcada por diferenciaciones internas, en consonancia con la diferente aplicación de los tres parámetros fundamentales de su diferenciación: las barreras de acceso, la calidad de la formación y la integración profesional al final de los estudios, medida por el valor de las calificaciones universitarias en el mercado laboral. Estas distinciones entre las IES de diferentes tipos se extienden a través de la compleja morfología social de su población estudiantil (Gérard, Grediaga y López, 2020).

Por último, un sistema de regulación débil y con serias dificultades para dar seguimiento a las condiciones de las instituciones, ya que fundamentalmente atiende a la revalidación de los programas impartidos por las IES privadas, o establece reglas distintas para valorar los desempeños institucionales del sector público, así como incapacidad para dar seguimiento puntual del cumplimiento de las normas, abona a la segmentación del sistema y la desigualdad que hemos descrito en el SES del país.

No obstante, el crecimiento de la matrícula y la cobertura del grupo correspondiente de edad en ambos niveles educativos no se ha distribuido de manera homogénea en el país. A pesar de la indudable descentralización de la oferta a partir de los esfuerzos de planificación de la SEP y la ANUIES desde la década de los años setenta, todavía se encuentran importantes diferencias respecto al rezago educativo entre las entidades federativas. Según el último informe del CONEVAL, un hallazgo del análisis es que la entidad de residencia de los estudiantes genera diferencias en el acceso al derecho a la educación, tanto en la disponibilidad, especialmente de infraestructura y de personal, como en la accesibilidad y en el aprovechamiento de los alumnos; Chiapas, Guerrero, Oaxaca y Veracruz presentan los menores niveles de acceso a la educación y desempeño de los estudiantes (CONEVAL, 2018: p. 30).

No hay duda de que se requiere una mayor inversión para igualar las condiciones de la oferta escolar, tanto en las distintas regiones y localidades, como en cuanto a la disponibilidad de maestros bien formados y materiales de apoyo al proceso educativo de las distintas modalidades que componen nuestro hetero-

géneo sistema educativo nacional, principalmente los que atienden a los sectores menos favorecidos.

El problema de falta de información afecta, entre otras cosas, la posibilidad de análisis del destino laboral de los egresados de distintos tipos de instituciones. Dependemos, casi exclusivamente, del “formato 911”, que si bien ha ido incluyendo nuevos aspectos, como la entidad federativa de la que provienen los estudiantes de las distintas IES, no siempre se reporta y no considera todos los aspectos que nos preocupan (Navarro, 2022).

Dado que no contamos con los datos suficientes, la alternativa es realizar estudios de caso, para que gracias a nuestras redes de investigación podamos ir construyendo análisis comparativos que nos permitan acercarnos a entender mejor esta segmentación y sus efectos. Además de esto, la ENOE ha incluido algunos módulos sobre la empleabilidad de los egresados EMS y el Módulo de Movilidad Social Intergeneracional de la ENIGH-INEGI (2016) permite exploración inicial del destino de los egresados de algunas IES. Sin embargo, persiste la ausencia de información sobre la dimensión socioeconómica de aspirantes y seleccionados de primer ingreso, aunque finalmente empieza a registrarse en algunas instituciones, pero no se tiene la certeza de si será accesible públicamente y de manera transparente dicha información, además de que no da cuenta de forma sistemática, ni permite el análisis de la evolución para el conjunto del SES. La educación no produce la desigualdad social, pero la reproduce a través de la segmentación del sistema, por lo que podríamos realizar investigaciones que busquen mecanismos para paliar o cerrar brechas de desigualdad a través de la educación.

Es contradictorio que tengamos tantas opciones, pero a diferencia de lo que pasa en otros países, aquí no basta hablar de si estudias en instituciones públicas o privadas, pues la oferta institucional en ambos sectores es igualmente heterogénea, por lo que hay que especificar en qué tipo de institución obtuviste tu certificado. Se han generado tantas opciones donde la calidad es muy variable que se desconocen sus efectos en las oportunidades laborales y condiciones futuras de vida de sus egresados. La educación tecnológica no logra consolidarse, es diversa internamente; las Universidades Interculturales, también aparecen como opciones desdibujadas, con poca presencia en la sociedad. Hay prisa por abrir

nuevas opciones, sin atender los problemas de las instituciones ya existentes e incluso reproduciéndolos en las nuevas.

Hay que terminar con la creación de *universidades pobres para los pobres*, como es el caso de la UBBJG (Miller, 2021). No tiene caso modificar, ponderar o eliminar los procesos de selección meritocrática al ingreso si se mantienen los problemas que se desprenden de las desigualdades existentes en las trayectorias escolares en los niveles anteriores. En vez de resolverse los problemas de fondo, eliminando la selectividad al ingreso, el ingreso indiscriminado a la enseñanza terciaria se pretende resolver con cursos propedéuticos de nivelación al iniciar los estudios de este nivel, al menos cuando estos se plantean, pero resulta insuficiente. Por ejemplo, en la UdeG, se ha decidido aceptar a todos los que soliciten ingresar a la EMS, pero la pandemia lleva a que no se pueda atender a los estudiantes que han ingresado. Si bien se elimina la lógica meritocrática, no se dan condiciones específicas de atención a estos grupos que no habrían ingresado si se aplicaran criterios meritocráticos de selección.

Finalmente, cabe señalar que lo único bueno de la pandemia es haber hecho visible el tema de la desigualdad educativa existente en México. Hay buenas y malas noticias. La desigualdad ha aumentado de forma marcada durante la pandemia de COVID-19. La ampliación de la cobertura, la oferta de programas en modalidades no escolarizadas y la descentralización son necesarias pero relativas. Aunque se supone que descentralizar en sí mismo es bueno, habría que analizar cómo y con qué recursos se hace y estudiar críticamente los resultados. Hay indicios de que la transición a la educación en línea ha perjudicado de forma desproporcional a estudiantes de bajos recursos, indígenas, residentes de áreas rurales, y personas con discapacidad, entre otros grupos, debido a la llamada “brecha digital” en el país. La pandemia también ha contribuido a aumentar las desigualdades de género, al sobrecargar aún más a las mujeres con las labores de casa y de cuidados de familiares (Lloyd, 2022).

CONCLUSIONES DE LA DISCUSIÓN

Ante este panorama, ¿qué se puede hacer? Promover la generación de información sistemática y confiable sobre el conjunto del sistema educativo nacional, en

todos los niveles y transiciones, considerando desde la composición social de los estudiantes, hasta el destino ocupacional de los mismos una vez concluidas sus trayectorias escolares. Por otra parte, faltan políticas mucho más radicales para mejorar el nivel de equidad (acceso y permanencia) en las universidades públicas mexicanas. Por ello, se propone la creación de políticas de acción afirmativa de gran envergadura como una política de Estado. Así ha hecho Brasil desde 2003, con la creación de cupos reservados en las universidades públicas (y en menor medida, las privadas) para afrobrasileños, egresados de escuelas públicas y otros grupos históricamente subrepresentados en el sistema de educación superior. Estas medidas deberían estar acompañadas por programas propedéuticos y tutorías, que permitirían a los destinatarios superar las deficiencias en su preparación académica previa, así como apoyos económicos más grandes para los estudiantes que más los necesitan. Por último, se podría incorporar incentivos fiscales para universidades privadas de alta calidad (no las de bajo costo y dudosa calidad) para que implementen estrategias de equidad, incluyendo cupos reservados y becas para estudiantes de bajos recursos.

En suma, la descentralización y diversificación del sistema de educación superior, por sí sola, no resolverá el problema de la desigualdad educativa. Inclusive, un sistema diversificado y heterogéneo puede aumentar las brechas de acceso y permanencia, si no se combate los factores de fondo que inciden en la reproducción de la desigualdad social y de oportunidades en el país.

Dado que las IES en general no pueden equipararse, no tienen los mismos recursos, ni otorgan las mismas oportunidades, las posibilidades de aprendizaje de los futuros egresados son también desiguales, con repercusiones claras en sus expectativas laborales. Se ha documentado que, en determinadas áreas del conocimiento, existe una preferencia clara por parte de los empleadores de egresados de ciertas IES, tanto públicas como privadas, en detrimento de egresados de otras IES, también de ambos sectores públicas y privadas. Tampoco los certificados obtenidos en ellas tienen el mismo valor de cambio en el mercado de trabajo. Se trata de mecanismos claros de reproducción de la desigualdad, que es necesario seguir documentando y analizando, de cara a posibles soluciones que puedan aminorar los efectos de estos rasgos característicos de nuestro sistema de educación superior. En el caso de la educación superior privada, aunque no sea mayoritaria (poco más de la tercera parte (34%) de la matrícula

en la licenciatura, pero mayoritaria en la maestría (72%), es particularmente grave en términos de la desigualdad de la oferta, que responde a mecanismos de mercado, con consecuencias más dramáticas para estudiantes que solo tienen la oportunidad de ir a instituciones de absorción de demanda; un tipo de educación remedial ante la incapacidad del estado para lograr cubrir la demanda educativa de la población (Navarro, 2022).

Sobre el tema de la estratificación vertical de las instituciones de educación superior, se trata de un fenómeno que a nivel internacional ha sido documentado, por ejemplo, a partir del texto coordinado por Shavit, Arum y Gamoran (2007), donde se analizó, entre muchos otros temas, el papel que tenía en la ampliación de oportunidades y reproducción de la desigualdad el peso del financiamiento privado en la diversificación de la oferta de educación superior en países desarrollados. En México, se trata de un campo de estudio que consideramos todavía emergente, a pesar de algunos esfuerzos recientes, sobre todo porque tenemos un sistema altamente diversificado en términos de calidad, modalidades, titularidad y estrategias de desarrollo. Una de las razones de la falta de estudios, como hipótesis, es la falta de información sólida y sistemática. Por otro lado, habría que garantizar un mínimo de condiciones para el establecimiento de las IES, mejorando la regulación y capacidad de seguimiento del servicio educativo prestado en los distintos tipos de IES. Dependemos de encuestas emergentes, como las de INEGI o lo que logró hacer en su momento el INEE, de algunos estudios que paralelamente dan información (como la ENIGH) o financiadas desde organismos de la sociedad civil, como los esfuerzos del Centro de Estudios Espinosa Yglesias (CEEY). Pero no contamos con un sistema sólido de información de las características socioeconómicas de la población universitaria, que bien podría existir a partir de la coordinación de la autoridad educativa.

Con respecto a los efectos de la educación en el mercado laboral, en México hay pocos estudios al respecto de espectro amplio que permitan conocer los efectos de la segmentación-estratificación, pero en términos generales se ha confirmado en distintos estudios de caso o exploratorios la desigualdad que existe entre los egresados de ciertas privadas frente a egresados de ciertas públicas (Gérard, Grediaga y López, 2020; Flores y Robles, 2021).

Además, es necesario reconocer que, para que la educación funja como motor que impulse un cambio y promueva una mayor equidad, cerrando las brechas entre las clases sociales, es necesario que cambien otras cosas en la sociedad en términos de cómo nos organizamos para convivir, para producir bienes y servicios, distribuir el ingreso, solucionar nuestros problemas colectivos, etcétera.

Las becas han sido un mecanismo utilizado de manera continua. Sin embargo, parecería que hay una sobrevaloración en la narrativa que los distintos gobiernos han dado para justificar su asignación: disminución de la desigualdad, freno al abandono, avance en la equidad no solo en un nivel, sino entre niveles. ¿Cómo ajustar a una medida razonable las expectativas sobre sus efectos? En 2001 apoyo económico, pero paralelamente un apoyo académico. La condicionalidad se mantiene para los estudiantes, pero se ha desdibujado la responsabilidad institucional. No hay aumento en el monto, se mantienen como recurso en todos los niveles educativos, pero al otorgarlas a título individual a los demandantes se ha eliminado la dimensión de exigencia a las IES de dar seguimiento a los becarios, lo que libera a las instituciones de dar seguimiento a los becarios. Se ha perdido el contacto de las instituciones y la obligación de apoyar académicamente a los becarios. Sin duda se requieren apoyos económicos para nivelar las condiciones para realizar los estudios entre los diferentes sectores sociales, pero queda un vacío más en términos de investigación sistemática, para saber si las becas están jugando algún papel en distintos aspectos de la trayectoria académica (Miller, 2021).

Sin duda, no todo es externo. La educación tiene que hacerse cargo de sus propios problemas en términos de una mejor distribución de los recursos disponibles, vía mejorar los sistemas de acceso, reforzar a los estudiantes que necesitan más apoyo, mejorar la permanencia y la pertinencia de lo que enseña, lo que, aunque importante, es insuficiente si no operan otros mecanismos de cambio en la sociedad. Por ejemplo, necesitamos un cambio en la distribución de la riqueza en la sociedad. Hay mucha desigualdad en el ingreso por niveles de estudio, pero dentro de los niveles de estudio hay todavía mucha varianza, que no es sostenible para tratar de contribuir a aminorar las desigualdades sociales.

Respecto a la selectividad para ingresar a la educación superior, se ha hablado ya que la regulación para ingresar a las nuevas instituciones es más flexible, especialmente porque la demanda no alcanza el número de lugares ofrecidos.

Pero es distinto en las IES con mayor preferencia de los estudiantes. Mantener formas distintas de acceso ha contribuido a fortalecer la segmentación. Pero eliminar los procesos de selección no ayudaría a la permanencia. La Universidad Autónoma Chapingo ha probado a ponderar el resultado del examen según lugares de procedencia, situación socioeconómica, etcétera que solo vale la pena si se generan paralelamente condiciones especiales para atender esta heterogeneidad de la composición en términos de desempeño académico. Ni la gratuidad, ni las becas, ni la eliminación de mecanismos de selección al ingreso terminan con la desigualdad de procesos y oportunidades educativas. Es necesario ver al sistema de manera más integral y no pretender resolver en el nivel superior las deficiencias de los niveles previos. Reimers (2017) señalaba que se ha logrado mejorar la situación educativa de ciertos sectores, pero no se ha logrado reducir las desigualdades educativas.

Antes de buscar soluciones, habría que dar una discusión amplia en términos de principios de justicia. No estamos listos para la discusión respecto a los principios de justicia en el acceso a la educación terciaria, si no analizamos las trayectorias educativas en su conjunto. Mientras no se valore el principio de inclusión y nos mantengamos en la lógica del principio meritocrático, sin considerar los antecedentes escolares en los niveles previos y resolvamos cómo enfrentar la heterogeneidad de aprendizaje alcanzado, no podremos discutir medidas que permitan mejorar la equidad. Son dolorosas y complicadas, pero no es posible eludirlas. ¿Por qué no existe una base nacional de información en términos educativos? La SEP monopolizó el ámbito de la información sobre educación. El INEGI no ha tenido el papel que podría jugar en esto. En vez de reducir los recursos que se destinan a la generación de información representativa a nivel nacional, habría que empujar la generación de una encuesta educativa de edades, que vincule a las personas con los planteles en que realizaron los estudios de los distintos niveles. Esta encuesta tendría que ser permanente y reiterativa. ¿Por qué no se hace un esfuerzo para ejercer una presión sobre el gobierno para que en el INEGI se lleve a cabo este tipo de encuesta en forma periódica? Es complicado avanzar mientras sigamos encerrados en las mismas fuentes.

Falta una discusión sobre acción afirmativa en sus distintas dimensiones. En la discusión Lloyd señalaba, que en Brasil desde 2003 se han realizado acciones en este sentido. Urge en México llevar a cabo esta discusión, con el fin de

profundizar en qué es equidad, en qué consiste y cómo promoverla. Todos los participantes concuerdan con la necesidad de obtener fuentes más confiables sobre la evolución del sistema educativo nacional, pero señalan que dichas ausencias y el actual desconocimiento parecería tener más que ver con intereses políticos, que con incapacidad técnica para generarla.

REFERENCIAS

NOTA: Cuando se refiere a los participantes del seminario con fecha 2022, se está retomando la exposición o discusión durante la sesión del seminario o los aportes que nos proporcionaron por escrito con posterioridad a la misma.

Acosta, A. (2005). Políticas, actores y decisiones en las universidades públicas en México: un enfoque institucional. *Revista de la Educación Superior*, XLII (1) (165), 83-100

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2018). *Visión y Acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México*. México. http://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/VISION_Y_ACCION_2030.pdf.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2021). *Anuarios estadísticos de educación superior, ciclo escolar 2020-2021*. <http://www.anuies.mx/iinformacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>

Banco Mundial (2022). Inscripción escolar, nivel terciario (% bruto). <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.TER.ENRR>

Bartolucci, J. (1989). *Posición social, trayectoria escolar y elección de carrera. Seguimiento de una generación de estudiantes universitarios*. [Tesis de Maestría, FCPS-UNAM]. Posteriormente resumida y publicada en R. Marsiske (comp.) Los estudiantes. Trabajos de historia y sociología. CESU-UNAM, México.

Blanco, E. (2021). La desigualdad de oportunidades educativas en México (1958-2010). Desplazamiento y reconfiguración. *Perfiles Educativos*, XI(171), 8-23. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59387>

- Blanco, E. (2021). Fantasías razonables: Las expectativas educativas al final del nivel medio superior en México y su relación con la desigualdad socioeconómica. *Sociológica*, 36(103), 43-84.
- Blanco, E.; Solís, P. y Robles, H. (2014). *Caminos desiguales, trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Centro de Estudios Espinosa Yglesias (CEEY) (2019, 3 de marzo). *Hacia la gratuidad de la Educación Superior. Primeros pasos e implicaciones presupuestales*. Nota de política pública no. 3. <https://ceey.org.mx/hacia-la-gratuidad-de-la-educacion-superior-primeros-pasos-e-implicaciones-presupuestales/>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2018). *Medición de la pobreza 2008-2018. Estados Unidos Mexicanos*. <https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza-2018.aspx>
- De Garay, A. (2001). *Los estudiantes: esos actores desconocidos*. ANUIES.
- De Garay, A., Miller Flores, D.G. y Montoya, I. (2016). Una misma institución, estudiantes diferentes. Los universitarios de nuevo ingreso de las unidades Azcapotzalco y Cuajimalpa de la UAM. *Sociológica*, 31(88), 95-140.
- De Teresa, A.P. (2014). El Modelo de Educación Superior en México. Algunas reflexiones críticas. *Revista de Comunicación de la SEECI*, Número extraordinario, 35-42.
- Dirección General de Evaluación Institucional UNAM. (2022). *Explorador de Datos del Estudio Comparativo de Universidades Mexicanas (EXECUM)* <http://www.execum.unam.mx/>
- El Colegio de México. (2018). *Desigualdades en México*. El Colegio de México, Red de Estudios sobre Desigualdades,
- Flores, P. y García, C. (Coords.). (2021). *Análisis de la política en Educación Superior bajo el gobierno de AMLO*. ANUIES-UABC-UAQ.
- Flores, P. y Rodríguez, N. (2021). *Educación superior tecnológica y movilidad social. Un estudio longitudinal basado en historias de vida*. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, XII(33), 39-57. DOI: <https://doi.org/10.22201/issue.20072872e.2021.33.856>
- Gerard, E., Grediaga, R. y López Ramírez, M (2020). *ESPI. Informe Intermedio-México*. Abril, Documentos de trabajo. CEPED-AFD.

- Gobierno do Brasil (2021). *Censo da educação superior mostra aumento de matrículas no ensino a distância*. <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2020/10/censo-da-educacao-superior-mostra-aumento-de-matriculas-no-ensino-a-distancia>
- Gobierno de México (2021, 16 de octubre). *Ya son 145 sedes de Universidad 'Benito Juárez' en el país, informa presidente en BC*. <https://www.gob.mx/presidencia/prensa/ya-son-145-sedes-de-universidad-benito-juarez-en-el-pais-informa-presidente-en-bc?tab=>
- González, V. (2017). *Contexto histórico en educación superior. La Educación Superior en México* https://www.academia.edu/32008924/CAP%C3%8DTULO_III_CONTEXTO_HIST%C3%93RICO_EN_EDUCACI%C3%93N_SUPE_RIOR_12_03_2017_1_
- Grediaga, R. (2011). La configuración del sistema de educación superior en México: políticas públicas y desarrollo institucional. En C. Pallán y R. Rodríguez, *La SEP en el desarrollo de México: La Educación Superior*. Fondo de Cultura Económica.
- Gutiérrez, R. (2015). *Transiciones situadas: Horizontes y rutas hacia la educación superior* [Tesis de Doctorado, COLMEX]. <https://repositorio.colmex.mx/concern/theses/9g54xh933?locale=es>
- Hernández, J. (2020). Admisión y selección socioeconómica en educación media superior. *Perfiles educativos*, 42(170), 22-39.
- Infobae (redacción). (2020, julio 31). *Estudiantes de la UACM son los peor evaluados: de cada cien se gradúan seis*. Consultado en <<https://www.infobae.com/america/mexico/2020/01/08/estudiantes-de-la-uacm-son-los-peor-evaluados-de-cada-100-solo-6-se-graduan/>>.
- Kent, R. (1986). Los profesores y la crisis universitaria. *Cuadernos Políticos*, 46, 41-54.
- Jaramillo Molina, M.E. (2021, 29 de julio). *Los mitos de la política social de la 4T. Nexos*. <https://economia.nexos.com.mx/los-mitos-de-la-politica-social-de-la-4t/>
- Levy, D. (1995). *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*. CESU, FLACSO.

- Lloyd, M. (2021). Witch doctors” or professionals? The graduates of Mexico’s first intercultural university and the struggle for legitimacy. *Education Policy Analysis Archives* (EPAA/AAPE), 29(X), 1-20.
- Lloyd, M. (Ed.). (2019). *Las universidades interculturales en México: Historia, desafíos y actualidad* (UNAM, IISUE, PUEES). https://www.puees.unam.mx/publicaciones/Libros/Lloyd2019_LasUniversidadesInterculturales.pdf
- López, M. y Rodríguez, S. (2020). Trayectorias escolares en la educación superior ante la pandemia ¿continuar, interrumpir o desistir? En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 103-108). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Lucas, S. (2001). Effectively maintained inequality: education transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1642-1690.
- Márquez, A. (2021). Financiamiento de la educación. El derecho a la educación y la política educativa: promesas y realidades. En P. Flores Crespo y C. García García (Coords.), *Análisis de la política en Educación Superior bajo el gobierno de AMLO* (pp. 33-66). ANUIES-UABC-UAQ.
- Mejía, G. (2016, 30 de noviembre). *Las universidades públicas estatales de apoyo solidario: entre el aislamiento y la precariedad*. Nexos. <https://educacion.nexos.com.mx/las-universidades-publicas-estatales-de-apoyo-solidario-entre-el-aislamiento-y-la-precariedad/>
- Mejía, G. (2021). Las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García: entre las buenas intenciones y el desierto de lo real. En P. Flores Crespo y C. García García (Coords.), *Análisis de la política en Educación Superior bajo el gobierno de AMLO* (pp. 99-116). ANUIES-UABC-UAQ.
- Miller, D. (2021). El derecho a educarse en condiciones de equidad: las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García (UBBJG). En P. Flores Crespo y C. García García (Coords.), *Análisis de la política en Educación Superior bajo el gobierno de AMLO* (pp. 67-98). ANUIES-UABC-UAQ.
- Miller, D. (2002). Entre el proyecto y la fantasía: La representación de futuro de los jóvenes estudiantes. *Sociológica*, 17(49).
- Narro, J.; Martuscelli, J. y Barzana, E. (Coords.). (2012). *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. [En línea]. Dirección General de Pu-

- blicaciones y Fomento Editorial, UNAM <http://www.planeducativonacional.unam.mx>
- Ortega, A. (2021, 4 de noviembre). *Docentes de universidades de AMLO denuncian despidos injustificados*. Expansión. <https://politica.expansion.mx/mexico/2021/11/04/docentes-de-universidades-de-amlo-denuncian-despidos-injustificados>
- Raftery, A. y Hout, M. (1993). Maximally maintained inequality: expansion, reform and opportunity in irish education, 1921-75. *Sociology of Education*, 66(1), 41-62.
- Reimers, F. (ed). (2017). *Empowering All Students At Scale*. CreateSpace.
- Ruiz-Larraguivel, E. (2011). La educación superior tecnológica en México. Historia, situación actual y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, II(3), 35-52.
- Secretaría de Educación Pública. (2021). *Principales cifras del sistema educativo nacional, 2020-2021*. <https://www.planeacion.sep.gob.mx/>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Universidades Públicas Estatales con Apoyo Solidario. - Educación Superior*. <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/universidades-publicas-estatales-con-apoyo-solidario-educacion-superior>
- Shavit, Y. (Ed.). (2007). *Stratification in higher education: A comparative study*. Stanford University Press.
- Sifuentes, V. (2018). *Entre el Deseo y lo Posible: Expectativas en torno a la Educación Superior de Estudiantes por Egresar de Bachilleratos Públicos en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México*. COLMEX.
- Silva, M. y Fernández, A. (2012). *El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: ¿un asunto de equidad?* ANUIES.
- Solís, P. (2015). Desigualdad vertical y horizontal en las transiciones educativas en México. En R. Vélez-Grajales, J.E. Huerta-Wong y R. Campos-Vázquez (eds.) (2015). *México, ¿el motor inmóvil?* (pp. 47-94) Centro de Estudios Espinosa Yglesias. <https://ceey.org.mx/wp-content/uploads/2018/06/M%C3%A9xico-el-motor-inm%C3%B3vil.pdf>
- Solís, P. (2013). Desigualdad social en la finalización de la educación secundaria y la progresión a la educación terciaria. Un análisis multinacional a la luz de los casos del sur de Europa y América Latina. *Papers: revista de sociología*, 104(2), 247-78.

- Tuirán, R. (2019a). *Universalidad y gratuidad de la educación superior: ¿a qué costo?* Nexos. <https://educacion.nexos.com.mx/obligatoriedad-y-la-gratuidad-de-la-educacion-superior-a-que-costo/>
- Tuirán, R. (2019b). La educación superior: promesas de campaña y ejercicio de gobierno. *Revista de la Educación Superior*, 190(48), 113-183.
- Villa, L.; Canales, A.; Hamui, M., y Roqueñí, M. (2017). *Expresiones de las desigualdades sociales en espacios universitarios asimétricos* (Primera edición). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Sociales : Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). <http://ru.iis.sociales.unam.mx/handle/IIS/5290>

Cómo citar este texto: Grediaga, R., Miller, D., Lloyd, M., Navarro, J. y Solís, P. (2024). Impacto de la heterogeneidad institucional del SES en las oportunidades laborales y de la movilidad social. En I. Montoya-Zepeda y G. Mejía Pérez (Eds.), *Memorias de Seminario. Los Dilemas de la Educación Superior Mexicana en el Siglo XXI: 30 años de Investigación del Área de Sociología de las Universidades de la UAM Azcapotzalco* (pp. 103-134). México: UAM-A.

Capítulo 5. Trascendencia de la autonomía en la gestión y desarrollo de las funciones universitarias

Romualdo López Zárate (UAM-A)

Adrián Acosta Silva (UdeG)

Miguel Ángel Casillas Alvarado (UV)

ANTECEDENTES

La autonomía fue elevada a rango constitucional en 1980. Si bien, no es indispensable que el ejercicio de la autonomía requiera un aval legislativo, sí ha representado un apoyo importante para que las universidades puedan cumplir su función social con libertad académica. Hasta fines de la década de los ochenta la mayor parte de las universidades habían sido reconocidas como autónomas por parte de los Congresos estatales y federales y sólo faltaban tres muy importantes: la de Guadalajara (UdeG), la de Guanajuato (UG) y la Veracruzana (UV).

En el transcurso de la década de los noventa se dieron las condiciones institucionales y de los poderes ejecutivo y legislativo de las tres entidades federativas para que se gestara una autonomía con las características particulares de cada una de las tres instituciones que avalaron con diferente intensidad los congresos estatales y los gobernadores.

Para comentar tanto el surgimiento diferenciado de la autonomía como su desarrollo se organizó un panel con tres miembros del personal académico que conocieron a profundidad el proceso de construcción y de la autonomía y han mantenido una relación cercana y crítica de lo que ha representado la característica autonómica para el desarrollo de la universidad.

Los invitados fueron los doctores: Adrián Acosta de la UdeG y Miguel Ángel Casillas Alvarado de la UV:

1. EL CONTEXTO DE LAS AUTONOMÍAS

A finales de la década de los ochenta, la percepción generalizada sobre las universidades era de una crisis que se había ido acentuando a lo largo de esos años, resultado en buena parte de la drástica caída del presupuesto público para la educación superior. El nuevo gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) se propuso “modernizar” la educación con programas públicos signados por la “evaluación”. Se inició la época de una relación de asignación presupuestal adicional condicionada con la evaluación en la que se otorgaban recursos adicionales a las personas, grupos e instituciones que mejor respondieran a esa política modernizadora que a su vez se acoplaba a una tendencia generalizada de una Nueva Administración Pública.

La crisis de las instituciones era percibida por la mayor parte de las comunidades universitarias y no solo por los gobiernos estatales y federales. Había una inconformidad generalizada al interior de las propias universidades que impulsaban y urgían a un cambio.

La Universidad de Guadalajara

En este ambiente, la comunidad de la Universidad de Guadalajara, dirigida por un joven rector, el Lic. Raúl Padilla, inició un proceso de transformación de la Universidad de Guadalajara.

El primer rector de la Autonomía, el Dr. Víctor Manuel González Romero, resume la necesidad de la transformación en los siguientes ejes rectores:

1. Planear el desarrollo, descentralizar la universidad y llevarla a las regiones. La concentración de decisiones en el rector era abrumadora:” Todas las dependencias, absolutamente todas, interactuaban directamente con el rector. La investigación, la docencia y la extensión no tenían un eje articulador, sino que cada una se venía manejando con base en la inercia... No había reglas, ni una estructura propia del personal académico...
2. Actualizar los planes de estudio que eran obsoletos: La legislación databa de al menos 35 años atrás, de 1952.

3. Dotar de una estructura de trabajo que estimule las actividades de promoción y difusión de la cultura.
4. Diversificar las fuentes de financiamiento.

La llegada en 1989 del nuevo rector Raúl Padilla presentó las condiciones para transformar la Universidad. Formuló un documento: “Bases para el análisis y discusión de la reforma académica de la Universidad”.

Hacer estos cambios no eran posibles con la Ley vigente y se requería la Autonomía, una nueva Ley Orgánica.¹⁴

El Dr. Adrián Acosta lo narra de la siguiente manera:

Los motivos o las causalidades de la reforma en la Universidad de Guadalajara parten de dos premisas. Una de las causas de lo que ocurrió en la Universidad de Guadalajara, y con el resto de las universidades públicas estatales en los años 90, fue la crisis de financiamiento público, tanto federal como estatal a la educación superior pública en los años ochenta, que tuvo un enorme impacto negativo en las instituciones. Nuestras universidades siguieron creciendo, siguieron funcionando en un contexto de crisis, en un contexto de dramática caída no solo de los recursos ordinarios sino de los salarios de los profesores, de los apoyos a las universidades que las colocaron a finales de los años 80 en una situación muy delicada que las obligó a generar estrategias de adaptación a un entorno muy poco favorable y que les permitiera además consolidar lo que habían logrado históricamente a pesar de la crisis en los años 80 .

La segunda premisa es la crisis política y organizativa que tuvieron nuestras universidades, es decir, lo que generó la crisis financiera, se asoció de manera directa o indirecta a un proceso de realineación de los bloques dominantes, los bloques políticos, las corrientes políticas dentro de las universidades. Esto tiene que ver más que con la crisis económica, con lo que se comenzó a ver también a finales de los años 80 que son los inicios de lo que luego se llamaría la transición política mexicana, es decir, la democratización del poder político que también les llegó a las universidades, para tratar de generar estructuras de gobierno, de gobernanza, de gobernabilidad que permitieran la expresión de los distintos grupos, los distintos intereses dentro de las estructuras institucionales.

14 CF. González Romero Víctor Manuel (1998) La experiencia de la Universidad de Guadalajara, en ANUIES (1998) Transformación de la universidad pública en los noventa. Biblioteca de la Educación Superior. Serie Memorias. ANUIES, México. Pp.91-146.

Estas dos premisas me parece que son fundamentales para entender por qué universidades como la de Guadalajara comenzaron a emprender una serie de acciones dirigidas a lo que, en el lenguaje de la época de los años 90, todavía se hablaba como la reforma universitaria. Hoy ya no se habla de reforma universitaria, se habla de innovación universitaria; antes se hablaba en lenguaje antiguo que todavía era la idea de una reforma. En el caso de la UdeG estos dos elementos (la crisis financiera y el reordenamiento político), llevaron a que al interior de la propia universidad comenzará a gestarse una idea de reforma que descansaba en tres elementos: una reforma política, una reforma académica, y una reforma organizativa.

La reforma política me parece fundamental porque si uno lo ve desde los ojos de 28 años después de que se expidió la ley orgánica del 94, lo que vemos es que, desde los fines de los años 80, primeros 90, en la Universidad de Guadalajara se comenzó a debilitar el grupo hegemónico que había tenido la conducción de la universidad que se conoce como el grupo universidad FEG (UNIFEG), es decir, la Federación de Estudiantes de Guadalajara como el centro de las relaciones del poder y donde se articulaban las alianzas para poder conducir a la universidad. Ahí hubo un conflicto y una crisis política. ¿Quién encabezó las corrientes? Por un lado, el antiguo jefe político de la universidad: Álvaro Ramírez Ladewig, que venía de la formación tanto de la FEG de los años 50s y 60s. Por otro lado, un liderazgo emergente derivado de este mismo grupo que es el encabezado por Raúl Padilla López que será el rector que impulsará la reforma. Entonces, esa crisis política (me parece) es un factor importante porque explica la formación de una nueva coalición política, que yo he llamado, la coalición padillista la que impulsará la idea de la reforma.

La reforma académica partía de la idea de que había que cambiar el modelo académico de la universidad a partir de la incorporación de figuras que no existían, por ejemplo, la figura del profesor investigador antes había sólo los profesores y muy pocos profesores de tiempo completo y prácticamente no existían investigadores. Una de las ideas centrales de la reforma académica era incorporar a la figura del profesor investigador de tiempo completo, como la figura en la cual descansaría en buena medida el desarrollo académico de la universidad.

Finalmente una reforma organizacional que tenía que ver con, por un lado, la descentralización y desconcentración de la oferta de la Universidad de Guadalajara en el resto del estado de Jalisco, y por otro, la departamentalización de la propia universidad; pasar del modelo de escuelas, institutos y facultades hacia el modelo de centros universitarios, divisiones y departamentos que configu-

rarían lo que hoy se llama, y así aparece en la ley orgánica del 95, como la red universitaria en Jalisco de la Universidad de Guadalajara.

Entonces, estos tres elementos están en el centro de las respuestas institucionales frente al nuevo contexto que habíamos heredado de los de los años 80. Agrego a esta caracterización de la reforma en la universidad, un par de elementos.

Primero, que cuando se habla de la reforma de la UdeG y se comienza a ver que el inicio de la reforma es con la promulgación de la ley orgánica del 94, en realidad tiende a opacarse el hecho de que la reforma comenzó en el 89, es decir, la reforma comenzó a articularse, la hechura de la reforma académica política de la UdeG comenzó a desarrollarse antes de la promulgación de la ley orgánica del 94. Cuando uno mira el proceso de reforma uno mira cómo se van articulando las primeras decisiones antes de la existencia de la nueva ley orgánica (coordinaciones para la creación de centros, diagnósticos, el programa de descentralización y desconcentración universitaria, el primer plan de desarrollo institucional de la Universidad de Guadalajara con visión al 2020, la creación del primer estatuto del personal académico de la Universidad de Guadalajara que establece la figura del profesor investigador). Estos elementos se van constituyendo antes de la ley orgánica del 94 todavía bajo la influencia de la ley de 1952 que es la del antecedente a la del 94. Ese período es la obra negra de la reforma, es el detonante de la reforma de la Ley Orgánica. En realidad, la ley orgánica del 94 legalizó y legitimó decisiones que habían sido tomadas los años previos entre el 89 y el 93.

El otro elemento se refiere al surgimiento de la idea de la red universitaria. La revisión de la experiencia de cuatro modelos universitarios en red en el mundo, la Universidad de Quebec, la Universidad de París, la Universidad de California y el modelo de la Universidad Autónoma Metropolitana fueron los insumos sobre las cuales se diseña el modelo de la red universitaria y que luego se plasmará jurídicamente en la ley orgánica del 94. Me parece que estos elementos son fundamentales para entender, caracterizar y comprender cómo y por qué se desarrolla la reforma en la universidad y por qué se incluye la autonomía en la primera ley orgánica del 94.

La Universidad de Guanajuato

El rector, gestor de la autonomía y primer rector de la Universidad ya siendo autónoma, el Lic. Juan Carlos Romero Hicks, recuerda que la idea de obtener

la autonomía no era bien vista por un buen sector de la comunidad. Las relaciones con el gobernador eran buenas, es más, el gobernador era como un fiel de la balanza, desactivaba conflictos, se apreciaba una estabilidad institucional, el prestigio de la universidad en el estado era alto y había el temor entre parte de los universitarios de que la autonomía pudiera poner en riesgo esos valores. Otro sector de la comunidad consideraba que la ley orgánica vigente limitaba ya el desarrollo de la Universidad. El Rector consideraba que la Institución, más allá de momentos aislados

No había tenido crisis institucionales, ni había sufrido interferencia gubernamental, no había porros, ni fósiles ni partidos políticos metidos en la Universidad... se vivía en un ambiente muy afortunado. Entonces, no fue una autonomía extraída o arrancada al Estado a costa de movimientos de otra naturaleza; fue la maduración de un proceso natural. Pensábamos que el rector tomaba demasiadas decisiones en la distribución de recursos económicos y en la asignación de prioridades; advertimos dos grandes limitaciones del marco normativo: el nombramiento de autoridades era facultad del gobernador y el Consejo Universitario no tenía la competencia de legislar. Considerábamos indispensable una nueva estructura institucional que permitiera desconcentrar la universidad en el Estado, vincular la docencia con la investigación, buscar nuevas fuentes de financiamiento, nombrar a nuestras autoridades con una expectativa de permanencia y compromiso institucional mayor: de 1945 a la fecha, 1991, solamente un rector cumplió con un sexenio completo. Necesitábamos ser autónomos.

Se presentó una circunstancia política interesante: había un gobernador panista nombrado por un congreso estatal priista.¹⁵

El Dr. Luis Felipe Guerrero Agripino, actual Rector General de la Universidad, egresado de la propia universidad en 1992, consejero universitario, dirigente estudiantil, no recuerda que la comunidad universitaria deseara y reclamara la autonomía. Menciona que en el año de 1991 se dio una circunstancia política que contribuyó a pensar en la autonomía.

15 Cf. Romero Hicks Juan Carlos (1998) La experiencia de la Universidad de Guanajuato, en ANUIES (1998) Transformación de la universidad pública en los noventa. Biblioteca de la Educación Superior. Serie Memorias. ANUIES, México. Pp.147-176.

Después de alguna situación controversial en las elecciones para gobernador donde había resultado electo el candidato del PRI en 1991, el congreso del Estado toma la decisión de asumir la declinación del gobernador que había tenido mayoría en las votaciones y designa a un gobernador interino panista, el ingeniero Carlos Medina Plascencia. Este gobernador designa como rector de la Universidad de Guanajuato a un universitario de mucha trayectoria, el Lic. Juan Carlos Romero Hicks, quien ya había sido incluso secretario general de la universidad no en el rectorado anterior sino uno previo. Su arribo a la rectoría planteó la posibilidad de la autonomía universitaria. Había varias circunstancias favorables: el gobernador, quien no era egresado de la universidad, ofrece su apoyo a la autonomía; el líder del congreso en aquellos años era un egresado de la Universidad de Guanajuato; el consejo universitario, previa consulta a la comunidad, genera un proyecto legislativo que ganó el consenso tanto del ejecutivo para presentar la iniciativa como del Congreso para su aprobación.

Fue un proceso de autonomía pacífico, muy armónico, que se concretó en la ley orgánica de 1994. En términos muy prácticos, la autonomía permitió nombrar al rector y a las autoridades. Para el caso del rector, se crea un órgano colegiado (el Colegio Directivo) que lo designa, previa propuesta del consejo universitario. En esta primera autonomía, la universidad mantuvo su esquema de organización anterior: escuelas, facultades, centros e institutos; es más, sostenía todavía los órganos de gobierno que ya estaban en las escuelas, facultades, en los institutos y academias. Sin embargo, se estableció la figura de consejos académicos de área de conocimiento, un consejo académico para el nivel medio superior y algo muy importante, la incorporación de una categoría de profesor-investigador de tiempo completo. También se incluye en la Ley Orgánica un órgano defensor de los derechos académicos que retoma el antecedente de la Universidad Nacional Autónoma de México y que ya han recuperado la mayor parte de las universidades.

Después de la Ley Orgánica vino un intenso proceso de elaboración de la reglamentación derivada de la nueva Ley. Esta parte es muy importante porque la ley orgánica plantea el marco de referencia general, una ley orgánica al menos desde mi punto de vista como abogado entre menos casuística sea, es mejor; una ley orgánica que de la pauta para que sea la propia reglamentación la que regule los aspectos específicos, significa darle una mayor presencia y margen a la comunidad universitaria el momento de reglamentar.

Se vivió un proceso muy intenso del 94 hasta el 98, un proceso en el que en ese ínter se designa al primer rector ya con la autonomía universitaria por los órganos de gobierno interno y es precisamente Juan Carlos Romero que había sido rector designado por el gobernador y luego es el primer rector designado ya

por el Colegio Directivo de la Universidad de Guanajuato previa propuesta del consejo universitario. Se vivió un amplio proceso de reglamentación: el estatuto orgánico, el estatuto académico, el estatuto al personal académico que establecía las categorías del profesor y las equivalencias con el estatuto anterior. Todo se hizo en un marco de estabilidad institucional que nos permitió madurar nuestra autonomía.

La Universidad Veracruzana (UV)

Fue la última de las tres universidades en conseguir su autonomía y a semejanza de la Universidad de Guanajuato, buena parte de la comunidad universitaria no estaba interesada en obtener la autonomía.

El Dr. Ragueb Chain, académico de la UV e impulsor de la autonomía, considera que:

En 52 años de existencia, la autonomía no preocupó a los universitarios. Se consideraba innecesaria, tanto por los responsables de la conducción universitaria, como por grupos de profesores que le veían inconvenientes financieros o un atentado contra la principal figura política del Estado por los riesgos de una autonomía que llevara a un democratismo a ultranza.

Surgió para garantizarle a la universidad una mayor esfera de autonomía en cuanto a su gobierno, su administración y su organización interna, para desarrollar con libertad su propio proyecto académico.¹⁶

El Dr. Miguel Ángel Casillas Alvarado narra la peculiaridad del surgimiento de la autonomía en su Universidad.

En el caso de la Veracruzana, a diferencia de las otras universidades, no hay un movimiento ni político, ni generacional, ni académico que estuviera realmente buscando o luchando por la autonomía. Tampoco hay una discusión pública, un diagnóstico que identifique problemas que la autonomía podría resolver. No hay un proyecto institucional emergente que reivindique la autonomía, esto es, no hay un proceso de cambio de transformación académica o de cuestionamiento de la situación organizacional o política de la institución que vaya

16 Cf. Ragueb Chain Revuelta, Coordinador (1996) Las cuestiones de la Autonomía Universidad Veracruzana, México.

construyéndose y que venga reivindicando la autonomía para su realización. Incluso la nueva ley de autonomía no propone un desarrollo, un diseño institucional nuevo. Lo único que cambia son dos cuestiones; el nombramiento del rector, del secretario académico y administrativo por una Junta de Gobierno, y el otro asunto es que la contraloría de la universidad es competencia de la Junta de Gobierno.

En el caso de la UV es muy importante observar algo que es difícil de entender para las universidades federales: desde el origen de la universidad en 1944 está orgánicamente ligada al gobierno estatal, como una organización especializada en la enseñanza y en la investigación, pero está ligada a todos los procesos administrativos, políticos de la administración del gobierno del estado, en donde el gobernador disponía de los nombramientos en todas las escuelas, en donde las designaciones, incluso las plazas académicas, se podían realizar con una fuertísima injerencia del gobierno estatal. Entonces, el desafío que plantea la autonomía es como quitarle un pedazo al gobierno del estado, pero es un pedazo que no se quiere salir tampoco del interior del gobierno del estado: las estructuras, las corporaciones todo está entrelazado orgánicamente con un gobierno que históricamente ha sido del PRI. Entre la Universidad y el PRI hubo fisuras, pero nunca conflictos como los que se vivieron en la Universidad de Guadalajara.

Es importante asumir que a principios de los años 90 el Dr. Emilio Gidi fue un rector diferente que atendió mucho el impulso de las políticas públicas, que se puso en frecuencia con la Subsecretaría de Educación Superior e impulsó a que sus profesores hicieran posgrados para que obtuvieran sus plazas de tiempo completo, hay una nueva oferta institucional de educación, inicia tíbicamente la descentralización hacia las regiones, hay nuevos programas de posgrado –que la década siguiente van a ser todos clausurados– pero se inicia por primera vez el posgrado en la Universidad Veracruzana, se conforman ciertas estructuras de carácter interdisciplinario alrededor de las áreas académicas que articulan a las viejas facultades y esos fueron los antecedentes de la autonomía en la universidad.

Como puede observarse, la autonomía es plural, diversa que responde a las características propias de cada una de las instituciones, retoman su historia, su cultura, sus sagas organizacionales y construyen un diseño autonómico singular que les da identidad. La sociogénesis de cada una de ellas es diferente. En la Universidad de Guadalajara la autonomía es el resultado de un proceso profundo de transformación iniciado por lo menos cinco años atrás de la ley de autonomía

en la que hubo una amplia participación universitaria. La intención de mejorar los servicios académicos, ampliarlos a todas las regiones del Estado, asumir un papel muy activo en la difusión de los bienes culturales, elegir a sus propias autoridades demandaba necesariamente la autonomía institucional. La autonomía se inició con gobernadores priistas (Guillermo Cossio Vidaurri y Carlos Rivera Aceves) y culminó con un gobernador panista (Alberto Cárdenas) quienes no estaban a favor de la autonomía, les fue arrancada por los universitarios.

En el caso de la Universidad de Guanajuato, la comunidad universitaria no tenía en mente la autonomía, no la veían como una necesidad ni estaba entre las preocupaciones de la mayoría. Fue el rector, con su equipo de trabajo, quien la impulsó porque consideraba que la dependencia del gobernador limitaba su crecimiento y desarrollo y porque observaba madurez en la comunidad para elegir a sus autoridades. El gobernador, panista, apoyaba la autonomía. Fue así que se dio un proceso terso, sin contratiempo en la consecución de la autonomía.

En la Universidad Veracruzana, la autonomía no estaba en la agenda de los universitarios ni en la agenda del gobernador. La universidad era como una dependencia más del gobierno estatal y se designaba y cambiaba a los rectores con criterios más políticos que académicos. La autonomía se gestó como un proceso de adaptación a las políticas públicas, ya era la única universidad pública no autónoma y se creó con una perspectiva muy acotada. El gobernador de la época, Patricio Chirinos Calero del PRI, no objetó la iniciativa.

Las tres universidades diseñaron modelos organizativos propios: difieren, por ejemplo, en la forma de elegir al rector. En la universidad de Guadalajara lo elige el Consejo General Universitario, por 6 años sin reelección; en la Universidad de Guanajuato un Colegio Directivo elige dentro de una terna que le manda el Consejo Universitario, el período del rector es de cuatro años con reelección por otros tantos; y en la Universidad Veracruzana lo elige una Junta de Gobierno quien organiza un proceso de consulta. El rector es elegido por cuatro años con reelección por un período adicional. Las competencias de los rectores son muy amplias.

Un factor que está presente en los tres procesos es el liderazgo de dos jóvenes rectores (34 y 36 años) y uno maduro (51 años) para empujar, formular el proyecto y convencer a los gobernadores y a los diputados de aprobar una Ley que respetara la propuesta de los universitarios. En donde más tensiones y

cambios se presentaron fue en la Universidad de Guadalajara. Los rectores de la autonomía fueron Raúl Padilla (1989-1995) quien sigue teniendo un liderazgo político hasta la fecha; Juan Carlos Romero Hicks, quien fue rector designado por el gobernador y rector elegido por la Junta Directiva, quien también ostenta un liderazgo político. Finalmente, en la Universidad Veracruzana, el impulsor de la autonomía fue Emilio Gidi Villarreal (QEPD) quien no aceptó postularse para ser el primer rector de la autonomía (Cf. Cuadro 2).

2. LOS CLAROSCUROS DE LA AUTONOMÍA

La autonomía tuvo impactos positivos importantes en el desarrollo de las funciones académicas en las tres universidades, pero lejos está de resolver los problemas que se presentan en la universidad. La autonomía tiene claroscuros que los panelistas nos narran con mucho conocimiento y con objetividad, señalando los aspectos positivos y los que no lo son.

La Universidad de Guadalajara

El Dr. Adrián Acosta comenta que:

No es fácil hacer un balance más o menos preciso de lo que ha ocurrido luego de las reformas, hay varios elementos que hay que poner a consideración, pero todavía está pendiente un **balance sin concesiones** de lo que ha ocurrido con nuestras universidades.

Por supuesto no aspiro a hacer este balance en el caso de la UdeG, pero apuntaría algunos elementos en esa perspectiva. En el caso de universidad, 28 años después de la expedición de la ley del 94, uno vería algunos elementos que valdría la pena retener. Primero, la autonomía le da a la universidad la competencia de elección del rector. Antes lo designaba el gobernador del estado de una terna que enviaba el consejo general universitario, una terna en orden de prelación, esa era la práctica, es decir; mandaba el consejo universitario la terna al gobernador y el que la encabezaba sistemáticamente era nombrado rector de la universidad. Pasamos de ese método digamos, de selección del rector a manos del gobernador a propuesta del consejo general universitario, a una selección donde el gobernador deja de meter las manos y lo hace el consejo

general universitario. Es una decisión por supuesto de carácter político muy importante porque concentra la política fundamentalmente en la dinámica interna de la universidad y específicamente en el consejo universitario y en los procesos de selección de los consejeros universitarios. Esa es una dimensión no menor y no está exenta de la complejidad y de los conflictos que a veces han ocurrido en la Universidad de Guadalajara. Entonces, para mí la autonomía es fundamentalmente eso; lo otro es legitimar prácticas que ya estaban presentes en la universidad y que se desarrollan ahora en una nueva estructura de organización: los centros universitarios, la separación del sistema de enseñanza media superior dentro de la propia universidad, la creación del sistema de universidad virtual.

Esta nueva estructura albergará las prácticas que tienen que ver con el sistema de créditos, con los programas, con una expansión de las ofertas tanto en la enseñanza media superior con incremento de preparatorias, de los programas de enseñanza superior, del posgrado. Tenemos una expansión importante. Las métricas de esta expansión están a la vista. Por ejemplo, se triplicó la matrícula en estos 28 años, estamos con más de 300.000 estudiantes, cuando en el 94 eran 107 mil estudiantes, hoy tenemos 16 centros universitarios, 6 centros temáticos metropolitanos y 10 regionales distribuidos en prácticamente todo el estado; en 1994 iniciamos solo con 6 metropolitanos y 4 regionales; en el 94 teníamos solamente 27 preparatorias en todo el estado, hoy tenemos 110 es decir; la UdeG según mis estimaciones es quizá la única universidad pública estatal que tiene presencia en prácticamente todos los municipios de Jalisco (en Jalisco hay 125, tenemos presencia en 110).

¿Cuál es el efecto de esta expansión? Legitima la universidad, la oferta universitaria es una oferta que es percibida como legítima, importante y necesaria para la región en las poblaciones y los territorios del estado y esto le da fuerza y legitimidad académica, escolar pero también política, esto genera una fuerza política. Lo interesante de esto es que esta expansión legitima la red universitaria que se impulsa con la ley orgánica. Ocurre en un contexto donde se expanden también las ofertas públicas no universitarias; los tecnológicos, pero también la oferta privada, es decir; es un sistema que va generando un entorno distinto para la propia universidad y la universidad crece en ese entorno donde hay otras fuerzas y otros equilibrios. La expansión surge entre tensiones, no ha sido fácil, hay fuerzas que cuestionan esta suerte de “imperialismo” de la Universidad de Guadalajara en el estado, pero esto tiene un elemento legal: la ley de educación del estado, la ley orgánica de la Universidad de Guadalajara y un elemento práctico, la Universidad Guadalajara era la única institución que tiene la capacidad para tener esta expansión. Está basada en una gran cantidad de profesores, más

de 16.000 profesores, más de 1000 miembros del Sistema Nacional de Investigadores, tenemos la universidad estatal que tiene más investigadores nacionales, se tiene un capital académico institucional organizativo importante que ayuda a legitimar esta expansión.

¿Cómo podría explicarse el comportamiento institucional de la red en este entorno y en esta lógica expansiva? Cuidando dos elementos fundamentales que acompañan el desarrollo de la universidad en estos 28 años. Por un lado; afianzando el gobierno, la capacidad de gobierno de la red, gobierno en sentido general no en sus órganos de gobierno, no su consejo, no en sus consejos sino gobierno en el sentido de la capacidad de conducción de la red, de que sea una conducción ordenada, relativamente coherente, articulada, a eso me refiero como gobierno asociado al comportamiento institucional. El gobierno tiene dos componentes: uno asociado a la gobernabilidad de la red, la que tiene que ver con la incorporación de los intereses organizados de sus comunidades a partir de tres figuras fundamentales; primero, la Federación de Estudiantes Universitarios (FEU), que es la que sustituye a la FEG, la Federación de Estudiantes de Guadalajara (FEG); segundo, el sindicato de trabajadores académicos de la Universidad de Guadalajara; tercero, el sindicato de trabajadores administrativos de la Universidad de Guadalajara. Estamos hablando de una gobernabilidad de tipo corporativo que es la que asegura la gobernabilidad universitaria, esto se manifiesta en las representaciones, en los consejos de centro, en el consejo general universitario, junto con el funcionariado que es parte de los consejos y órganos de gobierno y que son las patas que aseguran la gobernabilidad institucional de la UdeG.

El otro elemento que se combina de manera extraña, pero interesante es que, aparte de la capacidad de gobernabilidad había también que desarrollar la capacidad de gobernanza, es decir, la capacidad de tomar decisiones coherentes y coordinadas, dirigidas a generar capacidad de adaptación de la universidad al nuevo entorno de políticas públicas que se desarrollan desde los años 90, políticas de modernización centradas en la evaluación, la calidad, el financiamiento diferenciado, competitivo y condicionado; el núcleo duro de las políticas durante 30 años hasta el 2018. La universidad tenía que desarrollar capacidades de gobernanza gerencial para poder adaptarse a esas políticas; tomar decisiones sin que tuvieran que pasar por los mecanismos tortuosos de la negociación política asociada a la gobernabilidad. Por eso siempre digo que la gobernabilidad asegura la gestión del conflicto, pero la gobernanza asegura la capacidad de gestión del cambio y de la adaptación. Estas dos dimensiones del gobierno universitario

van en el centro de la explicación de los comportamientos institucionales y que están en el centro del gobierno en el sentido amplio de la red universitaria.

Estos elementos ayudan a entender cómo se ha estructurado este esquema de funcionamiento de la red que se deriva en parte de la ley orgánica, pero también que tiene mucho que ver con las prácticas y las rutinas que se van haciendo a lo largo de este tiempo. Y apuntaría como elemento final de estos 28 años, que todo esto lo tuvo que hacer la universidad en un entorno de alternancia política: se experimentaron 18 años de panismo, 1995 a 2013, tres gobiernos panistas hostiles a la red universitaria y hostiles a la Universidad de Guadalajara con problemas y enfrentamientos graves. El más dramático de ellos lo conocen, la destitución de un rector Carlos Briseño alentado por un gobernador panista, Emilio González, que terminó dramáticamente con el suicidio en la casa del exrector Briseño en 2008. Ese fue un momento de crisis de la universidad a lo largo de estos 28 años que puso en claro que el entorno político de la Universidad de Guadalajara no es amigable. Luego llega en 2013, un gobernador priista, hay alternancia y ahora está un gobernador del Movimiento Ciudadano, Alfaro Anguiano, que al principio es colaborativo con la universidad, con la red universitaria, pero en los últimos dos años se han recrudecido viejas tensiones entre el actual gobernador y los dirigentes de la Universidad.

La Universidad de Guanajuato

La Universidad de Guanajuato reformuló su Ley Orgánica en 2007 con un nuevo diseño. Ese proceso lo narra el actual Rector General:

A mí me tocó vivir el proceso de autonomía con diferentes roles, como alumno, como asesor, como director de la Facultad Derecho, como secretario de la comisión de reglamentos del consejo, como representante en el congreso para el diseño de una nueva ley orgánica, como primer rector del campus en el modelo nuevo que se configuró y ahora como rector general. Esta trayectoria me permite tener como una película completa del desarrollo de la Universidad.

Desde el año 2003, el rector Cuauhtémoc Ojeda, planteaba la necesidad de revisar el modelo de organización universitaria y reunió a un grupo de funcionarios y académicos para que formuláramos una propuesta. La postura del rector era no modificar la ley orgánica, pues daba la posibilidad de que la universidad podría a partir de su modelo de unidades académicas, organizarse de la manera que le resultara más conveniente. Entonces, se comenzó a trabajar

la idea de crear unidades académicas para desconcentrar la universidad pues el rector se ocupaba de 47 dependencias académicas. El rector siguiente, el Dr. Arturo Lara, se inclinó por una reforma de fondo, pensar en un modelo de organización universitaria desconcentrado. Los referentes eran: la Universidad Guadalajara y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Se pensó en una organización multicampus con dos subsistemas, el nivel medio superior y el nivel superior. El primero quedaría casi como antes, con unidades académicas congregadas en un colegio de nivel medio y un nivel superior conformado con departamentos, divisiones y campus; campus regionales muy parecido al modelo UAM y al modelo de la Universidad de Guadalajara, pero solamente con campus regionales, no temáticos. Esta es la esencia del cambio, un nuevo modelo organizativo, que implicaba tener más autoridades: rector general, rectores de campus, directores de división. Y este modelo organizativo sólo era posible con una nueva Ley Orgánica.

El gobernador, Juan Carlos Romero Hicks que había sido rector de la universidad recibió el proyecto del Consejo Universitario y antes de enviarlo al Consejo le hace un cambio importante consistente en darle la facultad a la universidad para que en su reglamentación fije los requisitos para designar a las autoridades. Esta modificación, desde un punto de vista jurídico, es mejor que una regulación casuística que era la propuesta del proyecto del consejo. La intervención del gobernador se percibió como una “corrección de plana” a la propuesta del consejo universitario y el Congreso del Estado, que estaba por terminar, prefirió que lo atendiera la siguiente legislatura.

El nuevo Congreso decide no analizar la propuesta del ejecutivo y retoma la original del consejo universitario. El Congreso forma una mesa técnica con integrantes del legislativo, el ejecutivo y una representación de la universidad. El rector envía dos personas, una de ellas era yo, para que formáramos parte de esa mesa técnica que formulara una ley distinta a las anteriores. Fue un trabajo arduo para proponer la que finalmente tenemos.

En esencia la idea que prevaleció fue que la universidad se transformara en departamentos, en divisiones y en campus. Se crea la figura de rector general y rector de campus, directores de división y directores de departamento. Esto fue muy complejo, sigue siendo complejo. Si se me permitiera una sugerencia a los consejos universitarios que desean cambiar su ley orgánica que incluyan la figura de “vacatio legis”, es decir, un período que transcurre entre la aprobación y la aplicación de la ley.

Yo insistí en aquellos años en que deberíamos haber dejado una vacatio legis de unos cuatro años, para que en ese lapso se modificara toda la reglamentación,

se hiciera un nuevo diseño administrativo, se generarán nuevas pautas institucionales, despidiéramos al modelo anterior y luego entrar en vigencia el nuevo. El problema es que no sucedió así, se inicia un nuevo modelo sin la reglamentación de la ley orgánica nueva, de tal manera que nosotros teníamos una ley organizada por campus, divisiones y departamentos, pero con una reglamentación a la cual solamente se le cambió el nombre, las denominaciones, y seguíamos con una reglamentación de la ley orgánica anterior y sin un diseño administrativo. Entonces, lo hicimos al mismo tiempo, me tocó el privilegio y la fortuna de ser director de la facultad derecho y después fui designado rector del campus.

Ha sido una experiencia muy difícil, porque uno puede tener un marco de referencia en la ley y decir que ahora ya no habrá escuelas, facultades, centros e institutos, y que pasaremos a un modelo matricial con departamentos, con divisiones, con campus, pero no es sencilla esa transformación. Había que desaparecer las unidades académicas y luego configurar los órganos de gobierno colegiados y la designación de autoridades nuevas. A la fecha, debo decirlo, todavía esto es muy difícil, todavía hay quien sigue preguntándose: a ver, ¿un director de lo que antes era un director de facultad ahora es director del departamento o ahora es director de división? y no es fácil responderles; no es ni lo uno, ni lo otro, es distinto, es un modelo diferente. El hecho de que los programas educativos estén en las divisiones, en los departamentos es muy fácil de decirlo, pero aplicarlo en la realidad es muy difícil.

Una característica adicional: en nuestra ley orgánica no se establece, cuántos campus, cuántas divisiones, ni cuáles, sino que esa atribución se le da al consejo general universitario. Todo este proceso que hemos vivido por varios años estamos ahora viendo sus grandes ventajas. No tengo duda, es un modelo desconcentrado que propicia mayor interconexión entre programas educativos, que propicia una focalización de los esfuerzos institucionales por campus, por divisiones; es un modelo que permite esa orientación desconcentrada en la universidad.

Pienso que no hay un modelo perfecto, no existen fórmulas mágicas para llegar a un modelo de organización universitaria, pero el nuestro ha potenciado el desarrollo de la universidad.

El Dr. Miguel Ángel Casillas considera que:

El desarrollo de la Universidad Veracruzana bajo su régimen autonómico tiene múltiples aspectos que se podrían destacar. El primer rector de la autonomía es el Dr. Víctor Arredondo quien venía de la Subsecretaría de Educación Superior, (el gobernador de la autonomía es Patricio Chirinos, del PRI, que había sido uno de los secretarios de gobernación con Salinas) quien incorporó a la Universidad a todo un grupo de renovadores que plantearon un plan de desarrollo académico. Uno de los principales cambios fue la formulación de un Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) que trascendió el proyecto vigente que era muy convencional, muy vertical y estructurado de manera autoritaria. La flexibilidad curricular posibilitó romper los viejos cotos disciplinarios en las facultades y los estudiantes tuvieron la posibilidad de enriquecer su experiencia escolar cursando materias en otras carreras y cursando, obligatoriamente, materias relacionadas con las artes y el deporte, en una perspectiva de educación integral. Se construyen un eje axiológico, un eje heurístico, una orientación para preservar el ambiente y el inicio firme del uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

La matrícula de nivel de licenciatura y posgrado se duplicó. Cabe recordar que la Veracruzana, a diferencia de la de Guadalajara y Guanajuato, desde 1968 había dejado de ofrecer el nivel medio superior, que pasó a ser responsabilidad del Estado.

Se fortaleció la investigación. El Dr. Alcaraz, como director de investigaciones, jugó un papel central para reanimar, para dar vida a los grupos de investigación locales, para traer profesores con SNI de otras universidades con condiciones de ventaja salarial y de prestaciones; hay un intenso proceso de academización de la difusión cultural para ligarla al currículum, para ligarla a la formación de los estudiantes porque anteriormente la difusión cultural era hacia el exterior de la universidad, era como la agencia cultural del estado; se da inicio a la vinculación y a la transferencia del conocimiento con proyectos interesantes tanto para la industria, el comercio pero también para con las comunidades más aisladas.

La universidad va a generar entre otras opciones, a diferencia de todas las universidades de México, una opción intercultural con cuatro sedes ubicadas en las zonas con más densidad indígena; una unidad ligada a la cultura de los nahuas

del norte y de las altas montañas, otra a la cultura totonaca; otra ligada a la cultura náhuatl y popoluca del sur cerca de Coatzacoalcos.

En este periodo se va consolidando un poder académico con profesores de tiempo completo que van manifestando sus intereses y valores con referentes académicos que inciden las formas de discusión, de construcción de acuerdos pues con anterioridad no predominaba el argumento, no había discusión pública de los asuntos universitarios. La autoridad era vertical. Se da también una incipiente descentralización y fortalecimiento de las regiones.

Sin embargo, ha sido difícil superar o erradicar costumbres y tradiciones de antaño. La autonomía no ha sido un impedimento para que el gobierno federal y el gobierno estatal intervengan en asuntos de la Universidad. Hubo experiencias nefastas como, por ejemplo, que el gobernador Fidel Herrera obtuviera la maestría y el doctorado de la Universidad sin haber asistido un solo día de clases. La autonomía no ha sido un valladar para el neointervencionismo federal, ni tampoco se ha dado una separación con los poderes políticos locales; los exrectores siguieron transitando hacia las secretarías de estado, los funcionarios se intercambian en el gobierno del estado y la Universidad. La autonomía no ha blindado a la Universidad de la injerencia externa para designar rector; la decisión de quién va a designar al rector no es una decisión de todos los universitarios sino de un grupo reducido de personas, en este caso de una junta de gobierno donde la mitad de los miembros está sujeta a una lógica externa a la Universidad. Pienso que la UV no ha sido más democrática ni ha transformado sus formas tradicionales de gobierno, la Universidad sigue siendo vertical, centralista, autoritaria. No hay elecciones democráticas para consejeros estudiantiles; los consejeros profesores siguen siendo los mismos; todo el mundo está callado en consejo universitario; no hay una mayor corresponsabilidad en la planeación ni mayor participación y compromiso de los universitarios. Desde mi punto de vista, la modalidad de la Junta de Gobierno ha sido un fracaso, es la entidad más conservadora de la Universidad y ha contribuido a tener gobiernos sin legitimidad ni proyecto. En la Junta predomina una conducción inercial en el funcionamiento de la institución, de sus ritos y de sus ceremonias pero no hay renovación académica profunda, no hay cambio organizacional, no hay descentralización de a de veras, no hay fortalecimiento de la investigación en las regiones, toda la expresión científica del trabajo académico y todo lo que tiene que ver con la producción artística de la Universidad, que tiene gran reconocimiento a nivel nacional e internacional, está concentrada en la misma ciudad de siempre. En fin, la autonomía tampoco ha servido para descentralizar y fortalecer las regiones académicamente y mucho menos administrativa u

orgánicamente; nuestras regiones siguen siendo frágiles, dependientes y ligadas a un sistema central de administración universitaria.

La autonomía nos ofrece esos claroscuros, cosas muy positivas y otras cosas que no ha resuelto.

3. LA AUTONOMÍA DE LAS UNIVERSIDADES EN LA ENCRUCIJADA DE UNA NUEVA LEY DE EDUCACIÓN Y UNA NUEVA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Un rasgo distintivo de las tres universidades es su adaptación sobresaliente y respuesta positiva a las políticas públicas instrumentadas desde la última década del siglo pasado y las dos del presente. Fueron las que se aplicaron con ahínco, con sus rectores como gerentes y una buena parte del personal académico como trabajadores disciplinados a cumplir y llevar a cabo los proyectos gubernamentales de mejora de la calidad: incremento sin precedente de investigadores de tiempo completo, con doctorado y con nombramiento en el Sistema Nacional de Investigadores, multiplicación de programas de posgrado reconocidos por el CONACYT, programas de licenciatura acreditados por los CIESS y los comités acreditadores, cuerpos académicos consolidados. Fueron las instituciones que hicieron lo conducente para obtener la mayor cantidad de recursos económicos de los diversos Fondos de apoyo del gobierno federal. Son instituciones que a pesar de las limitaciones financieras no han tenido que suspender pagos a sus trabajadores, son instituciones que cumplen con sus obligaciones fiscales y tienen, además, un digno sistema de jubilación para su personal.

El nuevo gobierno ha planteado nuevos retos a las universidades señaladamente el de hacer efectivos la gratuidad y la universalidad de la educación superior, pero también porque los parámetros de referencia de un buen desempeño institucional están en cuestionamiento, hay incertidumbre sobre su continuación (por ejemplo, ¿personal académico de tiempo completo?, ¿con posgrados? ¿programas acreditados?, ¿cuerpos académicos consolidados?). Hay evidencia que los Fondos extraordinarios de apoyo a las universidades tienden a su extinción y no se han creado nuevos fondos. La nueva Ley General de Educación Superior plantea un conjunto de sistemas de organización y de evaluación que están

en construcción y probablemente tarden varios años en concretarse. La Ley de Ciencia, Tecnología y Humanidades aún no se expide.

En estos tiempos de incertidumbre, ¿cómo se ven las universidades?

La Universidad de Guadalajara

Dr. Adrián Acosta:

La coyuntura actual con el gobierno de Andrés Manuel López Obrador es una situación desafiante y preocupante para las universidades públicas. Desafiante porque en realidad estamos frente a un gobierno que ha descalificado todo el pasado reciente de la educación superior, calificando que antes de él todo era neoliberalismo; en consecuencia, el neoliberalismo fue destructivo, es el causante de todos los males de nuestra sociedad. Y entonces, hay que abrir un nuevo ciclo político y de políticas dirigido a restablecer un pasado que nunca existió. Se descalifica un pasado reciente que tuvo avances significativos en la expansión, la diferenciación, la diversificación de la educación superior. Por supuesto, se mantienen déficits de cobertura, déficits de calidad, de consistencia, de integración, pero si se revisa esta historia reciente hay logros importantes, significativos junto con déficits. Frente a este diagnóstico muy simple que ha hecho el gobierno actual no se desprende tampoco una propuesta clara hacia dónde va la educación superior y qué plantea el gobierno actual. Es una descalificación de todo el esquema de políticas anterior, pero no hay en realidad, una política en educación superior. Lo que tenemos, lo que yo alcanzo a ver a 3 años del gobierno actual, es un abandono de la educación superior. No hay políticas, pero hay un proyecto, el de las Universidades del Bienestar Benito Juárez García, que ni son universidades ni alcanzan a tener un impacto significativo en el sistema nacional de educación superior. Hay un abandono a las universidades públicas federales y estatales, en términos financieros, en términos de incentivos o de apoyos al desarrollo o y se ha venido reduciendo el monto financiero dedicado a las universidades. Entonces, me parece que hay un desafío a la autonomía y el argumento que podría ayudar a explicar cuál es la lógica de todo esto es que estamos en la transición entre un viejo régimen de autonomía universitaria creado fundamentalmente en la segunda mitad del siglo XX y hasta el 2018, hacia un régimen impulsado por este gobierno que yo le denominaría un **régimen de heteronomía** es decir; un régimen donde se pretende que las instituciones de educación superior estén al servicio de un

proyecto, de una causa de carácter político, dirigida a cumplir el interés del gobierno. Me parece que esta transición entre un régimen autónomo hacia un régimen heterónimo es la que puede ayudar a explicar la lógica que estamos viendo en la educación, ¿tiene sentido, por ejemplo, el abandono financiero a las universidades públicas estatales y federales?

Todo parece apuntar a concentrar el poder, burocratizar el poder, para disminuir el peso relativo de las universidades públicas. La pretensión de constituir un régimen de heteronomía está debilitando la autonomía universitaria y esto es algo grave. Hay señales de alerta sobre lo que puede ocurrir en los próximos años. Es una hipótesis por supuesto, pero ayuda a comprender lo que está sucediendo.

No hay que perder de vista lo que ocurre en nuestras universidades en relación con los gobernadores de los estados; las tensiones de la universidad pública no son sólo con el ejecutivo federal, son también con los ejecutivos estatales, hay conflictos y tensiones a veces más recrudescidas en una que en otras. En la UdeG estamos ahora experimentando un conflicto que ya llegó a la Suprema Corte, (está en litigio todavía, fue rechazado en segunda instancia), pero tiene que ver con una reasignación presupuestal de 140 millones que habían sido otorgadas por el Congreso del Estado como parte de los recursos del Estado para la construcción de un Museo de Ciencias Ambientales Universitario y que luego fueron retirados para redirigirlos a la construcción de un hospital público. Este es un elemento local estatal que tiene que ver con la tensión entre de la autonomía universitaria con el gobierno del estado. Pero uno podría pasar revista a otras entidades. En Nayarit el año antepasado, hubo un intento del gobernador de cambiar la ley orgánica sin consultar a la comunidad universitaria; lo que ha ocurrido en Baja California también con cambios a la ley orgánica; los intentos que la fracción de Morena hizo para cambiar la ley orgánica de la UNAM, para cambiar la forma de elección del rector. Hay tensiones que se reproducen a escala local, estatal, que son una dimensión que hay que colocar en el panorama actual que enfrenta la autonomía universitaria en nuestras universidades.

La Universidad de Guanajuato

Narra el Dr. Felipe Guerrero:

La realidad que vivimos en los procesos legislativos últimos son significativos y si la legislación se aplica, como debe aplicarse, entonces, podríamos hablar de una oportunidad interesante, importante para las universidades autónomas. Pero quiero recordar, porque me parece significativo, que en la propuesta de

modificación al tercero constitucional enviada por el Presidente al Congreso en 2019, se omitió la fracción séptima del artículo referida precisamente a la autonomía de las universidades. Los universitarios levantamos la voz, uno de ellos Juan Carlos Romero Hicks, y se nos dijo que había sido un error y se incorporó en la propuesta.

La ley general de educación superior tuvo un consenso muy amplio de las fuerzas políticas, esta ley rescata muchos trabajos que habíamos realizado en la ANUIES y no es perfecta desde luego, pero quiero destacar, desde el punto de vista técnico-jurídico dos circunstancias, que para mí son torales, que nos pueden marcar la pauta para una aplicación adecuada de la Ley:

Primero, la ley se aplicará en todo aquello que no vulnere la autonomía universitaria, es decir, aquello que contraponga la autonomía universitaria no se aplica a las universidades.

Segundo, no se puede modificar una ley orgánica de una universidad autónoma, si no es previamente con el consenso de su comunidad universitaria, de su máximo órgano de gobierno.

Hay otros aspectos importantes, por ejemplo, la posibilidad de que se generen presupuestos multianuales, que el recurso llegue directamente a las instituciones de educación superior, o sea, en la configuración normativa sí permite que las universidades tengamos un mayor marco de actuación. La aplicación es otra historia, pero creo que este modelo sí nos da ese gran marco de posibilidades a las universidades autónomas.

En relación con el gobierno estatal, debo decirlo, en seis años y medio como rector general ha habido por parte de los gobiernos con los que yo he tratado, un respeto ejemplar a la autonomía universitaria. Esto indudablemente es una gran fortaleza que tenemos en la universidad: no ha habido un proyecto legislativo que no se dialogue con la universidad, no ha habido un acto de autoridad del gobierno que incida en la universidad, o no se tome en consideración su punto de vista, y eso me parece muy importante, fundamental para el desarrollo democrático de la Universidad de Guanajuato.

Indudablemente, nos encontramos ahora con grandes desafíos para el posicionamiento de nuestra autonomía universitaria, yo creo que la autonomía universitaria se traduce en un gran pacto universitario, en un gran pacto a nivel Estado y no solo de gobierno, donde el Estado deposita su confianza en la universidad con la autonomía y donde las universidades respondemos a esa confianza atendiendo el interés público. En esta relación surge una gran pregunta, que no es menor, si la educación es rectoría del estado, ¿cuál es el margen que tenemos como autonomía y qué debemos responder a un proyecto de estado,

por ejemplo; desde una perspectiva de derechos humanos? La obligatoriedad, universalidad, gratuidad, ¿cómo nos vincula a las universidades, al Estado? Se establece que habrá gratuidad de manera progresiva y que habrá una partida específica para ello. Pero actualmente no la hay. La ley dice que habrá gratuidad, pero no dice a ver cómo le hacen las universidades para que sea gratuita. Aspiramos a que sea gratuita, pero también a que el Estado se ocupe de asignar los recursos para hacerla efectiva. No es suficiente que los derechos humanos, entre ellos el de la educación, estén estipulados en la Constitución. Por ejemplo, es derecho de los mexicanos tener una vivienda digna y decorosa, derecho a una salud pública de primer nivel, a una alimentación adecuada, pero en la realidad eso no existe.

Una cosa es lo que se establece en los marcos jurídicos y otra la que sucede en la realidad. Nosotros como universidades públicas autónomas tenemos el enorme compromiso de responder a esa confianza derivada de la autonomía, esa confianza que surge de la sociedad. La autonomía universitaria de ninguna manera puede ni debe ser un pretexto para que las universidades nos veamos a nosotras mismas y no respondamos el enorme compromiso social que tenemos.

Universidad Veracruzana

El Dr. Casillas piensa que:

Hay una renovación de la concepción de la autonomía que pasará o está pasando de ser una cosa como de aislamiento y de fortalecimiento único, hacia un poner por delante una idea de solidaridad, si es que se toma en serio la idea de crear un espacio común de educación superior en México, en el que las instituciones más poderosas, más fuertes, más consolidadas, pongan sus recursos a la disposición de las más frágiles, las más débiles para hacer de nuestro sistema educación superior un sistema más coherente. Me parece que hay un nuevo entorno de política que representa un desafío importante para las autonomías de las instituciones públicas, pero no hay todavía un modelo claro de relación entre el gobierno y las universidades, todavía no hay un sistema renovado de indicadores que midan la acción de las universidades. La autonomía debe abrirse a una dimensión internacional, con los compromisos del milenio, con la protección del medio ambiente, responder al llamado urgente de la UNESCO que pide que las universidades hagan algo, que se pongan las pilas, estén atentas a los cambios.

El neointervencionismo no es nuevo, se conserva, hay herramientas instrumentos, que siguen vigentes, como las COEPES. Incluso el subsecretario

Concheiro habla de la evolución y transformación de la matrícula, pero se sigue refiriendo con los mismos términos, con los mismos indicadores con los que se miden el desempeño de la educación superior o se ha venido midiendo el desempeño de educación superior durante 30 años.

Pienso que hay en efecto una relación complicada de las universidades con el poder ejecutivo. Hay por parte del presidente una construcción de un discurso anticientífico, antiacadémico, de menosprecio de la educación superior que es deplorable. Creo que en muchos sentidos el presidente trabaja en contra de los subsecretarios, porque éstos últimos tratan de corregir y construir lo que el presidente se empeña en destruir y descalificar; eso genera una cacofonía fuerte dentro del propio gobierno.

Es indispensable que las universidades puedan generar una condición de defensa y de salvaguardia su autonomía, como lo han venido haciendo a lo largo de su historia, y este periodo no será una excepción

COMENTARIOS FINALES

Adrián Acosta (UdeG)

La expedición de la Ley General de Educación Superior, aprobada por unanimidad, es sin duda un logro importante. La participación de múltiples colegas con formaciones diferentes, abogados, politólogos, sociólogos llevó su tiempo y se expidió al tercer año del sexenio. Es una Ley potencialmente importante para el desarrollo de la educación superior. Sin embargo, visto desde la perspectiva de política pública, la ley es un enunciado normativo que, si no se acompaña de políticas públicas coherentes, se queda en un enunciado. Eso fue lo que pasó con la Ley para Coordinación de la Educación Superior de 1978 cuyo propósito central era integrar un sistema nacional de educación superior. Han pasado más de 40 años y no hay sistema nacional. ¿por qué? Porque no hubo políticas de implementación coherentes, articuladas en el tiempo. El gran riesgo de la LGES es que se quede solo en un buen enunciado normativo, con las virtudes de una buena hechura jurídica, pero con las limitaciones viejas de que eso no se traduce en políticas y eso es lo que yo no veo en el actual gobierno.

Hay una nueva ley, pero no hay políticas públicas para llevar a cabo la Ley. Por ejemplo, el tema del financiamiento: se dejó hasta el 2022 la creación de este fondo nacional de financiamiento para la educación superior, pero no entró

en la discusión presupuestal del año pasado, es decir, ya se aplazó. Será por la gestión de la crisis sanitaria, será por la crisis económica o será por el sereno, pero ya se aplazó al 2023 y seguramente tendrá efectos pírricos porque no va a tener la oportunidad y la pertinencia para la cual fue hecha. No hay instrumentos financieros, ni de políticas, ni programas que aseguren o que vislumbren que la ley pueda tener efectos.

¿Quiere decir esto que no se va a hacer nunca? No, queda la puerta abierta para el futuro, pero mientras tanto, el tiempo en términos políticos, presupuestales, en términos académicos tiene efectos y va dejando huella en las universidades públicas. Hay una disminución en el ritmo de crecimiento de la cobertura, no hay contrataciones de nuevos profesores.

Un buen enunciado jurídico requiere necesariamente de políticas públicas para irlo haciendo realidad. Y es de lo que carece el nuevo gobierno.

Felipe Guerrero (UG)

Absolutamente de acuerdo con el Dr. Acosta, una cosa es lo que está en el texto legal y otra es su aplicación. Pero quiero referirme a otra ley, la de reforma laboral, que tendrá repercusiones en las universidades.

Actualmente o hasta noviembre del año pasado todas las gestiones de orden laboral de las universidades se hacían con el régimen anterior donde había juntas especiales de conciliación y arbitraje para sus universitarios y todo eso estaba en el poder ejecutivo. Ahora con el nuevo régimen, tienen que ver la federación con el centro federal de conciliación y registro laboral; el estado o lo que concierne al poder ejecutivo estatal, con los centros de conciliación y el poder judicial por lo que concierne a los juzgados laborales. Este no es un asunto menor, lo que sucede es que apenas está en proceso de aplicación. Otra modificación que no es menor son los procesos de legitimación de los contratos colectivos de trabajo; en el régimen anterior los contratos concernían sólo con el personal agremiado, ahora, la legitimación del contrato colectivo tendrá que ser con la mayoría no de los agremiados sino del personal representado y esto marca una pauta muy distinta para el sindicalismo universitario.

Esperemos que en este nuevo engranaje la aplicación, por lo que concierne a las universidades autónomas, sea para bien y que no se traduzcan en nuevos problemas porque ya tenemos suficientes, como para abrir otros nuevos.

Dr. Miguel Casillas (UV)

Ojalá que uno de los efectos de la reforma laboral fuera la democratización de los sindicatos universitarios porque se nos han vuelto los más charros del mundo y los más autoritarios.

Yo quisiera terminar diciendo un par de cosas.

La primera es que la supervivencia de la autonomía, su posibilidad de existencia, su fundamento es la base pesada de la que hablaba Burton Clark, las comunidades académicas consolidadas, fuertes, maduras. Esta es una cuestión prioritaria de conservar, de cuidar y de proteger en nuestras universidades, de desarrollar, de ampliarla. Esta base pesada que está haciendo un trabajo riguroso, de vanguardia, de producción de conocimiento, es la que da la capacidad de resistencia a las presiones exógenas y resguarda la autonomía al interior de la institución.

La segunda es que la autonomía no puede ser, no debe ser un escudo para oponerse al cambio. En nombre de la autonomía se presentan resistencias absurdas, conservadoras, ancladas en el pasado y en tradiciones antiguas. Hay en el mundo una revolución tecnológica, hay un problema ambiental monumental, hay una pobreza extendida, hay un conjunto de problemas sociales que tienen que ser atendidos y nuestro papel como universitarios debería de ser estar en la primera línea de ello y en ese sentido, las universidades tienen también que cambiar, tienen que transformarse y la autonomía no puede ser usada como escudo, como un pretexto, como un parapeto para no cambiar, para no modernizarse, para no transformar sus prácticas y sus relaciones internas.

La autonomía es una garantía para el desarrollo académico, pero también puede ser argüida como una atribución que se opone al cambio. Si no compartimos el modelo de las Universidades Benito Juárez es porque no asume el cultivo de base académica pesada que sí compartimos.

La autonomía representa hoy un reto, un reto político a nivel de nuestro país y nos toca a nosotros, los académicos, hacer un trabajo para consolidarla, para preservarla y para mantenerla.

REFERENCIAS

- Chain Revuelta, R. (Coord). (1996). *Las cuestiones de la Autonomía*. Universidad Veracruzana.
- González Romero, V.M. (1998). La experiencia de la Universidad de Guadalajara. En ANUIES, *Transformación de la universidad pública en los noventa* (pp. 91-146). Biblioteca de la Educación Superior. Serie Memorias. ANUIES.
- Romero Hicks, J.C. (1998). La experiencia de la Universidad de Guanajuato, En ANUIES, *Transformación de la universidad pública en los noventa* (pp. 147-176). Biblioteca de la Educación Superior. Serie Memorias. ANUIES.

NOTAS

Nota 1. Las motivaciones de la autonomía

| | | | |
|---|---|---|---|
| | Universidad de Guadalajara. Testimonios de Víctor M- González Romero. * | Universidad de Guanajuato. Testimonios de Juan Carlos Romero Hicks. * | Universidad Veracruzana *** Testimonios de Ragueb Chain y Miguel Casillas Alvarado. Emilio Gidi es finado. |
| Superar la Centralización de la toma de decisiones en los rectores, búsqueda de un propio proyecto académico. | Todas las dependencias, absolutamente todas, interactuaban directamente con el rector. La investigación, la docencia y la extensión no tenían un eje articulador, sino que cada una se venía manejando con base en la inercia... No había reglas, ni una estructura propia del personal académico. La legislación databa de al menos 35 años atrás, de 1952. Entre 1989 y 1991, con la llegada de un nuevo rector, se elaboró el documento: Bases para el análisis y discusión de la reforma académica de la Universidad. Documento "Del Gigantismo a la Red..." | "No fue una autonomía extraída o arrancada del Estado o a costa de movimientos de otra naturaleza; fue la maduración de un proceso natural. El rector tomaba demasiadas decisiones en la distribución de recursos económicos y en la asignación de prioridades. La Institución, más allá de momentos aislados, no ha tenido crisis institucionales, na ha sufrido interferencia gubernamental. No hay porros, ni fósiles ni de partidos políticos metidos en la Universidad...vivimos en un ambiente muy afortunado. | En 52 años de existencia, la autonomía no preocupó a los universitarios. Se consideraba innecesaria tanto por los responsables de la conducción universitaria como por grupos de profesores que veían inconvenientes financieros o un atentado contra la principal figura política del Estado por los riesgos de una autonomía que llevaba a un democratismo a ultranza. Surgió por garantizarle a la universidad una mayor esfera de autonomía en cuanto a su gobierno, su administración y su organización interna para desarrollar con libertad su propio proyecto académico. |
| Ejes rectores | 5. Planear el desarrollo, descentralizar la universidad y llevarla a las regiones. 6. Actualizar los planes de estudio 7. Dotar de una estructura de trabajo que estimule las actividades de promoción y difusión de la cultura, 8. Diversificar las fuentes de financiamiento. | El marco normativo tenía dos grandes limitaciones: el nombramiento de autoridades era facultad del gobernador. El Consejo Universitario no tenía la facultad de legislar. De 1945 a la fecha, 1991, solamente un rector cumplió con un sexenio completo. Desconcentrar la Universidad en las regiones. | La Autonomía forma parte de una adecuación funcional a las estrategias y políticas universitarias vigentes desde el sexenio de Salinas. Expresa un acto de confianza de la sociedad hacia los universitarios. |

| | | | |
|---|--|--|--|
| Proyecto vinculador de las funciones universitarias | Surgió el Departamento como la unidad básica funcional que propiciaba la integración de las tres funciones | Vincular la docencia con la investigación a partir de una nueva estructura institucional | La Ley Orgánica de 1994 de la UV, establece al Consejo Universitario General como órgano colegiado máximo universitario integrado con personas de los diferentes sectores: académicos, alumnos, autoridades, personal administrativo. Se reincorporan los consejos técnicos, se regula el sistema de enseñanza abierta. Vinculación entre docencia e investigación. |
| Redes y Centros Universitarios. | La concepción genérica de la red, el tránsito de escuelas y facultades al modelo de organización en Red... requería una nueva Ley Orgánica. La nueva LO se promulgó el 31 de diciembre de 1993 y el Congreso la aprobó con modificaciones menores. No se aprobó la reelección del rector. | Había carencia de recursos financieros, falta de continuidad, indefinición de funciones y responsabilidades. ¿Por qué no había autonomía? 1. Por la estabilidad institucional. 2. No confrontación entre el gobernador y el rector. 3. El gobernador como fiel de la balanza. 4. Una circunstancia política interesante: un gobernador del PAN nombrado por un Congreso del PRI. | Se establecen 5 regiones con vicerrectores. |
| Organizaciones de alumnos | La federación de estudiantes de Guadalajara tenía un enorme poder político, promovía a diputados, a funcionarios gubernamentales, era un aparato de choque que podría sacar a 50 mil o 60 estudiantes a la calle. Tenía un peso tal que para llegar a la rectoría se requería ser apoyado por la FEG | Organizados, sin problemas | |

| | | | |
|------------------------------------|--|---|---|
| Los tres rectores de la autonomía. | La terna propuesta al gobernador Cosío en 1989 era de tres: de Raúl, de Padilla y de López...quien llega a la rectoría a la edad de 34 año. El Congreso no autorizó la reelección. | Al asumir la rectoría en 1991, la autonomía era una asignatura pendiente. Llega a la rectoría a la edad de 36 años. Fue el nuevo rector de la autonomía | Emilio Gidi ocupa la rectoría a la edad de 51 años. El Rector gestor de la autonomía decidió no participar como posible nuevo rector. |
| | Se da una relación desgastada ante el poder público | | En 1996, era la única universidad pública NO autónoma. |

Nota 2. Los tiempos de las Autonomías

| Año | U de G | U de Gto. | U V |
|------|--|-----------------|--|
| 1991 | | | |
| 1992 | | | |
| 1993 | Aprobación de LO en diciembre | | 25-XII- Nueva Ley Orgánica (LO) |
| 1994 | Publicación de LO en enero. Reforma de LO | Aprueba LO mayo | |
| 1995 | Reforma de LO | | |
| 1996 | | | 30-XI Ley de Autonomía, 28-XII- Reforma a la LO |

Nota 3. Una sola autonomía, tres expresiones diferentes

“Las Universidades a la que la Ley les otorgue autonomía ... tendrán la facultad y responsabilidad de gobernarse a sí mismas...” (Fracción VII del artículo tercero de la Constitución).

| Autonomía | U de G | U de Gto | U V |
|------------------------------------|---|---|---|
| Autoridades u Órganos de Gobierno. | Consejo General Universitario (CGU). Rector General, Consejos de Centros Universitarios, Rectores de Centros Universitarios, Consejo Universitario de Educación media Superior (EMS), Director General de EMS. | Consejo General Universitario, Junta Directiva, Rector General, Consejos Universitarios de Campus, Rectores de Consejos, Directores de División, Directores de Departamento, Consejo Académico de EMS, Director de Colegio de EMS, Academias de Escuelas, Directores de Escuelas, Patronato. | Consejo Universitario General, Junta de Gobierno, Rector, Secretario Académico, Secretario de Finanzas, Consejos Universitarios Regionales, Vice rectores, Directores generales de Área Académica, Directores de Investigación, Juntas Académicas, Directores de Facultades, Directores de Institutos, Consejos Técnicos, Secretarios de Facultad, Secretarios de Institutos. |
| Designaciones CGU | Rector General, Rector Interino, Designa Contralor General Aprueba a Director de Finanzas, | Propone candidatos a RG a la Junta Directiva. Elige miembros de la Junta Directiva. | Elige miembros de la Junta de Gobierno. |

| | | | |
|-------------------------------|--|---|---|
| Junta Directiva o de Gobierno | NE | Designa: Rector General, Rectores de Campus | Designa: Rector, Secretario Administrativo, Secretario de Finanzas. |
| Competencias del Rector | Nombra Vicerrector Ejecutivo, Nombra rectores de Centros Universitarios. Nombra al Director General de EMS | Nombra a los directores | Designa vicerrectores, designa directores de centros y facultades. |
| Elección de Rector | CGU Elige RG y rectores interinos. | Junta Directiva | Junta de Gobierno |
| Modelo Organizativo | Centros Universitarios (Temáticos y regionales), Sistema de EMS, Administración General de la Universidad | | Para el ejercicio de las funciones universitarias, el territorio veracruzano se divide en 5 regiones. |

Nota 4. Los personajes de la Autonomía

Presidentes:

Carlos Salinas de Gortari (1988-1994); Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000).

Secretarios de Educación:

Manuel Bartlett (1988-1992), Ernesto Zedillo Ponce De León (1992-1993); Fernando Solana Morales (1993); José Ángel Pescador (1994); Fausto Alzati (Dic 1994); Miguel Limón Rojas (1995-2000).

Secretarios ANUIES:

Juan Casillas García de León (1987-1993); Carlos Pallán Figueroa (1994-1997)
Gobernadores y Rectores (199-1996).

| Jalisco | U de G | Guanajuato | U de Gto | Veracruz | U V |
|--|--|---|--|---|--|
| Gobernador: Guillermo Cossío Vidaurri. PRI (1988-1992) | Raúl Padilla (1989-1995) | Gobernador Carlos Medina Plascencia PAN (1991-1995) | Rector: Juan Carlos Romero Hicks (1991-1995) (1995-1999) | Patricio Chirino Calero. PRI (1992-1998) | Emilio Gidi Villarreal (1992-1996) |
| Carlos Rivera Aceves. PRI (1992-1995) | Víctor Manuel González (1995-2001) | Vicente Fox (1995-1999) | | | Víctor Arredondo Álvarez (1996-2000) (2000-2004) |
| Alberto Cár- denas Jiménez. PAN 1995-2001 | | | | | |

Nota 5. Cambios en las Leyes Orgánicas.

| Año | Universidad de Guadalajara | Universidad de Guanajuato | Universidad Veracruzana |
|------|--|--|-------------------------|
| 2000 | | | |
| 2001 | Reforma de LO | | |
| 2002 | Reforma de LO. Los trabajadores académicos y administrativos recibirán una sola pensión: Ley del IMSS o régimen pensionario propio (Arts. 19ª, 19B y 19C) | | |
| 2007 | | Reforma LO. Nuevo Modelo Organizativo: Extender la oferta educativa con pertinencia regional. Rector General y Rectores de Unidad. Campus, Divisiones y Departamentos. Colegio de Nivel Medio Superior. Patronato Universitario | |
| 2016 | | El CGU designa y remueve al titular del Órgano de Control interno. Autorizar el personal de apoyo y contratación de servicios profesionales externos propuestos por la JD, Patronato, Órgano interno de control y Comisión de vigilancia. | |

Nota 6. La estabilidad en la rectoría post Autonomía

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Período de 6 años, sin reelección. Se eligen rectores por período que debe coincidir con el del Gobernador.

Toma de posesión, marzo.

Siete rectores: uno finado, dos para completar el período; Tres períodos completos:

- Víctor Manuel González (1995-2001).
- José Trinidad Padilla López (2001-2007).
- Carlos Jorge Briseño Torres (2007-2008) Destituido por el Consejo Universitario.
 - Marco Antonio Cortés Guardado (2007-2013) Elegido para completar el período.
- Tonatiuh Bravo Padilla (2013-2018) Renuncia.
 - Miguel Ángel Navarro Navarro (2018-2019) Elegido para completar el período.
- Ricardo Villanueva Lomelí (2019-).

UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO

Período de 4 años con reelección por un periodo adicional.

7 rectores: Dos con reelección, dos sin terminación del período, dos para terminar el período, uno por solo un período.

Se eligen rectores por período. Toman posesión el 27 de septiembre

- Juan Carlos Romero Hicks (1991-1995 y 1995-1999) Renuncia.
 - Silvia Álvarez Bruneliere (1999) elegida para completar el período.
- Cuauhtémoc Ojeda (1999-2003).
 - Sebastián Sanzberro (2003).
- Arturo Lara López (2003-2007 y 2007-2011).
- José Manuel Cabrera Sixto (2011-2015).

UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Período de 4 años con reelección por un periodo adicional.

Se eligen por período.

Toma de posesión el 1 de septiembre.

28 rectores,

- Víctor Arredondo Álvarez (1996-2000 y 2000-2004).
- Raúl Arias Lovillo (2004, 2005-2009 y 2009-2013).
- Sara Ladrón de Guevara (2013-2017 y 2017-2021).
- Martín Aguilar Sánchez (2021-...).

Nota 7. El peso de los números. Crecimiento y consolidación

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

| Variable | Año | 2020-2021 | |
|--|---|---|---------------------------|
| Tasa de cobertura por entidad federativa. Jalisco | 17.2% (1995) b | 35.9% (2018) c Nacional 39.7% c | 108% |
| Miembros SNI (a) | 168 (1999) | 1,290 (2019) f | |
| Matrícula EMS 1998. B | 95,031 | 134,020 d | 41% |
| Matrícula ES 1998.b | 51,779 | 172,473 d. | 233% |
| Gasto Público por alumno. Pesos | | \$48,630 (2018) c | Promedio UPES \$55,573 |
| Subsidio Público Ordinario (millones de pesos corrientes) | 427.9 federal 1995 374.9 estatal 1995 802.8 (b) | 5,830 (2018) federal (52%) 5,349 estatal (48%) 11,179 c | |

- A. ANUIES (2000) . La Educación Superior en el Siglo XXI.
 b. Reséndiz Núñez Daniel (2001) Futuros de la educación superior en México
 c. MRJ (2021): La Educación Superior en México: Expansión, diversificación y financiamiento 2006-2021.
 f. UdeG Numeralia Institucional. cgpe.udg.mx
 e. Coordinación General de Investigación, Posgrado y Vinculación. U de G.

UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO

| Variable | Año | 2020-2021 | |
|--|----------------|---|------|
| Tasa de cobertura por entidad federativa. Guanajuato (b) | 5.9 % (1995) | 31.0% (2019) c Nacional 39.7% c | 425% |
| Miembros SNI (a) | 85 (1999) | 629 (2022) g | |
| Matrícula EMS 1998. B | 9,474 (1998) b | 15,286 e | 61% |

| | | | |
|---|---|--|---------------------------|
| Matricula ES 1998.b | 8,806 (1998), b | 29,616 e | 236% |
| Gasto Público por alumno. Pesos | | \$71,820 (2018) c | Promedio UPES \$55,573 |
| Subsidio Público Ordinario, Millones de pesos corrientes | 108.9 federal 1995 (67%) 53.3 estatal (33%) 162.2 b | 1755 (2018) federal (66%) 918 estatal (34%) 2,673 c | |

f. Informe 2020-2021. Universidad de Guanajuato

g. Dirección de Apoyo a la investigación y posgrado U de Gto.

UNIVERSIDAD VERACRUZANA

| Variable | Año | 2020-2021 | |
|---|---|--|---------------------------|
| Tasa de cobertura por entidad federativa. Veracruz | 9.2% (1995) b | 33.5% (2019) b Nacional 39.7% c | 264% |
| Miembros SNI | 46 (1999) | | |
| Matrícula EMS 1998. B | Ne | | |
| Matricula ES 1998.b | 39,788 (1998) b | 79,617 f | 100% |
| Gasto Público por alumno. Pesos | | \$88,704 (2018) c | Promedio UPES \$55,573 |
| Subsidio Público Ordinario. Mi- llones de pesos corrientes | 253.1 (1995) fed 264.5 est 515.6 (b) | 2,502 (2018) fed (50%) 2,483. est (50%) 4,985 c | |

h. Pagina UV

Cómo citar este texto: Zárate, R., Acosta, A., Casillas, M. (2024). Trascendencia de la autonomía en la gestión y desarrollo de las funciones universitarias. En I. Montoya-Zepeda y G. Mejía Pérez (Eds.), *Los Dilemas de la Educación Superior Mexicana en el Siglo XXI: 30 años de Investigación del Área de Sociología de las Universidades de la UAM Azcapotzalco* (pp. 135-174). México: UAM-A.

Capítulo 6. Las aspiraciones de los estudiantes universitarios desde una perspectiva de desigualdades multidimensionales

Mery Hamui (UAM-A)

Karla Camacho Rodríguez (ENAH)

Aurora Loyo Brambilia (UNAM)

Luis Mata Zúñiga (UNAM)

Lorenza Villa Lever (UNAM)

Las aspiraciones según Apadurai (2004) son afirmaciones de voluntad, definiciones de lo deseable, y marcos de orientación conductual que evidencian aquello que están dispuestos a hacer los sujetos para alcanzar lo que desean. Están relacionadas con los deseos, las esperanzas, las preferencias, los sueños, las elecciones y los cálculos. También, están inmersas en mundos imaginados, en la cultura, y en el proceso de globalización que ha ampliado los horizontes y proyectos de vida en los que se ven envueltos los sujetos en la actualidad.

Las aspiraciones de los estudiantes universitarios están íntima y subjetivamente asociadas a las posibilidades que ven para alcanzar un mejor futuro. Estas aspiraciones acompañan a los estudiantes desde que logran ser aceptados en las Instituciones de Educación Superior (IES). El sólo hecho de acceder a la universidad se asocia con la posibilidad de alcanzar movilidad social ascendente, pues ellos confían en que los logros en su trayectoria educativa fortalecerán su futuro. Además, apuestan a que la formación profesional y la posibilidad de recibir títulos certifique sus aprendizajes y que sus méritos respalden el reconocimiento de sus capacidades, conocimientos, talentos y habilidades para vincularse mejor preparados al mercado de trabajo.

Los universitarios son jóvenes distintos entre sí, que se aventuran y construyen oportunidades con distintas estrategias para obtener los resultados deseados y un mejor futuro. Son agentes de su vida, porque su aspiración es también una capacidad que puede desarrollarse, aunque esto no implique que siempre pueda materializarse con efectividad; pues lograrlo implica tener una

relación poderosa con el propio futuro y el futuro colectivo más amplio (Appadurai, 2004).

El futuro que persiguen los estudiantes no surge de la nada. Se ancla en lo que están viviendo, en sus acciones y en las decisiones que toman, proviene de la percepción que han delineado sobre su realidad social y se asienta en su origen, en las oportunidades que les ofrecen sus instituciones, en su concepción de bienestar, en los logros que han acumulado en su vida y en el vínculo que tienen con el horizonte más amplio. No obstante, en palabras de Augé (2000), las decisiones y las estrategias para construirse oportunidades son distintas y no todas están al alcance de todos los estudiantes universitarios, ya que dependen de la vida que esté siendo vivida, desde la que se proyecta el futuro.

Las aspiraciones de los estudiantes universitarios se erigen en la intersección de distintas variables o “interseccionalidades” como clase, sexo, la edad, género y raza/etnicidad, y otras variables que son “bases de acción” (Therborn, 2015) como el desempeño académico y otras relacionadas como la trayectoria escolar y la ocupación, la interacción en la familia y las expectativas que tienen los padres hacia la educación (Figueroa, Padilla y Guzmán; 2015). También se impregnan de otras influencias que llegan a ellos por los medios de comunicación y las redes, que son claves para comprender los factores que informan y estimulan los futuros imaginados (Sellar, Gale y Parker, 2011).

Bajo este contexto, aquí se reflexiona sobre las aspiraciones de estudiantes universitarios que son pensados como estudiantes diversos, como sujetos segmentados socialmente por su género, condición étnica y/o clase social, y por su acceso a espacios universitarios asimétricos que demarcan diferencias formativas, de prestigio, de la calidad de los perfiles de egreso, etcétera. Los universitarios son sujetos de una realidad en la que se atraviesan desigualdades multidimensionales que inciden en la construcción y valoración de sus aspiraciones; aunque, también tengan un papel relevante las experiencias que han tenido, estén viviendo en su trayectoria escolar en los Espacios Universitarios (EU) y en la agencia que han desarrollado.

Habrá que enfatizar que los temas que aquí se abordan requieren una consideración importante en los estudios sobre Educación Superior por la relevancia que tiene fijar metas, tomar decisiones e implementar estrategias para los actores que intervienen en las tareas de la educación. El hecho de contar con

marcos de orientación conductual y con horizontes que den contenido a sus deseos futuros asociados con la educación es un tema que en los últimos años está presente de distintas maneras en las agendas de política pública. Más aún, en este momento de pospandemia que estamos viviendo, pues no sabemos qué tanto y cómo han cambiado las aspiraciones de los estudiantes universitarios. Casi en todos los países del mundo consideran a las aspiraciones cuando formulan e implementan políticas educativas, pues dan sentido a la vida de los jóvenes que tienen condiciones sociales diferentes para promover la igualdad de oportunidades con resultados de éxito en el acceso y permanencia en la Educación Superior. Algunos otros países las toman en cuenta cuando buscan el aumento de las aspiraciones individuales como estrategia para invertir en el capital humano.

EL PAPEL DE LOS ESPACIOS UNIVERSITARIOS EN LAS ASPIRACIONES

El crecimiento exponencial de la matrícula de la educación superior, a partir de los años setenta del siglo XX, ha tenido como consecuencia la jerarquización de las instituciones y su fragmentación en espacios universitarios asimétricos (EUA) con desiguales estructuras de oportunidades. Además, se han propiciado circuitos escolares socialmente diferenciados que repercuten en el acceso a este nivel (Villa Lever, Canales y Hamui, 2017:153). Los circuitos escolares han reforzado la segmentación social, pues se puede observar cómo las y los estudiantes se inscriben y participan en ellos. Por ejemplo, los pertenecientes a grupos desfavorecidos, generalmente ingresan en el circuito de instituciones que están en vías de consolidación, mientras que los mejor acomodados en la escala social suelen ingresar a los espacios universidades consolidados¹⁷.

17 Villa Lever, Canales Sánchez y Hamui Sutton, Mery (2017) identifican dos tipos de espacios universitarios en México: consolidados y en vías de consolidación. Los Espacios Universitarios Consolidados (EUC), que pueden ser públicos o privados, se caracterizan por la importancia que otorgan a la investigación y al intercambio nacional e internacional de conocimientos científicos y tecnológicos, tanto de sus profesores como de sus estudiantes. Ofrecen estudios de posgrado, publican los resultados de sus investigaciones en editoriales de prestigio y pertenecen y forman redes en todas las áreas de conocimiento. Los Espacios Universitarios en Vías de Desarrollo (EUV), que también pueden ser públicos o privados, priorizan la atención de la demanda local

Los EUA se distinguen además por el grupo social al que están orientados, por la misión y visión que se proponen y por el ethos académico que promueven. Con base en sus características, principios y normas institucionales, y de acuerdo con sus propias condiciones contextuales conforman mundos imaginados y proponen prácticas sociales colectivas que ayudan a sus estudiantes a desarrollar la imaginación y la capacidad de aspirar.

En los EU, las y los estudiantes se encaminan a futuros posibles que podrán explorar desde la posición que ocupan y, desde ahí buscar lo que desean. Pero lo buscado y lo encontrado, no siempre coincidirá, especialmente entre aquellos que por sus condiciones tienen menos posibilidades para aventurarse en nuevos caminos. Las aspiraciones se experimentan de manera individual, pero tienen una fuerte base social y “se desarrollan con el apoyo del entorno circundante” (Nussbaum, 2000:84).

Por ello es fundamental asumir que los EU son instituciones formadoras en muchos sentidos. Son espacios en los que los estudiantes aprenden los conocimientos propios de una profesión, o bien se forman para atender, en términos laborales “lo que el país necesita”. Funcionan como proveedores de sentido que movilizan aspiraciones legítimas entre jóvenes con distintos orígenes sociales dónde interactúan en un campo de fuerzas y opciones que ofrece la educación superior. En ellos, se establecen relaciones entre agenciamientos individuales y colectivos, y se enfrentan condiciones estructurales y simbólicas particulares, las cuales, a su vez, pueden incrementar o inhibir la capacidad de aspirar para las y los jóvenes que pueden traducirse en realizaciones. Es decir, que la experiencia vivida en este entorno es también clave para el ajuste y la satisfacción que puedan tener con respecto a las aspiraciones que originalmente tenían al ingresar a la educación superior.

Se puede plantear que las y los jóvenes pueden alcanzar sus aspiraciones en la medida en que sus mundos imaginados estén sustentados en la gama de posibilidades reales que se les abren en su contexto. Si bien, se incorporan en un contexto situado del Sistema de Educación Superior, también, ponen en juego

de educación superior y están centrados en los estudios de licenciatura. Se caracterizan por la concentración de su oferta educativa en áreas de conocimiento rentables y, por la disparidad en sus recursos financieros, institucionales y académicos, en muchos casos están signados por la baja calidad de los servicios que ofrecen.

sus capacidades al anticipar los caminos posibles para alcanzar sus metas y convertir sus recursos en capitales para adaptar sus anhelos a las condiciones reales que se les presentan.

ASPIRACIONES DESIGUALES Y ESPACIOS UNIVERSITARIOS

Como planteamos en el apartado anterior, las condiciones estructurales desiguales de las instituciones de educación superior demarcan diferencias que son claves en las trayectorias y experiencias de los jóvenes que se incorporan a EU. Desde que se incorporan los jóvenes a ellas, cada universidad ofrece condiciones según sean las propias características del alumnado, la planta académica, sus programas de licenciatura y posgrado, su infraestructura, historia, e incluso prestigio (Villa Lever, Canales Sánchez y Hamui Sutton, 2017). Funcionan como estructuras desiguales que promueven diferentes prácticas y formas de evaluar la realidad según el lugar que ocupan en el Sistema de Educación Superior y en la mente de quienes vivimos en la sociedad. Es decir, ofrecen condiciones que contribuyen a aumentar o a disminuir la capacidad de aspirar de las personas, pues no todos los sujetos son socialmente estimulados a alcanzar las mismas aspiraciones.

Por un lado, desde la visión de gran parte de los estudiantes y de la sociedad, el sólo hecho de “entrar a la universidad” supone acceder a un cúmulo de experiencias, posibilidades, recursos y conocimientos que contribuyen a ampliar los horizontes imaginados de los estudiantes. Estar adscrito a la universidad significa la materialización de un logro que no está al alcance de todos, principalmente cuando se ingresa a las instituciones de mayor prestigio. Por el otro, hay variables como el género, la etnia y la posición social de origen que constituyen al estudiantado, aunque ellos también tienen oportunidades, toman decisiones como elegir su carrera y calculan si tienen mayor o menor probabilidad de ingresar a la universidad que desean o que pueden. El resultado de la configuración de estos factores proyecta el horizonte, la capacidad de aspirar y la forma en la que valorarán sus aspiraciones, pues en los EU se adquiere un sentido particular de la idea de alcanzar “éxito” o bien una “mejor vida”.

En otro orden de ideas, el conocimiento de las aspiraciones de los estudiantes es una herramienta poderosa para diseñar y evaluar políticas públicas,

orientan en cuanto a lo que sus estudiantes desean y son capaces de hacer si se leen desde una metodología crítica, plural y abierta (Urquijo, 2014). Además de que, en la medida en que las políticas busquen “aumentar las aspiraciones” que suelen significar éxito y buena vida en términos económicos, se ayuda a acrecentar el reconocimiento y la inclusión de los grupos desfavorecidos en las instituciones y en la economía (Abrahams, 2016). La Educación Superior es clave en esta operación porque al ser proyectada como una aspiración para los jóvenes, se legitiman itinerarios educativos que se consideran convenientes. El reconocimiento y la inclusión permite a los distintos miembros de la sociedad que obtengan títulos que les permitan vincularse al empleo y a proyectos de vida considerados representativos de las aspiraciones altas.

Considerar a los estudiantes como sujetos en una realidad por la que se atraviesan desigualdades multidimensionales, permite ver a los estudiantes como sujetos que actúan entre factores diversos que inciden en la construcción y valoración de sus aspiraciones. No implica que se ignore que hay aspiraciones como el éxito y la buena vida que, aunque con significado polisémicos, pueden ubicarlos en determinados caminos y configuraciones de futuro. Desarrollarse en una carrera científica, crear una empresa exitosa, conseguir un trabajo en una empresa multinacional o en una dependencia de gobierno, o bien, laborar en otro país, por mencionar sólo algunas aspiraciones laborales que mencionan los universitarios, son discursos que revelan que en las IES también encauzan a los jóvenes hacia caminos preconfigurados más que a una diversidad de futuros posibles.

Estos significados cobran mayor o menor relevancia a partir de los procesos de socialización y de sociabilidad que se construyen en las distintas universidades, pero que se entrecruzan además con aspiraciones en otros ámbitos como el familiar, el de la ciudadanía y el reconocimiento. Estas aspiraciones, que dependen de otras instituciones, de la cultura, la política, los valores, las redes y otras situaciones pueden fortalecer el abanico de las aspiraciones de los universitarios y sus posibilidades de acrecentar su capacidad de adaptarse y de ajustar las características del horizonte en el cual vislumbran su futuro. En este sentido es común, por ejemplo, observar que la satisfacción de terminar una carrera universitaria es considerada por algunos universitarios como algo más importante que el tipo de institución en la que la cursaron, o que la disciplina profesional en

la que se pudieron insertar. Además, el considerarse profesionalista, acrecienta la capacidad de agencia, y con ella la capacidad de decidir y de actuar con mayores herramientas para hacer frente a problemas y buscar soluciones, esta situación es más común en los estudiantes que provienen de familias donde serán los primeros profesionistas universitarios graduados.

LAS ASPIRACIONES DE MOVILIDAD SOCIAL Y LOS ESPACIOS UNIVERSITARIOS

La relación entre aspiraciones de movilidad social e ingreso a los EU supone un dilema en tanto que pone de manifiesto la situación que en el siglo XXI han experimentado la mayoría de los egresados universitarios en México. Por un lado, se trata de una generación de jóvenes con un alto nivel educativo que aspira a poner en práctica sus conocimientos en el ámbito profesional de su competencia y, por el otro, que se enfrentan a una economía y a un mercado laboral caracterizados por procesos de flexibilidad y desregulación que no han sido capaces de generar las condiciones suficientes de incorporación adecuadas, es decir, en la que sea posible la realización profesional de los egresados.

Desde otro punto, las condiciones de incorporación laboral que enfrentan la mayoría de los egresados de la educación superior se caracterizan por la falta de garantías laborales como alta rotación o tener que trabajar por proyecto. En general, hay una franca precariedad laboral que limita o frena las aspiraciones laborales construidas por los jóvenes en su paso por la universidad. En este particular, la literatura especializada ha subrayado que los EU son capaces de incidir en las incorporaciones laborales de los egresados, destacando aquí los diferentes prestigios de las universidades, las oportunidades laborales disponibles según la profesión estudiada y lo competitivo que el egresado de determinada universidad es considerado en el mercado al que se desea incorporar. También toman en cuenta las posibilidades que las universidades ofrecen para el desarrollo de intercambios académicos, los cuales se expresan, entre otros aspectos, como formas de ventaja social para los universitarios que pueden llevarlos a cabo.

Estos intercambios resultan relevantes, porque inciden en la ampliación de los horizontes de futuro de los estudiantes al posibilitarles aprender y desarrollarse en otro idioma, o bien entre otros aspectos particulares, porque la

movilidad educativa también responde a los intereses de las distintas universidades involucradas en el intercambio. A esto se suma la posibilidad de crear redes en su paso por la educación superior, que generalmente facilitan después la entrada de los egresados al mercado laboral.

Pero, como hemos mencionado ya, las diferencias entre los EU y los jóvenes que asisten a sus aulas dan cuenta de que no todas las personas que egresan de la educación superior pueden llevar a cabo sus aspiraciones en la misma proporción, lo que se traduce en un proceso de creciente diferenciación social entre universitarios que hace patente la acumulación de ventajas y de desventajas sociales a lo largo de sus trayectorias educativas y laborales.

En consecuencia, buena parte de las incorporaciones laborales denominadas como exitosas, en donde se han materializado de mejor modo las aspiraciones universitarias, recuperan trayectorias educativas y laborales que suelen estar caracterizadas por la acumulación de ventajas sociales. Esto es, estudiantes con dedicación exclusiva a sus estudios que sean dependientes económicos de sus padres, que tengan trayectorias educativas continuas y sean solteros suelen ser quienes ingresan a las universidades de mayor prestigio y cuentan con las mejores condiciones para que sus aspiraciones universitarias se cumplan.

En este sentido, la segmentación de la oferta educativa y las trayectorias educativo-laborales mantienen también vigencia como mecanismos de creciente diferenciación social en universidades con diferentes prestigios y grados de consolidación académica, tanto públicas como privadas que reproducen desigualdades sociales existentes entre los universitarios que continúan sus trayectorias. Esta situación deja poco espacio de maniobra para algunos en cuanto a su agenciamiento y a la movilidad social que, debido a las fuerzas estructurales, soportan la configuración del sistema de educación en países como el nuestro.

Por otro lado, es importante destacar que, en general, las aspiraciones de las y los jóvenes universitarios están relacionadas con su condición de estudiantes. Es decir, sus principales deseos están en adquirir los conocimientos y habilidades propias de la profesión que eligieron y algunas competencias transversales como el aprendizaje de idiomas, viajar y conocer el mundo y otras culturas. De ahí que se puedan observar patrones comunes al interior de las universidades y diferencias interesantes entre los estudiantes de los EU diversos.

Retomando algunos hallazgos de la investigación que realizamos sobre las aspiraciones de los estudiantes universitarios, podemos plantear que, por ejemplo, es común observar que los estudiantes de la CDMX que se ubican en los estratos medios y bajos de un EU público consolidado busquen estudiar un posgrado, maestría o doctorado, porque ven a la educación superior una herramienta para alcanzar mejores niveles de vida. Es decir, ven que la obtención del grado es equivalente a una buena posición profesional que los llevará a tener un buen posicionamiento económico; pues aspiran a tener movilidad social ascendente gracias a su formación y factibilidad de alcanzarla. En contraste, los que estudian en un EU privado consolidado, que atiende a jóvenes de estratos altos, muestran su interés en los estudios y obtención del grado como algo que naturalmente deben obtener, pues para ellos contar con un título es un requisito para hacerse cargo de la empresa familiar, pues ya cuentan con las relaciones familiares y sociales necesarias para mantenerse en la posición social de sus padres. Ellos buscan permanecer en donde están y mantener el nivel de vida al que están acostumbrados.

Finalmente, en un EU público en vías de consolidación que recibe a hijos de familias de escasos recursos, la universidad supone un gran esfuerzo que vale la pena hacer porque les puede ayudar, en sus palabras, a “ser alguien en la vida” y a alcanzar estabilidad económica. Ello, les permite pensar en disminuir la incertidumbre económica y alcanzar reconocimiento, más que lograr una aspiración de movilidad social ascendente.

En relación con el trabajo futuro también hay diferencias importantes: los estudiantes del EU privado consolidado aspiran a mantenerse en la posición social de sus padres, a tener un trabajo igual y un salario parecido al de ellos. Incluso, aceptan que sea un poco inferior, pues “no pasa nada” pues siguen manteniendo sus condiciones de privilegio. Mientras que los estudiantes del EU público en vías de consolidación perciben su futuro con una gran incertidumbre porque, a pesar de tener una licenciatura o algún posgrado, no les parece seguro que logren encontrar un trabajo estable, y menos aún, bien pagado.

En general, se percibe a la educación superior como un mecanismo para lograr ascender en la escala social, pero el mero esfuerzo no parece suficiente para lograrlo. Para los jóvenes cursar estudios de nivel superior está asociado a mejorar las condiciones individuales y a un futuro promisorio de diferente gama

dependiendo del estrato social y del tipo de espacio universitario en el que se estudie. Estos dos factores parecen tener un impacto importante en las posibilidades reales de alcanzar movilidad social.

De ahí que pongamos bajo consideración que, a diferencia de hace 30 años en que se veía en la aspiración subjetiva de movilidad social como una mejora de las condiciones de vida en comparación con las de su familia de origen que se encuentre hoy debilitada. Las condiciones de seguridad económica, vivienda y salud básicas con las que contaban las generaciones previas y que eran un punto de partida resultan ser difíciles de lograr en las generaciones actuales.

En la investigación que estamos realizando hemos observado diferencias interesantes entre las aspiraciones de los estudiantes que cursan los primeros semestres y quienes están a punto de egresar. Hemos visto que piensan que no hay o son leves las marcas de género, que no es tan importante la influencia que ejerce la carrera; ni la consolidación de la institución en el horizonte de futuro. Ellos parten de que las oportunidades son iguales para todos los estudiantes que comparten el mismo espacio universitario. Sin embargo, no es así, podemos decir que al ingreso proyectan más expectativas que aspiraciones por que lo que esperan lograr está anclado al ámbito escolar, no a lo que se vive en otros ámbitos como el laboral o el económico. Al inicio de su formación profesional, se orientan más por lo que quieren que por su capacidad de aspirar y no ven más allá.

La variabilidad en las expectativas, así como las modificaciones consecuentes en lo que consideran que es una “buena vida”, tienden a atenuar la casi absoluta dominancia que en el pasado se tuvo de la aspiración subjetiva de movilidad en las y los estudiantes. Los efectos objetivos del débil crecimiento económico y la falta de oportunidades en el mercado de trabajo provocan en los jóvenes desconcierto e incertidumbre que sin duda tiñen su imaginario de futuro y de lo que es una buena vida. En ese sentido, pareciera que la formación universitaria aparece hoy como una estrategia menos buena que en el pasado.

Existen otros elementos que tienden a matizar esta percepción subjetiva del papel de la educación en la movilidad intergeneracional ascendente. Recordemos que las percepciones son relativas y que tienden a conformarse de manera gradual a lo largo del tiempo biográfico. Por ello, las valoraciones de las oportunidades que tienen las y los jóvenes universitarios pasan por el hecho de que un

sector amplio proveniente de estratos sociales desfavorecidos, hasta hace poco tiempo, habían estado excluidos de la formación universitaria.

En lo que se refiere a esta percepción subjetiva del papel de la educación, es dable preguntar hasta qué punto el acceso a la universidad y más aún a la obtención de un título, más aún cuando se trata de la primera generación de universitarios, comporta elementos de prestigio y satisfacción que atenúan la inseguridad sentida respecto al logro en términos crudos de la movilidad social.

Conviene, entonces, reflexionar sobre los cambios respecto a lo que estos jóvenes pueden considerar como “buena vida”. El acceso al mundo digital, las nuevas oportunidades de viajes, la mayor valoración del tiempo libre y el abanico de opciones antes inexistentes en aspectos tales como las identidades, la orientación sexual y las formas diversas de participar de la cultura juvenil, pueden relativizar la importancia que, en las aspiraciones posee la movilidad social centrada en las condiciones de vida. Lo anterior nos conduce a proponer que a estas nuevas condiciones corresponden percepciones en las que los objetivos cambian o se encuentran jerarquizados de forma distinta al pasado, lo cual necesariamente conduce a un replanteamiento de las estrategias ideadas por los miembros de estas nuevas generaciones.

LA PANDEMIA Y LAS ASPIRACIONES DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

La pandemia de COVID-19 vino a hacer más crítico el panorama económico y social de los estudiantes en cuanto a lo que definen sus condiciones y proyectan sus anhelos en general. Su situación laboral y económica se ha visto aún más afectada, se acrecentaron las preocupaciones relacionadas con la situación financiera familiar y personal, y la noción generalizada de la inestabilidad laboral, que aunado a pérdidas de familiares y a una situación emocional ensombrece el panorama futuro. Cosa que implica reconsiderar las promesas de movilidad que ofrece ya no sólo la educación, sino incluso la oferta de empleos cuyo mayor atractivo se dice que es lograr “ser tu propio jefe” y decidir cuándo y cómo trabajar.

Estas promesas resultan atractivas no solo para jóvenes y universitarios, pues como lo revela el estudio publicado por OXFAM-México “Este futuro no

aplica”, la emergencia de nuevos sectores económicos, como el de gig economy¹⁸, ha logrado acrecentar la atracción de empleos del tipo delivery porque, a pesar de la edad, la escolaridad, del género, las condiciones de salud y la necesidad de cuidar a otros, permiten a los individuos vincularse a la satisfacción temporal de ellas y, por lo tanto, a acercarse por otros medios a la cultura del éxito de la sociedad actual, aunque no sepamos aún si satisface su aspiración de trabajo o a la independencia que tienen en mente.

La pandemia ha acrecentado la brecha entre las y los estudiantes por su origen familiar, capitales, recursos, entre otras cosas que, como hemos observado, inciden en la configuración de sus aspiraciones y en su capacidad para potencializarlas. Es por ello que actualmente nos preguntamos ¿cuáles son las características que deberá tener la universidad del futuro? Y ¿cuáles son los modelos de universidad que mejor responden a las desigualdades de origen socioescolar, de capitales y recursos, de género y etnia, de las y los estudiantes?

El Grupo de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible, que incluye al Fondo Monetario Internacional (FMI), a la Organización Mundial de la Salud (OMS) y a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), presentó una propuesta de acción global ante los problemas inherentes a la pandemia por Covid-19, y otro donde presenta la posición de la ONU para proponer acciones de respuesta socioeconómica. Ambos documentos señalaron las medidas y directrices que los gobiernos del mundo habrían de implementar para contrarrestar el desequilibrio socioeconómico, cuidar la salud de la población y poner las reglas para retomar la actividad educativa durante la emergencia (Gallegos, 2021). Con ello, queda claro que a nivel internacional hay un reconocimiento de que hay un antes y un después en la forma en cómo debemos concebir a la educación tras la pandemia, y que es preciso que las instituciones implementen medidas para atender las diversas problemáticas educativas que, a partir de ella, se potencializaron.

Por ejemplo, el cierre de las escuelas y universidades, y el distanciamiento social por la pandemia por Covid-19 impidió, de la noche a la mañana, el trabajo presencial acostumbrado y obligó a todos los sistemas educativos en general y a las instituciones de educación superior en particular, a buscar nuevas formas

18 El sector económico que se distingue por el comercio al por menor de bienes o prestaciones de servicio a través de transacciones de bajo valor, de una sola vez y a través de canales digitales.

de funcionamiento para responder a varios retos. Entre los desafíos más importantes destacan: la necesidad de impartir los cursos a distancia, implementar nuevas prácticas educativas utilizando las tecnologías digitales, formar a las y los docentes en las nuevas formas de transmitir el conocimiento, implementar nuevas formas de evaluación del conocimiento en el contexto de enseñanza virtual y hacer frente a las desigualdades en la digitalización de escuelas, maestros y estudiantes.

Aunque la educación digital no es nueva, antes de la pandemia la practicaba un sector restringido de IES. Ahora es necesaria, pero depende de la capacidad financiera de las universidades y del acceso a las tecnologías con conectividad de las propias instituciones, de los profesores y estudiantes. La pandemia ha ampliado aún más la brecha digital existente entre los espacios universitarios, cuya disparidad de medios es una limitante para permitir a estudiantes de escasos recursos permanecer en la universidad. Una clara señal de ello lo muestran las altas tasas de abandono durante la crisis, que revelan una matrícula segmentada socialmente que nuevamente favorece a los mejor posicionados en la escala social.

La digitalización de la universidad ha supuesto cambios significativos en la experiencia vivida por los universitarios, pero la información al respecto aún no está sistematizada y será necesario investigar. Es un hecho que, aunque la digitalización llegó a la educación superior para quedarse, el campus universitario será difícilmente reemplazable. Es ahí donde tradicionalmente los jóvenes tejen muchas de sus relaciones sociales, profesionales, o sentimentales en las que se anclan sus aspiraciones. También ha funcionado como espacio para promover las actividades deportivas que, con la pandemia hemos podido observar su enorme valor para la salud física y emocional del alumnado. Asimismo, es un espacio cultural que desarrolla entre los profesionales, la sensibilidad estética y principios de convivencia, paz, solidaridad y justicia.

Si bien, el campus es importante, en el mundo se está germinando una nueva cultura digital que supone nuevas formas de convivencia y comunicación, pero también de aprendizaje, enseñanza y trabajo. Áreas importantes de la sociedad como la económica y la laboral están guiándose cada vez más por los principios de la interconexión digital. Esta situación hace más que evidente que hay nuevas necesidades que atender y que las profesiones necesitan responder y los estudiantes aprender. Por ello, la universidad debe buscar nuevas formas de transmitir el conocimiento y proponer nuevas áreas de conocimiento

que respondan a las profesiones de las demandas futuras, tomando en cuenta el importante papel que en ello juegan las tecnologías digitales. Es momento pues, de volver a plantear el futuro de la universidad y de ofrecer experiencias en las que los estudiantes deseen aventurarse para darle un nuevo sentido a sus aspiraciones profesionales y de bienestar.

La educación digital llegó para quedarse, por lo que habrá que pensar, de cara al futuro, en un nuevo modelo de universidad que adopte de manera coordinada la educación presencial y virtual. Para ello, será necesario identificar las zonas con mayores dificultades para invertir recursos, anteponiéndolos en la mejora de la experiencia de educación remota y acompañarla con becas a estudiantes con dificultades económicas para poderlos incorporar cuando cumplen con los requisitos académicos.

Por otro lado, habrá que pensar en estrategias para mejorar la eficiencia terminal del nivel. La pandemia ya mostró que la inmediatez de las respuestas y la precaria disponibilidad de contenidos en línea ayudan, pero no resuelven la necesidad de aprendizaje. Asimismo, habrá que atender la igualación de oportunidades de los estudiantes, pues el acceso y la utilización de la tecnología digital que, además están al alcance de la mano de quienes tienen condiciones favorables puede profundizar las desigualdades existentes en el acceso a la información y al saber.

El cambio a una universidad digital o mixta trae consigo, no sólo una transformación de la experiencia universitaria que apenas vislumbramos y que es necesario describir y analizar, si no en lo que nos tocará vivir y de ahí mirar al futuro. El campus universitario sigue y seguirá siendo un espacio educativo irremplazable, pero la mirada futura necesita indagar cuáles son las aspiraciones educativas y laborales actuales de los estudiantes, si se modifican y cómo cambian o permaneces en esta nueva realidad.

En esta cuestión cobran además interés otros hallazgos de la investigación que estamos realizando. Se trata de material proveniente de entrevistas realizadas vía *Zoom* con estudiantes que respondieron previamente al cuestionario de la encuesta que aplicamos meses atrás. Ese acercamiento es un punto de partida en esta reflexión porque da cuenta del papel protagónico de nuevas configuraciones que cobran importancia para la educación tras la pandemia, y lo que debe ofrecérsele a los estudiantes. Pues en ella se constata que las percepciones de

los sujetos están ancladas a su situación escolar en el momento de la entrevista. Estar en primer semestre de licenciatura, en último semestre o en maestría constituyen datos significativos, en la medida en que esa situación escolar, es el marco general que da sentido a las actividades que la o el estudiante incorporan en su visión de futuro inmediato.

Encontramos que la mayor parte de los estudiantes en grados superiores afirman que sus aspiraciones casi no se han modificado, aunque podrían sufrir algún retraso por efecto de la pandemia. Existía una meta clara en quienes se encontraban en los últimos semestres, que generalmente consistía simple y llanamente en titularse. Sin embargo, en los y las estudiantes de primer ingreso no había tanta contundencia ni una meta común precisa. Las aspiraciones de la mayor parte de los sujetos emergían pues de su situación escolar, así fuera para explorar otras vías o incluso para aquilatar la posibilidad de desertar de la universidad.

Asimismo, se observó lo que Appadurai (2004) ha subrayado en su trabajo teórico y empírico, que la capacidad de aspirar se vincula con las experiencias del sujeto y con la información, ambas vinculadas a los recursos que son asequibles al sujeto en su contexto inmediato. En el plano de las experiencias que pertenecen a una dimensión que podríamos denominar existencial es donde podemos hipotetizar algunos efectos positivos de la experiencia pandémica.

Entre los aspectos de la experiencia hay algunos positivos y otros negativos, entre los primeros están los de sociabilidad e información, entre los negativos el agravamiento de problemas emocionales que operan en detrimento de las capacidades estratégicas de los jóvenes.

Una dimensión fundamental positiva que observamos es que el estudiante transforma lo acontecido en una experiencia en la suficiencia con la que incorporan el lugar de qué y de cómo ser social ocupa en el tiempo y en el espacio. Pareciera que, por lo prolongado de la pandemia, los estudiantes ampliaron sus capacidades de reflexión, pues ya se hacía esto presente en algunas narrativas de los jóvenes que pudimos entrevistar. La pandemia les dio una perspectiva nueva sobre las configuraciones familiares y sociales en las que están inscritos, en especial en lo que se refiere a las vulnerabilidades. Por ejemplo, los estudiantes se plantearon interrogantes como ¿cuáles son los recursos de mi familia para afrontar esta situación?, ¿cuál es mi lugar, y si cabe, mi responsabilidad actual y

en el futuro próximo? Una visión hacia el futuro en la que estas cuestiones no se omiten y presumiblemente dan lugar a estrategias más realistas.

La pandemia significó para una parte de los sujetos incluidos en el estudio, el alargamiento de la pausa previa a la entrada al mercado de trabajo. Incluso también a los recién egresados de la universidad, la vivencia de la pandemia en los primeros meses se incorporaba en sus narrativas como un fenómeno transitorio que hacía más difícil para todos conseguir trabajo. Ahora habría que preguntarles ¿hasta qué punto la prolongación de la pandemia cambió la incertidumbre que ya se experimentaba, por la certidumbre de que se está siempre en situación de esperar lo inesperado y de la necesidad de afrontarlo a partir de sus vulnerabilidades?

Finalmente, pasamos a la segunda interrogante de esta propuesta en este apartado ¿Los espacios universitarios cuentan con los recursos para adaptarse a lo que se vislumbra como una nueva realidad? Nos parece necesario subrayar la idea de adaptación.

Se ha dicho y escrito que la formación universitaria aquí y en todo el mundo ha tenido enormes dificultades para adaptarse a la rapidez y a la intensidad de los cambios. La pandemia evidenció algo que ya sabíamos la lentitud con la que las instituciones responden a situaciones de emergencia. Las instituciones de educación superior se mueven lenta y torpemente por sus limitaciones que llamaremos organizacionales y políticas. Por lo que esperar que estas instituciones rebasen lo inmediato es poco realista, están sometidas a restricciones presupuestarias y a presiones no siempre previsibles de los actores que confluyen en su espacio: (profesores, sindicato) y a necesidades crecientes de recursos para adaptarse a la docencia híbrida.

No existen datos que den lugar al optimismo en lo que a cerrar brechas se refiere. Por el contrario, la pos pandemia que requerirá de mayores recursos para responder a las nuevas condiciones que demanda la formación profesional y el desarrollo de los medios digitales tiende a acumular ventajas y también desventajas tanto para las instituciones como para los estudiantes que acuden a sus aulas.

REFLEXIONES FINALES

Para cerrar, quisiera destacar algunas ideas que se han repetido en este texto y que han preocupado durante años al Área de Sociología de las Universidades y que se relacionan con la desigualdad de condiciones y las prácticas sociales y académicas de los estudiantes universitarios. Temas importantes que hay que investigar sobre los estudiantes, pues siguen siendo “actores desconocidos” (De Garay, 2004) y ellos son la razón de ser de la organización educativa.

Saber a qué aspiran y qué adecuaciones harán a sus aspiraciones los jóvenes universitarios y qué son capaces de realizar atendiendo a la desigualdad de condiciones para desarrollar políticas educativas para formar profesionistas que actúen con libertad. Esto permitirá acompañarlos cuando pongan en marcha sus capacidades de convertir sus deseos en realizaciones. Conviene entender las nuevas metas que se proponen ante las nuevas condiciones sociales que definen su situación en el contexto se ha trastocado y el horizonte de oportunidades y posibilidades de lograr resultados con éxito se ve más lejano.

Entender a los estudiantes puede favorecer el tema de “la integración de los jóvenes en el sistema universitario” (De Garay, 2004), tema en el que ha profundizado el Área de Sociología de las Universidades y que está íntima y subjetivamente está asociado a las posibilidades que ven los estudiantes para alcanzar un mejor futuro. Ese futuro que, como hemos repetido en este texto, no surge de la nada, se ancla en lo que se ha vivido y, gran parte de la experiencia de los estudiantes está en su trayectoria educativa por la universidad.

Es necesario saber si las aspiraciones de los estudiantes han cambiado, cómo han cambiado y a qué futuro se orientan en este nuevo marco de la vida social. Saberlo permite tener el conocimiento para abrir el camino a la igualdad, que cada vez está más lejano por el aumento de la brecha entre los estudiantes favorecidos y los desfavorecidos, pues la configuración de variables para aspirar y lograr funcionamientos (Sen, 2010) es distinta según se tengan condiciones para cumplirlos, en los grupos desfavorecidos se hace más difícil aspirar lejos y superar obstáculos.

REFERENCIAS

- Abrahams, J. (2016). *Schooling Inequality: Aspirations, Institutional Practices and Social Class Reproduction*. School of Social Science Cardiff University.
- Appadurai, A. (2004). The capacity to aspire: Culture and the terms of recognition. En V. Rao y M. Walton (Eds.), *Culture and Public Action* (pp. 58-84). Stanford University Press.
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2020). *La educación superior en tiempos de COVID-19. Aportes de la segunda reunión del diálogo virtual con rectores de universidades líderes de América Latina*. <https://publications.iadb.org/es/publications/spanish/document/La-educacion-superior-en-tiempos-de-COVID-19-Aportes-de-la-Segunda-Reunion-del-Di%C3%A1logo-Virtual-con-Rectores-de-Universidades-Lideres-de-America-Latina.pdf>
- Figuroa, A.; Padilla, L. y Guzmán C. (2015). La aspiración educativa y la experiencia de ingreso a la educación superior de los estudiantes que egresan de bachillerato en Aguascalientes, México. *Pensamiento Educativo*. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 52(1), 18-32. <http://www.revistacienciapolitica.cl/index.php/pel/article/view/26075>
- Gallegos, M. (2021). Los retos para la universidad del futuro. *Educación futura*. <http://www.educacionfutura.org/los-retos-para-la-universidad-del-futuro/>
- Sellar, S., Gale, T y Parker, S. (2011). Appreciating aspirations in Australian higher education. *Cambridge Journal of Education*, 41(1), 37-52. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0305764X.2010.549457>
- Sandel, M. (2020). *La tiranía del mérito ¿Qué ha sido del bien común?* Penguin Random House.
- Sen, A. (2010). *Nuevo examen de la desigualdad*. Alianza Editorial.
- Therborn, G. (2015). Desigualdades en México y América Latina: una contextualización global. *Estudios Latinoamericanos*. Nueva Época, (36), 83-107.
- Villa, L.; Canales, A. y Hamui, M. (2017). *Expresiones de las desigualdades sociales en espacios universitarios asimétricos*. UNAM, ISS, CONACYT.

Cómo citar este texto: Hamui, M., Camacho, K., Loyo, A., Mata, L. y Villa, L. (2024). Las aspiraciones de los estudiantes universitarios desde una perspectiva de desigualdades multidimensionales. En I. Montoya-Zepeda y G. Mejía Pérez (Eds.), *Los Dilemas de la Educación Superior Mexicana en el Siglo XXI: 30 años de Investigación del Área de Sociología de las Universidades de la UAM Azcapotzalco* (pp. 175-192). México: UAM-A.

Capítulo 7. Los Dilemas de la Educación Mexicana en el Siglo XXI

Alejandro Márquez Jiménez (UNAM)

Adrián Acosta Silva (UdeG)

Iván Montoya Zepeda (UAM-A)

Gustavo Mejía Pérez (UAM-A)

INTRODUCCIÓN

Como parte del evento de cierre del XXX aniversario del Área de Sociología de las Universidades de la UAM Azcapotzalco, se organizó la mesa “Balance del Seminario Dilemas de la Educación Mexicana en el Siglo XXI: 30 Años de Investigación del ASU” en la que participaron Alejandro Márquez Jiménez y Adrián Acosta Silva. El objetivo de esta mesa de discusión fue intercambiar puntos de vista en cuanto a los temas abordados en las sesiones del seminario, señalar los aspectos que no fueron suficientemente atendidos y presentar una agenda de trabajo que permita renovar los temas del Área.

El presente capítulo integra el documento que Alejandro Márquez Jiménez utilizó como base de su participación en la mesa y la transcripción de la intervención de Adrián Acosta Silva.

Alejandro Márquez Jiménez

Primero que nada, quiero felicitar a los miembros del Área de Sociología de las Universidades por sus 30 años de actividad, en los cuales han brindado importantes aportes al conocimiento y la comprensión de este campo de estudio. A quienes, también agradezco la invitación para participar en este importante evento, en esta mesa que tiene como objetivo, intercambiar puntos de vista sobre los trabajos presentados en el seminario organizado para celebrar sus treinta años de vida académica y en los cuales se abordaron temas de gran importancia

para comprender los dilemas actuales que enfrenta la educación superior, como son: la desigualdad y el ingreso a los estudios de educación superior; la política científica y su relación con la educación superior; los sistemas de pagos por mérito y la regulación del trabajo académico; la heterogeneidad institucional del SES en las oportunidades laborales y la movilidad social; y la trascendencia de la autonomía en la gestión y desarrollo de las funciones universitarias.

En las sesiones del seminario, celebradas entre agosto de 2021 y marzo de 2022, acompañaron a los miembros del ASU, reconocidos académicos que, al igual que los miembros del ASU, resultan referencia obligada en el tratamiento de estos temas. Por lo anterior, me resultó muy grato revisar la memoria de las sesiones que es la base de los comentarios que presentaré a continuación y los cuales dividí en dos aspectos a tratar: a) el primero, consiste en presentar un relato de los momentos que han marcado puntos de inflexión en el desarrollo del sistema de educación superior en nuestro país y que, de forma coincidente, son retomados en el tratamiento que hacen los participantes del seminario en la discusión de los distintos temas. Lo cual, nos brinda un contexto que permite comprender mejor el origen y desarrollo de algunos de los dilemas que enfrenta la educación superior en los temas que fueron abordados; y b) el segundo, busca resaltar algunos aspectos que se desprenden del tratamiento que hacen los participantes de las problemáticas en los distintos temas y que no fueron específicamente abordados, pero que constituyen el correlato de los efectos provocados por los cambios de las políticas públicas en educación superior.

a) El relato: puntos de inflexión en el desarrollo de la educación superior

Si sólo se tomarán como referencia ciertos indicadores de la educación superior, no podríamos estar más que satisfechos con los resultados que nos arrojan: por ejemplo, en términos de matrícula en 1960 había 78 mil alumnos, en 1985 había llegado a 840 mil, en 1992 ya superaba el millón de alumnos (1.1) y para 2020 llegamos a 4 millones de alumnos. Aspecto que, aun considerando el crecimiento demográfico, permitió que la cobertura bruta para los jóvenes en edad de cursar la educación superior pasara de 2.7% a 39%, entre 1960 y 2020 (Gil Antón, Manuel, Sesión 3). Esto quiere decir que, actualmente, casi 4 de cada 10 jóvenes llega a la educación superior.

Para un país que desde los 90 está clasificado como de ingreso medio alto (World Bank, 2022) y un sector de educación superior que reiteradamente se queja de falta de recursos, las cosas no parecerían tan malas. Si bien, en repetidas ocasiones nos recuerdan que estamos por debajo de la media de cobertura en

este nivel educativo entre los países de América Latina y el Caribe (2019: media de la región = 52.7; México = 41.5) (Valenzuela y Yáñez, 2022).

Lo anterior, no quita que hemos enfrentado un vertiginoso crecimiento en el que han tenido mucho que ver las políticas de acceso y equidad que se han diseñado para la educación superior en los últimos años. Esto, bajo un discurso global que ha reconocido a la educación como un derecho: “Recibir una **educación de calidad a lo largo de toda la vida** es un derecho congénito de cada niño, mujer u hombre” (UNESCO, 2011: 5).

Después de las crisis económicas de los 80 (década perdida), la educación se ha convertido en uno de los pilares de la política social de los gobernantes y se ha procedido a dar pasos acelerados para cambiar la normatividad (reformas constitucionales) relacionada con la obligatoriedad y gratuidad de la educación. Así, a la educación obligatoria que incluía sólo a la educación primaria; en 1992, se añade la obligatoriedad de la secundaria; en la primera década del 2000 se incluye la educación preescolar, en el 2012 se establece la obligatoriedad de la educación media superior y recientemente, con la reforma constitucional al artículo 3ro en 2019 se reconoce la obligatoriedad de la educación superior.

“Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica”.

“X. La obligatoriedad de la educación superior corresponde al Estado. Las autoridades federal y locales establecerán políticas para fomentar la inclusión, permanencia y continuidad, en términos que la ley señale. Asimismo, proporcionarán medios de acceso a este tipo educativo para las personas que cumplan con los requisitos dispuestos por las instituciones públicas” (Artículo 3ro Constitucional).

No obstante, como coinciden en señalar los participantes del seminario, el aumento de los compromisos del Estado con la educación y que redundó en un crecimiento sostenido del sistema escolar en México, no ha sido acompañado con el respaldo financiero que sería necesario para asegurar el acceso a la educación bajo condiciones aceptables. En el caso de la educación superior, en las memorias se señala que sólo en los últimos años (2000-2019), debido a que la matrícula escolarizada ha crecido a un ritmo superior al que lo ha hecho el presupuesto federal, esto ha resultado en una disminución de la quinta parte del gasto por alumno (Datos de Mendoza en Wong, 2000; citado en sesión 1).

No obstante, este desfase entre los compromisos contraídos por el Estado con la educación y los requerimientos financieros para cumplirlos no es cosa nueva. Los participantes del seminario reiteran este problema desde las crisis de los 80, lo cual ha dado origen a muchos de los problemas que aquejan al sistema educativo, lo que incluye a la educación superior y al sistema de ciencia y tecnología. En este punto, conviene recordar que desde mediados de la década de los 70 y en el transcurso de la década de los 80, concomitante con las crisis económicas que no sólo aquejan a México, a nivel internacional se dio un vuelco en el modelo de desarrollo de varios países, ante lo que se denotó como la crisis del modelo del Estado de Bienestar o Benefactor, dándose un viraje hacia el neoliberalismo. Este aspecto está latente en el discurso de los participantes del seminario y se manifiesta en el entramado de las nuevas políticas del Estado hacia la educación, en general, y particularmente hacia lo que nos ocupa, la educación superior y en el sector de ciencia y tecnología.

En la década de los 80, concomitante al avance del fundamento neoliberal, inician una serie de políticas focalizadas, donde los recursos del Estado empiezan a fluir con base en resultados que toman como referente el mérito o prestigio académico. Lo cual permitió al Estado hacer más con menos (no hay para todos, sólo para los que lo merecen), acción que abonó a la heterogeneidad del sistema, generando una estructura jerárquica sustentada en el prestigio.

De esta forma, en lo que respecta a la matrícula en educación superior, en la década de los 80 y 90 reinicia un renovado proceso de expansión, tanto en el sector público como en el privado, caracterizado por una mayor diversificación y segmentación de la oferta educativa, lo cual hasta la fecha no para. Esto ha dado como resultado un sistema ampliamente heterogéneo y jerárquico, tanto en su vinculación con el Estado, como en cuanto a sus recursos (físicos y humanos) y los grupos sociales a quienes atiende. Un sistema heterogéneo, también, en cuanto a sus resultados, en términos de la formación recibida, las oportunidades laborales que ofrece a los jóvenes y las posibilidades de experimentar movilidad social ascendente.

Bajo este marco, en cuanto a los jóvenes y sus aspiraciones de lograr una vida mejor por medio de la educación superior, los participantes del seminario, bajo principios de justicia social y el derecho a la educación, expresan la necesidad de repensar las políticas de ingreso a la educación superior, pues ante un sistema jerárquico que toma como referente el mérito académico, los menos privilegiados enfrentan una competencia en desigualdad de condiciones para acceder a las instituciones más prestigiosas y competidas, las que a su vez, son las que cuentan con mayores recursos y condiciones para ofrecerles una buena

formación. Aspecto que, en la perspectiva sociológica, desde hace tiempo se sabe que no origina, pero sí refuerza la desigualdad social.

En esta competencia desigual y ante las limitaciones que también les ofrece el mercado laboral a los jóvenes de bajos recursos y niveles precarios de formación, terminan por acceder a lo que les permite el sistema, sean instituciones públicas con carencias evidentes en sus insumos o las privadas que se han multiplicado con base en la captación de la oferta no atendida por el sistema público. Segmentos de la educación superior que son también heterogéneos entre ellos, dando cabida a las instituciones de segunda o tercera oportunidad a decir de los jóvenes, a las que terminan ingresando (dependiendo de sus recursos) bajo expectativas de un futuro mejor.

Para revertir este proceso, se han instrumentado distintas medidas compensatorias o de discriminación positiva (la más popular el sistema de becas), no obstante, sus resultados son marginales e insuficientes para revertir la selectividad del proceso de selección meritocrática. Donde, incluso, las medidas de acceso no meritocrático, por sorteo, que asemejan una puerta abierta, pueden dar paso al fenómeno de la puerta giratoria, pues si no se ofrecen los apoyos institucionales y académicos suficientes, los jóvenes terminan por el abandono temprano de sus estudios (Tinto, 2006 citado en sesión 1 y 4).

Los cuerpos académicos de las IES enfrentan un proceso de selectividad semejante, pues las crisis económicas de la década de los 80 que justificaron el viraje hacia el modelo neoliberal, implicaron la caída generalizada de los salarios y el inicio de las políticas focalizadas de compensación salarial, fincadas en la productividad y el mérito. El inicio de este proceso, los participantes del seminario lo identifican con la creación del SNI en 1984, al que siguieron los sistemas de pagos por mérito en varias instituciones de educación superior, hasta que llegaron a constituirse en instrumentos ampliamente empleados en la educación superior mexicana; permeando con su lógica meritocrática el funcionamiento del sistema de educación superior (Sesión 3 del seminario)¹⁹.

Proceso que, algunos miembros del seminario identifican como parte del “capitalismo académico global”, argumentado que esta orientación, con su perspectiva de mercado, así como sus prácticas y discursos sobre la mejor manera de planificar, financiar, realizar y medir tareas académicas, ha llegado a constituirse en el referente hegemónico al respecto (sesión 3).

No obstante, como en el caso de la oferta educativa, los beneficios no son

19 Al respecto, en la sesión 3 del seminario, Manuel Gil, señala que: aunque nos quejamos de la carencia de políticas transexenales, esta medida podría considerarse como tal, pues se ha mantenido en práctica desde la década de los 80.

para todos, sólo para quienes lo merecen. Aspecto que beneficia particularmente a los académicos de tiempo completo, generando una gran desventaja sobre quienes no han logrado obtener una plaza de tiempo completo en las IES. Quienes, ante la contención en la generación de plazas académicas en el sector de educación pública y la falta de iniciativa del sector privado para hacerlo, constituyen la amplia mayoría en el contexto actual del sistema de educación superior en México. A lo que se suma, el efecto de las políticas del SNI y que han seguido no pocos de los sistemas de pagos por méritos, de brindar preeminencia a las actividades de investigación, volcando así la actividad de los académicos de tiempo completo principalmente hacia la producción de investigación académica antes que a la docencia. Razón por la cual, actualmente se señala que la carga docente en las IES recae principalmente sobre la figura de los profesores de asignatura, aunque en recompensa por realizar esta actividad se les mantenga ajenos a los estímulos económicos que brinda el SNI y los sistemas de pagos por méritos de las instituciones donde prestan sus servicios. Aspecto que nutre la heterogeneidad de las condiciones laborales de los académicos en el sistema de educación superior, las cuales se caracterizan, también, por ser jerárquicas y ampliamente desiguales, sea por regiones, tipo de instituciones, áreas de conocimiento o género, entre otras cosas.

Por su parte, las políticas de apoyo a las actividades de investigación que brinda el CONACYT, así como los programas de apoyo para el desarrollo institucional implementados por la SEP (PIFIS), ambos bajo la lógica de incrementar la productividad distribuyendo recursos económicos con base en resultados (lógica meritocrática de mercado), también contribuyeron a la heterogeneidad y jerarquización del sistema de educación superior que tenemos. No hay para todos, sólo para los mejores.

Cierro este punto, señalando que, a pesar de que la preeminencia de las políticas meritocráticas de corte neoliberal pareciera estar llevando al sistema de educación superior hacia un cierto tipo de isomorfismo institucional²⁰ (DiMaggio y Powell, 1983), afectando la autonomía de las universidades públicas, los aportes que brindan los participantes del seminario al discutir sobre la trascendencia de la autonomía en la gestión y desarrollo de las funciones universitarias, nos muestra que esto ocurre sólo a niveles muy generales, puesto que las instituciones responden de formas ampliamente diversas a las orientaciones de la política pública, de acuerdo a su historia, sus características y el entramado de relaciones que en cada una de ellas se establece con respecto a los poderes del Estado,

20 Isomorfismo institucional alude a un proceso a través del cual las organizaciones tienden a volverse más homogéneas al enfrentar condiciones contextuales similares (DiMaggio y Powell, 1999).

sus sindicatos y sus propias comunidades académicas y estudiantiles. Aspecto que suma a la heterogeneidad del sistema y que es necesario tener presente al momento de analizar el peso que pueden tener las políticas públicas para direccionar el desarrollo del sistema de educación superior.

b) Políticas públicas y educación superior: antagonismos y dilemas

El precio de la transición política

La alternancia en la presidencia de la república que inició en el 2000 y que dio fin a un periodo de cerca de 70 años donde México estuvo gobernado bajo un modelo de partido único, el Partido Revolucionario Institucional (PRI), se reconoce como un proceso de transición política. Transición que se define como la acción y efecto de pasar de un modo de ser o estar a otro (RAE, 2022), en el caso de la política, sería la acción de pasar de un régimen de tipo “X” hacia otro de tipo “Y” (Sáez, 1996). Este proceso genera un alto grado de incertidumbre ante el cambio, pero se considera que una vez logrado puede llegarse a un estado de consolidación y estabilidad (Sáez, 1996). En México, en el lapso de dos décadas han llegado a la presidencia de la república los representantes de tres distintos partidos políticos, situación que ha mantenido la incertidumbre, pues la consolidación y estabilidad de los cambios se desvanece con la llegada de los nuevos dirigentes. De esta forma, si durante los 70 años que fuimos gobernados bajo un esquema de partido único (PRI) se cuestionaba la falta de continuidad de las políticas que adquirirían una permanencia sexenal, ahora con presidentes de partidos opositores la situación se ha agravado, pues ahora menos que antes, los nuevos gobernantes se encuentran más distantes de guardar algún tipo de compromiso de continuidad con las políticas y proyectos de los gobernantes que les antecedieron. Aunado a ello, hay que considerar que el Presupuesto de Egresos de la Federación (PEF), es decir, los recursos con los que cuenta el gobierno para cubrir sus funciones no crecen o no lo hacen en la medida necesaria para echar a andar las políticas y proyectos a los que se comprometieron los nuevos dirigentes durante los procesos electorales. Lo anterior, trae como consecuencia que los nuevos gobernantes estén ávidos de recursos, por lo cual, disminuir o cancelar los recursos de las políticas y proyectos de los gobiernos anteriores tiene el aliciente de pasar esos recursos a su control y reencauzar su uso hacia las actividades que a ellos les resultan prioritarias.

Este es uno de los costos que la transición política le ha pasado al sistema educativo en general, incluyendo a la educación superior y al sistema de ciencia

y tecnología. Existe un alto grado de incertidumbre en el sector, porque las nuevas reglas del juego todavía no llegan a estabilizarse o incluso, algunas veces no llegan a implementarse por completo cuando ya han llegado otras.

Si bien, los cambios en las políticas hacia la educación superior resultan más visibles en el periodo del actual gobierno (2018 en adelante), cuando parece que le tocó el turno a la educación superior de enfrentar reformas profundas, lo anterior, también puede tomarse con ciertos matices, pues aunque en términos generales pareciera que la política para la educación superior se mantuvo estable durante los últimos treinta años, esto es a costa de obviar los cambios en las prioridades que hay al interior del propio sistema, dado que dependiendo de los gobernantes en turno algunos subsistemas, dependencias o instituciones han resultado beneficiados y otros no.

Desde el espacio de la educación superior, debemos discutir y buscar alternativas para encontrar soluciones a esta situación, pues se pierden importantes recursos participando sea en el diseño (en ocasiones), o en la implementación y adaptación a las nuevas reglas del juego, cuando ya tenemos otras. Esto urge, pues contrario a la incertidumbre que se ha mantenido, se requiere cierta estabilidad y certidumbre para planear el desarrollo y el futuro de las instituciones de educación superior; así como para instrumentar estrategias en cuanto a la docencia, investigación y difusión de la cultura que coadyuven a solucionar los grandes problemas del país. En este sentido, ¿sería posible encontrar alternativas que permitan blindar al sistema de educación superior y de ciencia y tecnología, para resultar menos vulnerables a los vuelcos y contrasentido que, frecuentemente, se presentan en las políticas gubernamentales en estos sectores?

CONTRASENTIDO EN LOS COMPROMISOS CONTRAÍDOS POR EL ESTADO CON EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Como mencioné anteriormente, en relativamente poco tiempo (a partir de 1993), el Estado Mexicano ha incrementado constitucionalmente su compromiso con la gratuidad y obligatoriedad de la educación más allá de la educación primaria. En la reciente reforma (2019), se ha llegado al compromiso de impartir y garantizar el derecho a la educación de los 0 a los 23 años a todos los mexicanos, considerando que desde la educación inicial hasta la superior será obligatoria.

Por otra parte, en la Ley General de Educación se ha mantenido el compromiso del Estado de otorgar el equivalente al 8% del PIB al financiamiento de la educación pública y, de este monto, destinar al menos el 1% del producto interno

bruto al gasto para la educación superior y la investigación científica y humanística, así como al desarrollo tecnológico y la innovación en las instituciones públicas de educación superior (DOF, 2019).

Los compromisos están, pero, siendo realistas, ante un PEF que no crece o no lo hace en la medida necesaria para responder a ellos²¹, aunque se encuentren plasmados en los principales documentos normativos de la nación, no pasan de ser una mera ficción.

Ello ocurre, como ha señalado Javier Mendoza (especialista en financiamiento de la educación superior), aun cuando en la Ley Federal de Presupuesto y Responsabilidad Hacendaria se prevé que las reformas legales deben ser acompañadas por un estudio de impacto presupuestario (DOF, 2006; IISUE-UNAM, 2019). No obstante, como suele suceder en el país, esto tampoco ocurre.

Estas ficciones fueron abordadas por varios de los participantes del seminario, aunque la forma más puntual de señalarlo fue mediante una frase que, incluso, resulta común oír entre los políticos (aunque con ligeras variantes): “las políticas a las que no se les asignan recursos, son sólo buenos deseos e intenciones” (Sesión 2).

De esta forma, aunque el interés de los políticos pareciera estar a favor de establecer compromisos para asegurar el derecho que todos tienen a la educación, el problema consiste en que esto usualmente no se sustenta en una estructura logística y financiera que haga viable su cumplimiento; quedando todo sólo en buenos deseos, expectativas aspiracionales o franca demagogia.

Asimismo, se debe tener en cuenta que estas ficciones, aunque pudiesen parecer inofensivas; no lo son tanto, dado que adquieren un papel bastante dinámico, como parte de las nuevas reglas de juego del entramado político; siendo así que, a pesar de considerar infructuoso alcanzarlas, ponen a girar a todo el sector en torno a su cumplimiento e implican pérdidas importantes de recursos que pudiesen ser aprovechados de mejor forma en el sistema.

Para afrontar esta situación, desde hace tiempo, desde la perspectiva del derecho a la educación se ha recurrido a dos términos: exigibilidad y justiciabilidad. Donde la exigibilidad implicaría el establecimiento de medidas judiciales y otras de carácter legislativo, político, administrativo o social, conducentes a

21 De acuerdo con un estudio del Centro de Estudios de Finanzas Públicas durante el gobierno de Felipe Calderón (2006 a 2012), el gasto neto aprobado en el Presupuesto de Egresos de la Federación tuvo un crecimiento promedio anual de 5.7% anual; en el periodo de Enrique Peña Nieto (2013-2018), este indicador descendió a 1%; y durante lo que va del mandato de Andrés Manuel López Obrador (2019-2021), bajo el contexto de la crisis provocada por la pandemia del Covid-19, el crecimiento promedio anual de este indicador sólo ha sido de 0.3% (CEFP, 2020a).

hacer eficaz un derecho. Mientras que la justiciabilidad, alude a la posibilidad de ser invocado ante los tribunales y ser objeto del sistema judicial (Latapí, 2009). En este sentido, avanzar hacia la exigibilidad y justiciabilidad con respecto a los compromisos que desde el ámbito político se contraen con el derecho a la educación, implicaría la posibilidad de contar con los instrumentos normativos para que, quienes pudiesen resultar afectados, puedan demandar su cumplimiento, así como la posibilidad de proceder jurídicamente contra quienes fuesen responsables de su incumplimiento. Ambos aspectos, resultan fundamentales para avanzar con pasos más seguros hacia la consecución del derecho a la educación. Sin embargo, todavía hay un incipiente desarrollo sobre estos temas y se han documentado pocas experiencias al respecto.

Finalmente, para concluir, a partir de la lectura de las memorias del seminario, me gustaría llamar la atención sobre algunas cuestiones que percibí urgentes y necesarias para ampliar los conocimientos que tenemos sobre los problemas y dilemas que enfrenta la educación superior en nuestros días. Una de ellas sería, una nueva forma de clasificar la heterogénea oferta de educación superior, dado que no podemos seguir denotando como universidad a todo lo que dice serlo. Asimismo, es necesario procurar una mayor comunicación entre la comunidad de investigadores con el fin de establecer sinergias que aumenten el alcance del trabajo de investigación, así como para incidir en la mejora de los sistemas de información que brindan los organismos gubernamentales, sobre todo en aquellos temas que resultan cruciales para comprender mejor el funcionamiento y resultados que brinda el sistema de educación superior y donde hasta hoy, la información resulta limitada para ello.

Gracias por su atención.

Adrián Acosta Silva

Hay una frase de una canción, una frase de una vieja canción (para los que tenemos el alma envenenada con el rock), del grupo *Grateful Dead*, que decía: *Has been a long trip* (“Ha sido un largo viaje”). Se refería, por supuesto, a lo que había ocurrido en los años 60 con el rock, grupos, muertes, excesos. Pero también muchas alegrías, encuentros, muchos lugares, mucha imaginación y mucho trabajo.

Hoy en la mañana que oía la memoria viva de lo que ha sido el Área de Sociología de las Universidades, estuve pensando en esa canción y en esa frase, 30 años de trabajo académico, 30 años de afectos, pleitos, conflictos, una historia que, como todo grupo académico que se respeta, tiene un poco de todo. Pero

es un grupo que se ha mantenido como un referente importante, yo y los que hablaban en la mañana y otros colegas que no están acá, siempre hemos visto el Área de Sociología de las Universidades, como un área referente, no solo por la calidad de los académicos y académicas que están ahí, sino porque representa para mí un estado de ánimo.

La vida académica es un estado de ánimo, acceso abierto a la curiosidad, a la discusión y creo que el Área de Sociología de las Universidades representa muy bien este estado de ánimo, y esto explica en buena medida, me parece, su permanencia y la posibilidad de que esto continúe en los próximos 10, 20 o 30 años.

Yo quiero, aparte de recordar y felicitar al área por estas tres décadas, hacer énfasis en una similitud que encuentro con el origen, digamos, con los antecedentes del área, y que tienen que ver con aquel taller que ha sido citado también esta mañana, que organizaron Manuel y Olac Fuentes Molinar a finales de los años 80. Sino mal recuerdo que fue en 87, 88. Yo estuve ahí, seguramente nadie me recordaba o me ubicaba, pero yo estuve ahí, lo juro, ahí conocí caras y rostros... a Manuel le conocía por *Reforma* y *Utopía*, una revista paralela a *Universidad Futura*, más o menos de la misma época. Ese seminario para mí fue una experiencia casi religiosa, es decir, reconocer ideas, propuestas, voces, que llamaban, sobre todo, no solo a la imaginación, sino a la exigencia intelectual por discutir los temas.

Me parece que ese fue un momento fundamental, recuerdo muy bien cómo se llamó ese evento: “Las Cuestiones Críticas de la Educación Superior”. Era un momento afortunado, teníamos un contexto de crisis, ya lo hemos visto, la década perdida, los salarios por debajo, donde se hacían las cosas más por amor al arte que por el dinero, donde había que invertir más esfuerzo individual como fuese el caso. Recuerdo que yo tuve que ir con mis recursos a ese taller y ese contexto de crisis, con el ánimo de un grupo, concentrado en discutir las cosas. A mí me pareció una experiencia muy importante, de ahí surgió una agenda de investigación, un proyecto que, al principio como todo, fue un poco borroso, un poco impreciso, pero que fue tomando forma en el transcurso de los primeros años. Así llegó hasta el 92 con la constitución del Área de Sociología de las Universidades que ya representaba una agenda, una apuesta para estudiar la Educación Superior.

Me quiero referir a los seis temas que fueron incluidos en las sesiones del seminario son una agenda, una agenda que también ocurre en un contexto de crisis, similar pero distinto, digamos, al que habíamos visto. Similar, en términos de que hoy como en los años 80, finales de los 80, estamos en presencia de un rasgo que es común a las dos épocas. Hay una suerte de incredulidad

gubernamental sobre las universidades públicas, hay una suerte de cuestionamiento a la legitimidad social e institucional de las universidades públicas, hay una burla desde el poder sobre lo que hacen las universidades públicas. Es decir, estamos enfrentando un contexto de cuestionamiento a la universidad, como también ocurría en los años 80, las hijas mongoles del Estado, ¿se acuerdan? Así le llamaban los funcionarios de la SEP del momento, las universidades públicas eran las hijas mongoles del Estado, a las que había que sostener porque ahí estaban y ni modo. Para los funcionarios de hoy, la universidad es un reducto de intelectuales fífs, académicos que levitan... hay un aire de familia en ese contexto de crisis. ¿Qué es lo que cambia? La coyuntura en la cual los académicos están respondiendo frente a eso.

En los años finales de los 80 cuando se crea la ASU, había muy poco conocimiento riguroso sobre lo que son las universidades; hoy tenemos un conocimiento insuficiente, con déficits, pero un conocimiento que hace posible que podamos discutir sobre datos e información acumulada. Esa es una gran diferencia y, me parece, que lo revela el seminario con el que se está celebrando los 30 años de la ASU.

¿Qué veo en la relatoría de las sesiones del seminario que nos mandaron Dinorah e Iván? Es un texto que recoge muy bien lo que se estuvo discutiendo, ahí hay una riqueza conceptual, una riqueza de ideas que me parece están marcando la agenda del futuro de la educación superior y de la investigación sobre la educación superior en México. Yo divido en tres grandes rubros los seis seminarios que se hicieron.

El primero tiene que ver con los estudiantes, que es un emblema de la ASU. Hay dos de las mesas que se refirieron explícitamente a esto, el de la desigualdad en el ingreso a la educación superior y, por otro lado, el de las aspiraciones de los estudiantes universitarios, una perspectiva de desigualdad multidimensional. Esas dos sesiones me parecen colocaron muy bien el tema de los estudiantes, rescatando los aportes que ha hecho este grupo de investigación y otros a los temas como el peso del origen social, las marcas de clase en la Educación Superior, las trayectorias, que tienen los egresados, los desempeños, los perfiles. Este tema se ha constituido como un objeto de investigación muy fuerte del Área y de la investigación en educación superior, me parece que fue muy bien tratado en estas dos sesiones.

Un segundo bloque es el tema de los académicos, que incluye tanto a los que hacen investigación como quienes realizan docencia y tiene que ver con dos de las mesas que fueron fundamentales. Una sobre el Sistema Nacional de Investigadores, no solo de coyuntura, pues desde hace rato es un tema de discusión,

no solo entre académicos, en términos de política pública. En la mesa se planteó una pregunta clara: ¿el SNI es medio o fin? Durante un largo tiempo en ciertos segmentos fue considerado como un fin en sí mismo, mientras que, en otros, en realidad se ha visto como un medio y esta es una discusión que me parece se ha desarrollado. Y la otra mesa tiene que ver con el pago por mérito, este tema que también han trabajado en el área y que tiene que ver con sus efectos en el trabajo académico. Estas dos mesas me parecen concentran muy bien, buena parte de los componentes de la discusión en torno al profesorado, en torno a los científicos, en torno a la ciencia y la tecnología.

Y finalmente, un tercer bloque, en el cual yo agruparía las dos sesiones restantes es la que yo llamaría (con muchas licencias), el tema de las perspectivas institucionales sobre la educación superior con dos temas. Por un lado, el de la heterogeneidad institucional de las oportunidades laborales y la movilidad social, es un tema que rebasa el tema del campus universitario y se relaciona o se articula con lo que ocurre con nuestros estudiantes en los entornos laborales y sociales de las universidades. Y, por otro lado, el tema de la autonomía, la gestión y el gobierno institucional, que tiene que ver por supuesto con los temas que hoy se denominaría como de la gobernanza institucional, la gobernanza sistémica.

Entonces, yo creo que esos tres bloques, estos seis temas configuran una agenda sobre lo que hace o ha hecho el área en estas tres décadas, pero también prefiguran una apuesta hacia la construcción de una agenda de futuro que rebase, yo insisto, los límites del campus y los límites de nuestros intereses como académicos.

Respecto de los puntos que se pueden desprender como parte de la discusión de estos ocho meses de seminarios donde participaron los siete miembros del área y siete externos al área, lo que enriqueció mucho las distintas perspectivas sobre cada uno de los temas, me parece que hay unos puntos que quedaron anotados marginalmente en algunos casos, más concentrados en otros que yo quisiera precisar.

El tema de lo que ocurre a nivel subnacional, es decir, lo que ocurre en poblaciones y territorios específicos de la educación superior. Es decir, la visión nacional es muy rica para entender lo que está ocurriendo con bases de datos nacionales, con investigaciones sobre los distintos actores, sobre los procesos, pero es necesario bajar a nivel subnacional a nivel de los estados, donde hay realidades muy diferentes y contrastantes.

Yo soy de los que insisten en que no hay un sistema nacional de educación superior, que no hay sistemas estatales de educación superior, es un cliché que se repite frecuentemente. Lo que sí hay es un orden político nacional en la educa-

ción superior y un orden político en los niveles estatales y en ese orden político las universidades públicas son centrales. No hay sistemas, pero hay orden. Explorar ese orden, cómo se configura ese orden, es lo que permitiría encontrar, me parece, explicaciones más satisfactorias de la manera en que se desempeña la educación superior y cómo se interviene en sus distintos actores en la configuración de los comportamientos institucionales de la educación superior.

Este acercamiento tiene que ver también con la manera en que se configuran o se construyen la acción pública a nivel Federal o a nivel estatal. Creo que ahí hay un punto que se ha venido desarrollando en Sonora, los colegas de allá, en Jalisco lo hemos hecho, en Veracruz se ha hecho. Pero me parece que ahí hay un campo de desarrollo del conocimiento sobre la educación superior que me parece valdría la pena considerarlo como parte de las cosas que aún tenemos que explorar en los próximos años.

Un segundo punto que también me parece sería importante discutir, es que estamos en presencia de un cambio de ciclo de las políticas, es decir, estamos dejando atrás 30 años de políticas centradas en la evaluación, la calidad y el financiamiento público diferencial competitivo y condicionado, 30 años de políticas tuvieron este núcleo duro. Pasaron los sexenios y hubo alternancia PRI-PAN, PAN-PRI, y se mantuvo este núcleo de políticas, cambiaron el número de programas, la orientación de muchos de ellos, pero el núcleo se mantuvo estable. Durante 30 años nuestras universidades se mantuvieron pegadas a esta narrativa de las políticas centradas en la calidad, en la acreditación, el aseguramiento de la calidad y emergió eso que muchos hemos llamado “la épica de los indicadores” (Acosta, 2019). La autonomía ligada a la presunción de los indicadores de éxito de nuestras universidades. Todo esto tuvo efectos positivos, otros no tanto, otras cosas que no sabemos, pero esta lógica de comportamiento institucional se mantuvo durante tres décadas.

Hoy es claro que esto ya no se está sosteniendo, ya no estamos centrados en políticas de acreditación, de la calidad, de evaluación, en políticas basadas en incentivos a ciertos tipos de desempeños; lo que tenemos es el imperio duro, puro y frío de las aguas heladas del cálculo de la austeridad. Las políticas de la austeridad es lo que está marcando la ruptura con las políticas de modernización centradas en la evaluación de la calidad, creo que es clarísimo. Pero el problema de las políticas de austeridad es que, a cuatro años de este gobierno, esas políticas de austeridad no tienen futuro.

El comportamiento institucional que estamos viendo en el sector de las universidades públicas, es cómo hacemos, cómo diablos le hacemos para gastar menos, cómo diablos le hacemos para administrar la austeridad y dosificar los

efectos nocivos de un financiamiento público escaso y sin brújula. Y, sin embargo, también estamos acumulando los efectos de corto plazo de políticas ciegas de austeridad salvaje. Me parece que ahí hay un tema que requiere examinarse desde la perspectiva de cómo se está construyendo un nuevo ciclo de políticas, pero con contenidos que no conocemos ni con alcances, ni horizontes que es posible ver.

Lo que salió fue la ley general de educación superior, pero la ley no es la política, ya lo saben. El decreto y el enunciado normativo no es la política y la ley general de educación superior lo que está haciendo es rescatar un viejo objetivo de hace más de 40 años, la ley para la coordinación de la educación superior, que es integrar un sistema nacional de educación superior. Una ley que durante 40 años no se pudo hacer, ahora se promete que sí se podrá hacer, rescatando digamos, el maquillaje del muerto. CONPES, COEPES... Toda esta arquitectura del SINAPES, qué funcionó mal y a veces. No es clara cuál es la política. Es clara cuál es la intención, la austeridad como principio que genera efectos importantes de corto, mediano y largo plazo para nuestras universidades.

Un elemento más que yo agregaría es las políticas de modernización, de evaluación de la calidad alteraron la autonomía universitaria, el significado y las prácticas. La autonomía de hoy ya no es la que solía ser en los años 80, lo que tenemos enfrente es un nuevo significado práctico de la autonomía y esta autonomía ha cambiado de signo, de contenido y ahora encuentra un nuevo contexto donde tampoco se sabe muy bien qué diablos va a significar la autonomía en un contexto de autoridad salvaje. Una de las fuerzas que debilitan la autonomía es el presupuesto. Sin presupuesto la autonomía son buenas intenciones. Creo que tenemos un problema de discusión sobre la autonomía en este nuevo contexto.

Me parece que el trabajo ha concentrado la atención en actores como estudiantes y el profesorado que ha contribuido a esta área ha sido fundamental. Pero hay otro actor desconocido: los funcionarios. Esos también están en el campus y a veces son académicos que pasan al otro lado de la mesa: Romualdo, De Garay, Norma, Angélica. Pero no sabemos en realidad quiénes son nuestros funcionarios y no me refiero a los de primer nivel, los que tiene que ver con toda la estructura del funcionariado universitario, es un actor fundamental de políticas y son actores que gestionan cotidianamente los asuntos universitarios y son actores que conocemos poco y mal. ¿Quiénes son los funcionarios?, ¿dónde se forman?

Romualdo ha trabajado el tema de los rectores de las universidades públicas, pero no sabemos muy bien qué pasa con toda la estructura que hay en las universidades; cómo, en algunos casos, la lógica política predomina en el re-

clutamiento de los funcionarios; cómo hay un tránsito de ser líder estudiantil a profesor universitario, de profesor universitario a funcionario de hasta rector de la universidad. Como es el caso de mi universidad, la universidad de Guadalajara, de líderes estudiantiles a rectores universitarios. En otros hay burocracias universitarias más profesionalizadas, en otros hay burócratas amateurs que por la vía de la experiencia de pasar de un puesto a otro van adquiriendo un expertis importante, juegan un papel importante en la gestión de los asuntos universitarios.

Me parece que ahí hay un hueco, no solo de ASU, por supuesto creo que es un déficit de conocimiento de la educación superior, de un actor que es fundamental para entender bien cómo trabajan nuestras universidades.

Una última cosa, que es un apunte al margen, si quieren como nota de pie de página: ¿qué hacer con las cosas que se hacen bien en las universidades y que ahora parecen ser vistas como objeto de lo que yo llamaría las políticas de la innovación? La retórica de la innovación llegó para quedarse. Todo es innovación, hay que ser nuevo, hay que renovar. Pero lo que veía hoy en la mañana, lo que dijeron los estudiantes, lo que dicen los profes, lo que yo veo son rutinas muy fortalecidas: tutorías, clases, asesorías, redes. Eso es señoras y señores tradición pura, no es innovación. Esas tradiciones, me parece son parte del corazón de la vida académica universitaria, pero con la retórica de la innovación parece que eso huele feo y creo que frente a eso es importante rescatar la fortaleza de las rutinas como parte de, digamos, el tejido duro de la vida universitaria.

Yo solo agregaría un par de temas derivados de lo que fue discutido a lo largo de estos ocho meses, el tema de la necesidad de estudios prospectivos. Es decir, ya no sólo descriptivos o comprensivos del pasado reciente o del presente. Estudios prospectivos porque el presente está poblado de futuros, las raíces del futuro están hoy acá y en estos años se están construyendo de manera fuerte. Creo que hay que hacer un esfuerzo o habría que hacer un esfuerzo de todos los que estamos metidos en el campo de la educación superior para desarrollar con mayor fuerza y consistencia estudios de futuro sobre la educación superior. Me parece que ahí hay un tema que puede ayudar ampliar y enriquecer y darle más densidad a lo que se ha acumulado en el campo de la educación superior. Esto implica metodologías distintas sin duda, perspectivas diferentes, pero me parece que por ahí está una beta importante del futuro de la discusión del conocimiento de la investigación sobre educación superior.

El otro punto me parece también importante es el tema de la gobernanza. Me parece que el tema de la coordinación de las formas de cooperación para el desarrollo de las instituciones, el tema de ligar los tipos de gobernanza institucional con los tipos de desempeño de las instituciones de educación superior

es también un tema que me parece se puede desprender sobre todo del tercer bloque de lo que fue visto aquí. Tiene que ver con los temas de autonomía, tiene que ver con el tema de la gestión y tiene que ver con la manera en que apreciamos el tipo de desempeños que tienen las instituciones de educación superior.

Este tema también requiere de una mirada sociológica para ver cuáles son los factores causales que determina e influyen en el comportamiento de las instituciones de educación superior. Es esta vieja obsesión sociológica durkheimiana y luego elsteriana de tratar de ofrecer explicaciones causales a los fenómenos sociales y, me parece, que el tema de gobernanza y desempeño es uno de esos objetos de investigación que pueden enriquecer el análisis de lo que está ocurriendo con la educación superior. Ahí reaparece el tema de los actores, yo ahí colocaría a los actores como el funcionariado universitario. Pero también tendría que considerar ahí a los actores políticos que influyen en el desempeño institucional. Volver al viejo tema de los sindicatos, los gobiernos locales, los partidos políticos, los entornos locales que ayudan a explicar porque funcionan de tal manera las instituciones de educación superior en el país.

Me parece que estos dos temas podrían abonar a la construcción de una agenda de investigación de discusión sobre educación superior que podrían sumarse a lo que ya hacen ahora nuestras universidades, nuestros grupos en investigación en todo el país.

El balance de las nuevas políticas o esta transición entre un ciclo y otro supone un balance riguroso, no sólo de las políticas en sí mismas, sino de los comportamientos institucionales asociados a las políticas, pero también eso lo hemos discutido, lo hemos visto, la autonomía durante estos 30 años cambió de significado y se redujo de manera sustancial, eso ocurrió y ocurrió sin conflicto. ¿Qué ocurrió en esos 30 años? Pues muchas universidades se reformaron, con mayor o menor éxito, pero todos la hicieron fundamentalmente en el ejercicio de su propia autonomía.

Hay que hacer un balance de eso. Son procesos que se hicieron en un contexto de restricciones, que las orientaron, del *continuum* de autonomías a la heteronomía. Esto cambió definitivamente el significado de la autonomía. Los grados de autonomía y de libertad de las instituciones se redujeron de manera significativa, pero las líneas y la vida académica institucional, cuando uno ve la diversificación de los programas, la multiplicación de grupos de investigación más allá de los cuerpos académicos, más allá de la taxonomía, se expandieron los grupos de investigación y eso fue, en buena medida, producto en parte del ejercicio de la autonomía universitaria. Es decir, no fue borrada o condicionada de manera total por el poder del dinero, ahí tenemos que hacer un balance.

También está la otra parte, del tema de los grupos políticos de las mafias, de la corrupción, sin duda a eso hay que entrarle, pero también hay que ver el otro lado de la moneda. Las universidades públicas, junto con los partidos políticos son las universidades las instituciones más auditadas de este país: la auditoría superior de la federación, las contralorías estatales, las auditorías estatales, los congresos locales auditan a las universidades.

Hay un tema que es una autonomía vigilada y sobre regulada en muchos sentidos, que no elimina comportamientos mafiosos, ni elimina comportamientos de corrupción, pero sí los ha limitado. Hay algunos casos que efectivamente han sido dramáticos: la estafa maestra, el más clásico. Pero, en realidad cuando uno mira esa autonomía dices: bueno sí está condicionada, toda autonomía regulada digamos, asumamos eso, no es independencia.

Toda autonomía es regulada, no independiente, entonces tienen que rendir cuenta y a mí me parece que ahí avanzamos, en estos 30 años avanzamos hacia sistemas de información de rendición de cuentas y de transparencia cómo no lo habíamos hecho en toda nuestra historia como universidades públicas. Lo que veo yo ahora es que hay un camino claro hacia la heteronomía institucional. Es decir, que ya no hay incentivos para cambio, de pronto está bien aprender a vivir sin incentivos monetarios, pero que tampoco hay alternativa de políticas, todo se reduce al presupuesto ordinario, y ustedes saben, el presupuesto ordinario no nos da más que para mantener los salarios de los profes.

Entonces, ahí esa otra parte es la que a mí me preocupa y es la que efectivamente hay que poner en la perspectiva de la discusión sin concesiones de los factores internos de las universidades y las externalidades que están marcadas por un hiperpresidencialismo que está de vuelta y vivo en este país.

Me parece que ese es el debate político que hay que emprender para formular o presionar por un nuevo ciclo de políticas con perspectivas de futuro, si no vamos a seguir atascados en que no es culpa de las universidades, no es culpa del gobierno. Hay que discutirlo, conversarlo.

REFERENCIAS

- Acosta, A. (2019). La épica de los indicadores. En L. Lomelí Vanegas y R. Escalante Semerena (Coords.), *Autonomías bajo acecho* (83-97), Siglo XXI Editores/UNAM/UDUAL.
- CEFP (2020). *Evolución del Gasto Público en el periodo 2006-2020*. <https://www.cefp.gob.mx/publicaciones/documento/2020/cefp0522020.pdf>

- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2006). Ley Federal de Presupuesto y Responsabilidad Hacendaria, *DOF edición matutina, última reforma 30/12/2015*, México: DOF. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFPRH_301215.pdf, consulta: 23/8/2019.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2019). *Ley General de Educación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- DiMaggio, P. y Powell, W. (comp.) (1999). *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. Fondo de Cultura Económica.
- IISUE-UNAM ([IISUE UNAM oficial](#)) (2019). *Esto costará universalizar la educación superior: Javier Mendoza* [Archivos de video] (7 de marzo de 2019). https://www.youtube.com/watch?v=CL2_ZKqrX7U&t=65s
- Real Academia Española (2022). *Diccionario de la Lengua Española*. <https://dle.rae.es/transici%C3%B3n?m=form>
- Sáez, M. (2016). Transición y Política Pública: el caso de México, *Convergencia*, (10/11), 11-27.
- UNESCO (2011). *La UNESCO y la Educación. Toda persona tiene derecho a la educación*. UNESCO.
- Valenzuela, J. y Yáñez, N. (2022). *Trayectoria y políticas de inclusión en educación superior en América Latina y el Caribe en el contexto de la pandemia. Dos décadas de avances y desafíos*. CEPAL-Naciones Unidas.
- World Bank (2022). *Current classification by income*. <https://datahelpdesk.worldbank.org/knowledgebase/articles/906519-world-bank-country-and-lending-groups>

Cómo citar este texto: Márquez, A. y Acosta, A. (2024). Conclusiones. Balance del Seminario Dilemas de la Educación Mexicana en el Siglo XXI. En I. Montoya-Zepeda y G. Mejía Pérez (Eds.), *Los Dilemas de la Educación Superior Mexicana en el Siglo XXI: 30 años de Investigación del Área de Sociología de las Universidades de la UAM Azcapotzalco* (pp. 193-211). México: UAM-A.

Epílogo. Los Dilemas de la Educación Superior Mexicana en el Siglo XXI: líneas y problemas emergentes de investigación

Dinorah Miller Flores

Jesús Francisco Galaz Fontes

En este último apartado buscamos organizar las líneas y problemas de investigación que han sido destacadas en las sesiones del seminario *Los Dilemas de la Educación Superior Mexicana en el Siglo XXI: 30 años de Investigación del Área de Sociología de las Universidades de la UAM Azcapotzalco*. Por otro lado, esperamos que ello nos permita reconocer, a la luz de un proceso de relevo generacional y un contexto de cambios sociales importantes, los retos más relevantes para nuestro espacio de investigación.

El apartado está organizado en cinco secciones. En primer lugar, recordamos brevemente los antecedentes del Área de Sociología de las Universidades (ASU) y la realización de tres encuentros previos en los que se ha problematizado la investigación realizada e identificado posibles líneas de trabajo a desarrollar. En las secciones dos, tres y cuatro se comentan, a partir de las líneas de investigación originales y actualmente vigentes en el Área (académicos, estudiantes y cambio institucional), las implicaciones del seminario para las mismas en cuanto a posibles adecuaciones y su desenvolvimiento futuro. Finalmente, en la quinta y última sección, compartimos algunas breves reflexiones sobre el Área y su futuro.

I. ANTECEDENTES Y AGENDAS DE INVESTIGACIÓN DEL ÁREA DE SOCIOLOGÍA DE LAS UNIVERSIDADES

El ASU nace formalmente en 1990, dos años antes que el Área de Concentración en Sociología de la Educación en el plan de estudios de la licenciatura en Sociología. No obstante, el grupo de investigación asociado al ASU trabajaba ya, desde los últimos años de la década de los ochenta, alrededor de “los sujetos, los procesos y las estructuras de las instituciones de educación superior contemporáneas” (de Garay, 2011, p. 16). Primero como *Programa* (1987) y luego como *Taller de Investigación sobre universidades mexicanas*. Es en estos primeros tiempos que el grupo edita la revista *Universidad Futura* que, aunque de relativamente corta vida (1989-1995), permitió la publicación de importantes trabajos para el campo de la educación superior en general (e.g., Fuentes Molinar, 1989) y, en lo particular, para el estudio de los académicos (e.g., Casillas Alvarado et al., 1989).

El 8 de noviembre de 1990 el Grupo de Investigación sobre Universidades Mexicanas alcanzó su registro ante el Consejo Divisional de la División de Ciencias Sociales y Humanidades como Área de Investigación de Sociología de las Universidades. Desde entonces, una iniciativa que se afianzó por parte de los integrantes del ASU fue realizar una reflexión periódica sobre el trabajo que se realizaba y, en la medida de lo posible, extraer elementos para conformar una agenda de investigación para la década por venir. Con este propósito se han realizado cuatro encuentros académicos.

El primero de tales encuentros tuvo lugar en 1991, cuando se llevó a cabo el Taller de Expertos organizado como parte del Programa Comparativo de Investigación sobre la Educación Superior en América Latina (México, Argentina, Brasil, Argentina, Chile y Colombia), coordinado por José Joaquín Bruner. En el documento *Temas centrales del presente y futuro de la universidad pública mexicana* (1991), se sintetizó el debate que tuvo lugar en dicho taller. En primera instancia se presentaron las Cuestiones críticas y una propuesta de agenda para la educación superior (Fuentes Molinar, 1991), conformada por las siguientes nueve temáticas. (1) La evaluación institucional y su relación con la asignación del financiamiento público; (2) La evaluación del desempeño del personal académico y su relación con los cambios en los cuerpos académicos de las instituciones. La deshomologación y su impacto sobre el sindicalismo académico; (3)

El crecimiento del sistema y de las instituciones. Magnitud, especialización por funciones, distribución por sectores y regiones, diversificación y especialización institucional. Colaboración y complementariedad institucionales. El problema de la segmentación; (4) El financiamiento institucional, la distribución de las cargas públicas y la cuestión de las “fuentes complementarias”. El sector privado y la asignación de recursos públicos; (5) La gratuidad de los servicios educativos; (6) Las normas y mecanismos de ingreso y permanencia de los estudiantes; (7) La racionalización de la administración institucional. Burocratización y clientelismo. El impacto sobre el sindicalismo no académico; (8) La vinculación de las instituciones con el entorno social y productivo y, finalmente, (9) El concepto y ejercicio de la autonomía institucional.

El segundo encuentro se realizó en el año 2000, apenas llegado el nuevo milenio. El seminario se denominó *Luego de la evaluación: Los desafíos de la universidad latinoamericana* (referencia, 2000). Los invitados al seminario fueron un conjunto de investigadores mexicanos y cuatro expositores de América Latina: José Joaquín Brunner (Chile); Simón Schwartzman (Brasil); Daniel Levy (Estados Unidos), y Carlos Marquís (Argentina). Los temas de investigación que se identificaron como importantes para una agenda de trabajo para la primera década del siglo XXI fueron, además de los actores centrales de los estudiantes y académicos, los siguientes: (1) los resultados e impacto de la evaluación (la evaluación de la evaluación); (2) el papel del Estado y la gobernabilidad; (3) el financiamiento; la diferenciación y ampliación de la cobertura y su pertinencia; (4) las nuevas profesiones, los certificados y las nuevas tecnologías; (5) mercados laborales y la internacionalización y, por último, (6) el vínculo de la educación superior con otros niveles educativos.

El tercer encuentro se realizó en 2010, y su programa se organizó en torno a los programas de investigación del ASU: académicos, estudiantes, y cambio institucional y gobernabilidad de las instituciones de educación superior (IES). Nuevamente, se lanzó una convocatoria a especialistas nacionales e internacionales, así como a estudiantes de posgrado, a discutir documentos preparados por los integrantes del ASU.

Para discutir el Programa sobre Académicos, Rocío Grediaga y Mery Hamui prepararon el documento *Los (viejos) académicos frente a nuevos entornos*, el cual fue comentado por Martin Finkelstein (Estados Unidos) y Lucas Luchilo (Argentina).

Para el segundo Programa, sobre estudiantes, Dinorah Miller y Enrique Mancera elaboraron el texto *Los jóvenes estudiantes en educación superior: Actores diversos y en movimiento*, el cual fue discutido por Dominique Pasquier (Francia) y Óscar de León (Chile). Finalmente, el escrito *La gobernabilidad de las instituciones de educación superior*, redactado por Romualdo López Zárate y Norma Rondero, fue comentado por Guy Neave (Francia) y Carlos Marquís (Argentina). Los documentos eje, así como los textos preparados por nuestros invitados se pueden consultar en el libro *Aportaciones a la agenda de investigación sobre educación superior 2010-2020* (Grediaga Kuri y López Zárate, 2011).

Como todo espacio académico vivo, a lo largo de estos treinta años el ASU ha compartido el espacio de investigación con colegas que han contribuido de manera muy importante en su desarrollo. Tanto profesores fundadores, como los que se incorporaron posteriormente e invitados, han colaborado para consolidar al Área como referente importante en el campo de la educación superior, en las tres líneas centrales de estudio que ha cultivado. Sin embargo, hemos iniciado un proceso de relevo generacional, por lo que se espera que la discusión del último Seminario y la definición de una agenda sea de gran ayuda para reconocer retos, identificar perfiles para los nuevos integrantes y plantear rutas de trabajo novedosas y pertinentes.

Valiéndonos de los anteriores antecedentes y con el propósito de construir una agenda para los siguientes diez años, tuvo lugar el cuarto encuentro de reflexión y prospectiva de investigación durante 2021-2022. Como ya se ha mencionado, el encuentro se tituló *Los Dilemas de la Educación Superior Mexicana en el Siglo XXI: 30 años de Investigación del Área de Sociología de las Universidades de la UAM Azcapotzalco*. Como en las ocasiones anteriores, las temáticas tratadas en las seis sesiones del seminario tuvieron origen en los proyectos de investigación activos o en vías de definición, y del seminario sobre *Sistemas de Pago por Mérito*, coordinado por Jesús Francisco Galaz Fontes en 2019-20, durante su estancia como profesor visitante. Las sesiones abordaron las temáticas siguientes: (1) Desigualdad e ingreso a la educación superior; (2) El Sistema Nacional de Investigadores, ¿medio o fin?; (3) Los sistemas de pago por mérito y la regulación del trabajo académico: Esquemas diversos y problemas recurrentes; (4) Diferenciación institucional, oportunidades educativas y movilidad social en México; (5) Trascendencia de la autonomía en la gestión y desarrollo de las funciones universitarias,

y (6) Las aspiraciones de las y los estudiantes universitarios desde una perspectiva de desigualdades multidimensionales. Todas estas temáticas agruparon las preocupaciones de los integrantes del Área en torno a los Programas de Investigación vigentes, que le dan identidad al ASU.

Más allá de la identificación, expuesta por los colegas invitados, Alejandro Márquez y Adrián Acosta, en la mesa de balance del seminario, de campos problemáticos encaminados hacia nuevas rutas de observación y problemas emergentes, a continuación presentamos, para cada una de las líneas de investigación que ha cultivado el ASU desde su creación en 1992 unas breves reflexiones sobre su desarrollo, en las que consideramos sus logros y las principales perspectivas de desarrollo que extraemos de lo discutido en el seminario *Los Dilemas de la Educación Superior Mexicana en el Siglo XXI*.

II. LOS ACADÉMICOS Y CIENTÍFICOS MEXICANOS

El ASU fue pionera en los estudios sobre el trabajo académico en los años noventa. Dos libros son representativos de este primer momento del Área: *Académicos: un botón de muestra* (Gil Antón et al., 1992) y *Los Rasgos de la Diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos* (Gil Antón et al., 1994). En el primero se emprendió una primera aproximación al estudio de los académicos en México, así como la exposición de una estrategia metodológica a partir del estudio de los profesores que integraron el Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Azcapotzalco entre 1974 y 1989. En el segundo, se exponen los resultados de un proyecto más ambicioso. Se trata de un trabajo comparativo sobre los académicos mexicanos que en 1992 estaban adscritos a alguna IES en el país y tenían asignados cursos a nivel licenciatura en nueve entidades del país. Una de las peculiaridades de este trabajo fue que para el mismo se integró un equipo interinstitucional coordinado por el ASU para llevar a cabo esta encomienda.

Luego de *los rasgos* se realizarían otros trabajos (e.g., Gil Antón, 1996) y, al mismo tiempo, se iniciaría un proceso de especialización en cuanto a las temáticas particulares que se estudiarían sobre los académicos. De este modo aparecen textos sobre los sistemas de recompensa y reconocimiento del trabajo

académico (Grediaga Kuri, 1998; Ibarra Colado y Rondero López, 2008; Rondero López, 2007; Hamui Sutton, 2020), la socialización del académico (Grediaga Kuri, 2000), la perspectiva de mercado aplicada a la profesión académica (Rondero López, 2002) y el impacto de las políticas públicas en ella (Gil Antón, 2004; Grediaga Kuri, Rodríguez Jiménez y Padilla González, 2004).

Así, lo que inició con reflexiones y estudios generales sobre el académico fue, con el paso del tiempo y el trabajo, desdoblándose temáticamente. De este modo ha sido posible estudiar los grupos de trabajo en los que se desenvuelven investigadores (Hamui Sutton, 2005, 2016) y, de una manera más intensa, los procesos de formación, socialización y movilidad internacional de los académicos dedicados a la investigación (Grediaga Kuri, 2012; Grediaga Kuri y Gérard, 2019; Hamui Sutton y Jiménez Loza, 2012).

A partir de todo lo expuesto hasta aquí, llegamos a cuatro conclusiones respecto a la línea de investigación que sobre los académicos se ha trabajado en el ASU desde sus inicios y aún antes.

En primer lugar, la identificación del académico como uno de los actores centrales de la educación superior que requiere ser estudiado puede considerarse como altamente pertinente. Más allá de modas de investigación, el campo de estudio sobre el académico mexicano debe proseguir. Más aún, el trabajo realizado por los integrantes del Área y colegas asociados a ella resulta imprescindible para comprender este campo de estudio y, por ello, es conveniente, como ya se indicó, que esta línea de investigación siga adelante.

En segundo lugar, resulta conveniente profundizar los análisis de los sistemas de pago por mérito. Como lo mostró la sesión del Seminario ASU30 dedicada a tales esquemas de pago y reconocimiento, así como la que se concentró en el Sistema Nacional de Investigadores, estos sistemas de pago no solamente han impulsado el trabajo académico, sino que también están relacionados con diversos aspectos colaterales cuestionables (Galaz Fontes y Gil Antón, 2013). Por otro lado, también resulta necesario proseguir estudiando los procesos de formación, socialización e internacionalización de los académicos dedicados principalmente a la investigación. El país requiere contar con una infraestructura científica y tecnológica más fuerte, y para ello el trabajo en esta área es indispensable.

En tercer lugar, nos parece que resulta pertinente incorporar dos líneas de trabajo más específicas sobre el académico mexicano. Por un lado, se trata de atender al profesorado de asignatura y de tiempo parcial. Este actor es responsable en una proporción mayoritaria de las actividades docentes que se llevan a cabo en el sistema mexicano de educación superior y es hasta hace relativamente poco tiempo que se le está estudiando de una manera más frecuente (e.g., Buendía Espinosa, Acosta Ochoa y Gil Antón, 2019). Las condiciones de precariedad en las que muchos de ellos trabajan a lo largo y ancho de todo el sistema mexicano de educación superior, requieren una descripción y análisis detallado para coadyuvar a mejorar las condiciones de trabajo de este gran sector de académicos sin el cual la educación superior mexicana difícilmente alcanzará los niveles de calidad que requiere para contribuir de una mejor manera a un desarrollo incluyente y sustentable del país. Una consecuencia adicional de la incorporación de este profesorado es que también se deberá atender las dinámicas del mercado de trabajo académico en su conjunto, perspectiva global que hace falta incorporar de una manera más sistemática en esta línea de investigación.

Por otro lado, si bien resulta por demás adecuado seguir estudiando el sector de los académicos que se dedican a la investigación, los cuales suelen estar ubicados laboralmente en ciertas instituciones de educación superior, resulta muy oportuno realizar estudios sobre los académicos que no realizan tales actividades y que trabajan en instituciones de tipo tecnológico (e.g., Amado Moreno et al., 2013) y normal, así como en aquellas que se dedican a atender a poblaciones menos favorecidas, como es el caso de las universidades interculturales y, más recientemente, las Universidades Benito Juárez. De nueva cuenta, conocer con más detalle a este actor específico seguramente que redundará en mejores condiciones para llevar a cabo acciones para el mejoramiento de la educación superior en su conjunto.

El Área de Sociología de la Universidades no inició, estrictamente hablando, el estudio del académico mexicano. No obstante ello, el trabajo realizado en este campo específico ha sido decisivo para su avance, ya sea por los propios estudios realizados o por el referente que representó para que otros colegas, nacionales y extranjeros, llevaran a cabo trabajos que, hoy en día, nos permiten tener una imagen mucho más delineada del mismo que la que se contaba hace 30 años.

III. GOBIERNO DE LAS IES, GOBERNABILIDAD Y AUTONOMÍA

Además de continuar con la veta de investigación iniciada una década previa, durante los años noventa, los integrantes del ASU abrieron dos líneas adicionales de investigación, que se consolidaron como Programas de Investigación ante el Consejo Divisional de Ciencias Sociales y Humanidades de Azcapotzalco. El primero, sobre los Estudiantes universitarios, y el segundo, sobre el Cambio institucional y la gobernabilidad.

El Programa de Cambio Institucional fue introducido como problema cercano a la educación superior en México al finalizar la década de los años noventa. El programa centra el análisis en el gobierno de las universidades públicas del país en varias vertientes: en sí mismas, en relación con sus pares y en su interacción con el gobierno federal y la sociedad. El programa buscaba atender tanto los procesos de gestión de las IES, como analizar los efectos de las políticas tanto a nivel de las IES como del sistema. El trabajo de Adrián Acosta (2000) *Estado, políticas y universidades en un periodo de transición* fue clave para colocar el tema en la agenda de investigación. Durante su estancia como profesor visitante, se abrió el Programa de investigación vinculando el trabajo de Romualdo López Zárate (2003) *Formas de gobierno y gobernabilidad institucional*, y posteriormente la tesis de grado de Norma Rondero (2005), *Transformaciones de los modos de regulación del trabajo académico en México, 1945-2000*.

En la quinta sesión del seminario, *Trascendencia de la autonomía en la gestión y desarrollo de las funciones universitarias* se trató el problema del gobierno de las IES. Aquí se puso en el centro de la cuestión el papel de la autonomía en la organización, gestión y desarrollo de las funciones universitarias, además de preguntarse cómo armoniza el ejercicio de la autonomía con las nuevas disposiciones federales, como la gratuidad, obligatoriedad, austeridad presupuestal, coordinación del sistema.

Por parte de los actores vinculados al gobierno de las IES, si bien hubo avance en el estudio de las trayectorias de los funcionarios, específicamente de los rectores, así como el papel que juegan en la gobernabilidad de las universidades (López Zárate, 2013; López Zárate: 2014; López Zarate, González Cuevas, Mendoza Rojas y Pérez Castro, 2001), falta explorar de manera más amplia a quienes se ostentan como funcionarios en las IES. Indudablemente, la

coordinación y gobernanza institucional involucra nuevas escalas de observación, meso y micro, que se acrecienta con el nuevo enfoque de territorialización y desarrollo comunitario que ha empleado el gobierno en turno (Mendoza Rojas, 2022). Como en el caso de los académicos, hay un campo de estudio sobre los recientes mercados laborales que abren las IES de nueva creación a funcionarios y personal administrativo; ¿quiénes son, de dónde vienen?, ¿cómo son sus trayectorias académicas y laborales previas? Como en el caso del profesorado de asignatura y de los académicos de las nuevas y no atendidas IES, se desconoce prácticamente todo de este nuevo funcionariado.

Adicionalmente a este programa de investigación Rocío Grediaga describió un trabajo también desarrollado en colaboración con Etienne Gérard del Institut de Recherche pour le Développement de Francia, sobre la creciente privatización de los sistemas de enseñanza superior y los mecanismos involucrados en este proceso; especialmente el de la reproducción de las desigualdades. La perspectiva es comparada entre África, América Latina y Asia (Gérard, 2023). Actualmente, siguiendo la colaboración con el mismo centro francés, tres investigadores de ASU trabajan en una investigación en curso sobre el vínculo entre formación y trabajo en la megalópolis del valle de México. Este trabajo considera la heterogeneidad de municipios y la estructuración de los mercados de trabajo locales, el regional, así como la oferta educativa de distintos tipos de IES.

En el balance del seminario, Adrián Acosta hizo referencia a un *nuevo orden institucional de educación superior*. Con esta noción sugiere la modificación de la relación tradicional entre las instituciones y sus actores con el entorno inmediato, por lo que se hace necesario, para comprender mejor el funcionamiento de las IES, abrir la indagación a las relaciones que las IES mantienen con los gobiernos locales, los partidos políticos, congresos locales o los sindicatos. Respecto a éstos últimos, valga decir que hay una deuda de la investigación en cuanto a atender de manera sistemática a este actor, así como de dar cuenta de los cambios en la regulación del trabajo universitario.

La agenda futura concerniente a las formas de gobierno de las IES, pasa inevitablemente por reconocer el nuevo derrotero de las políticas y formas de intervención pública en la educación superior, las cuales divergen de las que estuvieron vigentes en los últimos 30 años. Así, habrá que considerar las

modificaciones al artículo 3° Constitucional (2019); la reciente Ley General de Educación Superior (2021) y, próximamente, la Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación. Por otro lado, resulta muy importante analizar las nuevas narrativas y perspectivas públicas con respecto a la educación superior, la ciencia y la tecnología. Asimismo, también es pertinente reconocer el contexto de financiamiento de la educación superior, ya que en los últimos años se ha aplicado una política de austeridad y, en dicho contexto, se han desaparecido prácticamente todos los fondos especiales destinados para el sector, los cuales constituyeron las coordenadas que guiaron las políticas de modernización y su modelo de financiamiento a lo largo de las dos últimas décadas.

Como se ha comentado, varios desarrollos recientes están impulsando un *nuevo orden institucional* dentro del sistema mexicano de educación superior. Todos ellos requieren ser estudiados, y esto puede hacerse desde diversas perspectivas. Dos desarrollos que no se han mencionado nos parecen particularmente relevantes, sobre todo porque pueden dar origen a nuevas brechas de desigualdad en un sistema de educación superior ya de por sí considerablemente desigual. En primer lugar, está la ampliación del uso de las modalidades docentes virtuales, situación que se puso de manifiesto de una manera muy evidente durante la pandemia del Covid-19 (Peñalosa Castro y Buendía Espinosa, 2021). ¿Cómo impactan estas nuevas tecnologías educativas a los estudiantes, a los académicos, a las instituciones mismas y a su organización? ¿Representan una nueva fuente de desigualdades para los actores centrales de la educación superior? ¿Qué implicaciones financieras y organizacionales podrían identificarse con una incorporación intensiva de tales tecnologías?

Un segundo desarrollo, relacionado con el anterior, es la creciente creación de programas en modalidades completa o parcialmente no-presenciales. La Universidad Abierta y a Distancia de México, creada en 2012, reportó en el ciclo 2021-2 59,748 estudiantes (UNADM, 2023), y no pocas universidades públicas y privadas presentan una oferta importante de programas virtuales (la UNAM, por ejemplo, reporta haber atendido a 20,864 estudiantes en su modalidad a distancia en 2022). Ante esta situación, que además parece irá en aumento, se

abren muchas interrogantes respecto a los estudiantes, académicos y los arreglos institucionales que, seguramente, se verán afectados de muy diversas formas.

IV. LOS ESTUDIANTES DE LAS IES EN MÉXICO Y LAS DESIGUALDADES

Este Programa de Investigación tuvo su primer producto en 2001, con el libro *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes* con autoría de Adrián de Garay, y el artículo de investigación derivado de la tesis de grado de Dinorah Miller (2002) *Entre el proyecto y la fantasía: La representación de futuro de un grupo de jóvenes estudiantes*. Al paso del tiempo, el Programa fue fortaleciendo el estudio de los estudiantes, decantando hacia el seguimiento de sus trayectorias escolares. Más recientemente, de Garay, Miller y Montoya (2017) publicaron el libro *Las trayectorias universitarias en un tablero de serpientes y escaleras*, mientras que Miller (2020) ha publicado recientemente *Caminos, rutas y veredas: El paso por la universidad de estudiantes diversos*.

En otra línea de investigación del programa sobre estudiantes, participa Mery Hamui en colaboración con un equipo interinstitucional encabezado por Lorenza Villa Lever de la Universidad Nacional Autónoma de México, desde 2016. El trabajo de este grupo ha estudiado el entrelazamiento de la desigualdad social con la configuración institucional del sistema de educación superior en espacios universitarios asimétricos (Villa Lever, Canales Sánchez, Hamui Sutton, y Roqueñí Ibarquengoytia, 2017). Actualmente este grupo estudia las aspiraciones de los jóvenes universitarios en contextos de desigualdad, con un producto de investigación *El Caleidoscopio de las Aspiraciones. Estudiantes universitarios en condiciones desiguales* (Villa Lever, 2024).

Fueron tres las sesiones del seminario que incorporaron temáticas cercanas a los estudiantes de la educación superior: *Desigualdad e ingreso a la educación superior, Diferenciación institucional, oportunidades educativas y movilidad social en México*, y *Las aspiraciones de las y los estudiantes universitarios desde una perspectiva de desigualdades multidimensionales*.

En estas mesas se puso en evidencia cómo el nuevo orden institucional, al que hicimos referencia antes, tiene una estructura, además de diferenciada, estratificada, que incide de manera importante en las oportunidades de estudio

y empleabilidad de los jóvenes de diversos orígenes sociales. Sin embargo, al igual que en los otros Programas, falta trabajar en el plano regional y local. La reflexión priorizó las consecuencias de la articulación entre la demanda creciente por educación terciaria y la oferta institucional con mecanismos de acceso diferenciados, e hizo hincapié en la necesidad de atender la formación de las aspiraciones y su relación con las experiencias y logros de los estudiantes.

De cara a la agenda de investigación sobre los estudiantes de la educación superior, se continúan abriendo líneas de análisis, pero también repensando y problematizando las ya existentes. Algunas líneas están presentes desde el primer documento de trabajo del Área de 1991, como el de gratuidad y obligatoriedad o el problema de la cobertura e ingreso a la educación superior, pero ahora se están considerando a la luz de la gradual universalización de la educación superior. Se justifica así la pertinencia de poner en análisis el mérito académico como vía predominante de acceso a la educación superior y la revisión de las políticas y mecanismos de acceso alternativos y más inclusivos. Así, la revisión de procesos de democratización para la inclusión y retención de los nuevos estudiantes sigue abierta.

Por otro lado, se ha planteado la conveniencia de una organización académica adecuada, así como las estrategias pedagógicas –incluso lingüísticas– al servicio de la democratización del conocimiento. En este sentido se requiere ir más a fondo en la comprensión de las experiencias formativas y de convivencia por las que pasan los estudiantes en las IES. En particular, destaca el problema de la violencia por razones de género como un asunto impostergable.

En otro orden de ideas, la ampliación y diversificación de oportunidades formativas en nuevos entornos locales y comunitarios sugieren marcos para la toma de decisiones, así como para la comprensión de cómo se esbozan las aspiraciones y expectativas de los estudiantes respecto a la educación terciaria. Advertimos nuevas manifestaciones y dimensiones de la desigualdad, que obligan a preguntarse cuál es el papel que juegan las IES en su reproducción. Las brechas en la formación profesional, las diferencias en las condiciones de equipamiento e infraestructura para atender las necesidades educativas, las condiciones de empleabilidad para los profesores, la ubicación geográfica y vías de acceso a las instalaciones, servicios y equipamiento urbano que rodea a las IES, nivel de marginalidad de los entornos en los que se localizan, así como

la relación que las IES desarrollan con los mercados de trabajo locales para la inserción laboral de sus egresados y sus oportunidades de movilidad social son, entre otras, líneas para hacer visibles las desigualdades regionales y segregación socioespacial a nivel local.

Echar mano de recursos metodológicos como los propuestos por la perspectiva de la interseccionalidad, pueden ser instrumentos valiosos para identificar esta estructura de desigualdad, vertical y horizontal, además de cómo se articulan los diversos tipos de desigualdades, como las de género, socioterritoriales, étnicas, raciales, entre otras.

Un campo en el que se advierte poco avance en la investigación, es en torno a la relación entre formación, mercados de trabajo y empleo. En este último punto se sugirió la conveniencia de estudiar las diversas rutas y estrategias de inserción que siguen los egresados considerando sus carreras universitarias, así como las tendencias para su trayectoria laboral. No obstante, también importa conocer lo que hacen las IES a favor de su vinculación con el sector productivo; conocer convenios para prácticas profesionales, servicio social, estancias profesionales y todos los recursos que las IES han desarrollado para vincularse más y mejor con el mundo del trabajo. Conocer los mercados de trabajo locales y regionales constituye otro eje de investigación clave para la comprensión de las oportunidades de movilidad social de los egresados.

V. REFLEXIONES FINALES

El trabajo de investigación del Área ha sido, sin duda alguna, significativo. No obstante, es pertinente destacar otras caras de las tareas académicas que se realizan en la UAM. Además de la investigación, los integrantes del ASU atendemos de manera permanente la docencia en la Licenciatura de Sociología, tanto en los primeros años del programa, como en el último, siendo responsables de una pre-especialización en Sociología de la Educación. En posgrado, atendimos 10 generaciones de la Especialización en Sociología de la Educación Superior, y actualmente, una Línea en Educación Superior en el Posgrado en Sociología (maestría y doctorado). En todos los casos nuestra función docente implica el acompañamiento en Comités Tutoriales, asesoría y dirección de trabajos

terminales, Idónea Comunicación de Resultados (ICR) y tesis de grado. Esta tarea se ha realizado por un grupo relativamente pequeño de profesores-investigadores, por lo que la relación con la docencia merece también ser considerada críticamente en este proceso de cambio generacional. Asimismo, también debe reflexionarse sobre los vínculos que es conveniente desarrollar con colegas de otros espacios docentes e institucionales.

No menos importante ha sido la participación, activa y comprometida, de los integrantes de ASU en la gestión universitaria, como consejeros de los órganos colegiados, coordinación de actividades académicas y puestos de responsabilidad como jefes de departamento, rectores, secretarios de unidad y en la secretaría general de la universidad. Participación que hace manifiesto el interés del grupo en la vida universitaria, el desarrollo y consolidación institucional. Por último, también han desarrollado trabajos que podríamos entender “por encargo” y que representan esfuerzos de vinculación por parte del ASU. Hay algunos estudios institucionales que se han hecho para la propia UAM, como los relacionados con la carrera académica en la UAM o de ampliación de la cobertura (Gil Antón Manuel, López Zárate Romualdo et al., 2005). También hay muestra de otro tipo de trabajos, como al menos un par de *Evaluaciones Externas del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN)* (ASU, 2003).

En síntesis, los trabajos de este volumen constituyen una celebración de la labor académica extendida a lo largo de treinta años por los integrantes del ASU. En este epílogo, como se señaló en la introducción al mismo, hemos querido hacer un breve recuento de las actividades de investigación, difusión, gestión y docencia desempeñadas y, al mismo tiempo, señalar algunas líneas de investigación que es posible vislumbrar en el horizonte de la educación superior mexicana. Con estos dos elementos esperamos contribuir a que el Área de Sociología de las Universidades pueda transitar exitosamente a una nueva etapa en la que, con una membresía renovada, se pueda seguir contribuyendo a una mejor comprensión de, como ya lo comentó Adrián de Garay en 2011, “los sujetos, los procesos y las estructuras de las instituciones de educación superior contemporáneas” y, con ello, coadyuvar al mejoramiento de la educación superior mexicana.

REFERENCIAS

- Acosta Silva, A. (2000). *Estado, políticas y universidades en un periodo de transición: Análisis de tres experiencias institucionales en México*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara y Fondo de Cultura Económica.
- ASU. (2003) Evaluación Externa del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN). SEP. Dirección General de Normatividad, perteneciente a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Serie Gestión Institucional
- Amado-Moreno, M.G., Sevilla-García, J.J., Galaz-Fontes, J.F. y Brito-Páez, R.A. (2013). Análisis preliminar de la productividad académica en los institutos públicos tecnológicos mexicanos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, Vol. 4, No. 11, 125-135.
- Buendía Espinosa, A., Acosta Ochoa, A., Gil Antón, M. (2019). En busca de un rostro: (In)visibles, pero siempre presentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 24, No. 80, 15-41.
- Casillas Alvarado, M.A., Gil Antón, M., Grediaga Kuri, R., y Pérez Franco, L. (1989). Mitos y paradojas del trabajo académico. *Universidad Futura*, Vol. 1, No. 1, 12-17.
- de Garay Sánchez, A. (2001) Los actores desconocidos: Una aproximación al conocimiento de los estudiantes. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- de Garay Sánchez, A. (2011). Introducción. En R. Grediaga Kuri y R. López Zárate (Coords.), *Aportaciones a la agenda de investigación sobre educación superior 2010-2020*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzaco.
- de Garay, A. Miller, D. Montoya, I. (2017). *Las trayectorias escolares universitarias en un tablero de serpientes y escaleras*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Fuentes Molinar, O. (1989). La educación superior en México y los escenarios de su desarrollo futuro. *Universidad Futura*, Vol. 1, No. 3, 2-11.
- Galaz-Fontes, J.F., and Gil-Antón, M. (2013). The impact of merit-pay systems on the work and attitudes of Mexican academics. *Higher Education*, 66(3), 357-374.

- Gerárd, E. (Coord.). (2023). *Universités privées: la fabrique des inégalités. Leçons d'Afrique, d'Amérique latine et d'Asie*. Karthala.
- Gil Antón, M. (1996). The Mexican academic profession. In P.G. Altbach (Ed.), *The international academic profession: Portraits of fourteen countries* (pp. 305-337). Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Gil Antón, M. (2004). Amor de ciudad grande: Una visión general del espacio para el trabajo académico en México. En P.G. Altbach (Coord.), *El ocaso del gurú: La profesión académica en el tercer mundo* (pp. 45-81). México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Gil Antón, M., de Garay Sánchez, A., Grediaga Kuri, G., Pérez Franco, L., Casillas Alvarado, M.A., y Rondero López, N. (1992). *Académicos: Un botón de muestra*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco.
- Gil Antón, M., Grediaga Kuri, R., Pérez Franco, L., Rondero López, N., Casillas Alvarado, M., de Garay Sánchez, A. et al. (1994). *Los rasgos de la diversidad: Un estudio sobre los académicos Mexicanos*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco.
- Gil Antón Manuel, López Zárata Romualdo et al. (2005) *La carrera académica en la UAM: Un largo y sinuoso camino*, Ed. UAM, México, ISBN 970-31-0421-5, 152 páginas.
- Grediaga Kuri, R. (1998). Cambios en el sistema de recompensa y reconocimiento en la profesión académica en México: Estudio exploratorio en cuatro áreas disciplinarias. *Revista de la Educación Superior*, Vol. 27, No. 108, 125-205.
- Grediaga Kuri, R. (2000). *Profesión académica, disciplinas y organizaciones: Procesos de socialización académica y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Grediaga Kuri, R y López Zárata, R. (Coords.) (2011). *Aportaciones a la agenda de investigación sobre educación superior 2010-2020*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
- Grediaga Kuri, R. (Coord.) (2012). *Socialización de la nueva generación de investigadores en México*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

- Grediaga Kuri, R. y Gérard, E. (Coords.) (2019). *Los caminos de la movilidad social: Destinos y recorridos de estudio y trabajo de los mexicanos en el extranjero*. México: Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco y Siglo XXI Editores.
- Grediaga Kuri, R., Rodríguez Jiménez, J.R. y Padilla González, L.E. (2004). *Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Hamui Sutton, M. (2005). Actores, situaciones y relaciones en la construcción del *ethos* científico social en América Latina y México: 1940-2000. *Sociológica*, Año 20, No. 58, 167-204.
- Hamui Sutton, M. (2016). Ethos, estructura y trayectoria de los grupos de investigación. En E. Remedi Allione y R.G. Ramírez García (Coords.), *Los científicos y su quehacer: Perspectivas en los estudios sobre trayectorias, producciones y prácticas científicas* (pp. 233-275). México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Hamui Sutton, M. (2020). SNI: ¿Distinción, beneficio económico o motor de cambio? En R. Loyola Díaz y J. Zubieta García (Eds.), *Vaivenes entre innovación y ciencia: La política de CTI en México 2012-2018* (pp. 227-260). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hamui Sutton, M. y Jiménez Loza, L. (2012). El delicado problema de la formación de doctores. En R. Grediaga Kuri (Coord.), *Socialización de la nueva generación de investigadores* (pp. 287-347). México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Ibarra Colado, E. y Rondero López, N. (2008). Regulación del trabajo académico y deshomologación salarial: Balance general de sus ejes problemáticos. En T. Bertussi y G. González (Coords.), *Anuario Educativo Mexicano: Visión retrospectiva, año 2005* (pp. 569-601). México: Universidad Pedagógica Nacional, Miguel Ángel Porrúa, y H. Congreso de la Unión.
- López Zárate et al. (2003) *Evaluación Externa del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN)*. México: SEP, Subsecretaría de educación básica y normal.
- López Zárate, R. (2003). *Formas de gobierno y gobernabilidad institucional: Análisis comparativo de seis instituciones de educación superior*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

- López Zárate, R. (2013). Percepciones de académicos, directivos y funcionarios sobre la legitimidad y el liderazgo de los rectores de las universidades públicas mexicanas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 18, No. 58, 811-837.
- López Zárate, R. (2014). La interacción gobierno-universidades: Una relación compleja. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 66(1), 75-87.
- López Zárate, R., González Cuevas, O.M., Mendoza Rojas, J. y Pérez Castro, J. (2011). Las formas de elección de los rectores: Otro camino para acercarse al conocimiento de las universidades públicas autónomas. *Perfiles Educativos*, Vol. 33, No. 131, 8-27.
- Mendoza Rojas, J. (2022). *La educación superior en México: Expansión, diversificación y financiamiento en el período 2006-2021*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Miller, D. (2002). Entre el proyecto y la fantasía: la representación de futuro de un grupo de jóvenes estudiantes. *Sociológica*, Año 17, No. 49, 231-263.
- Miller, D. (Coord). (2020) Caminos, rutas y veredas: El paso por la universidad de estudiantes diversos. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
- Rondero López, N (2002). El mercado académico en México: Reflexiones desde la sociología del trabajo. *Sociológica*, Vol. 17, No. 49, 205-229.
- Rondero López, N. (2005). *Transformación de los modos de regulación del trabajo académico en México, 1945-2000* (Tesis de Doctorado). México: Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa.
- Rondero López, N. (2007). Impacto de las becas y estímulos en la producción del trabajo académico: El caso de la Universidad Autónoma Metropolitana. *Sociológica*, Vol. 22, No. 65, 103-128.
- Peñalosa Castro, E. y Buendía Espinosa, A. (2021). *Pensar la UAM en la pandemia: Reflexiones desde la acción*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Poder Ejecutivo, Secretaría de Educación Pública (2021, abril 20). Ley General de Educación Superior. *Diario Oficial de la Federación, Edición Matutina*.
- Poder Ejecutivo, Secretaría de Gobernación (2019, mayo 15). Artículo 3ro Constitucional. *Diario Oficial de la Federación, Edición Vespertina*.

Universidad Abierta y a Distancia de México (2023). *Matrícula 2021-2*. En UNADM Datos Abiertos. Consultado el 24 de abril de 2023 en <https://www.unadmexico.mx/transparencia-op/datos-abiertos>.

Universidad Nacional Autónoma de México (2023). *Población escolar. Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia por modalidad*. En Agenda Estadística UNAM 2022. Consultado el 24 de abril de 2023 en <https://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2022/disco/index.html#>.

Villa Lever, L., Canales Sánchez, A. y Hamui Sutton, M. (2017). *Expresiones de las desigualdades sociales en espacios universitarios asimétricos*. Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales.

Villa Lever, L. (Coord.) (2024). *El caleidoscopio de las aspiraciones. Estudiantes universitarios en condiciones desiguales*. UNAM.

Cómo citar este texto: Miller, D. y Galaz J.F. (2024). Epílogo. Los Dilemas de la Educación Superior Mexicana en el Siglo XXI: Líneas y Problemas Emergentes de Investigación. En I. Montoya-Zepeda y G. Mejía Pérez (Eds.), *Los Dilemas de la Educación Superior Mexicana en el Siglo XXI: 30 años de Investigación del Área de Sociología de las Universidades de la UAM Azcapotzalco* (pp. 212-230). México: UAM-A.

Semblanza de autoras y autores

Adrián Acosta Silva

Es doctor en Investigación en Ciencias Sociales, con especialización en Ciencia Política, por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), sede México. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel II. Desde 1984 es profesor-investigador de tiempo completo de la Universidad de Guadalajara. Sus líneas de investigación son: educación superior, políticas públicas y cambio institucional.

En 1994 fue ganador del certamen de ensayo político Carlos Pereyra organizado por la Fundación Nexos. En 2001 obtuvo el Premio Nacional ANUIES al mejor artículo de investigación en educación superior.

Es miembro del Consejo Editorial de la revista Nexos, de la Revista de la Educación Superior (ANUIES), y de Acta Republicana (CUCSH-U. de G.). Es autor de 35 artículos publicados en revistas especializadas, autor de tres libros, coordinador y coautor de otros seis, y participante como autor de capítulos de libros colectivos en diez obras. Sus publicaciones más recientes son los libros “Una modernización anárquica”, y “Poder, gobernabilidad y cambio institucional en las universidades públicas en México, 1990-2000”.

Emilio Blanco Bosco

Es doctor en Ciencias Sociales con especialización en Sociología, por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), sede México. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel II. Sus líneas de investigación son:

Sociología de la educación, calidad y equidad en la educación básica, trayectorias educativas y desigualdad social.

Actualmente se desempeña como investigador en El Colegio de México, en el proyecto “Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes de la Ciudad de México”. Entre sus publicaciones más recientes destacan los artículos: Discriminación étnico-racial y oportunidades educativas en México (diciembre, 2020) y Fantasías razonables: las expectativas educativas al final del nivel medio superior en México y su relación con la desigualdad socioeconómica (agosto, 2021), ambos publicados en la Revista Sociológica.

José Joaquín Brunner

Es doctor en Sociología, con especialidad en análisis comparado de políticas y sistemas educacionales, análisis cultural y procesos de transformación del campo intelectual, por la Universidad de Leiden, Países Bajos. Actualmente es profesor titular de la Universidad Diego Portales, en Chile, y es director de la Cátedra Unesco sobre Políticas Comparadas de Educación Superior.

Cuenta con una amplia trayectoria internacional, ya que ha trabajado en distintas universidades y centros de investigación, en el mundo; en organismos como la OCDE, el Banco Mundial, la OIE y la UNESCO; en fundaciones en Estados Unidos, Canadá, Europa y América Latina. Además, ha ocupado cargos públicos en el gobierno de Chile.

Uno de sus proyectos de investigación más recientes es “Sistema universitario chileno: gobernanza del capitalismo académico y calidad de las instituciones” (2018-2021). Su producción académica es vasta en artículos, libros y capítulos. Entre sus publicaciones están: el libro *Compromiso con la Educación. Reflexiones y Críticas en Torno a la Reforma* (2017), el capítulo *The transformation of higher education in Latin America: From elite access to massification and universalization* (2020) y *La universidad pública de Delich* (2018).

Karla Camacho Rodríguez

Es doctora en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana- Xochimilco. Actualmente es candidata a investigadora en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Pertenece a la línea de investigación “Juventudes y sociedades contemporáneas” del Posgrado de Antropología Social de la

Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH). Sus temas de investigación son desigualdades, juventudes y Educación Superior.

Sus publicaciones más recientes son: “Los anhelos a futuro de estudiantes de maestría en espacios universitarios asimétricos de la Ciudad de México y Guadalajara” (2022) publicado en la revista *Diálogos sobre Educación*; y “Las valoraciones entre estudiantes de Antropología Social en la Escuela Nacional de Antropología e Historia” (2020) en la *Revista Ciencias y Humanidades*.

Alejandro Canales Sánchez

Es doctor en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), sede México. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I. Actualmente se desempeña como investigador asociado del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), UNAM. Pertenece a la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia y a la Red de investigadores sobre educación superior.

Sus líneas actuales de trabajo son: política de evaluación y procesos de expansión e institucionalización de la ciencia en México. Ha trabajado en el proyecto de formación de científicos, en el cual se plantea documentar las medidas estatales dirigidas a la formación de recursos humanos de alto nivel, así como el papel de las estancias de investigación y la formación posdoctoral.

Miguel Ángel Casillas Alvarado

Es doctor en Sociología por la École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS) de Paris. Es miembro Nivel II del Sistema Nacional de Investigadores y socio del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Investiga temas relativos a la educación superior, la historia institucional, las políticas y los agentes educativos; en los últimos años ha desarrollado una perspectiva sociológica sobre los profesores, los estudiantes y las Tecnologías de la Información y Comunicación.

Fue profesor-investigador en la UAM-A por 18 años, coordinador de la licenciatura en Sociología y cofundador del Área de Sociología de las Universidades. Actualmente es investigador en la Universidad Veracruzana (UV) y Coordinador del Doctorado en Innovación en Educación Superior del Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior de la UV.

Adrián de Garay Sánchez

Es doctor en Ciencias Antropológicas por la UAM Iztapalapa. En la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Azcapotzalco, fungió como jefe del Departamento de Sociología, de 1987 a 1991; Secretario de la unidad, de 1993 a 1997 y Rector de la misma, de 2005 a 2009, además de jefe del Área de Sociología de las Universidades. Obtuvo la Cátedra Rafael Cordera, convocada por la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL), por sus contribuciones al conocimiento de los estudiantes universitarios.

Es miembro Nivel I del Sistema Nacional de Investigadores. Fue integrante del Comité Académico de la Especialización en Sociología de la Educación Superior (ESESUP) y de la línea en educación superior del Posgrado en Sociología de la UAM-A.

Su investigación versa sobre las líneas de trayectorias educativas de los jóvenes universitarios. Desarrolló el proyecto de investigación Trayectorias escolares, eventos no académicos y reestructuración del vínculo social de los estudiantes de la UAM-A.

Jesús Francisco Galaz Fontes

Es doctor en Educación, con énfasis en Educación Superior, en la School of Educational Studies de The Claremont Graduate University, Estados Unidos. Es miembro Nivel II del Sistema Nacional de Investigadores. Fue profesor invitado (2019 a 2022) en el Área de Sociología de las Universidades, de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Azcapotzalco.

Trabajó de 1987 a 2017 como Profesor de Tiempo Completo en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California. Fue Profesor Visitante en Seton Hall University (Estados Unidos) en otoño de 2002 y ocupó la “Cátedra Internacional de la Educación Superior Mexicana” en la University of Arizona (Estados Unidos), durante 2005-2006. Ha trabajado los temas del uso de computadoras en educación, desarrollo moral y diversos aspectos en el campo de la educación superior. Al momento de su retiro de la UABC era miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

Sus líneas de investigación son: profesión académica y políticas públicas en educación superior. En 1998 obtuvo el premio Twenty-sixth Annual Winifred Hausam-Helen Fisk Award para estudiantes de excelencia en educación

superior, por The Faculty of Education of the Center of Educational Studies, Claremont Graduate University.

Susana Inés García Salord

Es doctora en Antropología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, Nivel II. Actualmente es investigadora titular en Instituto de Investigaciones en Matemáticas Aplicadas y en Sistemas (IIMAS) y es profesora de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNAM.

Sus líneas de investigación versan sobre la Sociología de las profesiones, Sociología de la educación e historia sociocultural del campo universitario. Entre sus publicaciones más recientes destaca el artículo La sociología de Pierre Bourdieu: una opción para cuestionar las evidencias empíricas (2022) y el capítulo de libro Notas acerca de la noción de interacciones como herramienta analítica para pensar la universidad (2019).

Etienne Gérard

Es director de investigación en Sociología en CEPED-IRD-Université Paris V. Cuenta con la Habilitación para dirigir la investigación en la Universidad Panthéon-Sorbonne Paris 1 en 2009. Sus campos de investigación son: educación de las élites, movilidad estudiantil, educación superior, educación superior privada, América Latina.

Dirigió el proyecto de investigación ESPI - Enseignement supérieur privé et inégalités y actualmente desempeña el proyecto MobElites - Observatoire International sur les Mobilités Académiques.

Se ha desempeñado como jefe del Observatorio MobElites (Francia México) - 2015 y ha sido director adjunto de la UMR CEPED entre 2011 y 2013; así como director de Ceped entre 2014 y 2018.

Manuel Gil Antón

Es doctor en Ciencias, con especialidad en Metodología y Teoría de la Ciencia, por el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (CINVESTAV). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel III. Entre 1981 y 2001 fue profesor-investigador de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad

Azcapotzalco, y entre 2001 y 2010, de la unidad Iztapalapa. Desde el 2010 es profesor-investigador del Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México.

Fundador y jefe del Área de Sociología de las Universidades (1989), de la UAM-A. Realizó una estancia en el Rockefeller Center, Bellagio, Italia, a propósito de la profesión académica en México. Fue miembro del Programa Fulbright New Century Scholars, 2005 a 2006. Es articulista en el diario El Universal y director académico de la revista electrónica Educación Futura.

Sus líneas de investigación incluyen la sociología de la educación; los actores, procesos y estructuras en la educación superior, así como la epistemología de las ciencias sociales y la metodología de la investigación social.

Rocío Grediaga Kuri

Es doctora en Ciencias Sociales, con Especialidad en Sociología por el Colegio de México. Obtuvo el premio a la mejor tesis de Doctorado en 1999, otorgado por la ANUIES. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, Nivel II y cuenta con el Perfil Deseable del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP).

Es miembro de la Academia Mexicana de Ciencias y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Actualmente es profesora en el Departamento de Sociología, de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Azcapotzalco.

Sus principales líneas de investigación son: profesión académica en México, trayectorias académicas y planta académica en América Latina. Es coautora en varios libros especializados sobre el tema de los académicos, así como de capítulos de libros y más de 21 artículos sobre temas referidos a la educación superior. Actualmente trabaja el proyecto de investigación “Consolidación de cuerpos académicos y sus efectos en los procesos de aprendizaje y socialización de los estudiantes de posgrado en México”.

Carlota Guzmán Gómez

Es socióloga con doctorado en Ciencias de la Educación por la Universidad de París VIII en Francia. Realizó la maestría en Ciencias Sociales en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), sede México y la licenciatura en sociología en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Actualmente es investigadora titular del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM) de la UNAM y miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

Ha desarrollado una línea de investigación en torno a los jóvenes y a los estudiantes, que la ha llevado a incursionar en sus condiciones, valores, preocupaciones y puntos de vista. Sus investigaciones se enmarcan en la problemática en torno a la desigualdad educativa en el nivel medio superior y superior.

Mery Hamui Sutton

Es doctora en Ciencias Sociales con especialidad en Sociología por El Colegio de México. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores. Es miembro Nivel II del Sistema Nacional de Investigadores. Actualmente se desempeña como profesora Investigadora, Titular C, del área de Sociología de las Universidades del Departamento de sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Azcapotzalco.

Ha asumido responsabilidades como la coordinación de la Especialización en Educación Superior, la coordinación de la Línea en Sociología de la Educación Superior en el Posgrado en Sociología y coordinado la Red Temática de Cuerpos Académicos: Interacción de Posgrados en Educación Superior financiada por PRODES-SEP.

Sus líneas de investigación son: académicos, grupos de investigación, científicos, disciplinas y estudiantes de educación superior. Ha desempeñado los siguientes proyectos de investigación: La formación de doctores y la emergencia de los científicos. Análisis de tres estudios de caso y Las aspiraciones de futuro de los estudiantes de educación superior desde una perspectiva de desigualdades multidimensionales.

Marion Lloyd

Es doctora en Ciencias Políticas, con especialidad en Sociología, por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Es miembro Nivel I del Sistema Nacional de Investigadores. Actualmente se desempeña como investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), UNAM.

Sus temas de investigación incluyen: universidades interculturales, políticas de equidad, política comparada de la educación superior a nivel mundial (con énfasis en Estados Unidos, México y Brasil), los rankings internacionales de universidades, y políticas de ciencia y tecnología. Actualmente es investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) y

profesora de Ciencias Políticas y Sociales y de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Durante 15 años fue corresponsal en América Latina, el Caribe y Asia del Sur para medios estadounidenses, incluyendo The Boston Globe, Houston Chronicle, y The Chronicle of Higher Education, y colaboradora de numerosas revistas. Desde 2011, escribe una columna mensual sobre la educación superior en el mundo para el suplemento Campus Milenio y es columnista eventual para medios internacionales. Es miembro del Comité Editorial de la Revista de la Educación Superior, así como dictaminadora para numerosas revistas nacionales e internacionales.

Aurora Guadalupe Loyo Brambila

Es Maestra en Sociología, por la Universidad de la Sorbona, París. Es investigadora de Tiempo Completo, Titular B, en la Universidad Nacional Autónoma de México.

Es autora del libro El Sistema Educativo. Sus líneas de investigación son: estudios de la Educación y la Ciencia, actores y políticas educativas. Ha participado en los proyectos: El universo de las aspiraciones de los estudiantes universitarios: ciudadanía y participación, Ciudadanía y participación y La educación básica vista desde los enfoques del nuevo institucionalismo.

Alejandro Márquez Jiménez

Es doctor en Educación en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). Sus líneas de investigación y publicaciones son sobre los temas de financiamiento de la educación superior, planeación y políticas de la educación superior. Es miembro Nivel II del Sistema Nacional de Investigadores. Actualmente se desempeña como investigador, Titular B en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Entre sus últimos trabajos destacan: Expansión de oportunidades en la educación superior: ¿Qué pasó con las políticas de acceso y equidad en México y Brasil, 2000-2016?, capítulo publicado en Políticas públicas de educação superior e desenvolvimento: desafios e dimensões contemporâneas no Brasil e no México; y Tres miradas a la participación de los jóvenes a través de las RR. SS. publicado para el Panorama Iberoamericano en un mundo tecnológico.

Luis Antonio Mata Zúñiga

Es doctor en Ciencias Políticas y Sociales por la Universidad Nacional Autónoma de México. Realizó una estancia postdoctoral en el marco del proyecto CONACYT, con número titulado “Las aspiraciones de futuro de los estudiantes de educación superior desde una perspectiva de desigualdades multidimensionales” en la UNAM. Ha sido profesor en la misma casa de estudios impartiendo las materias de: Estado, sistema y poder político; Taller de investigación documental; Introducción al estudio de la ciencia y Metodología de la investigación.

Ha sido profesor invitado para cursos especializados de metodología y diseño de proyectos como parte del Programa de alto rendimiento académico de la Coordinación de atención diferenciada para alumnos (COPADI), de la Facultad de Ingeniería de la UNAM. Desde 2007 su línea de investigación se orienta a los estudios de juventud, particularmente sobre la transición a la vida adulta en México, estudio de los significados en educación media superior y ha presentado su trabajo en congresos nacionales y en el extranjero. Actualmente colabora en el Seminario de Investigación en Juventud de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Gustavo Mejía Pérez

Es doctor en Ciencias en la Especialidad en Investigaciones Educativas por el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Es Candidato al Sistema Nacional de Investigadores. Sus líneas de investigación son estudios de seguimientos de egresados, desconcentración de la oferta de educación superior y movilidad social desde la perspectiva socioespacial.

Actualmente se desempeña como profesor asociado en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, en el Área de Sociología de las Universidades.

Entre sus publicaciones más recientes destacan: el capítulo “Las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García: entre las buenas intenciones y el desierto de lo real” en el libro *Análisis de la política en educación superior bajo el gobierno de AMLO. ¿Cambio, continuidad o regresión?* publicado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, la Universidad Autónoma de Querétaro y la Universidad Autónoma de Baja California y el artículo “Desventajas educativas, sociales y tecnológicas en tiem-

pos de pandemia: la interseccionalidad en las estudiantes de una unidad UPN en la Ciudad de México” en la Revista Latinoamericana de Estudios Educativos.

Dinorah Miller Flores

Doctora en investigación en Ciencias Sociales con mención en Sociología, por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), sede México. Es miembro Nivel I del Sistema Nacional de Investigadores.

Actualmente se desempeña como profesora Investigadora Titular C, en el Departamento de Sociología, de la UAM-A. Es jefa del Área de Sociología de las Universidades, en la misma institución.

Sus principales líneas de investigación son: Jóvenes estudiantes de las IES, Trayectorias escolares universitarias e Igualdad y equidad educativa. Trabaja el proyecto de investigación: Trayectorias escolares, eventos no académicos y reestructuración del vínculo social de los estudiantes de la UAM-A.

Iván Montoya Zepeda

Es doctor en Geografía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Entre el 2014 y el 2017 fue profesor visitante en el Área de Investigación de Sociología de las Universidades (ASU) de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Azcapotzalco (UAM-A). Desde 2018 es profesor-investigador de tiempo completo en el ASU, en el Departamento de Sociología de la UAM-A.

Se ha desempeñado como Coordinador de la Especialización en Sociología de la Educación Superior (ESESUP) de la UAM-A. Sus principales líneas de investigación son: Trayectorias estudiantiles en la Educación Superior, relaciones socioespaciales y masculinidades. Además de los temas educativos, también estudia la migración de trabajadores agrícolas mexicanos en Canadá.

Romualdo López Zárate

Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), con la mención Magna cum Laude. Forma parte del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel II. Actualmente es profesor Investigador, Titular C, del Área de Sociología de las Universidades, del Departamento de Sociología de la UAM-A. Fue profesor invitado en el Centro de Estudios para la Educación Superior, de la Universidad de Arizona, del 2004 a 2005.

Es profesor fundador de la UAM-A (1974), de la cual fungió como Rector en el periodo 2013 a 2017. En la misma institución se ha desempeñado en otros cargos de gestión tales como Secretario Académico de la unidad, jefe del Departamento de Sociología, Jefe del Área de Sociología de las Universidades, entre otros. Además, es integrante del Comité Académico de la Especialización en Sociología de la Educación Superior (ESESUP) y del Posgrado en Sociología, en la línea de Educación Superior.

Sus principales líneas de investigación abarcan el gobierno de las instituciones de educación superior mexicanas, las políticas públicas y financiamiento de la educación superior, así como la historia de la UAM.

José Navarro Cendejas

Es doctor en Sociología por la Universitat Autònoma de Barcelona. Es miembro Nivel 1 del Sistema Nacional de Investigadores. Sus líneas de investigación son educación y trabajo, desigualdad de oportunidades educativas. Actualmente se desempeña como profesor-investigador en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA), de la Universidad de Guadalajara (UdeG).

Entre sus publicaciones más recientes destacan: el capítulo “Educación superior y estratificación horizontal en México: el impacto del origen social en el acceso a las instituciones de educación superior” en el libro Trayectorias y transiciones educativas de los estudiantes mexicanos: procesos, rutas y experiencias por el sistema educativo nacional del Instituto de Investigación sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México. Además, el artículo “¿Importa el tipo de bachillerato? Transiciones después de la educación media superior” en la Revista mexicana de investigación educativa.

José Raúl Rodríguez Jiménez

Es doctor en educación por la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA); miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I. Es profesor-investigador de la Universidad de Sonora.

Sus líneas de investigación son: Académicos y procesos de formación escolar, maternidad en estudiantes universitarias y ciencia y tecnología en Sonora. Entre sus publicaciones más recientes se encuentran el artículo La licenciatura en Sociología en la Universidad de Sonora. Origen, evolución y estado actual

(2019) y el artículo en coautoría Universidad y maternidad. Madres universitarias en la Universidad de Sonora (2019).

Norma Rondero López

Es doctora en Estudios Sociales, con especialidad en Estudios Laborales, por la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Iztapalapa (UAM-I). Actualmente ocupa el cargo de Secretaría General de la UAM. También se desempeñó como Secretaria Académica de la unidad Azcapotzalco y como Rectora en Funciones de la misma institución.

Es profesora-investigadora del Área de Sociología de las Universidades. Sus principales líneas de investigación son: regulación del trabajo universitario, condiciones laborales de los académicos de las Universidades y cooperación académica internacional. Trabajó en el proyecto de investigación: Las relaciones laborales en las universidades públicas mexicanas: regulación del trabajo académico y administrativo.

Marisol Silva Laya

Es pedagoga y doctora en Educación. Actualmente es directora de la División de Investigación y Posgrado de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, donde se desempeña también como investigadora y profesora de licenciatura y posgrado. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, Nivel II.

De 2013 a 2018 dirigió el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) en la misma institución. Su investigación se enfoca en las líneas de equidad y justicia en educación, primer año universitario, calidad y evaluación de la educación y políticas de educación superior.

Ha colaborado con organizaciones e instituciones orientadas al mejoramiento del desempeño del sistema educativo, como el Observatorio Ciudadano de la Educación, el Consejo Técnico de Difusión y Uso de Resultados de Evaluaciones Educativas del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y la comisión conformada por la ANUIES, en 2016, para la elaboración de una iniciativa de Ley de Educación Superior, entre otras. Es socia del Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Patricio Solís

Es Doctor en Sociología por la Universidad de Texas. Actualmente es profesor-investigador del Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel III.

Sus intereses de investigación son la estratificación social, la movilidad social y la desigualdad educativa en México y América Latina. En 2007 publicó su libro “Inequidad y movilidad social en Monterrey” (El Colegio de México), donde analiza las tendencias en la movilidad intergeneracional de clase en esta ciudad del norte de México durante la segunda mitad del Siglo xx. También destaca su libro, en coedición, Generaciones, cursos de vida y desigualdad social en México (2016).

Lorenza Villa Lever

Es doctora en Sociología por L’Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS), París, Francia). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel II. Es investigadora en el Instituto de Investigaciones Sociales (IIS) de la UNAM y profesora en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM.

Ha sido investigadora invitada en la Universidad de California en Los Ángeles (UCLA), Estados Unidos; en el IHEAL, de París y en la Universidad Libre de Berlín, Alemania. A través del tiempo ha trabajado varias líneas de investigación: a) Desigualdades en la educación superior. b) Políticas Educativas, donde ha abordado los siguientes niveles y temas: educación superior, educación media superior, educación tecnológica y trabajo.

**Los Dilemas de la Educación
Superior Mexicana en el Siglo XXI:
30 años de Investigación del Área de Sociología
de las Universidades de la UAM Azcapotzalco**

**Iván Montoya Zepeda
Gustavo Mejía Pérez
(Coordinadores)**

Se terminó de editar en el mes de diciembre de 2024.
en nopase.design

En el año 2021, el ASU organizó un nuevo encuentro académico para celebrar su trigésimo aniversario, se trató del Seminario “Los Dilemas de la Educación Superior Mexicana en el Siglo XXI: 30 años de Investigación del Área de Sociología de las Universidades de la UAM Azcapotzalco”, el cual se realizó en seis sesiones virtuales que comenzaron el 17 de agosto de 2021 y concluyeron el 22 de marzo del 2022.

Consideramos que en las memorias del trigésimo aniversario del ASU confluyen las voces de investigadoras e investigadores de diferentes instituciones, de variadas perspectivas teóricas y de distintas generaciones, lo cual permite tener un panorama general del desarrollo y desafíos de la sociología de la educación superior en México y un acercamiento al pulso de sus principales problemas.

Asimismo, este documento deja constancia de un evento académico que celebró el trabajo docente, de investigación y de difusión y preservación de la cultura, realizado durante tres décadas por los integrantes pasados y presentes del ASU.





Gustavo Mejía Pérez

Licenciado en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Maestro en Investigación Educativa por la Universidad Autónoma de Aguascalientes y Doctor en Ciencias, Especialidad en Investigación Educativa por el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN).